

ISSN 1512-8784

UDK 374.7 VOL. XXV

Broj 1/2025.

Bosna i Hercegovina



Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

Adult Education

Journal of Adult Education and Culture

ISSN 1512-8784

UDK 374.7

Broj 1/2025.

Bosna i Hercegovina

Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

Adult Education

Journal of Adult Education and Culture

IZDAVAČ/PUBLISHER

JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo

ZA IZDAVAČA/FOR THE PUBLISHER

Zehrudin Isaković, magistar komunikologije

REDAKCIJA ČASOPISA/EDITORIAL BOARD

prof. dr. Senada Dizdar, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
prof. dr. Lejla Turčilo, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu
doc. dr. Amina Isanović Hadžimerović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
prof. dr. Katarina Popović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, ICAE
dr. sc. Emir Avdagić, DVV International, Ured u Bosni i Hercegovini
prof. dr. Haris Cerić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu
prof. dr. Sarina Bakić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu
prof. dr. Morana Koludrović, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu
dr. Johanna Mufić, Stockholm University
dr. Thomas Howard Morris, Bath Spa University
Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog, JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE/HONORARY EDITORIAL BOARD

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

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA/EDITOR IN CHIEF

doc. dr. Amina Isanović Hadžimerović

LEKTORICA/PROOFREAD BY:

mr. Sandra Zlotrg

PREVOD I LEKTURA NA ENGLISKI JEZIK/ENGLISH TRANSLATION AND PROOFREADING

dipl. prof. engleskog jezika i književnosti, mr. Dženita Pašić

PREVOD NA NJEMAČKI JEZIK/GERMAN TRANSLATION AND PROOFREADING

Ajla Sijerčić

DTP Indira Isanović

ŠTAMPA/PRESS Grafika Šaran d.o.o., Sarajevo

ISSN 1512-8784 (Print)

ISSN 2744-2047 (Online)

DOI 10.53617/issn2744-2047.2025.25.1

Indexing and Abstracting: Central & Eastern European Academic Source (EBSCO), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), Directory of Open Access scholarly Resources (ROAD), European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS)

ADRESA IZDAVAČA/PUBLISHER'S ADDRESS

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

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

Časopis izlazi jednom godišnje u tiražu od 250 primjeraka.

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

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

The journal is published once a year with a print run of 250 copies.

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

Sadržaj:

Uvodna riječ glavne i odgovorne urednice Obrazovanje odraslih u vremenu neizvjesnosti i nestabilnosti	9
--	---

ČLANCI

Zvonimir Komar Europa kao utopija humanističkog obrazovanja?	23
Tanja Rupnik Vec, Jasmina Mirčeva Kritičko mišljenje kao ključni element u programima zdravstvenog obrazovanja	45
Aleksandra Pejatović, Dubravka Mihajlović, Edisa Kecap Karijerno vođenje i savetovanje odraslih u Srbiji – priča o zapostavljanju	61
Marija Krstanoska, Elena Rizova Andragoški aspekti izobrazbe nastavnika u obrazovanju odraslih: makedonski kontekst	77
Denita Tuce, Katarina Mišetić Psihosocijalne odrednice ego integriteta kod osoba starije dobi	89
Irena Kiss Obrazovanje na raskrižju zrelosti – stavovi studenata o praksi, teoriji i vlastitom angažmanu	111
Maja Misira Rašić, Amela Dautbegović Potencijalni izvori stresa u radnom kontekstu profesionalnih glumaca	125

MEĐUNARODNE KONFERENCIJE

Mirjana Mavrak Zaključci sa Međunarodne konferencije „Obrazovanje odraslih u evropskom prostoru obrazovanja: Perspektive iz jugoistočne Evrope”, Sarajevo, 24–25. oktobar 2025.	145
---	-----

Content:

Editorial	
Adult Education in Times of Uncertainty and Instability	9
 ARTICLES	
Zvonimir Komar	
Europe as a Utopia of Humanistic Education?	23
Tanja Rupnik Vec, Jasmina Mirčeva	
Critical Thinking as a Key Element in Health Education Programmes	45
Aleksandra Pejatović, Dubravka Mihajlović, Edisa Kecap	
Career Guidance and Counselling of Adults in Serbia – A Story of Neglect	61
Marija Krstanoska, Elena Rizova	
Andragogical Aspects of Teacher Training in Adult Education – The Macedonian Context	77
Denita Tuče, Katarina Mišetić	
Psychosocial Determinants of Ego Integrity of Older Adults	89
Irena Kiss	
Education at the Crossroads of Maturity – Students’ Attitudes Towards Practice, Theory and Personal Engagement	111
Maja Misira Rašić, Amela Dautbegović	
Potential Sources of Stress in Work Context of Professional Actors	125
 INTERNATIONAL CONFERENCES	
Mirjana Mavrak	
Conclusions from the International Conference “Adult Education in the European Education Area: Perspectives from South-East Europe”, Sarajevo, 24-25 October 2024.	145

Inhalt:

Einführungswort der Chefredakteurin Erwachsenenbildung in Zeiten der Unsicherheit und Instabilität	9
---	---

ARTIKEL

Zvonimir Komar	
Europa als Utopie humanistischer Bildung?	23
Tanja Rupnik Vec, Jasmina Mirčeva	
Kritisches Denken als Schlüsselement in Gesundheitserziehungsprogrammen	45
Aleksandra Pejatović, Dubravka Mihajlović, Edisa Kecap	
Berufsberatung und -orientierung für Erwachsene in Serbien – Eine Geschichte der Vernachlässigung	61
Marija Krstanoska, Elena Rizova	
Andragogische Aspekte der Lehrerbildung in der Erwachsenenbildung: Der mazedonische Kontext	77
Denita Tuče, Katarina Mišetić	
Psychosoziale Determinanten der Ich-Integrität bei älteren Erwachsenen	89
Irena Kiss	
Bildung am Scheideweg der Reife – Einstellungen von Studierenden zu Praxis, Theorie und persönlichem Engagement	111
Maja Misira Rašić, Amela Dautbegović	
Mögliche Stressquellen im Arbeitskontext professioneller Schauspieler	125

INTERNATIONALE KONFERENZEN

Mirjana Mavrak	
Schlussfolgerungen der internationalen Konferenz „Erwachsenenbildung im europäischen Bildungsraum: Perspektiven aus Südosteuropa“, Sarajevo, 24.-25. Oktober 2025	145



Amina Isanović Hadžiomerović

UVODNIK

OBRAZOVANJE ODRASLIH U VREMENU NEIZVJESNOSTI I NESTABILNOSTI

Obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje ugrađeni su u strateške dokumente i inicijative Evropske unije, koji oslikavaju težnju ka izgradnji otpornijih, održivijih i uključivijih društava. Ovi strateški potezi odvijaju se u ozračju izrazitih demografskih i klimatskih promjena, digitalne transformacije i razvoja umjetne inteligencije, te posljedično promjena u strukturi i zahtjevima rada. Stoga je naglasak na vještinama u *Novoj evropskoj agendi za učenje odraslih 2021–2030*, inicijativi *Unija vještina* (2025) te *Inicijativi o prenosivosti vještina* (2026) motivisan najvećim dijelom nedostatkom kompetencija za promjene u svijetu rada. U istom kontekstu, ukazuje se i na potrebu povećanja učešća različitih grupa odraslih u učenju, posebno nezaposlenih i osoba s niskim nivoom digitalnih ili stručnih vještina. Kritika fokusiranosti obrazovnih politika i praksi na vještine ističe opasnost od reduciranja vrijednosti učenja i obrazovanja odraslih na pripremanje radnika za preuzimanje određenih uloga (Milana et al. 2025).

Na lokalnom planu, *Strateška platforma razvoja obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini u kontekstu cjeloživotnog učenja* (2014–2020) prestala je važiti, što otvara potrebu za pripremom novog strateškog dokumenta. Taj proces zahtijeva promišljenu analizu, empirijski utemeljene prioritete i koordinisano djelovanje zajednica istraživača, donosilaca političkih odluka i organizatora obrazovanja odraslih. Dominantni diskursi obrazovnih politika naglašavaju ekonomske razloge i usredsređenost na vještine (OECD 2024; EC 2025), dok se zanemaruju humanistička i egzistencijalna dimenzija obrazovanja. Upravo zato, andragoška istraživanja moraju biti posvećena razumijevanju čovjeka kao bića koje učenjem razvija mogućnosti svog djelovanja u svijetu punom neizvjesnosti. Cjeloživotno učenje posmatrano iz tog horizonta nije tek proces sticanja znanja, već egzistencijalna potreba, način na koji osobe razvijaju otpornost, generativnost i sposobnost da su-djeluju u promjenama koje ih okružuju.

Među središnjim problemima savremenih andragoških istraživanja i rasprava trebali bi se naći oni koji propituju mogućnost obrazovanja da pruži orijentaciju u svijetu koji se stalno mijenja. Pojedinci, zajednice i sistemi danas se suočavaju s okolnostima koje dovode u pitanje same temelje na kojima počiva savremena civilizacija. Etički, društveno-politički, ekonomski i ekološki uslovi postali su izrazito nestabilni. Čovjek je sve češće izgubljen u stvarnosti u kojoj mora učiti kako živjeti s neizvjesnošću i (super)

kompleksnošću (Barnett 2000), nerijetko lišen stvarne mogućnosti da u njoj djeluje kao umno i autonomno biće.

U takvim okolnostima, ideja o učenju i obrazovanju kao putu oslobođenja čovjeka dobija novu aktuelnost. Učenje i obrazovanje postaju spasonosni za ponovni pronalazak smisla, preispitivanje sebe i svoga mjesta u svijetu, te utvrđivanje pravca djelovanja. Stoga je važno da obrazovanje bude utemeljeno u ideji čovjeka kao „autonomne slobodne umnosti“, a ne svedeno na sredstvo u službi tuđe volje (Komar 2025). Ovo bi trebalo biti polazište onima koji osmišljavaju obrazovne programe i politike, te andragoškim stručnjacima koji pružaju podršku učenju odraslih.

Stavljajući pred sebe upravo takvu zadaću, ovaj broj časopisa *Obrazovanje odraslih* predstavlja članke koji pristupaju učenju i obrazovanju odraslih i ljudskom razvoju iz različitih misaonih, teorijskih i empirijskih okvira. Jedan dio članaka sadržanih u ovom broju predstavlja izlaganja sa Međunarodne konferencije „Obrazovanje odraslih u evropskom prostoru obrazovanja: perspektive iz jugoistočne Evrope“ održane 24. i 25. oktobra 2025. godine u Sarajevu, u organizaciji Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i DVV Internationala – Ureda u Sarajevu. Konferencija je organizovana s namjerom da se otvori prostor za kritičko razmatranje aktuelnih procesa u obrazovanju odraslih uz naglašavanje lekcija iz različitih zemalja jugoistočne Evrope, koje dijele zajedničku akademsku tradiciju andragogije, ali su u domenu obrazovnih politika i andragoške prakse svjedočile različitim razvojnim putovima.

Filozofski okvir ovog broja gradi članak *Europa kao utopija humanističkog obrazovanja?* autora Zvonimira Komara, koji otvara prostor za kritičku reinterpretaciju evropskog obrazovnog projekta. Autor propituje dominantne tehnokratske narative (pozivanje na jednake prilike, inkluzivno obrazovanje, pravednost, interkulturalnost, osobno ispunjenje i osobnu dobrobit kroz obrazovanje te osobni, društveni, građanski i kulturni razvoj) u evropskom obrazovnom prostoru i podsjeća na humanističke temelje evropske misli – od Platona i Kanta do Marxa i Freirea. Ideja Evrope kao utopije humanističkog obrazovanja, prema autoru, ne odnosi se na idealiziranje prošlosti, već na poziv za obnovu obrazovanja kao moralnog, emancipatorskog i političkog čina. U tom smislu, obrazovanje se sagledava kao prostor u kojem se formira subjekt sposobniji za slobodu, solidarnost i kritičko mišljenje. Pod humanističkim obrazovanjem Komar (2025) misli ideju obrazovanja u kojoj se čovjek u bitnome smislu ne tretira kao sredstvo za neku svrhu izvan sebe, već je svrha sam u sebi. Komarov tekst, stoga, podsjeća da je obrazovanje neprestani proces čovjekovog (samo)postajanja. Duh utopije u ovom članku predstavlja hrabar čin promišljanja alternativa trenutnoj egzistenciji s namjerom da se iznađe smjer i da karakter mogućem djelovanju. Ideja Evrope kao utopije humanističkog obrazovanja u ovom tekstu ne predstavlja nostalgичno idealiziranje prošlosti, već poziv na

obnovu obrazovanja kao moralnog, emancipatorskog i političkog čina. Autor zaključuje kako Evropa, ako želi ostati vjerna vlastitim duhovnim temeljima, mora obnoviti svoj humanistički i utopijski horizont.

U članku pod naslovom *Kritičko mišljenje kao ključni element u programima zdravstvenog obrazovanja* Tanja Rupnik Vec i Jasmina Mirčeva (2025) ukazuju na to da je obrazovanje jedna od najvažnijih determinanti zdravlja. Odnos zdravlja i obrazovanja je uzajaman; zdraviji pojedinci uče efikasnije, a specifične vještine im omogućavaju da se uključe u aktivnosti koje podstiču bolje zdravlje, dugovječnost i smanjenu izloženost štetnim uticajima iz okoline. Osobe s višim obrazovanjem rjeđe su nezaposlene, zarađuju više i rade u manje opasnim uslovima. To se pripisuje činjenici da obrazovanje razvija opšte kompetencije, naročito kognitivne sposobnosti potrebne za uspješno obavljanje radnih zadataka. Pored toga, tokom obrazovnog procesa pojedinci stiču vrijednosti, oblike ponašanja i stavove koji pozitivno utiču na zdravlje. Autorice objašnjavaju korelaciju između kritičkog mišljenja i cjeloživotnog učenja. Učenje, naročito u odrasloj dobi, trebalo bi biti usmjereno razvijanju kritičkog mišljenja preispitivanjem pretpostavki, ocjenjivanjem informacija i uključivanjem u refleksivno razmišljanje. Slično tome, osobe s razvijenijim kritičkim mišljenjem sklonije su cjeloživotnom učenju jer prepoznaju ograničenja svog znanja i aktivno tragaju za novim uvidima i perspektivama. Cjeloživotno učenje poboljšava kognitivnu fleksibilnost, otpornost i prilagodljivost, što podstiče intelektualni rast i osnažuje pojedince da uspješno funkcionišu u svijetu koji se neprestano mijenja. Na primjeru programa „Razumjeti zdravlje – put do zdravog načina življenja“ razvijenog u Sloveniji, autorice demonstriraju kako razvoj kritičkog mišljenja može postati središnji element zdravstvene pismenosti. U vremenu kada su informacije o zdravlju često proturječne i komercijalizovane, sposobnost kritičkog promišljanja i odgovornog donošenja odluka postaje presudna za zdrav život.

U kontekstu diskursa cjeloživotnog učenja mjesto je našao i koncept cjeloživotnog karijernog učenja, a on uključuje širi spektar dostupnih usluga za osobe u različitim ličnim i profesionalnim situacijama, kao i za sve starosne grupe. Ovu temu aktuelizira članak autorica Aleksandre Pejatović, Dubravke Mihajlović i Edise Kecap pod naslovom *Karijerno vođenje i savetovanje odraslih u Srbiji – priča o zapostavljanju*, koji donosi analitički uvid u stanje usluga karijernog vođenja i savjetovanja u Srbiji. Polazeći od promjenljivosti kao jedne od osnovnih karakteristika novih, fleksibilnih, savremeno shvaćenih karijera, autorice ukazuju na potrebu novog pristupa karijernom savjetovanju u pogledu trajanja, ciljnih grupa i sadržaja intervencija. Autorice pokazuju da, uprkos razvijenim konceptima cjeloživotne karijere i standardima usluga, odrasle osobe – posebno one starije od 30 godina – ostaju sistematski zapostavljene. Usluge karijernog vođenja i savjetovanja dominantno se pružaju u kriznim ili tranzicionim fazama života,

najčešće nezaposlenima, zaposlenima u korporacijama ili pripadnicima određenih marginalizovanih grupa. Ovaj nalaz otkriva strukturni jaz između politika i prakse, gdje odrasli nisu prepoznati kao subjekti cjeloživotnog karijernog učenja. Kao važan doprinos, rad nudi i prijedloge za unapređenje standarda usluga karijernog vođenja i savjetovanja – uključivanjem neformalnog obrazovanja, priznavanjem prethodnog učenja i jačanjem uloge organizacija za obrazovanje odraslih. Time se otvara prostor za dalje iznalaženje načina kako se koncept cjeloživotnog karijernog učenja može implementirati u nacionalnim sistemima, a ne ostati tek deklarativni cilj.

Praktične i sistemske aspekte razvoja andragoške profesije tretira članak pod naslovom *Andragoški aspekti izobrazbe nastavnika u obrazovanju odraslih: makedonski kontekst* autorica Marije Krstanoske i Elene Rizove. Članak tretira posebno važno pitanje stručnog usavršavanja nastavnika u obrazovanju odraslih. Autorice ukazuju na potrebu za posvećivanjem veće pažnje temeljnim andragoškim kompetencijama u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika i profesionalnog razvoja. Uloga nastavnika u obrazovanju odraslih zahtijeva pristup facilitatora učenja, osobe koja razumije specifičnosti odraslih polaznika, njihove motive, iskustva i razvojne potrebe. Time se reafirmiše centralna ideja andragogije, da je učenje odraslih proces koji počiva na uzajamnosti, dijalogu i refleksiji. Autorice plediraju za uspostavljanje konceptualnog modela za andragošku izobrazbu, koji bi trebao biti preduslov za njenu efikasnu institucionalnu integraciju. Ovo bi trebalo voditi ka inovativnim andragoškim pristupima koji bi podstakli dinamičnije i prilagodljivije obrazovno okruženje, kako bi nastavnici bili pripremljeni za pružanje podrške samousmjerenom učenju te i sami predstavljali primjer cjeloživotnog učenja.

Članak *Psihosocijalne odrednice ego integriteta kod osoba starije dobi* autorica Đenite Tuće i Katarine Mišetić istražuje jedan od temeljnih razvojnih zadataka kasne odraslosti – uspostavljanje ego integriteta. Autorice pokazuju kako subjektivni indikatori kvaliteta života, poput samoprocjene fizičkog i mentalnog zdravlja, finansijskog zadovoljstva, otpornosti, generativnosti i usamljenosti, oblikuju osjećaj cjelovitosti i samoprihvatanja u starijem životnom dobu. U ovom razdoblju života osoba promišlja o svojim prošlim iskustvima i nastoji im dati određeni smisao i koherentnost. Ukoliko je procjena proteklog života uglavnom pozitivna, ako je osoba zadovoljna različitim aspektima svog života i prihvata ga u cjelini, uključujući i nepovoljne ili bolne događaje, razvija se osjećaj da je život ispunio očekivanja, te da je vrijedan i smislen. Autorice istražuju kako subjektivni indikatori kvaliteta života, poput samoprocjene fizičkog i mentalnog zdravlja, finansijskog zadovoljstva, otpornosti, generativnosti i usamljenosti oblikuju ego integritet kod osoba starijih od 65 godina. Rezultati istraživanja pokazuju da bolje percipirano fizičko zdravlje i veće zadovoljstvo finansijama značajno doprinose

višem nivou ego integriteta. Kada su u pitanju psihološke karakteristike, viši nivoi otpornosti i generativnosti, uz niži stepen usamljenosti, snažno predviđaju izraženiji ego integritet. Otpornost, kao sposobnost suočavanja sa životnim izazovima, ima ključnu ulogu u postizanju osjećaja životne ispunjenosti u starijoj dobi. Članak autorica Tuce i Mišetić (2025) ukazuje na važnost holističkog pristupa koji uzima u obzir kako fizičke i materijalne, tako i psihološke faktore u podršci starijim osobama u dostizanju ego integriteta i psihološke dobrobiti.

U članku *Obrazovanje na raskrižju zrelosti – stavovi studenata o praksi, teoriji i vlastitom angažmanu*, Irena Kiss analizira utjecaje nivoa studija na stavove studenata prema različitim aspektima obrazovnog procesa. Ovi aspekti uključuju percepciju praktične nastave te njene primjene u profesionalnom kontekstu i stvarnom životu, stavove prema teorijskim konceptima, učinkovitost i vrijednost online nastave te samoevaluaciju vlastitog angažmana i aktivnog učešća u nastavi. Kroz istraživanje se ispitalo kako napredovanje kroz nivoe studija – od dodiplomskog do diplomskog vanrednog studija – djeluje na promjene u percepciji ovih aspekata. Rezultati naglašavaju važnost podsticanja samostalnog učenja i refleksije kod studenata, jer takav pristup može unaprijediti njihovu motivaciju i razumijevanje vlastitih obrazovnih potreba. Članak ukazuje na potrebu za daljim razvojem obrazovnih pristupa koji uravnotežuju teoriju i praksu te promovišu samousmjerenost studenata.

Članak *Potencijalni izvori stresa u radnom kontekstu profesionalnih glumaca* pažnju usmjerava na specifičnu profesionalnu grupu čiji je rad duboko povezan s emocijama i kreativnošću. Iako gluma često simbolizuje umjetničku slobodu i izražavanje, autorice Maja Misira Rašić i Amela Dautbegović (Misira Rašić, Dautbegović 2025) ukazuju na brojne stresore prisutne u glumačkoj profesiji – od neizvjesnih uslova rada i finansijske nestabilnosti, do izloženosti stalnim kritikama i javnim očekivanjima. Istraživanje također pokazuje da intrinzična motivacija, ljubav prema stvaralaštvu i socijalna podrška predstavljaju ključne faktore koji omogućavaju očuvanje mentalne stabilnosti i profesionalne vitalnosti. Ovaj rad otvara važna pitanja kako društvo vrednuje umjetnički rad i na koji način se može bolje podržati mentalno zdravlje u kreativnim profesijama.

Zajednički imenitelj svih predstavljenih članaka u ovom broju jeste potraga za cjelovitim razumijevanjem odraslog čovjeka – kao bića koje uči, promišlja, traga za smislom, radi i teži svrhovitosti u svakoj fazi svog života. U svakom od ovih radova, učenje i obrazovanje se ne pojavljuju kao instrument socijalne adaptacije, već kao procesi samorazvoja i očovječenja. U vremenu kada se uloga obrazovanja često svodi na ekonomske pokazatelje i tržišnu logiku, članci predstavljeni u ovom broju *Obrazovanja odraslih* podsjećaju da je istinski smisao obrazovanja razvoj čovjeka kao slobodnog i odgovornog bića. Ovaj broj se završava zaključcima proizašlim iz izlaganja i diskusija

tokom Međunarodne konferencije „Obrazovanje odraslih u evropskom prostoru obrazovanja: perspektive iz jugoistočne Evrope“ s namjerom da ponude odgovor na neka od pitanja što ih današnjica postavlja pred andragoška istraživanja i praksu obrazovanja odraslih.

Čitaocima želim da u ovom broju pronađu korisno štivo za svoje praktično ili istraživačko djelovanje. Na kraju, želim istaći da je Redakcija časopisa obogaćena za dva međunarodna člana – afirmirane istraživače u području andragogije, Johannu Mufić sa Univerziteta u Stokholmu i Thomasa Howarda Morrisa sa Univerziteta Bath Spa u Velikoj Britaniji. Njihovo pridruživanje Redakciji predstavlja važan korak u daljem unapređenju kvaliteta i međunarodne prepoznatljivosti časopisa.

Literatura

- Barnett, R. 2000. *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham, England: Open University Press.
- EC. 2025. *Communication from the commission to the European parliament, the European council, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions - a competitiveness compass for the EU*. COM(2025) 30 final.
- Kiss, I. 2025. Obrazovanje na raskrižju zrelosti – stavovi studenata o praksi, teoriji i vlastitom angažmanu. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 111-124
- Komar Z. 2025. Europa kao utopija humanističkog obrazovanja?. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 23-44
- Krstanoska, M., Rizova, E. 2025. Andragogical Aspects of Teacher Training in Adult Education. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 77-88
- Milana, M., Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T., & Morris, T. H. 2025. Skills, skills, skills! The European Commission's endorsement of a *Skills-First* approach and the future of adult education and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 44(2), 127–130. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2472553>
- Misira Rašić, M., Dautbegović, A. 2025. Potencijalni izvori stresa u radnom kontekstu profesionalnih glumaca. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 125-142
- OECD. (2024). *Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of adult skills 2023*. *OECD skills studies*. OECD Publishing.
- Pejatović, A., Mihajlović, D., Kecap, E. 2025. Karijerno vođenje i savetovanje odraslih u Srbiji – priča o zapostavljanju. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 61-76
- Rupnik Vec, T., Mirčeva, J. 2025. Critical Thinking as a Key Element in Health Education Programmes. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 45-60
- Tuce, Đ., Mišetić, K. 2025. Psihosocijalne odrednice ego integriteta kod osoba starije dobi. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 89-110

Amina Isanović Hadžiomerović

EDITORIAL

ADULT EDUCATION IN TIMES OF UNCERTAINTY AND INSTABILITY

Adult education and lifelong learning are integrated into the strategic documents and initiatives of the European Union, reflecting the goal of building more resilient, sustainable and inclusive societies. These strategic directions unfold amid significant demographic and climatic changes, digital transformation and the development of artificial intelligence, accompanied by shifts in the structure and demands of work. Therefore, the focus on skills in the *New European Agenda for Adult Learning 2021–2030*, the *Skills Union* initiative (2025), and the *Skills Portability Initiative* (2026) is largely driven by the shortage of competences required by the workforce. Within the same context, there is also a growing recognition of the need to increase the participation of different groups of adults in learning, particularly the unemployed and those with low levels of digital or professional skills. Criticisms of education policies and practices centred on skills highlight the risk of reducing the value of adult learning and education to simply preparing workers for specific roles (Milana et al., 2025).

At the local level, the *Strategic Platform for the Development of Adult Education in Bosnia and Herzegovina in the Context of Lifelong Learning (2014–2020)* has expired, necessitating a new strategic document. This process requires thorough analysis, empirically grounded priorities, and coordinated action among researchers, policymakers, and adult education organisers. Dominant policy discourses emphasise economic arguments and a skills-based focus (OECD 2024; EC 2025), while the humanistic and existential aspects of education remain marginalised. For this reason, andragogical research must focus on understanding the human being as one who develops the capacity for meaningful action in an uncertain world through learning. From this perspective, lifelong learning is not just about acquiring knowledge, it is an existential necessity, a means through which individuals develop resilience, generativity, and the ability to co-create change within their environments.

One of the key issues in contemporary andragogical research and discourse should be examining the ability of education to provide guidance in a world of constant change. Individuals, communities, and systems are currently facing with circumstances that challenge the very foundations of modern civilisation. Ethical, sociopolitical, economic, and ecological conditions have become increasingly unstable. Individuals often find themselves struggling in a reality where they must learn to navigate uncertainty and

(super)complexity (Barnett 2000), often without the ability to act as rational and autonomous beings.

In such circumstances, the idea of learning and education as a path toward human liberation gains renewed relevance. Learning and education become vital means for rediscovering meaning, questioning oneself and one's place in the world, and identifying directions for action. Therefore, it is crucial that education be grounded in the idea of the human being as an "autonomous, free intellect," rather than reduced to a mere instrument serving external purposes (Komar 2025). This should serve as a guiding principle for those designing educational programs and policies, as well as for andragogical professionals supporting adult learning.

With the goal of exploring adult learning, education, and human development from diverse perspectives, this issue of the *Adult Education* journal presents articles that delve into these topics intellectually, theoretically, and empirically. Several articles in this edition originated from presentations given at the *International Conference "Adult Education in the European Education Area: Perspectives from South-East Europe"*, which took place on 24-25 October 2025 in Sarajevo. This conference was organised by the University of Sarajevo – Faculty of Philosophy and DVV International – Sarajevo Office to provide a platform for a critically analysing current trends in adult education. By examining the experiences of various South-East European countries with a shared academic background in andragogy, but differing policy and practice approached, the conference aimed to facilitate a deeper understanding of the field.

The philosophical framework of this issue is established by the article *Europe as a Utopia of Humanistic Education?* by Zvonimir Komar, which opens space for a critical reinterpretation of the European educational project. The author questions dominant technocratic narratives, such as those invoking equal opportunities, inclusive education, fairness, interculturalism, personal fulfilment, and individual, social, civic and cultural development within the European educational space. Komar recalls the humanistic roots of European thought from Plato and Kant to Marx and Freire. According to the author, the idea of Europe as a utopia of humanistic education does not imply an idealisation of the past, but rather a call for the renewal of education as a moral, emancipatory, and political act. In this sense, education is understood as a space where the subject becomes more capable of freedom, solidarity, and critical thinking. Komar (2025) conceptualised humanistic education as an idea in which the human being is not treated as a means to an end beyond themselves but as an end in themselves. Thus, the text reminds us that education is an ongoing process of human (self-)becoming. The spirit of utopia in this article represents a courageous act of imagining alternatives to current existence, with the aim of finding direction and giving character to possible action. Komar concludes

that if Europe wishes to remain true to its own spiritual foundations, it must renew its humanistic and utopian horizon.

In the article *Critical Thinking as a Key Element in Health Education Programs*, Tanja Rupnik Vec and Jasmina Mirčeva (2025) highlight the well-established fact that education plays a crucial role in determining one's health. They delve into the interdependence of health and education: noting that individuals who are healthier tend to learn more effectively. Additionally, possessing certain skills allows individuals to engage in activities that support better health, longer life expectancy, and decreased exposure to harmful environmental factors. Moreover, individuals with higher levels of education are less likely to be unemployed, earn higher incomes and work in safer conditions. This is attributed to the fact that education develops general competencies, particularly cognitive abilities, necessary for the successful performance of work tasks. Additionally, during the educational process, individuals acquire values, behaviours and attitudes that positively affect health. The authors also highlight the correlation between critical thinking and lifelong learning. Learning, particularly in adulthood, should aim to develop critical thinking by questioning assumptions, evaluating information and engaging in reflective reasoning. Similarly, individuals with well-developed critical thinking skills are more likely to engage in lifelong learning, as they understand the boundaries of their knowledge and actively pursue new insights and perspectives. Lifelong learning improves cognitive flexibility, resilience and adaptability, promoting intellectual growth and enabling individuals to thrive in an ever-changing world. Using the program *Understanding Health – The Path to a Healthy Lifestyle* in Slovenia as an example, the authors illustrate how critical thinking can play a central role in health literacy. In a time when health information is often conflicting and driven by commercial interests, the ability to think critically and make informed decisions is crucial for maintaining a healthy lifestyle.

Within the discourse on lifelong learning, attention is also given to the concept of *lifelong career learning*, which includes a broader range of services available to individuals in diverse personal and professional situations across all age groups. This topic is addressed in the article *Career Guidance and Counselling for Adults in Serbia—A Story of Neglect* by Aleksandra Pejatović, Dubravka Mihajlović, and Edisa Kecap. The article provides an analytical insight into the state of career guidance and counselling (CGC) services in Serbia. Starting from the notion of changeability as one of the defining characteristics of new, flexible and contemporary understandings of career, the authors emphasise the need for a new approach to career learning in terms of duration, target groups and content of interventions. They show that, despite well-developed concepts of lifelong careers and service standards, adults—especially those over 30—remain

systematically neglected. CGC services are primarily offered during crisis or transitional life phases, most often to the unemployed, corporate employees or members of certain marginalised groups. This finding reveals a structural gap between policy and practice, where adults are not recognised as subjects of continuous career development. As an important contribution, the article also offers proposals for improving CGC service standards through the inclusion of non-formal education, recognition of prior learning and strengthening the role of adult education organizations. This opens the door to finding concrete ways to implement the concept of a lifelong career within national systems rather than leaving it as a declarative goal.

The article *Andragogical Aspects of Teacher Training in Adult Education: The Macedonian Context* by Marija Krstanoska and Elena Rizova examines the issue of professional development for teachers in adult education. The authors highlight the need for greater emphasis on core andragogical competencies in both initial teacher education and professional development programs. The teacher's role is portrayed not as a transmitter of knowledge but as a facilitator of learning, who understands the specific characteristics, motives, experiences, and developmental needs of adult learners. This reaffirms the central idea of andragogy: that adult learning is a process grounded in mutuality, dialogue and reflection. The authors advocate for the establishment of a conceptual model for andragogical education, which should be a prerequisite for its effective institutional integration. Such a model would foster innovative andragogical approaches, creating a more dynamic and adaptable educational environment and ensuring that teachers are well-prepared to support self-directed learning and contribute to the broader vision of a learning society.

The article *Psychosocial Determinants of Ego Integrity in Older Adults* by Denita Tuce and Katarina Mišetić explores one of the key developmental tasks of late adulthood – achieving ego integrity. The authors demonstrate how subjective indicators of quality of life, such as self-assessed physical and mental health, financial satisfaction, resilience, generativity, and loneliness, influence the sense of wholeness and self-acceptance in older age. In this stage of life, individuals reflect on past experiences and seek to give them meaning and coherence. If the evaluation of one's life is largely positive (e.g. if a person is satisfied with various aspects of their life and accepts it in its entirety, including unfavourable or painful events), they develop the sense that life has met expectations and has been worthwhile and meaningful. The results of the study show that better perceived physical health and greater financial satisfaction significantly contribute to higher levels of ego integrity. Among psychological characteristics, greater resilience and generativity, along with lower loneliness, predict stronger ego integrity. Resilience,

defined as the ability to cope with life challenges, plays a key role in achieving a sense of fulfilment in later life. Tuce and Mišetić's article underscores the importance of a holistic approach that takes into account both physical and financial as well as psychological factors in supporting older adults to attain ego integrity and psychological well-being.

In *Education at the Crossroads of Maturity—Students' Attitudes Toward Practice, Theory, and Their Own Engagement*, Irena Kiss (2025) analyses how the level of study influences students' attitudes toward different aspects of the educational process. These aspects include perceptions of practical teaching and its applicability to professional contexts and real life, attitudes toward theoretical concepts, the effectiveness and value of online learning, and self-evaluation of engagement and participation in learning. The study aimed to examine how progression through study levels from undergraduate to graduate part-time studies affects perceptions of these aspects. The results emphasise the importance of fostering independent learning and reflection among students. Such approaches can enhance motivation and understanding of one's educational needs. The article highlights the need for further development of educational approaches that balance theory and practice while promoting student self-direction.

The article *Potential Sources of Stress in the Work Context of Professional Actors* focuses on a specific professional group whose work is deeply intertwined with emotion and creativity. Although acting often symbolises artistic freedom and self-expression, authors Maja Misira Rašić and Amela Dautbegović (2025) point to numerous stressors inherent in the acting profession, from uncertain working conditions and financial instability to constant exposure to criticism and public expectations. The study also shows that intrinsic motivation, love of creativity and social support are key factors that help maintain mental stability and professional vitality. This article raises important questions about how society values artistic work and how mental health in creative professions can be better supported.

The common thread uniting all contributions in this issue is the pursuit of a holistic understanding of the adult human being—as someone who learns, reflects, seeks meaning, works and strives for purpose throughout all stages of life. In each of these articles, education does not appear as an instrument of social adaptation but as a process of self-development and humanization. At a time when the role of education is often reduced to economic indicators and market logic, the articles in this volume of *Adult Education* journal remind us that the true purpose of education is the development of the human being as a free and responsible individual. This volume concludes with insights

and conclusions drawn from the presentations and discussions at the International Conference “*Adult Education in the European Education Area: Perspectives from South-East Europe*”. The aim is to provide responses to some of the questions that contemporary times present to andragogical research and adult education practice.

I hope readers will find this issue useful for their practice or research. Additionally, I would like to use this opportunity to mention that the Editorial Board of the *Adult Education* journal has welcomed two new international members. They are distinguished researchers in the field of adult education: Johanna Mufić from Stockholm University and Thomas Howard Morris from Bath Spa University, United Kingdom. Their membership on the Board provides much needed support to further enhance the quality and international visibility of the journal.

References

- Barnett, R. 2000. *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham, England: Open University Press.
- EC. 2025. *Communication from the commission to the European parliament, the European council, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions - a competitiveness compass for the EU*. COM(2025) 30 final.
- Kiss, I. 2025. Obrazovanje na raskrižju zrelosti – stavovi studenata o praksi, teoriji i vlastitom angažmanu. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 111-124
- Komar Z. 2025. Europa kao utopija humanističkog obrazovanja?. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 23-44
- Krstanoska, M., Rizova, E. 2025. Andragogical Aspects of Teacher Training in Adult Education. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 77-88.
- Milana, M., Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T., & Morris, T. H. 2025. Skills, skills, skills! The European Commission's endorsement of a *Skills-First* approach and the future of adult education and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 44(2), 127–130. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2472553>
- Misira Rašić, M., Dautbegović, A. 2025. Potencijalni izvori stresa u radnom kontekstu profesionalnih glumaca. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 125-142
- OECD. (2024). *Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of adult skills 2023. OECD skills studies*. OECD Publishing.
- Pejatović, A., Mihajlović, D., Kecap, E. 2025. Karijerno vođenje i savetovanje odraslih u Srbiji – priča o zapostavljanju. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 61-76
- Rupnik Vec, T., Mirčeva, J. 2025. Critical Thinking as a Key Element in Health Education Programmes. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 45-60
- Tuce, Đ., Mišetić, K. 2025. Psihosocijalne odrednice ego integriteta kod osoba starije dobi. *Obrazovanje odraslih*, 1(2025), 89-110

ČLANCI

ARTICLES

Zvonimir Komar¹

Europa kao utopija humanističkog obrazovanja?

Sažetak: U kontekstu razgovora o kreiranju „europskog prostora obrazovanja” postavlja se načelno pitanje što se uopće misli pod europskim obrazovanjem. Ukoliko se promotri aktualna europska obrazovna inicijativa European Education Area i njezin strateški okvir te plan do 2030. godine (jednako kao i ranije europske inicijative i reforme), tada je uz uobičajeni mjestimično ekonomistički narativ, gdje se obrazovanje vidi tek kao podsustav i funkcija trenutnog gospodarskog sustava, vidljiv i progresivni, humanistički moment konstantnog pozivanja na jednake prilike, inkluzivno obrazovanje, pravednost, interkulturalnost, osobno ispunjenje i osobnu dobrobit kroz obrazovanje, te osoban, društveni, građanski i kulturni razvoj. Ove kategorije u svojem izvornom smislu i ishodištu nisu ekonomske, već etičko-političke kategorije, jednako kao što i pozivanje na izgradnju zelenog gospodarstva i održive ekonomije može proizlaziti tek iz odgovorne i planirane, istinske politike koja nije tek neoliberalno samoukidanje politike pred apsolutiziranim kapitalističko-ekonomskom logikom. U ovome kontekstu, nužno je reflektirati o pitanju koji je suštinski smisao i bit europskog obrazovanja, ukoliko ne pristajemo na ciničan stav da je to isključivo stvaranje zajedničkog tržišta i mobilnosti radne snage, roba i usluga. Nejasna moguća naznaka odgovora na to pitanje javlja se kroz gore navedene kategorije, ali u samosvjesnijem i utemeljenijem obliku treba ga tražiti, produbljivati i ponovno oživljavati kroz klasične momente europske humanističke misli koja sasvim sigurno još ne živi sebi primjerenim životom i u tom smislu predstavlja jedan projekt. Ovaj će rad pokušati ukazati na neke od tih mogućih momenata i kontekstualizirati ih prostorom europskog obrazovanja, prije svega kroz misao Platona, Aristotela, J. J. Rousseaua, I. Kanta, G. W. F. Hegela i K. Marxa. Temeljne ideje s kojima ćemo ući u dijalog su nužda slobode pod zakonom (umna sloboda), ideja društvenosti koja se konstituira kroz ideju zakona kao (samo)ograničenja slobode, moment kozmopolitizma (naspram nacionalizma) u ideji odnosa među državama, moment istinske demokracije kao sebeupravljanja na individualnoj i društvenoj razini, moment prosvjetiteljstva kao pretpostavke za demokraciju, moment jednakosti u slobodi – obrazovljivosti kao uvjet mogućnosti i nužnosti

¹ Prof. dr. Zvonimir Komar, izvanredni profesor na Osjeku za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu;
e-mail: zkomar@ffzg.hr

jednakih prilika i inkluzivnosti, te naposljetku moment čovjeka kao praktičkog subjekta kao uvjet mogućnosti istinskog građanskog odgoja. Europa ima jedinstvenu filozofijsko-kulturno-povijesnu pozadinu koja joj omogućuje da na najboljim zasadama svoje misli ponovno zamisli i oblikuje duboko utemeljen, humanistički odgoj i obrazovanje koji u svojem novom životu može bitno oblikovati naš zajednički prostor i vrijeme.

Ključne riječi: autonomija, sloboda, europsko obrazovanje, prosvjetiteljstvo, građansko obrazovanje

Kao uvod: utopija, humanističko obrazovanje, europski prostor obrazovanja?

Pri postavljanju teme iz naslova potrebno je prvo razjasniti na koji način se misle u naslovu korišteni pojmovi te na koji način oni u svojem odnosu tvore problem. Time artikuliramo i svrhu ovoga rada u pokušaju jednog mogućeg misaonog odnosa spram tog problema. Prije svega je potrebno pokušati u najosnovnijim crtama odrediti što bi to bila ideja „europskog obrazovanja”, potom vidjeti ima li u tome određenju prisutnog ili barem po mogućnosti prisutnog momenta humanističke ideje obrazovanja, te naposljetku vidjeti bavimo li se mi pri ovome sagledavanju tek opisom nekog stanja ili se pak bavimo određenim projektom, koji je potrebno misaono artikulirati, a onda praktički, povijesno proizvoditi – što je ova „utopijska” perspektiva. Svrha rada nipošto nije na opisu ili analizi onoga što se danas zove „europskim obrazovanjem”. Namjera nam je tek inicijalno identificiranje humanističkog potencijala u njemu te potom ozbiljno postavljanje pitanja na kojim se to misaonim i duhovnim temeljima u europskoj filozofiji i pedagogiji može misliti humanističko obrazovanje u kojem se „europsko obrazovanje” može doista i *utemeljiti*. Kada ovako stvar postavljamo, implicitno se misli da *istinskim utemeljenjem* ne smatramo tek postavljanje normi na pozitivno-pravnoj ili dnevno-političkoj razini, već filozofijsko utemeljenje *na kojem* onda tek svaka eventualno istinska politika i pravo imaju smisao. Pitanje koje se nužno treba postaviti, ako se već govori o Europi, jest *što Europa uopće jest?* Na to pitanje se može odgovoriti samo filozofijski. Naposljetku, budući da je temeljna namjera rada pokušaj rasvjetljavanja nekih momenata u europskoj filozofijskoj pedagogiji koji mogu služiti za utemeljenje europskog obrazovanja, na tome tragu govorimo o utopiji kao potrebi da se zamišlja i projektivno djeluje prema tim momentima.

S tom namjerom na umu, inicijalno možemo reći da pod Europom ne mislimo samo jedan prostor i vrijeme koje predstavlja tek zajedničko tržište, pa na tome tragu i ideja o slobodnom protoku roba, usluga i radne snage, već ju tretiramo kao prostor i vrijeme koji su, barem po mogućnosti, povezani zajedničkom temeljnom idejom čovjeka i zajednice. Pod humanističkim obrazovanjem mislimo ideju obrazovanja koja u svojem ishodištu i svrsi proizlazi iz ideje čovjeka, pa je utoliko biće čovjek mjerilo takvoga obrazovanja. Ono što je centralno za ideju obrazovanja u ovoj tradiciji *Bildunga* jest da se u njoj čovjek u bitnome smislu ne tretira kao sredstvo za neku svrhu izvan sebe (kao npr. radna snaga, „ljudski kapital” ili neka od njegovih eufemistički izraženih verzija poput „ljudski potencijali”), već je svrha sam u sebi, pa je utoliko i svrha obrazovanja ovdje ono što se traži u samome biću čovjeka (Herbart 1902, Anhalt 2004, Hentig 2008, English 2013). Pod pojmom utopije ne mislimo načelnu i bitnu *ne-mjesnost* kao „nedostižnost” i u tome smislu puki „idealistički san” odvojen od materijalne historije i njezine dijalektike, nego karakter onoga što još nije, a koje iz mišljene, ponekad tek estetički naslućivane bezmjesnosti otvara sluh i put za djelovanje u smjeru budućnosti (Bloch 1982). Duh utopije ukazuje na projekt i ono što treba biti teorijski mišljeno, a onda i ono što praktički vodi samoproizvodnju ljudske egzistencije. U tome smislu, kako Ernst Bloch pokazuje na primjeru estetike, ali i povijesnog mišljenja uopće, svako *mišljenje novog* ima utopijski karakter. Sasvim je legitimno ako je utopija tek „regulativna ideja”. Ona i tada još uvijek služi svrsi promišljanja alternativa trenutnoj egzistenciji i daje smjer i karakter mogućem djelovanju. Upravo u ovom segmentu moguće egzistencije čini se da je današnji čovjek izgubio sposobnost i hrabrost utopijski misliti u smislu pokušaja građenja budućnosti. Na istome tragu, danas se u pedagogiji mnogo govori o „kritičkom mišljenju”, a da se pritom često ignorira kontekst izvornog smisla kritičke teorije kao rada na alternativama u horizontu postojećeg materijalno-historijskog stanja (Horkheimer 1976). Ako se „kritičko mišljenje” upotrebljava neovisno o temeljnom smislu kritičke teorije, ono može sasvim dobro biti primjenjivano u potpuno nekritičke, odnosno društveno-reproduktivne svrhe. Kritičko mišljenje *uzeto samo za sebe* bez problema može biti i jest *alat* kapitala, ali kao takvo, ono je u potpunosti lišeno odgojno-obrazovnog smisla. Ono se može pretvarati u kritičko mišljenje upregnuto u nekritičke, čak antikritičke svrhe. To nije ništa drugo nego „kritičko” robovanje, odnosno sistemu društvene reprodukcije vrlo korisna zabluda. Sama bi činjenica eksplozije komercijalnih tečajeva „kritičkog mišljenja” trebala biti instruktivna.

Kada se tri pojma iz naslova spoje, tada imamo ideju o jednom mogućem duhovnom prostoru, ideju o humanističkom obrazovanju u smislu samoprodukcije

čovjeka (kao onome iznutra nosivom jednog takvog prostora) i ideju o utopijskom mišljenju i djelovanju kao praktičkoj odvažnosti za artikuliranje i proizvodnju zamišljene zajedničke budućnosti. Ovaj rad ne postavljamo kao „reformski prijedlog” ili ikakvu vrstu „rješenja”, što bi s jedne strane bilo ekstremno naivno, a s druge strane bi promašivalo logiku same stvari, već kao ponovno otvaranje jednog utemeljujućeg puta mišljenja i dijaloga koji treba shvatiti s jedne strane kritički, a s druge strane povijesno. Namjera je otvaranje, podsjećanje i samoosvještavanje duha Europe, koji u svojim korijenima već ima teškim i dugotrajnim radom izvanrednih umova i generacija izborne duboke humanističke temelje, koji imaju istinski utopijski potencijal, te koji mogu služiti kao ideja vodilja u povijesnom samoproizvođenju Europe. Ovaj rad nema namjeru biti išta drugo osim jednog, nadamo se inspirativnog, glasa u tom povijesnom dijalogu.

Metodološki moramo napomenuti da je u pogledu filozofijsko-pedagogijskog utemeljivanja ideje čovjeka i (humanističkog) obrazovanja moguće krenuti putem velikog broja europskih klasičnih mislilaca. Neke od mogućnosti su, među ostalim, ići kako klasičnim putem etike i politike u djelu Platona i Aristotela, tako i putem francuskih mislilaca poput u prvom redu J. J. Rousseaua, a onda i putem mislilaca tzv. klasične njemačke filozofije od I. Kanta do G. W. F. Hegela. Jednako tako, moguće je mnoge relevantne točke promisliti i iz pozicije K. Marxa, kao istinskog Hegelovog učenika, kao i iz pozicija kritičke teorije koja se nastavlja na Marxa. Pokušati poduzeti put u ovu temu iz neke obuhvatnije ili pak komparativne pozicije bilo bi potpuno neprimjereno za jedan ovako kratak tekst. Mi ćemo utoliko perspektivu iz koje gledamo reducirati primarno na I. Kanta zato što je u njegovoj misli u jednoj doista izvornoj točki ujedinjen velik broj momenata koji su relevantni za problematiku kako smo ju postavili. Jednako tako, on je postavio temelj koji je misao od Fichtea do Marxa, pa i dalje, na određene načine dalje razvijala, ali Kant je pri studiju svakoga od njih nezaobilazan. Prije svega, Kant je prvi artikulirao upravo *revolucionarni* pojam subjekta, pojam kritičke filozofije, bitno novu artikulaciju pojma prakse, dubinski postavljenu ideju prosvjetiteljstva izvedenu iz ideje (praktičkog) subjekta kao i ideju bitnog kozmopolitizma u okviru svjetske povijesti. Svi ovi spoznajno-etičko-politički momenti tvore kompleks tema koje bitno utječu na mogućnost promišljanja današnje Europe i njezinog smisla te nam time daju dobar temelj i okvir za pristup u ovome radu.

Sumirano: prvo ćemo ukratko pobrojati neke momente s humanističkim potencijalom koji se kontinuirano i konzistentno pojavljuju u obrazovno-političkim dokumentima koji tvore okvir europskog obrazovanja. Nakon toga ćemo krenuti u

utemeljivanje ideje humanističkog obrazovanja kroz Kantovu misao, što čini sistematsko ishodište rada. Potom ćemo iz ove pronađene pozicije izložiti mogući smisao demokracije te ideju humanističkog obrazovanja smjestiti u širi okvir prosvjetiteljskog projekta, koji sasvim sigurno ima utopijski karakter. Vezano uz taj okvir, istaknut ćemo Kantov pojam kozmopolitizma. Na kraju ćemo sabrati ove momente i staviti ih u odnos s na početku pobrojanim momentima s humanističkim potencijalom u europskim obrazovno-političkim dokumentima, kao i komentirati kurikulumsko-teorijsku poziciju ishoda učenja.

U pogledu „europskog obrazovanja”, formiranje europskog prostora obrazovanja već je dugo nosiva ideja u suradnji europskih država oko ovog područja. Ona je prisutna kako u području visokog obrazovanja, sve od *Magne Charte Universitatum* iz 1988. pa preko *Sorbonske* (1998.) i *Bolonjske* (1999.) deklaracije, tako i u području širih odgojno-obrazovnih sustava u radnim programima, strateškim okvirima i njihovim aktivnostima poput *Education and Training 2010* i nastavka *Education and Training 2020*. Na njihovom tragu je i posljednja Rezolucija o strateškom okviru za europsku suradnju u obrazovanju od 2021. do 2030. Vijeća Europske unije (*Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*). Iako ovi dokumenti, izuzev Magne Charte koja doista ima načelni smisao, za primarnu svrhu imaju izgradnju strukturalno kompatibilnih sustava s mogućnošću usporedivosti, horizontalne mobilnosti, kontrole kvalitete i efikasne upravljivosti iz europske perspektive, u njima se konstantno protežu i ideje koje ciljaju na širi društveni i kulturni smisao europskog obrazovanja. Ove ideje imaju humanistički potencijal unutar kojeg se može i treba diskutirati o *smislu* „europskog obrazovanja”. Gornji tehnički momenti su nužni, međutim, naš smjer razmišljanja je da ovo ne može biti jedini moment koji tvori *europsko obrazovanje*. Neki od motiva koji se eksplicitno navode u gornjem strateškom okviru, a jednako se tako u raznim formama konzistentno javljaju i u ostalim navedenim dokumentima (ali i širim gospodarskim strategijama EU), jesu: imperativ kohezivnosti i inkluzivnosti europskog društva, nužnost „osobnog ispunjenja”, moment aktivnog i odgovornog građanstva (C66/2), promocija demokratskih vrijednosti, jednakosti, socijalne kohezije, aktivnog građanstva i interkulturnog dijaloga (C66/3), jednaki pristup obrazovanju (*equity*) i inkluzija (C66/4-66/5). U svim dokumentima ove vrste prisutne su ideje o osobnoj ispunjenosti, demokratskim vrijednostima, interkulturnom dijalogu te aktivnom građanstvu kao nosive ideje onoga „biti Europljaninom”. Ovi motivi (koji u dokumentima ove prirode

nisu niti mogu biti razjašnjeni, izvedeni ni utemeljeni) zapravo se, ako ih se ozbiljno uzme i shvaća, naslanjaju na europsku humanističku tradiciju. Ozbiljenje ovakvih momenata može proizlaziti tek iz planirane, istinske politike koja nije tek neoliberalno samoukidanje politike pred apsolutiziranom kapitalističko-ekonomskom logikom. Na tome tragu možemo krenuti u neke momente u kojima se takva politika može doista i filozofijski utemeljivati.

Pretpostavke humanističkog pojma obrazovanja: čovjek kao sloboda, um, umna volja, ‘treba da’ prostor, autonomija, svrha u sebi

Immanuel Kant u svojoj *Kritici čistoga uma* iznašao je, među ostalim, u kontekstu analize antinomija čistoga uma i njihovoga razrješenja, postojanje dvije vrste kauzaliteta: „U pogledu onoga što se dešava mogu se zamisliti samo dve vrste kauzaliteta: ili kauzalitet *prirode* ili kauzalitet *slobode*. Kauzalitet prirode sastoji se u spajanju jednog stanja sa jednim prethodnim stanjem u čulnom svetu za kojim ono prvo stanje dolazi po nekom pravilu. Pošto se sad kauzalitet pojava zasniva na vremenskim uslovima, te ono prethodno stanje, da je postojalo oduvek, ne bi proizvelo neko dejstvo koje se tek u vremenu javlja, to je kauzalitet uzroka onoga što se dešava ili što postaje isto tako postao, te je na osnovu osnovnog stava razuma i za njega potreban neki uzrok... pod slobodom u kosmološkom smislu ja razumem onu moć na osnovu koje može jedno stanje da počne samo od sebe, te njen kauzalitet... ne stoji prema prirodnom zakonu pod nekim drugim uzrokom...” (Kant 1976: 334). Kauzalitet prirode je stoga takav da se javlja u uvjetima empirijske egzistencije, koja pak sva stoji pod formom vremena (i prostora, ali ovdje je forma vremena relevantna). Ono što egzistira empirijski i u vremenu uvijek predstavlja neko *stanje* materije, a svako od mogućih empirijskih stanja spojeno je s nekim prethodnim stanjem koje ga po određenom pravilu uzrokuje. Svako od tih stanja ima *nastali* karakter u tom lancu kauzaliteta. Pritom je svaki uzrok i sam posljedica nekog uzroka prije sebe, jednako kao što je i svaka posljedica neki daljnji uzrok. Ova situacija tvori jedan lanac kauzaliteta koji se, da bi se uopće radilo o kauzalitetu, mora *zbivati* (Kant 1953: 102-103) jer bi u protivnom svako stanje već unaprijed *bilo*. Cjelokupni prirodni svijet postoji na ovaj način. Za razliku od toga, kao drugu vrstu kauzaliteta Kant identificira slobodu kao mogućnost *da događaj započne sam od sebe*. To znači da započne bez da je on sam posljedica nekog uzroka prije sebe (koji je i sam posljedica nekog uzroka prije sebe). Na tome tragu, sloboda kao kauzalitet nije određena vanjskim uzrocima već ona

prouzrokuje sebe samu i na jedan drugi način od prirode može (sebe) određivati. U prirodi je svaka pojava određena nekim sebi izvanjskim uzrokom. Sloboda na neki način (koji ćemo tek prikazati) određuje sebe samu.

Način na koji sloboda sebe samu može određivati Kant naziva umom u njegovoj praktičkoj upotrebi ili *praktičkim umom*, a on se može nazvati i (umnom) voljom. U *Osnovama metafizike čudoređa*, spisu koji je napisan prije *Kritike praktičkoga uma* i u kojemu su izložene osnovne ideje za tu kritiku, Kant kaže: „Volja se pomišlja kao moć, da prema predodžbi izvjesnih zakona sebe samu određuje za djelovanje. Takva se moć može naći samo kod umnih bića.” (Kant 1953: 190). Prostor kauzaliteta slobode pronađen kroz *Kritiku čistoga uma* sada nam se u *praktičkom pogledu* pokazuje prvo kao mogućnost (samo)određivanja iz uma, što znači *nepredodređenost* izvanjskim ili prirodnim kauzalitetom, a s druge strane kao *nužnost* da se ova nepredodređenost određuje prema pravilima uma. Ukoliko se volja ne bi određivala prema pravilima uma nego nekim ne-umnim pravilima, onda bi ona bila puka slučajnost, samovolja. Um kao uzrok određivanja volje je *praktički um*. Za Kanta volja koja nije određena umom ni nema karakter volje, već slučajnosti. Pojam volje implicira sposobnost i mogućnost upravljanja sobom samim, a ovo pak implicira umni moment volje jer se bez njega ne može konstituirati moment svrhe prema kojoj će se volja određivati. Ovaj moment umnog i autonomnog određivanja volje centralno je mjesto i pedagoškog razvoja. Na vrlo sličan način ovu nužnost određivanja volje umom izražava i J. F. Herbart (iako se način konstituiranja *svrhe* odgoja i pojam moralnosti kod Kanta i Herbarta značajno razlikuju, ali to je jedna daljnja rasprava koja se tek nadovezuje na ono što ovdje inicijalno sagledavamo, a to je nužnost umno-odredbenog karaktera volje): „Isprva, umjesto istinske volje, koja dijete čini sposobnim za određivanje, postoji samo divlja naglost, koja ju [volju] baca ovdje-ondje...” (Herbart 2015: 95) i dalje „Djeci nedostaje ono što određene osobe moraju imati i što prije svega sačinjava karakter ljudi kao razumskih bića – a to je volja. Mi mislimo ovo ‘volja’ u strogom smislu, koji je mnogo drugačiji od varijacija čudi ili prohtjeva, budući da ovi nisu određeni, dok volja nasuprot njima jest. Vrsta određenja konstituira karakter.” (Herbart 2015: 116-117). Iako Herbart ovdje izrijeком kaže „djeca”, jasno je da je svaka volja koja nije u stanju određivati sebe samu (i u tom smislu autonomna), bez obzira na biološku dob pojedinca, zapravo nezrela volja, odnosno izostanak volje. Stoga biologija tu nije nikakav kriterij za razlikovanje vrsta volje, već karakter volje same. Iz ovoga je vidljivo da Kant i Herbart već u *samom pojmu volje* misle i impliciraju (raz)um. Um nije nešto što pridolazi volji tek naknadno i izvana,

već je implicitan pojmu volje. Volja, da bi uopće bila volja, mora biti umna. Htijenje bez uma nije volja, već kako Herbart kaže – puki nesamosvjesni i neodređeni prohtjev čudi, impuls, hir. Volji je *implicitno* da sama sobom vlada na taj način da se autonomno određuje prema pravilima uma. Volja ili praktički um, kao s jedne strane prostor otvoren kauzalitetom slobode, s druge strane ima istovremeno i bitno umni moment. Umni moment predstavlja ono opće prema čemu bi se volja trebala određivati.

Dalje, ovaj dijalektički napeti *međuprostor* umnog momenta slobode i slobode kao (još neozbiljene) *moćnosti* za (samo)određivanje jeste prostor koji u praktičkoj dimenziji postavlja čovjekovu egzistenciju u „treba da” formu: „Za bića, koja se kao mi aficiraju još pomoću osjetilnosti kao pokretalima druge vrste i kod kojih se ne dešava uvijek ono, što bi um sam za sebe učinio, zove se ona nužnost djelovanja samo ‘treba da’ (Sollen), a subjektivna se nužnost razlikuje od objektivne” (Kant 1953: 212). Drugim riječima, Kant kaže da kako čovjeka pokreću tek puko subjektivne svrhe, tako ga mogu pokretati i opće umne svrhe. Bit kategoričkog imperativa kao praktičkog *zakona* djelovanja jest taj da svoje maksime djelovanja (subjektivni princip djelovanja) svojom vlastitom voljom odredim tako da ih mogu htjeti kao opći princip djelovanja, tj. moralni zakon. Kao primjer: subjektivno (maksima) uvažavanje pravnog poretka putem kojeg se razrješava sukob volja u društvu (a ne odmazdom) mogu bezuvjetno htjeti kao opći zakon, dok npr. vlastito blagostanje ne mogu jer ako ga postavim kao bezuvjetni opći zakon onda će se time proizvesti odnosi gdje će svi ponekad činiti nepravdu idući za vlastitim blagostanjem. Pravednost kao tako uređeno su-bivanje bića u kojem svako pojedino biće može živjeti primjereno svojoj vlastitoj biti opet je nešto što kao subjekt mogu htjeti bezuvjetno, jednako kao i istinoljubivost itd. To su htijenja koja čak ni kada bi ih svi htjeli neće dolaziti u proturječje i zato su podobna za opći zakon volje, odnosno moralni zakon. Puko subjektivna htijenja su s druge strane uvijek uvjetovana i stoga mogu biti samo maksime, nikada moralno određenje. Svoje htijenje neke tek *ograničene* vrijednosti, poput npr. ljubavi spram vlastite nacije, ne mogu htjeti kao opći zakon jer će to nužno dovoditi do međusobno odijeljenih, zasebnih ljubavi nacija, pri čemu je svaka nacija određena različito od drugih nacija i što će s nužnom posljedicom dovoditi do sukoba nacija (jer nacije se međusobno razlikuju čak već i samim faktom da se poimaju kao nešto *zasebno* – iako realno i sadržajno mogu biti čak i prazni pojmovi – pa su stoga nužno različite). Ovaj primjer sukoba nacija je u suštini, kada se taj problem *ne zamjećuje* tek u empiriji nego ga se *misli* u pojmu, sukob volje sa sobom samim tj. proturječje volje koje se javlja kada se nešto ne-opće pokuša postaviti kao opće. Budući

da su nacionalizmi lažna općost i lažni um, oni kao nešto tek posebno i subjektivno trebaju druge nacionalizme, kao i latentni ili stvarni rat, već za samu svoju *egzistenciju*. „Mirni nacionalizam” je proturječje u sebi. Nacionalizam može biti samo primiren. Ako se razumije ova logika, onda je jasno da identično stoji i s drugim usporedivim fenomenima, poput ksenofobije, homofobije, seksizma, svakog isključujućeg dijeljenja ja–drugi. Utoliko je ovo i temelj za razumijevanje nužnosti ozbiljavanja široko shvaćene interkulturalnosti.

Čovjek se stoga *legitimno* može određivati samo na *opći* način, prema zakonima uma. No, kako smo rekli, čovjek je *po mogućnosti* određen i tek subjektivnim, jednako kao i umnim principom. To je ono što tvori onaj gornji „treba da” prostor i uspostavlja dijalektiku kretanja u njemu. Čovjek je kao kauzalitet slobode u svojem praktičkom vidu uvijek prosudba toga što hoće i kako hoće. Taj prostor prosudbe je ono što je Aristotel zvao *phronesis* (razboritost) koja mu čini karakter praktičkog znanja. To je znanje koje je usmjereno na „ono što može biti i drugačije” (Aristotel 1988: 124), kako Aristotel kaže. Skraćeno, u ovome prostoru nema nekog sigurnog znanja unaprijed, kakvog ima u teoretskom znanju. Čovjek kao praktičko biće je utoliko uvijek neka vrsta kolebanja, prosudbe, onoga što postoji u beskrajno osjetljivim, kompleksnim i promjenjivim uvjetima. U tom prostoru kolebanja i prosudbe, između određenosti subjektivnim svrhama i određenosti umom, čovjek je u onom „treba da” prostoru. Pedagogija i pedagogijski prostor je ono što ima upravo ovaj karakter. Mogućnost i nužnost pedagogijske teorije i prakse otvorena je upravo ovom čovjekovom ontološkom situacijom. Gornje sagledavanje je zapravo ono što konstituira prostor pedagogijskog mišljenja i djelovanja.

Sada imamo pretpostavke za razumijevanje i centralnog Kantovog principa *autonomije*. Redom: čovjek jest čovjek po tome što je kauzalitet slobode. Kauzalitet slobode sam sebe određuje putem svoje vlastite, sebi *implicitne* umnosti (zato i jest *kauzalitet* slobode). Misao o tome da je slobodi implicitna umnost kao odredbeni princip nekome bi tko slobodu poima tek u apstraktno-negativnom pojmu kao čistu o-slobodenost (pa tako oslobođenost i od određenja uma) mogla zvučati neobično, međutim slobodi samoj, da bi uopće bila *sloboda* kao volja ili praktički um, potrebna je umnost kao odredbeni princip. Sloboda pod odredbenim uzrokom uma je stoga ono što Kant zove *praktički um*. On je za Kanta bitno određenje *svakog* bića koje utjelovljuje slobodu i um, što znači svakoga pojedinog čovjeka. Iz ovih određenja se sada može vidjeti nužnost misli o autonomiji svakog pojedinog čovjeka. Naime, sloboda koja bi

se određivala nekim vanjskim, stranim umom, a ne vlastitim umom, ne bi bila umna sloboda, a time ne bi bila niti volja. Kauzalitet slobode je bitno pripadan čovjeku, a um je bitno pripadan kauzalitetu slobode: stoga i ovaj umni moment kao i moment slobode mora biti utjelovljen u istom čovjeku. Štoviše, sloboda i um se daju samo apstraktno-analitički razlikovati, ali realno, sloboda *postoji* jedino kao *umna* sloboda. Zato sloboda iz sebe same sebi samoj mora davati zakon. U tome smislu, svako ljudsko biće je samozakonodavno, tj. autonomno i takvo biće koje je ne samo *u mogućnosti* da odlučuje u onome „treba da” prostoru, već se može i držati *odgovornim* za to odlučivanje, što ga onda konstituira i kao *etičko* biće.

Kant sada na ovome tragu čovjeka kao *slobode* koja kao *praktički um* sama sebe *autonomno* određuje prema *zakonima uma* kaže: „... čovjek i uopće svako umno biće egzistira kao svrha sama o sebi, ne samo kao sredstvo za proizvoljnu upotrebu za ovu ili onu volju, nego se svagda mora smatrati ujedno kao svrha u svim svojim djelovanjima, bilo da su upravljena na njega samoga ili na druga umna bića... naprotiv umna bića [se] nazivaju osobama, jer ih njihova priroda odlikuje već kao svrhe same o sebi, tj. kao nešto, što se ne smije upotrebljavati samo kao sredstvo, pa utoliko ograničava svaku samovolju...” (Kant 1953: 190-191). Budući da je sama *bit* svakog čovjeka samozakonodavna umna sloboda, iz toga s nužnošću proizlazi da se takvo biće ne može tretirati kao sredstvo jer ako se to čini, onda ga se u takvom činjenju upravo *negira* kao umnu slobodu. To znači da mu se oduzima kako sloboda tako i umnost, a posljedično i sama njegova čovječnost. Zato je čovjek nužno *svrha u sebi*.

Kada pred očima imamo sve gornje momente, onda je lako razumjeti i bitni karakter humanističkog obrazovanja. Obrazovanje je proces sebe-posredovanja čovjeka svijetom i svijeta čovjekom, pa u tome smislu sebe-formiranje čovjeka kao pojedinca i društva (Benner 2010, Rucker i Geronimo 2017). Ono je proces čovjekovog autonomnog (samo)postajanja.

Ideja demokracije

Iz gornjeg razmatranja čovjeka kao autonomne slobodne umnosti razumljivo je i na koji način pojmiti ideju demokracije. Ukoliko je svaki pojedinac čovjek autonomija, onda se *practiciranje* tih autonomija može događati jedino kao neka vrsta zajednice tih autonomija. Ovo tvori ideju demokracije na način da svaki čovjek autonomno upravlja sam sobom i dalje da svi ljudi zajednički su-upravljaju kako posebnim zajednicama

tako i općom zajednicom. Kao primjer, *posebna* zajednica pritom može biti akademska zajednica, zajednica radnika u tvornici, udruženje ljubitelja knjiga, pojedina država i sl. Jedina istinski *opća* zajednica je pak zajednica ljudskog roda, međunarodna i međudržavna (ili možda transdržavna?) zajednica. O ovome ćemo više govoriti u odjeljku o kozmopolitizmu. Ovo su-upravljanje pretpostavlja mogućnost autentičnog manifestiranja svih članova društva u javnom prostoru, na razumijevanje usmjeren (ali pritom u posljednjoj instanci kritički) dijalog svih sa svima, praksu su-odlučivanja, te vremenski otvoreni, tj. povijesni karakter cijeloga ovog zbivanja. Moment manifestiranja i uzajamnog slušanja pritom je iznimno važno naglasiti. Demokratski je nemoguće reći da neka posebna skupina može „imati svoja prava” u *privatnom* smislu, a da pritom nema mogućnost sebi primjerenog manifestiranja i uvažavanja kao su-govornika i su-odlučivača u *javnom* prostoru. Iako se radi o banalno očitoj stvari, diskurzivno je danas ovakav „stav” o pravima „unutar svoja četiri zida” značajno prisutan. Demokracija je javna, što znači zajednička, politička praksa. Na tome tragu, demokracija je također življeni *proces*, a ne događaj. Jednako tako, demokratsko upravljanje ne znači demokratski izabrati nekoga tko će onda određeni broj godina nedemokratski upravljati (i periodički ponavljati postupak tzv. „slobodnih izbora”), a takvo je svako upravljanje koje nije su-upravljanje autonomnih ljudi u nekoj bilo posebnoj bilo općoj zajednici. Sve ovo s nužnošću slijedi iz pojma čovjeka koji smo slijedili.

Demokracija kao *zajednička praksa autonomne slobode* pritom se ne može svesti ni na kakvu „slobodu izbora” jer takva redukcija slobode tek bira među onime što *već postoji*. Ako se pažljivo misli, onda je vidljivo da autonomna sloboda ne „bira” među „već stvorenim”, nego doslovno iz svojeg čistog umnog potencijaliteta producira sebe samu u svojoj vremenitoj egzistenciji. Ovo su dvije *sušinski* različite stvari, čiju je distinkciju nužno jasno uočiti: „sloboda” kao „sloboda izbora” i sloboda kao samoprodukcija. Sloboda kao samoprodukcija ništa ne bira, već iz sebe stvara ono što još nije. Današnjem vremenu, čiji duh je duh konzumerizma, ideja slobode kao „slobode izbora” „prirodno” je vrlo bliska (jer je takav pojam slobode ekvivalentan slobodi beskonačnog konzumiranja robe), međutim dotični pojam slobode nije čak ni *redukcija* pojma slobode, već i dublje od toga – bitna *falsifikacija* ideje slobode, budući da se kroz „slobodu izbora” prema realitetu odnosimo heteronomno (normirano prema logici onoga već stvorenog). Sloboda je kao posebna vrsta kauzaliteta (Kantov spontanitet slobode) pak bitno autonomna, tj. sebe-producirajuća. „Sloboda izbora” tom *bitnom*, znači nužnom uvjetu pojma slobode ne odgovara.

U pogledu vremenito otvorenog su-upravljanja Kant kaže: „Pa što je dakle ono, što čudoredno dobroj nastrojenosti ili kreposti daje pravo da postavlja tako visoke zahtjeve? To nije ništa drugo nego udio, što ga ta čudoredno dobra nastrojenost ili krepost pribavlja umnome biću u *općemu zakonodavstvu*, čineći ga na taj način sposobnim za člana u mogućem carstvu svrha” (Kant 1953: 198). Čudoredno dobra nastrojenost je ona koja je upravljena prema umu, kako smo do sada već izložili. Ona se sada manifestira ne kao postizanje neke *konačne svrhe* (jer sve konačne svrhe su ograničene, tj. posebne i stoga ne mogu izdržati test kategoričkog imperativa), gdje bismo na tome tragu mogli imati samo međusobno proturječe i rat konačnih svrha, nego kao proces *općega* zakonodavstva, u kojemu svaka čudoredno dobra nastrojenost (autonomna umna sloboda) ima *udio*. To vremenito, procesno imanje udjela u općem zakonodavstvu, kao pojedinačna autonomija u zajedništvu autonomija, jest upravo oblik i smisao demokratskog procesa. A ljudi po svojoj biti, kao autonomne svrhe u sebi, da bi doista i *egzistirale* odnosno *živjele* primjereno toj biti, moraju egzistirati na način sebe-upravljanja i su-upravljanja. U protivnome će egzistirati neprimjereno svojoj biti. Važno je uvidjeti moment koji ovdje ističemo – da je iz ovog kuta gledano centralna stvar da se društveno *omogući*, a onda i *ozbilji*, što znači doista *prakticira* takva egzistencija čovjeka.

Kada danas govorimo o onome „biti građanin” i građanskom odgoju, onda je na strani subjekta upravo o ovome riječ – *samoosvijestiti* se, onda se individualno *osposobiti*, te na tome tragu *biti* (i teorijski i praktički/politički) *subjekt*. S druge strane je jednako tako nužno društveno, tj. strukturalno omogućiti kako produkciju ovakve egzistencije (postojeći sustav odgoja i obrazovanja) tako i njezin život (uređenje države i društva u cjelini). Građanski odgoj je mjesto inicijalne realizacije ove ideje. Biti građanin je isto što i biti subjekt u političkom smislu, što znači prakticirati svoju samosvjesnu autonomiju u zajednici su-odlučivanja. Vidimo da je biti na način praktičkog subjekta, građanina, političkog subjekta, stvar pripadna ljudskoj *biti*, a ne stvar nekog slučajnog izbora. Zbog toga je ljude za ovakav oblik praktičke egzistencije kao su-djelovanja nužno obrazovati, i to u kontekstu *javnog* obrazovanja jer se bit ne smije izručiti nikakvoj potencijalnoj privaciji. Isključenost iz su-upravljanja jest neutraliziranje zajedničke dimenzije praktičke biti čovjeka. Utoliko je i ona „demokracija” koja u „slobodi izbora” vidi cijeli smisao demokracije zapravo protivnik demokracije. Na tome tragu vidimo i da totalitarnoj „politici” „demokratski” ogrtač ponekad sasvim neproturječno pristaje.

Nužno je na kraju dodatno istaknuti i povezati sa ranije rečenim, da u načinu na koji Kant postavlja svrhu u određivanju čovjeka (autonomna umnost) ne postoje *sadržajne* norme koje bi bile propisane kao ono što „treba postići”, već se radi o slobodnom,

autonomnom su-djelovanju u proizvodnji praktičke egzistencije – što je samorealizacija ljudi kao svrha u sebi. Utoliko su autonomija kao umna sloboda, povijesnost postojanja, izostanak materijalnih „finalnih svrha”, prosvjetiteljstvo i demokracija kao su-upravljanje zapravo sistematski bitno povezani momenti jedne koherentne misli.

Ideja prosvjetiteljstva

Ideja prosvjetiteljstva je suštinski povezana s obrazovanjem čovjeka kao autonomne slobodne umnosti i kao građanina. Iako čovjek *u svojoj biti* jest autonomna slobodna umnost i iako u svojoj *praktičkoj* biti jest građanin u gornjem smislu te riječi, to samo po sebi još ne znači da on sebe bilo zna (moment samosvijesti kao sebe-znanja vlastitog bitka) na taj način, bilo *živi* na taj način. Čovjek tek treba *u svojem djelatnom životu* postati ono što *u svojoj biti* već unaprijed jest. To „postajanje sobom samim” je ono što prosvjetiteljstvo ima osigurati. Prosvjetiteljski projekt je društveno i kulturno nastojanje da svaki čovjek doista i zaživi svojoj biti primjerenim životom. Kant u svojem eseju *Odgovor na pitanje: Što je prosvjetiteljstvo?* iz 1784. godine kaže: „*Prosvjetiteljstvo je izlazak čovjeka iz stanja samoskrivljene nepunoljetnosti. Nepunoljetnost je nemoć da se vlastiti razum upotrebljava bez vodstva nekoga drugog. Ta nepunoljetnost je samoskrivljena* onda kad njezin uzrok ne leži u nedostatku razuma, nego u pomanjkanju odlučnosti i hrabrosti da se njime služi bez tuđeg rukovođenja. *Sapere aude!* Imaj hrabrosti služiti se *vlastitim* razumom! – to je, dakle, lozinka prosvjetiteljstva” (Kant 2000: 35). Prvo, nepunoljetnost kao heteronomija. Punoljetnost bi bila sposobnost za autonomiju. Drugo, samoskrivljenost ne kao nedostatak razuma, već kao pomanjkanje odlučnosti i hrabrosti. Prosvjetiteljstvo u sebi dakle ima kako moment *možnosti i sposobnosti* (za autonomiju), tako i ovaj dodatni praktički moment *odlučnosti i hrabrosti*. Ovime Kant doista zahtijeva da čovjek postane aktivno, praktičko biće, da postane, među ostalim, i građanin te da (su)odlučuje o vlastitoj i zajedničkoj „sudbini”. Da bi bio sposoban za to, potrebno mu je pedagoški (humanistički) shvaćeno obrazovanje, kao i istinski građanski odgoj. Na tome tragu, (humanističko) obrazovanje u temeljnom smislu nije tek „ljudsko pravo”, nego *bitan preduvjet* za mogućnost samoproizvodnje čovjeka kao s jedne strane samosvjesnog, a s druge istinski praktičkog i političkog bića. To da se obrazovanje onda dodatno može (i treba) kodificirati kao „ljudsko pravo” svoju pravu supstanciju ima u ontološkoj situaciji čovjeka, ali logika ljudskih prava nije temeljna, već izvedena.

U ideji prosvjetiteljstva vidljiv je još jedan bitan moment, koji se sastoji u tome da čovjek svoje potpuno određenje ne može postići kao pojedinac, već kao, kako Kant kaže, ljudski rod. Već kod Aristotelove artikulacije praktičkog vida filozofije, specifično u pogledu relacije etike i politike, izlazište i puno ozbiljenje praktičke filozofije je upravo u politici kao ne tek pojedinačnom biti, već onom zajednički biti čovjeka. Kant prosvjetiteljski misli krajnju svrhu odgoja i obrazovanja iz pozicije određenja *ljudskoga roda*, kao jedine istinski opće zajednice, a ne tek pojedinačnog određenja pojedinca, ili pak nekog posebnog određenja kao što je npr. nacionalno određenje. Određenje pojedinca je preduvjet za određenje ljudskoga roda, ali on sam u sebi još ne ispunjava posljednju svrhu odgoja i obrazovanja. Pedagogija utoliko uranja u prosvjetiteljstvo kao projekt, kao ono što proizvodi budućnost i iznutra ga pogoni. Za ilustraciju ovdje može poslužiti nekoliko određenja iz Kantovih predavanja o pedagogiji. Prije svega: „Za individuum je također postizanje određenja potpuno nemoguće.” (Kant 2024: 18), potom „Odgoj je umijeće čija se provedba mora usavršavati kroz mnoge generacije. Svaki naraštaj, opskrbljen znanjem prethodnoga, može sve više uzdizati odgoj do stanja u kojemu se sve ljudske prirodne predispozicije razvijaju proporcionalno i svrhovito te tako cijeli ljudski rod dovesti do njegova određenja.” (Kant 2024: 19) i naposljetku „Umijeće odgoja ili pedagogija mora stoga postati planska ako želi razviti ljudsku narav na takav način da ona postigne svoje određenje.” (Kant 2024: 21). U ovim određenjima je rečeno mnogo toga instruktivnoga. Prvo, ono što smo već komentirali – puno ozbiljenje čovjeka nije u individuumu nego u ljudskom rodu. Drugo, odgoj je povijesna stvar koja nikada ne kreće ispočetka. On se kao *umijeće* (naravno, jednako tako i kao spoznaja) usavršava kroz generacije, ali jednako tako kao *svrha* on se ne postiže unutar jedne (ikoje) generacije, već se radi o povijesnosti, vremenskom kontinuitetu čovjekovog napredovanja. Ovo implicira da moramo kako misliti i artikulirati budućnost tako i temeljito poznavati i razumjeti ono što je već postignuto (kako postignuća tako i promašaje), što ukazuje na važnost ozbiljnog studija klasičnog znanja, kao i materijalne povijesti. U protivnom je izgradnja budućnosti šuplja. U pogledu nužnosti ovog kontinuiteta, Kant tako primjećuje: „Jer uvid ovisi o odgoju, a odgoj opet o uvidu.” (Kant 2024: 20). Ovdje se ne radi o reprodukciji jednog te istog, već o mogućnosti *utemeljenog* daljnjeg razvoja koji, naravno, po definiciji u sebi uključuje konstantnu kritiku. Klasičnost ne znači konzervativnost. U pojmu razvoja radi se o dijalektici slobodnoumske kritike i čuvanja onoga što se kroz kritiku pokazalo istinitim. Apstraktno suprotstavljene „progresija” i „tradicija” ne dolaze do ove dijalektike. Ovu dijalektiku Kant je iznimno dobro pokazao

kroz svoj spis *Spor fakulteta*, kroz pitanje o legitimnom odnosu tzv. viših fakulteta koji odgovaraju vladi (teološki, pravni, medicinski) i tzv. nižega fakulteta koji odgovara samo umu (filozofski), unutar cjeline ideje univerziteta (Kant 1991).

Završno, u gore navedenim citatima jasno je izraženo i to da pedagogija mora postati i biti *planska*. Odgoj i obrazovanje ne mogu biti slučajna, proizvoljna, stihijska djelatnost koja sad odgovara ovakvim, a sad onakvim „potrebama vremena”. Oni su planska, povijesna izgradnja budućnosti, prema načelima slobodnog uma. Ta izgradnja se događa ne odozgo prema dolje, kroz izvršavanje nekog heteronomno zadanog zakona, već kroz javni odgoj i obrazovanje, koji svakoga čovjeka osposobljavaju za to da se samoosvijesti u svojoj umnoj autonomiji te da onda razvije odvažnost i hrabrost da se na tragu *korištenja* vlastitoga razuma uključi u učestvovanje u produkciji svijeta. Utoliko je prosvjetiteljstvo povijesni proces, a ne nešto što se događa u trenutku. Ovdje se vidi eksplicitna veza ideje prosvjetiteljstva s gornjom idejom demokracije i onime što i jedno i drugo utemeljuje – idejom autonomije.

To da Kant prosvjetiteljstvo misli kao projekt koji djeluje primarno kroz odgoj i obrazovanje, pa onda prema gore kao povijesni proces, eksplicitno dolazi do izraza i u sljedećoj formulaciji iz predavanja o pedagogiji: „Dobro dakle možemo očekivati da dođe odozgo samo u slučaju da je ondje odgoj izvrsniji! Ovdje su, prema tome, ponajprije važni privatni naponi, a ne postupci vladara... jer iskustvo nas uči da oni na umu nemaju prije svega dobro čovječanstva, nego samo dobrobit vlastite države kako bi ostvarili svoju namjeru.” (Kant 2024: 22-23). Ovdje je zanimljiv Kantov implicitni odnos spram Platonovog znamenitog i potpuno nezaobilaznog uvida iz *Politeie* (Platon 1942) da nema istinske zajednice (ili zajednice istine) bez toga da ili vladari postanu filozofi ili filozofi vladari. Kant kao da odustaje od šanse da se to ikada realno dogodi i kreće drugim smjerom. Pritom Kant ovdje kada kaže „država” doista i ima na umu modernu državu u njezinoj egzistenciji, dok Platon u *Politei* nema na umu nikakvu niti stvarnu niti idejnu „državu”, već *bit i mogućnost onog zajednički biti*, što je *preduvjet* za svaku državu koja bi htjela biti *istinska* država. Riječ „privatno” ovdje ne treba zbunjivati jer Kant na umu ima javni smisao odgoja i obrazovanja, a ova riječ se tiče prije svega pojedinačnog karaktera napora, odnosno zbirnog napora autonomnih osoba. Kada se danas govori o građanskom odgoju ili pak kada kritička pedagogija artikulira svoje ideje o društvenoj promjeni, teško je ne uočiti sličnosti oko same logike razmišljanja i djelovanja. Pavao Vuk-Pavlović bi vjerojatno rekao da je ovakvo djelovanje također u skladu s *pedagogijskim načinom postupanja*, koje se događa uvijek odgojem „licem u lice”,

a ne kroz donošenje propisa koji bi se onda (često samo heteronomno) slijedio (Vuk-Pavlović 1932).

Napomena o ideji kozmopolitizma

Već u govoru o prosvjetiteljstvu, gdje je izlazište ozbiljenje ideje ljudskog roda, implicitno je prisutan kozmopolitski karakter ovakvoga mišljenja i djelovanja. „Roditelji se brinu o kući, vladari o državi. Ni jedni ni drugi kao krajnji cilj nemaju dobro čovječanstva niti savršenstvo za što je čovječanstvo određeno i za što također ima predispoziciju. No predispozicija za odgojni plan mora biti kozmopolitska” (Kant 2024: 21-22). Ljudski rod ne da se misliti kako u pojedinačnim suprotstavljenostima (pojedinci), tako niti u posebnim suprotstavljenostima (države). Kantove misli o pedagogiji i prosvjetiteljstvu stoga imaju nužnu poveznicu i izlazište u spisima koji su političkoga i pravnoga karaktera. U svojem spisu *Ideja opće povijesti s gledišta svjetskoga građanstva* iz 1784. godine Kant ističe da onako kako zajednica autonomija treba biti artikulirana na pojedinačnoj razini i na posebno-zajedničkoj razini u jednoj državi, isto tako treba biti artikulirana i na opće-zajedničkoj razini u *zajednici država*. U tome tekstu, u četvrtom načelu ovoga spisa, Kant polazi od pozicije da čovjek inicijalno u društvu živi u stanju sukoba volja, antagonizma, što zove „nedruževnom druženosti ljudi” (Kant 2000: 22). Ovo je primjeren izraz sukoba volja jer u sebi uključuje ne razdvojenost (koja nije sukob), već *egzistirajuću* „zajednicu” koja to još nije *doista* postala, odnosno egzistentnu pseudozajednicu. Na ovome tragu Kant traga za mogućnošću upravljanja prema istinski općem pravu. U krajnjoj posljedici, to je traganje ne samo za istinskom državom, već jednako tako i istinskom zajednicom država. U sedmom načelu Kant eksplicitno kaže: „*Problem uspostave savršenoga građanskog ustava ovisi o problemu zakonitoga vanjskog odnosa među državama, i bez njega se ne može riješiti*. Što vrijedi izgrađivati jedan zakoniti građanski ustav među pojedinačnim ljudima, tj. na uspostavi jedne političke zajednice? Ista ona nedruževnost koja je ljude na to natjerala, opet će biti uzrokom što svaka politička zajednica u vanjskom odnosu, tj. kao država u odnosu prema državama, ima neograničenu slobodu, pa u skladu s tim svaka mora od one druge očekivati iste one nedaće koje su pritiskivale pojedinačne ljude i natjerale ih da stupe u zakonito građansko stanje.” (Kant 2000: 25). U konkretnijem obliku, Kant ove ideje razvija i drugdje, poput npr. u spisu *Prema vječnom miru* iz 1795. godine u kojemu razvija nacrt republikanskog ustava u kojem vidi jedino jamstvo trajnoga mira (Kant 2000).

Ono što je dovoljno vidljivo, i što smo ovom napomenom htjeli naglasiti, jest da čovjek mišljen kao autonomija i društvo mišljeno kao zajednica autonomija, te na tome tragu prosvjetiteljski projekt, mora na umu imati i to da nam političko razmišljanje ne može zastati na ideji zasebno shvaćenih nacionalnih država. Ako se misli na tragu kojim se krećemo, ideja među-državne zajednice vođene idejom uma je nužna. Utoliko je princip kozmopolitizma potpuno neizbježan na ovome tragu mišljenja. On je pritom i nadređen mogućim idejama apsolutne o-slobodenosti nacionalne države, gdje bi se onda na tom posebnom putu moglo krenuti i protivno ideji autonomije, umnosti, slobode ili onoga što nužno proizlazi iz ovih pojmova. Umno gledano, to da npr. moj susjed (bilo kao pojedinac, bilo kao pravni poredak koji kodificira neki stav) negira egzistenciju žene kao autonomnog ljudskog bića ne može biti „njegova stvar”. Ovo mora stajati kako na individualnoj razini (individualna neprihvatljivost), tako i državnoj razini (pravno sankcioniranje), tako i međudržavnoj razini (sankcioniranje od strane među-državne zajednice). U tome smislu ne može biti apsolutne o-slobodenosti (od uma) kako pojedinca, tako ni nacionalne države.

Humanističko europsko obrazovanje?

Ako se na kraju saberu gornji momenti i pita prema čemu oni usmjeravaju europsko obrazovanje, tada proizlazi da je to samoosvještavanje, podupiranje, vođenje, prakticiranje/življenje autonomne umne slobode u čovjeku, pri čemu taj proces nema svrhu izvan sebe nego u sebi samome. Na tome tragu su nam izašla i druga, što eksplicitna što implicitna, određenja bitna za odgoj i obrazovanje, kako na razini teorije i prakse pedagogije tako i na razini strukturiranja odgojno-obrazovnih sustava, a na tome tragu i samoga društva.

Ako se vratimo na ono na što se referiraju europski obrazovni dokumenti, inkluzivnost društva jasno proizlazi iz gornjeg principa procesnog ozbiljavanja autonomije. Ukoliko je čovjek shvaćen kao samosvrha i autonomija, već je po definiciji uključen. Uključivost je implicitna autonomiji i u tom kontekstu je postavljena u samo ishodište ovoga sistema promatranja. Isto stoji i s jednakošću. Na gornjem pojmu čovjeka, budući da čovjek nije ništa osim samosvršne umne slobode, ni ne može biti ničega drugoga osim potpune jednakosti. Iz gornjeg pogleda, čovjek nikada nije nikakvo „postignuće”, „rezultat”, „ishod”, nikakva *posebna* realizacija svoje svemogućnosti, već je uvijek apsolutna otvorenost svoje umne samozakonodavnosti, a u njoj su svi ljudi bitno jednaki. Opet, jednakost je ovdje nešto što se iznutra proizvodi ovakvim bivanjem, a ne

nešto što bi se izvana moralo propisivati. Kohezivnost društva se pak postiže procesno kroz vremenito ozbiljavanje zajednice. Ona je osigurana dijalektikom su-bivanja. Gornji procesi su-bivanja su postavljeni tako da *iznutra* proizvode kohezivnost. Na istome tragu se može dubinski utemeljeno ozbiljavati i istinska interkulturalnost, kao i borba protiv ksenofobije, rasizma, seksizma itd. Ponovno, ne tek kao izvanjski „politički program”, već kao izgradnja svijesti i društva u kojima naprosto nema mjesta i mogućnosti za pojavljivanje ovakvih lažnih međuljudskih odnosa. Čovjek kao biće koje je u svojoj biti autonomija nije primarno niti svoj spol, niti rasa, niti rod, niti ikoje svoje partikularno određenje, već je on mogućnost sve-određivanja. U tome smislu, čovjek pojmljen kao autonomija dolazi ontološki „prije” i temeljnije od svakog mogućeg „identiteta”. Kada se ovako gleda, vidi se da čovjek nije niti svoj identitet niti plural identiteta, pa čak niti fluidni identitet, već upravo samoproizvodnja identiteta. Gledanje na čovjeka kroz identitet je gledanje kroz manifestiranu površinu, a ne kroz čovjekovo sepstvo kao izvor njegove samoproizvodnje. Kroz pojam identiteta ne može se doći do pojma slobode i autonomije. Na tome tragu, onome tko razumije što je čovjek nikako u fokusu ne može biti „čovjek kao žena”, „čovjek kao bijelac”, „čovjek kao heteroseksualac”, „čovjek kao kršćanin” ili čovjek kao ikoje *posebno određenje*, već samo „čovjek kao samoodređivanje”. Kako će se to samoodređivanje doista određivati „regulirano” je samo zakonima uma, koji ne uključuju normiranje koje bi neku posebnu karakteristiku ili identitet učinilo „normalnim”, a druge „nenormalnim”. Zato u izgradnji društva na ovoj ideji čovjeka naprosto nema čak ni *teorijskog* mjesta za (de)privilegiranje, isključivanje, pa čak uopće ni shvaćanje po logici posebnih identiteta. Bez ovoga, borba za npr. prava posebnih identiteta je borba za popravljanjem (jednakost, jednaki pristup, uključenost) onoga što već sam pogled iz kojeg krećemo (pogled koji razdvaja) unaprijed upropaštava. Nejasno imenovane „demokratske vrijednosti” pak na gornjem tragu dobivaju i svoju konkretnu formulaciju, te su postavljene kao pokretač povijesnog samopostajanja. Takav pojam demokracije služi i kao temelj za kritičko sagledavanje današnjih nedostatnih pojmova i pojava demokracije. Aktivno građanstvo je implicirano u samome pojmu praktičkog subjekta. Nejasno mišljeno „osobno ispunjenje” postavljeno je ne u duhu konzumerizma, već u duhu stvaralačke egzistencije i autentičnog bivanja. Vidljivo je da izvođenja koja smo poduzimali u radu utemeljuju sve ove zahtijevane europske momente i iznutra ih ozbiljavaju već samim svojim prakticiranjem, bivanjem i realiziranjem na sebi primjeren način. To je i smisao pravednosti – samoproizvodnja egzistencije koja je primjerena biti onoga što egzistira. Na taj način se pravedno društvo samoproizvodi samim svojim

životom. Ono nije tek *u samom svome životu* nepravedno ili izvanpravedno društvo, koje je onda naknadno i izvanjski regulirano idejama koje konstituiraju pravednost. Ovo je i smisao Platonove ideje da se zajednica mora samoproizvesti kroz filozofiju, ukoliko želi biti istinska zajednica. Ona nije istinska zajednica zbog svojih pravednih sudova, već zbog toga što je u svojoj biti oživotvorenje filozofijske ideje *Politeie*.

Ako se na ovome tragu postavi i pitanje o strukturiranju pozitivno-postojećih sustava odgoja i obrazovanja, te njihovom (kurikulumskom) upravljanju, tada je sasvim jasno zašto je ideja o ciljnoj usmjerenosti kurikuluma (Bobbitt 1918, Tyler 1959, Bloom 1956, Popham 1970), pa onda i novija formulacija te iste ideje u formi tzv. ishoda učenja, pedagoški i humanistički gledano, potpuno promašena. Kako još izvorna Tylerova shema četiri temeljna pitanja u izradi kurikuluma pokazuje (Tyler 1959), od čega niti jedan kasniji teoretičar kurikuluma usmjerenog na cilj/ishode ne odstupa, cilj s jedne strane i obrazovna iskustva/organizacija pedagoške prakse/evaluacija s druge strane u ovome pristupu postavljeni su u svrha–sredstvo relaciju. U toj relaciji, svaka pedagoška aktivnost je postavljena tako da nema svrhu u sebi već izvan sebe (u pred-postavljenom ishodu). Pedagogijski pristup bi pak bio onaj u kojem aktivnost sama za sebe i u sebi ima implicitan pedagoški smisao. Postaviti pitanje poput „Radi čega čitati klasično književno djelo?” potpuna je besmislica i falsifikacija smisla čitanja jednako kao i pitanje „Radi čega učiti aritmetiku?” i sl. To čitanje je smisao i svrha u sebi jer sama ta djelatnost bitno ljudski oplemenjuje, odgaja i obrazuje, jednako kako aritmetika uči pojmovno misliti, koncentrirati se, disciplinirati svoje misli i još mnogo toga. Djelovanje koje je implicitno, u samom svojem udjelovljivanju slobodno, umno, autonomno prakticirano jest ono što humanistički i pedagoški ima smisla. Takav proces se može pedagoški voditi i u otvorenom vremenskom smislu (samo)upravljati, ali ga se ne da formatirati prema pretpostavljenom ishodu. Zato su odgoj i obrazovanje vremenski otvoreni procesi, oni pripadaju vremenu, jesu vremeniti. Odgoj i obrazovanje nisu formatirano vrijeme. Ovo je problem za ideju upravljanja gdje su sva unutarstvetska bića tek sredstva kapitala koji je jedina istinska svrha, pa je tako i čovjek „ljudski resurs”, a obrazovanje proizvodnja kvalitetnih ljudskih resursa. Jednako je jasno i zašto takvoj ideji upravljanja „prirodno” odgovaraju modeli upravljeni na cilj/ishod. U tome kontekstu, ako se europsko obrazovanje želi konstituirati na tragu svojeg povijesno samospoznatog humanizma, ovdje je nužan zaokret od filozofije usmjerenosti na cilj/ishode prema usmjerenosti na proces i u sasvim određenom smislu sadržaj kao povod za obrazovanje (Hentig 2008). Problem za nepedagogijsku obrazovnu politiku i definiranje „sektora”

odgoja i obrazovanja kao podsustava (funkcije) gospodarskog sustava jest u tome što kada se odgoj i obrazovanje adekvatno pojme, tada su to kategorije koje nisu upravljive na način na koji jesu kada ih se postavi kao ishode učenja. Obrazovnopolitička dilema pred nama jest: falsificirati odgoj i obrazovanje u ideji ishoda učenja ili razmišljati o kreiranju alternativnih sustava odgoja i obrazovanja, pa na tome tragu i društva, koji su humanističkom obrazovanju i ideji čovjeka primjereni?

Europe as a Utopia of Humanistic Education?

Abstract: Within the discourse surrounding the establishment of a “European Area of Education”, a fundamental question emerges: what constitutes European education? An examination of the current European educational initiative, the European Education Area and its strategic framework and plan extending to 2030 (along with prior European initiatives and reforms), reveals, beyond the prevailing economic narrative that positions education solely as a subsystem and function of the existing economic system, a progressive, humanistic element. This element is characterized by consistent references to equal opportunities, inclusive education, justice, interculturality, personal fulfilment and well-being through education, and personal, social, civic, and cultural development. These categories, in their original meaning and provenance, are not economic, but ethical-political. Similarly, the call for the construction of a green economy and sustainable economy can only originate from a responsible and planned policy, one that transcends the neoliberal self-abolition of politics in deference to an absolutised capitalist-economic logic.

In this context, it is imperative to consider the fundamental meaning of European education, beyond a cynical perspective that reduces it solely to the facilitation of a common market and the mobility of labour, goods, and services. A tentative indication of a response to that question is discernible through the aforementioned categories; however, a more considered and substantiated articulation requires the exploration, deepening, and revitalisation of the classical tenets of European humanistic thought, which, in practical terms, remain largely unaccomplished and thus constitute a project to be implemented. This paper seeks to clarify certain potential aspects of these tenets, contextualising them within the domain of European education, primarily through the philosophical contributions of Plato, Aristotle, J.J. Rousseau, I. Kant, G.W.F. Hegel, and K. Marx. The core concepts engaged with in this discourse are: the necessity of freedom under the rule of law; the idea of a society constituted through the law as a (self-)limitation of freedom; the concept of cosmopolitanism, as opposed to nationalism, in inter-states relations; the realisation of true democracy as self-governance at both individual and societal levels; the necessity of enlightenment as a prerequisite for democracy; the principle of equality in freedom-educability as a condition for equal opportunities and inclusivity; and, finally, the concept of the human as a practical agent, as a condition for effective citizenship education. Europe possesses a unique philosophical, cultural, and historical heritage that should enable it to (re)imagine and shape a deeply rooted, humanistic educational framework, capable of profoundly influencing our shared space and time.

Keywords: autonomy, freedom, European education, enlightenment, citizenship education

Literatura

- Anhalt, E. 2004. Topos der Bildsamkeit. U: Dörpinghaus, A. Helmer, K., hrsg. *Topik und Argumentation. Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik*, 3, str. 111–132. Würzburg: Königshausen i Neumann.
- Aristotel. 1988. *Nikomahova etika*. Zagreb: Globus.
- Benner, D. 2010. *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. München: Juventa
- Bloch, E. 1982. *Duh utopije*. Beograd: BIGZ.
- Bloom, B. 1956. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. London: Longmans.
- Bobbitt, F. 1918. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)
- English, A. R. 2013. *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.
- Hentig, von H. 2008. *Što je obrazovanje: esej*. Zagreb: Educa.
- Herbart, J. F. 2015. *The science of education – Its general principles deduced from its aim and The aesthetic revelation of the world*. London: FB & Ltd.
- Horkheimer, M. 1976. *Tradicionalna i kritička teorija*. Beograd: BIGZ.
- Kant, I. 1953. *Prolegomena za svaku buduću metafiziku*. U: Kant, I. 1953. Dvije rasprave. Zagreb: Matica hrvatska.
- Kant, I. 1953. *Osnov metafizike čudoreda*. U: Kant, I. 1953. Dvije rasprave. Zagreb: Matica hrvatska.
- Kant, I. 1976. *Kritika čistoga uma*. Beograd: BIGZ.
- Kant, I. 1991. *Spor fakulteta*. U: Despot, B. ur. 1991. *Kant-Schelling-Nietzsche: Ideja univerziteta*. Zagreb: Globus, str. 21–122.
- Kant, I. 2000. *Ideja opće povijesti s gledišta svjetskoga građanstva*. U: Kant, I. 2000. Pravno-Politički spisi. Zagreb: Politička kultura.
- Kant, I. 2000. *Odgovor na pitanje: Što je prosvjetiteljstvo?*. U: Kant, I. 2000. Pravno-Politički spisi. Zagreb: Politička kultura.
- Kant, I. 2000. *Prema vječnom miru*. U: Kant, I. 2000. Pravno-Politički spisi. Zagreb: Politička kultura.
- Kant, I. 2024. *O pedagogiji*. Zagreb: Naklada Breza.
- Platon. 1942. *Država*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Popham, W. J. 1970. *Systematic instruction*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Rucker, T.; Geronimo, E. 2017. *The Problem of Bildung and the Basic Structure of Bildungstheorie*. Studies in Philosophy and Education, 36, str. 569–584.
- Tyler, R. 1959. *Basic principles of curriculum and Instruction*. Chicago: The Univesity of Chicago Press.
- Vuk-Pavlović, P. 1932. *Ličnost i odgoj*. Zagreb: Tipografija d. d.

Tanja Rupnik Vec¹
Jasmina Mirčeva²

Critical Thinking as a Key Element in Health Education Programmes

Abstract: The primary aim of this paper is to demonstrate how critical thinking can be fostered within the context of the public programme “Understanding Health—the Pathway to a Healthy Lifestyle”. This programme was launched in 2024 as a response to pressing public health challenges in Slovenia. In the country, behavioural risk factors, such as obesity, stress, and a lack of physical activity, contribute significantly to the prevalence of health problems. Taking personal responsibility for health necessitates awareness, informed decision-making, and a critical approach to one’s own health and health-related content presented in the media.

For this purpose, the section of this article provides a brief introduction to the programme, detailing its modular structure, content, and objectives. It also justifies the development of critical thinking as an essential goal of the programme and of adult education more broadly. The relationship between lifelong learning’s role in cultivating critical thinking and the role of public programmes in fostering this skill is emphasised. Moreover, diverse perspectives on critical thinking and their corresponding practices are discussed.

The second section of this paper outlines the principles, strategies, and techniques of formative assessment for critical thinking, illustrated with examples from a selected topic. It discusses the phases of the formative assessment cycle and the key considerations in each phase: (self-) assessment of prior knowledge or skill level, articulation of learning objectives and success criteria, activities to achieve the objectives, feedback, and potential redefinition of learning objectives.

Keywords: adult learning, critical thinking, health literacy, formative assessment

¹ Dr. Tanja Rupnik Vec is a Head of Department for Research and Development at the Slovenian Institute for Adult Education (SIAE); e-mail: tanja.rupnik.vec@acs.si

² Jasmina Mirčeva, MSc is a Senior Researcher at the Slovenian Institute for Adult Education (SIAE); e-mail: jasmina.mirceva@acs.si

Theoretical Framework

Education and knowledge have a significant impact on population health (Raghupati 2020; Shankar et al. 2013; Altindag et al. 2011). Research has demonstrated that education is an important determinant of health, as individuals with higher levels of education are more receptive to health information, leading to more informed health beliefs and appropriate health choices. Furthermore, this relationship is reciprocal: healthier individuals learn more effectively, and specific skills enable them to engage in activities that promote improved health, longevity, and reduced exposure to environmental hazards.

The impact of education on health can be either direct or indirect. Indirectly, it is manifested through access to quality employment, improved economic circumstances, strengthened social capital, and the promotion of healthy lifestyles. Individuals with higher levels of education are less likely to experience unemployment. They earn higher incomes, and work in less hazardous occupations. According to Elo and Preston, they are also less likely to smoke and more likely to exercise regularly, consume alcohol in moderation, and utilise preventive medical care (in Deaton 2003).

A direct impact occurs when specific skills are incorporated into the standard school curriculum or developed through extended schooling. Elo and Preston (Deaton 2003) assets that each additional year of schooling reduces the mortality rate by 8% in developed countries. Freudenberg (2007) emphasises that strategies designed to prevent school dropout yield significant health benefits.

Analysing data for the United States, Cutler and Lleras-Muney (2006) found that individuals with higher levels of education are less likely to die within the next five years, exhibit lower mortality rates from acute and chronic diseases, take sick leave, and experience fewer disabilities compared to those with lower levels of education. The concluded that higher levels of education correlate with improved health outcomes. This is attributed to schooling equipping individuals with general competencies, particularly cognitive skills required for the workplace. In addition, during the educational process, individuals acquire values, behaviours, and dispositions that positively impact their health.

The relationship between education, schooling, and health is complex, involving several interconnected factors. Dahlgren and Whitehead (1991) developed the so-called 'Health Onion' model, which demonstrates the wide range of influences on health. This

model proposes that these factors exist at distinct levels, or 'layers of the onion'. Age, gender, and hereditary factors form the model's core, followed by individual lifestyle and attitudinal factors. Beyond these are living and working conditions, as well as general socio-economic, cultural, and environmental factors. Education is a significant factor within this model, playing a crucial role.

The complexity of the 'education-health' relationship has also been examined by Solar and Irwin (2010), who emphasise the importance of social, economic, and political mechanisms in influencing an individual's social position. Social position is a multidimensional category defined by income, education, occupation, age, ethnicity, and other factors. Socio-economic positions are shaped by specific 'intermediary' determinants of health, which include: 1. material circumstances, such as housing quality, consumption potential, and the physical work environment; 2. psychosocial circumstances, including psychosocial stressors, stressful life events, and attitudes; 3. behavioural and biological factors, encompassing diet, physical activity, habits such as smoking and alcohol consumption, and genetic factors.

However, Evans and Stoddart (1990) emphasise that health is not evenly distributed across society. Certain vulnerable groups experience significant disadvantages, and they highlight four in particular: young people with low levels of education, women—especially those residing in less developed areas—individuals with disabilities, and migrants.

Sociological and public health literature emphasises that risky behaviour among young people directly contributes to poor health and is associated with factors such as low income, limited education, powerlessness, discrimination, and social exclusion. Sallona et al. (2008) found that adolescence is characterised by a strong tendency to engage in risky behaviour, a tendency that is significantly more pronounced during this stage of life than in later years. For instance, in 1999, the mortality rate among high school dropouts aged between 25 and 64 was twice that of individuals who had completed university.

A notable exists correlation between education and women's health. In most industrialised countries, women live, on average, six years longer than men. However, in underdeveloped countries in Asia, North Africa (e.g. Egypt), Bangladesh, China, West Asia, India, and Pakistan, men tend to outlive women (Sen 1999). In these countries, women are often undereducated and subjected to victimisation; they encounter barriers to education and literacy, with over half remaining illiterate. Kickbusch (2001)

emphasises that education and literacy are crucial indicators of health in less developed countries.

Camargosa, Machado, and Rodrigues (2007) observe that individuals with lower levels of education experience more deficits than those with higher levels. Bebbington (cited in Valkonen et al. 1997) asserts that individuals in higher occupational classes have longer life expectancies and live more years without deficits compared to those in lower occupational classes. Mirowsky and Ross (2000) found that people with disabilities constitute the most vulnerable group, as deficits and discrimination significantly hinder their ability to secure employment, resulting in a marked deterioration in their health. Deficits and poverty are mutually reinforcing, exacerbating the vulnerability and social exclusion of impoverished individuals with deficits. These challenges make it more difficult for children with deficits to attend school, for adults to join the workforce, to start a family, and to participate equitably in society.

Carabello et al. (2020) observed that the life expectancy of migrants in European countries is slightly lower than that of the general population. Migrant children in Europe are considered among the most vulnerable and discriminated against. They frequently encounter both direct and indirect discrimination, particularly in access to education.

The Slovenian Survey on Participation in Adult Education (Mirčeva ed. 2023) also explores the relationship between health and participation in lifelong learning. In this context, Rupnik Vec (ibid.) identifies statistically and practically significant differences in self-assessed health status across educational groups. Self-rated health consistently improves with higher levels of education, and the disparities between the three education groups are categorised as medium-sized. This study reinforces the conclusion that education is one of the most critical determinants of health, as demonstrated by numerous international studies (Solan and Irwin 2010; Bonnefoy et al. 2007; Raghupathi and Raghupathi 2020). The literature cited above emphasises that health promotion through education is vital, as it contributes to a broader range of opportunities for success and facilitates social inclusion. They stress that such promotion should not focus solely on achieving a higher level of education but should also occur at the informal level, within local communities, migrant communities, and NGOs.

Research into critical thinking and its relationship to various personal characteristics is gaining momentum, with students being the most frequently studied group, as many researchers focus on optimising critical thinking stimuli within educational contexts

(Solon 2008; Barak et al. 2007; van Gelder 2000). Murano (2023) discusses the synergy between critical thinking and lifelong learning. Lifelong learners naturally develop critical thinking skills by questioning assumptions, evaluating information, and engaging in reflective thinking. Similarly, critical thinkers are more likely to become lifelong learners as they recognise the limitations of their knowledge and actively seek new insights and perspectives. Lifelong learning enhances cognitive flexibility, resilience, and adaptability, leading to improved career opportunities and personal fulfilment. Together, these skills form a powerful combination that fosters intellectual growth and empowers individuals to thrive in an ever-changing world.

The following text presents a model for fostering the development of critical thinking through the principles of formative assessment in the publicly funded programme “Understanding Health—the Pathway to a Healthy Lifestyle” (Štemberger Kolnik et al. 2023). This programme is based on the findings of the European Commission’s evaluation report on the State of Health in the European Union: Slovenia—Country Health Profile 2019 (OECD & European Commission, 2019), which highlights that over a third (37%) of all deaths in Slovenia are attributed to behavioural risk factors (the EU average is 39%). Specifically, approximately 19% of all deaths are related to nutritional risks, 16% to tobacco use (primarily among young people and those with lower levels of education; the EU average is 17%), 3% to excessive alcohol consumption (the EU average is 3%), and 3% to low levels of physical activity (the EU average is 3%).

The programme “Understanding Health—the Pathway to a Healthy Lifestyle” incorporates content and objectives designed to enhance public awareness of health, healthy lifestyles, and personal development. The programme’s principal objective is to enhance the health and socio-emotional literacy of its participants.

Public Programme “Understanding Health—the Pathway to a Healthy Lifestyle” (UH)

As previously stated, the programme “Understanding Health—the Pathway to a Healthy Life” (UH) addresses health issues within the Slovenian region. It fills a gap in the array of public initiatives designed to improve citizens’ general competencies. The UH programme’s principal goal is to enhance adults’ health and social-emotional literacy, thereby improving the health of the adult population in Slovenia. It is fundamentally formative, as participants become more aware of their health-related beliefs, evaluate the

validity of these ideas, and reflect on their own feelings and actions regarding a healthy lifestyle. The programme's overarching aim is to assist participants modifying their core irrational health beliefs and habits, enabling them to make informed decisions that lead to more constructive and rational health-related behaviour.

The programme comprises four modules: Nutrition, Health and Prevention, Movement for Health, and Personal Development. In the Nutrition module, participants develop awareness of their eating habits, broaden and deepen their understanding of the basic principles of healthy eating, explore and critique various alternative approaches, plan personalised menus, and modify their eating habits if a discrepancy exists between their current habits and dietary guidelines. In the Health and Prevention module, participants learn about the principles of daily health maintenance and the prevention of chronic non-communicable diseases. They enhance their awareness of their actions in this area and are encouraged to modify their habits. An essential aspect of this module also involves learning about and navigating the healthcare system, as well as utilising digital technologies to access health services.

In the Movement for Health module, learners reflect on their exercise habits and evaluate their physical activity levels. They familiarise themselves with various exercises and plan to integrate them into their daily routine. The Nutrition, Prevention, and Movement for Health modules promote the development of health literacy in adults. Conversely, the Personality Development module aims to enhance participants' socio-emotional competencies, or life skills, with a focus on mental health or psychological well-being. In this module, learners develop awareness of their thinking patterns, emotions, and actions in different contexts, assess their efficacy, and explore options for modifying behaviours.

The programme's goals include, but are not limited to, increasing participants' general knowledge and awareness of the factors that influence both physical and mental health, as well as disease prevention strategies, inspiring them to seek out and continually learn new health-related information, empowering them to make critical judgments and decisions, and encouraging them sustain responsible choices beyond the programme's completion, such as modifying their exercise, dietary, and emotional and interpersonal management practices.

The programme's principal objective is to broaden and deepen participants' knowledge of physical and mental health. This knowledge will be founded on a critical evaluation of health information, empowering participants to make informed decisions and act responsibly in this aspect of their lives.

Formative Assessment—Basic Didactic Methodology in Programme Implementation

A fundamental guideline for practitioners is to implement the programme according to the principles of formative assessment, which optimises learning towards learners' conceptual understanding and behavioural change. While the theory of formative assessment is still undergoing verification, it provides a solid foundation for diverse practices and the evaluation of their effects. Although initially developed within the context of child and youth education (Black and William 2009), its core principles are transferable to adult learning contexts. The theory is rooted in the foundations of humanistic psychology and the core principles of adult learning.

Humanistic psychologists define learning broadly as the comprehensive development of the individual or competence building. According to Rogers (1969), the premises of humanistic psychology include: 1. personal involvement (the whole person, with their cognitive and conative processes, engages in the learning situation); 2. self-initiation (the sense of discovery and comprehension originates from within); 3. pervasiveness (learning results in changes in behaviour and attitudes); 4. learner evaluation (the locus of evaluation resides with the learner, as they know whether the learning aligns with their needs); 5. the essence of learning is meaning creation (the learner is the creator of their own meaning).

These principles align with Lindeman's fundamental adult-learning postulates: 1. adults are motivated to learn as they experience needs and interests that learning will satisfy; 2. adults' orientation to learning is life-centred; 3. experience is the most valuable source of adult learning; 4. adults possess a deep need for self-direction; 5. individual differences among people increase with age (Knowles et al. 2005: 40).

Formative assessment encompasses five key strategies (Black in William 2009): 1. clarifying and sharing learning objectives and success criteria; 2. facilitating effective class discussions and other learning activities that provide evidence of learner understanding; 3. providing feedback that enables the learner to make progress; 4. encouraging learners to act as resources for each other; 5. encouraging learners to take responsibility for their own learning. Practice within a learning context is formative when records of learner achievement are collected, interpreted, and used by teachers, learners, and peers to plan subsequent steps in the learning process.

The essence of formative assessment is the learner's active engagement in all phases of learning, empowering them to manage the entire process. This approach aligns with both Rogers' and Lindeman's aforementioned learning postulates: personal involvement, self-initiative, pervasiveness, self-evaluation, meaning-making, experiencing the need to learn, orientation to life challenges, grounding in real-life situations and experiences, the need for self-directed learning, and acknowledging the increasing individual differences among adults, which necessitates individualised learning. An important element of formative assessment is the inclusion of various activities and intellectual challenges, through which learners receive quality feedback (from the teacher or peers) regarding their progress in both content and skills. Feedback facilitates continuous monitoring throughout the learning process and allows for adaptations to meet learners' individual needs. Based on this feedback, the facilitator plans further intellectual activities for learners, and learners focus on overcoming weaknesses or enhancing their achievements.

Other authors also emphasise these elements (e.g. James et al. 2006). The key concepts, therefore, are active learning, feedback, collaborative learning, and taking responsibility: "The essence of all these practices is to make learning explicit and enable or encourage the learner to take control of their learning" (James, *ibid.*). Keely (2011) highlights the diverse functions of assessing learners' knowledge and skills, noting that assessment is formative when primarily aimed at promoting learning. It can occur formally or informally and is integrated into various phases of topic discussions. Diverse methods and techniques encourage learners to reflect on their own ideas, providing the teacher-moderator with information to plan further learning challenges in which learners can also participate.

Critical Consideration of Personal Health Beliefs and Media-mediated Health Content—Important Programme Goal

Critical thinking is not a singular concept in scientific and professional literature; rather, several theoretical perspectives exist that, while not mutually exclusive, overlap and complement one another in various respects. Within the context of adult education, the following perspectives are particularly relevant:

- (a) critical thinking as the ability to analyse, evaluate, and formulate arguments (Barry 1984; Bowel and Kemp 2002; Van den Bring Bugden 2001; Petress 2004; Wade 1995);

- (b) critical thinking as a set of cognitive skills and motivational attitudes (Ennis 1985; Lipman 1988; Facione et al. 1998; Halpern 1996; Paul 2003, 2006);
- (c) critical thinking as a self-reflexive practice (Brookfield 1995; Myers 2003);
- (d) critical thinking as a social-reflexive practice (Freire 2017, Burbles and Berk 2006).

Below is an outline of a strategy for fostering the development of critical thinking, primarily based on understanding critical thinking as the ability to analyse, evaluate, and formulate arguments. This strategy is applied within the context of engaging with health-related content. It assumes that learners acquire concepts such as argument, premise, conclusion, sound argument, and criteria for argument evaluation (reliability, relevance, sufficiency of premises). Equipped with this knowledge, learners evaluate both their own thinking (e.g. “Why do I believe this health belief is true? What evidence supports it?”) and the conclusions of others (e.g. “What reasons/premises does the author provide in support of these health claims? How strong are these reasons?”). Through engagement with the various topics in the UH programme, learners become aware of their own health beliefs and evaluate their validity from an evidence-based perspective. At the same time, the learners are encouraged to investigate media-mediated health claims: they examine the reasons (evidence) supporting or refuting these beliefs and evaluate their quality.

Formative Assessment of Critical Thinking in the Public Programme “Understanding Health—the Pathway to a Healthy Lifestyle” (UH)

The Understanding Health programme consists of 100 teaching hours. At the beginning of each module (Nutrition, Prevention, Movement, Personal Development), the educator should engage learners in an activity (either group or individual) that encourages them to reflect on their beliefs about the chosen topic or to investigate socially established, media-mediated health beliefs. During this process, participants articulate both rational, science-based beliefs and health myths, which serve as a starting point for further inquiry—specifically, the search for evidence that supports or challenges individual beliefs and their overall evaluation. Participants ultimately formulate a final position: accept a medical claim as valid or reject it.

Formative assessment in this context does not primarily focus on assessment in the traditional sense (where educators evaluate a learner's knowledge or a particular skill). Instead, it is primarily used as a philosophy or a set of principles to fully engage adult learners in their learning and empower them to take control over the cognitive and behavioural changes involved in the process (as shown in the table below). The essence of this process is the learner's self-assessment and self-reflective thinking throughout the entire learning process. In the first phase, learners become aware of their existing knowledge of the topic and relevant skills (in this example, critical thinking, specifically argumentation). In the second phase, they set their (individual or group) learning goals and establish the success criteria. In the third phase, they plan a strategy to achieve these goals. Then, in the fourth phase, they actively deepen their knowledge and consciously practice learned skills through various methods, gathering evidence of their progress throughout the process. In the final phase, learners receive feedback (from the educator or peers) on their performance or product. This feedback serves as the starting point for self-evaluating their learning against the success criteria. If necessary, they may initiate another learning cycle.

The facilitator guides learners through the entire formative assessment cycle using various techniques or key questions to steer thinking in each phase (Kompore and Rupnik Vec 2016, modified: adapted to facilitate the critical thinking aspect of learning).

Table 1: Formative assessment phases: directing questions, goals, and activities

Formative assessment phase	Directing questions	Goal	Activities
Prior knowledge and skill	What do I already know about this topic? What are my beliefs, and what evidence supports these beliefs? What is the quality of my evidence?	Awareness of beliefs related to the topic and evidence supporting those beliefs	Filling in questionnaires, mind mapping, completing unfinished sentences, creating PRO and AGAINST statements, and debating
Goals and success criteria	What are my goals? What are the success criteria?	Explicitly stated goal: "To research evidence for particular health-belief." Explicitly stated success criteria: reliable, relevant, and sufficient evidence for and against the belief	Writing goal and success criteria in (e)portfolio
Strategy	How will I reach the goal? Where will I find information about the validity of the belief/justification of my claim? What are reliable resources?	Clearly stated strategy for finding evidence	Using various planning techniques or graphic organisers for planning
Evidence	What is evidence? What is the counterevidence to my position or belief? Which perspective prevails: is my belief appropriate, or is it justified to accept the opposite?	A collection of evidence for or against a belief and a final decision on its merits (written as an essay or presented in a debate)	Research and analysis of data sources; findings presented as essays, term papers, projects, or debates
Feedback according to success criteria	How do others (teachers and classmates) view my thinking? Have I gathered relevant evidence to support my beliefs?	Oral or written feedback from the teacher and/or classmates	Direct feedback, questions aimed at highlighting weak points in an argument and suggesting improvements
Self-evaluation	How effective was I? What was happening in the activity (context)? What was I trying to achieve? Where did I excel? What did I not do so well? What do I want to change in the future? What will I work on?	Metacognition: awareness and understanding of one's thoughts and emotional processes (in the context of health-related issues)	Writing self-reflection guided by open questions, completing unfinished self-reflective sentences, completing self-evaluative questionnaires, and self-evaluation according to success criteria

Activities that enable learners to develop awareness, adopt a critical perspective, or question their own beliefs (prompted by the question, "How do I know my belief is true?"), and examine the evidence for the validity of these beliefs (guided by questions such

as “What evidence do I have for this? How real, reliable and relevant is this evidence?”), represent a key moment in the development of critical thinking (Rupnik Vec et al. 2024). When such activities are practised regularly throughout extended education, not only regarding one’s own health beliefs but also concerning content presented by various media, learners cultivate an attitude of questioning their assumptions—in Paul’s definition of critical thinking, an attitude of “analysing and evaluating one’s own and other people’s thinking to improve it” (Paul 2006). They learn to differentiate between knowledge and understanding rooted in the health sciences and populist claims often driven by economic interests, enabling them to make more informed decisions regarding their health and health-related lifestyle.

Conclusion

In a rapidly evolving world, critical thinking and lifelong learning have become more crucial than ever. These skills empower individuals to navigate complex challenges, adapt to changing environments, and make informed decisions. This article outlines an approach to fostering the development of critical thinking, based on the principles of formative assessment, within the context of enhancing health literacy and promoting healthy lifestyles among adults in Slovenia through the public health programme “Understanding Health—the Pathway to a Healthy Lifestyle”.

The programme comprises four modules: Nutrition, Health and Prevention, Exercise for Health, and Personal Development. Within these modules, providers can foster the development of critical thinking through the principles of formative assessment. This is not primarily intended to evaluate learners’ knowledge or skill in the traditional sense, but rather as a holistic approach to facilitating learners’ self-regulated learning. This approach is cyclical and encompasses several steps in which the learner takes control of their own learning: assessing prior knowledge, co-designing learning objectives and performance criteria, exploring their reasoning, obtaining feedback, and evaluating their progress. These principles are applied to the process of learning to think critically, with the authors highlighting the key reflective questions at each step and proposing techniques to address response attrition.

The programme has not yet been fully implemented, but it has been trialled in segments (specifically the Personal Development module) and is receiving highly positive feedback. A training programme for practitioners of the Understanding

Health programme is currently being developed. We consider the implementation of this programme essential for the high-quality delivery of the Understanding Health programme.

Teaching critical thinking through the principles of formative assessment serves as a model for empowering adults, not only in developing thinking but also in fostering creativity and holistic personal growth.

Kritičko mišljenje kao ključni element u programima zdravstvenog obrazovanja

Sažetak: Primarna svrha ovog rada jeste da pokaže kako se kritičko mišljenje može promovisati u kontekstu javnog programa Razumijevanje zdravlja – put do zdravog načina života. Program je nastao 2024. godine kao odgovor na javnozdravstvene izazove u Sloveniji. U zemlji su faktori rizika ponašanja kao što su prekomjerna težina, stres i nedostatak vježbanja odgovorni za visok udio zdravstvenih problema. Lična odgovornost za zdravlje podrazumijeva svijest, informisanost i kritički odnos prema svom zdravlju i sadržajima koji se odnose na zdravlje kako se predstavljaju u medijima.

U tu svrhu, u prvom dijelu članka ukratko se predstavlja program te se ističe njegova modularna struktura, sadržaj i ciljevi. Takođe se opravdava razvoj kritičkog mišljenja kao suštinskog cilja programa, kao i obrazovanja odraslih uopšte. Ističe se odnos između uloge cjeloživotnog učenja u razvoju kritičkog mišljenja i uloge javnih programa u njegovanju ove vještine. Opisuju se različite perspektive kritičkog mišljenja.

U drugom dijelu rada predstavljeni su principi, strategije i tehnike formativnog ocjenjivanja kritičkog mišljenja, potkrijepljeni primjerima iz odabrane teme. Razmatraju se faze ciklusa formativnog ocjenjivanja i ključna pitanja u svakoj fazi: (samo)procjena prethodnog znanja ili nivoa vještina, artikulacija ciljeva učenja i kriterija uspjeha, aktivnosti za postizanje ciljeva, povratne informacije i potencijalno redefinisane ciljeva učenja.

Ključne riječi: učenje odraslih, kritičko mišljenje, zdravstvena pismenost, formativno ocjenjivanje, praćenje

References

- Barak, M., Ben-Chaim, D. and Zoller, U. 2007. Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, 37(4), pp. 353–369.
- Barry, V. E. 1984. *Invitation to Critical Thinking*. New York, Chicago: Holt, Reinhart and Winston.
- Black, P., and Dylan, W. 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1), pp. 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Black, P., Dylan, W. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), pp. 5-31.
- Bonnefoy, J., Morgan, A., Kelly, M.P., Butt, J. and Bergman, V. 2007. Constructing the evidence base on the social determinants of health: a guide. National Institute for Health and Clinical Excellence & World Health Organization. Retrived from: https://www.academia.edu/25024585/Constructing_the_evidence_base_on_the_social_determinants_of_health_A_guide_Authors [24.1.2023].
- Bowel, T., Kemp, G. 2002. *Critical Thinking. A Concise Guide*. Routledge. New York: Tylor & Francis Group.
- Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Burbules, N. C., Berk, R. 2006. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. Retrieved from: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/paperc/critical.html> (3. 12. 2006).
- Camargos Santos, M.C., Machado, C.J. and Nascimento Rodrigues, R. 2006. Disability life expectancy for the elderly, city of Sao Paulo, Gender and educational differences. *Journal of Biosocial Science*, 39(3), pp. 455–463.
- Cambois, E., Robine, J.-M. and Hayward, M.D. 2001. Social inequalities in disability-free life expectancy in the French male population, 1980–1991. *Demography*, 38(4), pp. 513–524.
- Caraballo, C., Massey, D.S., Ndumele, C.D., Haywood, T., Kaleem, S., King, T., Liu, Y., Lu, Y., Nunez-Smith, M., Taylor, H.A., Watson, K.E., Herrin, J., Yancy, C.W., Faust, J.S., Krumholz, H.M., 2023. Excess Mortality and Years of Potential Life Lost Among the Black Population in the US, 1999-2020. *JAMA*, 329 (19), pp. 1662–1670. <https://doi.org/10.1001/jama.2023.7022>.
- Cutler, D.M. and Lleras-Muney, A. 2006. Education and health: evaluating theories and evidence. *Working Paper 12352*, National Bureau of Economic Research, Cambridge. Retrieved from: <http://www.nber.org/papers/w12352> [13.9. 2008].
- Dahlgren, G., in Whitehead, M., 1991. Policies and strategies to promote social equity and health. *Background document to WHO – Strategy paper for Europe, 14. Arbetsrapport: Institute for Futures Studies*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/509596_Policies_and_strategies_to_promote_social_equity_in_health_Background_document

- to_WHO_-_Strategy_paper_for_Europe/link/569540f808aeab58a9a4d946/download [23 January 2024].
- Deaton, A. 2003. Health, Inequality, and Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 41(1), pp. 113-158.
- Education as a social determinant of Health. 2021. *Tulane University School of Public Health and Tropical Medicine*. Retrieved from: <https://publichealth.tulane.edu/blog/social-determinant-of-health-education-is-crucial/> [27.11. 2024].
- Ennis, R. H. 1985. Goals for a critical thinking curriculum. In: A. Costa, ed. *Developing minds: a resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Ch. 14.
- Evans, R.G. and Stoddart, G.L. 1990. Producing health, consuming health care. *Social Science & Medicine*, 31(12), pp. 1347-1363. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(90\)90074-3](https://doi.org/10.1016/0277-9536(90)90074-3)
- Facione, P. A. et.al. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. »The Delphi Report« Executive Summary. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction (9.9. 2024)
- Freire, P. 2017. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin books.
- Freudenberg, N. 2007. Reframing school Dropouts as a public health issue. *Public Health Research, Practice, and Policy*, 4(4). Retrieved from: http://www.cdc.gov/PCD/issues/2007/oct/07_0063.htm [12.8.2008].
- Halpern, D. F. 1996. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 3rd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kickbusch, I. 2001. Health literacy: addressing the health and education divide. *Health Promotion International*, 16(3), pp. 289–297. <https://doi.org/10.1093/heapro/16.3.289>.
- Knowles, M. S. et. al. 2005. *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 6th ed. London: Elsevier.
- Kompare, A., Rupnik Vec, T. 2016. *Kako spodbujati razvoj mišljenja? Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lipman, M. 1991. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirčeva, J. et al. 2023. *Trenutki sprememb: Izobraževanje odraslih v času epidemije covida -19*. Ljubljana: ACS.
- Murano, C. 2023. Unleashing the Power of Critical Thinking and Lifelong Learning. Retrieved from: <https://www.linkedin.com/pulse/unleashing-power-critical-thinking-lifelong-learning-murano-med/> (25.10.2024)
- Paul, R. et al. 1989. *Critical Thinking. Handbook: High School*. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R., Elder, L. 2006. Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought. *Journal of Developmental Education*, 30 (2), pp. 34–35.

- Petress, K. 2004. Critical thinking: An extended definition. *Education*, 124 (3), pp. 461–466.
- Raghupathi, V. and Raghupathi, W. 2020. The influence of education on health: an empirical assessment of OECD countries for the period 1995–2015. *Archives of Public Health*, 78(20), pp. 1–18. Retrieved from: <https://archpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13690-020-00402-5> [4.1.2024].
- Ross, C.E. and Mirowsky, J. 2000. Socioeconomic Status and Subjective Life Expectancy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), pp. 133–151.
- Rupnik Vec, T. et al. 2024. Koraki k zdravju: zbirka vaj in delavnic za boljše obvladovanje zdravja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Salonna, F., van Dijk, J.P., Geckova, A.M., Sleskova, M., Groothoff, J.W., Reijneveld, S.A. 2008. Social inequalities in changes in health-related behaviour among Slovak adolescents aged between 15 and 19: A longitudinal study. *BMC Public Health*, 8, 57.
- Sen, A., 1999. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Shankar, J., Ip, E., Khalema, E., Couture, J., Tan, S., Zulla, R.T. and Lam, G. 2013. Education as a social determinant of health: issues facing indigenous and visible minority students in postsecondary education in Western Canada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(9), pp. 3908–3929. <https://doi.org/10.3390/ijerph10093908>.
- Solar, O. and Irwin, A. 2010. A conceptual framework for action on the social determinants of health. *Social Determinants of Health Discussion Paper 2 (Policy and Practice)*. Geneva: WHO Press. Retrieved from: https://www.academia.edu/33853017/Social_Determinants_of_Health_Discussion_Paper_2 [4.9. 2023].
- Solon, T. 2007. Generic Critical Thinking Infusion and Course Content Learning in Introductory Psychology. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2), pp. 95–109.
- Štemberger Kolnik, T. et.al. 2024. *Razumevanje zdravja - pot do zdravega načina življenja. Javnodeljavni program za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Retrieved from: <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/razumevanje-zdravja-pot-do-zdravega-nacina-zivljenja/> (3.11. 2024)
- Štemberger Kolnik, T., Rupnik Vec, T., Štemberger, V., Vražič, Z., Bačvić, R., Živković, N., Kravanja, D., Sirk, A. & Mahe, N., 2023. *Razumevanje zdravja – pot do zdravega načina življenja*. Retrieved from: <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/razumevanje-zdravja-pot-do-zdravega-nacina-zivljenja/>. (5.10. 2024)
- Tavris, C., Wade, C. 1997. *Psychology in Perspective*. New York: Longman.
- Valkonen, T., Sihvonen, A-P. & Lahelma, E. 1997. Health expectancy by level of education in Finland. *Social Science and Medicine*, 44(6), pp. 801–808.
- Van den Brink-Budgen, R. 2001. *Critical Thinking for Students*. Oxford: How To Books Ltd.
- Van Gelder, T., 2000. Learning to Reason: A Reason!–Able Approach. In: Davies, C., Van Gelder, T.J. & Wales, R., eds. *Cognitive Science in Australia, 2000: Proceedings of the Fifth Australian Cognitive Science Society Conference*. Adelaide: Causal.

Aleksandra Pejatović¹

Dubravka Mihajlović²

Edisa Kecap³

Karijerno vođenje i savetovanje odraslih u Srbiji – priča o zapostavljanju

Sažetak: U radu se problematizuje pitanje obuhvaćenosti odraslih korisnika uslugama karijernog vođenja i savetovanja (KViS) u Srbiji. Navedene su odlike savremenih koncepata karijere i karijernog razvoja, za koje je karakteristično da se KViS posmatra kao celoživotna aktivnost. Analizom su obuhvaćeni zakonodavni okvir KViS-a, standardi usluga KViS, aktivnosti organizacija na makro nivou, aktivnosti organizacija na nivou lokalne zajednice koje pružaju usluge KViS i učešće odraslih u programima usmerenim na razvoj veština upravljanja karijerom. Svi navedeni segmenti posmatrani su u različitim sektorima delatnosti. Analiza pokazuje da su odrasli korisnici zapostavljeni u okviru svih obuhvaćenih segmenata. Osobe starije od 30 godina najčešće ovu vrstu usluga koriste kada pripadaju sledećim ciljnim grupama: nezaposlenima, zaposlenima u kompanijama, kada su pripadnici određenih profesija i kada pripadaju određenim depriviranim društvenim grupama. Dominantno je reagovanje u tranzicionim periodima i u nepovoljnim životnim situacijama. Kao osnova za uvođenje promena u praksu KViS u Srbiji, odnosno povećanje obuhvata odraslih uslugama KViS, predstavljeni su zahvati sprovedeni u okviru unapređenih standarda usluga KViS, koji su podrazumevali uvođenje novih elemenata standarda, specifikovanih kao *kontekst, primeri i dokazi*. Takođe, u standard su u većoj meri uvedeni: neformalno obrazovanje, aktivnosti javno priznatih organizatora obrazovanja odraslih i proces priznavanja prethodnog učenja.

Ključne reči: odrasli, karijerni razvoj, karijerno vođenje i savetovanje, celoživotno učenje

¹ Prof. dr Aleksandra Pejatović, redovna profesorka na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: aleksandra.pejatovic@gmail.com

² Doc. dr Dubravka Mihajlović, docentkinja na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: dunja_mihajlovic@yahoo.com

³ Doc. dr Edisa Kecap, docentkinja na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: edisa.kecap@gmail.com

Uvod

Posmatrajući savremene koncepcije o karijeri i karijernom razvoju (Hirchi 2020, Wilhelm i Hirchi 2019), zatim, za ovu oblast, relevantna međunarodna dokumenta (Council of The European Union 2008, European Commission 2020), kao i delom normativni okvir u Srbiji kojim se reguliše oblast karijernog vođenja i savetovanja – KViS (Pravilnik o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja 2019), uočljiva je tendencija prihvatanja i promovisanja KViS-a kao celoživotnog procesa. Takođe se naglašava da je koncept celoživotnog KViS-a najuže povezan i da koegzistira sa koncepcijom celoživotnog učenja. Međusobna povezanost dva koncepta je višestruka. Svedoci smo tome da savremeni čovek tokom svog životnog veka prolazi kroz brojne tranzicije, koje, u okviru svoje teorije tranzicije, Schlossberg određuje kao: „bilo koji događaj ili ne-događaj koji rezultira promenjenim odnosima, rutinama, pretpostavkama i ulogama” (Goodman et al. 2006: 33). Ovim određenjem se skreće pažnja na značajne promene u životima ljudi do kojih dovode tranzicije, te ne treba da čude narastajuće potrebe za podrškom i vođenjem, ne samo tokom perioda mladosti, već tokom čitavog života.

Uočeni značaj KViS-a svakako je doprineo povećanju interesovanja za bavljenje karijernim razvojem različitih grupa stanovništva, i to naročito od druge decenije XXI veka. Pored evropskog prostora, ovaj trend je višestruko primetan i u Srbiji. Kada je o Srbiji reč, možemo da ga pratimo kroz: sve više zakona u kojima se tretira problematika KViS-a; donošenje *Pravilnika o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja* (2019); sve veći broj projekata posvećenih KViS-u; delatnosti centra Euroguidance i drugih organizacija u oblasti KViS-a; narastajući broj karijernih praktičara; akreditovane programe obuka za karijerne praktičare; akreditovane programe za pružanje usluga KViS; brojne primere dobre prakse realizacije usluge KViS; produkovane materijale i priručnike, kao rezultat rada u ovoj oblasti i kao podrška za dalji razvoj oblasti KViS-a (neki od primera mogu da se vide na sledećim sajtovima:

<https://euroguidance.rs/>;

<https://www.bos.rs/rs/portali>;

<http://www.razvojkarijere.bg.ac.rs/>;

<https://www.nsz.gov.rs/nsz/planiram-promenu-zaposlenja-ili-karijere/4086>).

Iz navedenog niza, za ovu priliku, izdvojili smo za analizu deo rezultata ostvarenih u okviru znatno obimnijeg istraživanja, realizovanog sa ciljem „ispitivanja implementacije

usluge karijernog vođenja i savetovanja (KViS), imajući u vidu primenu standarda KViS definisanih podzakonskim aktom,⁴ i to u sektorima: obrazovanja (na svim nivoima nacionalnog okvira kvalifikacija Srbije, uključujući i obrazovanje odraslih), zapošljavanja i u domenu sektora za mlade“ (*Završni izveštaj 2023*)⁵. Finansijer istraživanja bila je Kancelarija za dualno obrazovanje i Nacionalni okvir kvalifikacija Republike Srbije. Istraživanje je sprovedeno tokom 2023. godine, a realizovao ga je osmočlani tim Instituta za pedagogiju i andragogiju.

U ovom radu napravićemo svojevrstan vertikalno-horizontalni presek kroz istraživanjem obuhvaćene segmente i sektore delatnosti (o čemu će kasnije biti više reči), s ciljem sticanja uvida u obuhvaćenost populacije odraslih uslugama KViS-a u Srbiji, radi formulisanja preporuka za unapređivanje kvaliteta ukupnih aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja, a s posebnim naglaskom na aktivnosti usmerene na odrasle.

Teorijska polazišta u istraživanju

Teorijsko uporište rada je, najjednostavnije rečeno, problematizacija nekoliko ključnih fenomena u ovoj oblasti koji su poslednjih decenija doživeli dramatične promene. Zalaženje u operacionalizaciju promena koje je KViS doživeo kako na konceptualnom, tako i na planu realizacije, znači i kratak osvrt na razumevanje karijere i promene samih pojmova KViS-a i karijere, teorijskih saznanja o karijernom razvoju, kao i na upliv obrazovanja i na „ulazak“ odraslih, a posebno obrazovanja odraslih u ovu oblast.

KViS u poslednjih nekoliko godina doživljava takođe promene kako u pogledu toga kako se tretira u društvu i obrazovnoj politici, tako i u pogledu toga kako se u okviru njega tretiraju korisnici, a posebno odrasli korisnici. Promene su se desile i u razumevanju onoga što je cilj KViS-a, ali i kako je taj cilj moguće ostvariti. Najjednostavnije rečeno, cilj je postao sticanje određenih znanja, veština i stavova koji su potrebni pojedincu kako bi upravljao svojom karijerom tokom života. Prepoznato je da je taj cilj ostvariv kroz obrazovanje i učenje koji, pored psihološke procene, postaju krucijalne komponente KViS-a. Veliku promenu u mestu i ulozi obrazovanja u KViS-u uočavaju i autorke Pejatović i Mihajlović (2019) koje s obzirom na cilj, zadatke i način „realizacije“ obrazovanja u karijernom vođenju izdvajaju tri perioda. Kroz ovu periodizaciju se

⁴ Misli se na *Pravilnik o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja* (2019).

⁵ U daljem delu teksta, svi podaci odnose se na istraživanje koje je realizovao tim Instituta za pedagogiju i andragogiju, te se, uz ovu napomenu, neće stalno Završni izveštaj iznova navoditi kao izvor, sem u slučajevima direktnog citiranja.

uočava kritična promena uloge obrazovanja: od malog upliva obrazovanja, preciznije obrazovanja kao pripreme za zanimanja (gde je stručno obrazovanje glavni alat delovanja na profesionalni razvoj) do obrazovanja koje treba da opremi pojedinca kompetencijama potrebnim za upravljanje sopstvenim karijernim razvojem (gde svoje mesto pronalazi i stručno i karijerno obrazovanje i samostalno učenje pojedinca) što zapravo otvara veliki prostor za problematizaciju obrazovanja unutar KViS-a.

„Karijerno vođenje se odnosi na usluge i aktivnosti koje nastoje da pomognu pojedincu, bilo kog doba i u bilo kojoj tački njegovog života, da donese odluke koje se tiču obrazovanja, obuke i izbora zanimanja i da upravlja svojom karijerom“ (OECD 2004:10). Zaokret ka doživotnom procesu, celoživotnom vođenju, postaje odlika svih novijih određenja KViS-a. Sve više određenja na koja se nailazi u literaturi (Patton i McMahon 2001; Rosas i Corbanese 2006; Thomsen 2014) ukazuje na upliv različitih ciljnih grupa u KViS, zatim različitih segmenata života u kojima je potrebna podrška, problematizaciju početka i trajanja potrebe za vođenjem kao i na različite aktivnosti i resurse pomoću kojih se vođenje realizuje.

Iako je pojam karijere mnogo ranije od momenta kada je zaživeo u literaturi pretendovao da se razdvoji od pojma zanimanja, tradicionalno shvaćene karijere su veoma dugo bile dominantan koncept. Prema ovom shvatanju, „pojam karijera vezivao se za plaćeni odnos i uglavnom se odnosio na jedno zanimanje koje je neko obavljao sve do odlaska u penziju“ (Maksimović 2012: 9). Ovakav pristup zapravo „rezerviš“ karijeru za mali broj ljudi, mali broj ciljnih grupa, a zbog sličnosti u pogledu glavnih obeležja karijere ne postoji potreba za problematizacijom razlika u karijernim potrebama, odnosno razvijanjem veština upravljanja karijerom. Nasuprot tome, koncept savremenih, dinamičnih karijera, karijeru vidi kao „promenljivu kategoriju, koja se brzo i lako menja, kako zbog promena u interesovanjima, sposobnostima i sistemu vrednosti pojedinca, tako i zbog promena u radnom okruženju“ (Maksimović 2012: 9). Naglašavanje promene kao jedne od osnovnih karakteristika novih, fleksibilnih, savremeno shvaćenih karijera, znači i prihvatanje promena u razumevanju gotovo svih drugih obeležja karijere: trajanja, ciljnih grupa, sadržaja intervencija. Promena u sadržaju intervencija očitava se i kroz još jedno moderno određenje karijere koje ju vidi kao „kombinaciju svih aktivnosti koje se odigravaju u životnim ulogama koje pojedinac igra u određenom trenutku. Te uloge mogu obuhvatiti ulogu deteta, studenta, radnika, supružnika, roditelja, domaćina i rekreativca“ (Super prema: Amundson i saradnici 2010). Prema ovom shvatanju, karijera prevazilazi radni segment života i od pojedinca

zahteva kompetencije koje će mu omogućiti da se lakše nosi sa različitim izazovima koji obuhvataju različite segmente života.

Pored naglaska na promenljivost (dinamične karijere) i interaktivnu isprepletanost karijere sa svim životnim ulogama i domenima, kao osnovnim svojstvima karijera, u literaturi nailazimo na više konstrukata koji potenciraju još neke od odlika savremenih karijera. Tako, na primer, autori teorijski i empirijski razmatraju sintagmu *globalne karijere*, ističući u prvi plan da je reč o karijerama „koje sežu dalje od granica jedne zemlje“ (Baruch i Reish 2015: 4). To ne znači samo da je došlo „geografski“ do promene sredine gde se karijerni razvoj ostvaruje, već je ta promena praćena brojnim drugim i karijernim i životnim promenama. O tome svedoči i drugi konstrukt, poznat kao *karijere bez granica* (engl. *boundaryless careers*). U ovom slučaju nije nužno reč o prelazenju granica jedne zemlje, već granice mogu da se prevazilaze i u okviru jedne zemlje. Granice koje se prevazilaze mogu da budu organizacione, političke, istorijske, psihološke i druge (Baruch i Reish 2015). O granicama može da se razmišlja i kao o barijerama. Autori koji govore o proteanskim karijerama (engl. *protean careers*) u prvi plan ističu značaj „interakcije između samousmeravanja i intrinzičkih vrednosti“, pri čemu je samousmeravanje važno za traganje za ciljevima karijernog razvoja, a intrinzičke vrednosti daju smisao ovoj potrazi (Hall i saradnici 2018: 135). I samo ovih nekoliko ilustracija veoma rečito svedoči o sve većoj kompleksnosti savremenih i shvatanja i proučavanja karijere.

Poslednje važno uporište ovog rada leži i u teorijama karijernog razvoja, odnosno u prihvatanju razvojnih teorija i koncepta karijernih tranzicija. Razvojne teorije karijernog razvoja, od kojih se najviše ističe teorija Donalda Supera (detaljnije u: Guzina 1986; Oljača i Kosanović 1987), u potpunosti su izmenile zahteve prema KViS-u uvodeći niz razvojnih perioda kroz koje prolaze odrasli tokom svojih karijera, kao i niz karijernih zadataka na koje bi trebalo da se odgovori. Time se suština karijernog vođenja kao pomoći u izboru zanimanja kao najvažnijeg zadatka u potpunosti obesmišljava, a prostor se pravi za intervencije koje bi trebalo da osnaže odrasle da uspešno odgovore na sve zadatke karijernog razvoja tokom čitavog života. Koncept tranzicija i teorije koje nešto senzibilnije pokazuju različite promene koje doživljavamo u svom karijernom razvoju još više konkretizuju zahteve prema KViS-u, a integrisanje karijernog, ličnog i porodičnog razvoja, kako je vidljivo kroz teoriju Barbare Okan (prema: Hayes 2000), briše granice između intervencija koje tretiraju različite domene života.

U uslovima u kojima je obrazovna politika okrenuta važnosti razvijanja samostalnosti pojedinca, njegovog aktivnog odnosa prema sopstvenom karijernom

razvoju, i dalje postoje dokumenta koja zagovaraju pojedine intervencije, gde su izbori zanimanja i dalje ključni zadatak vođenja, a čini se i da diskursom prakse dominira koncept procene, orijentacije, dobijanja gotovih rešenja. Takođe, sve pomenute promene u teorijskom kontekstu ukazuju na potrebu menjanja načina na koji će se KViS tretirati u obrazovnoj politici, koje resurse i aktivnosti koristi, na kakve će se programe oslanjati, šta je sadržaj tih programa i ka kome su usmereni.

Metodološki okvir istraživanja

Ispitivanje implementacije usluga KViS pozicionirali smo polazeći od četiri oblasti definisane standardima usluga KViS: veštine upravljanja karijerom, kompetencije karijernih praktičara, organizacija usluga i program. Da bismo istraživanjem obuhvatili i širi kontekst za funkcionisanje standarda KViS-a uključili smo i analize: zakonodavnog okvira KViS-a (pored standarda koji najdirektnije regulišu oblast usluga KViS), aktivnosti vezane za KViS aktera na nacionalnom nivou i akreditovanih obuka namenjenih osposobljavanju i usavršavanju osoba angažovanih na poslovima karijernog vođenja i savetovanja.

Istraživanjem su, na osnovu opisanog polazišta, obuhvaćeni sledeći segmenti, u okviru kojih su prikupljeni podaci o KViS-u: 1) zakonodavni okvir KViS-a u Republici Srbiji (19 dokumenata iz sektora obrazovanje, mladi i zapošljavanje; primenjena je analiza dokumentacije); 2) standardi usluga KViS (sekvencijalna analiza); 3) aktivnosti u oblasti KViS-a na nacionalnom (makro) nivou (10 aktera, ukupno 23 ispitanika; individualno i grupno intervjuisanje); 4) organizacije koje direktno pružaju usluge KViS na lokalnom nivou – mezo nivo (51 organizacija, ukupno 56 ispitanika; individualno i grupno intervjuisanje); 5) praktičari koji deluju u oblasti KViS-a iz organizacija sa mezo nivoa (65 ispitanika; intervjuisanje); 6) obuke iz *Kataloga programa stručnog usavršavanja* Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, u kojima se tretira problematika KViS-a (15 obuka; analiza dokumentacije); i 7) programi usmereni na razvoj veština upravljanja karijerom – VUK (12 programa; analiza dokumentacije).

Uz predstavljene segmente istraživanja, dati su i podaci o uzorku obuhvaćenom istraživanjem, kao i o korišćenim istraživačkim tehnikama. Kada je reč o sektorima uključenim u istraživanje, već su spomenuti sektori: obrazovanje, mladi i zapošljavanje. U okviru sektora obrazovanja, u uzorak su ušli: Ministarstvo prosvete, Agencija za kvalifikacije, pet osnovnih škola, među kojima neke realizuju funkcionalno osnovno

obrazovanje odraslih, devet srednjih stručnih škola, jedna gimnazija, Centar za razvoj karijere studenata Univerziteta u Beogradu, dva fakultetska centra te četiri organizacije koje se bave obrazovanjem odraslih. Iz sektora mladih obuhvaćeni su: Ministarstvo turizma i omladine, Međunarodni projekat „Znanjem do posla“ i četiri organizacije mladih. Iz sektora zapošljavanja u uzorak su ušli: Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja, Nacionalna služba za zapošljavanje i tri organizacije koje se bave zapošljavanjem.

Da bi se stekla detaljnija slika za analizu, navedenim sektorima pridodata su još tri: privreda (Privredna komora Srbije i četiri kompanije), civilni sektor (Beogradska otvorena škola, nacionalni Euroguidance centar i još 11 organizacija) i sektor koji smo, zbog njegove posredničke uloge između obrazovanja i privrede u funkciji zapošljavanja i poboljšanja položaja zaposlenih, nazvali „povezivanje mladi-obrazovanje-privreda“, u koji smo uvrstili Službu za upravljanje kadrovima Vlade RS, GIZ – organizaciju za razvojnu saradnju, Akademiju za javnu upravu i pet organizacija koje se bave posredovanjem između kadrova i kompanija.

Kada je reč o delu uzorka koji se odnosi na organizacije koje su direktni pružaoci usluga KViS, u okviru svih šest izdvojenih sektora, valja da se napomene da su one izdvojene na osnovu preporuka organizacija sa makro nivoa kao primeri dobre prakse u pružanju usluga KViS različitim kategorijama stanovništva.

Za potrebe prikupljanja podataka, korišćene su tehnike analize dokumentacije i intervjuisanja, i konstruisano je ukupno sedam protokola, tri za analizu dokumentacije, tri za sprovođenje intervjua (usmenim i pisanim putem) i jedan za praćenje procesa direktne realizacije pružanja usluga KViS. Protokoli za intervjuisanje predstavnika organizacija na mezo nivou i karijernih praktičara, kao i protokol za analizu programa obuka za korisnike usluga KViS sadržajem su najdirektnije povezani sa oblastima, kompetencijama, ishodima, indikatorima i dokazima definisanim standardima usluga KViS.

Posmatrano po gradovima, podaci su prikupljeni u: Beogradu, Kragujevcu, Požarevcu, Šapcu, Zrenjaninu, Somboru, Leskovcu, Vlasotincu i Požegi.

Analiza uključenosti odraslih u KViS u Srbiji

Analizu uključenosti odraslih u KViS sprovedi smo na osnovu podataka prikupljenih u okviru pet od sedam segmenata istraživanja, čime su izostavljeni segmenti 5) praktičari

koji deluju u oblasti KViS iz organizacija sa mezo nivoa; i 6) obuke iz *Kataloga programa stručnog usavršavanja*. Prilikom analize zakonodavnog okvira i delatnosti organizacija na mezo nivou uključeni su i različiti sektori. Na ovaj način je napravljena svojevrsna „rešetka“ za propuštanje podataka prilikom traganja za obuhvatom odraslih u oblasti KViS-a.

Odrasli u zakonodavnom okviru KViS-a

Među 11 elemenata koji su bili uključeni u analizu zakonodavnog okvira procenjenog kao relevantnog za KViS, jedan se odnosio na ciljne grupe korisnika ove vrste usluga. Sprovedena analiza dokumenata u ovom segmentu istraživanja jasno je pokazala „da je zakonska i podzakonska regulativa najviše usmerena ka mladima i mladim odraslima (starosnoj kohorti od 15 do 30 godina), odnosno da je zastupljen fragmentaran pristup ciljnim grupama, gde se često kao kriterijum uzima u obzir starost“ (Završni izveštaj 2023: 21). Ovim postavljanjem graničnika po godinama, odrasli, stariji od 30 godina, kao da ostaju po strani, sa smanjenim mogućnostima da koriste usluge KViS. Samo u jednom od dokumenata (Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji 2010) spominju se kao osetljiva grupa odrasli starosti preko 45 godina, ali je ipak i ova Strategija dominantno orijentisana na mlade.

Pored uočene isključenosti osoba starijih od 30 godina iz zakonodavnog okvira, dolazi i do još jednog dodatnog kruga zanemarivanja. Reč je o tome da se normativom obuhvaćeni period, od 15 do 30 godina, deli, u nekim od dokumenata, na potperiode do 14 godina, od 15 do 18 godina i od 19 do 30 godina. Ova periodizacija predstavlja osnovu za dalju specifikaciju usluga KViS, uvažavajući karakteristike karijernog razvoja svojstvenog svakom od ovih perioda. Kako odrasli koji imaju više od 30 godinu nisu ni uključeni na nivou politike u KViS, pored logičnog očekivanja da se njima u oblasti KViS-a neće mnogo organizacija na mezo nivou ni baviti, tako se pojavljuje i opcija da će se baviti, ali ne baš na najadekvatniji način, koristeći vrste usluga detaljnije razvijane za različite periode detinjstva i mladosti.

Dakle, na nivou nacionalne politike KViS-a, nailazimo na dvostruku isključenost odraslih iznad 30 godina, na prvom mestu, da nisu ni prepoznati kao potencijalni korisnici usluga KViS, a na drugom, da dokumenta nisu podsticajna za formiranje ponude ovih usluga, koje bi uvažavale specifičnosti životnog i karijernog razvoja u odraslom dobu.

Odrasli u Standardima usluga KViS

U *Pravilniku o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja* (2019), na samom početku pojašnjava se šta se podrazumeva pod KViS-om, i ističe se da se ova vrsta podrške pruža pojedincu, „u bilo kom delu njegovog života...“ (Pravilnik... 2019: 1). Ovakvo razumevanje KViS-a, preuzeto iz OECD-ovog dokumenta (2004), otvara širok prostor za rad sa odraslima u ovoj oblasti. Međutim, sami standardi, na način kako su formulisani, favorizuju početne karijerne izbore i karijerni razvoj svojstven mlađem životnom dobu. Na ovo je skrenulo pažnju više učesnika u istraživanju, koji su bili predstavnici organizacija na makro nivou. Komentarišući sadržaj standarda, ova kategorija ispitanika je, između ostalog, istakla: „standardima se dominantno podržava jedna od funkcija KViS – zapošljavanje, a gubi se njegova celoživotna dimenzija; više su vezani za profesionalnu orijentaciju, odnosno inicijalne izbore vezane za karijeru, i to određenih ciljnih grupa (na primer studenata), a manje za potrebe upravljanja karijerom odraslih i/ili zaposlenih, u funkciji njihove horizontalne i vertikalne pokretljivosti...“ (Završni izveštaj 2023: 114-115). Ovo je potvrdila i analiza standarda koju su sproveli članovi istraživačkog tima.

Odrasli i usluge KViS-a – makro nivo

Analiza aktivnosti u oblasti KViS-a organizacija na makro nivou kao jedan od elemenata uključila je njihov rad na povećanju obuhvata različitih kategorija korisnika usluga KViS. Među kategorijama korisnika ubedljivo dominiraju mladi, okarakterisani kao: učenici osnovnih i srednjih škola, mladi koji se školuju po dualnom modelu, mladi koji upisuju fakultet, osobe od 15 do 30 godina, nezaposleni mladi, mladi iz osetljivih grupa, mladi koji pripadaju kategoriji NEET, deca sa posebnim potrebama... Zatim se pojavljuju kategorije stanovništva za koje nije navedena životna dob, pa možemo da pretpostavimo da se u okviru njih nalaze i mladi i stariji korisnici. Te grupe su, na primer, romska populacija i korisnici sigurne kuće. Odrasle, mlađe i starije, prepoznavamo u sledećim ciljnim grupama: polaznici programa neformalnog obrazovanja, nastavnici, karijerni praktičari, osobe koje su prvi put postale rukovodioci, povratnici iz EU, migranti, izbeglice, starije teško zapošljive kategorije stanovništva.

Kao ilustracija o tome u kojoj meri su deca i mladi „nadvladali“ odrasle u aktivnostima koje razvijaju, realizuju i prate akteri u oblasti KViS-a sa makro nivou može veoma dobro da posluži izjava predstavnice Beogradske otvorene škole – BOŠ da

je, kada je o aktivnostima ove organizacije reč, odnos između ciljnih grupa „mladi 90%, odrasli 10%“ (Završni izveštaj 2013: 43).

Pobrojane ciljne grupe nam, između ostalog, ukazuju na postojanje (bar) dvostrukog kriterijuma za odabir ciljnih grupa ka kojima će se usmeriti ponuda usluga KViS. S jedne strane, kao kriterijum, i to dominantan, pojavljuje se određeno životno doba – mladost ili od 15 do 30 godina. Kao dodatni kriterijum u okviru ovog je pripadnost određenim kategorijama stanovništva. S druge strane, kada je reč o osobama iznad 30 godina, kao kriterijumi se izdvajaju ili teški životni periodi i situacije – dugoročna nezaposlenost, izbeglištvo, ili profesionalna pripadnost i/ili radna pozicija – nastavnici, karijerni praktičari i rukovodioci. Prilično stidljivo se među svim ovim grupama pojavljuju polaznici programa neformalnog obrazovanja.

Odrasli i usluge KViS-a – mezo nivo

Svakako se moglo očekivati da se, naročito u razgovorima sa predstavnicima organizacija koje direktno pružaju usluge KViS na lokalnom nivou, otvori i pitanje ciljnih grupa kojima su ove usluge namenjene. Dobijeni podaci razvrstani su po sektorima kojima organizacije pripadaju. U okviru sektora *obrazovanje* apsolutna je dominacija učenika i studenata, koji se kategorišu na različite načine. U kategoriji „mladi“ još se navode: mlade nezaposlene osobe i osobe koje traže prvi posao. Od odraslih korisnika izdvojeni su: polaznici; roditelji; odrasli koji obavljaju posao bez diplome; oni koji već rade, a nisu imali prilike da se školuju; osobe koje su završile fakultet, alumnisti, zaposleni; nezaposleni; osobe koje se vraćaju na tržište rada posle dugog perioda nezaposlenosti; stalno zaposleni u proizvodnim kompanijama sa završenim trogodišnjim ili četvorogodišnjim srednjim obrazovanjem; i nosioci aktivnosti KViS. Primetno je da su najčešće korisnici usluga KViS koje pružaju organizacije iz sektora *obrazovanja* polaznici različitih formalnih i neformalnih programa, nezaposlene osobe, osobe u neadekvatnim situacijama zaposlenosti i roditelji, sa kojima je rad dominantno usmeren na karijerni razvoj njihove dece.

Kao što se može i očekivati, organizacije iz sektora *mladi* KViS usluge nude ovoj starosnoj kategoriji, uz često isticanje određenih specifičnosti, poput: mladi od 15 do 19 godina, od 15 do 30 godina, mladi iz ranjivih grupa... Izuzetno su predstavnici jedne od organizacija iz ovog sektora kao ciljnu grupu naveli volontere od 14 do 76 godina.

Unutar sektora *zapošljavanje* pojavljuje se nešto veći broj odraslih, i to kao pripadnici sledećih ciljnih grupa: nezaposleni između 35 i 55 godina; teže zapošljive

kategorije; zaposleni u određenim kompanijama koji se nalaze u procesu određene tranzicije (na primer, napuštaju kompaniju); pripadnici srednjeg i višeg menadžmenta; zaposleni na visokospecijalizovanim poslovima i slično. Već i dosadašnji pregled ciljnih grupa po sektorima ukazuje na striktnu sektorsku podelu u uslugama koje se pružaju, čime se karijerni razvoj iznova vezuje za samo jednu oblast života, ili, kada je reč o sektoru *mladi*, za samo određenu životnu dob.

Prateći ciljne grupe u sektoru *povezivanje mladi-obrazovanje-privreda* jasno se izdvajaju dve grupe korisnika. U jednu grupu mogu da se svrstaju: mladi do 30 godina i studenti, a u drugu: teže zapošljive kategorije stanovništva, zaposleni u kompanijama (neretko na pozicijama koje se gase), menadžeri, direktori malih, srednjih i velikih preduzeća, državni službenici i rukovodioci. I u ovom sektoru osnovna usmerenost usluga KViS-a je ka zapošljavanju i ka podržavanju u zadržavanju ili napredovanju ka određenim radnim pozicijama.

Donekle začuđuje nalaz vezan za sektor privrede da su se i u okviru njega kao dominantna ciljna grupa kojoj se pruža KViS podrška nametnuli mladi. Najčešće su korisnici učenici i studenti. Odrasli se pojavljuju kao kategorija zaposlenih. Kada se pogledaju ciljne grupe odraslih u okviru dva poslednja navedena sektora, formira se utisak da odrasli kada „izađu iz KViS“ napunivši 30 godina, ukoliko nisu nezaposleni, „u KViS mogu da se vrate“ kroz zaposlenje.

Kao osnovna karakteristika *civilnog sektora* pojavljuje se velika heterogenost ciljnih grupa korisnika. To je primetno i kada je reč o kategoriji mladih, među kojima se, između ostalih, pojavljuju: mladi iz ruralnih krajeva, NEET, nekvalifikovani mladi, mladi koji su napustili hraniteljske porodice, mladi nezaposleni, mladi koji imaju biznis ideju... a primetno je i u kategoriji odraslih, gde se navode: samohrani roditelji, tražioci azila, žrtve nasilja, osobe sa invaliditetom, povratnici, primaoci novčane socijalne pomoći, pripadnici LGBT+ populacije, polaznici, nastavnici, budući karijerni praktičari.

Vidljiva je razlika između ciljnih grupa odraslih u okviru ovog sektora i sektora *privreda* i *povezivanje mladi-obrazovanje-privreda*. Dok su u poslednja dva navedena odrasli korisnici dominantno iz kategorije formirane na osnovu zaposlenosti, dakle nezaposleni i zaposleni, dotle se u okviru *civilnog sektora* odrasli pojavljuju, pored manjeg udela profesionalne pripadnosti i učešća u neformalnom obrazovanju odraslih, kao pripadnici depriviranih društvenih grupa.

Odrasli kao polaznici programa usmerenih na razvoj veština upravljanja karijerom

Moglo se očekivati da se podaci i uočene tendencije iz različitih segmenata i sektora obuhvaćenih istraživanjem, kada je reč o obuhvatu odraslih uslugama KViS, „preliju“ u 12 analiziranih programa obuka, usmerenih na razvoj veština upravljanja karijerom. Od ukupnog broja programa, čak 10 je namenjeno grupama iz populacije mladih: srednjoškolcima; mladima iz osetljivih grupa; i mladima određenih godina. Tri programa uključuju i odrasle, i to zaposlene i nezaposlene starije od 30 godina i samohrane roditelje. U dva programa namenjena odraslima organizatori se obraćaju onima koji kraće ili duže traže zaposlenje, kao i grupi onih koji imaju nameru da menjaju posao, i posebno državnim službenicima.

I u ovom slučaju status na tržištu rada i situacije u zaposlenosti se prepoznaju kao okidači potreba za uslugama KViS.

Zaključna razmatranja sa predlogom načina za uključivanje odraslih u usluge KViS

Celokupna analiza podataka, predstavljena u radu po segmentima i sektorima istraživanja, nedvosmisleno upućuje na zanemarivanje odraslih, starijih od 30 godina, u oblasti pružanja usluga karijernog vođenja i savetovanja. Deluje kao da mladima između 15 i 30 godina ove usluge automatski sledeju, svakako zbog životne dobi u kojoj se nalaze. To ne bi bilo sporno, s obzirom na važnost ranog karijernog razvoja, inicijalnih karijernih izbora i neophodnosti razvijanja veština upravljanja karijerom. Međutim, problem nastaje onda kada gornja granica od 30 godina života nadalje, ako ne zatvara, a ono svakako sužava mogućnosti za pristup uslugama KViS. Odrasli, stariji od 30 godina, pristup ovim uslugama obezbeđuju ako su: nezaposleni, u problematičnim situacijama zaposlenosti, na različitim pozicijama u kompanijama, pripadnici depriviranih društvenih grupa ili pripadnici određenih profesija i zanimanja. Kao što možemo da vidimo, dominantno je reč o reagovanju putem usluga KViS u nekim od težih životnih situacija i o zadovoljavanju urgentnih potreba, i vezivanja KViS-a za jedan životni domen – radni život.

Na ovaj način se dominantno KViS pozicionira kao reakcija na nastali problem u procesu karijernog razvoja, a ne kao celoživotni razvojni proces. Shodno tome, o

pružanju usluga KViS u periodima većih promena u karijernim tokovima (na primer: odlazak na rad u drugu zemlju, promena zanimanja ili profesije u srednjem ili kasnijem životnom dobu, priprema za odlazak u penziju, priprema za postpenzionu karijeru i slično) nema ni reči.

Osnovno pitanje koje se na osnovu ovakvih rezultata postavilo jeste – odakle otpočeti, od kojeg segmenta i od kojeg sektora, rad na otvaranju šireg prostora za uključivanje odraslih u usluge KViS. Izbor je pao na standarde usluga KViS. Videli smo kako se sintagma „od 15 do 30 godina“ iz normativnog okvira preselila u praksu i na makro i na mezo i na mikro (programi obuka za razvoj veština upravljanja karijerom) nivo.

Novi projekat, koji je u toku, i na kojem je iznova angažovan tim, pokušao je da prostor za odrasle u okviru standarda obezbedi na nižim nivoima operacionalizacije standarda usluga KViS, uvođenjem kategorija *kontekst*, *primeri* i *dokazi*, vezanih za indikatore u okviru pojedinih setova standarda (VUK, kompetencije karijernih praktičara, organizacija i realizacija usluga KViS i programi KViS). *Kontekst* je omogućio ukazivanje na primere situacija u okviru različitih sektora u kojima se otvara potreba za aktivnostima KViS, *primeri* sadrže neko od mogućih delovanja u okviru konteksta, a *dokazi* sadrže primere dokumentovanja aktivnosti. I *kontekst* i *primeri* i *dokazi* smešteni su na dimenziju životnog toka, pa ukazuju na potrebe različitih kategorija i mladih i odraslih. Uključivanje odraslih je dodatno podržano kroz neformalno obrazovanje, delovanje javno priznatih organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih (JPOA) i kroz proces priznavanja prethodnog učenja (PPU). Novi predlog standarda KViS promovisan je i otvoren je konsultativni proces sa različitim akterima iz različitih sektora. Može se reći da je predlog standarda KViS u procesu prerastanja iz projektne aktivnosti u novi normativni okvir za podsticanje daljeg razvoja usluga KViS u Srbiji.

Adult Career Guidance and Counselling in Serbia-A Story of Neglect

Abstract: The paper examines the inclusion of adult users in career guidance and counselling (CGC) services in Serbia. It outlines the features of contemporary concepts of career and career development, which are characterised by the understanding that CGC is a lifelong activity. The analysis encompasses the codified framework of CGC, CGC service standards, the activities of macro-level organisations, the activities of local community organisations providing CGC services, and the participation of adults in programmes focused on the development of career management skills. All identified segments were observed across various sectors. The analysis revealed a neglect of adult users across all the segments examined. Individuals over the age of 30 most frequently utilise these service when belonging to the following target groups: the unemployed, those employed in companies, members of specific professions, and individuals from disadvantaged social groups. Engagement is predominantly reactive, occurring during periods of transition and in unfavourable life circumstances. As a basis for introducing changes in the practice of CGC in Serbia, specifically increasing the coverage of adults by CGC services, interventions were proposed within improved CGC service standard. These included the introduction of new elements to the standard, specified with *context*, *examples*, and *evidence*. Furthermore, the standard was significantly enhanced by the inclusion of non-formal education, the activities of publicly recognised adult education providers and the process of recognition of prior learning.

Keywords: adults, career development, career guidance and counselling, lifelong learning

References

- Amundson, N., Haris-Boulzbi, Dž., Najls, S. 2010. *Osnovni elementi karijernog savetovanja*. Beograd: Beogradska otvorena škola.
- Baruch, Y., Reish, C. 2015. *How Global Are Boundaryless Careers and How Boundaryless Are Global Careers? Challenges and a Theoretical Perspective*. Wiley Periodicals, Inc - Wiley Online Library.
- Council of The European Union. 2008. *Council Resolution on better integration lifelong guidance into lifelong learning strategies*. 2905th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 21 November 2008.
- European Commission. 2020. *Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities – Final report*. Brussels: EC Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Directorate E – Skills.
- Goodman, J., Schlossberg, N.K., Anderson, M.L. 2006. *Counseling adults in transition: linking practice with theory* (3rd ed.). New York: Springer.
- Guzina, M. 1980. *Kadrovska psihologija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Hall, D., T., Yip, J., Doiron, K., 2018. Protean Careers at Work: Self-Direction and Values Orientation in Psychological Success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, str. 129-156.
- Hayes, K. H. 2000. *Managing career transitions: your career as a work in progress*. New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River Inc.
- Hirschi, A. 2020. Whole-life career management: A counseling intervention framework. *The Career Development Quarterly*, 68, str. 2-17.
- Maksimović, I. 2012. *Vodič za karijerne savetnike*. Beograd: USAID.
- OECD. 2004. *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD.
- Oljača, M., Kosanović, M. 1987. *Andragoška profesionalna orijentacija u udruženom radu*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju.
- Patton, W., McMahon, M. 2001. *Career Development Programmes*. Rotterdam: Sense publishers.
- Pejatović, A., Mihajlović, D. 2019. Obrazovanje u procesu karijernog vođenja kao odgovor na potrebe mladih odraslih. *Andragoške studije*, 1, str. 9-32.
- Pravilnik o standardima usluga karijernog vođenja i savetovanja. 2019. *Službeni glasnik RS*. br. 43.
- Rosas, G., Corbanese, V. 2006. *Glossary of key terms on learning and training for work*. Turin-Italy: International Training Centre of the ILO.
- Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji. 2010. *Službeni glasnik RS*. br. 16.
- Thomsen, R. 2014. Non-participation in Guidance: An opportunity for development? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(1), str. 61-76.
- Wilhelm, F., Hirschi, A. 2019. Career Self-Management as a Key Factor for Career Wellbeing.

In: Potgieter, I.L., Ferreira, N., & Coetzee, M. eds. *Theory, Research and Dynamics of Career Wellbeing: Becoming Fit for the Future*. Switzerland: Springer International Publishing, pp. 117–137.

Završni izveštaj o sprovedenom istraživanju o implementaciji usluga KViS uključujući i primenu standarda KViS definisanih podzakonskim aktom. 2023. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

Marija Krstanoska¹

Elena Rizova²

Andragogical Aspects of Teacher Training in Adult Education: The Macedonian Context

Abstract: Teachers play a crucial role in the adult education process, guiding adult learners on their educational journeys. However, many teachers working with adolescents and adults may not be aware of the importance of incorporating an andragogical approach into their teaching practices. In the Macedonian educational context, where teachers are primarily trained in pedagogical methods, integrating andragogical competencies is essential for effective engagement in educational and training processes. This raises the question: are teachers adequately trained to apply andragogical models and techniques when working with adult learners? Therefore, a thorough analysis and interpretation of the legal framework and standards for trainer training, in relation to the teacher's role in adult education, is necessary.

The aim of this paper is to analyse the andragogical aspects of teacher training, as a prerequisite for working with adults, taking into account the learning characteristics and needs of adult learners. The research focuses on examining the andragogical dimensions of teacher training within adult education. By interpreting research findings from an analysis of legal regulations, the structure of professional development training, and teachers' experiences, this study advocates for the incorporation of an andragogical approach into teacher training programmes. This integration would support adaptive learning strategies, promote self-directed learning, and facilitate the development of the specific knowledge, skills, and abilities necessary for effective work in adult education.

Keywords: professional development, training, teacher-trainer, adult education

¹ Marija Krstanoska, MA, Teacher, SUGS "Nikola Karev" High School – Skopje; e-mail: krstanoskam@gmail.com

² Elena Rizova, PhD, Full Professor, Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy - Ss. Cyril and Methodius University in Skopje; e-mail: elenarizova@fzf.ukim.edu.mk

Introduction

Andragogy, as an independent scientific discipline, underwent significant expansion at the beginning of the 20th century. The complexity and diversity of its research subject—adult education and learning—has led to a critical dilemma between the theoretical exploration of adult education and its practical application.

With the advancement of science and technology, there has been an increased demand for adult learning. This demand includes acquiring new skills, pursuing personal interests for professional development, advancing in one's career, and enhancing knowledge. Merriam et al. (2007) define adult education as a form of learning or education for adults that encompasses a wide range of formal and non-formal learning opportunities, such as literacy programmes, vocational training, continuing education courses, and personal development workshops.

The focus of this paper is on a reformative approach to the adult education system that supports the development, empowerment, and learning of adults. According to Knowles' theoretical framework for adult learning (1984), emphasis should be placed on the principles of adult learning, particularly concerning the characteristics of adult learners, the learning process, motivation, and the roles of educators in adult education.

In the Republic of North Macedonia, from the early 20th century onwards, the scope and number of learning opportunities in adult education and training have significantly improved. However, there is still a substantial need to enhance and enrich the theoretical foundations of adult education, particularly concerning the guiding role of educators and the acquisition of andragogical competencies as prerequisites for the professional development of educators in adult education.

The profile of the educator and trainer is of exceptional importance in adult education, as they are directly involved in the teaching and training process. These individuals must possess appropriate competencies, including specific knowledge, skills, and abilities essential for working effectively with adult learners.

Adult Education: A Critical Component of Education and Training Systems

Adult education is an indispensable and vital part of the education and training system. With the evolution of society and the concept of a “learning society”, adult education is gaining increasing significance at both national and international levels. It serves as a powerful tool for combating social exclusion, poverty, and unemployment, while simultaneously promoting and supporting the comprehensive development of adult individuals. Through this, it empowers them to become responsible, capable, and confident citizens who actively participate in all aspects of society.

The emergence of the concept of lifelong learning has further expanded the role of adult education, positioning it as a crucial and integral component of people’s lives and contemporary living culture. Therefore, scholarly inquiry into issues related to adult education and learning necessitates an in-depth analysis of the characteristics of the key actors in the education and training process, specifically the educators.

Studying and applying Malcolm Knowles’ theoretical framework on adult learning is particularly valuable for understanding the principles governing adult learning. This involves examining the characteristics of adult learners, the learning process, learner motivation, and the responsibilities and competencies of educators.

The curriculum, instructional processes, and implementation of training programmes must be planned in alignment with the specific characteristics and needs of adult learners. Such planning should be guided by the principles of adaptive and differentiated instruction to ensure effectiveness and relevance in adult education.

The current systemic methods for supporting educators and trainers within the educational system of the Republic of North Macedonia can be categorised into three primary routes, reflecting the educational pathways teachers undertake both during and following their initial education:

- Acquisition of an appropriate educational profile during initial higher education (andragogist);
- Completion of pedagogical training after initial education;
- Engagement in training sessions, courses, and workshops designed to enhance professional competencies in the field of adult education.

When considering andragogical competencies, it is vital to examine the entire educational process experienced by both educators and adult learners. For this

process to be effective, a successful triangulation of knowledge, learner needs, and the implementation of teaching practices, grounded in the legal framework, is essential. This requires alignment with the professional development of educators as a prerequisite for engaging with adult learners, addressing their unique learning characteristics and specific needs.

In the Republic of North Macedonia, initial education in andragogy, recognised as the most appropriate professional profile for adult education, has been offered at the Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje since 2018. However, due to the relatively recent establishment of this study programme, a deficit of qualified professionals capable of working within the field of adult education persists.

The second pathway to acquiring educational competencies, necessary for entering the teaching profession, involves mandatory pedagogical training. This model equips educators with the necessary pedagogical skills and competencies for working with students. Pedagogical components, such as teaching principles and methods, are structurally and theoretically designed to meet the needs of traditional educational systems. However, despite the well-adapted pedagogical model, these competencies often do not align with the theoretical foundations of adult education and do not adequately address the needs of educators working with adult learners.

As a result, there is a compelling need to integrate andragogical competencies into teacher education and professional development programmes as a prerequisite for effectively engaging with adult learners. This integration would enhance adult learning processes and improve outcomes for both adult learners and adolescents.

In the Macedonian educational context, professionals involved in adult education are often required to independently expand and enhance their knowledge in adult education to effectively implement teaching and training. Consequently, while training programmes significantly impact the professional development of educators, short-term training sessions and courses sometimes provide partial and, at times, insufficiently relevant skills for engaging with adult learners and adolescents.

At present, the legislation governing education and professional development for educators—such as the Primary Education Act, the Secondary Education Act, the Vocational Education and Training Act, the Teachers and Professional Associates Act, and the Adult Education Act—lacks explicit provisions for acquiring andragogical competencies necessary for engaging with adult learners and adolescents.

Knowles (1984) provides a comprehensive explanation of adult learning theory, analysing the differences in learning activities between adults and children. He clearly outlines the distinctions between adult and child learning, highlighting that theoretical principles derived from child education are not directly applicable to adult learning. Knowles argues that adult learners exhibit specific characteristics related to psychological tendencies, cognitive processes, learning tasks, and learning goals.

Educators must consider several critical implications when designing learning activities for adult learners:

- **Learner-centred Approach:** Prioritise learner needs, clarify their responsibilities in the learning process, and foster the development of self-directed learning habits.
- **Integration of Life Experience:** Connect learning effectively with learners' life experiences and developmental tasks to enhance motivation and learning outcomes.
- **Active Participation:** Involve learners in the implementation of learning activities, such as goal setting and the identification of individualised learning methods.
- **Teacher as Partner:** Teachers should function as partners in the acquisition of new material, providing realistic learning scenarios and supporting adult learners.
- **Dynamic Andragogical Model:** Emphasise the seven-step process (as proposed by Knowles, 1990) to facilitate the effective engagement of adults in the learning process.

With the accelerated implementation of adult learning programmes, teachers can adapt to the demands of their workplaces and social environments by continually acquiring new knowledge and skills. This ensures sustained motivation for lifelong learning. This competency enables teachers to build upon their existing knowledge, applying it in diverse contexts, both personal and professional.

The professional development of teachers should aim to enhance the quality of adult education by creating conditions for designing more effective and flexible continuing education programmes, thereby improving the overall quality of teaching. Teaching adolescents and adults requires ongoing learning and the development of knowledge and skills, an understanding and respect for adult learning characteristics, and the cultivation of an environment that motivates and sustains learners' interest.

Rizova (2021) highlights several strategies for facilitating competency development and knowledge acquisition:

- Time and Life Management: Identify personal goals and establish priorities.
- Improving Concentration: Understand one's learning speed and capacity (e.g. learning less but more effectively), and maintain focus on tasks by minimising external and internal distractions.
- Active Reading: The objective of effective learning is not to read everything, but to select what and how to read purposefully.
- Active Writing: Documenting, refining, and debating ideas fosters higher-order thinking. Learning through writing has gained prominence in recent years.
- Understanding Personal Interests: Assess strengths and weaknesses in fundamental skills, identify the most effective learning modalities (reading, listening, doing, etc.), and recognise optimal learning times.
- Developing Learning Styles: Cultivate individualised approaches to learning.
- Learning Time Management: Develop structured plans to achieve educational goals.

An analysis of theoretical insights, objectives, and needs, together with interactive and collaborative environments, learner motivation, and experience, underscores the necessity for systemic changes within adult education. These changes should address diverse teaching and learning formats, enhance the flexibility and adaptability adult learning programmes, and facilitate the acquisition of andragogical competencies by educators.

Research Methodology

This study focuses on the analysis of andragogical aspects within teachers' professional development in the field of adult education. The research aims to examine and evaluate the availability of content necessary for acquiring key andragogical competencies, which are a prerequisite for teachers' professional development in adult education. These competencies are critical for developing the specialised knowledge, skills, and abilities required to effectively engage with adult learners and efficiently implement tasks within the context of adult education.

The objective of this research is to determine the benefits of incorporating andragogical aspects into training programmes and to contribute to the development of an appropriate model for enhancing andragogical qualifications.

The investigation of standards and concepts in adult education is grounded in historical analysis, utilising comprehensive and detailed materials as the foundation for the research. Accordingly, the technique of content analysis is employed, focusing on the in-depth interpretation of national documents and strategies related to adult education. This involves categorising factual materials that influence adult education, exploring ideas about adult learning, collecting and analysing relevant research outcomes, summarising key findings, and conducting objective analysis and evaluation.

The research employs the following research methods to achieve the study's objectives:

- Document Analysis: This method involves a systematic review of legal and strategic documents, including the Adult Education Act, the 2019–2023 Adult Education Strategy, and the Trainer-of-Trainers Standard. The goal is to evaluate compliance with regulations concerning andragogical competencies.

Qualitative Content Analysis: This method involves the identification of key terms in legal and strategic documents related to andragogical qualifications. It also includes the examination of how the documents define (or fail to define) the process of acquiring andragogical competencies for adult educators. Additionally, it involves the identification of inconsistencies in policy documents related to the regulation and acquisition of andragogical competencies. An will be made to determine if the policies provide clear, actionable guidelines or if they remain ambiguous and open to interpretation, potentially leading to inconsistent implementation. The data generated through this research will be utilised to develop an appropriate model for professional development through andragogical qualification enhancement. This model aims to unify and standardise practices while teachers' competencies, enabling them to adapt instructional methods and techniques effectively. The ultimate goal is to create a productive learning environment that supports adult learners' success.

Teachers' Competencies in Adult Education – The Macedonian Context

In the Macedonian educational context, there are three primary pathways for professionals in adult education to acquire the necessary competencies required for their work:

- **Formal Education in Andragogy**

Since 2018, the Institute of Pedagogy at the School of Philosophy has offered a program that produces graduates with the profile of an *andragogue*. These professionals have teaching competencies for working with adult learners as well as broader professional skills for managing and guiding adults. However, due to the recent introduction of this programme, there is a shortage of such professionals in contemporary Macedonian society faces a shortage of such professionals, limiting the workforce capable of meeting the demands of adult education.

- **Preparatory Pedagogical Training**

Faculty members from non-teaching disciplines, such as technical sciences, medical sciences, veterinary sciences, and natural sciences, obtain professional teaching qualifications exclusively through pedagogical preparation programmes. Subject teachers in primary, secondary, and vocational schools typically pursue this preparation. As a result, there are systemic challenges in meeting andragogical standards and adapting to the changing demands of adult education.

- **In-service Training**

This model refers to workplace-based training for professionals to acquire andragogical competencies. Employees in companies, non-governmental organizations, and training centres often receive short-term training and attend workshops. While these programmes provide some skills, they often do not adequately prepare individuals to work with adult learners and adolescents, further complicating the challenges of an inadequately trained workforce in andragogical methods.

When considering the competencies needed by teachers working with adolescent students in secondary schools and adult learners in primary schools for adults, important questions arise: Are these teachers properly trained, and to what extent are andragogical models and techniques incorporated into their practices?

In the Macedonian educational system, there is a qualification standard for the role of a *trainer of trainers*. However, this standard is sometimes confused with the role of an *adult educator*, which is a much broader and more complex role.

Aligning the teacher-trainer profile with the trainer-of-trainers standard aims to provide practical knowledge and opportunities for educators to become competent trainers of adults engaged in professional development.

Legal and strategic document analysis underpins this alignment, revealing the requirement within the Adult Education Act that programmes be delivered by individuals with an andragogical background. While the 2019–2023 Adult Education Strategy acknowledges this non-compliance, neither the law nor the strategy accurately and precisely defines the process for acquiring andragogical competencies necessary for working with adults and adolescent learners. This lack of clear guidelines contributes to inconsistencies in accreditation and training quality within the adult education system.

By enhancing their competencies, teachers and trainers should develop specialised skills to support and deliver effective adult education.

To effectively advance adult education in the Republic of North Macedonia and meet the specific needs of adult learners, a strategic focus on professional development to ensure teachers acquire the necessary andragogical competencies is vital.

Concluding Observations and Recommendations

The dynamic and modern society in which we currently live presents teachers with a complex challenge: teachers should not simply act as passive implementers of curricula but as comprehensive analysts of educational practice and researchers of teaching issues and challenges.

Integrating andragogical competencies into teacher education and training is viewed as a crucial initiative for fostering innovative changes to develop a structural system aimed at enriching teachers' professional development for effective work with adult learners. Establishing such a model necessitates a thorough analysis and utilisation of available resources to support and develop innovative andragogical competencies, practices, and knowledge.

The integration of andragogical competencies into a model tailored to teachers' needs should account for the specificities and diversity within adult education and vocational training, as well as the context in which the teaching process takes place.

Through andragogical requalification, teachers will acquire knowledge about the principles of andragogy, the fundamental characteristics of adult education, and the needs and learning styles of adult learners. They will critically reflect on challenges and practically apply acquired knowledge and skills to adapt teaching methods and techniques effectively, thereby creating a productive learning environment.

Policymakers in Macedonian society, as drivers of change and visionaries, must adopt an appropriate results-oriented strategy for the development of adult education. This includes fostering greater interest in improving the quality and effectiveness of professional development in education by establishing suitable conditions and systems for quality assurance across the entire education system, including adult education.

Providing high-quality teaching resources and training, along with a robust approach to designing curriculum content, is essential to meet the needs of teachers in adult education for effective teaching processes.

In the future, the focus should gradually shift towards theoretical research in adult education and the establishment of a solid system where andragogical competencies for adult education professionals become a priority.

This paper aims to guide teachers in understanding the feasibility and importance of continuous and lifelong learning, fostering enthusiasm and initiative among both teachers and adult learners. Such efforts contribute to building a society oriented towards lifelong learning.

A significant obstacle to the development of adult education is the neglect of teachers' professional autonomy and the passive acceptance of knowledge. Only by respecting and understanding the distinct characteristics of adult learners can the developmental trajectory align with their learning needs. Clear guidelines are required to understand these characteristics and meet adults' self-directed learning requirements. Promoting the concept of lifelong learning and building a society focused on lifelong learning will continually elevate the status and role of adult education.

Based on these interpretations and recommendations, we conclude that establishing a conceptual model for andragogical requalification will create the conditions for its effective institutional integration. This will support innovative pedagogical and andragogical strategies that positively influence teaching practices with adult learners and improve the entire adult education system.

Andragoški aspekti izobrazbe nastavnika u obrazovanju odraslih: makedonski kontekst

Sažetak: Nastavnici imaju ključnu ulogu u procesu obrazovanja odraslih, usmjeravajući odrasle polaznike kroz njihove obrazovne puteve. Međutim, mnogi nastavnici koji rade s adolescentima i odraslima možda nisu svjesni važnosti uključivanja andragoškog pristupa u svoje nastavne prakse. U makedonskom obrazovnom kontekstu, gdje su nastavnici prvenstveno obrazovani kroz pedagoške metode, integracija andragoških kompetencija je neophodna za efikasno uključivanje u procese obrazovanja i obuke. To otvara pitanje: da li su nastavnici adekvatno osposobljeni za primjenu andragoških modela i tehnika u radu s odraslim polaznicima? Zbog toga je potrebno provesti temeljitu analizu i interpretaciju zakonskog okvira i standarda za izobrazbu edukatora, u odnosu na ulogu nastavnika u obrazovanju odraslih.

Cilj ovog rada je analizirati andragoške aspekte programa za izobrazbu nastavnika kao preduslov za rad s odraslim osobama, uzimajući u obzir karakteristike učenja i potrebe odraslih polaznika. Istraživanje je usmjereno na ispitivanje andragoških dimenzija izobrazbe nastavnika u obrazovanju odraslih. Tumačenjem rezultata istraživanja proizašlih iz analize zakonskih regulativa, strukture programa profesionalnog usavršavanja i iskustava nastavnika, ovaj rad zagovara uključivanje andragoškog pristupa u programe izobrazbe nastavnika. Ova integracija bi podržala adaptivne strategije učenja, potaknula samousmjereno učenje i olakšala razvoj specifičnih znanja, vještina i sposobnosti neophodnih za efikasan rad u obrazovanju odraslih.

Ključne riječi: profesionalni razvoj, obuka, nastavnik edukator, obrazovanje odraslih

References

- Bose, D. 2015. Just-in-Case or Just-in-Time training? - Excerpts from a doctoral research study. In: P. Zaphiris and A. Ioannou, eds. *Learning and Collaboration Technologies*. New York: Springer International Publishing.
- The Council of the European Union. 2026. *Establishing an Action Programme in the Field of Lifelong Learning*. Journal of the European Union, 6.
- European Commission. 2018. *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Frappaolo, C. 1998. *Defining knowledge management: Four basic functions*. Computerworld, 32(8), 80.

- Guskey, T. R. 2003. What makes professional development effective?. *Phi Delta Kappa*, 84 (10): 748-750.
- Joyce, B. & Showers, B. 1995. *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal*. (2nd ed.). New York: Longman.
- Kimmel, A. 1988. *Ethics and Values in Applied Social Research*. London: Sage.
- Klapan, A., Matijević, M. 2004. *Obrazovanje odraslih ključ za 21. stoljeće. Zbornik radova druge međunarodne konferencije*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- Knowles, M. 1975. *Self-directed learning: A Guide for learners and teachers*. New York: Cambridge.
- Knowles, M. 1990. *The Adult Learner: A neglected species*. Houston: Gulf.
- Knowles, M. S. 1984. *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. Jossey: Bass.
- McClelland, D. C. 1973. *Testing for Competence Rather than for "Intelligence"*. American Psychologist, 28, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., Baumgartner, L. M. 2007. *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Министерство за образование и наука на Република Македонија. 2018. *Стратегија за образование на возрасни 2019–2023*. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
- Министерство за образование и наука на Република Македонија. 2016. *Закон за наставници во основните и средните училишта*. „Службен весник на Република Македонија“ бр. 30/2016.
- Министерство за образование и наука на Република Македонија. 2018. *Закон за образование на возрасните*. 2018. „Службен весник на Република Македонија“ бр. 64/2018.
- Oser, F. 1997. *Beiträge zur Lehrerbildung*. Frankfurt: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Rizova, E. 2020. Professional development of educational workers throughout non-formal education. In: *Improving the quality of life of children and youth: Conference Proceedings*. Zagreb: Faculty of Teacher Education, 723–730.
- Thompson, L. 1997. *Children Talking: The Development of Pragmatic Competence*. London: Multilingual Matters Publisher.
- Velkovski, Z. 2018. *Skills Development and Innovation Support Project: Assess equipment needs and develop technical specifications for procurement*. Skopje: Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia and World Bank.
- Велковски, З. 2021. *Обезбедување на квалитетот во високото образование*. Скопје: Независен академски синдикат.
- Ризова, Е. 2021. *Доживотно учење*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет.
- Ризова, Е. 2021. *Подобри наставнички компетенции за поквалитетно универзитетско образование – Интерен извештај од реализирана проектна активност*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, Филозофски факултет.

Đenita Tuce¹

Katarina Mišetić²

Psihosocijalne odrednice ego integriteta kod osoba starije dobi

Sažetak: Cilj istraživanja je ispitati doprinos nekih subjektivnih pokazatelja kvalitete života (percipirano fizičko i mentalno zdravlje, zadovoljstvo finansijama i zadovoljstvo socijalnom podrškom) i određenih psiholoških karakteristika (otpornost, generativnost i usamljenost) u objašnjenju ego integriteta kod osoba starije dobi. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 448 sudionika, prosječne dobi $M = 72,2$ ($SD = 5,72$). Primijenjeni su sljedeći mjerni instrumenti: Upitnik općih podataka, Kratka skala otpornosti, Adaptirana Loyola skala generativnosti, Kratka verzija UCLA skale usamljenosti i Kratka skala ego integriteta. Rezultati provedene hijerarhijske regresijske analize pokazuju da set prediktorskih varijabli objašnjava 35% ukupne varijance kriterija. Kao značajni prediktori ego integriteta izdvojili su se percipirano fizičko zdravlje, zadovoljstvo finansijama, otpornost, generativnost i usamljenost. Rezultati općenito pokazuju da izraženiji ego integritet imaju starije osobe koje se osjećaju fizički zdravijima, koje su zadovoljnije vlastitom finansijskom situacijom, te koje odlikuje veća otpornost i generativnost i manji osjećaj usamljenosti. Dobiveni rezultati obogaćuju postojeći korpus empirijskih spoznaja iz ovog područja istraživanja te mogu poslužiti kao smjernice za kreiranje intervencija usmjerenih na razvoj i očuvanje ego integriteta kod osoba starije dobi.

Ključne riječi: ego integritet, otpornost, generativnost, usamljenost, subjektivni pokazatelji kvalitete života

¹ Dr. Đenita Tuce, vanredna profesorica na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu;
e-mail: djenita.tuce@gmail.com

² Dr. Katarina Mišetić, viša asistentica na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu;
e-mail: katarina.miseti1@gmail.com

Uvod

U posljednjim decenijama, koncepti uspjehnog starenja i subjektivne dobrobiti u starijoj dobi postaju predmet sve intenzivnijeg proučavanja unutar različitih naučnih disciplina, uključujući medicinu, psihologiju, sociologiju i andragogiju. Porast interesovanja za ovu tematiku značajnim je dijelom rezultat produženja prosječnog životnog vijeka, koji dovodi do kontinuiranog porasta udjela starijih osoba u općoj populaciji (UN 2019). Samim tim javlja se sve veća potreba za razumijevanjem specifičnih izazova s kojima se suočavaju starije osobe, ali i za identifikacijom različitih ličnih i socijalnih resursa koji doprinose očuvanju i unapređenju kvalitete života u starijoj dobi (Rijavec 2011; Tucak Junaković i sar. 2020; Villar i Zacarés 2024). U skladu s navedenim, u savremenim pristupima starenju sve više se naglašava da kvalitetan život u starijoj dobi ne zavisi samo od očuvanog fizičkog zdravlja, nego i od prisustva psihološke dobrobiti pojedinca (Despot Lučanić 2022; Vilar 2012, Villar i Zacarés 2024).

U kontekstu proučavanja faktora koji doprinose povećanju kvalitete života u starijoj dobi, jedan od konstrukata koji zaokuplja sve veću pažnju istraživača je i ego integritet (engl. *ego integrity*), koji je razvijen u okviru Eriksonove teorije psihosocijalnog razvoja. Prema Eriksonu (1982), posljednja faza razvoja odvija se u starijoj dobi, kada pojedinac prolazi kroz ključni psihološki konflikt poznat kao „integritet nasuprot očaju“. U ovom razdoblju života osoba promišlja o svojim prošlim iskustvima i nastoji im dati određeni smisao i koherentnost. Ukoliko je procjena proteklog života uglavnom pozitivna, odnosno, ako je osoba zadovoljna različitim aspektima svog života i prihvata ga u cjelini, uključujući i nepovoljne ili bolne događaje, razvija se osjećaj da je život ispunio očekivanja, te da je vrijedan i smislen. Taj osjećaj se naziva ego integritet, a proizlazi iz uspješne integracije svih ranijih razvojnih faza i životnih iskustava (Berk 2008; Erikson 1982; Lane i Munday 2017). Odrasli koji dostignu ovaj nivo integriteta osjećaju se cjelovito i ispunjeno, te prihvataju i uspjehe i neuspjehe kao sastavne dijelove svog životnog toka. Oni razumiju da su njihovi izbori, kao i putevi koje nisu izabrali, oblikovali jedinstvenu i smisleno strukturiranu životnu priču (Villar i Zacarés 2024; Westerhof i sar. 2017). Takav pogled na život omogućava im da prihvate vlastitu sudbinu u širem povijesnom i društvenom kontekstu, što doprinosi osjećaju smirenosti i zadovoljstva (Berk 2008). Također, osoba razvijenog ego integriteta manje se boji smrti, jer je svjesna da je živjela ispunjen i smislen život (Lane i Munday 2017). Takva osoba prihvata prolaznost života kao prirodan dio životnog ciklusa, te pronalazi utjehu u

uvjerenju da će njeno naslijeđe, bilo kroz potomke ili ostavštinu, na neki način nastaviti živjeti i utjecati na buduće generacije (Erikson 1982).

Očaj, s druge strane, predstavlja stanje u kojem pojedinac gubi sposobnost da vidi svoj život kao vrijedan ili smislen (Westerhof i sar. 2017). Doživljaj očaja nastaje kada starije osobe gledaju na svoj protekli život s osjećajem neispunjenosti i žaljenja zbog brojnih propuštenih prilika i pogrešnih odluka, a istovremeno osjećaju da je vrijeme prekratko da bi se mogao pronaći novi smisao u životu (Berk 2008; Erikson 1982; Villar i Zacarés 2024). Pomisao da se život postepeno privodi kraju u ovom kontekstu ne donosi smirenost, već pojačava uznemirenost, jer osoba nije uspjela pronaći mir sa samom sobom i svojim životnim putem. Ova nemogućnost da se pronađe izlaz iz unutrašnjeg sukoba vodi do duboke emocionalne boli, ispunjenosti gorčinom, te osjećaja bespomoćnosti i poraženosti, koji se često manifestuju kroz ljutnju, neprijateljstvo i otpor prema drugima (Erikson 1982).

Prema savremenim naučnim spoznajama, ego integritet se smatra jednim od ključnih pokazatelja psihološke dobrobiti kod osoba starijih od 65 godina (Westerhof i sar. 2017). Empirijska istraživanja dosljedno potvrđuju da je izraženiji ego integritet značajno povezan s boljim mentalnim zdravljem i psihološkom dobrobiti (Ilyas i sar. 2020; van der Kaap-Deeder i sar. 2021; Westerhof i sar. 2017), većim životnim zadovoljstvom (Derdaale i sar. 2019; Bueno-Pacheco i sar. 2021), uspješnim starenjem (Han i sar. 2015), manjom učestalošću depresivnih simptoma (Rylands i sar. 2001; van der Kaap-Deeder i sar. 2021), kao i manjim strahom od smrti (Busch 2023; Haroon i Ghayas 2018; Parker 2013). Također, prema Chenu i saradnicima (2004), starije osobe koje su razvile ego integritet odlikuje skladniji pogled na prošlost i budućnost, izraženija zahvalnost prema okolini, veće povjerenje u vlastite sposobnosti i veća sposobnost da kroz pozitivnu interpretaciju vlastitog životnog puta prihvate i život i smrt. Suprotno tome, očaj se u dosadašnjim istraživanjima pokazao značajno povezanim s nizom nepovoljnih psiholoških ishoda, uključujući izraženije depresivne simptome i nižu subjektivnu dobrobit (Bueno-Pacheco i sar. 2021; Westerhof i sar. 2017) te veći strah od smrti (van der Kaap-Deeder i sar. 2021).

Budući da je ego integritet u razvojnoj psihologiji prepoznat kao važan indikator psihološke prilagodbe u starijoj dobi, ispitivanje faktora koji doprinose njegovom ostvarenju od iznimnog je značaja. Međutim, istraživanja koja se bave odrednicama ego integriteta općenito su malobrojna i nedostatna, što ukazuje na potrebu za daljnjim produbljivanjem spoznaja u ovom području. Dosadašnja istraživanja provedena na

uzorcima starijih osoba identificirala su nekoliko značajnih prediktora ego integriteta, uključujući generativnost (Chen i sar. 2021; Hannah i sar. 1996; James i Zarrett 2006; Newton i sar. 2019; Torges 2007), otpornost (Lee i Yang 2019), usamljenost (Song i sar. 2022; Jeong i Yoon 2015), socijalnu podršku (Jeong i Yoon 2015; Tahreen i Shahed 2014), ekonomsku stabilnost (Tahreen i Shahed 2014), socijalnu uključenost (Jeong i Yoon 2015) te spiritualnost (Ilyas i sar. 2020). Nadalje, empirijski nalazi pokazuju da značajnu ulogu u predikciji ego integriteta u starijoj dobi imaju i osjećaj koherentnosti (Wiesmann i Hannich 2011), emocionalna inteligencija i korištenje adaptivnih strategija suočavanja (Meléndez i sar. 2022), kao i neke osobine ličnosti, poput emocionalne stabilnosti i ekstraverzije (Westerhof i sar. 2017). Također, u istraživanju koje su proveli Hajek i saradnici (2021), kao značajni negativni prediktori ego integriteta izdvojile su se poteškoće u svakodnevnim aktivnostima, kao i prisustvo fizičkih bolova/neugode i mentalnih poteškoća.

Ovim radom nastojali smo proširiti postojeći korpus naučnih spoznaja u ovom području istraživanja te ispitati ulogu nekih specifičnih psihosocijalnih faktora u objašnjenju ego integriteta kod osoba starije dobi. Konkretno, fokus je stavljen na određene subjektivne pokazatelje kvalitete života, poput percipiranog fizičkog i mentalnog zdravlja, zadovoljstva finansijama te zadovoljstva socijalnom podrškom, kao i na određene psihološke karakteristike, poput otpornosti, generativnosti i usamljenosti. Izbor prediktorskih varijabli u ovom istraživanju utemeljen je na relevantnoj naučnoj literaturi koja upućuje na njihov potencijalni značaj u objašnjenju ego integriteta kod starijih osoba.

Kada je riječ o subjektivnim pokazateljima kvalitete života, opravdano je pretpostaviti da pozitivnija percepcija vlastitog fizičkog i mentalnog zdravlja, kao i veće zadovoljstvo finansijskom situacijom doprinose smanjenju osjećaja bespomoćnosti, pružaju osjećaj sigurnosti te omogućuju veći stepen autonomije u starijoj dobi. To može pomoći starijim osobama da zadrže osjećaj dostojanstva i oblikuju pozitivniji pogled na vlastiti život, što u konačnici može pogodovati i razvoju ego integriteta. Ovu pretpostavku podupiru i neka prethodna istraživanja, u kojima su se fizičke i mentalne poteškoće izdvojile kao negativni prediktori, a ekonomska stabilnost kao pozitivan prediktor ego integriteta kod osoba starije dobi (Hajek i sar. 2021; Tahreen i Shahed 2014).

Nadalje, kada je u pitanju socijalna podrška, ona se općenito smatra jednim od najvažnijih zaštitnih faktora za adekvatnu psihološku prilagodbu u starijoj dobi (White i sar. 2009). Pod tim se podrazumijeva osjećaj da je pojedinac okružen osobama koje ga

razumiju, podržavaju i s kojima ima emocionalno ispunjavajuće odnose. Takva podrška umanjuje osjećaj izolacije, povećava osjećaj pripadnosti i emocionalne sigurnosti te potiče subjektivni doživljaj smislenosti života (Berkman i Syme 1979; White i sar. 2009). Kada se osoba osjeća voljeno i prihvaćeno, lakše prihvata vlastiti život sa svim njegovim uspjesima i neuspjesima, a što generalno može pogodovati i razvoju ego integriteta. U prilog ovom razmatranju idu i rezultati nekih istraživanja u kojima se percipirana socijalna podrška izdvojila kao značajan prediktor ego integriteta kod osoba starije dobi (Ilyas i sar. 2020; Jeong i Yoon 2015; Tahreen i Shahed 2014).

Kada je riječ o otpornosti, ona u najširem smislu predstavlja sposobnost pojedinca da se uspješno nosi sa stresnim i izazovnim životnim okolnostima te da se prilagođava promjenama i krizama (Smith i sar. 2010), što u kontekstu postizanja ego integriteta može predstavljati iznimno važan zaštitni faktor. Specifično, otpornost može pomoći starijim osobama da očuvaju psihološku ravnotežu uprkos gubicima, bolestima i promjenama koje prate starost, a što im posljedično može olakšati prihvatanje vlastitog života s osjećajem smisla i cjelovitosti (Martin i sar. 2010). U prilog navedenom idu i rezultati istraživanja autorice Alex (2010), koja navodi da starije osobe koje imaju visoko izraženu otpornost odlikuje izraženiji osjećaj povezanosti s drugima, izraženiji osjećaj nezavisnosti i aktivno traženje ili stvaranje smisla u životu. O važnosti otpornosti za postizanje ego integriteta u starijoj dobi svjedoče i rezultati istraživanja koje su proveli Lee i Yang (2019), a koji pokazuju da otpornost ima značajnu ulogu u objašnjenju ego integriteta kod starijih osoba.

Uloga generativnosti u razvoju ego integriteta istaknuta je u okviru same teorije psihosocijalnog razvoja. Naime, generativnost je pojam koji je Erikson uveo kao središnji razvojni zadatak srednje odrasle dobi, a odnosi se na težnju pojedinca da doprinosi dobrobiti drugih, naročito budućim generacijama (Erikson 1982). Iako se generativnost primarno razvija u srednjoj odrasloj dobi, ona i u starijoj dobi zadržava važnu psihološku funkciju, jer pruža osjećaj svrhe, povezanosti i ostvarenosti (Villar i Zacarés 2024). Upravo takav doživljaj vlastite korisnosti i doprinosa društvu može pomoći pojedincu da u starijoj dobi sagleda svoj život kao smislen, cjelovit i vrijedan, a što je osnovna definicija ego integriteta prema Eriksonu (1982). Potporu ovim teorijskim razmatranjima daju i brojni empirijski nalazi, koji konzistentno pokazuju da generativnost ima značajnu ulogu u predikciji ego integriteta kod starijih osoba (Cheng i sar. 2021; Hannah i sar. 1996; James i Zarrett 2006; Newton i sar. 2019; Torges 2007).

Na koncu, usamljenost se definira kao subjektivni doživljaj nedostatka kvalitetnih međuljudskih odnosa i emocionalne udaljenosti od drugih (Yanguas i sar. 2018). Usamljenost predstavlja posebno izražen fenomen u starijoj dobi, koji se obično javlja usljed gubitka bliskih osoba i/ili smanjene fizičke mobilnosti (Gardiner i sar. 2018; Puyané i sar. 2025). U kontekstu postizanja ego integriteta, usamljenost može predstavljati značajnu prepreku u procesu retrospektivnog doživljavanja vlastitog života kao smislenog i zaokruženog. Naime, kada se osoba osjeća usamljeno, često doživljava i emocionalnu prazninu, što može izazvati negativne misli o proteklom životu, osjećaj žaljenja ili nerealiziranosti (Gardiner i sar. 2018; Puyané i sar. 2025). To, zauzvrat, može otežati prihvatanje vlastite prošlosti i mirno suočavanje sa životnim krajem, a što su ključni aspekti ego integriteta prema Eriksonu (1982). O značaju usamljenosti u objašnjenju ego integriteta kod osoba starije dobi svjedoče i neki postojeći empirijski nalazi (Song i sar. 2022; Jeong i Yoon 2015).

U skladu s navedenim, cilj istraživanja je ispitati ukupan i zasebne doprinose nekih subjektivnih pokazatelja kvalitete života (percipirano fizičko i mentalno zdravlje, zadovoljstvo finansijama i zadovoljstvo socijalnom podrškom) i određenih psiholoških karakteristika (otpornost, generativnost i usamljenost) u objašnjenju ego integriteta kod osoba starije dobi. Na temelju dosadašnjih naučnih spoznaja očekujemo da će varijable iz oba prediktorska skupa imati značajnu ulogu u objašnjenju varijance kriterija. Kada je u pitanju smjer povezanosti, očekujemo da će bolje percipirano fizičko i mentalno zdravlje, veće zadovoljstvo finansijama i veće zadovoljstvo socijalnom podrškom, kao i veće razine otpornosti i generativnosti te manja usamljenost biti povezani s izraženijim ego integritetom kod starijih osoba.

Metod

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 448 sudionika ($M = 197$, $\bar{Z} = 251$), prosječne dobi $M = 72,2$ ($SD = 5,72$). Starosni raspon sudionika kreće se od 60 do 95 godina, s tim da je najveći broj njih (71,9%) u dobi između 65 i 75 godina. Mlađih od 65 godina je 1,6% sudionika, a starijih od 80 godina 6,4%. Od ukupnog broja sudionika, 14,1% ima završenu osnovnu školu, 48% srednju školu, a 23,9% višu ili visoku školu (fakultet). Kada je u pitanju bračni status, 63,2% ispitanika je u braku, a 30,4% su udovci/udovice.

Više od polovine sudionika (63,1%) navelo je da živi u istom kućanstvu sa bračnim partnerom/partnericom ili zajedno sa bračnim partnerom/partnericom i djecom, dok je njih 23,2% navelo da žive sami. Kada je u pitanju broj djece, većina sudionika je navela da ima dvoje (42,6%) ili troje (18,3%) djece.

Mjerni instrumenti

Upitnik općih podataka ciljno je konstruisan za potrebe ovog istraživanja, a sastoji se od nekoliko općih pitanja, kojima su prikupljeni podaci o spolu, dobi, zanimanju, stručnoj spremi, bračnom statusu, broju djece, korezidentnom statusu i broju članova kućanstva. Uz ove opće podatke, od ispitanika se tražilo da procijene i vlastito fizičko i mentalno zdravlje (čestice: „*Kako biste općenito ocijenili svoje fizičko zdravlje?*“ i „*Kako biste općenito ocijenili svoje mentalno zdravlje?*“). Za svaku od navedenih čestica procjena se vršila na skali Likertovog tipa od 1 (jako loše) do 5 (izvrsno). Također, od ispitanika se tražilo da navedu i koliko su zadovoljni vlastitom materijalnom situacijom i socijalnom podrškom od bliskih osoba (čestice: „*Koliko ste općenito zadovoljni svojom materijalnom situacijom/finansijama?*“ i „*Koliko ste općenito zadovoljni socijalnom podrškom koju primete od bliskih osoba, poput članova porodice, prijatelja ili rodbine?*“). Za svaku od navedenih čestica procjena se vršila na skali Likertovog tipa od 1 (potpuno sam nezadovoljan/na) do 5 (potpuno sam zadovoljan/na).

Za mjerenje otpornosti korištena je *Kratka skala otpornosti* (engl. *Brief Resilience Scale*, Smith i sar. 2008), koju su za hrvatsko govorno područje prevele i adaptirale Slišković i Burić (2018). Skala se sastoji od šest čestica, od kojih su tri pozitivnog smjera (primjer čestice: „*Obično se brzo oporavim nakon teških vremena.*“), a tri negativnog smjera (primjer čestice: „*Teško mi je oporaviti se nakon što se dogodi nešto loše.*“). Zadatak sudionika je da na skali Likertovog tipa od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) procijeni svoj stepen slaganja sa svakom česticom. Ukupan rezultat formira se kao prosjek rezultata na svim česticama (uz prethodnu inverziju rezultata na negativno formulisanim česticama). Viši rezultat ukazuje na veći stepen otpornosti. Prema nalazima autorica, skala ima jednofaktorsku strukturu i zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutrašnje konzistencije, koja iznosi ,82 (Slišković i Burić 2018). Zadovoljavajuće jednofaktorsko rješenje skale utvrđeno je i u ovom istraživanju, a dobiveni koeficijent unutrašnje konzistencije iznosi $\alpha = ,77$.

Generativnost je mjerena *Adaptiranom Loyola skalom generativnosti*, autorica Lacković-Grgin i Tucak (2004), koja predstavlja skraćenu i adaptiranu verziju Loyola skale

generativnosti (engl. *Loyola Generativity Scale*, McAdams i de St. Aubin 1992). Skala se sastoji od 12 čestica i mjeri generativnu brigu, kao ključnu komponentu generativnosti. Zadatak sudionika je da na skali Likertovog tipa od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene) procijeni stepen slaganja sa svakom česticom (primjer čestice: „Činim i kreiram stvari koje mogu djelovati na druge.“). Ukupan rezultat formira se kao prosječna vrijednost procjena koje je sudionik dao na pojedinim česticama, pri čemu viši rezultat ukazuje na izraženiju generativnost. Prema nalazima autorica, skala ima zadovoljavajuću jednofaktorsku strukturu, kao i zadovoljavajuću unutrašnju konzistentnost koja iznosi ,83 (Lacković-Grgin i Tucak 2004). Zadovoljavajuće jednofaktorsko rješenje potvrđeno je i u ovom istraživanju, a koeficijent unutrašnje konzistentnosti iznosi $\alpha = ,89$.

Usamljenost je ispitana *Kratkom verzijom UCLA skale usamljenosti* (engl. *UCLA Loneliness Scale*, Allen i Oshagan 1995), koju su za hrvatsko govorno područje preveli i adaptirali Lacković-Grgin, Penezić i Nekić (2002). Skala se sastoji od sedam čestica, a zadatak sudionika je da na skali Likertovog tipa od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene) procijeni svoj stepen slaganja sa svakom česticom (primjer čestice: „Ljudi su oko mene, ali ne i sa mnom.“). Ukupan rezultat formira se kao prosjek rezultata na svim česticama, pri čemu viši rezultat ukazuje višu usamljenost. Prema nalazima autora, skala pokazuje jednofaktorsku strukturu te ima zadovoljavajuću unutrašnju konzistentnost, koja se kreće u rasponu od ,83 do ,85 (Lacković-Grgin i sar. 1998, 1998a; prema Lacković-Grgin i sar. 2002). Jednofaktorska struktura skale potvrđena je i u ovom istraživanju, a dobiveni koeficijent unutrašnje konzistencije iznosi $\alpha = ,83$.

Za ispitivanje ego integriteta korištena je *Kratka skala ego integriteta* (Tucak-Junaković 2024), koja mjeri zadovoljstvo i prihvatanje vlastitog života. Skala se sastoji od pet čestica od kojih su tri pozitivnog smjera (primjer čestice: „Život mi je na kraju ispao onako kako je i trebalo.“), a dvije negativnog smjera (primjer čestice: „Volio/voljela bih da imam više vremena, pa da krenem nekim drugačijim životnim putem.“). Zadatak sudionika je da na skali Likertovog tipa od 1 (uopšte se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) procijeni stepen slaganja sa svakom česticom. Ukupan rezultat formira se kao prosjek rezultata na svim česticama (uz prethodnu inverziju rezultata na negativno formulisanim česticama). Viši rezultat ukazuje na izraženiji ego integritet. Prema nalazima autorice, skala ima jednofaktorsku strukturu i zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutrašnje konzistentnosti koja iznosi ,73 (Tucak-Junaković 2024). U ovom istraživanju, međutim,

skala je pokazala nešto nižu unutrašnju konzistentnost ($\alpha = ,65$). Daljnjom analizom je uočeno da čestica 3 („*Mogu prihvatiti i naći smisao čak i u ružnim događajima i patnjama koje sam prošao/la u životu*“) ima nisku korelaciju sa ukupnim rezultatom ($r = ,19$), te da bi se njenim isključivanjem koeficijent unutrašnje konzistencije povećao na $\alpha = ,68$. U skladu s preporukama u literaturi (Field 2009), čestica 3 je isključena, a ukupni rezultat je formiran kao prosječna vrijednost procjena koje je sudionik dao na ostale četiri čestice (uz prethodnu inverziju rezultata na negativno formulisanim česticama). Skala je u ovom obliku pokazala zadovoljavajuću jednofaktorsku strukturu, kao i zadovoljavajuća zasićenja čestica faktorom, koja se kreću u rasponu od ,68 do ,76.

Postupak

Sudionici su regrutovani tehnikom snježne grudve (engl. *snowball sampling*), a u istraživanju³ su korištena dva oblika administracije upitnika: verzija papir-olovka i online verzija putem elektronske poveznice. Sudionicima koji su se odlučili za verziju papir-olovka upitnike su uručili lično anketari, te su ih nakon popunjavanja vraćali anketarima u zalijepljenim kovertama, čime je dodatno osigurana anonimnost i povjerljivost podataka. U slučajevima kada je to bilo potrebno, odnosno, kada su sudionici to tražili, anketari su čitali pitanja sudionicima i bilježili njihove odgovore, poštujući pritom sve etičke smjernice psiholoških istraživanja. Sudionicima koji su odabrali online verziju upitnici su proslijeđeni putem elektronskog linka. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim principima i standardima koji se odnose na psihološka istraživanja. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno, a popunjavanje upitnika anonimno. Također, sudionici su uz upitnike dobili i jasnu pismenu uputu o načinu popunjavanja upitnika, kao i kontakt-podatke voditeljice istraživanja, u slučaju potrebe za dodatnim pojašnjenjima.

³ Istraživanje je provedeno u okviru naučno-istraživačkog projekta pod nazivom „Odrednice ego integriteta i subjektivne dobrobiti kod osoba starije životne dobi“, koji je realiziran u okviru Centra za psihološka istraživanja, edukaciju i savjetovanje Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu (CPIES), a pri Centru za naučnoistraživački rad i stručne aktivnosti Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu (NIRSA). Voditeljica projekta je prof. dr. Đenita Tuće, a članica projektnog tima dr. Katarina Mišetić, viša ass. Istraživanje je odobrio Etički odbor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

Rezultati

Deskriptivni statistički parametri korištenih mjera prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Deskriptivne statističke vrijednosti varijabli korištenih u istraživanju

Varijable	M	SD	Indeks simetričnosti	Indeks spljoštenosti	K-S z ^a
Fizičko zdravlje	3,41	,88	-,69	,24	,28**
Mentalno zdravlje	3,87	,77	-,61	,79	,30**
Zadovoljstvo finansijama	3,64	,98	-,70	,34	,26**
Zadovoljstvo socijalnom podrškom	3,84	,98	-1,08	1,14	,30**
Otpornost	2,92	,73	,03	,18	,07**
Generativnost	3,64	,77	-,61	,02	,09**
Usamljenost	2,25	,86	,58	-,13	,09**
Ego integritet	3,57	,81	-,34	-,13	,09**

Napomena: $N = 448$; ^aKolmogorov-Smirnov test; ** $p < ,01$

Kao što se može vidjeti iz tabelarnog prikaza, distribucije rezultata na svim varijablama značajno odstupaju i od kriterija normalnosti i od kriterija simetričnosti. Ipak, s obzirom da su deskriptivni statistički parametri svih korištenih mjera testirani na velikom uzorku sudionika, utvrđena odstupanja se mogu objasniti upravo veličinom uzorka. Naime, kako navodi Field (2009), za velike uzorke karakteristične su male standardne pogreške, koje rezultiraju značajnim rezultatima na mjerama normalnosti i simetričnosti, čak i u slučaju vrlo malih odstupanja. Shodno navedenom, kada se radi o velikim uzorcima sudionika (200 i više), osnovna preporuka je vizuelna analiza oblika distribucije i apsolutnih vrijednosti indeksa simetričnosti i spljoštenosti, umjesto testiranja njihove značajnosti (Field 2009; Kline 2011). S obzirom na to da vizuelnim pregledom oblika distribucija nisu uočena značajnija odstupanja od normalnosti niti za jednu varijablu, te da se apsolutne vrijednosti indeksa simetričnosti i spljoštenosti za sve varijable kreću unutar općeprihvaćenih kritičnih vrijednosti (ispod 3,0 za simetričnost i 10,0 za spljoštenost) (Kline 2011), sve varijable su uvedene u daljnje analize u obliku originalnih, prosječnih rezultata.

S ciljem ispitivanja ukupnog i zasebnih doprinosa subjektivnih pokazatelja kvalitete života (percipirano fizičko i mentalno zdravlje, zadovoljstvo finansijama i zadovoljstvo socijalnom podrškom) i psiholoških karakteristika (otpornost, generativnost

i usamljenost) u objašnjenju ego integriteta kod osoba starije dobi, provedena je hijerarhijska regresijska analiza. U prvom koraku uključene su varijable percipirano fizičko i mentalno zdravlje, zadovoljstvo finansijama i zadovoljstvo socijalnom podrškom, a u drugom otpornost, generativnost i usamljenost. Ovakav redoslijed uvođenja varijabli omogućuje najprije procjenu ukupnog i pojedinačnih doprinosa varijabli iz seta subjektivnih pokazatelja kvalitete života u objašnjenju varijance ego integriteta, a zatim i procjenu dodatnog doprinosa varijabli iz domena psiholoških karakteristika nakon što se kontrolira doprinos subjektivnih pokazatelja kvalitete života. Ovakav analitički pristup omogućuje jasnije razgraničavanje jedinstvenog značaja svake skupine prediktora, te pruža detaljniji uvid u relativne doprinose svih ispitivanih varijabli u potpunom regresijskom modelu.

Kako bi se ispitala povezanost između varijabli uključenih u istraživanje provedena je korelacijska analiza, a dobiveni rezultati prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2. Interkorelacije između prediktorskih varijabli i njihove korelacije s kriterijem

Varijable	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Fizičko zdravlje	-	,41**	,27**	,06	,29**	,19**	-,14**	,31**
2. Mentalno zdravlje		-	,25**	,20**	,32**	,24**	-,31**	,28**
3. Zadovoljstvo finansijama			-	,19**	,18**	,16**	-,25**	,35**
4. Zadovoljstvo socijalnom podrškom				-	,15**	,11*	-,31**	,22**
5. Otpornost					-	,15**	-,26**	,40**
6. Generativnost						-	-,21**	,27**
7. Usamljenost							-	-,42**
8. Ego integritet								-

Napomena: $N = 448$; ^aKolmogorov-Smirnov test; ** $p < ,01$

Kao što se može vidjeti iz tabelarnog prikaza, dobiveni rezultati pokazuju da sve prediktorske varijable značajno pozitivno koreliraju s kriterijem, izuzev varijable usamljenost, za koju je smjer povezanosti negativan. Prema visini koeficijenata korelacije se kreću od niskih do umjerenih. Značajne korelacije utvrđene su i između prediktorskih varijabli, a prema visini koeficijenata kreću se od niskih do umjerenih. U skladu s tim, testirana je kolinearnost. Za sve varijable su utvrđene prihvatljive vrijednosti VIF testa ($VIF < 2$), što upućuje na zaključak da ne postoji visoka multikolinearnost među prediktorima te da su podaci prikladni za provedbu regresijske analize (Field 2009). Rezultati provedene hijerarhijske regresijske analize prikazani su u Tabeli 3.

Tabela 3. Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa ego integritetom kao kriterijskom varijablom

Prediktori	B	95% CI		SE B	β	R2	ΔR2
		LL	UL				
1. korak							
Fizičko zdravlje	,17	,09	,26	,04	,19**	,21	,21**
Mentalno zdravlje	,12	,02	,22	,05	,11*		
Zadovoljstvo finansijama	,20	,13	,28	,04	,25**		
Zadovoljstvo socijalnom podrškom	,12	,05	,19	,04	,14**		
2. korak							
Fizičko zdravlje	,13	,05	,20	,04	,14**	,35	,14**
Mentalno zdravlje	-,02	-,11	,07	,05	-,02		
Zadovoljstvo finansijama	,15	,08	,22	,03	,18**		
Zadovoljstvo socijalnom podrškom	,05	-,02	,11	,03	,06		
Otpornost	,27	,18	,37	,05	,25**		
Generativnost	,13	,05	,21	,04	,12**		
Usamljenost	-,24	-,32	-,16	,04	-,26**		

Napomena: $N = 448$; * $p < ,05$; ** $p < ,01$; CI = interval pouzdanosti; LL = donja granica; UL = gornja granica; R2 – koef. determinacije; $\Delta R2$ – promjena koef. determinacije

Dobiveni rezultati pokazuju da set prediktorskih varijabli objašnjava 35% ukupne varijance ego integriteta. U prvom koraku utvrđeno je da varijable iz seta subjektivnih pokazatelja kvalitete života objašnjavaju 21% ukupne varijance kriterija, a kao značajni prediktori izdvojili su se percipirano fizičko i mentalno zdravlje, zadovoljstvo finansijama i zadovoljstvo socijalnom podrškom. Uvođenjem varijabli iz domena psiholoških karakteristika u drugom koraku, ukupna objašnjena varijanca ego integriteta povećala se značajno za dodatnih 14%, a kao značajni prediktori izdvojili su se percipirano fizičko zdravlje, zadovoljstvo finansijama, otpornost, generativnost i usamljenost. Pri tome, rezultati općenito pokazuju da izraženiji ego integritet imaju starije osobe koje se osjećaju fizički zdravijima, koje su zadovoljnije svojim finansijskim stanjem, te koje odlikuje veća otpornost i generativnost i manji osjećaj usamljenosti.

Značajne promjene u visini regresijskih koeficijenata utvrđene su za varijable percipirano mentalno zdravlje i zadovoljstvo socijalnom podrškom, koje su se izdvojile kao značajni prediktori ego integriteta u prvom koraku. Međutim, uvođenjem varijabli iz domena psiholoških karakteristika u drugom koraku, beta-ponderi ovih varijabli su izgubili značajnost. Ovi rezultati ukazuju na to da je prediktivna snaga navedenih

varijabli relativno slabija u odnosu na druge prediktore u modelu, odnosno, da njihov značaj u objašnjenju ego integriteta opada, kada se u analizu uključe robusniji psihološki konstrukti, poput otpornosti, generativnosti i usamljenosti. Također, dobiveni nalazi sugeriraju da varijable percipirano mentalno zdravlje i zadovoljstvo socijalnom podrškom svoj efekat na ego integritet ostvaruju indirektno, preko neke od naknadno uključenih varijabli (Preacher i Hayes 2004). S obzirom da obje varijable značajno koreliraju i sa otpornošću i sa generativnošću i sa usamljenošću (Tabela 2), bilo koja od njih ima ulogu potencijalnog medijatora u odnosu između navedenih prediktorskih varijabli i kriterija. Ovu pretpostavku bi svakako bilo značajno detaljnije razmotriti i formalno testirati u nekom budućem istraživanju.

Diskusija

Dobiveni rezultati pokazuju da oba seta prediktorskih varijabli objašnjavaju značajan udio varijance kriterija, što upućuje na zaključak da i subjektivni pokazatelji kvalitete života i psihološki faktori imaju značajnu ulogu u objašnjenju ego integriteta kod starijih osoba. Kao značajni prediktori u potpunom regresijskom modelu izdvojile su se dvije varijable iz seta subjektivnih pokazatelja kvalitete života (percipirano fizičko zdravlje i zadovoljstvo finansijama), te sve tri varijable iz domena psiholoških karakteristika (otpornost, generativnost i usamljenost).

Kada su u pitanju subjektivni pokazatelji kvalitete života, dobiveni rezultati pokazuju da bolje percipirano fizičko zdravlje i veće zadovoljstvo finansijama značajno doprinose izraženijem ego integritetu kod starijih osoba. Do sličnih nalaza došli su i neki drugi autori. Tako je, naprimjer, u istraživanju koje su proveli Hajek i saradnici (2021) utvrđeno da izraženije poteškoće u svakodnevnom funkcionisanju, kao i prisustvo fizičke boli/neugode imaju značajnu ulogu u predikciji nižih razina ego integriteta kod starijih osoba. S druge strane, rezultati istraživanja Tahreen i Shahed (2014) pokazali su da ekonomska stabilnost doprinosi izraženijem osjećaju ego integriteta u starijoj dobi.

Veza između percipiranog fizičkog zdravlja i ego integriteta može se objasniti na nekoliko načina. Kao prvo, moguće je da bolja percepcija vlastitog fizičkog zdravlja doprinosi većem osjećaju samostalnosti i autonomije u starijoj dobi, kao i zadržavanju većeg stepena kontrole nad vlastitim životom, što može oblikovati pozitivniji pogled na vlastiti život te olakšati postizanje ego integriteta. Nadalje, bolja subjektivna procjena zdravlja može smanjiti rizik od razvijanja osjećaja zavisnosti i bespomoćnosti kod

starijih osoba, te doprinijeti očuvanju osjećaja dostojanstva i pozitivne slike o sebi, što se posljedično može pozitivno odraziti i na razvoj ego integriteta. Na koncu, empirijski nalazi dosljedno pokazuju da je bolje fizičko zdravlje povezano s većim emocionalnim blagostanjem, većom psihološkom dobrobiti i većim životnim zadovoljstvom (Cho i sar. 2011; Pinto i sar. 2016; Singh i Suvidha 2024), što također može biti podsticajno za integraciju životnih iskustava i prihvatanje vlastite prošlosti.

Slično tome, finansijska stabilnost može pomoći starijim osobama da zadrže neovisnost, biraju kako će provoditi svoje vrijeme i učestvuju u aktivnostima koje im pričinjavaju zadovoljstvo, čime se dodatno jača pozitivna refleksija o životnim izborima i postignućima. Osim toga, materijalna stabilnost može igrati važnu ulogu u održavanju socijalnih odnosa i olakšati pristup resursima podrške. Primjerice, može omogućiti lakši pristup zdravstvenim i socijalnim uslugama, te veću fleksibilnost u održavanju kontakata s porodicom i prijateljima. Na taj način, osjećaj finansijske stabilnosti može olakšati starijim osobama da se usmjere na dublju refleksiju, prihvatanje i integraciju svog životnog puta, umjesto da budu zaokupljeni neizvjesnostima i materijalnim brigama, što može doprinijeti autentičnijem ostvarenju ego integriteta. Ukupno gledano, izdvajanje navedene dvije varijable kao značajnih prediktora ego integriteta upućuje na to da subjektivna procjena kvalitete života predstavlja važan kontekstualni okvir unutar kojeg starije osobe konstruišu i vrednuju značenje vlastitog života.

Percipirano mentalno zdravlje i zadovoljstvo socijalnom podrškom, kao druge dvije varijable iz seta subjektivnih pokazatelja kvalitete života, nisu se izdvojile kao značajni prediktori ego integriteta u potpunom regresijskom modelu. Ipak, na temelju dobivenih rezultata nije opravdano zaključiti da navedene varijable nemaju nikakvu važnost u predikciji ego integriteta kod starijih osoba, nego da je njihova uloga, u odnosu na ostale prediktore u modelu, naprosto od manjeg značaja. Naime, iako su se u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize i ove varijable izdvojile kao značajni prediktori ego integriteta, značajnost su izgubile u drugom koraku, kada su u model uvedene varijable iz domena psiholoških karakteristika. Ovaj nalaz, kako je već ranije istaknuto, upućuje na potencijalnu medijatorsku ulogu otpornosti, generativnosti i/ili usamljenosti na odnos između ovih prediktorskih varijabli i ego integriteta, a što bi svakako bilo značajno detaljnije ispitati u nekom budućem istraživanju.

Kada je riječ o varijablama iz domena psiholoških karakteristika, dobiveni rezultati pokazuju da više razine otpornosti i generativnosti, kao i manja usamljenost, značajno predviđaju više razine ego integriteta kod starijih osoba. Ovi rezultati konzistentni su

s nalazima do kojih su došli i neki drugi autori (Chen i sar. 2021; Hannah i sar. 1996; James i Zarrett 2006; Jeong i Yoon 2015; Lee i Yang 2019; Newton i sar. 2019; Song i sar. 2022; Torges 2007).

Nalaz da otporniji pojedinci imaju izraženiji ego integritet ukazuje na to da sposobnost suočavanja sa životnim izazovima neosporno ima važnu ulogu u postizanju osjećaja životne ispunjenosti u starijoj dobi. U najširem smislu, otpornost predstavlja psihološku sposobnost pojedinca da se uspješno nosi sa stresom, traumama, gubicima i drugim životnim teškoćama, te da se nakon njih oporavi, pa čak i razvije. U skladu s navedenim, otpornost nije samo odsustvo ranjivosti, već i aktivna snaga prilagođavanja, učenja i emocionalnog rasta (Fletcher i Sarkar 2013; Smith i sar. 2010). U kontekstu starenja, otpornost može pomoći starijim osobama da se konstruktivno nose s tipičnim izazovima te faze života, poput gubitka bliskih osoba, slabljenja fizičkih sposobnosti i promjena u životnim ulogama (Infurna 2021; Lima i sar. 2023; Manning i Bouchard 2019). Naime, otporniji pojedinci imaju tendenciju da ove promjene prihvataju s više unutrašnje snage, emocionalne stabilnosti i smirenosti, oslanjajući se na vlastite resurse i prethodna životna iskustva. Takva sposobnost prilagođavanja može olakšati postizanje ego integriteta, odnosno doprinijeti osjećaju da protekli život, uprkos usponima i padovima, ima smisao i vrijednost. Drugim riječima, otpornost može djelovati kao zaštitni faktor koji umanjuje osjećaj očaja i potiče pozitivnu refleksiju o vlastitom životnom putu.

Izdvajanje generativnosti kao značajnog prediktora ego integriteta kod starijih osoba u skladu je s postavkama teorije psihosocijalnog razvoja, prema kojoj uspješno prevazilaženje izazova srednje odrasle dobi i postizanje osjećaja generativnosti olakšava razvoj ego integriteta u starijoj dobi (Erikson 1982). U najširem smislu, generativnost se odnosi na brigu za buduće generacije i želju da se ostavi koristan doprinos društvu, bilo kroz roditeljstvo, mentorstvo, stvaralaštvo ili društveni angažman (Erikson, 1982; McAdams i de St. Aubin 1992; Villar i Zacarés 2024). Ove aktivnosti doprinose osjećaju svrhe i ostvarenosti, što može služiti kao psihološki temelj za prihvatanje vlastite prošlosti, integraciju životnih iskustava i izgradnju osjećaja da je život imao smisla, a što su ključne komponente ego integriteta. U prilog navedenom idu i rezultati istraživanja koje su proveli Miranda-Chan i Nakamura (2016), a koji pokazuju da pojedinci koji su tokom srednje odrasle dobi bili aktivno angažovani u generativnim ulogama, u starosti češće razvijaju viši nivo ego integriteta. U kontekstu interpretacije dobivenih nalaza, autori zaključuju da generativna ulaganja, posebno ona koja su ostavila trajan uticaj na druge, mogu biti izvor pozitivnih reminiscencija i osjećaja postignuća, što dodatno pojačava

integrativnu funkciju narativa o sopstvenom životu (Miranda-Chan i Nakamura 2016).

Kada je riječ o usamljenosti, brojni empirijski nalazi ukazuju da ona predstavlja široko rasprostranjen problem u starijoj populaciji, te da je povezana s nizom nepovoljnih psiholoških ishoda, uključujući depresivne simptome, anksioznost, emocionalnu prazninu i suicidalne misli (Gerino i sar. 2017; Ngan i Cheng 2024; Puyané i sar. 2025; Sadatnia i sar. 2023; Tragantzopoulou i Giannouli 2021; van Ours 2021). U najširem smislu, usamljenost je subjektivno, negativno iskustvo koje se javlja kada postoji percipirani nesklad između količine i kvalitete društvenih odnosa koje osoba želi i onih koje zaista doživljava. Usamljenost se može javiti čak i u prisustvu društvenih interakcija ako te interakcije ne ispunjavaju emocionalne ili socijalne potrebe pojedinca. To znači da se osoba može osjećati usamljeno čak i kada je okružena drugim ljudima (De Jong Gierveld i Van Tilburg, 2010; Puyané i sar. 2025). Iako se usamljenost može doživjeti u bilo kojoj fazi života, u starijoj dobi ona poprima posebno značenje zbog niza međusobno povezanih faktora. Naime, životne promjene koje prate proces starenja, poput slabljenja porodičnih i društvenih veza usljed odlaska djece iz porodičnog doma, gubitka supružnika, članova porodice ili prijatelja, kao i narušenog zdravlja i smanjene funkcionalne sposobnosti, čine starije osobe posebno osjetljivima na osjećaj usamljenosti (Gardiner i sar. 2018; Puyané i sar. 2025). Rezultati ovog istraživanja dodatno potvrđuju psihološki značaj usamljenosti u starijoj dobi, ukazujući na to da je upravo usamljenost jedan od najsnažnijih prediktora ego integriteta. Ovaj nalaz implicira da subjektivni doživljaj nedostatka bliskih interpersonalnih odnosa i osjećaj emocionalne udaljenosti od drugih mogu značajno umanjiti osjećaj životne ispunjenosti i prihvatanje vlastite prošlosti.

Teorijski značaj ovog rada ogleda se u nekoliko aspekata. Prije svega, provođenje hijerarhijske regresijske analize sa dva seta prediktorskih varijabli omogućilo je jasnije razgraničavanje jedinstvenih doprinosa svake skupine prediktora, kao i identifikaciju specifičnih doprinosa svih ispitivanih varijabli unutar potpunog regresijskog modela, čime je omogućen detaljniji uvid u relativni značaj svake varijable u objašnjenju ego integriteta. Naime, podatak da se određene varijable nisu pokazale značajnim u objašnjenju kriterija u potpunom regresijskom modelu ukazuje na to da je njihova prediktivna snaga u objašnjenju ego integriteta relativno slabija u odnosu na druge prediktore u modelu, a što ne bi bilo moguće uočiti da su se doprinosi ovih varijabli ispitivali izolovano jedni od drugih. Nadalje, istraživanjem je utvrđeno da i subjektivni pokazatelji kvalitete života i psihološke karakteristike značajno doprinose objašnjenju ego integriteta kod starijih

osoba, što upućuje na važnost integrativnog pristupa u proučavanju ovog konstrukta. To podrazumijeva da se pri istraživanju faktora koji doprinose razvoju ego integriteta u starijoj dobi, osim različitih psiholoških konstrukata, u obzir trebaju uzeti i subjektivni pokazatelji životnih uslova i iskustava.

Provedeno istraživanje ima i određena metodološka ograničenja koja je potrebno uzeti u obzir pri interpretaciji rezultata. Prije svega, budući da se radi o korelacijskom istraživanju, važno je naglasiti da je regresijska analiza korištena isključivo kao sredstvo za ispitivanje podudarnosti između prikupljenih podataka i teorijski pretpostavljenih odnosa među varijablama, a ne kao sredstvo za demonstriranje uzročno-posljedičnih odnosa. Nadalje, s obzirom da je u istraživanju korišten prigodni uzorak, generalizacija rezultata na širu populaciju starijih osoba je ograničena. Specifično, uzorak nije obuhvatio starije osobe koje žive u institucionalnim uvjetima (npr. domovima za starije), što može predstavljati značajnu razliku u odnosu na one koji žive u vlastitom domu, s obzirom na moguće razlike u socijalnim, zdravstvenim i psihološkim obilježjima. Dodatno, podaci su prikupljeni isključivo metodom samoprocjene, što otvara mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora i subjektivnog iskrivljavanja stvarnog stanja.

Kako bi se prevladala navedena ograničenja, u budućim istraživanjima bi svakako trebalo obuhvatiti reprezentativnije uzorke starijih osoba iz različitih životnih okruženja (npr. institucionalni i neinstitucionalni smještaj, različite geografske regije, raznovrsniji socijalno-ekonomski status i sl.). Također, detaljnije ispitivanje odnosa između prediktorskih varijabli, posebno kroz analizu medijacijskih i moderacijskih efekata, može pružiti dublji uvid u složene mehanizme putem kojih subjektivni pokazatelji kvalitete života i varijable iz domena psiholoških karakteristika doprinose objašnjenju ego integriteta u starijoj dobi. Iako ova vrsta analize prevazilazi ciljeve trenutnog istraživanja, smatramo da je ona značajan smjer za buduće studije, s obzirom na utvrđene značajne korelacije među ispitivanim prediktorima. Na koncu, kako bi se stekla sveobuhvatnija slika o faktorima koji doprinose razvoju ego integriteta u starijoj dobi, u budućim istraživanjima bi svakako bilo značajno uključiti i neke dodatne relevantne varijable koje mogu doprinijeti objašnjenju ovog konstrukta, poput emocionalne stabilnosti, ekstraverzije, lokusa kontrole, kognitivnih funkcija, životnih iskustava povezanih s gubicima i traumama, nivoa stresa, strategija suočavanja i sl.

Na kraju, važno je istaći da dobiveni rezultati imaju i određene praktične implikacije, odnosno, mogu poslužiti kao smjernice za kreiranje intervencija usmjerenih na razvoj i očuvanje ego integriteta kod osoba starije dobi. Specifično, rezultati ovog

istraživanja sugeriraju da intervencije trebaju biti usmjerene na nekoliko međusobno povezanih aspekata, i to: unapređenje fizičkog zdravlja i materijalne sigurnosti, razvijanje otpornosti, poticanje generativnosti i prevenciju usamljenosti. Unapređenje fizičkog zdravlja može se ostvariti kroz poticanje redovnih fizičkih aktivnosti prilagođenih dobi i zdravstvenom stanju osobe, kao i osiguravanjem lakšeg pristupa adekvatnim zdravstvenim uslugama. U kontekstu unapređenja osjećaja materijalne sigurnosti, starijim osobama se može pružiti podrška kroz pravovremeno informisanje o dostupnim socijalnim pravima i uslugama, kao i kroz programe savjetovanja o upravljanju finansijama. Nadalje, razvijanje otpornosti može se poduprijeti edukacijama o strategijama suočavanja sa stresom, osnaživanjem emocionalne pismenosti te jačanjem unutrašnjih resursa pojedinca. U cilju poticanja generativnosti, korisno bi bilo uključiti starije osobe u aktivnosti koje im omogućuju da se osjećaju korisnima i povezanim s drugima, poput volontiranja, prenošenja znanja i iskustava mlađim generacijama ili sudjelovanja u zajedničkim projektima u zajednici. Na koncu, prevencija usamljenosti zahtijeva razvoj programa koji potiču međuljudsku povezanost, bilo kroz grupne aktivnosti, organizirane oblike druženja, digitalno opismenjavanje ili osnaživanje porodičnih i prijateljskih veza. Ukupno gledano, dobiveni rezultati sugeriraju da bi intervencije usmjerene na očuvanje i jačanje ego integriteta u starijoj dobi trebale biti multidimenzionalne, te obuhvaćati fizičke, emocionalne, socijalne i egzistencijalne aspekte života.

Psychosocial Determinants of Ego Integrity in Older Adults

Abstract: The aim of this study was to examine the influence of subjective indicators of quality of life (such as perceived physical and mental health, satisfaction with finances, and satisfaction with social support) and certain psychological traits (resilience, generativity, and loneliness) to ego integrity in older adults. The study involved 448 participants, with an average age of $M = 72.2$ ($SD = 5.72$). The assessment tools used included the General Data Questionnaire, the Brief Resilience Scale, the Adapted Loyola Generativity Scale, the Short Version of the UCLA Loneliness Scale, and the Brief Ego Integrity Scale. The results of hierarchical regression analysis revealed that the set of predictor variables explained 35% of the total variance in the outcome. Perceived physical health, satisfaction with financial situation, resilience, generativity, and loneliness were identified as significant predictors of ego integrity. Overall, the findings indicate that older adults who perceive themselves as physically healthier, are more content with their financial situation, display higher levels of resilience and generativity, and experience lower levels of loneliness are more likely to exhibit a stronger sense of ego integrity. These results add to the existing body of empirical findings in this area and could be used as a basis for creating interventions to support and maintain ego integrity in older adults.

Keywords: ego integrity, resilience, generativity, loneliness, subjective indicators of quality of life

Literatura

- Alex, L. 2010. Resilience among very old men and women. *Journal of Research in Nursing*, 15(5), pp. 419–431.
- Allen, R. L., Oshagan, H. 1995. The UCLA Loneliness Scale: Invariance of social structural characteristics. *Personality and Individual Differences*, 19(2), pp. 185–195.
- Berk, L. 2008. *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berkman, L. F., Syme, S. L. 1979. Social networks, host resistance, and mortality: A nine-year follow-up study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology*, 109(2), pp. 186–204.
- Bueno-Pacheco, A., Satorres, E., Delhom, I., Meléndez, J. C. 2021. Ego-integrity and its relationship with sense of coherence, satisfaction, self-efficacy, and depression. *Current Psychology*, 42, pp. 6439–6446.
- Busch, H. 2023. The indirect effect of generativity on fear of death through ego-integrity holds when controlling for spirituality. *Death Studies*, 47(8), pp. 957–961.
- Chen, P. Y., Ho, W. C., Lo, C., Yeh, T. P. 2021. Predicting ego integrity using prior ego development stages for older adults in the community. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9490.

- Cho, J., Martin, P., Margrett, J., Macdonald, M., Poon, L. W. 2011. The relationship between physical health and psychological well-being among oldest-old adults. *Journal of Aging Research*, 2011(3), 605041.
- De Jong Gierveld, J., Van Tilburg, T. 2010. The De Jong Gierveld short scales for emotional and social loneliness: Tested on data from 7 countries in the UN Generations and Gender Surveys. *European Journal of Ageing*, 7(2), pp. 121–130.
- Derdaele, E., Toussaint, L., Thauvoye, E., Dezutter, J. 2019. Forgiveness and late life functioning: The mediating role of finding ego-integrity. *Aging & Mental Health*, 23(2), pp. 238–245.
- Despot Lučanin, J. 2022. *Psihologija starenja: izazovi i prilagodba*. Jastebarsko: Naklada Slap.
- Erikson, E. H. 1982. *The life cycle completed*. Norton.
- Field, A. 2009. *Discovering statistics using SPSS: Introducing statistical methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Fletcher, D., Sarkar, M. 2013. Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23.
- Gardiner, C., Geldenhuys, G., Gott, M. 2018. Interventions to reduce social isolation and loneliness among older people: An integrative review. *Health & Social Care in the Community*, 26(2), pp. 147–157.
- Gerino, E., Rollè, L., Sechi, C., Brustia, P. 2017. Loneliness, resilience, mental health, and quality of life in old age: A structural equation model. *Frontiers in Psychology*, 8, 2003.
- Hajek, A., Forstmeier, S., Brettschneider, C., Lühmann, et al. 2021. Health-related quality of life and ego integrity among the oldest old – Evidence from the multicenter AgeCoDe-AgeQualiDe study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 95, 104408.
- Han, K., Lee, Y., Gu, J., Oh, H., Han, J., Kim, K. 2015. Psychosocial factors for influencing healthy aging in adults in Korea. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13, 31.
- Hannah, M. T., Domino, G., Figueredo, A. J., Hendrickson, R. 1996. The prediction of ego integrity in older persons. *Educational and Psychological Measurement*, 56(6), pp. 930–950.
- Haroon, W., Khawaja, A. O., Ghayas, S. 2018. Ego integrity, physical health status and death anxiety in older adults. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), pp. 18–32.
- Ilyas, Z., Shahed, S., Hussain, S. 2020. An impact of perceived social support on old age well-being mediated by spirituality, self-esteem and ego integrity. *Journal of Religion and Health*, 59(6), pp. 2715–2732.
- Infurna, F. J. 2021. Utilizing principles of life-span developmental psychology to study the complexities of resilience across the adult life span. *The Gerontologist*, 61(6), pp. 807–818.
- James, J. B., Zarrett, N. 2006. Ego integrity in the lives of older women. *Journal of Adult Development*, 13(2), pp. 61–75.
- Jeong, H. J., Yoon, S. H. 2015. The influencing factors on the ego integrity of elderly living alone. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 21(4), pp. 499–508.
- Kline, R. B. 2011. *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lacković-Grgin, K., Penezić, Z., Nekić, M. 2002. Kratka verzija UCLA skale usamljenosti. U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, Z. Penezić, ur. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, Svezak 1*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 77–78.
- Lacković-Grgin, K., Tucak, I. 2004. Adaptirana Loyola skala generativnosti. U: A. Proroković, K. Lacković-Grgin, V. Čubela Adorić, Z. Penezić, ur. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, Svezak 2*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 1–5.
- Lane, T. D., Munday, C. 2017. Ego integrity versus despair. In: V. Zeigler-Hill, T. Shackelford, eds. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham, pp. 1–3.

- Lee, J., Yang, S. 2019. On the moderating and mediating effects of ego-integrity and resilience in the relationship between daily stress and depression in the elderly. *The Korean Journal of Developmental Psychology*, 32(4), pp. 151–169.
- Lima, G. S., Figueira, A. L. G., Carvalho, E. C., Kusumota, L., Caldeira, S. 2023. Resilience in older people: A concept analysis. *Healthcare (Basel)*, 11(18), 2491.
- Manning, L. K., Bouchard, L. 2019. Encounters with adversity: A framework for understanding resilience in later life. *Aging & Mental Health*, 24(7), pp. 1108–1115.
- Martin, P., McDonald, M., Margrett, J., Poon, L. W. 2010. Resilience and longevity: Expert survivorship of centenarians. In: P. S. Fry, C. L. M. Keyes, eds. *New frontiers in resilient aging: Life-strengths and well-being in late life*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 213–238.
- McAdams, D., De St. Aubin, E. 1992. A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, pp. 1003–1015.
- Meléndez, J. C., Delhom, I., Bueno-Pacheco, A., Reyes, M. F., Satorres, E. 2022. Emotional intelligence predicting ego integrity in healthy older adults. *Aging & Mental Health*, 27(4), pp. 838–843.
- Miranda-Chan, T. M., Nakamura, J. 2016. A generativity track to life meaning in retirement: Ego-integrity returns on past academic mentoring investments. *Work, Aging and Retirement*, 2(1), pp. 24–37.
- Newton, N. J., Stewart, A. J., Vandewater, E. A. 2019. Age is opportunity: Women's personality trajectories from mid- to later-life. *Journal of Research in Personality*, 80, pp. 43–54.
- Ngan, S. T. J., Cheng, C. P. W. 2024. The differential effect of emotional loneliness and social loneliness on late-life depression. *Aging & Mental Health*, 28(12), pp. 1808–1814.
- Parker, D. W. 2013. The relationship between ego integrity and death attitudes in older adults. *American Journal of Applied Psychology*, 2(1), pp. 7–15.
- Pinto, J. M., Fontaine, A. M., Neri, A. L. 2016. The influence of physical and mental health on life satisfaction is mediated by self-rated health: A study with Brazilian elderly. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 65, pp. 104–110.
- Preacher, K. J., Hayes, A. F. 2004. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36(4), pp. 717–731.
- Puyané, M., Chabrera, C., Camón, E., Homs-Romero, E., Castejón-Bolea, R. 2025. Uncovering the impact of loneliness in ageing populations: A comprehensive scoping review. *BMC Geriatrics*, 25, pp. 244–265.
- Rijavec, M. 2011. Kolumna: Uspješno starenje. *Medix*, 17 (96), str. 105–106.
- Rylands, K. J., Rickwood, D. J. 2001. Ego-integrity versus ego-despair: The effect of “accepting the past” on depression in older women. *International Journal of Aging and Human Development*, 53(1), pp. 75–89.
- Sadatnia, M., Jalali, A., Tapak, L., Shamsaei, F. 2023. The relationship between mental health and loneliness in the elderly during the COVID-19 pandemic. *Journal of Ageing and Longevity*, 3(3), pp. 433–441.
- Singh, A., Savidha, D. 2024. Health and well-being among elderly. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*, 11(2), pp. 650–658.
- Slišković, A., Burić, I. 2018. Kratka skala otpornosti. U: A. Slišković, I. Burić, V. Čubela Adorić, M. Nikolić, I. Tucak Junaković, ur. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Svezak 9. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 7–12.

- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., Bernard, J. 2008. The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), pp. 194–200.
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P. J., Kay, V. S. 2010. Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), pp. 166–176.
- Song, S. J., Ko, S. H., Kim, J. Y., Kim, H. K. 2022. Impact of frailty, depression, and loneliness on ego-integrity in community-dwelling elderly. *Stress*, 30(3), pp. 139–146.
- Tahreen, S. F., Shahed, S. 2014. Relationship between ego integrity, despair, social support and health-related quality of life. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 12(1), pp. 26–33.
- Torges, C. M. 2007. Achieving ego integrity: Personality development in late midlife. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(7-B), 4146.
- Tragantzopoulou, P., Giannouli, V. 2021. Social isolation and loneliness in old age: Exploring their role in mental and physical health. *Psychiatriki*, 32, pp. 59–66.
- Tucak Junaković I., Nekić, M., Ambrosi-Randić, N. 2020. Konstrukcija i validacija skale samoprocjene uspješnog starenja. *Suvremena psihologija*, 23 (1), str. 7–20.
- Tucak Junaković, I. 2024. Kratka skala ego integriteta. U: I. Macuka, M. Nekić, J. Ombla, A. Šimunić, M. Vidaković, ur. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, Svezak 12 Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 25–32.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. 2019. World Population Ageing 2019: Highlights. New York: United Nations. Dostupno na: <https://digitallibrary.un.org/record/3846855/files/WorldPopulationAgeing2019-Highlights.pdf>
- Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Van Petegem, S., Neyrinck, B., De Pauw, S., Raemdonck, E., Vansteenkiste, M. 2020. Live well and die with inner peace: The importance of retrospective need-based experiences, ego integrity and despair for late adults' death attitudes. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 91, 104184.
- van Ours, J. C. 2021. What a drag it is getting old? Mental health and loneliness beyond age 50. *Applied Economics*, 53(31), pp. 3563–3576.
- Villar, F. 2012. Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age. *Ageing & Society*, 32 (7), pp. 1087–1105.
- Villar, F., Zacarés, J. J. 2024. Generativity, ego integrity, and the achievement of aging well. In: F. Villar, H. L. Lawford, M. W. Pratt, eds. *The development of generativity across adulthood*. Oxford University Press, pp. 79–95.
- Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., McAdams, D. P. 2017. The relation of ego integrity and despair to personality traits and mental health. *The Journals of Gerontology Series B*, 72(3), pp. 400–407.
- White, A. M., Philogene, G. S., Fine, L., Sinha, S. 2009. Social support and self-reported health status of older adults in the United States. *American Journal of Public Health*, 99(10), pp. 1872–1878.
- Wiesmann, U., Hannich, H. J. 2011. A salutogenic analysis of developmental tasks and ego integrity vs. despair. *International Journal of Aging and Human Development*, 73(4), pp. 351–369.
- Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., Tarazona-Santabalbina, F. J. 2018. The complexity of loneliness. *Acta Biomedica*, 89(2), pp. 302–314.

Irena Kiss¹

Obrazovanje na raskrižju zrelosti – stavovi studenata o praksi, teoriji i vlastitom angažmanu

Sažetak: U kontekstu kontinuiranih izazova u području obrazovanja odraslih važno je razumjeti stavove studenata prema ključnim aspektima obrazovnog procesa, zbog čega je tijekom akademske 2023./24. godine proveden anonimni upitnik kako bi se analizirala gledišta 93 studenta dodiplomskog i diplomskog izvanrednog studija. Istraživanje je obuhvatilo utjecaj razine studija na stavove o stručnoj praksi, teorijskim konceptima, online pristupu i samoevaluaciji osobnog angažmana. Regresijska i analiza varijance pokazale su da s povećanjem razine studija dolazi do smanjenja pozitivnog odnosa prema praktičnom dijelu obrazovanja, što je u skladu s istraživanjima koji sugeriraju da viši akademski status može smanjiti naglasak na praktične aspekte nastave. S druge strane, rezultati faktorske analize sugeriraju da iskustva s praktičnom nastavom, uz visoki faktor opterećenja, značajno utječu na akademsku motivaciju. Viša razina studija pokazala je pozitivan utjecaj na stavove prema učinkovitosti online nastave, što ukazuje na veće prepoznavanje njene vrijednosti među starijim ispitanicima. Značajnim pozitivnim koeficijentom istaknuta je i samoevaluacija angažiranosti u nastavi što sugerira veću uključenost studenata diplomskih studija. Navedeni rezultati pružaju potencijalne smjernice za razvoj obrazovnih politika koje će u većoj mjeri odgovarati potrebama, ali i utjecati na zapošljivost budućih generacija.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, motivacija, samoevaluacija, obrazovne politike, zapošljivost

¹ Doc. dr. sc. Irena Kiss, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti; e-mail: irena.kiss@unipu.hr

Uvodno

Osobe koje upisuju studij dolaze s različitim razinama zrelosti, iskustava i iz različitih životnih okolnosti, što ima utjecaj na njihove obrazovne potrebe i pristupe učenju. Navedeno je posebno izraženo kod starijih osoba koje se nakon određenog životnog i poslovnog iskustva odlučuju na izvanredni studij, zbog čega obrazovni proces treba biti prilagođen različitim fazama zrelosti, znanjima i umijećima svakog pojedinca. Zbog toga se individualni pristupi bave izazovima razvoja fleksibilnih procesa u visokom obrazovanju, kombinirajući teoriju i praksu u svrhu osnaženja edukatora (Winstone i Carless 2019).

Studija slučaja provedena u Velikoj Britaniji pokazala je da refleksivno i suradničko uključivanje u procese akcijskih pedagoških istraživanja omogućuje prepoznavanje važnosti poticanja studenata na procese samoevaluacije (Sambell i Graham 2020). Navedeno pomaže u razvijanju vještine samoproučavanja i refleksije, što može dovesti do boljeg razumijevanja vlastitih potreba i sposobnosti (Baughan 2020). Simons i Klein (2007) ističu da metodologija *problem-based learning* značajno doprinosi obrazovanju odraslih potičući aktivno učenje, samostalno istraživanje i razvoj vještina kritičkog mišljenja kroz rješavanje stvarnih problema unutar obrazovnog okruženja. Brookfield (2013) također naglašava značaj povezivanja nastavnih materijala s praktičnim primjerima i angažmanom studenata.

Provedeno istraživanje usmjereno je analizi utjecaja razine studija na stavove studenata prema različitim aspektima obrazovnog procesa, uključujući percepciju praktične nastave i njezinu primjenu u radu i stvarnom životu, stavove prema teorijskim konceptima, učinkovitost i vrijednost online nastave te samoevaluaciju vlastitog angažmana i aktivnog sudjelovanja u nastavi. Cilj je ispitati kako napredovanje kroz razine studija utječe na percepciju navedenih aspekata, s naglaskom na identificiranje potencijalnih promjena u stavovima studenata na dodiplomskom i diplomskom izvanrednom studiju. Diplomski studenti pokazali su višu samoevaluaciju angažmana u nastavi, što može ukazati na veću motivaciju i osobnu odgovornost prema obrazovnim procesima, ali i na razvoj svijesti o vlastitoj karijeri i zapošljivosti. U skladu s tim, i prethodna istraživanja ističu kako bi studenti trebali biti potaknuti na samoproučavanje i refleksiju, jer to može unaprijediti motivaciju i razumijevanje vlastitih obrazovnih potreba (Sambell i Graham, 2020).

Svrha istraživanja je pružiti jasniji uvid kako razina studija utječe na stavove studenata i pomoći u oblikovanju obrazovnih strategija koje će bolje odgovarati

njihovim potrebama i očekivanjima. Faktorska analiza pokazala je da su varijable vezane uz motivaciju, zadovoljstvo studijem i učinak praktične nastave visoko povezane, s naglaskom na praktičnu nastavu koja ima najjači utjecaj na motivaciju studenata. Razumijevanje navedenih utjecaja može doprinijeti poboljšanju obrazovnih praksi i razvijanju učinkovitijih obrazovnih programa usmjerenih povećanju zapošljivosti.

Metodologija istraživanja

Tijekom akademske 2023./2024. godine proveden je anonimni upitnik o stavovima studenata dodiplomskog i diplomskog studija, u cilju analize utjecaja razine studija na odnose ispitanika prema stručnoj praksi, teorijskim konceptima obrazovanja, online nastavi, osobnoj motivaciji i angažmanu. Upitnik je originalno sastavljen za potrebe ovog istraživanja, a sastoji se od 25 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa te pitanja Likertove ljestvice. Kako bi se osigurala metodološka konzistentnost, korišten je okvir metodologije društvenih znanosti opisan kod Gerringa (2012). Za potrebe statističke obrade rezultata korišteni su softverski alati Microsoft Excel za regresijsku i JASP za faktorsku analizu podataka.

U provedbi su poštovana etička načela, svi sudionici su bili upoznati sa svrhom istraživanja i imali su mogućnost u svakom trenutku odustati od sudjelovanja. Istraživanjem su obuhvaćena 93 ispitanika. U trenutku provedbe ankete svi su bili punoljetni, srednja vrijednost dobi ispitanika bila je 20 godina, a 52% osoba je bilo starije od 21 godinu. Preddiplomski studij pohađalo je 78% ispitanika, a 22% diplomski, uz prosječnu ocjenu zadovoljstva studijem 4,23. Teoretska predavanja detektirana su kao aktivnost na studiju koja je najmanje interesantna (58%), dok su vježbe i zadaci dobili najviše pozitivnih odgovora (42%).

Prosječna ocjena individualnog zalaganja i uloženog truda na praktičnoj nastavi, odnosno stručnoj praksi je 4,22, dok je samoprocjena zalaganja i uloženog truda na teoretskim kolegijima ocijenjena sa samo 3,69. Tvrdnja o lakšem praćenju nastave kada se metode i oblici rada izmjenjuju ocijenjena je s prosječno 4,12. Spolna struktura ispitanika obuhvatila je 91% studentica i 9% studenata, što je za navedeno usmjerenje uobičajen odnos.

Rezultati istraživanja

Pored deskriptivne, analiza dobivenih odgovora je obuhvatila i statističku analizu: regresijsku statistiku, koeficijent korelacije, koeficijent determinacije, prilagođeni R-kvadrat, analizu varijance te faktorsku analizu. Metodološki pristup blizak je dizajnu istraživanja koji se preporučuje u literaturi kao primjeren za društvene znanosti (Creswell 2014), a Cohen i suradnici (2013) u knjizi o regresijskoj analizi pružaju detaljan pregled metoda korištenih u istraživanju, što omogućuje bolje razumijevanje primijenjenih statističkih tehnika i njihovih ograničenja.

Faktorskom analizom ispitala se povezanost između varijabli povezanih s motivacijom i zadovoljstvom studijem. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) i Bartlettovim testom utvrđena je prikladnost podataka za analizu, a značajnu povezanost među varijablama pokazale su visoke vrijednosti prikladnosti uzorka (MSA). Dodatno, rezultati su pokazali i dobar fit model, a RMSEA vrijednost od 0,047 potvrdila je da model uspješno objašnjava obrasce u podacima. U tablicama su prikazani rezultati regresijske statistike i faktorske analize.

Tablica 1. Odnos između razine studija i stava prema stručnoj praksi

Regression Statistics					
Multiple R	0,357992				
R Square	0,1281583				
Adjusted R Square	0,1185776				
Standard Error	1,0410331				
Observations	93				
ANOVA					
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	1	14,49704669	14,4970467	13,376747	0,000426398
Residual	91	98,62123288	1,08374981		
Total	92	113,1182796			
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	
Intercept	5,3719178	0,33700303	15,9402656	4,43E-28	
Razina studija	-0,960959	0,262742038	-3,6574235	0,0004264	

Izvor: Obrada autorice

Višestruki koeficijent korelacije 0,358 sugerira umjerenu korelaciju između zavisne i nezavisne varijable. Visoka vrijednost F-statistike (13,377) ukazuje da model objašnjava značajan dio varijacije u zavisnoj varijabli. Vrlo mala P-vrijednost (0,000426) ukazuje na postojanje značajnog odnosa između nezavisne i zavisne varijable. Koeficijent razina studija od -0,961 sugerira da sa svakim povećanjem nezavisne, zavisna varijabla opada za 0,961, a visoka apsolutna vrijednost t-statistike (-3,657) ukazuje na statističku značajnost koeficijenta.

Zaključno, model ima relativno slabu sposobnost objašnjavanja varijacije u zavisnoj varijabli ($R^2 = 0,128$), ali je statistički značajan prema F-testu. Dobiveni rezultati podudaraju se s nalazima iz studije Illeris (2007), koja je pokazala da viši akademski status može smanjiti naglasak na praktične aspekte nastave, sugerirajući da napredovanje u studijima može utjecati na percepciju značaja praktične primjene znanja.

Tablica 2. Odnos između razine studija i stava o povezivanju nastavnog gradiva s primjerima iz života

Regression Statistics					
Multiple R	0,2507994				
R Square	0,0629003				
Adjusted R Square	0,0526025				
Standard Error	0,6028371				
Observations	93				
ANOVA					
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	1	2,219774635	2,219774635	6,108138642	0,01531678
Residual	91	33,07054795	0,363412615		
Total	92	35,29032258			
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	
Intercept	5,1020547	0,195150329	26,14422857	4,29663E-44	
Razina studija	-0,3760274	0,152147579	2,471464878	0,015316781	

Izvor: Obrada autorice

Višestruki koeficijent korelacije između predviđenih i stvarnih vrijednosti 0,251 sugerira postojanu povezanost između varijabli. Analiza varijance pokazuje relativno

veliku vrijednost F-statistike (6.11) koja testira ukupnu značajnost modela. P-vrijednost (0,015) je manja od 0,05, što ponovno sugerira da je model statistički značajan. Koeficijent razine studija (-0,376) pokazuje koliko se zavisna varijabla mijenja za svaku jedinicu promjene nezavisne, a negativan predznak sugerira da se s povećanjem razine studija zavisna varijabla smanjuje. Vrijednost t Stat, koja testira hipotezu da koeficijent nije različit od nule (-2,471) sugerira da je koeficijent statistički značajan. P-vrijednost manja od 0,05 potvrđuje postojanje značajne povezanosti između varijabli.

Zaključno, model regresije ukazuje na postojanje statistički značajne povezanosti između razine studija i stava o povezivanju nastavnog gradiva s primjerima iz života. Negativan koeficijent sugerira da s povećanjem razine studija, pozitivan stav o povezivanju nastavnog gradiva s primjerima iz života opada.

Tablica 3. Odnos između razine studija i stava o učinkovitosti online nastave

Regression Statistics					
Multiple R	0,38925053				
R Square	0,15151597				
Adjusted R Square	0,14219197				
Standard Error	0,69947078				
Observations	93				
ANOVA					
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	1	7,95051554	7,95051554	16,25010376	0,000115127
Residual	91	44,52260274	0,48925937		
Total	92	52,47311828			
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	
Intercept	0,72671233	0,226432553	3,20939864	0,001837797	
Razina studija	0,71164384	0,176536545	4,03114174	0,000115127	

Izvor: Obrada autorice

Multiple R, koeficijent korelacije između predviđenih i stvarnih vrijednosti (0,389) sugerira umjerenu povezanost između nezavisne varijable razina studija i stavova o učinkovitosti online nastave. Koeficijent determinacije 0,152 pokazuje da 15,2% varijacije u zavisnoj varijabli može biti objašnjeno varijablom razina studija, što sugerira korisnu prediktivnu moć modela.

Analiza varijance pokazuje visoku vrijednost F-statistike (16,250), što ukazuje na značajan doprinos modela objašnjenju varijacije zavisne varijable. P-vrijednost znatno je manja od 0,05 (0,000115) i ukazuje na činjenicu da je model statistički značajan. Vrijednost t Stat (4,031) znatno je veća od 2, što još jednom sugerira statističku značajnost koeficijenta. Zatim, P-vrijednost (0,000115) je manja od 0,05 i također potvrđuje da je utjecaj razine studija na stav o učinkovitosti online nastave značajan.

Zaključno, rezultati regresijske analize sugeriraju da model značajno doprinosi objašnjenju varijacije zavisne varijable, odnosno da varijabla razina studija ima značajan pozitivan utjecaj na stav o učinkovitosti online nastave.

Tablica 4. Odnos između razine studija i samoevaluacije studenata o sudjelovanju u nastavi

Regression Statistics					
Multiple R	0,2685578				
R Square	0,0721233				
Adjusted R Square	0,0619268				
Standard Error	0,716318				
Observations	93				
ANOVA					
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	1	3,62942996	3,62942996	7,0733742	0,009245169
Residual	91	46,69315068	0,51311155		
Total	92	50,32258065			
	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>	
Intercept	1,7383562	0,231886348	7,49658692	4,167E-11	
Razina studija	0,4808219	0,180788558	2,65958158	0,0092452	

Izvor: Obrada autorice

F-statistika (7,073) ukazuje na znakovit doprinos modela u objašnjenju varijacije zavisne varijable i sugerira njegovu statističku značajnost. P-vrijednost (0,009) ukazuje da razina studija značajno doprinosi objašnjenju varijacije zavisne varijable, a koeficijent za razinu studija 0,481 ukazuje na postojanje pozitivnog utjecaja na samoevaluaciju studenata o sudjelovanju u nastavi.

Zaključno, regresijski model detektirao je umjerenu povezanost, objašnjavajući 7,2% varijacije u zavisnoj varijabli. Navedeno sugerira da povećanje razine studija pozitivno utječe na samoevaluaciju studenata.

Faktorska analiza

Kao osnovni pokazatelj, ukupna MSA (Measure of Sampling Adequacy) vrijednost od 0.729 ukazuje na dobru prikladnost uzorka za analizu faktora.

Tablica 5. Test Kaiser-Meyer-Olkin

	MSA
Overall MSA	0.729
Zadovoljan/zadovoljna sam sa studijem koji pohađam.	0.847
Raduje me odlazak na stručnu praksu.	0.667
Procjena mog zalaganja i uloženog truda na stručnoj praksi.	0.607
Procjena mog zalaganja i uloženog truda na teoretskim kolegijima.	0.791
Konkretna povratna informacija o mom radu mi je bitna.	0.674
Loša ocjena me motivira.	0.756
Samoprocjena osobne obrazovne motivacije.	0.768
Dobra ocjena me motivira.	0.724
Smatram da je povezivanje nastavnog gradiva s primjerima iz života.	0.732
Nastavu lakše pratim kada se metode i oblici rada izmjenjuju.	0.730

Svaka stavka ima svoju individualnu MSA vrijednost koja pokazuje koliko je odgovarajuća za analizu faktora. Npr. stavka „Zadovoljan/zadovoljna sam sa studijem koji pohađam“ ima visoku MSA od 0.847, dok „Procjena mog zalaganja i uloženog truda na stručnoj praksi“ ima 0.607, što je prihvatljivo iako bliže donjoj granici.

Tablica 6. Bartlettov test

X ²	df	p
137.676	45.000	< .001

Rezultat Bartlettovog testa pokazuje značajnu korelaciju između promatranih varijabli.

Tablica 7. Bartlettov test

	Value	df	p
Model	42.569	35	0.177

Chi-squared test za model – rezultat (42.569, $df = 35$, $p = 0.177$) također sugerira da model dobro pristaje podacima, s p-vrijednostima većim od 0.05.

Tablica 8. Faktorska opterećenja

	Factor 1	Uniqueness
Samoprocjena osobne obrazovne motivacije.	0.663	0.561
Nastavu lakše pratim kada se metode i oblici rada izmjenjuju.	0.494	0.756
Zadovoljan/zadovoljna sam sa studijem koji pohađam.	0.492	0.758
Procjena mog zalaganja i uloženog truda na teoretskim kolegijima.	0.453	0.794
Konkretna povratna informacija o mom radu mi je bitna.	0.430	0.815
Dobra ocjena me motivira.	0.428	0.817
Smatram da je povezivanje nastavnog gradiva s primjerima iz života	0.412	0.830
Loša ocjena me motivira.	0.408	0.834
Raduje me odlazak na stručnu praksu.		0.851
Procjena mog zalaganja i uloženog truda na stručnoj praksi.		0.882

Note. Applied rotation method is promax.

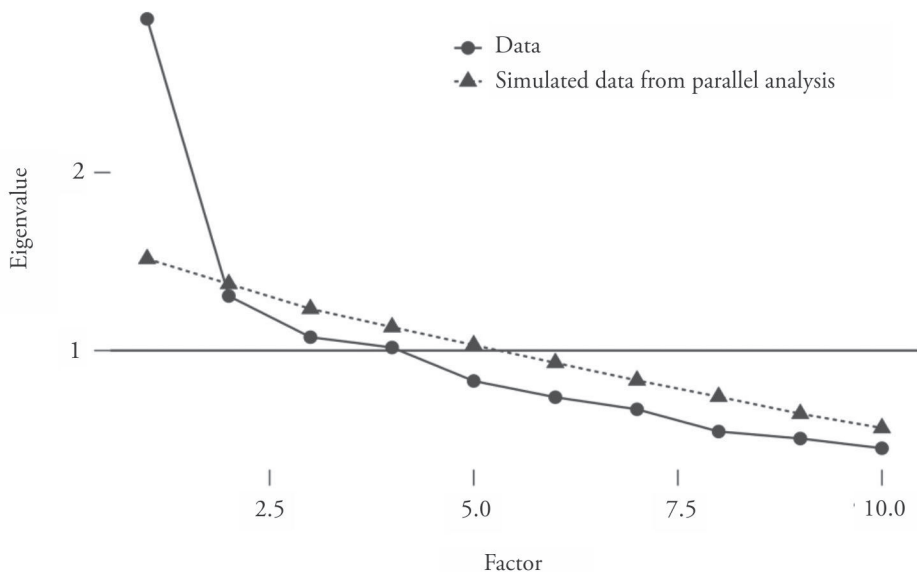
Stavke vezane za praktičnu nastavu imaju vrlo visoka opterećenja (0.851, 0.882), što sugerira da su snažno povezane s izdvojenim faktorom.

Tablica 9. Usporedna analiza

	Real data component eigenvalues	Simulated data mean eigenvalues
Factor 1*	2.862	1.515
Factor 2	1.306	1.374
Factor 3	1.075	1.234

Note. “*” = Factor should be retained. Results from PC-based parallel analysis.

U ovoj analizi uspoređuju se stvarni *eigenvalues* sa simuliranim, što pokazuje da je prvi faktor (2.862) značajan u odnosu na simulirane vrijednosti (1.515).

Grafikon 1. Grafički prikaz faktora

Grafički prikaz pokazuje postojanje zajedničke dimenzije koja povezuje varijable vezane uz obrazovnu motivaciju, zadovoljstvo studijem i učinak praktične nastave. Poseban je naglasak stavljen na praktičnu nastavu i njezinu primjenu u stvarnom životu, a dobiveni nalazi pružaju implikacije za obrazovne politike i strategije koje bi trebale odgovarati na različite potrebe studenata i doprinijeti njihovoj zapošljivosti. Različite životne okolnosti, zrelost i iskustvo studenata direktno utječu na njihove pristupe i potrebe u obrazovnom procesu, a obrazovanje odraslih, koje zahtijeva integraciju teorije i prakse, mora uzeti u obzir navedene specifičnosti.

Rasprava i zaključak

Istraživanjem analize stavova studenata o praktičnoj i teoretskoj nastavi, online pristupu i osobnoj motivaciji utvrđeno je da se s višom razinom studija smanjuje pozitivno mišljenje o praktičnoj komponenti, dok stavovi prema online nastavi postaju pozitivniji. Rezultati ukazuju i na veću uključenost studenata diplomskih studija u samoevaluaciju osobnog angažmana. Implikacije se mogu usporediti s istraživanjima autora koji ističu važnost

integracije različitih obrazovnih pristupa kako bi se poboljšala ukupna učinkovitost obrazovanja. Negativan koeficijent za stavove prema povezivanju nastavnog gradiva s praktičnim primjerima sugerira da s povećanjem razine studija dolazi do smanjenja važnosti koju studenti pridaju praktičnoj primjeni teorijskog znanja, što dugoročno može negativno utjecati na njihovu zapošljivost.

Navedeno se može staviti u kontekst promjena u obrazovnim prioritetima i specijalizaciji što se događa na višim razinama studija. Knowles, Holton i Swanson (2015) u sveobuhvatnom pregledu obrazovanja odraslih objašnjavaju kako se stavovi i potrebe studenata tijekom obrazovnog procesa mijenjaju. Također, Guskey i Yoon (2009) istražuju učinkovitost različitih praksi profesionalnog razvoja, što može biti povezano s promjenama u stavovima prema praktičnoj nastavi u višim godinama studija.

S druge strane, pozitivan koeficijent za stavove prema učinkovitosti online nastave sugerira da studenti na višim razinama studija u većoj mjeri prepoznaju njenu vrijednost, prvenstveno zbog fleksibilnosti, što je posebno relevantno za starije studente. Prethodna istraživanja, uključujući rad Hattieja i Timperleya (2007) također podržavaju tezu da online nastava može poboljšati angažman i rezultate učenja, što objašnjava pozitivne stavove starijih studenata. I prema istraživanju O'Reillyja (2017), online nastava ima značajan utjecaj na obrazovanje odraslih, posebno u kontekstu intenzivnijeg angažmana polaznika. Potrebno je naglasiti i mogućnosti povratne informacije u online učenju što uključuje komunikaciju na individualnoj i na razini grupe s prilikama za individualni dijalog ili samorefleksiju, pri čemu svaki oblik ima svoje prednosti i načine maksimiziranja korisnosti (Surrey Learning Lab 2020).

Pozitivan koeficijent za samoevaluaciju angažmana u nastavi sugerira da studenti na višim razinama studija imaju višu percepciju vlastitog doprinosa. Perry i Deemer (2016) ističu kako ciljevi postignuća i samoregulacija utječu na angažman i mišljenja, što može objasniti pozitivne stavove starijih studenata. Tough (1971) istražuje načine na koje odrasli uče kroz samostalne projekte i varijaciju razine motivacije s razinom studija, što dodatno objašnjava rezultate provedene analize, a Trowler (2010) pruža pregled literature o angažmanu studenata, naglašavajući važnost različitih pristupa i strategija te podržava mišljenje da razina studija može utjecati na percepciju angažmana. Prema Zepke i Leach (2010), ključne strategije za poboljšanje obrazovnog angažmana uključuju prilagodbu nastavnih metoda individualnim potrebama, pružanje podrške te poticanje interakcije među studentima i nastavnicima.

U istraživanju je provedena i faktorska analiza u cilju utvrđivanja povezanosti varijabli koje se odnose na motivaciju studenata i zadovoljstvo studijem. Rezultati su ukazali na visoka faktorska opterećenja za varijable što sugerira da su iskustva s praktičnom nastavom posebno važna za motivaciju studenata i njihovo ukupno zadovoljstvo studijem. Navedeno može poslužiti kao osnova za daljnje istraživanje i prilagodbu obrazovnih programa, s ciljem poboljšanja motivacije kao ključnog čimbenika obrazovne uspješnosti pojedinca. Ograničenje istraživanja je izostanak analize specifičnih obrazovnih metoda, zbog čega preporuke za buduće radove uključuju dublju analizu različitih pristupa i strategija koje bi mogle pružiti dodatne uvide u učinkovitost obrazovnog procesa.

Rezultati ukazuju i na potrebu za kontinuiranim prilagođavanjem obrazovnih politika kako bi se potaknula ravnoteža između teorije i prakse, te uvele strategije koje uzimaju u obzir promjenjive potrebe studenata u različitim fazama njihovog života i obrazovanja. Implementacija metoda aktivnog učenja i *problem-based learning* pomaže u većem usmjerenju pozornosti na praktičnu nastavu, što pruža dugoročne koristi usmjerene zapošljivosti i osobnoj motivaciji studenata. Obrazovne politike trebaju biti fleksibilnije i prilagođene različitim fazama života i obrazovanja pojedinca, kako bi se poboljšala učinkovitost nastave i povećale profesionalne mogućnosti budućih generacija.

Zaključno, istraživanje je pružilo uvide i smjernice za razvoj obrazovnih strategija koje mogu unaprijediti obrazovni proces. Razumijevanje opisanih dinamika može pomoći u oblikovanju obrazovnih politika koje odgovaraju trenutnim potrebama studenata i predviđaju buduće izazove i prilike u obrazovanju. Potrebno je razviti kurikulume koji usko integriraju praktične aspekte i teorijske koncepte kako bi studenti imali sveobuhvatno obrazovanje koje će ih učinkovito pripremiti za profesionalni svijet.

Education at the Crossroads of Maturity - Students' Attitudes Towards Practice, Theory, and Personal Engagement

Abstract: In the context of persistent challenges within the field of adult education, understanding students' attitudes towards key aspects of the educational process is paramount. Consequently, during the academic year 2023/24, an anonymous questionnaire was conducted to analyse the perspectives of 93 undergraduate and graduate part-time study students. The research investigated the impact of academic level on attitudes regarding professional practice, theoretical concepts, online accessibility, and self-assessment of personal engagement. Regression analysis and analysis of variance revealed that, as academic level increases, positive attitude towards the practical component of education diminish. This aligns with research indicating that higher academic status may reduce emphasis on practical aspects of teaching. Conversely, factor analysis demonstrated that experiences with practical teaching, exhibiting a high factor loading, significantly influence academic motivation. A higher academic level exhibited a positive correlation with attitudes towards the efficacy of online classes, suggesting that more mature respondents recognise its value more readily. Self-assessment of engagement in classes displayed a significant positive coefficient, indicating greater involvement amongst graduate students. These findings offer potential guidance for the development of educational policies that better address students' needs and enhance the employability of future graduates.

Keywords: adult education, motivation, self-assessment, educational policies, employability

Literatura

- Baughan, P. 2020. *On your marks: Learner-focused feedback practices and feedback literacy*. York: Advance HE. Dostupno na: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/your-marks-learner-focused-feedback-practices-and-feedback-literacy>. [14.01.2025.]
- Brookfield, S. D. 2013. *Powerful Techniques for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., Aiken, L. S. 2013. *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. 3rd ed. NY: Routledge. Dostupno na: <https://doi.org/10.4324/9780203774441>.

- Creswell, J. W. 2014. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications. Dostupno na: https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf. [23.10.2024.]
- Gerring, J. 2012. *Social Science Methodology: A Unified Field Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Guskey, T. R., Yoon, K. S. 2009. *What Works in Professional Development?*. Results of a Study of Research-Based Practices. Washington: National Staff Development Council.
- Hattie, J., Timperley, H. 2007. *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 77(1), str. 81-112. Dostupno na: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Illeris, K. 2007. *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. New York: Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. 2015. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8th ed. New York: Routledge.
- O'Reilly, P. 2017. *The Impact of Online Learning on Adult Education: A Comparative Study*. Journal of Adult Education Research, 12(3), str. 45-58.
- Perry, R. P., Deemer, D. K. 2016. *Achievement Goals and Self-regulation: Toward an Integrative Perspective*. Educational Psychologist, 51(2), str. 1-18.
- Sambell, K., Graham, L., 2020. *Managing exemplars to maximise learning: shifting the focus to develop students' inner feedback*. In: P. Baughan, ed. *On your marks: Learner-focused feedback practices and feedback literacy*. York: Advance HE. Dostupno na: <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/your-marks-learner-focused-feedback-practices-and-feedback-literacy>. [14.01.2025.]
- Simons, P. R. J., Klein, J. D. 2007. *Problem-Based Learning: A Review of the Literature*. Learning and Instruction, 17(1), str. 1-7. Dostupno na: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11251-006-9002-5>.
- Surrey Learning Lab, 2020. *Feedback opportunities in online learning*. Dostupno na: www.surrey.ac.uk/sites/default/files/2020-05/feedback-covid_46121451%20%289%29.pdf [14.01.2025.]
- Tough, A. 1971. *The Adult Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Trowler, V. 2010. *Student Engagement Literature Review*. Higher Education Academy. York: Higher Education Academy. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review. [2.11.2024.]
- Zepke, N., Leach, L. 2010. *Improving Student Engagement: A Review of Current Research*. Educational Research Review, 5(3), str. 21-34. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1177/1469787410379680>.
- Winstone, N., Carless, D. 2019. *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. London: Routledge.

Maja Misira Rašić¹
Amela Dautbegović²

Potencijalni izvori stresa u radnom kontekstu profesionalnih glumaca

Sažetak: Glumačka profesija nerijetko nudi mogućnost izražavanja kreativnosti, igre i zabave, kao i osjećaj svrsishodnosti u radu na posebnim, društveno odgovornim temama kojima se približava, osvještava i educira šira populacija o emotivno teškim i značajnim temama. Kao takva, može biti veoma nagrađujuća. Međutim, istovremeno ova profesija podrazumijeva i mnoge stresore koji mogu značajno utjecati na mentalno i fizičko zdravlje profesionalnog glumca. Cilj istraživanja je identifikovati stresore u radnom okruženju glumaca te ispitati faktore rizika i protektivne faktore koji utječu na njihov doživljaj stresa. U okviru istraživanja provedenog u junu 2024. godine realizirane su dvije fokus-grupe. Nakon analize dobivenih podataka, mogu se definisati stresori u radnom kontekstu profesionalnog glumca, individualne razlike u doživljaju stresa, kao i potencijalni protektivni faktori koji mogu imati značajnu ulogu u zaštiti i unapređenju mentalnog zdravlja profesionalnih glumaca. Tematskom analizom i obradom prikupljenih podataka identifikovani su ključni stresori, uključujući neprofesionalizam u radnom okruženju, loše radne uslove, neprepoznavanje i neadekvatno tretiranje profesije od strane državne strukture, kao i kriticism i niska materijalna primanja. Jedan od značajnih protektivnih faktora mentalnog zdravlja glumaca je prisustvo intrinzične motivacije i afiniteta prema poslu koji obavljaju kao i ljubav prema kreativnom izražavanju. Pored navedenog, uočeni su zaštitni faktori kao što su podržavajući odnosi s porodicom i prijateljima, hobiji i tjelesna vježba. Profesionalni glumci prepoznaju i naglašavaju značaj psihoterapijskog rada za mentalno zdravlje pojedinca i zajednice, te se zalažu za uvođenje ovakvih oblika systemske podrške u obrazovne institucije i pozorišta.

Ključne riječi: stres, profesionalni glumci, mentalno zdravlje, profesionalni odnosi, radni uslovi

¹ Maja Misira Rašić, Magistra psihologije, Sarajevo School of Science and Technology; e-mail: maja.misira@gmail.com

² Amela Dautbegović, prof. dr. psiholoških nauka, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu; e-mail: amidzicamela@yahoo.com

Uvod

Glumačka profesija često se romantizira, a to posebno čini šira javnost koja ne dolazi iz istog sektora rada. Međutim, aspekt koji nije tako vidljiv, a izuzetno ima utjecaja na samog pojedinca, profesionalnog glumca, jesu različiti izvori stresa koji dolaze sa specifičnostima radnog konteksta profesionalnog glumca, neovisno da li se radi o teatarskom ili filmskom angažmanu i ulozi. Ova profesija dugo nije bila u fokusu istraživača, te se tek u posljednjih 20 godina javljaju interesi i istraživanja usmjerena na okupacione rizike kod umjetnika izvođača. Većina takvih istraživanja usmjerena je na plesače ili muzičare te ne postoji dovoljno podataka o rizicima kod profesionalnih glumaca. Neka od istraživanja ukazuju na značaj ispitivanja stresa i mentalnog zdravlja kod glumaca tako da u literaturi nalazimo termine poput „emocionalnog mamurluka” (engl. *emotional hangover*, Bloch 1992, prema Geer 1993) ili „postdramskog stresa” (engl. *post-dramatic stress*, Seton 2008) u opisivanju mentalnog stanja glumca nakon igranja specifičnih, emocionalno zahtjevnih uloga. Istraživači su uvođenjem ovih termina pokušali naglasiti značaj istraživanja ove profesije koja nije dovoljno ispitana uprkos tome što upravo glumci koriste tijelo i um kao glavni alat svoje profesije.

Prema Lazarusu (2000), stres se javlja kao reakcija na situacije koje zahtijevaju ponašajnu prilagodbu, neovisno o tome da li se situacija percipira kao pozitivna ili negativna. Odgovor na stres može biti ponašajni, emocionalni, kognitivni i fiziološki. Pojedinaac koji doživljava stresnu situaciju može reagovati nizom promjena koje, ukoliko se često ponavljaju, mogu dovesti i do promjena u njegovom mentalnom i zdravstvenom stanju poput anksioznosti, depresivnosti, problematičnih interpersonalnih odnosa, glavobolje ili drugih oblika fizioloških oboljenja (Colligan i Higgins 2005). U radnom kontekstu, autori posebno naglašavaju percepciju zahtjevnosti situacije, kao i percepciju vlastitih sposobnosti pojedinca da adekvatno odgovori na navedene zahtjeve. Murphy (1995) navodi stresore koji najčešće doprinose doživljaju stresa u radnom kontekstu. To su specifični zahtjevi posla, kao što su radni sati, opterećenost poslom, pritisak, gubitak osjećaja kontrole, nesigurnost posla, specifični odnosi s drugim zaposlenima i radna klima (Colligan i Higgins 2005). Iako zahtjevi glumačke profesije mogu varirati u odnosu na kontekst zaposlenja, faktori koji doprinose osjećaju stresa su ti koji se u literaturi povezuju sa neizvjesnosti. Istraživači navode da na doživljaj stresa kod profesionalnih glumaca mogu utjecati radni uslovi, kratkoročna zaposlenja, finansijska nesigurnost, nedostatak profesionalnosti u suradnjama, intenzitet i preplavljenost poslom, socijalna izolacija, kriticism, nedostatak sna, neadekvatna ishrana, prekomjerna upotreba kofeina, nikotina itd. (Chen 2021). U skladu s navedenim, nalazimo i podatke

o statistički značajnoj većoj zastupljenosti depresivnosti, anksioznosti i stresa u odnosu na generalnu populaciju (Maxwell i sur. 2015). Ključno je ispitati da li glumci dobivaju adekvatnu stručnu podršku, kako se suočavaju sa stresom i koji su glavni stresori u njihovom radu.

Cilj

Cilj ovog istraživanja bio je identifikovati potencijalne izvore stresa u radnom okruženju profesionalnih glumaca, uz prepoznavanje faktora rizika i protektivnih faktora. Istraživanje se fokusira na analizu stresora na radnom mjestu, kao i na ulogu faktora koji mogu ublažiti ili povećati utjecaj tih stresora.

Metodologija istraživanja

Sudionici

U ovom kvalitativnom istraživanju sudjelovalo je 11 profesionalnih glumica i glumaca sa završenim studijem Akademije scenskih umjetnosti,³ koji aktivno rade u Sarajevu i posjeduju zvanje diplomiranog glumca. Kontakt sa učesnicima uspostavljen je putem profesionalne mreže i prethodnih saradnji sa Akademijom scenskih umjetnosti i pozorišnim kućama. Sudionici su dobrovoljno pristali na učešće u diskusiji o stresu u glumačkom radu i slučajnim odabirom su podijeljeni u dvije grupe od pet i šest članova. Među njima je osam stalno zaposlenih, dok troje radi bez stalnih ugovora. Uzorak je činio šest muškaraca i pet žena, dobi od 25 do 43 godine, sa radnim iskustvom od dvije do 18 godina. Njihova profesionalna angažiranost uključuje rad na filmu, TV serijama, predstavama, reklamama i muzičkim spotovima. Istraživanje je imalo za cilj ispitivanje stresa u njihovom profesionalnom okruženju.

Instrumenti

Tokom fokus-grupe, korištena su unaprijed kreirana pitanja koja su inicijalno postavljena, uz moguća dodatna pitanja za pojašnjenje ili opširniji opis odgovora. Pitanja su kreirana na temelju standardiziranih mjernih instrumenata za percipirani i radni

³ Iskreno se zahvaljujemo glumicama i glumcima koji su učestvovali u istraživanju te bili spremni podijeliti svoja iskustva. Također, zahvaljujemo se Akademiji scenskih umjetnosti u Sarajevu na suradnji i pomoći u realizaciji istraživanja.

stres, kao što su Percipirana skala stresa (PSS) i Upitnik za ispitivanje stresa na poslu (WSQ). Sudionicima su isprva u formi upitnika, a nakon toga i tokom realizacije fokus-grupe, postavljena pitanja koja su se odnosila na njihov trenutni nivo stresa, simptome stresa koje prepoznaju kod sebe, kao i na moguće zaštitne faktore koji mogu pomoći u smanjenju razine stresa. Također, istraživano je šta im najviše otežava prilagodbu u radnom kontekstu i uspješnu realizaciju zadataka, kao i to što bi moglo doprinijeti unapređenju mentalnog zdravlja glumaca.

U okviru inicijalnog upitnika prikupljeni su i podaci o pojedinim sociodemografskim obilježjima sudionika.

Postupak

Fokus-grupe su realizovane u junu 2024. godine, u prostorijama Akademije scenskih umjetnosti u Sarajevu, uz formalnu saglasnost ove institucije. Fokus-grupe su organizirane u dva termina u trajanju od po 90 minuta. Prije početka, sudionici su bili informirani o ciljevima istraživanja i etičkim standardima, te su im uručeni podaci o zaštiti njihovog identiteta od strane istraživača. U istraživanju su sudjelovali sudionici koji su potpisali saglasnost o učešću i snimanju diskusije. Dvoje pozvanih glumaca odbilo je učešće u istraživanju iz organizacijskih razloga. Sudionici su na samom početku trebali ispuniti kratki inicijalni upitnik sa pitanjima koja su tematizirana tokom diskusija. Diskusije su snimane u obliku audiozapisa, uz paralelno vođenje zapisnika. Tokom razgovora sa sudionicima, diskusiju je moderirala voditeljica istraživanja, magistrica psihologije, s prethodnim iskustvom u facilitaciji fokus-grupa te u domenu mentalnog zdravlja. Posebna pažnja posvećena je ravnoteži učešća i osiguravanju sigurnog prostora za izražavanje mišljenja.

Sudionicima je nakon diskusije ponuđena mogućnost individualne konsultacije sa stručnim osobama i istraživačkim timom u slučaju emocionalne uznemirenosti ili potrebe za psihološkom podrškom.

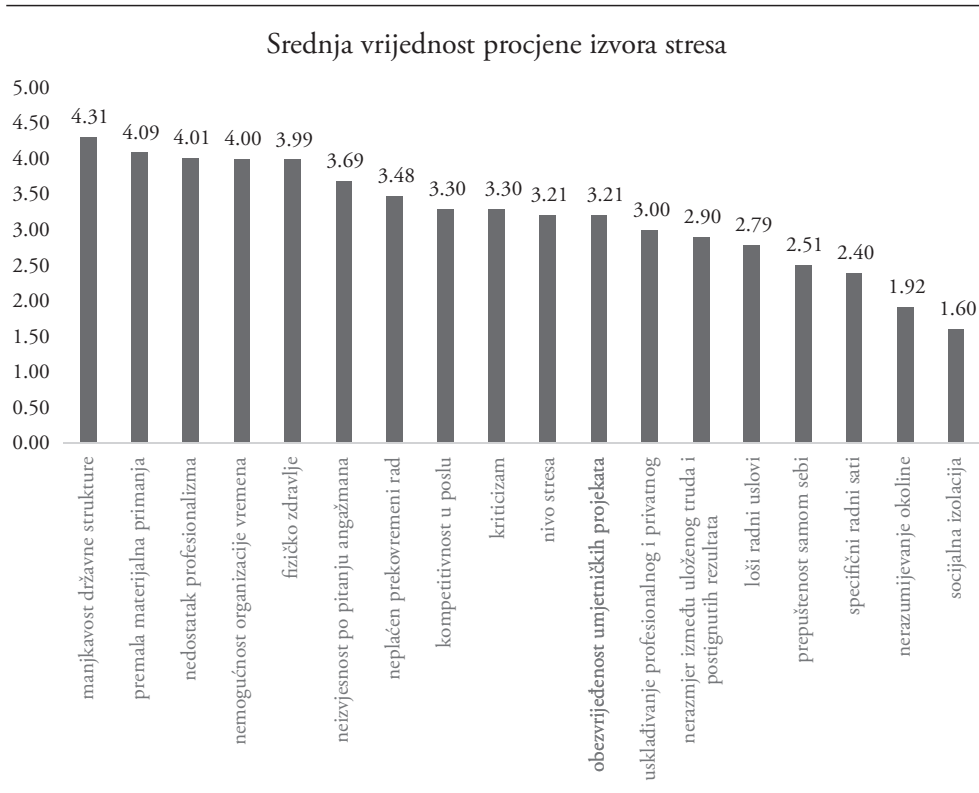
Snimljeni sadržaj fokus-grupa ručno je transkribiran bez korištenja softverskih alata, te je verifikovan uspoređivanjem sa zapisnicima. Potom je provedena tematska analiza (prema Ajduković 2014) koja je uključivala identifikaciju tematskih okvira, indeksiranje, mapiranje i interpretaciju podataka (Skoko i Benković 2009). Kodiranje i analizu podataka izvršio je glavni istraživač. Također, korištenjem Microsoft Excela kvantitativno su obrađeni odgovori koje su sudionici navodili pri ispunjavanju inicijalnog upitnika.

Rezultati

Obradom podataka prikupljenih inicijalnim upitnikom dobivene su srednje vrijednosti procjene izvora stresa prikazane u tabeli 1. Tabela prikazuje srednje vrijednosti percepcije različitih izvora stresa, mjerene skalom od 1 (uopće nije prisutno) do 5 (veoma izraženo). Svaka vrijednost predstavlja prosječnu ocjenu koju su učesnici dali za pojedini izvor stresa: radne uslove, neizvjesnost zaposlenja, izloženost kritici, niska primanja, nedostatak profesionalizma itd. Ovi rezultati dobiveni su inicijalnim upitnikom, a služe kao kvantitativna osnova za kasnije tematske analize.

Podaci dobiveni ovim istraživanjem analizirani su i kodirani te su se na osnovu analize dobile tematske cjeline koje se u velikoj mjeri preklapaju s podacima dobivenim obradom podataka iz upitnika.

Tabela 1. Srednja vrijednost procjene izvora stresa u radnom kontekstu profesionalnih glumaca



U nastavku predstavljanja rezultata integrirani su kvantitativni nalazi iz upitnika i kvalitativne teme iz fokus-grupa. U svim tematskim cjelinama dodat je komentar o tome da li je tema potvrđena i kvantitativno.

Psihofizički simptomi stresa

Prva ispitana tema u ovom istraživanju tiče se percepcije i doživljaja stresa kod glumaca. Sudionici češće navode da stanje stresa prepoznaju usljed fizičkih simptoma, dok psihičke nešto rjeđe navode. Većina sudionika, njih 9, navodi postojanje različitih bolova, vrtoglavice, tremora ili hroničnih oboljenja uzrokovanih stresom ili onih koji se pogoršavaju usljed stresa. Pored navedenih tjelesnih manifestacija stresa, sudionici navode i psihička stanja koja su posljedica trenutnog ili nakupljenog stresa, a to su rasijanost, razdražljivost, umor, anksioznost kao i potreba za distanciranjem ili socijalnim povlačenjem.

„Najčešće dobijem osip od stresa, imam psihosomatske tahikardije srca i pijem betablokatore zbog toga kad sam pod stresom. Te bolne tahikardije... Pored toga gubitak koncentracije. Spava mi se, i većinom je to u redu na probama, ali poslije procesa znam spavati po 17 ili 18 sati. Budem fizički i psihički umoran.”

(Sudionik 1)

Posebno je zanimljivo da je kod većine sudionika (n=7) uočena određena normalizacija stresa. Prihvatili su ga kao neizbježan i kontinuiran faktor, do te mjere da prisustvo stresa postaje očekivana pojava. O tome svjedoče odgovori poput ovog:

„Kod mene je stres postao nešto što je konstantno, i mislim da ne postoji period kad ja nisam pod stresom. Mom tijelu je to postalo nešto jako normalno i imam osjećaj da ne bih mogla funkcionisati bez toga, kao da se ne bih snašla baš najbolje bez stresa.”

(Sudionica 1)

„Kad se radi neka predstava u kojoj nema problema u radu sa kolegama, s redateljem itd. ti se uvijek pitaš je li ovo normalno. Jer si navikao na neki pritisak, da si u problemu, da su kolege u problemu, da je sve zapravo jedan veliki problem, a ne užitak obavljanja nekog posla koji voliš.” (Sudionik 6)

Nedostatak profesionalizma

Jedna od najizraženijih tema koje su sudionici fokus-grupa istaknuli jeste nedostatak profesionalizma u radnom kontekstu. Ova tema je potvrđena i analizom podataka

iz upitnika s obzirom da je postigla visoku srednju vrijednost ($C=4,01$). Kao ključne podteme izdvajaju se: amaterizam, površnost u radu, nestručnost i loši radni uslovi. Sudionici često ističu da imaju vrlo kratke vremenske rokove za pripremu predstava, rade u neadekvatnim uslovima te su izloženi posljedicama nestručnosti drugih u timu, što direktno utječe na kvalitet izvedbe i nivo stresa. Tako jedan sudionik navodi:

„I onda je to razlog što ti uvijek imaš neku nesigurnost i neku bubicu da nisi svoj puni potencijal dostigao jer je uvijek sve pet do dvanaest. Ovo mora sutra biti. Ništa se ne zna unaprijed, radi se ovo, sutra su probe, prekosutra premijera.” (Sudionik 5)

Sudionici također naglašavaju problem nerealnih očekivanja, gdje se od njih očekuje potpuna prilagodba uslovima rada bez mogućnosti za izražavanje neslaganja. Istovremeno, izražavaju bojazan da bi iskazivanje nezadovoljstva moglo rezultirati gubitkom budućih angažmana:

„To je jedan nivo stresa gdje si ti u nekoj vrsti dileme jer konstantno trebaš da odvažiš da li nešto smiješ da odbiješ ili da ne radiš, jer ne znaš da li će ti to donijeti novi posao ili će te potpuno odbaciti.” (Sudionik 6)

Nedostatak podrške vlasti kao izvor stresa

Značajan izvor stresa za sudionike su problemi u državnoj strukturi, koji uključuju nedostatak podrške društva i odgovornih vlasti, zatim neizvjesnosti u vezi sa stalnim zaposlenjem, nepostojanje mogućnosti za profesionalno usavršavanje te niska materijalna primanja. Prema podacima dobivenim upitnikom, problemi u državnoj strukturi kao izvor stresa imaju visoku srednju vrijednost ($C=4,31$).

„Kada nešto ne funkcioniše od strane šireg auditorija, prvo se na nas upire, zato što smo najizloženiji, a sistem generalno od vrha institucija do scenskog radnika na kraju ne funkcioniše, ali će se krenuti od tebe i reći će se tebi – ne valja predstava. Samo taj nivo stresa kada trpimo kritiku i za ono što jesmo krivi i za ono što nismo.” (Sudionik 3)

Najznačajnija podtema ove teme jesu materijalna primanja, koja mogu dolaziti od državnog sistema, same institucije, ali i dodatnih izvora poput fondacija ili udruženja. Uprkos mogućem redovnom zaposlenju i primanjima, kod većine sudionika u ovoj fokus-grupi ($n=8$) tema materijalnih primanja nije zanemarena. Naime, svi sudionici navode da postoji nesrazmjer primanja i realnog zalaganja, rada i vlastitog investiranja.

„Taj trud koji ulažeš na svakoj probi, svaki dan, nekoliko mjeseci, nekad duže – nekad kraće, sa svakim izvođenjem imaš i probe, to ti to nikad niko ne može platiti niti se to može procijeniti koliko košta.” (Sudionik 6)

Iako je kod nezaposlenih učesnika fokus-grupe (n=3) prisutniji stres zbog materijalnih primanja, i ostali sudionici koji su stalno zaposleni imaju iskustva s neadekvatnim plaćanjem honorara, uključujući i trenutne poslove koje obavljaju uz svoja stalna zaposlenja.

„Općenito neplaćanje rada, mi smo nezaposleni i imamo sav taj pritisak procesa, dokazivanja, i traje to po dva-tri mjeseca, i kada se završi mi imamo dodatni stres, kada ćemo dobiti pare. I hoću li dobiti pare? Ja sam završio proces prije mjesec dana i pare još nisam dobio. Ja radim i zaradim pare, ali ih nemam.” (Sudionik 1)

Pored materijalnih primanja, kao značajna podtema ističe se neizvjesnost po pitanju angažmana, i kod stalno zaposlenih i kod nezaposlenih sudionika fokus-grupe. Veliki broj sudionika (n=8) navodi bitnost dodatnih angažmana i prilika za rad, jer u suprotnom dolazi do povećanja stresa koji dalje povezuju i sa slikom o sebi, vlastitim kapacitetima i percepcijom uspjeha.

„Ova neizvjesnost je različita za svakoga. Neko predaje, pa razmišlja šta ako ne bude glumio, kod nekog je neizvjesnost zbog honorara, meni dođe da ako samo radim u jednoj ustanovi, recimo pozorištu, nisam vrijedan, ako me niko ne zove sa strane na snimanje, gotov sam, ne vrijedim.” (Sudionik 2)

Izloženost kritici: Samokriticizam i kritika javnosti kao izvori stresa

Budući da su glumci najizloženiji u cijelom procesu postavljanja predstave ili filma, kritika šire javnosti najčešće je upućena njima. Iako u kreiranju pozorišnog djela učestvuje još veliki broj članova, počevši od redatelja i scenariste, pa do tonaca, majstora za svjetlo i drugih ljudi, osvrt na samo djelo najčešće dobivaju oni. Zbog svoje izloženosti, drugi ljudi smatraju opravdanim komentarisati rad, ali i ličnost glumaca koje posmatraju na sceni. Pored kritike javnosti, kod glumaca je prisutan samokriticizam, naučeni i internalizirani komentari drugih postaju dio same pripreme za rad. U tom procesu, glumci nastoje postići bolji uspjeh, eliminisati greške i riješiti potencijalne probleme. Naravno, ovakav oblik perfekcionizma može biti visok izvor stresa za glumca. Kriticizam kao tema u ova dva različita oblika, kritika dobivena od drugih i samokriticizam, često

se preklapa, o čemu izvještava većina sudionika (n=9), dok je srednja vrijednost procjene ovog stresora na skali C=3,30. Navedeni zaključak potvrđuju i sljedeće izjave sudionika:

„Zanimljivo je, napraviš nešto, radiš predstavu. I svi imaju tako dobre komentare, čudo jedno, i jedan čovjek dođe i kaže eto ima tu problema. Imaš neke hvalospjeve i komentare, i odmah ih zaboravim, samo taj jedan mi ostane, šta su problemi. Odmah im povjerujem da ima problema. Tražim ih.” (Sudionik 5)

„Nema stručnog i kritičkog mišljenja koje može dati taj osvrt, neko napiše status na društvenim mrežama, to je osoba koja je amater, i napiše recenziju za predstavu. I to se dijeli kao relevantno mišljenje, bilo ko to sada može napisati.” (Sudionik 4)

„Ja sam u nekom momentu shvatila da ako sama sebe iskritikujem za ovo što sam uradila, jer to ne valja, i ja sam svjesna da ne valja, onda će me možda drugi zaobići ili će mi neko dati blažu kritiku.” (Sudionica 4)

Ovakva izloženost kriticismu i općenito povećan samokriticizam kod profesionalnih glumaca pojava je koju su i drugi autori istraživali i potvrdili. Chen i Jagtiani (2021), kao i ostali autori (Hayes i Brown 2004, prema Robb i sur. 2018), navode glumačku podložnost kritici, perfekcionizmu i samokriticizmu.

Suočavanje sa stresom i protektivni faktori: Strategije glumaca u prevazilaženju stresa

Jedna od značajnih tema koja je ispitana ovim istraživanjem jeste način suočavanja sa stresorima, kao i prepoznavanje potencijalnih protektivnih faktora. Podteme povezane s ovom temom uključuju porodične i prijateljske odnose, ljubav prema poslu, različite oblike bijega od stresa, tjelesnu aktivnost i hobije koji nisu povezani s profesijom glume. Bijeg kao strategija suočavanja sa stresom obuhvata različite pristupe, a najčešća strategija među sudionicima je socijalno povlačenje ili distanciranje od događaja, aktivnosti i svakodnevne dinamike kojoj su često izloženi. Teorijski okvir unutar kojeg je moguće razumjeti navedene oblike suočavanja sa stresom zasniva se na transakcionom modelu stresa i suočavanja Lazarusa i Folkman (1984). Ovaj model polazi od pretpostavke da stres nije jednostavna reakcija na spoljašnji događaj, već rezultat odnosa između zahtjeva okruženja i situacije te individualnih resursa koje pojedinac ima mogućnost koristiti. Ovaj model razlikuje strategije usmjerene na problem i emocionalno fokusirane strategije. Strategije koje glumci navode, poput povlačenja, preusmjeravanja pažnje, tjelesne aktivnosti ili traženja podrške bliskih osoba, pripadaju emocionalno fokusiranom načinu suočavanja.

„Ja imam potrebu da se isključim, nije bitno gdje sam ni s kim sam, samo da je tišina oko mene i da mogu malo da ne mislim. Da ne moram ništa, da ne moram da mislim jer ne mogu više da mislim.” (Sudionica 4)

Međutim, izbjegavanje situacija koje izazivaju stres primjećujemo i u drugim aspektima kao što je prepoznavanje konkretnih problema tokom rada ili suočavanje s konfliktnim situacijama, negiranje postojanja problema, a samim tim i nedostatak korištenja tehnika za rješavanje problema, asertivne komunikacije ili medijacije u situacijama kad je to potrebno. Također, mogući oblik bijega predstavljaju i različiti opijati ili supstance, koji, iako nisu adekvatan način suočavanja sa stresom, i dalje ostaju prepoznati kao tema povezana sa iskustvima sudionika (n=4). Iako ta povezanost sa povećanom upotrebom psihoaktivnih supstanci i opijata nije lična u ovoj grupi, ispitanici je prepoznaju kao realno prisutnu strategiju suočavanja sa stresom.

„Kada se pojavi problem, ne imenuje se, ne znamo šta je, ni ko je, ni zašto. I čak i ako svi znamo šta je problem, ili se pravimo da ne postoji, ili jednostavno izbjegavamo.” (Sudionik 6)

„Bilo koja vrsta bijega, alkohol, droga, koliko kolega muku muči s opijatima. Pa i ekstremna religioznost se također koristi kao bijeg.” (Sudionik 3)

Komentari sudionika ukazuju na prisutne strategije izbjegavanja stresa, koje se manifestuju kroz izolaciju problematičnih odnosa, ignorisanje problema ili, u ekstremnijim slučajevima, korištenje destruktivnih mehanizama kao što su pretjerana konzumacija alkohola ili psihoaktivnih supstanci. Iako su ovakvi obrasci suočavanja s problemima često najpraktičniji i najdostupniji, oni ne donose trajna rješenja i dugoročno pogoršavaju mentalno zdravlje. Naime, izbjegavanje ne rješava temeljne uzroke stresa, već produbljuje napetost ili kreira nove psihičke poteškoće. Ipak, kroz diskusiju sa sudionicima uočavaju se i pozitivni aspekti suočavanja sa stresom, koji uključuju resurse poput podrške porodice i bliskih prijatelja, kao i hobije ili fizičku aktivnost. Emocionalna podrška koju pojedinac dobiva iz međuljudskih odnosa može biti značajan zaštitni faktor, kao što to navodi i jedan od sudionika:

„Mislim da su poroci nešto što je jako dostupno, možda i najjednostavnije, i vjerovatno tome ljudi često pribjegavaju, ali nešto što mene štiti od toga je moja porodica i moji prijatelji.” (Sudionik 4)

Uz podršku porodice, značajnu ulogu u smanjenju stresa imaju lični hobiji i tjelesna aktivnost. Većina sudionika posebno naglašava vlastite hobije kao faktore koji

doprinosu smanjenju utjecaja stresora na njihovo zdravlje i funkcioniranje poput tjelesne vježbe, plesa ili joge (n=7). Uz to, sudionici navode hobije koji uključuju čulna iskustva poput kuhanja, vrtlarstva, čišćenja, popravljanja i rada na nekom materijalnom djelu kao posebno bitan aspekt opuštanja, smanjivanja stresa i vraćanja u sadašnji trenutak. Jedan od sudionika to opisuje na sljedeći način:

„Meni je svaki proces koji sam imao u radu na plesnoj predstavi bio vrlo ljekovit. Drugačiji u odnosu na dramsku predstavu jer te tjera da tijelo radi, i da sve emotivno izbacuješ kroz tjelesni pokret. To jako pomaže.” (Sudionik 6)

Također, svakodnevne aktivnosti koje omogućavaju konkretan osjećaj postignuća, bilo da se radi o fizičkom radu ili kreativnom izražavanju, dodatno doprinose smanjenju stresa, kako ilustruje i sljedeći komentar:

„Naš posao je u zraku, ja ne vidim svoj posao, ali kad pokosim ogradu to vidim. Slikar naslika i vidi šta je naslikao, ja ne vidim.” (Sudionik 4)

„Ja kad čistim kuću imam osmijeh na licu, ili kad kuham, te neke svakodnevne stvari.” (Sudionica 1)

Posebno značajna podtema u oblasti suočavanja sa stresom i potencijalno zaštitni faktor jeste zapravo sam afinitet, odnosno ljubav prema profesiji kojom se sudionici bave. Uprkos evidentnom stresu koji doživljavaju, sudionici smatraju da se njihova ljubav prema glumi može izjednačiti s biološkom i urođenom potrebom koju imaju, te je drže profesijom kojom se nikad ne žele prestati baviti. Iako pitanje ljubavi prema profesiji nije bilo direktno postavljeno, kroz diskusiju se spontano provlačila tema povezanosti sudionika s glumom, kao želja, strast, ali i unutarnja potreba. Upravo ta duboka posvećenost čini stresore intenzivnijima jer ugrožavaju taj važan odnos, ali ih istovremeno čini prihvatljivima, jer su glumci spremni podnijeti izazove kako bi nastavili raditi ono što osjećaju kao dio sebe.

„Uvijek se govorilo: Gluma nije nešto čime se baviš, gluma je nešto što živiš. U principu, gluma je po definiciji igra, i to je ono što te privlači njoj, ta ideja da ćeš se čitav život igrati.” (Sudionik 5)

„Ne smijemo zaboraviti da mi realno volimo svoj posao. Mislim da nije više strah od propuštenih prilika, nego kada neko zovne da radim, ja želim da radim, mi konstantno želimo da radimo to.” (Sudionica 1)

Mogućnosti unapređenja i zaštite mentalnog zdravlja profesionalnih glumaca

Posljednja tema, koja se gotovo univerzalno pojavila među sudionicima (n=10), odnosi se na procjenu mogućnosti zaštite i unapređenja mentalnog zdravlja profesionalnih glumaca. Na osnovu vlastitog iskustva, kao i faktora koji su im do sada pomagali, glumci procjenjuju značajnim uvođenje stručne psihološke podrške i pomoći u institucije u kojima su glumci zaposleni, kao i na specifičnim vaninstitucionalnim područjima rada. Naime, smatraju da bi bilo veoma bitno da imaju stalno dostupnu savjetodavnu službu kojoj bi se mogli javiti i na koju bi mogli računati pri rješavanju konfliktnih situacija, smanjenju razina stresa, procesuiranju izazovnih tema ili prepoznavanju problema uopće.

„Trebala bi svaka ustanova imati osobu koja je zaposlena tu i kojoj se možeš obratiti, kao što škole imaju pedagoga i psihologa.” (Sudionik 2)

„Svi trebaju psihoterapiju, i glumci generalno trebaju imati u pozorištima pristup psihoterapijskom radu.” (Sudionik 3)

Iako sudionici naglašavaju važnost dostupne stručne pomoći, važno je razlikovati institucionalnu psihološku podršku od individualnog psihoterapijskog tretmana unutar radnog mjesta. Savremeni pristupi u oblasti zaštite mentalnog zdravlja pojedinaca unutar područja izvedbenih umjetnosti ukazuju na važnost strukturiranih programa psihološke podrške, koji podrazumijevaju edukaciju, savjetovanje, superviziju i pravovremeno prepoznavanje i upućivanje na dalji rad i saradnju sa vanjskim službama. Takvi programi omogućavaju ranu intervenciju i prevenciju težih psihičkih poteškoća, uz smanjenje profesionalne izolacije, osjećaja usamljenosti te povećavaju normalizaciju korištenja i traženja stručne pomoći. Istraživanje koje su proveli Maxwell i suradnici (2015) pokazuje da dostupnost ovakvih institucionalnih programa u dramskim školama i pozorištima predstavlja značajan faktor prevencije i zaštite mentalnog zdravlja glumaca.

Diskusija

Cilj istraživanja bio je ispitati moguće stresore u radnom kontekstu profesionalnih glumaca, prisutne zaštitne faktore te moguća rješenja za unapređenje njihovog mentalnog zdravlja. Iako su izvođačke profesije često predmet istraživanja, fokus je uglavnom na muzičarima i plesačima, dok su glumci u velikoj mjeri zanemareni. Brandfonbrener (1999) u svom radu glumce naziva „zaboravljenim pacijentima”, ističući potrebu za

većom akademskom i medicinskom pažnjom prema njima (Brandfonbrener, 1999, prema Robb 2017).

Istraživanje sprovedeno u junu 2024. godine, na kraju pozorišne sezone, pokazalo je da glumci procjenjuju trenutni stres umjereno do povećano prisutnim ($C=3,21$), što se može objasniti i akumuliranim stresom tokom rada proteklih mjeseci. Faktori stresa uglavnom su izvan kontrole pojedinca i uključuju neadekvatna primanja, nesigurnost angažmana, loše radne uslove i kriticism, kako eksterni, tako i internalizirani. Uz to, često su prisutne fizičke tegobe poput bolova u leđima (Werner i sur. 1991, Brodsky 2001, prema Martin i Battaglini 2019).

Zanimljivo je da, iako svjesni negativnih posljedica, glumci stres normaliziraju kao neizbježan dio profesije. Međutim, prihvatanje nepovoljnih uslova rada nije samo stvar strpljenja i posvećenosti već i egzistencijalne nesigurnosti budući da glumci često žrtvuju svoje blagostanje zbog straha od gubitka angažmana, koji predstavlja ključni izvor njihovog zadovoljstva i profesionalnog ispunjenja.

Istraživanjem je dobiveno nekoliko tema koje glumci ističu kao značajne izvore stresa, a to su nedostatak profesionalizma, manjkavosti u državnoj strukturi te kriticism. Podteme su ukazale na nešto detaljniji kontekst ovih tema, te se u okviru glavnih tema ističu još i neadekvatna materijalna primanja, neizvjesnost po pitanju angažmana, loši radni uslovi, površan pristup radu te izloženost kritici, ali i samokriticism. Pored navedenog, analizirane su teme potencijalnih zaštitnih faktora i postojećih načina suočavanja sa stresom kao i moguće buduće intervencije ili prijedlozi za unapređenje mentalnog zdravlja profesionalnih glumaca.

Kao što je ranije navedeno, većina navedenih stresora su zapravo faktori koji se nalaze izvan kontrole pojedinca, te predstavljaju frustracije na koje sudionici imaju mali ili nikakav utjecaj. Odnosno, govoreći o lošim radnim uslovima ili neprofesionalnosti s kojom se susreću, sudionici navode vlastita ulaganja vremena, truda i sredstava kako bi kompenzirali ono što nedostaje u radnim uslovima. Međutim, posebno je zanimljivo to što, kako i sami navode, mnogi podrazumijevaju prihvatljivost takvih neadekvatnih radnih uslova. Kako i Chen i Jagtiani (2021) navode, u usporedbi sa drugim industrijama, pa čak i u oblasti umjetnosti, od glumaca se očekuje veći nivo strpljenja i posvećenosti. Upravo ovakva očekivanja mogu biti problematična u odnosu prema glumcima budući da bilo kakvo uočeno odstupanje od unaprijed postavljenih očekivanja može naići na kritiku prema glumcu ili izraženija interpersonalna neslaganja, pri čemu se zanemaruje da glumci imaju jednake potrebe za uređenosti, strukturom i zdravom radnom sredinom

kao i u bilo kojoj drugoj profesiji. Tolerancija i normalizacija ovakvih uslova postojana je zbog veoma prisutne neizvjesnosti po pitanju angažmana, daljeg unapređivanja i mogućih prilika. Uz vrlo visoku i prisutnu ljubav prema profesiji, i izrazitu želju da se nastave njom baviti, te neizvjesnost da neće imati prilike za rad, profesionalni glumci kreiraju jedan vrlo specifičan i održivi paradoks. Pri tome pristaju na žrtvu i stres zbog vrlo visokog straha od gubitka bilo kojeg aspekta posla koji vole, i koji se može smatrati važnim dijelom identiteta samog profesionalnog glumca. Samim tim postoji veliki strah od gubitka posla što simbolički predstavlja gubitak bitnog dijela sebe. Ovi nalazi ukazuju na podjednaku važnost strukturnih promjena i snage samih glumaca u suočavanju sa stresom. Promjene na nivou institucija mogu dovesti do olakšavanja pritiska i smanjenja neizvjesnosti koja dolazi iz nesigurnih i nestabilnih radnih uslova, dok savjetodavni pristupi i psihološka podrška jačaju individualne kapacitete glumaca, povećavaju rezilijentnost te ih podučavaju samoregulaciji i upravljanju stresom.

Konačno, istraživanje je pružilo uvid u trenutne kapacitete i strategije koje glumci koriste za suočavanje s doživljenim stresom. Najčešće se to odnosi na socijalne odnose izvan radnog okruženja ili na hobije kroz koje izražavaju svoju kreativnost, za kojom postoji jasna i izražena potreba. Pored postojećih strategija koje glumci koriste, jasno izražavaju potrebu za dodatnom, sistemski organiziranom stručnom psihološkom podrškom i pomoći unutar institucija u kojima rade. U tom segmentu relevantna su iskustva drugih zemalja poput Australije, gdje su na osnovu dugogodišnjih istraživanja mentalnog zdravlja glumaca razvijeni programi psihološke podrške za glumce. Istraživanja sprovedena u Australiji se zasnivaju na jasnim teorijskim okvirima, posebno transakcionog modela stresa i suočavanja (Lazarus i Folkman 1984). Na taj okvir dalje se naslanjaju nalazi Maxwella i suradnika (2015), koji pokazuju da strukturirani programi podrške unutar institucija imaju preventivnu funkciju: smanjuju osjećaj profesionalne izolacije, olakšavaju ranu intervenciju i upućuju na dalju stručnu pomoć van institucija. Nadalje, istraživanja također govore u prilog dostupnosti savjetovanja i psihološke podrške u svrhu jačanja individualnih kapaciteta glumaca za unapređenje i adekvatno suočavanje u stresnom profesionalnom okruženju (Chen i Jagtiani 2021; Robb i sur. 2016). Ovim istraživanjem se dodatno potvrđuje da postoji opravdana i realna potreba glumaca za psihološkom podrškom i intervencijama, te da njihova prilagodljivost ulogama i uslovima, kao i perfekcionizam i samokritičnost predstavljaju njihove snage po pitanju profesionalnog rada, ali i ranjivosti njihovog mentalnog zdravlja.

Iako je u istraživanju sudjelovao manji broj sudionika, dobiveni podaci su i dalje značajna polazna tačka za dalja istraživanja različitih faktora koji imaju utjecaj na mentalno zdravlje profesionalnih glumaca, ali i za razvoj strategija prevencije. U istraživanju su sudjelovali glumci koji rade na području Kantona Sarajevo te bi bilo značajno u sljedećim istraživanjima uključiti i profesionalne glumce iz različitih gradova Bosne i Hercegovine.

Zaključak

Ovo istraživanje potvrđuje da su glumci izloženi značajnim stresorima - nedostatak profesionalizma u radnom okruženju, nedovoljna institucionalna podrška, finansijska nesigurnost i izloženost kritici - što se manifestuje kroz psihofizičke simptome stresa. Rezultati ukazuju da je stres prisutan kao neizbježan faktor u njihovom profesionalnom životu, s tim da je kod mnogih sudionika primjetna i njegova normalizacija.

Analiza podataka pokazala je da glumci najčešće prepoznaju stres kroz fizičke simptome kao što su bolovi, vrtoglavica i hronična oboljenja, dok psihičke posljedice uključuju razdražljivost, anksioznost i potrebu za socijalnim povlačenjem. Također, visoka srednja vrijednost prisutna je i kod procjene utjecaja nedostatka profesionalizma, koji se ogleda u kratkim rokovima za pripremu, neadekvatnim radnim uslovima i nedovoljnoj stručnosti drugih koji su uključeni u proces rada. Uz navedeno, prisutni stresori su definirani u kontekstu nestabilnih angažmana i finansijske neizvjesnosti. Kada je riječ o suočavanju sa stresom, sudionici ističu mnoge strategije. Kao adaptivne strategije, ističu se oslanjanje na interpersonalne odnose i socijalnu mrežu, hobiji te fizičke aktivnosti. Prisutne su i izbjegavajuće strategije poput socijalnog distanciranja i ignorisanja problema, do destruktivnih mehanizama prekomjerne konzumacije alkohola ili drugih supstanci. Ključni protektivni faktor u smanjenju stresa jeste ljubav prema profesiji, koju sudionici smatraju neizostavnim dijelom svog identiteta.

Osnovna poruka istraživanja ima dvije međusobno povezane dimenzije. Prva podrazumijeva sistemski okvir, koji poziva institucije da uspostave održive i podržavajuće mehanizme brige o mentalnom zdravlju glumaca kroz organizovanje servisa psihološke podrške. Ovakav pristup temelji se na dokazano učinkovitim organizacijskim modelima zaštite mentalnog zdravlja (Maxwell i sur. 2015; Robb 2017). Druga dimenzija naglašava individualni okvir, koji prepoznaje psihološku podršku kao ključan resurs u razvoju otpornosti, samoregulacije i prilagodljivosti u zahtjevnim situacijama (Chen i Jagtiani 2021).

Rezultati se mogu dodatno sagledati i kroz perspektivu obrazovanja odraslih u kojoj profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje imaju važnu ulogu u jačanju otpornosti glumaca. Uključivanjem psihološke edukacije, supervizije, razvoja vještina samoregulacije i samosuosjećanja u profesionalne i strukturirane programe, glumcima se omogućava izgradnja i osnaživanje kapaciteta za suočavanje sa izazovima profesije, čime se osigurava mogućnost dugoročnog rada.

Na osnovu ovih rezultata, jasno je da postoji potreba za institucionalizovanom podrškom u vidu psihološke ili savjetodavne službe unutar pozorišta, akademija scenskih umjetnosti, produkcijskih kuća, kao i za razvojem programa za upravljanje stresom prilagođenih specifičnostima glumačke profesije. Ovi programi mogu biti sastavni dio obrazovanja odraslih, usmjereni na razvoj otpornosti, emocionalne pismenosti i samoregulacije što doprinosi dugoročnom očuvanju mentalnog zdravlja.

Potential Sources of Stress in the Work Context of Professional Actors

Abstract: The acting profession often provides opportunities for creative expression, play, and enjoyment, along with a sense of purpose when working on special, socially responsible topics that raise awareness and educate the broader population about emotionally challenging and significant issues. While rewarding, this profession also comes with numerous stressors that can significantly impact the mental and physical health of professional actors. This research aims to identify stressors within actors' work environment and examine the risk and protective factors influencing their experience of stress. In a study conducted in June 2024, two focus groups were held. Analysis of the collected data allowed for the definition of key stressors in the professional actors' work context, individual differences in the experience of stress, and potential protective factors that may play a significant role in enhancing actors' mental health. Thematic analysis and data processing identified key stressors, including workplace unprofessionalism, poor working conditions, lack of recognition by state structures, criticism, and low financial compensation. An essential protective factor for the actors' mental health is intrinsic motivation and passion for their work, as well as love for creative expression. Additionally, protective factors like supportive relationships with family and friends, hobbies, and physical exercise were observed. Professional actors acknowledge the importance of psychotherapy for individual and community mental health and advocate for the introduction of such systemic support in educational institutions and theatres.

Keywords: stress, professional actors, mental health, professional relationships, working conditions

Literatura

- Ajduković, M. 2014. Kako izveštavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada*, 21, 3, 345-366. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i2.58>
- Burke, K. 2023. *Whatever It Takes: A Literature Review Exploring the Psychological Cost of Actor Training and How Drama Therapy Can Help*. Expressive Therapies Capstone Theses. 667. Lesley University.
- Chen, P. C., Jagtiani, K. 2021. Helping actors improve their career wellbeing. *Australian Journal of Career Development*, 30, 1, 55-63. <https://doi.org/10.1177/1038416220983945>

- Cohen, S., Williamson, G. 1988. Percieved stress in a probability sample of the United States. U Spacapan, S., Oskamp, S. *The social psychology of health: Claremont Symposium on applied social psychology*. Sage.
- Colligan, T.W., Higgins, E.M. 2005. Workplace Stress: Etiology and Consequences. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 21, 2, 89-97. https://doi.org/10.1300/J490v21n02_07
- Geer, R.O. 1993. Dealing with Emotional Hangover: Cool-down and the Performance Cycle in Acting. *Theatre Topics*, 3, 2, 147-158. <https://doi.org/10.1353/tt.2010.0035>
- Hinkamp, D. Morton, J., Krasnow, D. H., Wilmerding, M. V., Dawson, W. J., Stewart, M. G., McCannm, M. 2017. Occupational Health and the Performing Arts. *Journal of Occupational and Enivronmental Medicine*, 59, 9, 843-858.
- Holmgren, K., Hensing, G., Dahlin-Ivanoff, S. 2009. Development of a questionnaire assessing work-related stress in women - identifying individuals who risk being put on sick leave. *Disability and Rehabilitation*, 31, 4, 284-292. <https://doi.org/10.1080/09638280801931287>
- Lazarus, R. S., Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, J. 2000. *Stress Relief and Relaxation Techniques*. Keats Publishing, Los Angeles.
- Martin, E., Battaglini, C. 2019. Health Status of Live Theater Actors: A Systematic Literature Review. *Medical Problems of Performing Artists*, 34, 2, 108-117. <https://doi.org/10.21091/mppa.2019.2010>
- Maxwell, I., Seton, M., Szabo, M. 2015. The Australian actors wellbeing study: A preliminary report. *About Performance*, 13, 69.
- Robb, A. E. 2017. *Exploring psychological wellbeing in actors: A qualitative study of professionals and students*. Doctoral disertation, University of Adelaide.
- Robb, A.E., Due, C. 2017. Exploring psychological wellbeing in acting training: an Australian interview study. *Theatre, Dance and Performacne Training*, 8, 3, 297-316. <https://doi.org/10.1080/19443927.2017.1324518>
- Seton, M. 2008. *Post-Dramatic Stress: Negotiating Vulnerability for Performance*. University of Sidney.
- Skoko, B., Benković, V. 2009. Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46, 3, 217-236.
- Willis, S., Neil, R., Mellick, M.C., Wasley D. 2019. The Relationship Between Occupational Demands and Well-Being of Performing Artists: A Systematic Review. *Froniers in Psychology*, 10, 393, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>

MEĐUNARODNE KONFERENCIJE

INTERNATIONAL CONFERENCES

Mirjana Mavrak¹

MEĐUNARODNA KONFERENCIJA

OBRAZOVANJE ODRASLIH U EVROPSKOM PROSTORU OBRAZOVANJA: PERSPEKTIVE IZ JUGOISTOČNE EVROPE

- zaključci i refleksije za budući rad -

- Učenje i obrazovanje se nazivaju cjeloživotnim, ali se postavlja pitanje treba li im uopće taj atribut, jer se podrazumijeva da moraju biti cjeloživotnog karaktera. Obrazovanje odraslih je, međutim, djelatnost koja ovim procesima daje kontinuitet, strukturu i institucionaliziranost. Zna se to tko, što, gdje, kad i s kojim ciljem daje/prima.
- Učenje i obrazovanje odraslih je pozicionirano relacijski u odnosu na ukupni život i rad čovjeka.
- Andragogija je znanost koja se bavi obrazovanjem odraslih kao svojim fenomenom, ali u fokus stavlja čovjeka s njegovim općeljudskim i obrazovnim potrebama, te propituje modele obrazovanja odraslih u praksi.
- Obrazovanje odraslih u BiH ima svoju stoljetnu povijest i svoje decenijsko utemeljenje, za koje treba puno strpljenja (zakoni koje druge države donesu u rasponu od dvije godine – primjer, Hrvatska 2007, Makedonija 2008 – u BiH traže raspon od deset godina, od 2009. do 2019). Modele za obrazovanje svojih kadrova i profesionalizaciju andragoškog poziva crpi iz kontakta sa susjedima iz regije, Europe i svijeta.

¹ Redovna profesorica Univerziteta u Sarajevu u mirovini. Predsjednica Programskog odbora Konferencije.

- Konferencija je bila prostor za potvrdu koliko ne želimo da nam komplicirani sustav upravljanja bude prepreka u zadovoljenju potreba koje imamo, jer s potrebama nema pregovaranja, one se moraju zadovoljiti. I ova konferencija je bila izraz naših potreba da povežemo sličnu andragošku tradiciju i različitost u tretiranju suvremenih pitanja obrazovanja odraslih.
- Saznavali smo o konceptima obrazovanja odraslih (konstrukcija i dekonstrukcija postojećeg), moći i nemoći obrazovanja u svijetu kriza, stalnoj potrebi da „uvozimo“ ideje o mikrokvalifikacijama, načinima financiranja i sl., ali istodobno da budemo oprezni s vremenom u kojemu očekujemo rezultate (za mjesta na kojima je sada Hrvatska trebalo je 20 ili 20-ak godina upornosti...)
- Važne napomene za studijski program andragogije dobivamo iz izlaganja o karijernom razvoju. Karijera nema više izgled linearnog pretakanja jednog u drugi karijerni razvoj, već je to odabir za koji treba educirati odrasle.
- Uz ovo vežemo pitanje profesionalizacije: trebamo li andragoge ili ljude koji će se profesionalizirati u profilu andragoga bez obzira na matični studij koji su završili? Ovo je veoma važno pitanje za odabir budućih kandidata na studiju ili na programu andragoške obuke.
- Kreativnost, umjetnost, filozofija, politologija i sociologija moraju biti dijelom studijskih programa za andragoge. Čak i ovakva ideja kombinatorike među znanostima dio je kreativnog manifesta koji bismo mogli sažeti u tvrdnji: poučavanje kreativnosti mora biti sastavni dio andragoških programa, dok istodobno kreatologija mora uvažavati andragoške spoznaje.
- Odgoj odgajatelja, edukacija edukatora, prisustvo andragogije u institucijama koje se bave odgojem i obrazovanjem djece snažno je podcrtano u nekoliko izlaganja. Ovdje dodajemo i to da je andragogija odgovorna za buduću pomoć svim odgojnim ulogama odraslih da reguliraju sve prisutniju pedagošku inverziju u kojoj su, potaknuti idejama iz stoljeća djeteta, postali žrtve vlastitog odgojnog takta i neznanja o postavljanju granica.
- Pitanja koja se tiču zdravstvene edukacije ni poslije sto godina nisu manje važna za područje andragogije. Mjesto s kojega je andragogija dobila prve inpute ostaje i dalje jednako važno i stoga medicinska ili zdravstvena andragogija treba imati svoje mjesto u budućim edukacijama, studijskim ili neformalnim.

- Konačno, u nadi da su naši sudionici otišli zadovoljni s konferencije, moramo reći i to da vjerujemo da nas, kao ljude koji dolaze iz BiH, mapiraju kao mogući resurs za dalje profesionalne razmjene. Sudionike i uvažene pozvane goste predavače i izlagače smatramo svojim recenzentima, ali ujedno i promotorima andragoških ideja koje dolaze iz BiH, a kroz koje jednako nudimo pripadanje, ljubav, ekspertizu i zabavu.
- Postkonferencijski prostor vidimo kao prostor za inoviranje andragoške obuke i promišljanje o združenim andragoškim studijskim programima, o kojima želimo razgovarati u formi simpozija planiranog za vrijeme koje je pred nama.

Lista recenzenata

Zahvaljujemo recenzentima članaka za časopis *Obrazovanje odraslih* u 2025. godini

Dr. sc. Aida Spahić

Federalno ministarstvo zdravlja,
Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Ana Frichand,
redovna profesorica

Univerzitet "Sv. Ćiril i Metodije" u Skoplju,
Sjeverna Makedonija

Dr. sc. Damir Marinić, predavač

Sveučilište u Osijeku, Hrvatska

Prof. dr. Jovan Miljković,
vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu

Prof. dr. Jovana Milutinović,
redovna profesorica

Univerzitet Novi Sad, Srbija

Maja Avramovska-Trpevska, MA

DVV International, Njemačka

Prof. dr. Marija Zotović,
redovna profesorica

Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Doc. dr. Milica Jelić

Univerzitet Crne Gore

Prof. dr. Mirjana Mavrak,
redovna profesorica

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Miomir Despotović,
redovni profesor

Univerzitet u Beogradu, Srbija

Prof. dr. Mirna Marković,
vanredna profesorica

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Samir Forić, vanredni profesor

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Sarina Bakić,
vanredna profesorica

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Violeta Orlović Lovren,
redovna profesorica

Univerzitet u Beogradu, Srbija

Prof. dr. Vlasta Novak Zabukovec

Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

List of Reviewers

We would like to thank to the reviewers of articles for the *Journal of Adult Education* in 2025.

Aida Spahić, PhD

Federal Ministry of Health,
Bosnia and Herzegovina

Ana Frichand, PhD,

Full Professor

Ss. Cyril and Methodius University in
Skopje, North Macedonia

Damir Marinić, PhD,

Lecturer

University in Osijek, Croatia

Jovan Miljković, PhD,

Associate Professor

University of Belgrade, Serbia

Jovana Milutinović, PhD,

Full Professor

University of Novi Sad, Serbia

Maja Avramovska-Trpevska, MA

DVV International, Germany

Marija Zotović, PhD,

Full Professor

University in Novi Sad, Serbia

Milica Jelić, PhD,

Assistant Professor

University of Montenegro

Mirjana Mavrak, PhD,

Full Professor

University of Sarajevo, Bosnia and
Herzegovina

Miomir Despotović, PhD,

Full Professor

University in Belgrade, Serbia

Mirna Marković, PhD,

Associate Professor

University of Sarajevo, Bosnia and
Herzegovina

Samir Forić, PhD,

Associate Professor

University of Sarajevo, Bosnia and
Herzegovina

Sarina Bakić, PhD,

Associate Professor

University of Sarajevo, Bosnia and
Herzegovina

Violeta Orlović, Lovren, PhD,

Full Professor

University of Belgrade, Serbia

Vlasta Novak Zabukovec, PhD,

Full Professor

University of Ljubljana, Slovenia

Uputstvo za autore priloga¹

Dostavljanje radova

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

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

Oprema rada

Oblikovanje teksta

U radu navesti podatke prema sljedećem rasporedu:

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

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

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

Autor/autorice rada. Ime autora/autorice piše se iznad naslova; prvo ime, a zatim prezime. Ako je više autora/autorica, odvajaju se zarezmom. Iznad prezimena svakog autora/autorice dodaje se oznaka fusnote. U fusnoti se navode titule i adrese autora/autorica, e-pošte autora/autorica, te drugi podaci relevantni za tekst.

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

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

Jezik. Radovi se dostavljaju na bosanskom, hrvatskom, srpskom, crnogorskom i engleskom jeziku i kao takvi se i objavljuju.

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

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

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

Citiranje i literatura. Koristiti harvardski stil citiranja, čije se upute nalaze na adresi: https://ccu.bkc.ba/docs/Preporuke_za_citiranje_literature%20FIN.pdf

Autorska prava

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

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

Ovo djelo je dato na korištenje pod licencom



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

¹ <https://ccu.bkc.ba/>



BOSANSKI
KULTURNI
CENTAR KS

ISSN 1512-8784

