

UPRAVLJANJE KVALITETOM U OBRAZOVANJU ODRASLIH

**Zbornik radova 8. Međunarodne konferencije
o obrazovanju odraslih održane u Zagrebu
30. XI. – 2. XII. 2018.**

QUALITY MANAGEMENT IN ADULT EDUCATION

**Book of Proceedings of the 8th International Conference
on Adult Education Zagreb,
30. XI. – 2. XII. 2018.**

Urednici / Edited by
**Višnja Rajić
Siniša Kušić**

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
Hrvatsko andragoško društvo

Agency for Vocational Education and Training and Adult Education
Croatian Andragogy Society

Zagreb, 2018.

NAKLADNIK / PUBLISHED BY:

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Amruševa 4, 10000 Zagreb, Hrvatska

+385 1 62 74 666 ured@asoo.hr www.asoo.hr

ZA NAKLADNIKA / FOR PUBLISHER:

Mile Živčić, ravnatelj

KONFERENCIJA JE ODRŽANA U OKVIRU ESF PROJEKTA PROMOCIJA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

RECENZENTI / REVIEWERS:

dr. sc. Morana Koludrović

dr. sc. Siniša Kušić

dr. sc. Višnja Rajić

dr. sc. Tihomir Žiljak

UREDILI / EDITED BY:

Višnja Rajić

Siniša Kušić

LEKTOR I IZVRŠNI UREDNIK / LECTOR AND EXECUTIVE EDITOR:

Ivan Vavra

PROGRAMSKI ODBOR / PROGRAMME COMMITTEE:

Višnja Rajić (HR), Siniša Kušić (HR); Šefika Alibabić (SRB), Maria Brown (Malta), Miomir Despotović (SRB), Carolina Goncalves (Portugal), Morana Koludrović (HR), Goran Lapat (HR), Milan Matijević (HR), Mirjana Mavrak (BiH), Marko Radovan (SLO), Snježana Šušnjara (BiH), Mario Vučić (HR), Anita Zovko (HR), Tihomir Žiljak (HR), Mile Živčić (HR)

ORGANIZACIJSKI ODBOR / ORGANISATIONAL COMMITTEE:

Ivan Vavra; Irena Bačelić, Jakov Bevanda, Dražan Maksimović, Milan Matijević, Marina Režek Cvetko, Antonela Šimunović, Ljudevit Šimunović, Sonja Vrbanić, Nives Vučić, Tihomir Žiljak

GRAFIČKO OBLIKOVANJE / DESIGN:

Vesna Horvat, Vess Studio

TISAK:

Kerschoffset d.o.o.

NAKLADA:

350

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem xxxxx

ISBN 978-953-8065-17-0

Zagreb, studeni 2018.

Izrada publikacije sufinancirana je iz ESF projekta Promocija cjeloživotnog učenja.

Za više informacija o fondovima EU posjetite mrežnu stranicu Ministarstva regionalnog razvoja i fondova Europske unije www.strukturnifondovi.hr

Sadržaj publikacije isključiva je odgovornost Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Sadržaj

CONTENTS

Mile Živčić i Ivan Vavra	5
RIJEČ U IME SUORGANIZATORA I NAKLADNIKA	
Višnja Rajić, Siniša Kušić	7
UPRAVLJANJE KVALITETOM U OBRAZOVANJU ODRASLIH (UVOD).	
<i>Quality management in adult education (introduction)</i>	
Josef Huber	9
KVALITETNO OBRAZOVANJE VODI KA USPJEHU... ILI NE?	
<i>Quality education leads to success... or does it not?</i>	
Miomir Despotović	17
RENEZANS I ILI ARMAGEDON OBRAZOVANJA ODRASLIH	
<i>Renaissance or armageddon of adult education</i>	
Snježana Šušnjara	30
UNAPREĐIVANJE KVALITETE OBRAZOVNOG PROCESA U VISOKOM ŠKOLSTVU	
<i>Improving the quality of teaching and learning in higher education</i>	
Milan Matijević	41
NEKI DIDAKTIČKI I ANDRAGOŠKI MISKONCEPTI O GLEDANJU NA KVALITETU OBRAZOVANJA ODRASLIH	
<i>Some didactical and andragogical misconcepts of quality in adult education</i>	
Anita Zovko, Jasminka Zloković, Jelena Vukobratović	49
MODEL UČENJA U ZAJEDNICI – PRIMJER POVEZIVANJA OBRAZOVANJA ODRASLIH I SVEUČILIŠNE NASTAVE	
<i>The learning model in the community – an example of connecting adult education and university teaching</i>	
Vladimir Strugar	58
OBRAZOVANJE ODRASLIH U OBRAZOVNOJ POLITICI UNESCO-A	
<i>Adult education in unesco education policy</i>	
Tihomir Žiljak	71
MODELI JAVNOG UPRAVLJANJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH	
<i>Governance models in adult education</i>	
Jadranka Herceg, Anita Zovko, Sofija Vrcelj	81
NACIONALNI STANDARDI U ANDRAGOJI KAO UVJET OSIGURANJA KVALITETE CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA	
<i>National standards of andragogy as condition for quality assurance of lifelong learning</i>	
Daria Tot	89
ANDRAGOŠKI PRISTUP UČENJU SVAKOG UČITELJA U NJEGOVU PROFESIONALNOM RAZVOJU	
<i>Andragogical approach to teacher learning in their professional development</i>	
Sandra Bjelan-Guska, Lejla Kafedžić	100
METODIČKA RAZNOLIKOST KAO ODGOVOR NA DELIKATNOST PROCESA VRJEDNOVANJA U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI	
<i>Methodological diversity as a response to the delicacy of evaluation process in higher education</i>	
Morana Koludrović	110
PROBLEMSKO UČENJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH	
<i>Problem-based learning in adult education</i>	

Emina Dedić Bukvić, Lejla Hodžić	118
DIGITALNE KOMPETENCIJE – IZAZOV SUVREMENOM NASTAVNIKU	
<i>The digital competence – a challenge to the contemporary teacher</i>	
Petra Kuntin	124
PRIKAZ OSOBA STARIJE ŽIVOTNE DOBI U ODREĐENIM ZEMLJAMA EUROPSKE UNIJE: OBRAZOVNE MOGUĆNOSTI	
<i>Presentation of elderly persons in some european union member states: educational opportunities</i>	
Korina Kovačić Mađarić	132
ANDRAGOGIJA LJUDSKIH RESURSA	
<i>Andragogy of human resources</i>	
Andrija Kozina	139
VOĐENJE NASTAVE KAO NAJVAŽNIJI OBLIK MENADŽMENTA	
<i>U obrazovanju odraslih managing teaching as the most important form of management in adult education</i>	
Mojca Blažič	149
VAŽNOST CJELOŽIVOTNOGA UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ KARIJERE MENADŽERA U ORGANIZACIJI	
<i>Significance of lifelong learning for the sustainable career development of managers in the organization</i>	
Marija Šinković Bečić	159
ČIMBENICI BRENDIRANJA USTANOVA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ	
<i>Branding factors of adult education institutions in the republic of Croatia</i>	

Traganje za kvalitetom najveća je potraga novog doba, a osiguravanje kvalitete neosporan je imperativ. Što je kvaliteta i kako se osigurava, posebice u obrazovanju, pitanje je na koje se odgovor tražio i na ovoj konferenciji. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u proteklom je godinama stavila naglasak na podizanje kvalitete unutar sustava obrazovanja odraslih, ponajviše na jačanje andragoških kompetencija nastavnika, voditelja obrazovanja odraslih i ravnatelja, koji su izravno odgovorni za provedbu obrazovnog procesa. Konačno, nastavnici su ključni element uspješnog i kvalitetnog rada s odraslim polaznicima, a budući da sa sobom nose prethodno iskustvo, pristup u njihovom poučavanju treba biti pomno planiran i u potpunosti prilagođen odraslom polazniku. Važno je naglasiti da je samo u posljednje dvije godine, u organizaciji Agencije, više od dvije tisuće andragoških djelatnika pohađalo različita usavršavanja iz područja bitnih za poučavanje odraslih osoba.

Drugi aspekt podizanja kvalitete proizlazi iz zakonom propisanih ovlasti koje se odnose na davanje stručnih mišljenja na programe obrazovanja odraslih, stručno-pedagoški nadzor nad radom ustanova za obrazovanje odraslih te niza svakodnevnih stručno-savjetodavnih aktivnost. Međutim, sve to samo je zalog za buduće aktivnosti te razvoj i uspostavu cjelovitog sustava osiguravanja kvalitete u obrazovanju odrasli, u kojem će Agencija uz mjerodavno ministarstvo imati ključnu ulogu.

Prije svega, preduvjet za razvoj jest donošenje novog Zakona o obrazovanju odraslih koji će, nadamo se, uskoro ugledati svjetlo dana. Novi sustav kvalitete trebao bi se temeljiti na uspostavi samo vrjednovanja i vanjskog vrjednovanja u ustanovama za obrazovanje odraslih, izdavanja certifikata kvalitete, licenciranja andragoških djelatnika, a sve temeljeno na uspješnim europskim praksama na tom području. Na putu traganja za kvalitetom, razvoja i uspostave sustava osiguravanja kvalitete Agencija je naišla na kvalitetnog partnera, Hrvatsko andragoško društvo, a kvalitetni rezultati su zagrebačka konferencija o obrazovanju odraslih i ovaj zbornik radova.

Mile Živčić

Ravnatelj Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Kad smo u Hrvatskom andragoško društvu raspravljali o sadržaju koji bi okupio sudionike 8. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih, nominirali smo niz tema koje su aktualne te stručno i znanstveno relevantne, u Hrvatskoj i u inozemstvu. Primjerice – *svrha i smisao obrazovanja odraslih, ciljevi obrazovanja odraslih, održivost u obrazovanju odraslih, implementacija EU Agende obrazovanja odraslih, temeljne vještine odraslih učenika, programi obrazovanja odraslih, andragoški djelatnici u obrazovanju odraslih, metode i strategije u obrazovanju odraslih, upravljanje ustanovama za obrazovanje odraslih, sustav priznavanja neformalnog i informalnog učenja, digitalni mediji u obrazovanju odraslih, obrazovanje na daljinu, normativni okvir obrazovanja odraslih...* Zaključivši da su sve navedene teme u vezi s kvalitetom obrazovanja, svjesni važnosti upravljanja, lako smo odredili glavnu temu Konferencije – *Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih*.

Kao i dosad, u pripremi i održavanju Konferencije imali smo vrsnog suradnika i suorganizatora, agilnu Agenciju za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Ponosni smo što je odaziv stručnjaka, predavača i slušača na Konferenciji, nadmašio naša očekivanja.

Zahvaljujući svima koji su pridonijeli održavanju Konferencije, u ime Hrvatskoga andragoškog društva izražavam nadu da će rasprave s 8. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih imati odjeka u široj andragoskoj zajednici, posebice među svima onima koji žele/mogu/moraju dati svoj prinos unaprjeđivanju obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj te razvijati međunarodnu suradnju.

Ivan Vavra

Predsjednik Hrvatskoga andragoškog društva

Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih (uvod)

Obrazovanje odraslih prihvaćeno je kao dio cjeloživotnog učenja te se često navode argumenti za uvođenje sustava upravljanja kvalitetom u obrazovanju odraslih koje je po mnogo čemu specifično i različito od drugih sastavnica obrazovnog sustava. Upravo visoka razina koncepcijske i organizacijske diferenciranosti sustava obrazovanja odraslih bitno je pridonijela niskoj razini regulacije tog sustava, što se očituje u većem broju politika koje određuju ovo područje, zakonodavnih okvira, mehanizama upravljanja i financiranja.

Mjere vezane uz upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih često se donose samo na deklarativnoj razini, bez jasne svrhe i stvarne primjene, pri čemu se često naglasak stavlja na administraciju i birokraciju. Iako u Hrvatskoj još uvijek nije uspostavljen sustav upravljanja kvalitetom u obrazovanju odraslih, dio sustava (osobito formalnog obrazovanja odraslih) je obuhvaćen sustavima upravljanja kvalitete koji su namijenjeni drugim sastavnicama obrazovnog sustava. S druge strane, dio koji se odnosi na neformalno obrazovanje uglavnom nije uključen u sustav upravljanja kvalitetom.

Kako je shvaćanje kvalitete u obrazovanju, a time i u obrazovanju odraslih, iznimno široko i izravno ovisi o brojnim elementima sustava pa su i ciljevi upravljanja kvalitetom u obrazovanju odraslih vrlo različiti. Pitanja kojih se dotičemo kada govorimo o upravljanju kvalitetom u obrazovanju odraslih uključuju raspravu o odraslim učenicima, andragoškim djelatnicima, obrazovnim programima i sadržajima, organizacijskim oblicima, nastavnom procesu, vrjednovanju, standardima, upravljanju ustanovama, upravljanju karijerom, održivosti sustava, financiranju i većoj transparentnosti sustava obrazovanja odraslih u cjelini.

Upravljanje kvalitetom u posljednjih nekoliko godina postaje sve važnija tema obrazovnih politika u mnogim državama pa tako i Hrvatskoj. Ključni dokumenti Europske unije vezani uz obrazovanje odraslih izravno ili neizravno spominju upravljanje kvalitetom kao jedan od prioritetnih zadataka. Tako je i u Hrvatskoj uspostavljanje sustava osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih prepoznato kao jedan od ciljeva u okviru Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014).

EU Agenda za obrazovanje odraslih navodi četiri ključna područja kao jednako relevantna za učenje odraslih: cjeloživotno učenje i mobilnost, kvalitetu i učinkovitost, jednakost, socijalnu koheziju i aktivno građanstvo te kreativnost i inovacije. Sustav obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj kompleksan je i prolazi kroz razdoblje promjena i daljnjeg razvoja. Stoga ne čudi interes stručnjaka za područje poboljšanja kvalitete sustava obrazovanja odraslih. Da bi se omogućilo upravljanje kvalitetom obrazovanja odraslih, na razini sustava planirane su brojne mjere od koji se mogu izdvojiti periodično vanjsko i unutarnje provjeravanje kvalitete, što ima za cilj poboljšanje učinkovitosti obrazovanja odraslih.

Primjere vanjskog vrjednovanja sustava obrazovanja odraslih moguće je prepoznati međunarodnim istraživanjima poput PIAAC-a ili AES-a. Na što nas upućuju rezultati tih istraživanja i što možemo reći o kvaliteti i učinkovitosti obrazovanja odraslih u RH?

Promišljajući o kvaliteti u obrazovanju odraslih možemo uzimati u obzir razne segmente andragoškog ciklusa: kvalitetno planiranje s obzirom na analizu potreba društva i tržišta, kao i obrazovnih potreba samih pojedinaca, kvalitetu planiranja i programiranja obrazovanja, izravne pripreme i provedbe programa ili procesa, te praćenje i vrjednovanje.

Višnja Rajić
Siniša Kušić

Quality Management in Adult Education (Introduction)

Adult education is thought of as an integral part of lifelong learning and it is often argued that there is the need for the introduction of a quality management system in adult education that is, to a large extent, specific and different from other components of the education system.

The high level of conceptual and organizational differentiation of the adult education system has significantly contributed to the weak regulation of this system, which is manifested in a broader range of policies that define this area, legislative frameworks, governance and financing mechanisms. Measures related to quality management in adult education are often only presented at a declarative level without clear purpose and actual application, often emphasizing on administration and bureaucracy.

Although there is still no system of quality management in adult education in the Republic of Croatia, some parts of the system (in particular formal adult education) are managed by quality management systems that are intended for other components of the education system. On the other hand, the part related to non-formal education is mainly not included in the quality management system.

Since understanding of quality in education, and thus in adult education, is broadly understood and directly dependent on many elements of the system, the quality management objectives in adult education are very diverse. The issues we are talking about when we talk about quality management in adult education include discussion of adult learners, andragogues, education programs and content, organizational forms, teaching process, evaluation, standards, institution management, career management, system sustainability, financing and greater transparency of the system adult education as a whole.

In the last few years, quality management has become an increasingly important issue of education policy in many countries, including Croatia. The key documents of the European Union related to adult education, mention quality management directly or indirectly as one of the priority tasks. Thus, in Croatia, the establishment of quality assurance systems in adult education is recognized as one of the goals within the national Strategy of education, science and technology (2014).

The EU Agenda for Adult Education lists four key areas as equally relevant to adult learning: lifelong learning and mobility, quality and efficiency, equality, social cohesion and active citizenship, creativity and innovation. The adult education system in the Republic of Croatia is complex and is going through a period of change and further development. Therefore, it is not surprising the interest of the experts in the area of improving the quality of adult education.

Examples of external evaluation of adult education systems can be found in international research such as PIAAC or AES. What are the results of these researches and what can we say about the quality and efficiency of adult education in the Republic of Croatia and across EU?

Reflecting on the quality of adult education, we can think of the different segments of the Andragogical cycle: on quality planning with regard to society and market needs analysis, as well as educational needs of individuals themselves, as well as the quality of planning and programming of education, direct preparation and implementation of programs or processes; monitoring and evaluation. All of these elements are relevant when considering quality management in adult education and represent the scope of topics we invite you to further discuss during this conference.

Višnja Rajić
Siniša Kušić

QUALITY EDUCATION LEADS TO SUCCESS... OR DOES IT NOT?

Josef Huber

Council of Europe, Strasbourg
josef.huber@coe.int

Abstract: Everyone will agree on quality as the preeminent feature of all education and of success as the desired outcome of all education. We all look for the best education for our children and for high quality education offers throughout our adult life to develop our own competences or to develop the competences of collaborators, co-workers and colleagues. I daresay that we also all agree that this quality needs to be managed and monitored in order to ensure that what is offered or sold under the quality label also contains quality and actually lives up to expectations and standards.

What makes education quality education? What makes a course a good course? Is quality an objective notion and a concept independent of place and time? Is quality relative, and if yes, relative to what? Whose success are we talking about? And who defines quality and success?

These are some of the main aspects I would like to take up in my contribution to the conference based on the conviction that democracy, human rights and the rule of law must be part and parcel of what we pursue in education through all educational contexts and that the wellbeing of each human individual must be the guiding principle.

Key words: success, quality, definition, democracy, human rights

INTRODUCTION

Quality education leads to success... or does it? Of course it does, I hasten to offer the reply which we all will agree on happily. It is easy to agree on the fact that we need more quality education, quality teaching, that we need a quality curriculum and quality teacher education for quality teachers. "Quality" is the simple addition to every discourse to make it more convincing and authoritative. It is often also the only criteria everyone seems to agree upon.

We can also put it the other way round: It is impossible to affirm the contrary. Have you already seen someone affirm that non-quality education is what we want and it will be non-non-quality education which will eventually lead to success? I haven't and I guess no one ever has.

However, do we ask ourselves with the same insistence what we mean by quality or does it go without saying? Do we only agree on the "signifier" and not so much on the "signified" to lean on Saussure's terms (Ferdinand de Saussure, 1959).

Do we agree on the content of the container word "quality" when we affirm to each other that yes, we need more quality in pre-primary education, in higher education, in secondary education, especially in vocational education, and of course in adult education. Or when we ask for more quality assurance, or when we demand that public authorities deliver quality services. Does our agreement stop at the shell or does it also extend to the content. I daresay that it stops somewhere near to the surface because when we start looking at the content of what is meant by each of us with quality the consensus quickly is replaced by a diversity of bits and pieces and requirements.

QUALITY CAN MEAN MANY THINGS TO MANY PEOPLE AS DOES SUCCESS

Quality can be seen as fitness for purpose. Does the service offered fulfil the purpose which it says it will fulfil, and to which extent? Or it can be seen as meeting expectations either of customers or of set standards in the particular field. Whatever we choose, we must ask ourselves who is behind it? Who sets the standards, who defines the purpose?

Quality can be linked to the production costs, a good or service costing more to produce or to offer being considered of higher quality than a cheaper one. Or it can be linked to the value people assign to it. When more people think that a good or service is valuable it will reach a higher level of perceived quality.

Quality can be seen as superiority, as excellence, and many more things but in the end it will be defined by someone and it is this defining that gives the signifier its real signification.

All that has been said about quality up to now also applies equally to the concept of success. Nobody will affirm that they do not aim for success. Nobody likes losers anyway? We agree that we want success for ourselves, for our children, for our society, our country, sometimes for Europe, and even, sometimes, for our neighbour. Are we sure we are talking about the same thing when we call on success and underline its importance and celebrate its occurrence? And, can my success include your success or are they mutually exclusive?

Whereas quality is proposed in general as an objective term, it is commonly accepted, that success is considered as a more personal and subjective notion.

The crux of the matter lies in the definition of what is meant by quality or by success and in the question of who has the power to define. We need to look closely at this because of all the important things we expect of education. The following quotes are but a tiny representation of the hopes which we put on education:

- He who opens a school door, closes a prison. Victor Hugo
- Education is the most powerful weapon which you can use to change the world. Nelson Mandela
- Education is not preparation for life; education is life itself. John Dewey
- The purpose of education is to build a happier society, we need a more holistic approach that promotes the practice of love and compassion. The Dalai Lama

THE POWER OF DEFINITION

When looking into the matter we can find a multitude of texts which attempt to define what quality education shall consist of. Let us look what different international organisations have to say about quality education between 2000 and 2017.

UNICEF, 2000

In a 2000 working paper “Defining quality in education” UNICEF puts the focus amongst other things on health, safety, gender sensitivity, basic areas of literacy, peace and adequate resources. Well-trained teachers and learner-centred teaching approaches are also part of the definition. A focus on knowledge, skills and attitudes is mentioned too as is the link to national goals for education and positive participation in society. The definition focuses on

- Learners who are healthy, well-nourished and ready to participate and learn, and supported in learning by their families and communities;
- Environments that are healthy, safe, protective and gender-sensitive, and provide adequate resources and facilities;
- Content that is reflected in relevant curricula and materials for the acquisition of basic skills,

especially in the areas of literacy, numeracy and skills for life, and knowledge in such areas as gender, health, nutrition, HIV/AIDS prevention and peace;

- Processes through which trained teachers use child-centred teaching approaches in well-managed classrooms and schools and skilful assessment to facilitate learning and reduce disparities;
- Outcomes that encompass knowledge, skills and attitudes, and are linked to national goals for education and positive participation in society.

UNESCO, 2005

The UNESCO report “Education for All. The Quality imperative” (2005) not only provides an interesting discussion of quality of education in the different systems of thought - behaviourist, humanist, etc - but also the evolution of the concept of quality education over time within the framework of UNESCO and is worth exploring in more depth. What I would like to take from it at this point is on the one hand the criticism that in the discourse on education quality it is mostly the quantitative aspect which has reached the attention of policy makers and not the qualitative aspects. On the other hand it also attaches a great importance to the fact that quality education should allow children to reach their full potential, be it cognitive, emotional or creative.

World Bank, 2013

The World Bank favours six A's when defining quality education in a policy research working paper published in 2013 (see <http://blogs.worldbank.org/education/six-s-quality-education>)

Assessment and bench-marking and international comparison is one of the central elements.

School autonomy and the ensuing competitiveness between schools is another. With autonomy comes also accountability and a change of nature in the relationship: schools become providers and learners and their parents turn into clients.

Attention to teachers is the fourth A and reflects the understanding that good teachers are necessary for good education outcomes that we also have found with UNICEF. Other studies have shown convincingly that the quality of teachers has a direct impact on the educational outcomes. Attention to early childhood development is named as another essential factor for the quality of education.

What I find notable is the sixth A “Attention to culture”. Whereas the UNICEF working paper states the importance of the links to national goals and positive participation in society, the World Bank working paper underlines the importance of culture and language (the use of the mother tongue) as a key factor for quality education.

Council of Europe, Recommendation on quality education, 2012

the recommendation of the Council of Europe in 2012 revolves around the four purposes of education which have been defined in an earlier recommendation: preparation for the labour market, preparation for live as a democratic citizen, personal development and the maintenance and further development of a broad knowledge base. It specifies access to appropriate education for all, a secure and non-violent learning environment, the development of each pupil's personality and capacities and the promotion of democratic culture, respect for human rights and social justice as essential elements of a quality learning environment. Critical thinking and self-confidence are as much a necessity for becoming a responsible citizen as are the transmission of universal and local cultural values. Last but not least teacher quality and their continuous professional development and the absence of corruption make up the concept of quality education for the Council of Europe.

Access to life-long learning and the recognition of alternative learning paths shall also contribute to quality outcomes of education.

UN - The Global goals for sustainable development, 2015

Goal number 4 is entitled “Quality education” and described like this:

“Education liberates the intellect, unlocks the imagination and is fundamental for self-respect. It is the key to prosperity and opens a world of opportunities, making it possible for each of us to contribute to a progressive, healthy society. Learning benefits every human being and should be available to all.”

We can deduct the underlying definition of quality from the ten targets which are given and which revolve around affordable access (free primary and secondary education, equal access to quality pre-primary education and equal access to affordable technical, vocational and higher education, Expand higher education scholarships for developing countries), specific content (Universal literacy and numeracy Increase the number of people with relevant skills for financial success, Education for sustainable development and global citizenship), material and social context (Eliminate all discrimination in education, Build and upgrade inclusive and safe schools) and teacher quality (Increase the supply of qualified teachers in developing countries).

European Union, School development and excellent teaching for a great start in life, 2017

in this recent communication the European Commission lays out the three key areas in which action is needed to improve and ensure quality education for the young to achieve its social and economic objectives:

Developing better and more inclusive schools

- Supporting all learners and their competence development
- Enhancing learning by opening up to new forms of cooperation
- Improving access to and quality of early childhood education and care

Supporting teachers and school leaders for excellent teaching and learning

- Making teaching careers more attractive
- Importance of career-long learning attitude
- Supporting school leadership

A more effective, equitable, and efficient governance of school education systems

- Adequate investment
 - Combination of autonomy and quality assurance
- Appropriate tools for qualitative and quantitative data to ensure quality assurance

Discourse and reality

With all these definitions of quality education one is tempted to ask the question: What about the day-to-day reality in the classrooms across the world, or across Europe for that matter? Does this reality in any way reflect the concepts outlined in the various documents and in public discourse? A quick look around might lead us to get the contrary impression:

- Safe learning environment free from discrimination?
 - A curriculum and teaching practice which develops the full cognitive, emotional and creative potential of the learners?
 - Inclusive schools?
 - Teachers committed (and allowed) to pursue continuous professional development?
- Etc.

Does our vision determine our practice or does our practice determine our lived reality? What we say about education and quality education often is diametrically opposed to what we actually do in our educational institutions and places of learning. Isn't it time to take up our place in the definition of the quality of education ?

QUALITY AND SUCCESS - A CONSCIOUS CHOICE AND A CONTINUOUS NEGOTIATION

It does not suffice to formulate a definition of quality education and then get on with the job. Quality education and societal success involves constant choices, negotiations, cooperation and commitment.

Our definition of quality education must be guided by our vision of society and it must determine the daily practice of education whether it takes place in classrooms or any other places of learning. In other words, quality education will only lead to success when it promotes the skills, knowledge and attitudes which are necessary to build and maintain a society we desire.

When talking about education and success we cannot make a shortcut and ignore the society we wish for ourselves and for our children. Education demands a continuous discussion of the orientation and direction of the society we live in. The debate around quality education and success has to produce and continuously update a coherent picture of the following connected elements:

The vision of society as a sustainable democratic society based on the respect for human rights and the equal and transparent treatment of all.

- Sustainability seen as environmental, economic and societal.
- The development of general, or transversal, knowledge, skills and attitudes as equally, if not more, important as the development of subject-specific skills.
- An education where personal development is the basis for all learning
- A pedagogy which facilitates learning and helps learners to develop their potential
- And collaborative processes of debate, exploration and decision-making at all levels including all people and stakeholders involved.

AND NOW, WHAT NOW?

The manifesto for teachers of the 21st century: Education for change - change for education as adopted by the Council of Europe conference on the professional ethos and image of teachers in 2014 ends with a call for action in four distinctive areas. These four areas of action could serve as a guiding light for the necessary processes in pursuit of quality education and success defined in a humanistic way (Education for change - Change for education, 2015, pp 33 ff).

1 - Access to renewed knowledge

This part is about the key importance of changing our relationship to knowledge and moving from a transmission approach to an approach based on knowledge construction, about the multiple accesses to knowledge and about the permeability between disciplines or even going beyond traditional disciplines of knowledge redefining the areas and approaches to knowledge construction all together. For an attempt in that direction we can look towards the recent Finnish curriculum reform which broke up the primacy of disciplinary thinking when looking at learning at schools.

2 - A pedagogical and educational relationship

For better quality in education the relationship between teachers and learners needs to change while putting the focus on keeping the motivation and curiosity of learners intact as the major driving forces for learning. The group relationships during the learning process influence learning outcomes to a great extent and need to be nurtured. This goes beyond the classrooms or other spaces of learning and includes the whole context and the social life within this context.

3 - *The serene exercise of the profession*

The importance of teacher quality for the quality of education is one of the factors which most definitions that we looked earlier have in common. Still, there is a lot of work to be done in this field so that teachers can return to the serene exercise of the profession, one that is not weighed down unduly by bureaucratic paperwork and one which is not denigrated by continuous bashing of the profession in the media and in public discourse. The professional dimension needs to be in the foreground of our discourse and needs to be respected. Teacher assessment needs transparent and fair procedures which contribute to professional development and on the whole the opportunities for professional development need to be reinstated where they have been eroded for reasons of budgetary restrictions.

4 - *School in society - society in school?*

Last but not least a debate needs to be held and continued about the societal priorities of school education helping to redefine the contours of its manifold mission and purpose. A school that prepares for a complex society needs to provide education in a vast array of areas and use a wide variety of ways to reach these aims. A one-dimensional view of everyday schooling or learning in other educational settings will not suffice to develop the full potential of every citizen and thus fail society which needs the full creative and innovative potential of every citizen if it is to face the challenges of today's and tomorrow's world constructively and with a chance to survive.

REFERENCES

Ferdinand de Saussure (1959). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill.

Mompont-Gaillard, P. and Lázár, I. (Eds.). (2015). *TASKs for Democracy. 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. Pestalozzi Series 4. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved 2015, from: <https://rm.coe.int/tasks-2nd-edition/16807860c1>

Teacher manifesto for 21st century: Education for change - change for education, 2015, <https://rm.coe.int/finalmanifesto-en/16808cf4e1>

Defining quality in education, 2000, UNICEF Working Paper, <http://www.right-to-education.org/resource/defining-quality-education>

Framework for the Reform of Education Systems and Planning for Quality, Policy research working papers, Worldbank, 2013. <http://documents.worldbank.org/curated/en/777581468163445437/Framework-for-the-reform-of-education-systems-and-planning-for-quality>

EFA Global Monitoring Report, Education for all. The quality imperative. 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>

UN - The global goals for sustainable development goal Nr 4 - quality education. <https://www.globalgoals.org/4-quality-education>

Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c94fb

School development and excellent teaching for a great start in life, 2017, European Commission, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=EN>

KVALITETNO OBRAZOVANJE VODI KA USPJEHU... ILI NE?

Josef Huber

Sažetak: Svi se slažu da je kvaliteta najznačajnija karakteristika svake vrste obrazovanja te da je uspjeh poželjan ishod obrazovanja općenito. Svi tražimo najbolje moguće obrazovanje za svoju djecu kao i mogućnosti visokokvalitetnog obrazovanja kada smo odrasli ljudi, s ciljem razvijanja vlastitih kompetencija ili razvijanja kompetencija naših suradnika, pomoćnika i kolega. Usuđujem se reći da se također svi slažemo da je neophodno tu kvalitetu održavati i nadgledati kako bismo bili sigurni da je ono što se nudi ili prodaje pod oznakom kvalitete uistinu kvalitetno i da odgovara očekivanjima i standardima.

Što čini obrazovanje kvalitetnim? Što čini neki tečaj dobrim tečajem? Je li kvaliteta objektivan pojam, neovisan o mjestu i vremenu? Je li kvaliteta relativna, i, ako je, u odnosu na što je relativna? O čijim uspjesima pričamo? I tko određuje kvalitetu i uspjeh? Postoje neki glavni aspekti koje bih volio obrazložiti u svojem doprinosu konferenciji, na temelju uvjerenja da demokracija, ljudska prava i vladavina zakona moraju biti sastavni dijelovi onoga čemu težimo u obrazovanju u svim njegovim kontekstima, te da dobrobit svakog ljudskog bića mora biti vodeći princip.

Ključne riječi: uspjeh, kvaliteta, definicija, demokracija, ljudska prava

RENESANSA ILI ARMAGEDON OBRAZOVANJA ODRASLIH

Miomir Despotović

Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd
miomirdespotovic@gmail.com

Sažetak: U radu se analiziraju razlozi za uspostavljanjem obrazovanja odraslih kao sustavne društvene podrške pojedincima i grupama da se prilagode izmijenjenim uvjetima i vremenu u kojemu žive. Ti razlozi se sučeljavaju s očiglednom praksom reduciranja njegovog značenja i značaja koja je ostvarena neoliberalnom afirmacijom (doživotnog) učenja. Fokusiranje na učenje je potkopalo diskurs obrazovanja odraslih i reduciralo praksu obrazovanja odraslih na osnovne vještine za marginalne i ugrožene skupine. Revitalizacija obrazovanja odraslih moguća je samo u okviru diskursa doživotnog obrazovanja koji afirmira načelo društvenosti u području obrazovanja i učenja, a koje ni na koji način nije negacija šireg diskursa doživotnog učenja.

Ključne riječi: učenje, doživotno učenje, obrazovanje odraslih, doživotno obrazovanje.

POTICAJI I OTPORI OBRAZOVANJU ODRASLIH

Suvremeni oblik obrazovanja odraslih oblikuje nekoliko različitih poticaja koji zagovaraju njegovo uspostavljanje kao sustavne društvene podrške pojedincima i grupama da se razvijaju i prilagođavaju izmijenjenim uvjetima i vremenu u kojemu žive. Ti poticaji, međutim, ne koreliraju s empirijskim interesom odraslih za obrazovanjem, odnosno onim što im se nudi kao obrazovanje odraslih.

NOVA PAMET ZA NOVE PROBLEME

Zapadna kultura, posebno njena filozofska i znanstvena misao, dugo se opirala uvjerenju da je doba odraslosti jednako tako razvojno razdoblje kao i doba djetinjstva i mladosti (Huberman, 1974). Konstruktivističko-kognitivističke razvojne teorije značajan su prilog razumijevanju razvojnog karaktera doba odraslosti. Kondenziran opis kognitivnih razvojnih mogućnosti odraslih dat je u postformalnim konceptima kao što su: *pronalaženje problema, relativističko mišljenje, dijalektičko mišljenje, metasustavno mišljenje, intrasustavne i autonomne misaone strukture, ekspertiza, mudrost, integrativno mišljenje* (v.: Despotović, 2014). Psihometrijska tradicija u proučavanju inteligencije također je upozorila na značajne razvojne promjene tijekom doba odraslosti. Pokazalo se da do opadanja inteligencije dolazi u relativno kasnim kronološkim godinama (Tenant & Pogson, 1995) i da se najviša razina pojedinih sposobnosti postiže tek u razdoblju od 21. do 49. godine života. Schaie (2005) je utvrdio da se vrhunac na subtestovima rezoniranja postiže u razdoblju između 21. i 28., prostora, verbalnog značenja i fluentnosti riječi između 29. i 33., a numeričkih sposobnosti između 43. i 49. godine života. Flynnov efekt je, također, ozbiljan pokazatelj intelektualnog progressa i dinamičnosti intelektualnog razvoja u odraslom dobu. Uspoređivanja postignuća na testovima inteligencije iz različitih (historijskih) razdoblja upozorila su na značajan kognitivni generacijski progres. Početna spoznaja o tome bile su Tudenhamove analize postignuća na testovima inteligencije iz 50-ih godina 20. vijeka koje su pokazale da prosječna postignuća vojnika iz razdoblja

Prvog svjetskog rata pripadaju grupi najslabijih rezultata koje su ostvarili vojnici iz Drugog svjetskog rata (prema: Kidd, 1973). Uspoređujući rezultate iz različitih razdoblja Schaie je također ustvrdio da se nivo postignuća različitih generacija na testovima inteligencije poboljšava kod svih odraslih osoba (Schaie, 2005). Ono što su nagovijestila Tudenhamova i sasvim jasno identificirala Schaieovava istraživanja, upotpunjeno je zaključcima iz dugotrajnih sustavnih komparacija intelektualnih postignuća i uobličeno u novu teoriju inteligencije čiji esencijalni dio je fenomen općepoznat kao Flynnov efekt (Flynn, 2009; 2009b; 2009c). Od tridesetih godina 20. vijeka u većem broju razvijenih zemalja registrirano je značajno povećanje u razini postignuća na testovima inteligencije. U Nizozemskoj su, na primjer, muški ispitanici iz 1982. godine na Ravenovim testovima inteligencije ostvarili povećanje od 20 IQ bodova u odnosu na prethodne generacije. Podatci za Veliku Britaniju također pokazuju da je u razdoblju 1938. – 2008. godine, na uzorku djece od 5 do 15 godina, ostvaren porast od 13,65 bodova, s prosječnom godišnjom stopom od 0,195. Kad su u pitanju odrasli, ukupno povećanje za razdoblje 1947. – 2006. je slično povećanju koje su ostvarila i deca. Na različitim testovima inteligencije odrasli su ostvarili prosječan godišnji napredak po stopi od 0,3 do 0,5, a u nekim slučajevima i značajno više (Flynn, 2009; 2009b). Iako je kognitivni jaz između generacija nesumnjiv, ipak se ne može izvesti zaključak da su novije generacije intelektualno superiornije u odnosu na prethodne. Flynnove analize pokazuju da su današnje generacije svakako uspješnije u rješavanju nekih subtestova, a prethodne generacije u rješavanju nekih drugih, ali ono što ih fundamentalno razlikuje jest način mišljenja ili način korištenja inteligencije. Prethodne generacije su se dominantno koristile pred-znanstvenim operativnim mišljenjem (*pre-scientific operational thinking*), odnosno mišljenjem u kategorijama koje određuju objekte i funkcionalne odnose među njima (čemu stvari služe i jesu li su pod našom kontrolom), dok su današnje generacije sklonije post-znanstvenom operativnom mišljenju (*post-scientific operational thinking*) koje se koristi apstrakcijama, logikom i različitim hipotetičkim formama zaključivanja, neovisnim od konkretnih referenci i konteksta (što svakako ne znači da prethodne generacije nisu imale apstraktno mišljenje). Današnje generacije nisu, dakle, intelektualno superiornije, već su bolje prilagođene izmijenjenim životnim uvjetima i vremenu u kojemu žive, i bolje rješavaju probleme karakteristične za vrijeme u kojemu žive. Školovanje i priroda aktivnosti u slobodnom vremenu su najznačajniji uzroci ove promjene (Flynn, 2009; 2009c).

KOMPLEKSNO, ZAHTJEVNO I EVOLUTIVNO

Iznimne tehnološke promjene, globalni ekonomski rast zasnovan na surovoj međunarodnoj kompeticiji, kontinuirani politički i vojni sukobi, dramatične ekološke, klimatske i demografske promjene bitno su izmijenili socijalne odnose, prirodu rada, društvena i individualna očekivanja, uloge, odgovornosti i stilove življenja. Posebnu kvalitativnu promjenu na početku 21. vijeka pretrpio je tradicionalni životni i razvojni obrazac. Progresivna akceleracija rasta i razvoja (skularni trend), karakteristična za 20. vijek, kulminirala je u „užurbanom djetinjstvu“ (*hurried childhood*) u kome, pod roditeljskim pritiskom i pritiskom okoline, deca funkcioniraju iznad svog mentalnog, socijalnog i emocionalnog nivoa, i zbog svog načina mišljenja i ponašanja dobivaju status minijturnih odraslih ljudi (Elkind, 2001). Iako kroz odrastanje i sazrijevanje djeca bivaju „vođena u dubine iznad njihovih glava“ (Kegan, 2015), to ne traje dugo. Posije ubrzanog i gotovo prisilnog sazrijevanja u djetinjstvu, današnje generacije mladih zapadnog svijeta, u razdoblju između adolescencije i mladog doba odraslosti, ulaze u jednu historijski novu razvojnu fazu – doba odraslosti u začetku (*emerging adulthood*), koja podrazumijeva odlaganje odrastanja i otpor da se u potpunosti preuzmu uloge i funkcije odraslih (*sindrom Petra Pana*), kao što su zaposlenje, brak i roditeljstvo (Arnett, 2015). Nakon te dvije turbulentne i oprečne razvojne tendencije slijedi neizbježno doba odraslosti s multiplim ulogama i odgovornostima koje u 21. vijeku postaju društveno i individualno iznimno kompleksne i kognitivno zahtjevne. Zbog multiplih uloga i brzih i dinamičnih promjena u kojima se one ostvaruju, odrasli se sve češće suočavaju sa situacijom da im stečena znanja i sposobnosti ne služe na adekvatan način u novim okolnostima. Uspješno odrastanje i ostvarivanje uloga i odgovornosti odraslih danas u prvom redu podrazumijeva učenje, posebno sustavno učenje i kontinuirano ažuriranje znanja, vještina, stavova i vrijednosnih sustava. Kompleksne i kognitivno zahtjevne uloge i odgovor-

nosti, čije uspješno ispunjenje podrazumijeva učenje, predstavljaju skriveni kurikulum odraslog (Kegan, 2009, 2015). Suvremena zapadna kultura postala je jedna vrsta „škole“ s kompleksnim nizom zadataka i očekivanja koja imaju status „kursova“, odnosno „kurikuluma“ na koje se odrasli ljudi upisuju i pri tome imaju vrlo zahtjevan raspored. Većina odraslih je istovremeno upisana na „kursove“ partnerstva, roditeljstva, rada, građanstva, života u multikulturnom okruženju i sl. Da bi bili uspješni na tim kursovima odraslima su potrebne posebne vještine, tehnike i načini ponašanja koje se steču učenjem, što odraslom dobu osigurava status ogromnog evolutivnog prostora (Kegan, 2009; 2015).

MINIMUM JE MAKSIMALAN

Kompleksnost uloga i funkcija odraslih i njihova kognitivna zahtjevnost dobivaju svoju očiglednu i drastičnu manifestaciju u svijetu rada. Za razliku od sustava rada iz prethodna dva vijeka, za koje je bila karakteristična agresivna fragmentacija radnih uloga i funkcija (tejlorizam i fordizam) i minimalizacija individualnog znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za rad (dekvalifikacija rada), u vremenu postmoderne dramatično se uvećava zahtjev za visokom razinom formalno stečenih znanja i vještina. Od tridesetih godina 20. vijeka u SAD je sasvim očigledan snažan trend povećanja razine obrazovanja odraslog stanovništva. Prema popisu iz 2017. godine 60% starijih od 18 godina, odnosno 44% starijih od 25 godina stanovnika SAD posjeduje neku vrstu poslijesrednjeg obrazovanja¹. Očekuje se da će se ovaj trend nastaviti i da će do 2026. godine čak 67,3% zaposlenih, starijih od 25 godina, posjedovati razne forme poslijesrednjeg obrazovanja².

Povećanje razine obrazovanja stanovništva je vjerojatno u najvećoj mjeri izazvano promjenama u vrsti i karakteru poslova koje nudi američka, pa i globalna ekonomija. Na tržištu rada ne samo da raste ponuda poslova koji zahtijevaju nova znanja i vještine, već se uvećava i ponuda poslova čije obavljanje eksplicitno podrazumijeva više razine obrazovanja. Analize pokazuju da zbog ekstremno brzog razvoja informacijsko-komunikacijskih tehnologija poslovi koji zahtijevaju rutinske manualne i misaone vještine ustupaju pred poslovima koji zahtijevaju visoku razinu znanja i primijenjenih vještina (Trilling, Fadel, 2009). Prema projekcijama Tajništva za rad SAD-a, za razdoblje 2016. – 2026. godine, zaposlenost će porasti za 11,5 milijuna radnih mjesta, što znači da će 2026. godine biti ukupno otvoreno 167,6 milijuna radnih mjesta³. Za obavljanje tih poslova zahtijevat će se 45% zanimanja s nekom vrstom poslijesrednjeg obrazovanja, dok će za samo 13% zanimanja biti potrebno isključivo neformalno obrazovanje. Istovremeno, za više od 56% zanimanja zahtijevat će se kontinuirano usavršavanje, odnosno dodatna kratkoročna, srednjoročna ili dugoročna obuka na poslu⁴.

Kada je u pitanju Europska unija još je Maastrichtska studija o stručnom obrazovanju i obuci upozorila da više od trećine europske radne snage (80 milijuna) ima niže kvalifikacije od potrebnih, a da će do 2010. godine za gotovo 50% novih poslova biti potreban tercijarna razina kvalifikacija. Za oko 40% poslova bit će potrebno više srednje obrazovanje, a samo 15% poslova bit će dostupno pojedincima s osnovnim obrazovanjem (Leney, T. et al., 2004; The European Parliament and the Council of the European Union, 2006). Maastrichtska projekcija se pokazala prilično točnom. Tijekom nekoliko posljednjih godina u EU dosljedno opada broj zaposlenih koji se nalaze na dnu obrazovne i kvalifikacijske ljestvice, dok broj zaposlenih s visokim obrazovanjem kontinuirano raste. U 2017. godini od ukupnog broja zaposlenih svega 16,6% su oni s nižim razinama obrazovanja (ISCED = 2), dok je broj onih s tercijarnim obrazovanjem (ISCED = 5-8) iznad 35%⁵.

¹ United States Census Bureau, Educational Attainment in the United States: 2017, Dostupno na: <https://www.census.gov/data/tables/2017/demo/education-attainment/cps-detailed-tables.html>.

² United State Department of Labour, Bureau of labour Statistic, Dostupno na: <https://www.bls.gov/emp/tables/educational-attainment.htm>

³ United State Department of Labour, Bureau of labour Statistic, Dostupno na: www.bls.gov/emp/ep_table_201.htm.

⁴ United State Department of Labour, Bureau of labour Statistic, Dostupno na: <https://www.bls.gov/emp/tables/occupational-projections-and-characteristics.htm>

⁵ Eurostat, Employment by educational attainment level - annual data

MORAM, ALI NE BIH

Opći trend povećanja razine formalnog obrazovanja prati sve veća participacija u obrazovanju odraslih. Statistički podatci pokazuju da se participacija odraslih u različitim oblicima obrazovanja i obuke, odnosno doživotnog učenja, kontinuirano povećava od Drugog svjetskog rata. U zemljama OECD-a u 2015. godini 50% odraslih starosti između 25 i 64 godine participira u različitim aktivnostima učenja, od čega 11% u formalnom obrazovanju. Želja za daljnjom participacijom nije međutim velika. Samo 24% odraslih želi da participira u aktivnostima doživotnog učenja (bez obzira jesu li su ranije participirali ili ne). Od onih koji su već participirali u nekim oblicima učenja samo 7% pokazuje želju za daljnjom participacijom. Međutim, broj onih koji *ne participiraju* u obrazovanju odraslih i koji istovremeno **ne žele participirati** je iznimno visok. Prosjek na tom parametru za zemlje OECD-a je 43%⁶.

Participacija odraslih (24 – 65) u obrazovanju i obuci u zemljama EU također kontinuirano raste i u 2016. godini kretala se od 7% u Rumuniji do 69,1% u Švicarskoj, da bi prosjek za EU-28 iznosio 45,1%⁷, što govori da obrazovanje predstavlja značajnu aktivnost odraslih. Participacija odraslih u informalnom učenju također je visoka, i u 2016. godini je iznosila 60%⁸.

Participacija odraslih u obrazovanju i obuci, po svojoj strukturi, ima karakter Matejevog efekta (tko ima dat će mu se) jer u obrazovanju i obuci odraslih prvenstveno participiraju obrazovani, zaposleni i oni na višim hijerarhijskim pozicijama u svijetu rada.

Tablica 1: *Participacija različitih kategorija odraslih u obrazovanju i obuci u % – 2016.*

Nezaposleni	28	Zaposleni	53,1
S osnovnim obrazovanjem ili manje	24	Tercijarno obrazovanje	65,7
Jednostavna zanimanja	32	Menadžeri, stručnjaci i tehničari	67,8

Izvor: Eurostat: Participation in education and training (last 12 months)

Ono što, međutim, (ne)iznenađuje jest otpor odraslih prema participaciji u obrazovanju i obuci. Prema podacima za 2016. godinu, 72,9% odraslih nije tražilo informacije o obrazovanju i obuci, a nevjerojatnih 80,6% izjavljuje da ne želi participirati u obrazovanju i obuci. Pri tome, 29,9% onih koji su participirali u obrazovanju i obuci ne želi dalju participaciju, dok 42% izjavljuje da nije participiralo i da ne će participirati, što je gotovo identično s podacima OECD-a. U tim podacima dolazi do izražaja obrnuti Matejev efekt: 75% onih s tercijarnim obrazovanjem i 81,9% onih s osnovnim ili manjim obrazovanjem ne želi participirati u obrazovanju i obuci odraslih. Taj otpor prema obrazovanju još je uvjerljiviji ako se ima u vidu da 60% odraslih smatra da nema nikakvu potrebu za (daljnjim) obrazovanjem i obukom. Svi ostali razlozi za ne-participaciju su minorni⁹. Razloge za takav odnos prema obrazovanju i učenju nije lako pronaći. Moguće je da odrasli percipiraju obrazovanje kao stvar koja podrazumijeva veliki napor i promjenu, zbog čega odbijaju participaciju u njemu. Još je vjerojatnije da odrasli zaključuju da nemaju potrebu za obrazovanjem i učenjem, imajući u vidu postojeću ponudu programa i oblika obrazovanja. Odrasli se „prisiljavaju“ i obvezuju na učenje u uvjetima u kojima ne mogu kontrolirati vlastitu „agendu“ (sadržaj, svrha, organizacija) za učenje (Biesta, 2006) što rezultira otporom

⁶ OECD.Stat.

⁷ Eurostat, Participation rate in education and training.

⁸ Eurostat, Participation rate in informal learning by learning form.

⁹ Eurostat, Obstacles to participation in education and training.

prema učenju. Ciljevi i ishodi programa koji im se nude su izvan njihovih esencijalnih potreba i interesa i životnih okolnosti. To pokreće važno pitanje o tome tko definira potrebe i ciljeve obrazovanja i učenja, pitanje (kvazi) motivacije za učenje i još važnije pitanje današnje konceptualizacije i karaktera (vrste, razine i programske orijentacije) obrazovanja odraslih. Preciznije rečeno, ključno je pitanje kako je obrazovanje odraslih danas konceptualizirano i definirano i predstavlja li kao takvo relevantan društveni odgovor na kompleksnost i zahtjevnost životnih uloga i funkcija odraslih.

MARGINALNIMA JE I MALO DOVOLJNO

U odnosu na 60-te i 70-te godine 20. vijeka obrazovanje odraslih je i u konceptualnom i u praktičnom smislu bitno izmijenjeno. U praksi mnogih zemalja ono je – po značenju, sadržaju, organizacijskim formama i ciljnim grupama kojima je namijenjeno – značajno reducirano. Ekstremni primjer te redukcije je službeno razumijevanje obrazovanja odraslih u SAD. Zakon o investiranju u radnu snagu (Workforce Investment Act) iz 1998. definira obrazovanje odraslih kao nastavu i usluge obrazovanja namijenjene pojedincima koji:

- imaju više od 16 godina;
- nisu upisani u srednju školu;
- nemaju diplomu srednje škole ili njen ekvivalent;
- nisu u stanju da čitaju ili pišu na engleskom jeziku i
- nemaju osnovne vještine za efikasno funkcioniranje u društvu.

Obrazovanje odraslih je, dakle, svedeno na osnovne vještine (basic skills) za socijalno-kulturno deprivirane pojedince i grupe (one koji nemaju srednju školu i/ili ne znaju engleski jezik). Motiv za restriktivnost je vjerojatno ekonomičnost i dosljednost u distribuiranju federalnih sredstava za financiranje programa obrazovanja odraslih.

I u zemljama sjeverne Europe, kolijevci liberalnog obrazovanja odraslih, na djelu je fragmentacija obrazovanja i učenja odraslih. Tijekom posljednjih nekoliko decenija u Nizozemskoj je, na primjer, doživotno obrazovanje i obrazovanje odraslih politički prioritet sa snažnom orijentacijom na stručno usavršavanje, zapošljavanje i socijalnu asimilaciju i integraciju imigranata. To već kazuje da su dominantne ciljne skupine u obrazovanju odraslih imigranti i osobe s rizikom od marginalizacije. Shodno tome, osnovna svrha obrazovanja odraslih je da svaka osoba dobije minimum osnovnih kvalifikacija, što se realizira programima građanske integracije, stjecanjem stručnih kvalifikacija i vještina, čitanja, pisanja, aritmetike i programa socijalnih vještina (EAEA, 2011).

I u širem političkom i ekonomskom okviru termin obrazovanje je i u teorijskom i u političkom smislu reduciran i proskribiran. Europska Unija je u svom vokabularu minimalizirala upotrebu termina obrazovanje i obrazovanje odraslih, zamijenivši ih terminima učenje i učenje odraslih. Iako se upotrebljavaju sveobuhvatniji termini, njihovo je značenje u praktičnom smislu značajno suženo i ograničeno. Tako učenje odraslih podrazumijeva *sve oblike učenja u kojima odrasli sudjeluju poslije završetka inicijalnog obrazovanja* i obuke (Commission of the European communities, 2006; European commission, 2015, Eurostat). Razumijevanje učenja odraslih kao post-inicijalnog obrazovanja je prilično konfuzno i nosi značajnu dozu redukcije. Inicijalno obrazovanje je obrazovanje pojedinca koje se dešava prije njegovog ulaska na tržište rada (Eurostat) što znači da za različite pojedince može imati različit početak, trajanje (za neke je to kratka obuka koja omogućuje zapošljavanje, a za neke je to sveučilišta). Iako je ta nedosljednost nešto što i praktična i teorijska misao mogu tolerirati, ostaje potpuno nejasno i bez mogućnosti za toleranciju zašto EU iz termina učenje odraslih isključuje one oblike i putove učenja koji podrazumijevaju stjecanje inicijalnog obrazovanja, kao i one oblike obrazovanja koji mu prethode (osnovno obrazovanje odraslih).

Pažljiva analiza službene retorike Europske unije, od *Memoranduma o doživotnom učenju* (Commission of the European communities, 2000) do *Obnovljene agende za učenje odraslih* (Council of the European Union, 2011) pokazuje da je druga značajna razina redukcije obrazovanja i učenja odraslih ona koji se tiče sadržaja i ciljnih skupina. Iako se ambiciozno proglašava za kritični faktor ekonomskog rasta, kompetitivnosti i socijalne inkluzije, obrazovanje i učenje odraslih, u odnosu na mogući opseg i razinu učenja, suštinski se minimaliziraju tako što se svode na osnovne vještine (čitanje, pisanje, računanje i digitalne vještine) koje su prvenstveno namijenjene marginalnim i ranjivim skupinama (nepismeni, nezaposleni, nekvalificirani, migranti, izbjeglice, zatvorenici, ruralno stanovništvo, žene, stari, etničke manjine, mladi koji su rano napustili obrazovanje, mladi koji su izvan procesa obrazovanja, zapošljavanja i obuke i sl.). Obrazovanje odraslih je svedeno na „teško dostupne“ učenike, dakle one koji nisu imali priliku za obrazovanje ili nisu sposobni ili voljni da se pravovremeno uključe u njega. Obrazovanje odraslih, u smislu politike obrazovanja, organizirane društvene brige i akcije ne podrazumijeva obrazovanje i usavršavanje na višim razinama i pogotovo nije za obrazovnu i profesionalnu elitu. EU čak i nema ambicije da obrazovanje i učenje tretira kao opće pravo i praksu. I pored ogromnog broja dokumenata koji govore o obrazovanju i učenju odraslih, njena ambicija u pogledu opsega participacije odraslih u učenju je iznenađujuće skromna. Ambiciozni strateški ciljevi, za čije su dostizanje obrazovanje/učenje odraslih proklamirani kao službeni instrument – ekonomska kompetitivnost, zapošljivost, aktivno građanstvo i demokracija, socijalna kohezija – u potpunom su nesrazmjeru s ambicijom obuhvata koja je ograničena na svega 15% populacije odraslih (Council of the European Union, 2009). EU je svu nadu, kada je u pitanju učenje odraslih, uložila u digitalne vještine, odnosno obrazovanje za digitalne vještine, što znači da se na neki način odrekla sveobuhvatne politike obrazovanja i učenja. Obrazovanje odraslih kao društvena obveza i fundamentalno pravo pojedinca je svedeno na tumačenje internetom u kojemu je znanje svedeno na informaciju.

Minimalizacija obrazovanja odraslih je isto tako očigledna i u pogledu konačnih ishoda i ambicija u domeni obrazovanja odraslih. Esencijalni dio političkog diskursa o suvremenom obrazovanju je svakako koncept kompetencija. Kompetencije predstavljaju generalne i terminalne ciljeve i ishode, ali i instrumente učenja sa značenjem općeg (invarijantnog) psihosocijalnog kapaciteta koji ljudima omogućuje aktivnu poziciju u vlastitom okruženju. U relativno sličnim konceptualizacijama one se označavaju kao „osnovne“, „bazične“, „esencijalne“, „temeljne“, „generičke“, „životne“, „vještine 21. vijeka“ i „postmoderne“, iako je u najčešćoj upotrebi sintagma „ključne kompetencije“ sa značenjem koje im daje OECD i Europska komisija.

U PISA testovima, koji predstavljaju krunski dokaz o posvećenosti školskog sustava formiranju kompetencija, kompetencije se tretiraju kao funkcionalni kapacitet (sposobnost da se obavi aktivnost i izvrši zadatak), odnosno sposobnost da se primijeni naučeno u realnom životu, (OECD, 2000; 2001; 2002; 2005; 2012, 2017; European Commission, 2004; 2006; 2018). Iako je životna realnost ono što određuje njihovu funkciju i smisao, ključne kompetencije u teorijskom smislu nisu dio poslijesrednjeg obrazovanja, neformalnog i informalnog učenja i posebno obrazovanja odraslih. Zbog toga Program za međunarodnu procjenu kompetencija odraslih (PIAAC) provjerava samo postignuća odraslih u obradi informacija - pismenost, računanje i rješavanje problema u tehnološki zahtjevnom okruženju. Inspirirani isključivo teorijom ljudskog kapitala, i OECD i EU (koja ga bespogovorno slijedi) kompetencije su odraslih sveli na one osnovne vještine koje omogućuju minimum društvene integracije i koje su elementarni uvjet za pohađanje stručnih obuka. Ni više ni manje od toga.

Jedna od osnovnih posljedica takvog pristupa obrazovanju odraslih je njegova krajnja deprofesionalizacija i javna socijalna neprepoznatljivost. Aktivnosti obrazovanja odraslih se u međunarodnim i nacionalnim klasifikacijama ekonomskih aktivnosti najčešće svrstavaju u kategoriju *ostalo, drugo* ili *dalje* obrazovanje, rjeđe kao obrazovanje odraslih. Ono se u organizacijskom smislu prvenstveno razumije kao izvanškolsko, a u teleološko-sadržajnom kao liberalno i niže stručno obrazovanje. U međunarodnim i nacionalnim klasifikacijama ekonomskih aktivnosti obrazovanje odraslih je definirano kao:

- opismenjavanje i osnovno obrazovanje odraslih;
- opće kulturno obrazovanje (strani jezici, sportsko-rekreativni programi, kulturno umjetnički programi),
- niže stručno obrazovanje (različiti oblici kontinuiranog stručnog obrazovanja i obuke za tržište rada);

- stjecanje specifičnih vještina (obuka vozača motornih vozila, čamaca, pilota) i
- podrška za daljnje učenje (pripreme ispita, pripreme za daljnje učenje i studiranje, programi profesionalnog razvoja) (v.: Despotović, 2010).-

U klasifikacijama zanimanja vrlo su rijetke zemlje koje identificiraju posebnu kategoriju stručnjaka koji se bave specifičnim problemima obrazovanja odraslih. Potpuno je podrivena ideja o potrebi postojanja posebne profesije koja će se baviti obrazovanjem odraslih (Field, 2000). Zanimanje andragog, kao posebno i bazično zanimanje za područje obrazovanja odraslih, prepoznaju samo nacionalne klasifikacije zanimanja Kanade i nekih zemalja bivše Jugoslavije (Slovenija, Federacija Bosne i Hercegovine, Hrvatska i Srbija). To je u najvećoj mjeri posljedica odsustva bazičnog (dodiplomskog) obrazovanja stručnjaka za obrazovanje odraslih (andragoga). To onda znači odsustvo profesionalnog identiteta i normi, stručne autentičnosti, posvećenosti i standardiziranog djelovanja, što je drugo ime za legitimizaciju amaterizma i diletantizma u području obrazovanja (i učenja) odraslih (v.: Despotović, 2010).

NEOLIBERALNI PREVRAT – AFIRMACIJA UČENJA I NEGACIJA OBRAZOVANJA

Redukcija, kao svođenje obrazovanja odraslih na najniže oblike obrazovanja i učenja, i njegova marginalizacija, kao odricanje moći i utjecaja na društvene promjene i strukture, ostvarena je putem napadne afirmacije i specifične interpretacije koncepta doživotnog učenja.

Od šezdesetih godina 20. vijeka započela je postupna konverzija obrazovanja odraslih u doživotno/cjeloživotno obrazovanje. Filozofski i socijalni korijeni ideje doživotnog učenja počivaju u svim onim ideologijama i društvenim pokretima koje je privlačila ideja slobode, jednakosti životnih šansi, individualnog i socijalnog razvoja: u humanizmu, klasičnom pa i radikalnom liberalizmu, ali i u – što se suvremenim raspravama uglavnom zaboravlja i prešućuje – radničkom pokretu i socijaldemokratskom i socijalističkom programu 20. vijeka (v.: Savićević, 1983). Koncept doživotnog obrazovanja je razvijen s časnom namjerom da se reformira sustav obrazovanja usmjeren na školu i demokratizira obrazovanje proširenjem alternativa za učenje.

Sredinom sedamdesetih, s pojavom i implementacijom neoliberalnog programa započeo je drastičan preokret u smislu transformacije, bolje rečeno deformacije starih liberalnih ideja i vrijednosti. Neoliberalizam je tijekom sedamdesetih i osamdesetih postao središnji model globalne ekonomske politike (Harvi, 2012). Došlo je do ukidanja klasičnih državnih funkcija i klasičnih oblika društvenosti – deregulacija, privatizacija i povlačenje države iz mnogih područja socijalne podrške, solidarnosti i socijalnog razvoja. Neoliberalizam je od klasičnog liberalizma preuzeo ideje slobode, individualizma, poduzetnosti, ali ih je stavio izvan intervenirajuće i regulatorne politike države (Harvi, 2012). U području ljudskog razvoja i obrazovanja to je podrazumijevalo napuštanje humanističko-prosvjetiteljskog koncepta obrazovanja odraslih i koncepta doživotnog obrazovanja i promoviranje difuznog i utilitarno-ekonomističkog koncepta doživotnog učenja koji u domeni obrazovanja „abolira državu od odgovornosti, ukida diskusiju o kreiranju politike, o alokaciji resursa i o pravu pojedinaca i grupa na obrazovanje, i depolitizira ovo područje eliminirajući aspekte pravde, (ne)jednakosti i demokracije“ (Duke, 1999, prema: Popović, 2014: 303).

TROSTRUKO LICE DOŽIVOTNOG UČENJA

Doživotno učenje je u posljednjih nekoliko desetljeća imalo vrlo različite interpretacije. Iako je bilo pokušaja da se ono smjesti u razdoblje poslije stjecanja formalnog obrazovanja, ono se, ipak, najčešće tretira kao kontinuiran proces i aktivnost („od kolijevke pa do groba“) stjecanja znanja, vještina i stavova kroz formalne, neformalne i informalne oblike učenja (v.: European Commission, 2001). Nekoliko osnovnih karakteristika čine bit tog koncepta.

Učenje kao ekonomski zadatak

Doživotno obrazovanje, kako se ono danas uglavnom razumije, je epifenomen dubljih strukturalnih promjena u vezi s produkcijom i akumulacijom kapitala (Edwards, 2007). Ono je pod utjecajem neoliberalne ideologije i prakse postalo dominantno orijentirano na potrebe globalnog kapitala. Glavna intencija neoliberalizma i neoliberalne države jest da služi biznisu, tržištu rada i poslodavcima, i stvori resurse za njih. Ono što se označava kao doživotno učenje konceptualizirano je prvenstveno u odnosu na ekonomsku, a manje, ili nikako, u odnosu na demokratske i personalne svrhe i funkcije. U tom konceptu, obrazovanje, pa i obrazovanje odraslih posebno, je reducirano na programe i oblike koji omogućuju participaciju na tržištu rada, stručnu obuku i minimalnu socijalnu integraciju i adaptaciju. O tome najuvjerljivije svjedoči dominantnost participacije odraslih u aktivnostima učenja koje su povezane s poslom u ukupnoj participaciji. U 2016. godini participacija odraslih u aktivnostima učenja povezanih s poslom iznosila je 79,3%, dok je participacija u aktivnostima koje nisu povezane s poslom bila svega 18.9%.

Učenje kao svakodnevna životna aktivnost

U interpretaciji supranacionalnih organizacija doživotno učenje je ekstenzija obrazovanja, ono što se događa poslije razdoblja formalnog, odnosno inicijalnog obrazovanja. U toj interpretaciji gotovo da nema distinkcije između života i učenja. Učenje je izjednačeno sa socijalnom aktivnošću, proizvod je svakodnevnih životnih aktivnosti i situacija i manifestira se kao akumulacija, rekapitulacija i transformacija iskustva. U interpretaciji učenja kao rekonstruiranog i transformiranog iskustva svakodnevnog života, posebno je bila primamljiva ideja da transformirano iskustvo povećava našu sposobnost da u budućem djelovanju i razumijevanju budućih događaja postajemo uspješniji (v. npr.: Jarvis, 2009). To je ono što je trebalo kreatorima politike obrazovanja neoliberalne provenijencije – učenje koje se događa uvijek, svuda, gotovo je besplatno i sa značajnim efektima na individualnu i društvenu sposobnost razvoja i opstanka. Ako je to tako, onda ni u teorijskom, ni u praktičnom smislu nemamo ništa novo. I ljudi prvobitne zajednice, kao i ljudi 21. vijeka, bili su u intenzivnom procesu doživotnog učenja (akumulacije i transformacije iskustva iz svakodnevnih životnih situacija), jer je učenje, kao takvo, i tada isto toliko, ako ne i više, bilo dio svakodnevnih životnih aktivnosti, doživotni proces i instrument individualnog i društvenog opstanka i razvoja.

Stav da su sve aktivnosti u koje je pojedinac uključen tijekom života konstituent doživotnog učenja ima različite teorijske i praktične implikacije. Od svih, svakako, najteža je relativizacija obrazovanja. Maksimalistički pogled na učenje, elaboriran konceptom doživotnog učenja i društva koje uči, suštinski i do krajnjih granica relativizira (ili čak negira) obrazovanje, posebice njegovo pedagoško i andragoško razumijevanje i artikulaciju. Ako je učenje isto što i život, onda nema potrebe za identificiranjem svrhe, ciljeva i potreba učenja (osim potreba tržišta rada), planiranjem, organizacijom i evaluacijom učenja i uspostavljanjem njegovih institucionalnih okvira, što su esencijalne i distinktivne karakteristike obrazovanja. Zbog ideje društvene intervencije koju neminovno podrazumijeva, obrazovanje odraslih je steklo negativnu konotaciju u kojoj se s posebnim gađenjem gleda na vanjsku (pedagoško/andragošku /nastavničku) direkciju u procesu učenja.

Učenje kao individualna odgovornost

Promoviranje ekonomske i redukcija društvene dimenzije učenja nužno su podrazumijevali afirmaciju individualističkih dimenzija učenja. Međutim, taj individualistički pristup nije motiviran idejom obrazovanja kao čimbenikom individualnog razvoja i demokratizacije društva, idejom obrazovanja kao prava, nego idejom obrazovanja kao individualne obveze i prisile. U neoliberalnom konceptu učenja doživotno je učenje svedeno na individualan, privatni proces i individualnu odgovornost (Ball, 2009) i moralnu obvezu pojedinca (Lawson, 2007). I ne samo to. Ono je definirano „kao individualni zadatak, a ne kao kolektivni projekt, što je onda preoblikovalo doživotno učenje iz prava u dužnost“ (Biesta, 2006 : 169). U ne tako dalekoj prošlosti ono je konceptualizirano kao pravo pojedinca koje odgovara dužnosti države da pruži resurse i mogućnosti za učenje. Danas je ono postalo dužnost pojedinca i pravo države da zahtijeva od njega da se stalno bavi učenjem (Biesta, 2006).

PREMA RENESANSI DOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Fokusiranje na učenje je uništilo diskurs obrazovanja, u našem slučaju, obrazovanja odraslih (Edwards, 2007). Iz političkog jezika i retorike postupno se eliminiraju svi kategorijalni pojmovi, odnosno esencijalni fenomeni kao što su: obrazovanje, nastava, kurikulum, nastavnik, projekcija svrhovitost, ciljevi, planiranje ishoda i sl). To je, između ostalog, trasiralo put da se andragogija (i pedagogija) tretira kao ateorijska disciplina i svede na tehniku, vještinu i strategiju diseminacije znanja iz fundamentalnih (matičnih) društveno-humanističkih znanost, na tehniku „facilitacije“ i „pomaganje odraslima da uče“ (Knowles, 1989 : 43). Tako se negira njen znanstveni status, njena mogućnost i potreba da se razvija kao kritička teorija društva kroz promišljanje i istraživanje fenomena obrazovanja i učenja odraslih ljudi.

Prihvatanje i promocija ubikvitarnog, utilitarno-ekonomističkog i individualističkog koncepta doživotnog učenja značilo je ne samo redukciju obrazovanja odraslih, već prije svega eliminaciju koncepta *doživotnog obrazovanja*, koji je sve do šezdesetih godina bio dominantan obrazovni diskurs. Taj proces se odvijao po principu spojenih sudova. Napuštanje humanističko-prosvjetiteljskog koncepta obrazovanja odraslih značilo je i napuštanje koncepta doživotnog obrazovanja iz kojeg je on i ponikao.

Da bi se stvari vratile na pravo mjesto (učenje kao pravo pojedinca i dužnost države) neophodno je revitalizirati prosvjetiteljsko-humanistički koncept obrazovanja odraslih i koncept *doživotnog obrazovanja* koji afirmiraju javni interes i solidarnost u području obrazovanja i učenja.

U središtu doživotnog učenja mora se naći (doživotno) obrazovanje i to obrazovanje kao dio humanističkog koncepta razvoja, društvenog progressa i emancipacije ličnosti na čelu s etičkim vrijednostima i idejama slobode, jednakosti i pravde, a ne glorifikacije kapitala, rada, poduzetničke inicijative (što nije negacija utilitarnih i ekonomskih ciljeva obrazovanja odraslih, već samo zahtjev za njihovim balansom). U suprotnom, doživotno učenje će po značenju, sadržaju, ciljevima i ciljnim skupinama biti obesmišljeno i bez stvarne moći da zadovolji i generira individualne i društvene potrebe i omogućiti razvoj. Reafirmacija koncepta doživotnog obrazovanja omogućuje i konstituiranje sustava obrazovanja odraslih sa širokim mandatom organizacije i realizacije oblika obrazovanja odraslih, od onih tipa druge šanse do redovnog sveučilišnog obrazovanja. U suprotnom, obrazovanje odraslih, kao agens društvenih i individualnih promjena i razvoja, nema budućnost.

Taj pretežak zadatak ne ugrožava diskurs doživotnog učenja. Doživotno učenje jest strukturalna karakteristika (post)modernog društva, konstitutivni element njegove organizacije i transformacije. Ali ono može opstati kao sveobuhvatan diskurs i djelotvoran princip politike obrazovanja ako predstavlja integralnu tvorevinu u čijem se središtu nalazi doživotno obrazovanje i obrazovanje odraslih. U suprotnom ono će biti neupotrebljiv koncept nalik zombiju čije je srce već odavno izvađeno. Ako se ne poštuje načelo javnosti, društvene solidarnosti i društvene projekcije razvoja, što se manifestira kao etabliranje (doživotnog) obrazovanja u diskurs i praksu doživotnog učenja, onda je i sâmo doživotno učenje dovedeno u pitanje. Ono bi u obliku kakvom ga poznaje moderna i postmoderna, kao učenje subjekta o objektu, u narastajućem post-humanizmu, moglo da se transformira u učenje objekta o subjektu, što bi svakako bio kraj ere doživotnog učenja, društva koje uči, pa i obrazovanja odraslih u prvom redu.

LITERATURA

1. Arnett, J.J. (2015). *Emerging adulthood*, Oxford University Press, Oxford.
2. Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
3. Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning, *European Educational Research Journal*, Volume 5, Numbers 3 & 4, 169-180.

4. Commission of the European communities, (2006). *Adult learning: It is never too late to learn*, Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52006DC0614>.
5. Council of the European Union (2009) *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*, Dostupno na: http://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2020.pdf
6. Council of the European Union (2011) *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*, Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32011G1220%2801%29>.
7. Commission of the European communities (2000) A Memorandum on *Lifelong Learning*, Brussels, Dostupno na: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.
8. Despotović, M. (2010). Professionalization of Adult Education – between public and scientific (non)recognition), in: *Adult education: The Response to Global Crisis - Strengths and Challenges of the Profession*, Belgrade, Institute of Pedagogy and Andragogy, p. 47-71.
9. Despotović, M. (2014) Knowledge and cognitive development in adulthood, *Andragoške studije*, br. 2. Institut za pedagogiju i andragogiju, str. 39-60.
10. EAEA. (2011) *Country Report on Adult Education in The Netherlands*: Helsinki, Dostupno na: <http://www.eaea.org/country/netherlands>.
11. Edwards, R. G. (2007). *From adult education to lifelong learning*: Aspin, D. (ed) *Philosophical perspectives on Lifelong learning*, (pp: 70-84), Dordrecht, Springer.
12. Elkind, D. (2001). *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*, De Capo Press, Cambridge.
13. European Commission (2001). *Making a European area oflifelong learning a reality*, Brussels, Dostupno na: http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf
14. European Commission (2004). *Implementation of "Education and training 2010" work programme, Working group b: "Key competences, Key competences for lifelong learning a European reference framework*, Dostupno na: <http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/Key%20Competences%20for%20Lifelong%20learning.pdf>.
15. European Commission (2006). *Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, Brussels, Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>.
16. European commission. (2015). *Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe*, Brussels, Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf
17. European Commission (2016) *A new skills agenda for Europe, Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness* {SWD(2016) 195, Brussels, Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN>
18. European Commission (2018) *Proposal for a Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, Brussels, Dostupno na: https://ec.europa.eu/education/initiatives/european-education-area/proposal-council-recommendation-key-competences-lifelong-learning_en.
19. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V. Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO Publishing.
20. Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
21. Flynn, J. R. (2009). Requiem for nutrition as the cause of IQ gains: Raven's gains in Britain 1938–2008, *Economics and Human Biology*, 7, 18–27.
22. Flynn, J. R. (2009b). The WAIS-III and WAIS-IV: Daubert motions favor the certainly false over the approximately true, *Applied Neuropsychology*, 16(2), 98-104.

23. Flynn, J. R. (2009c). *What Is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*, Cambridge, Cambridge University Press.
24. Harvi, D. (2012). *Kratka istorija neoliberalizma*, Novi Sad, Mediterran publishin.
25. Huberman, A.M. (1974). *Some models of adults learning and adult changes*, Council of Europe, Strasbourg.
26. Jarvis, P. (2009) *Learning to be, a person in society*, London and new York, Routledge.
27. Kegan, R. (2015). *In over our heads, The mental demand of modern life*, Cambridge – London, Harvard University Press.
28. Kegan, R. (2009). *What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning*, In: Ileris, K. (ed), *Contemporary Theories of Learning*, London and New York, Routledge.
29. Kidd R. J. (1973). *Kako odrasli uče*, Fakultet industrijske pedagogije, Rijeka.
30. Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (rev. ed.) New York: Cambridge, The Adult Education Company.
31. Lawson, K. (2007). Lifelong Learning: Conceptual and Ethical Issues. In D. N. Aspin (Ed.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (pp. 109-114) Dordrecht: Springer.
32. London, M. (2011). *The Oxford handbook of lifelong learning*, Oxford, Oxford university Press.
33. OECD (2000). *Schooling for Tomorrow: OECD Scenarios*, Paris, Dostupno na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-schools-for-the-future_9789264195004-en.
34. OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*; Dostupno na: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33691620.pdf>
35. OECD (2002). *Definition and selection of competencies (DESECO): Theoretical and conceptual foundations*, Paris, Dostupno na: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
36. OECD (2005). *The Definition and Selection of KCs: Executive Summary*, Paris, Dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
37. OECD (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing, Dostupno na: http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013_ebook.pdf.
38. OECD (2013). *Education at a glance 2017 – OECD indicators*, OECD publishing, Paris, Dostupno na: [http://www.oecd.org/education/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf).
39. OECD (2017). *Education at a glance 2017 – OECD indicators*, OECD publishing, Paris, Dostupno na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1.
40. Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Društvo za obrazovanje odraslih, Beograd.
41. Rubenson, (2009). *Lifelong Learning: Between Humanism and Global Capitalism*. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 411-422). London: Routledge.
42. Savićević, D. (1983) *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Titograd, Republički zavod za unapređivanje školstva.
43. Schaie, W. (2005). Developmental influences of adult intelligence, Oxford University Press, Oxford. Tenant, M. & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years*, Jossey Bass, San Francisco.
44. Takayama, K. (2013). OECD, Key competencies' and the new challenges of educational inequality, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 45, No. 1, 67–80, Routledge.

RENAISSANCE OR ARMAGEDDON OF ADULT EDUCATION

Miomir Despotović

Abstract: The paper presents an analysis of the reasons for establishing adult education as systematic social support for individuals and groups in their adjustment to the changing circumstances and the time they are living in. These reasons are juxtaposed to the obvious practice of diminishing the meaning and importance of education, which has been created through a neoliberal affirmation of (lifelong) learning. Focusing on studying has undermined the discourse of adult education and reduced the practice of adult education to basic skills for marginalised and at-risk groups. Revitalisation of adult education is possible only within a discourse of lifelong learning which affirms the principle of sociality in education and learning, and which is by no means a negation of a broader discourse of lifelong learning.

Key words: learning, lifelong learning, adult education, lifelong education

UNAPRJEĐIVANJE KVALITETE OBRAZOVNOG PROCESA U VISOKOM ŠKOLSTVU

Snježana Šušnjara

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
ssusnjara@yahoo.com

Sažetak: Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih je jedna od sveprisutnijih tema prilikom pristupanja procesu kreiranja obrazovnih politika. Akademski zajednica u Bosni i Hercegovini nalazi se pred izazovnim zadatkom budući da se visoko obrazovanje i znanstveno-istraživački rad moraju kontinuirano usklađivati sa standardima Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) i Europskog istraživačkog prostora (ERA). Kako podizanje standarda kvalitete u visokom obrazovanju i znanosti zahtijeva i kontinuiran rad na modernizaciji i harmonizaciji izrade i primjene silabusa i izvedbenih planova u svrhu unapređenja kvalitete obrazovne politike, nastavne prakse i jačanja odgovornosti i transparentnosti u obrazovanju, time i nastavnik, po naravi univerziteta i vlastitih dualnih uloga, mora biti istraživač, ne samo strukovnog područja kojim se bavi, nego i nastavnog područja. Naime, primjetno je da se nastavnici uglavnom identificiraju sa strukom za koju su se opredijelili, te u svom identitetu rijetki uviđaju da su oni i nastavnici, oni koji poučavaju druge kako bi i oni sutra bili uspješni u svom nastavničkom pozivu. Zbog ovog nerazumijevanja, prisutan je svojevrsan otpor pedagoškim nastojanjima i odbijanje da se njihova struka 'pedagogizira' što se ogleda i u broju ECTS bodova za pedagoškim i psihološkim predmetima u NPP. Kao jedan od puteva cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja akademskog osoblja koji se temelji na potrebi kontinuiranog unapređenja nastavničkih kompetencija pokrenut je projekt pod nazivom: „Obuka nastavnika i suradnika na Univerzitetu u Sarajevu za izvedbu Bolonjskog procesa u svrhu unapređenja kvalitete obrazovnog procesa“ s namjerom unapređivanja znanja i vještine u kreiranju i primjeni silabusa kroz razumijevanje temeljnih pojmova (npr. nastavni plan i program, kurikulum) kako bi se osigurala njihova praktična primjena. Ovim radom se nastoji prikazati situacija u visokoškolskoj nastavi i potrebi razvijanja nastavničkih kompetencija akademskog osoblja te praktičnim primjerom prikazati stanje u praksi koje pokazuje da postojeće kompetencije nisu u skladu s Europskim kvalifikacijskim okvirom (2008), te je stoga potrebno poraditi na usklađivanju kvalifikacija i kompetencija.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, kvaliteta, kompetencije, identitet

UVOD

„Učenje nastavnika najčešće se ostvaruje u obliku kontinuiranog stručnog usavršavanja koje započinje prvim danom, a završava se posljednjim danom vlastite profesionalne prakse.“

Craft (2000)

Akademski zajednica u Bosni i Hercegovini nalazi se pred izazovnim zadatkom budući da se visoko obrazovanje i znanstveno-istraživački rad moraju kontinuirano usklađivati sa standardima Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) i Europskog istraživačkog prostora (ERA). Uvođenjem jedinstvenih standarda za osiguranje kvalitete omogućit će se usporedba visokoškolskih ustanova prema jedinstvenim kriterijima s ciljem unapređenja kvalitete obrazovanja unutar EHEA-e. Standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u

visokom obrazovanju podijeljeni su u tri dijela i obuhvaćaju unutarnje osiguranje kvalitete u okviru visokoškolske ustanove, vanjsko osiguranje kvalitete visokog obrazovanja, te osiguranje kvalitete agencija za vanjsko osiguranje kvalitete. Kako se navodi u principima *Magna Charta Universitatum* (1988), nastavni rad i znanstveno istraživanje na sveučilištima moraju biti neodvojivi kako nastava ne bi zaostajala za potrebama koje se mijenjaju, zahtjevima društva i napredovanjem u znanstvenom znanju. U skladu s tim, podizanje standarda kvalitete u visokom obrazovanju i znanosti zahtijeva, između ostalog, kontinuiran rad na modernizaciji i harmonizaciji izrade i primjene silabusa i izvedbenih planova u svrhu unaprjeđenja kvalitete obrazovne politike, nastavne prakse i jačanja odgovornosti i transparentnosti u obrazovanju. U okviru takvog djelovanja, nastavnik, po naravi sveučilišta i vlastitih dualnih uloga, mora biti istraživač, ne samo strukovnog područja kojim se bavi, nego i nastavnog područja. „Svaki nastavnik se treba kritički služiti rezultatima istraživanja u visokoškolskoj pedagogiji bez obzira što se njome ne bavi posebno“, navode Bratanić i suradnici (1987:34). Kako je u suštini nastavnog procesa susret između nastavnika i studenta, a temelj susreta interakcija među njima, svaki bi nastavnik morao posjedovati, ne samo minimum, nego adekvatnu pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku kulturu za koju su mu nužno potrebna određena znanja, vještine, sposobnosti i stavovi, odnosno kompetencije. Schmitd (1972) ističe da promjena didaktičke koncepcije visokoškolske nastave postavlja veće pedagoške zahtjeve pred nastavnike na tom stupnju obrazovanja. Također, on navodi da tko god tvrdi da je dobar znanstveni radnik ujedno i dobar pedagog, koji se usavršava vlastitom praksom, time pokazuje da nije pratio novije zakonitosti i problematike sveučilišne nastave. Iako o tome istraživanja eksplicitno ne govore, među sveučilišnim nastavnicima se ovakav stav nerijetko i danas potvrđuje, više od 40 godina poslije. „Visokokvalificirani nastavnici, koji stalno uče, jesu sine qua non za suočavanje s dinamičkim složenostima, odnosno za pomoć u izgradnji građana kadrih da upravljaju svojim životima i povezuju se sa sebi sličnima u okruženju, u ovom većito promjenljivom svetu. Za valjanog nastavnika/cu nema zamene“, navodi Fullan (1993).

Posljednjih decenija se mnogo piše i diskutira o kompetencijama nastavnika i njihovim ulogama. Tako Hirvi (1996) među novim ulogama nastavnika naglašava, prije svega, spremnost i otvorenost za promjene. Izvori promjena u visokom obrazovanju podrazumijevaju (Wagenaar, 2008): a) odgovornost visokoškolskog obrazovanja prema zajednici: izravan doprinos potrebama zajednice za kvalificiranom radnom snagom koja može brzo postići visoku djelotvornost, lako reagirati na nove uvjete rada i biti sposobna za cjeloživotno učenje; b) želja da se poveća globalna kompetitivnost europskog visokog obrazovanja usklađivanjem razina i ishoda studijskih programa u svrhu bolje prepoznatljivosti, lakše usporedivosti i veće mobilnosti studenata, nastavnika i cjelokupne radne snage; c) nove pristupe učenju i poučavanju koji daju bolje obrazovne rezultate: spoznaje o prednostima poučavanja usmjerenog na studenta i na poticanje njegove aktivnosti umjesto poučavanja usmjerenog na nastavnika i sadržaj znanstvene discipline.

Temeljen na potrebi kontinuiranog unaprjeđenja nastavničkih kompetencija, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu je osmišljen i realiziran projekt pod nazivom: „Obuka nastavnika i suradnika na Univerzitetu u Sarajevu za izvedbu Bolonjskog procesa u svrhu unaprjeđenja kvalitete obrazovnog procesa“. Cilj projekta je bio unaprijediti znanja i vještine u kreiranju i primjeni silabusa kroz razumijevanje temeljnih pojmova (npr. nastavni plan i program, kurikulum) kako bi se osigurala njihova praktična primjena. Aktivnosti unutar projekta su stvorile mogućnost razmjene iskustava kroz zajednički rad, diskusiju i praktičnu primjenu novostečenih znanja i vještina. Efikasan nastavni proces podrazumijeva kvalitetne nastavnike, pažljivo planiran nastavni proces, kao i transparentnost i jasnoću očekivanih postignuća. Didaktičko-metodičko aranžiranje procesa učenja i poučavanja mora biti vidljivo, a jedan od prostora unutar kojeg se postiže vidljivost je upravo silabus.

Profesionalni razvoj nadilazi pojam obuke, te uključuje i formalne i neformalne i informalne načine podrške nastavnicima u razvoju novih znanja i vještina, te u razvijanju „novog“ viđenja pedagogije i svoje vlastite nastavne prakse. Ipak, obuke su kompenzacijski prostor u stjecanju neophodnih kompetencija i važna karika u cjeloživotnom učenju nastavnika.

OBUKA NASTAVNIKA I SURADNIKA ZA IZVEDBU BOLONJSKOG PROCESA U SVRHU UNAPRJEĐENJA KVALITETE OBRAZOVNOG PROCESA

Prethodno iskustvo u implementaciji projekata, koji se odnose na reformu nastavnih planova i programa, pokazalo je potrebu za projektom u vezi s izvedbom Bolonjskog procesa u svrhu unaprjeđenja kvalitete obrazovnog procesa. Projektom je predviđena specifična obuka za osnaživanje nastavnog osoblja u primjeni novih pristupa postojećim nastavnim planovima i programima iz kojih se onda kreiraju silabusi. Dinamika realizacije projekta bila je uvjetovana složenošću poslova koji su iziskivali pomnu pripremu, detaljno planiranje i snažnu sinergiju različitih službi unutar fakulteta: nastavnika/suradnika i administrativno-tehničkog osoblja, koja se odvijala u različitim etapama tijekom 12 mjeseci.

Projekt je temeljen na prepoznavanju potreba polaznika (nastavnika i suradnika). Pristup poučavanju i realizirane teme podrazumijevale su planiranje silabusa koje započinje predviđanjem ishoda, odnosno jasnom slikom o tome što će studenti biti u stanju učiniti nakon realizacije sadržaja kolegija, zatim slijedi utvrđivanje i organizacija programa (sadržaja poučavanja), usklađivanje metoda i oblika poučavanja i na kraju se pristupa provjeri kako bi se utvrdilo je li učenje dovelo do željenih promjena u znanju, vještinama i uvjerenjima, odnosno jesu li postignuti željeni ishodi učenja. Razvijanjem znanja i vještina akademskog osoblja, koje su potrebne za povećavanje efikasnosti, a time i kompetitivnosti u europskim prostorima visokog obrazovanja i istraživanja, postići će se i nužno unaprjeđenje obrazovne politike i jačanja odgovornosti i transparentnosti u obrazovanju, što je i zacrtano u Strateškim pravcima razvoja visokog obrazovanja u Federaciji Bosne i Hercegovine od 2012 do 2022.

Obuka je, odlukom Komisije u Projektu, realizirana na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, te nije uključivala sudionike drugih organizacijskih jedinica. Argumenti za ovakvu odluku izvedeni su s aspekta potreba nastavnog osoblja, njihove motivacije za ovakav vid izobrazbe, te novog financijskog okvira u koje se projekt trebao uklopiti. U obuci je, u konačnici, sudjelovalo 16 nastavnika/suradnika. Zbog dinamike akademskih aktivnosti, te osobnih znanstveno-istraživačkih i nastavnih konteksta u kojima su se polaznici obuke nalazili, nastavni susreti realizirani su u razdoblju od travnja do lipnja 2017. godine, a ukupna implementacija Projekta u razdoblju od kolovoza 2016. do lipnja 2017. godine. U odnosu na planirano razdoblje implementacije, razdoblje realizacije projekta je bilo tri mjeseca kraće. Kako god, vremensko skraćivanje nije narušilo prirodu niti kvalitetu procesa. Jedan od ishoda projekta jest i brošura koja bi bila dostupna nastavnom osoblju s osnovnim uputama i sadržajima koji su realizirani tijekom obuke. Ova aktivnost je u tijeku realizacije.

Pregled osnovnih informacija o realizaciji obuke dan je u *Tablici 1.*

Tablica 1.: *Informacije o realizaciji obuke*

PERIOD REALIZACIJE OBUKE
travanj – lipanj 2017. godine
NASTAVNI SUSRETI
18 izravnih kontakt nastavnih sati i 5 sati samostalnog rada polaznika na izradi silabusa
REALIZIRANE TEME
1. Predstavljanje projekta, iskustva i izazovi izvođenja nastave 2. Profesionalizacija nastavničkog poziva 3. Planiranje, organizacija i realizacija nastave: temeljni pojmovi 4. Pretpostavke za pisanje kompetencija i ishoda učenja: Bloomova taksonomija

5. Pisanje kompetencija i ishoda učenja
6. Strategije učenja i poučavanja
7. Informatička i informacijska pismenost / Učenje na daljinu
8. Strategije vrjednovanja postignuća
9. Kreiranje silabusa

Iako je Projekt doživio određene transformacije u realizaciji u odnosu na prijedlog, u konačnici su, ipak, ostvareni njegovi osnovni ciljevi. Kao najvažnije efekte Projekta možemo izdvojiti da su se stvorile mogućnosti razmjene iskustava kroz zajednički rad i zalaganje kolega s različitih odsjeka Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, poboljšalo razumijevanje osnovnih pojmova vezanih uz nastavni proces, ponudile informacije o načinima poboljšanja izrade i primjene silabusa, te ohrabrilo nastavnike/suradnike da se usude iskoračiti i unaprijediti osobni nastavni proces, a time i povećati kvalitetu obrazovanja na tercijarnoj razini uopće. Iako su uloge akademskog nastavnog osoblja dualne prirode, nastavne i znanstveno-istraživačke, ovim se Projektom nastojalo osnažiti pojedince u domeni nastavničkih kompetencija i osiguranja kvalitete nastavnog procesa za koju svaki nastavnik/suradnik i institucija imaju primarnu odgovornost.

EVALUACIJA REALIZIRANIH NASTAVNIH SUSRETA

Evaluacija Projekta je realizirana na razini mikroprocesa tj. evaluirani su nastavni susreti od strane polaznika obuke. Evaluacijski list popunilo je 13 od ukupno 16 polaznika obuke. Polaznici su imali priliku procijeniti realizirane nastavne susrete u odnosu na: relevantnost tema/sadržaja, kvaliteta aktivnosti, vlastiti angažman, uvjete za rad, te znanje i stil predavača, sve na skali od 1 (loše) do 5 (odlično).

U odnosu na navedene aspekte, polaznici su dali sljedeću procjenu:

Ocjena	1(f)	2(f)	3(f)	4(f)	5(f)
Relevantnost sadržaja/tema	0	0	0	1	12
Kvaliteta aktivnosti	0	0	0	1	12
Vlastiti angažman	0	0	1	5	7
Uvjeti za rad	0	2	1	3	7
Predavači (znanje i stil)	0	0	0	0	13

Na temelju frekvencija odgovora možemo zaključiti da su polaznici obuke bili najzadovoljniji znanjem i stilom predavača, zatim relevantnošću sadržaja/tema i kvalitetom aktivnosti. Najmanje su bili zadovoljni vlastitim angažmanom i uvjetima za rad, o čemu govori i distribucija ocjena na skali od 1 do 5. Uz brojčanu procjenu, polaznici su imali priliku i prokomentirati svoju procjenu, pa su neki od njih to učinili navodeći sljedeće:

„Mislim da nema potrebe komentirati. Sve je bilo za 5+“

„Za nastavnike trenutno nema relevantnijih tema od onih koje su bile ponuđene na obuci: kvaliteta nastave, provjereni načini i metode kreiranja sata, i – možda najvažnije: alati za objektivno mjerenje i ocjenjivanje. Svakako fleksibilnost i mogućnost prilagođavanja sadržaja predmeta svakoj pojedinoj grupi (učenika, studenata, polaznika).“

„Jako dobro pripremljena obuka, sjajno koordinirana među kolegama, tako da su do izražaja došle sve kvalitete svih predavača, njihova ekspertna znanja i vještine, maksimalno iskorišteni u svrhu obuke. Kolege su uspjele kreirati

opuštenu atmosferu, istovremeno dinamičnu i motivirajuću nastavu, što je osiguralo maksimalno sudjelovanje polaznika i dobre rezultate.“

„Bilo je dobro, ali je adekvatnije za srednjoškolsko usavršavanje.“

„Izuzetno sam zadovoljna! Odlična interakcija, uvažavanje i poštovanje ukazano polaznicima. Znanje i pristupi radu bez primjedbe.“

„Drago mi je što je pokrenut ovakav projekt u koji bi se trebalo uključiti cjelokupno akademsko osoblje. Projektni tim je najbolje svojim primjerom pokazao kako izgleda dobro osmišljena i pripremljena kao i odlično izvedena nastava. Nastupi su bili profesionalni i topli. Doživjeti tim koji savršeno funkcionira jest, s obzirom na komunikacijske probleme koje imamo na mnogim odsjecima, melem za nas istraumatizirane. Jako sam mnogo naučila, i to na takav način da pojedine dijelove mogu već sada, bez prevelike pripreme integrirati.“

„Najprije bih izdvojila entuzijizam predavača i želju da zaista informacija „prođe“ do polaznika. Opuštena atmosfera bila je poticajna za rad, a ritam smjenjivanja „teorijskih“ i praktičnih dijelova nastave bio je efikasan u smislu održavanja koncentracije usprkos činjenici da se radilo u popodnevnim satima na kraju radnog tjedna. Sadržajno je nastava 98% bila usmjerena točno na sadržaje koji „nepedagozima“ nedostaju.“

Kada su polaznici pitani o tome što će se u njihovom radu promijeniti nakon odslušanog programa, većina ih je navela određene promjene koje su spremni napraviti u svom radu. Te promjene se najčešće odnose na primjenu različitih strategija učenja i poučavanja, te kreiranje silabusa temeljenih na kompetencijama i ishodima učenja. Dva su polaznika navela da se u njihovom radu neće ništa promijeniti. U nastavku navodimo nekoliko odgovora polaznika:

„Sigurno ću više pažnje posvetiti izradi silabusa, a posebno navođenju ishoda učenja. Ova obuka mi je pomogla da shvatim koliko je to važno.“

„Zahvaljujući obuci imala sam priliku preispitati se kao nastavnik, iznova promišljati o svom načinu rada, o odnosu prema predmetima na kojima držim vježbe i što je najvažnije, o odnosu prema studentima. Cijeli ovaj proces je u meni kao nastavniku probudio novu vrstu entuzijazma što će se, vjerujem, u pozitivnom smislu odraziti i na samu kvalitetu nastave.“

„Bit će to mali koraci i male promjene, jer ovakvo što zahtijeva: ozbiljan pristup izradi silabusa, ozbiljnu analizu svih segmenata svakog kolegija i svake pojedine nastavne jedinice; analiziranje i kreiranje svakog pojedinog sata i planiranje svih aktivnosti studenta; praćenje i mjerenje njihovog angažmana, znanja i napredovanja. Odlučila sam stoga početi od jednog kolegija – uvodnog, na I godini I ciklusa – kako bih mogla rasti zajedno s novom generacijom. Step by Step :-D“

„Neće se ništa promijeniti jer Fakultet ne stimulira promjene.“

„Vrlo malo toga.“

„Mišljenja sam da je iskustvo koje sam stekla na radionicama, ali i edukacijskim predavanjima od velikog značaja u smislu profesionalnog i objektivnog pristupa obavezama prema nastavnim predmetima.“

„Definitivno ću koristiti metode i tehnike s kojima smo upoznati. Suradnja s kolegama se također popravila u smislu da sam konačno upoznala kolege s drugih odsjeka.“

„Najbitnija informacija mi je bila da nastava treba biti fokusirana na student(ic)e, tako da ću poraditi na tome da mnogo više uključim student(ic)e u nastavni proces. Također, drastično ću smanjiti obim obavezne lektire i povećati aktivnosti izvan fakulteta (odlasci u kazalište, u strane biblioteke, izložbe, muzeje i sl).“

„Iako osobno neprestano preispitujem vlastiti način rada, a sve u cilju postizanja što boljih rezultata studenata (vječito pitanje – kako je moguće da studenti nisu usvojili neka osnovna znanja, a nastavnik se toliko trudio i unosio u nastavu), ove radionice su mi omogućile da osvijestim i verbaliziram neke stvari koje sam intuitivno osjećala. Promjena perspektive možda je najkorisniji element ove obuke. Skretanje pažnje i prenošenja „tereta“ nastave s nastavnika na studenta, razmišljanje o konkretnim, efikasnim načinima kako ih osposobiti za ono što mi, po inerciji smatramo usvojenim na razini srednje škole (uočavanje relevantnih činjenica, njihovo logično povezivanje, jasno i precizno izlaganje, itd.)“

„Više inzistirati na aktivnom sudjelovanju studenata u obrazovnom procesu; izraditi silabuse u kojima će biti jasno definirani ciljevi i ishodi učenja; iskoristiti neke nove strategije učenja i poučavanja pri realizaciji obrazovnog procesa.“

„Promijenit će se pristup pripremi nastave, sada ću još više pažnje posvetiti ishodima učenja. Bila sam i ranije upoznata s Bloomovom taksonomijom, ali sada će biti mnogo više prisutna u cjelokupnom radu. Posebno su bile zanimljive strategije gdje smo govorili o različitim tehnikama, koje ću svakako primjenjivati u svom budućem radu.“

Polaznici su imali priliku predložiti teme koje bi se mogle uvrstiti u ovakav i slične programe, pa su neki od njih naveli sljedeće teme: a) „Izgaranje“ na poslu; b) Mobing na radnom mjestu; c) Kako motivirati sebe i druge na rad u uvjetima koji nisu motivirajući; d) Naši tabui; e) Obuka za korištenje tehničkih pomagala/interneta; f) Elementi praćenja i vrjednovanja rada studenata, u smislu načina bodovanja, ocjenjivanja angažmana rada studenata; g) Suvremeni pristupi nastavi; h) Odgojne komponente u radu na tercijarnom nivou; i) Komunikacija i suradnja s dosta teškim koleg(ic)ama; j) Odgovornost prema sebi ili briga o sebi (self-care); k) Kako održati dobru ravnotežu između nastave i znanstvenog rada; l) Jačanje solidarnog ponašanja; m) Rad sa studentima s invaliditetom; n) Izrada skale ocjenjivanja po razinama; o) Vrjednovanje rada studenata.

Na kraju Evaluacijskog lista polaznici su imali priliku napisati i svoj završni komentar, pa njihovim odgovorima ilustriramo zadovoljstvo o kojem su i usmeno govorili na završnom susretu:

„Smatram da je potrebno da svaki nastavnik i suradnik Filozofskog fakulteta prođe ovakvu obuku. Također bi bilo dobro da ovakve i slične obuke imamo redovno.“

„Želim čestitati i zahvaliti se svim predavačima koji su nam svojom ljubaznošću, osmijehom, zanimljivim i zabavnim primjerima, materijalima i vježbama približili sadržaj prema kojem je prvobitno postojao određeni otklon. Smatram da bi svaka osoba koja sudjeluje u nastavi trebala proći kroz sličan proces, svakako zbog dragocjenih informacija, ali što je bitnije, zbog izgradnje ili nadogradnje vlastitog kritičkog stava prema cjelokupnom nastavnom procesu.“

„Obuka je bila inspirativna, motivirajuća i znalački provedena. Bilo je to dobro iskustvo i krasno druženje. Nadam se da se vidimo uskoro na još nekom seminaru, obuci, radionici... Kolegicama predavačima iskrene čestitke, kolegicama i kolegama sudionicima – puno uspjeha, sreće, kreativnosti i inspiracije u poslu i u životu.“

„Zahvaljujem na uloženom trudu i strpljenju.“

„Bilo je lijepo upoznati kolege s drugih odsjeka.“

„Veliko hvala na edukaciji, inovativnosti, kreativnosti, susretljivosti, toplim riječima, vedrim licima. Hvala na trudu i ukazanom povjerenju. Divne ste!“

„Prezadovoljna sam! Nisam mogla vjerovati svojim očima da je na našem fakultetu moguć tako fantastičan timski rad. Vrijeme je začas prošlo, vjerojatno zbog toga što je bilo dosta interaktivnih momenata, što su se kolegice mijenjale i što su bile tako razumljive u svojim izlaganjima i tijekom cijele obuke pristupačne. Sve što je izneseno je toliko relevantno za naš poziv i rad da smo se lako mogle uklopiti i povezati ponuđene informacije s našim vlastitim iskustvom u nastavi. Jako mi je žao što znanstveni rad odnosno kvantitet objavljenih radova igra mnogo značajniju ulogu od nastave, ali to je generalni trend. Hvala cijelom timu na trudu i brizi. Jako sam uživala u grupi.“

„Hvale vrijedna inicijativa da se konačno ujednači barem na razini Fakulteta izrada planova, programa, a naročito „silabusa“ potrebno utvrditi preciznu terminologiju i definirati pojmove.“

„Periodično organizirati ovakve obuke za sve uposlene, od asistenata do nastavnika.“

„Ovo je bilo veoma inspirativno druženje... Što ćemo sljedeće? Kad počinjemo?“

„Ovakav pristup treba predstaviti svim uposlenicima, posebno mladom kadru. Vrlo koristan sadržaj koji nudi novi i drugačiji pristup nastavi, ali i studentima. Svaka tema jednako je bila važna, interesantna i donesena na drugačiji način. Zadovoljstvo je bilo biti dio ovog programa, gdje su, vjerujem, svi sudionici spoznali nove stvari i jednako se radovali novom susretu. Sve pohvale svim predavačima.“

Evaluacija koju su dali polaznici ide u prilog potvrde da je ovaj projekt ostvario cilj uspostave i jačanja mehanizama osiguranja kvalitete nastavnog procesa.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Iako se javnost ponovno zainteresirala za sveučilišne teme uvođenjem Bolonjskog procesa, bilo da ga zagovaraju ili mu se protive, u sjeni interesiranja opet ostaju oni od kojih se očekuje realizacija uloga koje im je društvo namijenilo: akademsko osoblje. Istraživanja koja su provedena 1992. godine, zatim 2007. godine, te 2010. godine pokazala su da se akademska profesija razvija u profesiju pod pritiskom promjena prije svega u području upravljanja, internacionalizacije i profesionalizacije akademske profesije; da su očekivanja od profesije veća od privilegija, ali i da su akademski djelatnici zadovoljni svojom ulogom (Ledić, 2012). Odgoj i obrazovanje mladih ljudi za cjeloživotno učenje zahtijeva angažiranog nastavnika koji je motiviran i osposobljen za permanentno učenje i samovrjednovanje osobnog stručno-znanstvenog djelovanja (Tot, 2010), a dodali bismo i nastavnog djelovanja. Također, Bain (2004) zaključuje da, bez iznimke, izvanredni nastavnici izvrsno poznaju sadržaj koji poučavaju i svi su aktivni istraživači. Oni imaju u najmanju ruku intuitivno razumijevanje toga kako čovjek uči; govore o stvaranju uvjeta i pomaganju studentima u konstruiranju vlastitog razumijevanja, te da učenje ima malo značenje ako nije proizvelo neprekidan i znatan utjecaj na način na koji ljudi misle, ponašaju se i osjećaju. Navodi, također, da izuzetni nastavnici svoja predavanja doživljavaju i prema njima se ozbiljno odnose kao i prema svojim istraživanjima, a svoju nastavu pripremaju najprije se pitajući o ishodima učenja. Ti istraživački zaključci daju pravac kojima se valja kretati u, između ostalog, kreiranju programa izobrazbe sveučilišnih nastavnika.

Stoga, visokoškolske su institucije obvezane kontinuirano osiguravati kvalitetu nastavnog procesa. Budući da inicijalno obrazovanje nije dostatno za obavljanje nastavničke profesije, kontinuirano stručno i profesionalno usavršavanje je zahtjev i obaveza nastavnika na svim razinama obrazovanja, pa tako i nastavnika na tercijarnoj razini, tj. na visokoškolskim institucijama. Izobrazba sveučilišnih nastavnika je važna u procesu pripreme nastavnika za specifičnosti radnog mjesta koje je dualne prirode: nastavne i znanstvene, a programi izobrazbe mogu imati kompenzacijsku, adaptacijsku i razvijajuću funkciju. Programi izobrazbe se prvenstveno odnose na unaprjeđenje nastavničkih kompetencija, odnosno pedagošku izobrazbu nastavnog osoblja, a na njen minimum obvezuje i postojeća legislativa. Time će se, između ostalog, omogućiti prepoznatljivost, kako u domaćem tako i u međunarodnom okruženju, te ispuniti uvjeti za uključivanje domaćeg visokog obrazovanja u Europski prostor visokog obrazovanja kao ravnopravnog partnera. Rezultati ovog Projekta omogućit će Bosni i Hercegovini stvaranje, veću prilagodbu i bolju pozicioniranost u kontekstu kvalitetnog i transparentnog obrazovanja, kao i ostvarivanje novih uloga u društvu znanja. Upravo je internacionalizacija shvaćena kao sredstvo za donošenje velike koristi instituciji – može pomoći u izgradnji unutarnjih kapaciteta, olakšati istraživanja, podržati različitosti akademskog osoblja i studenata te povećati produktivnost ustanove prihvaćanjem primjera najboljih praksi iz međunarodnih konteksta.

LITERATURA

1. Bain, K. (2004). *What the best College Teachers do*. Cambridge – London: Harvard University Press
2. Bratanić, M. i sur. (1987). *Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga
3. Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reforms*, London: Falmer
4. Hirvi, V. (1996). *Change-Education-Teacher Training*. U: Tella, S. (ed). *Teacher Education in Finland*. Helsinki: University of Helsinki, 11-19
5. Ledić, J. (2012). *Odgovara li akademska profesija društvenim izazovima?* U: Ledić, J. (ur). *Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
6. *Magna Charta Universitatum* (1988). Dostupno na: www.heg.gov.ba
7. Pašalić-Kreso, A. (2009). *Potreba pedagoškog naučnog praćenja realizacije Bolonjskog reformskog procesa*. U: Zbornik radova, III savjetovanje: Reforma visokog obrazovanja – primjena Bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu, 243-254
8. Peko, A., Mlinarević, V., Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). *Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave*. *Odgojne znanosti*, vol. 10, br. 1, 195-208
9. Schmidt, V. (1972). *Visokoškolska didaktika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
10. *Strateški pravci razvoja visokog obrazovanja u Federaciji BiH od 2012. do 2022. godine* (2012). Mostar: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke
11. Tot, D. (2010). *Učeničke kompetencije i suvremena nastava*. *Odgojne znanosti*, vol. 12, br. 1, 65-78

IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Snježana Šušnjara

Abstract: Improving the quality of adult education is one of the most frequent topics in the process of creation of educational policies. The academic community in Bosnia and Herzegovina is facing a challenging task regarding higher education and scientific research work, which have to be continually aligned with the standards of the European Higher Education Area (EHEA) and the European Research Area (ERA). Higher standards of quality in higher education and science demand constant work on modernization and harmonization of the syllabus and work plans. This process has a great impact on the quality improvement of educational policy, the teaching practice, strengthening of responsibility and transparency in education. Teachers usually identify themselves with their professional field but they are not always aware of their teaching role. As a result of this, their resistance to 'pedagogization' of the profession has emerged in their teaching practice and they refuse to set the proper number of ECTS for the courses in the field of pedagogy and psychology, prescribed by the curriculum. One of the ways of lifelong learning and professional development of academic personnel was the project that was promoted under the name The training of teachers and assistants at the University of Sarajevo for promotion of the Bologna process, with the aim to improve the quality of educational process. The project's aim was to improve the quality of the curriculum and syllabi in order to provide a more thorough explanation of the terms like syllabus and curriculum, as well as to reveal their practical application. The attempt of this paper is to present the situation in higher education and to demonstrate with practical example that the current competencies of the teaching staff in higher education have not been developed in accordance with the European Qualification Framework (2008). Therefore, it is necessary to invest more effort in adjusting the qualifications and competences.

Key words: adult education, quality, competences, identity

NEKI DIDAKTIČKI I ANDRAGOŠKI MISKONCEPTI O GLEDANJU NA KVALITETU OBRAZOVANJA ODRASLIH

Milan Matijević

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
milan.matijevic@ufzg.hr

Sažetak: Koncept „kvaliteta obrazovanja“ je stohastičan i višeznačan. Takve je procese teško jednoznačno odrediti, a to znači da su upitni svi pokušaji konkretizacije tog pojma. Takav je proces determiniran društveno-ekonomskim, teološkim, političkim, tehnološkim i drugim varijablama. Danas svjedočimo organizaciji učenja odraslih u digitalnom medijskom okruženju. Pred obrazovanje odraslih postavljaju se novi zahtjevi koji su determinirani očekivanim ishodima učenja, odnosno kompetencijama koje se stječu sudjelovanjem u obrazovnim programima te odgovarajućim didaktičkim rješenjima. Andragoške i didaktičke zablude (miskoncepti) u vezi obrazovanja odnose se na izbor i izmjenu didaktičkih strategija i medija (npr. frontalna i predavačka nastava, didaktički mediji), uz želju da se svakim obrazovnim projektom obuhvati što veći broj sudionika uz što manje novčanih troškova. Tu je i neprimjerena primjena stručnih termina za objašnjavanje konkretnih fenomena, vidova obrazovnih procesa i ishoda učenja. Je li moguće upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih ako nisu identificirani i konkretizirani svi parametri kvalitete? Dakle, ako za andragoške i didaktičke potrebe izdvojimo znanje, vještine, navike, kompetencije, uvjerenja, emocije, vrijednote... je li moguće temeljito definirati upravljanje kvalitetom u obrazovanju ako ti parametri nisu konkretizirani, odnosno ako svi koji se bave ovim problemom pod identificiranim varijablama ne misle približno isti sadržaj odnosno značenje. Osnovni fenomeni (pojmovi, definicije, aksiomi, teoremi...) u kontekstu obrazovanja odraslih nemaju jedinstvene znanstvene odrednice što rezultira postojanjem više teorija učenja, teorija škole, teorija obrazovanja odraslih. Obrazovanje označava proces i rezultat toga procesa. Pred andragoške eksperte postavlja se pitanje mogućnosti upravljanja tim procesom i ishodima. U ovom radu bavimo se tek nekim didaktičkim i andragoškim miskonceptima koji su ugrađeni u didaktičke i andragoške teorije u kontekstu aktualnog multimedijskog okruženja, a koji se koriste pri pokušajima razmatranja kvalitete obrazovanja odraslih.

Ključne riječi: andragoška didaktika; didaktičke strategije; ishodi učenja; konstruktivistička nastava; zablude

UVOD

Prema konstruktivističkoj didaktici (jedna od teorija obrazovanja), rezultati učenja su usvojeni (osobni) koncepti iz nekog konkretnog znanstvenog ili životnog područja. Ako usvojeni koncepti, odnosno mentalne slike ili predodžbe, nisu ispravni, nastaju pogrešni mentalni modeli ili miskonceptije (zablude) koje se, kada su jednom usvojene, vrlo teško ispravljaju (Lukša, Radanović i Garašić, 2011). Znanstvene miskonceptije (zablude) imaju neke zajedničke osobine (Fisher, 1985; prema Lukša i sur., 2013). Osnovno je da su u suprotnosti sa znanstvenim, na činjenicama utemeljenim konceptima. Postoji tendencija da se iste miskonceptije često pojavljuju kod većeg broja ljudi te da se s vremenom one uzimaju kao istinite, bez sumnje u njihovu valjanost (u izvjesnom smislu dogmatski). Kao takve, miskonceptije su vrlo otporne na promjene, a posebice kad se u poučavanju koriste tradicionalne predavačke metode ili učenje iz knjiga. Tradicija je ponekad glavni čuvar (konzervator) nekih miskonceptija. Logička osnova i argumentacija leži u jezičnim iskazima tipa: To je tako dobro jer se to tako tumači i radi stotinu godina! Udžbenici i druge knjige su često u funkciji čuvanja i prijenosa miskonceptija: „To je tako jer je zapisano u brojnim knjigama i drugim znanstvenim radovima!“

Budimo slobodni postaviti pitanje: Postoje li miskoncepcije u znanostima o obrazovanju, odnosno u obrazovnim znanostima? Odgovor je, naravno: da, postoje. Zadaća je andragoga, didaktičara i drugih predstavnika obrazovnih znanosti istraživanjima tražiti argumente da se zablude uoče te novim didaktičkim rješenjima i teorijama prevladaju, kako bi rasprave o kvaliteti obrazovanja imale neki logički, metodološki i epistemološki smisao (Lučin, 2007).

Koliko smo puta u školskim zbornicama ili na znanstvenim i stručnim skupovima čuli rečenice: *Mi moramo realizirati program! Program je preopširan i mi nemamo vremena sve to realizirati!* Što ili tko se tu realizira? Što je tu u programu preopširno? Može li se, i kako, to „nešto“ suziti?

Možemo li naći dvojicu ili više stručnjaka koji će pod izrazom „realizirati program“ misliti na približno isti sadržaj i rezultat „realizacije“? Autor ovog teksta je više puta na seminarima za učitelje postavio pitanje: *Što obično procjenjujete odnosno ocjenjujete kod svojih učenika nakon neke nastavne epizode.* Najčešći odgovor je: ZNANJE! Slijedi zadatak: *Molim sve vas koji ste tako odgovorili da završite rečenicu koja počinje riječima „Znanje je...“!* Za ovaj zadatak sudionici imaju 3-4 minute. Obično kažem: *Sve što napišete bit će smatrano točnim kao odgovor!* Sumnjate li da sam uvijek dobio toliko različitih odgovora koliko je bilo sudionika. Glasno sam pred njima zaključio: *Dakle svi vi ocjenjujete nešto drugo jer pod pojmom ‘znanje’ ne podrazumijevate isti sadržaj!* A o našim procjenama znanja ovise sudbine naših učenika (polaznika) jer se na temelju tih procjena određuju njihove sudbine pri selekciji za napredovanje tijekom školovanja.

Podsjetimo se, čovjek se razlikuje u odnosu na druga živa bića po tome što uči svjesno. Uče i neka druga živa bića (npr. životinje), ali se njihovo učenje razlikuje s obzirom na stupanj svjesnosti i mogućnosti planiranja aktivnosti koje trebaju rezultirati promjenama u vlastitom ponašanju. Dakle, učenje kao sustav aktivnosti implicira očekivane rezultate. Učiti znači mijenjati se (Mezirow, 1998). Predstavnici obrazovnih znanosti su za konkretne rezultate učenja ponudili pojmove koji imaju konkretan sadržaj, opseg i značenje. Rezultate učenja u obrazovnim znanostima označavamo izrazima ključne kompetencije (*više o tome:* Matijević i Žiljak, 2014), znanje, vještine, navike, stavovi, uvjerenja, vrijednote (istina, ljubav, mir, nenasilje, empatija, tolerancija...) itd. (Matijević, 2000).

U obrazovnim znanostima je važno uočiti razliku između izraza *učenje* i *poučavanje*. Prvi izraz (učenje) označava aktivnost svake ljudske jedinice koja vlastitim, obično svjesnim aktivnostima stječe nove osnovne kvalitete koje se odnose na kognitivno, afektivno i psihomotoričko područje. Drugi izraz (poučavanje) označava aktivnost drugih pripadnika ljudske vrste koje pomažu (potiču, organiziraju) raznovrsne scenarije i aktivnosti subjekata koji uče. Učenje podrazumijeva uvijek, više ili manje svjesne aktivnosti subjekata koji uče, ali ponekad se uči i nesvjesno i nenamjerno (informalno, prirodno učenje). Svjesne aktivnosti su obično istraživanje, otkrivanje, rješavanje problema, upoznavanje novih informacija, usavršavanje intelektualnih i motoričkih radnji.

Osim prethodnih znanja o znanju i obrazovanju podsjetimo i na još neke elementarne epistemološke spoznaje obrazovnih znanosti: znanje se ne može dati, ne može se predati, prenijeti, darovati. To vrijedi i za sve druge ishode učenja (vještine, emocije, uvjerenja, stavove, vrijednote...). Svi spomenuti fenomeni (ili konkretnije: vidovi ishoda obrazovanja kao procesa) ne mogu se (pre)davati ili (pre)nositi. Neki će pripadnici ljudske vrste te ishode usvajati ili (na)učiti samo ako višekratno ponavljaju određene aktivnosti odnosno ako sudjeluju u planiranim metodičkim scenarijima koji se organiziraju radi učenja.

Predstavnici obrazovnih znanosti rado raspravljaju o obilježjima ishoda učenja, npr. o kvaliteti znanja i obrazovanja. „Koncept ‘kvaliteta obrazovanja’ je višeznačan. Njegov je smisao u znatnoj mjeri kulturno određen i mijenja se s vremenom pa se stoga o kvaliteti obrazovanja govori kao o ‘dinamičkom’, a ne statičkom konceptu“ (Pastuović, 2009, str. 192; *slično i u:* Mayne, 2014; Oduaran, 2017). Studije koje se odnose na kvalitetu obrazovanja ponekad eksplicitno ističu polazišne indikatore ili konceptualne okvire, npr. teološki, politički, gospodarski, kulturološki, znanstveni i dr. (Hebib, Bodroški Spariosu i Ilić Rajković, 2015; Moradi Sheykhjan, 2015; Ng, 2015; Pastuović, 2009; Oduaran, 2017; Yang, 2011).

Predstavnici obrazovnih znanosti pokazuju dosta interesa za traženje odgovora na pitanje „Kakva je kvaliteta medija za učenje ili obrazovne svrhe, i kako se mogu razlikovati dobri i loši mediji?“ (Keres, 2013, str. 128). To je posebno aktualno u zadnjih dva ili tri desetljeća kada se stručnjaci za informatiku sve više interesiraju za učenje pomagano tim medijima. Tako se teorija obrazovanja i učenja obogaćuju novim, informatičkim pojmovima koji nemaju uvijek plauzibilnu didaktičku logiku (npr. *blended learning*).

MISKONCEPTI U ANDRAGOGIJI I DRUGIM OBRAZOVNIM ZNANOSTIMA

U razgovorima među nastavnicima koji poučavaju mlade i odrasle često čujemo rečenice: *Ja predajem šest predmeta*¹. *Ja moram realizirati program. Ja sam realizirao program. Najvažnije je da učenici nauče novo gradivo. Moramo vježbati novo gradivo. Moji učenici trebaju usvojiti dovoljno znanja za pozitivnu ocjenu. Škola u kojoj radim daje učenicima dovoljno kvalitetno znanje. Moja nastava je kvalitetna i suvremena jer se koristim svim suvremenim digitalnim medijima. Ja držim nastavu u jednoj suvremenoj učionici. Organiziram didaktičku radionicu, ali se ne mogu odlučiti koji je ovo tip nastavnog sata. Najugodnije se osjećam u učionici u kojoj učenici (studenti) sjede u tri kolone po dvoje za jednim stolom.*

Prethodne rečenice kriju u sebi dosta miskoncepata koje su rezultat oslanjanja nastavnika na terminologiju koja pripada različitim didaktičkim teorijama i različitim vremenima kada se ta terminologija pojavila (npr. nastavno gradivo, tip nastavnog sata....). Ilustrirat ćemo ovu tvrdnju s nekoliko reprezentativnih primjera u nastavku.

Većina terminologije i metodičkih scenarija koje upoznaju budući nastavnici opisana je i objašnjena na paradigmi tradicionalne frontalne predavačko-prikazivačke nastave.

U povijesti didaktike odabrana je obrazovna okolina (dvorana u kojoj skupina odraslih ili mladih sjede u klupama gledajući druge slušatelje u leđa). Zašto baš takva fizička okolina? Taj izbor je uvjetovan vjerojatno iskustvima iz vjerskih objekata gdje su se okupljali mladi i odrasli kako bi slušali one koji nešto znaju i koji to svoje znanje žele „predavati“ onima koje to zanima ili koje ti „predavači“ žele uvjeriti da će im biti korisno za razumijevanje životne okoline u kojoj zadovoljavaju svoje životne potrebe (vjerski propovjednici).

U raznovrsnim obrazovnim projektima dominira govor kao vid komuniciranja. U prvim nastavnim didaktičkim projektima jedna je osoba govorila, a više drugih osoba sjedilo ili stajalo te gledalo i slušao osobu koja je nešto predavala (govorila). Da bi te didaktičke situacije mogle duže trajati, u dvorane za predavanja su smještene stolice ili klupe za sjedenje, naravno tako da su se slušatelji međusobno gleda u u leđa, jer glavni objekt (ili subjekt) za gledanje je bila osoba koja govori. Obrazovanje kao didaktički scenarij i fenomen podrazumijeva i povremeni *razgovor* osoba koje su predavači s osobama koje su slušači te slušača međusobno. I uz takve aktivnosti (razgovor) sudionici nastavnog procesa ostaju u istom položaju sjedenja kakav je bio prigodom predavanja „osobe koja posjeduje znanje osobama koje trebaju to znanje“. Jesu li zaboravili da bi za razgovor bilo korisno da se osobe koje razgovaraju gledaju licem u lice, ili nisu shvatili da je taj detalj za ovu situaciju važan? Nažalost, i danas u mnogo situacija obrazovna sredina za poučavanje i učenje odraslih je uređena tako da se glavni sudionici (polaznici, studenti, učenici) gledaju u leđa osobe s kojima razgovaraju. Većina sudionika ne vide u tom scenariju ništa čudno niti didaktički i komunikacijski neprimjereno! Govor i razgovor su važni vidovi komuniciranja u obrazovanju, ali nisu jedini niti se tim komuniciranjem mogu postići svi očekivani ishodi učenja. Na temelju postojećih komunikoloških, psiholoških i didaktičkih spoznaja razgovor je mnogo djelotvorniji za obrazovne potrebe ako se osobe koje zajedno uče gledaju licem u lice, a ne da sjede prema modelu koji imamo u autobusu ili zrakoplovu. Zato i obrazovna sredina u kojoj se odvija neka razgovorna didaktička epizoda mora biti tako uređena i opremljena da se svi sudionici mogu gledati licem u lice, a ne u leđa.

¹ Nije problem što netko kaže „Ja predajem šest predmeta“, nego je problem što on ili ona to stvarno i radi, uvjeren da to radi ispravno i kvalitetno: Lijepo i sustavno govori o nekoj temi, u skladu s nastavnim programom, uvjeren(a) da je tako kvalitetno realizirao(la) program. A kakva je korist za sudionike i očekivane ishode obrazovanje, to ostaje upitno!

DIGITALNO POMODARSTVO KAO NAČIN PRIKRIVANJA MISKONCEPATA

Nakon uvođenja digitalnih medija u teoriju i praksu nastave i obrazovanja odraslih autorima se veoma sviđa sintagma „Učiti na daljinu“ (npr. Bronić, 2002; Mihočka, 2009). Poučavati na daljinu bilo koga, uporabom digitalnih medija je moguće, ali braniti sintagmu „učiti na daljinu“ je teško! Uči uvijek određena osoba ili osobe. Učenje se događa u njima (u njihovim glavama ili, bolje reći, čitavom tijelu), u odgovarajućim organima, ovisno o prirodi očekivanih ishoda učenja, bez obzira na to što prijenos sadržaja učenja pomaže (omogućuje) neki digitalni medij. Pa i knjiga ili bilo koji tekstualni medij prenosi neki sadržaj od pošiljatelja do primatelja na neku udaljenost, ali takvo učenje ne imenujemo kao „učenje na daljinu“ (osim ako nije dopisno obrazovanje, ali i tada nije primjereno upotrebljavati izraz *učiti na daljinu*). Ukratko, sintagma ‘učenje na daljinu’ didaktički, psihološki i andragoški nema logičkog i znanstvenog smisla. To je tipičan didaktički miskoncept. ‘Poučavati na daljinu’ ima smisla, ali ‘učenje na daljinu’ je veoma upitno?

Miskoncepti u sveučilišnim udžbenicima

U novijim sveučilišnim udžbenicima se upotrebljava terminologija, klasifikacije i definicije koje ne mogu biti obranjene logičkim i znanstvenim argumentima da bi studenti u ovim godinama trebali nešto tako naučiti i koristiti u objašnjavanju i reguliranju procesa o kojima uče. Tako u jednom novijem sveučilišnom udžbeniku studenti trebaju učiti tipologiju nastavnih sati prema autoru Ivanovu koji je svoju klasifikaciju nastavnih sati ponudio prije osamdeset godina (Ivanov, u Bežen, 2004, str. 153). Ili, studenti nastavničkih fakulteta godinama uče o učenju i ovakav sadržaj: „Postupci kojima učitelj može zadržavati pažnju učenika jesu: vođenje računa o tome da se novo gradivo predaje u satima kada su djeca odmorna“ (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, i Miljković, 2014, str. 174). Izraz „novo gradivo“ koje treba učiti se rabio u 18. i 19. stoljeću, kada nije bilo nikakvih tragova o teorijama koje danas objašnjavaju učenje (npr. konstruktivistička teorija, teorije višestrukih inteligencija, Gagneova i Bloomove teorije učenja itd.).

Stare teorije i terminologija kriju se iza uglednih nakladnika i autora, pa budući nastavnici, čitajući takve tekstove ili citirajući ih u svojim seminarskim radovima, razmišljaju kako je to ipak napisano u knjizi koju je izdalo sveučilište, fakultet, neki ugledi nakladnik, pa, prema tome, to je vjerojatno prošlo sito i rešeto i mora se objašnjavati i opisivati baš tako. A ne mora! Često je riječ o miskonceptima.

Novi digitalni mediji (ne)garantiraju kvalitetno obrazovanje

Znači li uporaba digitalnih medija neku garanciju kvalitete obrazovanja? Novi, atraktivni, digitalni mediji lako dovode u zabludu organizatore obrazovanja odraslih. Suvremeno, atraktivno, dinamično u obrazovnom procesu, što omogućuju tablet računala, pametni telefoni i svi drugi slični digitalni mediji, lako navode na pomisao kako je svako obrazovanje organizirano pomoću tih medija efikasno i kvalitetno². Često to nije istina! Ima mnogo kompetencija i kvaliteta ličnosti koje treba učiti u školi i drugim obrazovnim projektima, a koji se ne mogu postići niti najsuvremenijim digitalnim medijima. Ti mediji mogu pomoći, ali ili ne moraju biti glavni ili najvažniji parametar pri ostvarivanju tih ishoda, kompetencija, kvaliteta ličnosti (npr. kreativnosti, kooperativnosti, poštenja, empatije, tolerancije, upornosti itd.). Jedan je nastavnički fakultet u Hrvatskoj organizirao stjecanje nastavnih kompetencija po modelu obrazovanja na daljinu, oslanjanjem na digitalne medije. Nismo pročitali rezultate evaluacije toga modela stjecanja nastavnih kompetencija, ali smo uvjereni da ima mnogo nastavnih kompetencija koje se ne mogu stjecati niti uz najsuvremenije digitalne medije.

² I često gledamo odrasle polaznike i studente kako rade nešto na tablet računalima ili laptopima, u učionici koja je organizirana (dizajnirana, opremljena) po modelu iz 18 i 19 stoljeća, kada je predavačko-prikazivačka nastava bila u punom procvatu. Neki ne vide u tome ništa čudno! Ideja za didaktički dizajn iz 17. ili 18. stoljeća, a medij iz 21. stoljeća, uz sve nove teorije učenja koje su davno nadvladale logiku i ponudu predavačko-prikazivačke nastave (Bloom, Gagne, Gardner itd.).

Preuzimanje terminologije iz strane literature

U novom Leksikonu odgojno-obrazovnih znanosti (Marjanović, 2017) pojam *Pedagoška metodologija* rabi se u sasvim različitom značenju u odnosu na ono što taj pojam (sintagma) označava u pedagoškoj znanosti tijekom proteklih nekoliko desetljeća (Marijanović, 2017, str. 801). Uz tu odrednicu nalaze se i ove ključne riječi: ciljevi, dobrotu, kazne, koedukacija, ljubav, mir, odgojni autoritet i još pedesetak sličnih pedagoških pojmova koje se u hrvatskoj literaturi objašnjavaju uz ključni pojam (*terminus technicus*) *metodika odgoja*³ ili *metodika odgoja i obrazovanja*, a što nema veze s metodologijom pedagogije. *Pedagoška metodologija* kao *terminus technicus* u slavenskim i nekim drugim srednjoeuropskim jezicima se upotrebljava u smislu znanosti, epistemologije, znanstvenih metoda i istraživanja. Dakle, pojam *pedagoška metodologija* kojeg objašnjava jedna sasvim nova znanstvena knjiga (opseg 1384 stranice) unosi nove zabune u ionako neuređenu znanstvenu terminologiju u području pedagogije i drugih obrazovnih znanosti. Ta je knjiga prevedena s talijanskog jezika, a za hrvatski jezik bi bilo primjerenije da je prevedeno kao *pedagoška metodika* ili *metodika odgoja*. Mnogo češće se u pedagoškim i andragoškim tekstovima na hrvatskom jeziku pogrešno rabi pojam *metodologija poučavanja* odnosno metodologija nastave citiranjem radova koji su izvorno objavljeni na engleskom jeziku, npr. *Methodology of Teaching* (ili *Teaching Methodology*) prevodi se kao *metodologija poučavanja* ili *metodologija nastave* umjesto kao *metodika nastave* ili samo *metodika* (Hržica, 2007; Perković, Pukljak Iričanin i Lučanin, 2017).

Prešućivanje objavljenih teorija u novijoj literaturi

U abecedi metodologije i epistemologije svih znanosti uči se kao jedno od znanstvenih etičkih načela obveza svakog autora citirati najvažnije autore i objavljene radove koji eksplicitno govore o temi koja je predmetom rasprave i objašnjavanja u novom znanstvenom radu. Ako to načelo neki autor ne uvažava znači da ili ne zna za neke ranije objavljene radove, ili namjerno prešućuje ranije objavljene radove kako bi čitatelji shvatili kako njegov/njen objavljeni rad donosi nešto novo, što se na ovim prostorima ne zna do danog momenta.

Mihajlo Ogrizović (1959) temeljito objašnjava stožac iskustva Edgara Dalea te načela organiziranja metode razgovora u obrazovanju odraslih, ali mnogi ugledni didaktičari i andragoji taj Ogrizovićev rad, koji je doživio tri izdanja (1959; 1963 i 1966), nisu citirali niti su objavljivali nešto novo što Ogrizović nema u svojoj knjizi. Što se može zaključiti o stanju u andragoskoj literaturi i jasnoći uporabe znanstvene terminologije, odnosno miskonceptima koje izaziva takvo ponašanje znanstvenika u području andragogije i obrazovnih znanosti?

ZAKLJUČCI

Što sve utječe na miskoncepte u području obrazovanja i obrazovnih znanosti? Prethodno prikazani primjeri su tek za ilustraciju tvrdnji zbog kojih smo odabrali ovu temu za međunarodnu konferenciju; ilustrativni su za teoriju i praksu regije iz koje su većinom sudionici konferencije i u kojoj će, pretpostavljamo, ovi tekstovi biti čitani i citirani.

Na miskoncepte u području obrazovnih znanosti utječe svakako više čimbenika, ali možemo istaknuti neke koji su učestaliji i snažniji. Tu je nekritičko vjerovanje da je sve što piše u sveučilišnim udžbenicima istinito i ispravno (*To je tako jer baš tako piše u glavnoj knjizi iz koje godinama studenti pripremaju ispite!*). U knjigama koje su objavili ugledni nakladnici ili fakulteti te kojima su autori sveučilišni ugledni istraživači i profesori generiraju se miskoncepti (Uz argumentaciju: *To je tako jer su to objavili ugledni sveučilišni profesori!*). Dogmatsko prihvatanje svega što govore i pišu stariji i ugledni sveučilišni profesori ili savjetnici u agencijama za obrazovanje koji ponekad, zahvaljujući njima, desetljećima i više stoljeća opstaju na znanstvenoj sceni.

³ Posebnu pozornost zaslužuje rasprava o miskonceptu na primjeru pojmova 'metodika odgoja' i 'metodika odgojno-obrazovnog rada', imajući u vidu logiku, filozofiju odgoja, definiciju pojma 'odgoj'.

Prije pola stoljeća u stručnoj literaturi na hrvatskom jeziku o učenju i obrazovanju nije bilo izraza kao što su ovi: konstruktivistička didaktika, neurodidaktika, obrazovna neuroznanost, kurikulske teorije, teorije višestrukih inteligencija, ishodi učenja, kompetencije itd. Danas su neki autori svojim istraživanjima u koordinatama spomenutih znanstvenih koncepata, a poneki ne uočavaju i ne razmišljaju o razlikama, miješaju teorije i terminologiju suvremenih obrazovnih znanosti i tradicionalne didaktike i pedagogije.

Najbrojniji dio svjetske populacije su pripadnici kineskog i indijskog naroda (oko jedne trećine čovječanstva). Koliko znanstvenici iz zapadnoga svijeta proučavaju pedagoge/andragoge i pedagogiju tih naroda? Podsjetimo se da kineska ekonomija spada u sam vrh svjetskih ekonomskih sila, te da su na prethodnom ispitivanju PISA među prvih deset država učenici iz šest država koje pripadaju području tzv. dalekog istoka, među kojima i ispitanici iz nekoliko regija Kine. Zanimljivo bi bilo proučiti što se smatra kvalitetom obrazovanja ili kvalitetom znanja npr. u Japanu, Taipeiju, Hong Kongu, Macaou, Vijetnamu, Južnoj Koreji, Tajvanu, Singapuru, Odabranim regijama Kine? Njihovi petnaestogodišnjaci su na zadnjem PISA istraživanju postigli rezultate prema kojima su rangirani među prvih desetak država. Svi znamo da znanost ne poznaje državne niti kontinentalne granice, ali prema onome što piše u znanstvenim radovima u području obrazovnih znanosti vidljivo je da se međusobno ne čitamo i ne razmjenjujemo znanstvene ideje i argumente.

U svakoj državi, od situacije do situacije, biraju se parametri za vrjednovanje obrazovanja. Tako se negdje u prvom planu zahtijeva obrazovanje koje utječe na poboljšanje produktivnosti, drugdje se inzistira da se uvažavaju ljudska prava, prava na slobodu (humanizam), u trećoj je strani zahtjev da se pojačaju aktivnosti usmjerene na obrazovne ishode koji su važni za rješavanje sukoba itd.

Masovnost i kvaliteta najčešće ne idu zajedno, a glavno obilježje brojnih obrazovnih projekata u Hrvatskoj i regiji je masovnost. Tisuće odraslih upisuju srednjoškolske i visokoškolske programe koji su organizirani uz najsuvremenije medije, ali mnogi od njih se ne uspijevaju s tako stečenim certifikatima zaposliti ili, ako se zaposle, ne uspijevaju opravdati razinu diplome stečene na nekom visokom učilištu uz suvremene digitalne medije. Gdje je tu zatajila kvaliteta obrazovanja?

Zbog dogmatskog i nekritičkog prihvaćanja svega što je objavljeno u sveučilišnim udžbenicima, obrazovne znanosti su s terminologijom i teorijama u zaostatku za onim što treba suvremena nastava i obrazovanje primjereno ovom vremenu. Ovaj tekst bi trebao biti poziv istraživačima i znanstvenicima iz područja obrazovnih znanosti da temeljito preispituju teorije i terminologije, zanemarujući autoritete autora i nakladnika, a s ciljem izgrađivanja novih teorija obrazovanja koje uvažavaju sve ono što je provjereno i dokazano u stoljetnoj tradiciji, a odustaju od svega što je konfuzno, neodređeno i što predstavlja eklatantne primjere misckonceptata u području teorija obrazovanja.

Postavimo li nekoj ekspertnoj skupini pitanje „Što je znanje?“ ili „Što su kompetencije?“ dobit ćemo, kako smo već kazali, toliko definicija koliko ima sudionika. Ako je tako, kako možemo izabrati najprihvatljiviju definiciju pojmova *znanje*, *kvaliteta obrazovanja*, *kompetencije* ili *pojma obrazovanje*? Kako možemo definirati parametre određivanja kvalitete znanja ili kvalitete obrazovanja? Postoji li u svijetu neka prihvatljiva definicija pojma *kvalitetno znanje* ili *kvalitetno obrazovanje*?

LITERATURA

- Bežen, A. (2008). Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Učiteljski fakultet i Profil International.
- Bronić, J. (2002). Učenje na daljinu: osvrt na iskustva u prijenosu predavanja putem interneta uživo. *Edupoint, časopis o informacijskim tehnologijama u obrazovanju*, 2(5).
- Hebib, E., Bodroški Spariosu, B. i Ilić Rajković, A. (2015). Istraživanje i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu; Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Hržica, G. (2007). Kada je hrvatski pretežak i Hrvatima: metodologija nastave hrvatskoga kao drugog jezika. *Govor : časopis za fonetiku*, XXIII (2007), 2; 163-180.
- Keres, M. (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenburg Verlag.
- Lučin, P. (ur.) (2007). Kvaliteta u visokom obrazovanju. Zagreb: Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnološki razvoj Republike Hrvatske.
- Marijanović, I. (2017). *Leksikon odgojno-obrazovnih znanosti*. Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru*. Zagreb: CDO Birotehnika.
- Matijević, M. i Žiljak, T. (ur.). (2014). *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, (zbornik).
- Mayne, H. (2014). The Social Reconstructionist Approach to Teacher Education: A Necessary Component to Achieving Excellence and Quality Education for All Research in Comparative and International Education, 9(1), 48-55.
- Mezirow, J. (1998). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, 74. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mihočka, N. (2009). Učenje na daljinu u osnovnim školama. Zbornik radova CUC 2008 - Internet 10.0 / Čulina, Ljerka; Ivezić, Petra (ur.). Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža, 2009.
- Moradi Sheykhjan, T. (2015). Quality Education for Social Development and Human Well-Being. *Online Submission*, Paper presented at the Vision 2030: Contributions of Educational Researches on National Development National Seminar (Pala, Kerala, India, Aug 6-7, 2015)
- Ng, Pak Tee (2015). What Is Quality Education? How Can It Be Achieved? The Perspectives of School Middle Leaders in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 307-322
- Oduaran, A. (2017). Influence of Students' Feedback on the Quality of Adult Higher Distance Education Service Delivery. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 160-176.
- Ogrizović, M. (1959). *Problemi andragogije*. Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Pastuović, N. (2009). Kvaliteta hrvatskog obrazovanja. *Napredak*, 150(3-4), 320-340.
- Perković, L., Pukljak Iričanin, Z. i Lučanin, D. (2017). Metodologija poučavanja komunikacijskih vještina za uspješnu primjenu u zdravstvenoj praksi. knjiga sažetaka 16. konferencija medicinskih sestara i 2. Konferencija zdravstvenih profesija „Povezivanje obrazovanja i najbolje prakse“. (16-16).
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Yang, L. (2011). Orientation and Functions of Library in Quality Education of College. *International Education Studies*, 4(2), 195-197.

SOME DIDACTICAL AND ANDRAGOGICAL MISCONCEPTS OF QUALITY IN ADULT EDUCATION

Milan Matijević

Abstract: The concept “quality of education” is stochastic and ambiguous. Processes of this kind are difficult to determine uniformly, which means that all attempts to make this concept concrete are questionable. This process is determined by socio-economic, theological, political, technological and other variables. Nowadays we witness the organization of adult education in digital environment. New requirements have been imposed on adult learning, which are determined by the set learning outcomes or competencies that are developed through participation in various learning programmes and appropriate didactic solutions. Andragogical and didactic misconceptions of education are related to the choice and variation of didactic strategies and media (for example, frontal instruction, lectures, didactic media), with the aim of including a greater number of participants in every new educational project, at the lowest possible cost. It should also be mentioned that inadequate terms are used to explain concrete phenomena, types of educational processes and learning outcomes. Is it possible to manage quality in adult education if all quality parameters have not been identified and made concrete? Therefore, if we, for andragogical and didactic purposes, single out the knowledge, skills, habits, competencies, beliefs, emotions, values... is it possible to provide a thorough definition of quality management in education if these parameters have not been made concrete; that is, if everyone interested in this issue does not refer to the same content/meaning when using the identified variables? The basic phenomena (concepts, definitions, axioms, theorems...) do not have the uniform scientific determinants in the field of adult education, which results in a co-existence of several theories of learning, theories of school, and theories of adult education. Education is both the process and the result of this process. Experts in the field of andragogy are faced with the question of the possibility of managing this process and its outcomes. This paper discusses only a few didactic and andragogical misconceptions embedded in didactic and andragogical theories within the context of the contemporary multimedia environment, and which are used while attempting to analyse the quality of adult education.

Key words: andragogical didactics, didactic strategies, learning outcomes, constructivist teaching, misconceptions

MODEL UČENJA U ZAJEDNICI – PRIMJER POVEZIVANJA OBRAZOVANJA ODRASLIH I SVEUČILIŠNE NASTAVE

Anita Zovko

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju
anita.zovko@uniri.hr

Jasminka Zloković

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju
jzlokovic@ffri.hr

Jelena Vukobratović

Ustanova za obrazovanje odraslih „Dante“, Rijeka
jelena.vukobratovic@gmail.com

Sažetak: UN-ov program održivog razvoja do 2030 (poznat kao Program globalnog razvoja za 2030 – Agenda 2030) kroz holistički pristup ponajprije zagovara osiguranje kvalitetnog obrazovanja te promovira mogućnosti cjeloživotnog učenja u cilju izgradnje miroljubivog i uključivog/aktivnog društva i jačanja globalnog partnerstva te tako postaje važna platforma za daljnji razvoj obrazovanja odraslih. U svjetlu društvenih promjena, uz nastavu i istraživanje sve se više pozornosti posvećuje civilnoj misiji sveučilišta koja kroz suvremeni i svepri-
sutniji model učenja zalaganjem u zajednici postaje nužna za mogućnost osmišljavanja i izvedbu nastavnih programa kolegija slijedeći koncept održivosti. Kao pozitivan primjer implementacije modela učenja u zajednici u radu se opisuju izazovi pri implementaciji kolegija „Pedagogija treće životne dobi“ na studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci – Odsjeka za pedagogiju tijekom akademske godine 2016/2017. Rad želi upozoriti na višestruku korist implementacije modela učenja u zajednici te promovirati kvalitetno obrazovanje odraslih koje je usmjereno ka transformativnom i održivom djelovanju u zajednici.

Ključne riječi: inoviranje visokoškolske nastave; pedagogija treće životne dobi; održivi razvoj; učenje zalaganjem u zajednici

UVOD

Iluziju o nezaustavljivom napretku civilizacije, bez razmišljanja o budućnosti i štetnim posljedicama koji takav ekspanzirajući razvoj stvara, razbija koncept održivog razvoja koji se definira kao „razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjice, a istodobno ne ugrožava mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe“ (WCED, 1987, str. 43). Gotovo istovremeno s konceptom održivog razvoja razvija se koncept cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Masovno širenje ove ideje nastaje nakon objavljivanja Deloresove knjige *Učenje – blago u nama* (1998) u kojoj se ističu četiri potporna cjeloživotnog učenja: učiti znati (savladavati instrumente razumijevanja, čiji je temelj užitak razumijevanja, shvaćanja i otkrivanja), *učiti činiti* (da bi se moglo kreativno utjecati na svoje okruženje), *učiti zajedno živjeti* (sudjelovanje i suradnja s drugim ljudima u svim ljudskim aktivnostima) te *učiti biti* (kao proces razvoja potpune osobe, razvoj duha, tijela, osjetljivosti, smisla za ljepotu, osobne odgovornosti i duhovnih vrijednosti). UN-ov program održivog razvoja do 2030 (poznat kao *Program globalnog razvoja. Agenda 2030*) predstavlja globalni sporazum glede gorućih problema s kojima se današnje društvo suočava.

Agenda 2030 ima za primarni cilj omogućiti ne samo teorijsku već i praktičnu integraciju održivog razvoja u sve društvene oblasti među kojima se nalazi i (kvalitetno) obrazovanje (odraslih), što je obuhvaćeno četvrtim od ukupno sedamnaest ciljeva Agende. Isto tako, pozivajući se na šesnaesti cilj koji promovira miroljubiva i uključiva društva za održivi razvoj, apelira se na razvoj učinkovitih, odgovornih i uključivih institucija na svim razinama pa tako i na sveučilišnoj.

Socijalna dimenzija održivog razvoja obuhvaća uključivanje u rad zajednice, osobnu ali i zajedničku odgovornost i razvijanje različitih partnerstva u cilju socijalnog uključivanja. Iskustveno učenje, odnosno model učenja u zajednici¹ (eng. *service – learning*) primjenjuje se u visokoškolskoj nastavi na mnogim svjetskim sveučilištima u cilju realizacije takozvane civilne misije sveučilišta, a razvijen je u SAD-u. Povezivanje visokoškolske nastave sa zalaganjem studenata u zajednici putem kreiranja programa kolegija tako da se ciljevi kolegija ostvaruju kroz aktivan angažman studenata u zajednici jedno je od načela održivosti. Ne ulazeći u različitosti definiranja koncepta, za potrebe ovog rada prihvaćamo definiciju koju su ponudili Bringle i Hatcher (1996, prema Čulum & Ledić, 2010, str.77), a po kojoj je učenje zalaganjem u zajednici “višedimenzionalno obrazovno iskustvo u kojem studenti aktivno sudjeluju u kvalitetno osmišljenoj i organiziranoj aktivnosti u zajednici koja odgovara na prepoznate potrebe te zajednice, a zatim analiziraju svoju aktivnost na način koji im omogućuje dublje razumijevanje sadržaja kolegija, uvažavanje doprinosa (znanstvene) discipline te snažniji osjećaj vlastite društvene odgovornosti”. Ta definicija naglašava bitne značajke i uvjete koje učenje mora zadovoljiti da bi se smatralo učenjem zalaganjem u zajednici: odgovara na potrebe zajednice, pažljivo je planirano, podrazumijeva analizu aktivnosti i razumijevanje sadržaja te omogućuje shvaćanje vlastitog utjecaja na probleme u zajednici i razvoj odgovornosti, što značajno doprinosi održivom djelovanju – kako pojedinca tako i zajednice. Kako bi se vlastito iskustvo bolje razumjelo, a rezultati rada pokušali što bolje procijeniti, *korisno je razlikovati dva motiva u izboru učenja zalaganjem u zajednici: filantropski i civilni* (Battistoni 1997, prema Speck 2001). Filantropski usmjerava prema aktivnostima čiji je cilj primarno pomoći potrebitima te usput dodatno razviti vještine studenata potrebne za zapošljavanje i razvoj osjećaja korisnosti kod studenata. Usmjeren je na smanjenje predrasuda i razvoj empatije prema nepriviligiranim (Erickson, 2009), a organizacijski podrazumijeva “dodavanje” iskustva zalaganja u postojeći način učenja i rada na kolegiju. Zagovornici civilnog pristupa drže kako je filantropski pristup ograničen u pogledu utjecaja na rješavanje društvenih problema te se zalažu za dublju transformaciju sustava visokog školstva, koja uključuje i temeljite promjene u kolegijima, promjene u načinu samopoimanja sveučilišnih nastavnika te stavljanje većeg naglaska na suradničko podučavanje i učenje. Organizacijski, u pogledu učenja zalaganjem u zajednici, ovaj pristup podržao bi temeljite izmjene u kolegijima za koje bi se moglo očekivati da će voditi prema povećanju spoznaja s područja kolegija te razvoju vještina, kao i razvoju odgovornosti za društvene promjene.

U radu će se opisati uloga sveučilišta u oživotvorenju modela učenja u zajednici na primjeru kolegija „Pedagogija treće životne dobi“ na studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci – Odsjeka za pedagogiju tijekom akademske godine 2016/2017. Rad predstavlja raspravu o iskustvima i poteškoćama s kojima su se autorice susrele u radu na kolegiju. Neki od ciljeva kolegija „Pedagogija treće životne dobi“ odnose se ponajprije na razvoj spoznaja o starenju i starosti kao socio-kulturno uvjetovanom procesu te samostalno i kritičko vrjednovanje novih znanstvenih spoznaja o starosti i starenju i prepoznavanje mogućnosti njihove implementacije unutar andragoške prakse. Povezivanje s različitim udrugama i institucijama u lokalnoj zajednici u svrhu implementacije sadržaja kolegija ostvario se sedamnaesti cilj Agende 2030 koji apelira na partnerstva i razvoj zajedništva.

Cilj je rada prikazati spoznaje vezane uz nastanak kolegija „Pedagogija treće životne dobi“ namijenjenog studentima koji su pohađanjem tog kolegija aktivno sudjelovali u civilnoj misiji sveučilišta i stekli znanja i vještine za rad s osobama treće životne dobi. Nadalje, radi stjecanja općeg uvida i boljeg razumijevanja ovog koncepta,

¹ Ne postoji slaganje oko prijevoda termina *service – learning* s engleskog na hrvatski jezik. Tako ga Mikelić Preradović (2009) prevodi kao društveno korisno učenje. S obzirom na to da je kod ovog modela učenja naglasak na učenju koje se provodi kroz rad za zajednicu i to upravo u zajednici priklanjamo se prijevodu kojeg su predložile Čulum i Ledić (2010).

prikazat će se rasprava o izazovima s kojima su se susrele realizatorice kolegija prof. dr. sc. Anita Zovko i prof. dr. sc. Jasminka Zloković. Autorice drže kako iskustva i promišljanja rada na ovom kolegiju mogu biti korisna drugim sveučilišnim nastavnicima u njihovim traganjima za novim mogućnostima inoviranja visokoškolske nastave.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Primarni cilj istraživanja odnosio se na kvalitativno ispitivanje mogućnosti implementacije kolegija „Pedagogija treće životne dobi“ u studijski program jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije. Dodatno, željelo se utvrditi koji su postojeći izazovi i mogućnosti prigodom implementacije modela učenja u zajednici s obzirom na socijalne okolnosti i trenutne uvjete na sveučilištu. Temelj za raspravu o izazovima implementacije ovog modela čine odgovori na pitanja otvorenog tipa studenata diplomskog jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije, voditelja i mentora studenata u zajednici, te nositeljica kolegija prof. dr. sc. Anite Zovko i prof. dr. sc. Jasminke Zloković. Vrijedan okvir za razumijevanje konkretnih problema i razmišljanje o načinima njihova prevladavanja daju radovi stranih autora koji razmatraju primjere implementacije tog modela, kao i radovi domaćih autora (primjerice Čulum & Ledić, 2010, 2011) u kojima se raspravlja o pretpostavkama i preduvjetima nužnim za uspješnu implementaciju modela učenja u zajednici.

IMPLEMENTACIJA KOLEGIJA „PEDAGOGIJA TREĆE ŽIVOTNE DOBI“

Neki od ciljeva kolegija „Pedagogija treće životne dobi“ odnosili su se ponajprije na razvoj spoznaja o starenju i starosti kao socio-kulturno uvjetovanom procesu; na samostalno i kritičko vrjednovanje novih znanstvenih spoznaja o starosti i starenju te prepoznavanje mogućnosti njihove implementacije u okviru andragoške prakse. S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj ne postoji sveučilišni studij andragogije, Katedra za andragogiju pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sveučilišta u Rijeci za sada jedino ovim putem može najbliže upoznati studente, buduće pedagoge, s andragoškim aspektom rada s osobama treće životne dobi i tako ih uvesti u karakteristike rada s odraslima. Kolegij je osmišljen kao jednosemestralni (izborni) za studente druge godine jednopredmetnog i dvopredmetnog diplomskog studija pedagogije, a u akademskoj 2014/2015. godini prvi puta je uveden u studijski program pedagogije. U okviru seminarskog dijela kolegija studenti su mogli odabrati između dva načina rada: izrade i prezentacije seminarskog rada ili aktivnosti učenja zalaganjem u zajednici. Studentima su, u dogovoru s predstavnicima udruga i institucija, ponuđene aktivnosti zalaganja u zajednici povezane sa sadržajem i ciljevima kolegija. Načelo kod promišljanja o udrugama i aktivnostima mogućeg angažmana bilo je usmjeravanje isključivo na one udruge i aktivnosti u kojima bi studenti mogli primijeniti znanja koja su usvojili tijekom rada na kolegiju i dotadašnjem fakultetskom obrazovanju, ali i steći nova znanja i vještine te se bolje upoznati sa stvarnim problemima u zajednici, kao i prigodama za buduće zaposlenje u andragoškoj profesiji. Osim ponuđenih udruga i institucija, studenti su imali mogućnost predložiti druge udruge i institucije kao i aktivnosti koje odgovaraju potrebama studenata te potrebama zajednice. Tako je studentima dana prigoda da se aktivno uključe u promišljanje o mogućnostima rada, kao i podrška da učenje ostvare u udrugama u kojima su do tada već volontirali.

REZULTATI

Od ukupnog broja studenata koji su upisali kolegij (23), njih 16 odabralo je učenje zalaganjem u zajednici. U tablici 1. prikazane su institucije, dogovorene i odabrane aktivnosti, korisnici te broj uključenih studenata.

Tablica 1.: *Prikaz udruga/institucija, aktivnosti, korisnika i broja studenata*

INSTITUCIJA	AKTIVNOSTI	KORISNICI	BROJ STUDENATA
DOM ZA STARIJE I NEMOĆNE OSOBE „KANTRIDA“	- Organiziranje čitateljskih večeri u polivalentnoj dvorani Doma - Osmišljavanje kulturno-umjetničkih događanja: Solo koncert na gitari; Večer harmonike i maškarani tanci - Sudjelovanje u društvenim radnim aktivnostima doma: uređivanje vanjskog prostora - Osmišljavanje radionica u svrhu obilježavanja Međunarodnih datuma uvrštenih u programske aktivnosti Doma - Organizacija edukativnih radionica: „Učenje klapskih pjesama“ / „Konstruktivno rješavanje konflikata“ / „Utjecaj glazbe na fizičke i socijalne kompetencije“ / „Uči i dalje“ / „Ekologija - recikliranje“	Starije i nemoćne osobe – korisnici institucionalne skrbi	7
KLUB STARIJIH OSOBA „TRSAT“	- Sudjelovanje u programskim večerima: pikado, tombola, kuglana, kartanje - Osmišljavanje i provođenje rekreativnih aktivnosti subotom - Društveno zabavne večeri: druženje, ples, pjevanje	Starije osobe – korisnici izvaninstitucionalne skrbi	4
KLUB STARIJIH OSOBA „BULEVARD“	- Sportsko-rekreativne aktivnosti utorkom: boćanje, kuglanje - Društveno-zabavne večeri: druženje, ples i pjevanje - Realizacija aktivnosti: „Naša mala zelena oaza“	Starije osobe – korisnici izvaninstitucionalne skrbi	2
CENTAR ZA REHABILITACIJU RIJEKA: CZRR	- Likovne (art) terapije - Sudjelovanje u radnim aktivnostima Centra - Društvena tematska večer „Pantomima“ - Rekreativno-rehabilitacijske aktivnosti	Odrasle osobe s intelektualnim teškoćama i pridruženim smetnjama	3

Prva faza u planiranju učenja i rada na kolegiju podrazumijevala je dogovaranje s voditeljima udruga i institucija glede aktivnosti mogućeg angažmana koje odgovaraju potrebama njihovih korisnika i sadržaju kolegija. Za potrebe zalaganja studenata nisu osmišljene nove aktivnosti već je dogovoreno da se studenti uključe u postojeće jer su kao takve odgovarale sadržaju kolegija, postojećim znanjima i vještinama te pružale adekvatno okruženje za razvoj novih. Za potrebe kolegija kreiran je niz obrazaca za praćenje rada na kolegiju², a po završetku rada i učenja studenti su imali obvezu predati dnevnik rada i izvještaj o radu. Provedena je i evaluacija rada studenata i suradnje na kolegiju od strane partnera u zajednici, a svi ti dokumenti korisni su u promišljanju uspješnosti izvedbe i mogućih promjena sveučilišnih programa. Uočen je veliki interes mladih za ovaj kolegij, a kroz praktična i istraživačka iskustva nositeljica kolegija u području pedagoško-andragoških aspekata odnosa prema starijim osobama ostvarila se implementacija jedne od suvremenijih metoda učenja u zajednici. Pozitivne refleksije kako studenata pedagogije tako i starijih osoba koje su u trogodišnjem periodu aktivno bile uključene u realizaciju kolegija upućuju na različitost pedagoško-andragoških mogućnosti i optimističnost u podizanju kvalitete života i humanijih odnosa prema starijim osobama. Optimističnosti pridonosi

² Korisni prijedlozi obrazaca dostupni su u Mikelić Preradović (2009).

i činjenica da se zainteresiranost mladih osoba za kolegij „Pedagogija treće životne dobi“ proširila i na druge sastavnice Sveučilišta u Rijeci pa tako i na izvanredni diplomski studij sestrinstva i fizijatrije Zdravstvenog studija u Rijeci, što uz pedagoško andragoške pridonosi i zdravstvenim aspektima educiranja o važnosti starijih osoba u društvu. Autorice drže kako iskustva i promišljanja rada na tom kolegiju mogu biti korisna drugim sveučilišnim nastavnicima u njihovim traganjima za novim mogućnostima.

S obzirom na razliku između izbora učenja u zajednici (filantropski i civilni), aktivnosti su bile više usmjerene u skladu s filantropskim poimanjem negoli civilnim. Naglasak je bio na usmjeravanju prema aktivnostima u kojima će studenti moći razumjeti probleme i potrebe korisnika zajednice te pokušati, s obzirom na svoje kompetencije i spremnost na učenje novog, na njih odgovoriti. S obzirom na dostupne resurse te činjenicu da je riječ o prvom pokušaju implementacije modela (što i za nastavnike i studente predstavlja novo iskustvo), osmišljavanje i usmjeravanje prema filantropskoj dimenziji autorice smatraju značajnim pokušajem i praktičnim načinom za uspostavljanje suradnje i razumijevanje (budućih) mogućnosti suradnje između sveučilišta i zajednice. Poticanje studenata na zalaganje u zajednici (imajući u vidu da se gotovo svi studenti radi prvi put upoznaju s radom i korisnicima udruga) mnogo je lakše izvedivo ako se od studenata ne očekuje preuzimanje odgovornosti za rješavanje problema već sudjelovanje u njihovu rješavanju nakon upoznavanja s radom i korisnicima te uključivanja u aktivnosti udruge.

Mnogi su studenti iskazali namjeru o nastavku rada u udrugama nakon završetka semestra, a očekuje se da će kroz daljnji rad na aktivnostima značajnije pridonijeti rješavanju konkretnih problema, te se time staviti u poziciju onih koji utječu na stanje stvari u zajednici. Osim u pripremi aktivnosti i očekivanjima od studenata, filantropski aspekt jasno je vidljiv u nekim ishodima učenja. Iz dobivenih odgovora se može zaključiti da su ishodi bili naročito vezani za: primjenu postojećih znanja i vještina te učenju novih, razvoj pozitivnih stavova o korisnicima, razvoj empatije i pomaganja, a manje za stvarno shvaćanje odgovornosti za društvene promjene, motivaciju za usmjeravanjem promjena te ponudom rješenja od kojeg bi zajednica imala konkretniju korist. Neki od odgovora studenata koji idu u prilog ovoj tvrdnji navode se u nastavku:

“Najteža mi je bila činjenica upoznavanja života korisnika. Osjećala sam se bespomoćno jer im nisam mogla pomoći na jedini način koji im treba, a to je siguran i stabilan dom pun ljubavi.”

“Želim da znaju da ja nisam tu zbog sebe, već zbog njih. Da je svaka njihova emocija opravdana i važna. Da ako žele razgovarati o bilo čemu što njih zadovoljava, smiju. I da se pritom ne osjećaju manje vrijednima.”

RASPRAVA

Izazovi pri implementaciji modela učenja u zajednici na primjeru kolegija „Pedagogija treće životne dobi“ očitovali su se u poteškoćama oko integracije sadržaja kolegija i aktivnosti u zajednici. Jedan od njih je promišljanje o načinu i mogućnostima integracije zalaganja u zajednici u postojeće (obavezne i izborne) kolegije koji nisu kreirani temeljem ispitivanja potrebe zajednice, ali su s njima (barem djelomično) podudarni.

Pojavila su se otvorena pitanja glede integracije sadržaja kolegija i zalaganja u zajednici kojima valja pridati pozornost: pitanje relevantnosti (sadržaja kolegija za aktivnosti i potrebe specifičnih udruga/institucija i obratno), stupanj definiranja aktivnosti i utjecaj studenata na definiranje aktivnosti te kvaliteta osmišljavanja i provedbe aktivnosti.

Pitanje *relevantnosti* aktivnosti za savladavanje sadržaja kolegija i ostvarivanje njegovih ciljeva već je dotaknuto te se s pravom može zaključiti kako su dogovorene i izvršene aktivnosti pružile vrijedne prigode u kojima su studenti, radom s korisnicima različitih potreba, mogli shvatiti važnost zajednice u poticanju kvalitetnog okruženja te su se mogli kroz praktičan rad upoznati s poteškoćama s kojima se susreću osobe starije životne dobi. Upravo su različite aktivnosti na kojima su bili angažirani bile relevantne za prepoznavanje i razumijevanje problema, a studenti su imali prigodu ponuditi rješenja za uočene probleme. U pogledu znanja i vještina studenata u rješavanju konkretnih problema, na temelju odgovora studenata i njihovih mentora, moglo bi se zaključiti da su mogli iskoristiti mnoga stečena znanja i vještine (npr. komunikacijske vještine, znanja o izradi

radionica i dr.), ali se također upozorava na ona znanja i vještine koje je potrebno dodatno razviti kroz studij pedagogije (komunikacijske vještine u radu s osobama starije životne dobi). Na pitanje relevantnosti sadržaja kolegija i potreba specifičnih udruga nadovezuje se i pitanje mogućnosti studenata pedagogije kao budućih pedagoga za zapošljavanje u tim udrugama/institucijama naše zajednice. U tom smislu ova suradnja i iskustvo svih uključenih (studenti, udruge/institucije, nositeljice kolegija) jasno potvrđuju potrebu zapošljavanja ne samo pedagoga već i andragoških djelatnika u udrugama/institucijama koje rade na području savjetovanja, educiranja i senzibiliziranja mladih o pitanjima kvalitete života osoba treće životne dobi, a studentima pružaju mogućnost da kroz neposrednu suradnju s korisnicima uvide svoje sklonosti i interese koje se nadograđuju na motivaciju za pomaganjem. Potvrda relevantnosti ovog oblika suradnje sa zajednicom na kolegiju proizlazi iz očekivanja voditelja udruga/institucija prilikom dogovaranja suradnje te njihovih očekivanja od buduće suradnje. Očekivanja svih voditelja udruga/institucija u pogledu suradnje i zalaganja studenata odnosila su se na poštivanje dogovora te primjenu znanja i vještina stečenih kroz fakultetsko obrazovanje. Svi su mentori procijenili kako su postignuti rezultati u skladu s očekivanim te iskazali spremnost za nastavkom suradnje. Iz odgovora mentora može se zaključiti kako daljnju podršku većinom očekuju kroz uključivanje studenata u postojeće aktivnosti udruga/institucija. Time se otvara prostor za daljnju suradnju, a izazov svakako predstavljaju mogućnosti njene realizacije, razvoj novih kolegija i drugi vidovi podrške sveučilišta.

Što se tiče pitanja integracija kolegija i zalaganja u zajednici, razmotrila se *razina oblikovanja iskustva zalaganja u zajednici i utjecaj studenata*. Omogućavanje studentima slobodu i mogućnosti utjecaja na definiranje aktivnosti uz postojeću fleksibilnost rada rezultiralo je pozitivnim ishodima učenja i zalaganjem te poticanjem razvoja osjećaja odgovornosti studenata.

Pitanje *kvalitete osmišljavanja i provedbe aktivnosti* odnosi se na: planiranje aktivnosti koje su relevantne i smislene za sadržaj i ciljeve kolegija, mogućnost da studenti raspravljaju o iskustvima i mogućnost da utječu na kvalitetu obavljanja aktivnosti u udruzi (Morgan & Streb, 2003, prema Bordelon & Phillips, 2006). Batchelder i Root ističu kako povjerenje studenata u svoje sposobnosti rješavanja društvenih problema ovisi i o kvalitetnim uputama nastavnika i podršci mentora u zajednici (1994, prema Bordelon & Phillips, 2006). U kontekstu povećanja kvalitete kognitivnih ishoda, Eyler i Giles sugeriraju: različitost i izazovnost mogućnosti, kvalitetu uputa, često pisanje i rasprave o iskustvima (1999, prema Steinke & Buresh, 2002). Erickson (2009) navodi kako nekvalitetna priprema i provođenje aktivnosti može povećati predrasude, stereotipe i krivljenje žrtve te, oslanjajući se na Allportovu teoriju kontakta, piše o uvjetima koje pri planiranja treba zadovoljiti kako bi se moglo utjecati na negativne stavove i ponašanja onih koji uče. Zanimljivo je istaknuti da su studenti uključeni u aktivnosti zalaganja u zajednici ostvarili prednosti i bolji uspjeh u savladavanju sadržaja kolegija u odnosu na studente koji su izabrali izradu i prezentaciju seminarskog rada. Radeći u zajednici studenti su pisali dnevnik rada, te po završetku, izvještaj rada, no u prikazima svojeg rada i iskustava više su bili orijentirani na ono što su radili kroz dogovorene aktivnosti, a manje na naučeno, povezivanje sa sadržajem kolegija, vlastiti doprinos i razmišljanje kako oni mogu riješiti problem. Iako su upute za pisanje dnevnika uključile i kritički osvrt na vlastita iskustva te nužnost povezivanja iskustava sa sadržajima predavanja, aspekt kritičkog osvrta na iskustvo nije dovoljno razrađen. Kritička refleksija o iskustvu podrazumijeva primjenu stečenog znanja na stvarne situacije te promišljanje o tome kako se znanje odnosi prema sadržaju kolegija. Gibson i suradnici (2011) kritičku refleksiju smatraju najpouzdanijim pristupom naučenom kroz zalaganje u zajednici te se ujedno smatra i najznačajnijim pokazateljem uspješnosti integracije sadržaja kolegija i aktivnosti u zajednici.

ZAKLJUČAK

Iskustva rada na kolegiju „Pedagogija treće životne dobi“ upozoravaju da svi uključeni u nastavu taj pristup procjenjuju korisnim te jednim od načina za izgradnju snažnijeg i održivog partnerstva sa zajednicom. Iskustvo učenja zalaganjem u zajednici iz perspektive studenata naročito je značajno zbog pružene prigode za primjenu stečenih znanja i vještina, procjenu svojih sposobnosti u realnim uvjetima te za bolje upoznavanje s uvjetima rada pedagoga i andragoških djelatnika. Nakon pružene prigode za praktični rad, studenti

vrijednost tog modela učenja vide u prigodi za razumijevanje stvarnih problema i potreba zajednice te u prigodi za razvoj povjerenja u sebe kao nekoga tko svojim radom i zalaganjem može utjecati na rješavanje konkretnih problema u zajednici. Iz perspektive partnera u zajednici, taj je društveno koristan način potreban kao podrška udrugama i institucijama u svakodnevnom radu s korisnicima, ali i kao mogućnost razvijanja buduće kvalitetnije suradnje u kojoj bi nastavnici i studenti radom na kolegijima mogli ponuditi rješenja od kojih bi zajednica imala konkretniju korist te time zajedno radili na rješavanju problema zajednice koji se tiču osoba treće životne dobi. Iz perspektive nositeljica kolegija prof. dr. sc. Zovko i prof. dr. sc. Zloković, uz navedene prednosti, taj je pokušaj implementacije naročito vrijedan zbog prilike za uočavanjem poteškoća s kojima su se u radu na kolegiju suočile te za promišljanje o mogućnostima njihova prevladavanja kako bi novi pokušaji bili što kvalitetniji, odnosno korisniji za studente, kolegij, sveučilište i zajednicu. Iako su (kroz organizaciju, osmišljavanje aktivnosti, ishode učenja i stavove studenata) praktični aspekt zalaganja u zajednici i njegov filantropski aspekt naročito naglašeni, dok se manji značaj pridavao inzistiranju na ponudi rješenja od kojeg bi zajednica imala konkretniju korist, taj pokušaj implementacije omogućio je bolje razumijevanje potreba zajednice na koje bi se moglo prikladnije odgovoriti budućim radom. To se odnosi i na studente jer je za većinu njih ovo bila prva prigoda za upoznavanje potreba korisnika nekih udruga i institucija zajednice te se očekuje da će u daljnjem radu u istim ili drugim udrugama, ili u budućem profesionalnom radu, kao pedagoški ali i andragoški djelatnici moći upotrijebiti iskustva koja su ostvarili u ovom kolegiju, odnosno dati svoj prinos promjeni stanja stvari u zajednici. U donesenu Agendu 2030. polažu se velike nade ponajprije u smislu praktične integracije održivog razvoja u sve društvene oblasti među kojima se nalazi i kvalitetno obrazovanje (odraslih). Ipak, iako Agenda 2030 predstavlja globalni konsenzus, svaka zemlja potpisnica ima autonomiju u njezinom provođenju. Znanstvenoistraživački rad i usuglašenost akademske zajednice glede pitanja implementacije modela učenja u zajednici poduprle bi u svakom slučaju njezinu implementaciju u sveučilišnu nastavu.

LITERATURA

- Bordelon, T. D., Phillips, I. (2006): Service – learning: What students have to say. *Active learning in higher education*, 7(2), 143-153.
- Čulum, B., Ledić, J. (2010). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (1), 71-88.
- Čulum, B., Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
- Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa
- Erickson, J. A. (2009). Service-Learning's Impact on Attitudes and Behaviour: A Review and Update. (u) Strait, J.R. i Lima, M. (ur.): *The Future of Service-Learning – New Solutions for Sustaining and Improving Practice* (pp 106-118) Sterling: Stylus Publishing.
- Gibson, M., Hauf, P., Long, B. S. i Sampson, G. (2011) Reflective practice in service learning: possibilities and limitations. *Education + Training*, 53 (4), 284-296.
- Mikelić Preradović, N. (2009). *Učenjem do društva znanja – Teorija i praksa društveno korisnog učenja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future (1992). Preuzeto 09.09. 2018. sa <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Speck, B. W. (2001). Why Service – Learning? New directions for higher education, no. 114. Preuzeto 09.09. 2018. sa <http://nfjcl.depaul.edu/Resources/Schmidt-what-s-the-value-of-service-learning-to-the-community.pdf>
- Steinke, P. i Buresh, S. (2002): Cognitive Outcomes of Service-Learning: Reviewing the Past and Glimpsing the Future. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), 63-71.
- Šimleša, D. (2008). Prepreke i mogućnosti za održivi razvoj Hrvatske, Analiza indikatora održivosti – ekološki otisak stopala i indeks ljudskog razvoja. (*Doktorska disertacija*). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). Preuzeto 08.09.2018. sa: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Zloković, J., Polić, P. (2013). Izazovi implementacije modela učenja zalaganjem u zajednici - primjer kolegija „Obitelj i prevencija asocijalnih oblika ponašanja“. *Život i škola*, 59 (29), 102-12.

THE LEARNING MODEL IN THE COMMUNITY – AN EXAMPLE OF CONNECTING ADULT EDUCATION AND UNIVERSITY TEACHING

Anita Zovko

Jasminka Zloković

Jelena Vukobratović

Abstract: The UN's Sustainable Development Program up to 2030 (known as the Global Development Program for 2030 - Agenda 2030) through a holistic approach, primarily advocates the provision of quality education and promotes lifelong learning opportunities in order to build a peaceful and inclusive / active society and strengthen global partnership and thus becomes important a platform for further development of adult education. In the light of social changes with teaching and research, more and more attention is devoted to the civilian mission of the university which, through a contemporary and ubiquitous learning model through community endeavors, becomes necessary for the design and implementation of course curricula following the concept of sustainability. As a positive example of the implementation of a community learning model, the paper describes the challenges in implementing the "Third Age Pedagogy" course on the pedagogy study during the academic year 2016/2017. The paper seeks to highlight the multiple benefits of implementing community learning models and promoting quality adult education geared towards transformative and sustainable community action.

Key words: innovation of higher education; learning by committing to the community; sustainable development; Third Age Pedagogy

OBRAZOVANJE ODRASLIH U OBRAZOVNOJ POLITICI UNESCO-A

Vladimir Strugar

Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru
zavodbj@hazu.hr

Sažetak: Autor analizira četiri čimbenika obrazovne politike Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO), a to su: ciljevi obrazovne politike, kontekst, cjeloživotno učenje, i instrumenti s njihovim ključnim odrednicama (obilježjima). Teorijskim proučavanjem i istraživanjem dokumenata uočeni su ključni ciljevi obrazovne politike koji se odnose na obrazovanje odraslih (temeljno obrazovanje za sve, pismenost, funkcionalna pismenost) koje se shvaća kao dio cjeloživotnog učenja. Utvrđeno je kako nejednake prilike za obrazovanje, siromaštvo i isključenost čine kontekst u kojem obrazovanje odraslih još uvijek ne napreduje željenom cilju. Osim toga, cjeloživotnom se učenju određuje ključna uloga u razvoju gospodarstva i razvoju svake osobe u 21. st. i stoga treba veći prioritet dati neformalnom obrazovanju, a u nacionalnim politikama obrazovanja omogućiti „pravo na vrijeme za učenje.“ Istraživanje je pokazalo kako je UNESCO razvio razne instrumente kao bitno obilježje obrazovne politike.

UNESCO je stvorio prepoznatljivu obrazovnu politiku u kojoj važno mjesto pripada i obrazovanju odraslih. Iako se mnoge ideje nisu ostvarile kako je planirano, njegove aktivnosti trebale bi podržavati sve članice kako svijet ne bi ostao bez vizije obrazovanja, a time i bez budućnosti.

Ključne riječi: ciljevi obrazovne politike, cjeloživotno učenje, instrumenti obrazovne politike, kontekst, obrazovana politika, obrazovanje odraslih, obrazovanje za sve, pismenost, funkcionalna pismenost, UNESCO.

UVOD

Predmet su naše rasprave položaj i tretman obrazovanja odraslih u politici obrazovanja Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - UNESCO). Istina, prvotno je zamišljeno razmatrati još i obrazovnu politiku Svjetske banke (*World Bank*), Međunarodne organizacije rada (*International Labour Organization* - ILO) i Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (*Organization for Economic Cooperation and Development* – OECD), ali cjelovita rasprava bila bi izvan propisanih uvjeta članka.

UNESCO je jedna od sedamnaest specijaliziranih organizacija u sastavu Ujedinjenih naroda, osnovana je radi promicanja intelektualne suradnje u obrazovanju, znanosti i kulturi. Njegov je Statut usvojen u Londonu u studenome 1945., ali je stupio na snagu 4. studenoga 1946. Hrvatska je ratificirala Statut 1. lipnja 1992. i postala punopravnom članicom UNESCO-a.

UNESCO, kao i druge međunarodne organizacije, nalazi nadahnuće i poticaje za obrazovnu politiku u odnosu Ujedinjenih naroda prema obrazovanju koji su već svojom *Općom deklaracijom o ljudskim pravima* (1948) odredili pravo na obrazovanje, besplatno i obvezno osnovno obrazovanje, a tehničko i stručno obrazovanje moraju biti općenito pristupačni radi punog razvitka ljudske ličnosti (Skok, 1991, str. 34-35). Te odredbe implicite smjeraju i na obrazovanje odraslih bez kojeg ne može biti cjelovito razvijena ličnost. Isto tako, rad UNESCO-a kao i drugih međunarodnih organizacija, oslanja se na ideje zacrtane u *Deklaraciji o pravima djeteta* (1959), *Konvenciji o pravima djeteta* (1989), *Rezoluciji o pravu na obrazovanje* (2001), UN-ovoj podršci koncepta *Obrazovanje za sve*,

proglašenjem *Desetljeća pismenosti* (2003. – 2012.), prihvaćanjem *Milenijske deklaracije* (2004) te u više drugih inicijativa i aktivnosti u odgoju i obrazovanju.

U ovoj je raspravi nužno odrediti i značenje dvaju pojmova, a to su *obrazovanje odraslih* i *obrazovna politika*. Pri određivanju pojma obrazovanje odraslih imamo prvo zadaću definirati i pojam odraslost pri čemu se obično kao glavni određivanja kriterij odraslosti uzima socijalna zrelost koju osoba pokazuje preuzimanjem uloga koje su važno obilježje odrasle osobe (ne mladosti i djetinjstva), poput radne uloge, obiteljske/roditeljske i građanske uloge (Pastuović, 1999). Razumljivo je da su autori predlagali različite definicije pojma obrazovanje odraslih. Ovdje ćemo, međutim, preuzeti definiciju Opće konferencije UNECSO-a održane u Nairobiju (1976), prihvaćene u *Preporuci o unapređivanju obrazovanja odraslih*, u kojoj se kaže da pojam obrazovanje odraslih obuhvaća sveukupne organizirane obrazovne procese „svih sadržaja, razina i metoda (formalnih i drugih) bez obzira da li odrasli nastavljaju ili zamjenjuju započeto školovanje ili naukovanje, bez obzira razvija li odrasla osoba svoje sposobnosti, proširuje svoje znanje, poboljšava svoje tehničke ili stručne kvalifikacije ili ih preusmjerava te dovodi do promjene svojih stavova ili ponašanja i u perspektivi potpunog osobnog razvitka i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju“ (Pastuović, 1999, str. 53). Obrazovna politika (*policy*) drugi je važan pojam za našu raspravu. Iako se počesto u teorijskim raspravama rabi i pojam politika obrazovanja (*politic*) (Strugar, 2007) ovdje ćemo se, bez posebnih tumačenja njegova značenja, koristiti pojam obrazovna politika/obrazovne politike te ga razumjeti, u kontekstu rasprave, kao određivanje ciljeva obrazovanja (i odgoja) te načina njihova ostvarivanja na nacionalnim razinama, a time ukupno i na međunarodnoj razini. Pri tome se obuhvaćaju razne aktivnosti kao što su planiranje, upravljanje, rukovođenje i administriranje u odgojno-obrazovnim sustavima.

Kako je cilj rasprave istražiti položaj obrazovanja odraslih u obrazovnoj politici UNESCO-a, opći je zadatak analizirati čimbenike obrazovne politike i to: ciljeve obrazovne politike, kontekst, cjeloživotno učenje i instrumente te pripadajuće ključne odrednice tih čimbenika radi uočavanja stanja i tendencija s posebnim osvrtom na obrazovanje odraslih.

NEKI ČIMBENICI OBRAZOVNE POLITIKE I KLJUČNE ODREDNICE

Odabrali smo četiri čimbenika obrazovne politike UNESCO-a s odgovarajućim ključnim odrednicama radi daljnje analize, a to su:

- a) ciljevi obrazovne politike: obrazovanje za sve, pismenost i funkcionalna pismenost, osnovno obrazovanje za sve, kvaliteta obrazovanja;
- b) kontekst: nejednake obrazovne mogućnosti, siromaštvo i isključenost;
- c) cjeloživotno učenje: društvo temeljeno na znanju i učenje cijelog života;
- d) instrumenti: informacije, međunarodni standardi, razmjena i širenje ideja, jačanje stručnih i organizacijskih kapaciteta, partnerstvo (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 19).

UNESCO-OVI KLJUČNI KONCEPTI I OBRAZOVANJE ODRASLIH

UNESCO je osnovan radi promicanja mira i sigurnosti u svijetu suradnjom u obrazovanju, znanosti i kulturi te je stvorio prepoznatljivu obrazovnu politiku koju legitimiraju ciljevi, kao prvi zadatak svake obrazovne politike (vidjeti šire: Legrand, 1993). UNESCO je, između ostalih, definirao i ove ključne ciljeve u programskom području obrazovanje: osnovno obrazovanje za sve, obrazovanje za sve, opismenjavanje, pismenost a posebno funkcionalnu pismenost, strukovno i tehničko obrazovanje, visoko školstvo, obrazovanje učitelja/nastavnika, obrazovanje za održivi razvoj, udružene škole, e-učenje, kvalitetno obrazovanje i poboljšanje obrazovnih sustava. Iako su svi ciljevi međusobno povezani i međuovisni, u ovom pregledu ciljeva usmjerit ćemo se, zbog metodoloških razloga, na one koji imaju osobit doticaj s obrazovanjem odraslih.

UNESCO-ova obrazovna politika obuhvaća pismenost kao promicanje temeljnog obrazovanja i koncepciju funkcionalne pismenosti dok obrazovanje odraslih shvaća dijelom cjeloživotnog učenja. Pismenost se od sredine 60-ih godina 20. st. shvaća kao posjedovanje tehničkih vještina, pisanje i računanje, a što se nastoji postići što masovnijim aktivnostima opismenjavanja. Stavovi o tome izrečeni su na Drugoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih 1960. u Montrealu. Kako se spoznalo da nepismenost stanovništva otežava napredak gospodarstva i društva te da je tradicionalno shvaćanje pismenosti prevladano, pojavio se UNESCO-ov *Eksperimentalni program svjetskog opismenjavanja* između 1966. i 1974. godine koji je inaugurirao pojam funkcionalna pismenost koji je predložio Adam Curle. Konceptom funkcionalne pismenosti nastoji se povezati stjecanje pismenosti s radom, djelovanjem, što znači da se funkcionalno pismena odrasla osoba može uključiti u sve aktivnosti u kojima je potrebna pismenost radi efikasnog sudjelovanja u vlastitoj okolini, a sposobnostima čitanja, pisanja i računanja (osnovna pismenost) može pridonijeti osobnom napretku i napretku zajednice u kojoj živi. Na Trećoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih u Tokiju (1972) definirano je funkcionalno obrazovanje kao „ono koje, utemeljeno na odnosu između čovjeka i rada (gdje je riječ rad uzeta u najširem smislu) te povezujući razvoj radnog pojedinca s općim razvojem zajednice, dovodi u sklad interes pojedinca s interesom društva. Funkcionalno je obrazovanje, stoga, obrazovanje u kojem pojedinac nalazi ispunjenje sebe u okviru društva čije strukture i čiji odnosi u nadogradnji omogućuju potpuni razvoj ljudske ličnosti.“ Prema tome, „treba se zapitati ne što pismenost može učiniti za ljude, nego što ljudi mogu učiniti za pismošću“ (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 128, 29).

UNESCO, sukladno ciljevima *Obrazovanja za sve* i *Milenijskim razvojnim ciljevima* (2000), zagovara tri razine pismenosti, a to su pismenost za osnaživanje, za cjeloživotno učenje i za društvo koje uči.

UNESCO-ova obrazovna politika posebnu važnost pridaje obrazovanju odraslih, a mnogim aktivnostima zagovara potrebu učenja odraslih i koncept cjeloživotnog učenja. Koncepciju obrazovanja odraslih UNESCO je oblikovao i usavršavao tijekom šest održanih međunarodnih konferencija o obrazovanju odraslih od 1949. do 2009. godine.

Pregled međunarodnih konferencija o obrazovanju odraslih

(prema: Žiljak, 2010, Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010)

MJESTO I GODINA ODRŽAVANJA	NAZIV KONFERENCIJE	KLJUČNE TEME, PORUKE
HELSINGØR, DANSKA, 1949.	Obrazovanje odraslih	- ukloniti suprotnosti između tzv. masa i tzv. elita - poticati duh demokracije i tolerancije - obnoviti duh zajedništva u ljudima koji „žive u doba specijalizacije i izolacije“ - potaknuti osjećaj pripadnosti „svjetskoj zajednici“
MONTREAL, KANADA, 1960.	Obrazovanje odraslih u mijenjajućem svijetu	- humanizam i tehnologija u obrazovanju odraslih - obrazovanje mora biti realistično, znanstveno i povezano sa životom - obrazovanje odraslih integralni je dio obrazovnog sustava - olakšice za obrazovanje odraslih
TOKIO, JAPAN, 1972.	Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja	- definicija pojma funkcionalna pismenost - partnerski odnos učitelj – učenik na suradnji - status obrazovanja odraslih izjednačiti sa statusom formalnog obrazovanja - snaga obrazovanja odraslih je u raznolikosti - omogućiti funkcionalni sustav cjeloživotnog obrazovanja - andragoji trebaju odlučivati o obrazovnoj politici - proširiti ulogu sveučilišta u obrazovanju odraslih

PARIZ, FRAN-CUSKA, 1985.	Razvoj obrazovanja odraslih, aspekti i trendovi	- ulogu obrazovanja odraslih definirati u kontekstu potreba pojedinca i društva - aktivnosti obrazovanja odraslih približiti dnevnim, konkretnim potrebama ljudi - mobilizirati ljudske potencijale i podizati kvalifikacije - programi obrazovanja odraslih uključuju, osim teorijskih znanja, sadržaje praktičnih programa - andragozi moraju biti osposobljeni da bi se prilagodili potrebama različitih skupina odraslih
HAMBURG, NJEMAČKA, 1997.	Obrazovanje odraslih: ključ za 21. stoljeće	- važno je obrazovanje odraslih za aktivno sudjelovanje u državi i društvu - pismenost je temeljno ljudsko pravo - poboljšati kvalitetu obrazovanja odraslih i povezati ga s gospodarstvom i novim tehnologijama - obrazovanje odraslih povezano je sa zdravljem, zaštitom okoliša i kulturom
BELÉM, BRAZIL, 2009.	Završni dokument: Okvir za djelovanje iz Beléma: Korištenje moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost	- pismenost je najznačajniji temelj za izgradnju sveobuhvatnog inkluzivnog i integriranog cjeloživotnog učenja za mlade i odrasle - pismenost je osnova koja omogućuje odraslima uključivanje u učenje na svim razinama - cjeloživotno učenje ključ je odgovora na globalne probleme i izazove u obrazovanju; ono je konceptualni okvir i organizacijsko načelo svih oblika obrazovanja - obrazovanje odraslih značajna je komponenta procesa cjeloživotnog učenja (formalnog, neformalnog i informalnog) - promicanje kulture kvalitete u učenju odraslih

Na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih razmatrane su brojne i različite teme, utvrđeni mnogi ciljevi u obrazovanju odraslih i preporuke za njegovo unapređivanje na što su utjecali, primjerice, međunarodni odnosi, gospodarska situacija i krize, trendovi u različitim djelatnostima pa i obrazovanju. Svakako je važno uočiti da su bile zastupljene teme koje su učvršćivale postojeće spoznaje, npr. o pismenosti ili ulozi obrazovanja odraslih u odgovorima na izazove nacionalnih i svjetskih problema, te one koje su otvarale vrata novim nastojanjima i razvoju kao što je zahtjev da se obrazovanje odraslih shvaća integralnim dijelom obrazovnog sustava, određivanje pojma funkcionalna pismenost, nastojanje da se status obrazovanja odraslih izjednači sa statusom formalnog obrazovanja, da je ono značajna komponenta procesa cjeloživotnog učenja (formalnog, neformalnog i informalnog) te da je snaga obrazovanja odraslih u raznolikosti ponude programa, metodama poučavanja i učenja, sudjelovanju različitih subjekata u organizaciji i provedbi.

UNESCO je 2016. objavio Treći globalni izvještaj o učenju i obrazovanju odraslih (*Global Report on Adult Learning and Education – GRALE III*), a imao je tri cilja: utvrditi ispunjavaju li države obveze preuzete na Šestoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih u Belému (2009), jačati položaj učenja i obrazovanja odraslih, stvoriti osnovu za rasprave i aktivnosti na nacionalnoj, regionalnoj i globalnoj razini. Vjerujući da taj izvještaj može biti dosta pouzdan pokazatelj o stanju obrazovanja odraslih u svjetskim razmjerima, sažeto ćemo prikazati šest ključnih tema s prikazom stanja:

1. Države izvještavaju o napretku u svim područjima belémuskog okvira za akciju, a ključni su podatci:

Čak 75 posto zemalja izvještava da su njihove politike učenja i obrazovanja odraslih (*Adult Learning and Education - ALE*) značajno unaprijeđene od 2009. godine; 85 posto zemalja navodi kako su njihovi glavni politički prioriteti bili pismenost i bazične vještine; 71 posto zemalja izvještava da su uspostavljeni politički okviri za priznavanje, validiranje i akreditiranje neformalnog i informalnog učenja; 68 posto zemalja izvještava da se provode konzultacije između dionika politika i civilnog društva kako bi se osiguralo da su programi ALE usklađeni s potrebama polaznika; za ALE se još uvijek izdvaja mali dio javnih sredstava: 42 posto zemalja troši manje od 1 posto javnog proračuna za učenje i obrazovanje odraslih, a samo 23 posto zemalja troši više od 4 posto; stopa participacije povećana je u tri od pet zemalja, ali još uvijek previše odraslih nije uključeno u programe učenja i obrazovanja odraslih; 66 posto zemalja prikuplja informacije o postotku završetka, a 72 posto o certifikaciji; 81 posto zemalja nudi programe usavršavanja andragoga za rad s odraslima.

2. Učenje i obrazovanje odraslih ključne su komponente cjeloživotnog učenja i značajno će pridonijeti ostvarenju Programa za održivi razvoj 2030.

Mnoge zemlje izvještavaju o povećanju dokaza da ALE pozitivno utječe na zdravlje i blagostanje, zapošljavanje i tržište rada, te društveni život, građanstvo i život u zajednici; 65 posto zemalja je identificiralo nepismenost kao glavni čimbenik usporavanja pozitivnog učinka učenja i obrazovanja odraslih na zdravlje i blagostanje; pismenost je također neophodna za učinkovito i sigurno funkcioniranje radnika na radnim mjestima; dvije trećine zemalja navode da programi opismenjavanja pomažu u razvoju demokratskih vrijednosti, mirne koegzistencije i solidarnosti u zajednici; 35 posto zemalja navodi da slaba međuresorna suradnja usporava pozitivan učinak ALE-a na zdravlje i blagostanje; samo jedna trećina zemalja navodi da postoje koordinacijska tijela za međuresornu ili međusektorsku suradnju, koja promoviraju ALE u kontekstu osobnog zdravlja i blagostanja; 64 zemlje navode da nedostatak ili neprimjerena raspodjela financijskih sredstava značajno umanjuju utjecaj učenja i obrazovanja odraslih na zdravlje i blagostanje; više od polovice zemalja se slaže da ALE može imati „umjeren“ do „jak“ utjecaj na zapošljivost; oko 53 posto zemalja navodi da je baza znanja na tržištu rada.

3. Razine pismenosti odraslih ostaju alarmantno niske, što potvrđuju i sljedeći podatci:

Oko 758 milijuna odraslih, od kojih je 115 milijuna u dobi od 15 do 24 godine, još uvijek ne zna čitati ili napisati jednostavnu rečenicu; većina je zemalja „promašila“ cilj *Obrazovanja za sve* jer nisu za 50 posto poboljšale razinu pismenosti odraslih do 2015. godine, dok je samo 39 zemalja postiglo cilj; 85 posto zemalja navodi da su pismenost i bazične vještine bile glavni prioritet u njihovim programima ALE.

4. Rodna nejednakost još uvijek zabrinjava jer je i nadalje dominantan problem u podršci i vrjednovanju obrazovanja žena i njihovom stjecanju kvalifikacija:

63 posto odraslih s niskom razinom pismenosti su žene, iako se u 44 posto zemalja žene koriste programima obrazovanja i učenja odraslih više od muškaraca.

5. Unatoč primjetnom napretku od 2009., osnovni podatci o učenju i obrazovanju odraslih još su uvijek neprikladni, pa se stoga i ostvareni rezultati pogrešno interpretiraju.

Poziva se stoga na diskusiju o tome kako najbolje prepoznati probleme pri prikupljanju podataka te se prilagoditi trenutnim i budućim financijskim i ljudskim resursima zemalja.

6. Pogled u budućnost (2030.): kako učenje i obrazovanje odraslih (ALE) može pripremiti ljude za zahtjeve budućnosti:

Tijekom sljedećih petnaest i više godina države će se susretati s kompleksnim izazovima migracija, zapošljavanja, neravnopravnosti, ekološke održivosti i ubrzanih tehnoloških promjena. Učenje i obrazovanje odraslih je središnja točka javnih politika koja može pomoći da se odgovori na te izazove, jer ono pridonosi prevenciji konflikata i siromaštva, pomaže ljudima da nauče živjeti zajedno, da budu zdravi i da napreduju, bez obzira na ekonomsku, društvenu i kulturnu pozadinu (Treći globalni izvještaj, 2015, str. 5-7).

Za unaprjeđivanje rada u obrazovanju odraslih nadalje važan je dokument *Preporuke za učenje i obrazovanje odraslih: Vodič za zagovaranje* koji je usvojio UNESCO u studenome 2015. godine (*Recommendation on Adult Learning and Education – RALE*), a on je revizija takva dokumenta iz 1976.

Revidirane Preporuke (RALE) zalažu se za sveobuhvatan i sustavan pristup učenju i obrazovanju odraslih s osobitim osvrtnom na važnost triju područja: pismenost i temeljne vještine, kontinuirano obrazovanje i stručne vještine te obrazovanje u zajednici i građanske vještine. Osim toga, svrha je učenja i obrazovanja odraslih:

- osposobiti ljude za ostvarivanje njihovih prava i preuzimanje kontrole nad vlastitim životima,
- promicati osobni i profesionalni razvoj pomoću aktivnog angažmana u društvu, zajednici i okolini,
- poticati održiv i inkluzivni ekonomski rast i pristojne perspektive za rad i zapošljavanje pojedinaca,

- učenje i obrazovanje odraslih predstavlja ključno oruđe za suzbijanje siromaštva, unapređenje zdravlja i blagostanja te je doprinos održivom društvu koje uči (Preporuke za učenje i obrazovanje odraslih, 2015, str. 1).

Preporuke definiraju šest ciljeva učenja i obrazovanja odraslih:

- razvijati kapacitete pojedinca za kritičko mišljenje te neovisno i odgovorno djelovanje,
- jačati kapacitete za prilagođavanje promjenama, ali i oblikovanje promjena u ekonomiji i svijetu rada,
- doprinijeti stvaranju društva koje uči, gdje svi pojedinci imaju priliku za učenje i ravnopravno sudjelovati u procesima održivoga razvoja, kao i jačati solidarnost među ljudima i zajednicama,
- promovirati miran suživot i ljudska prava,
- poticati samopouzdanje mladih i odraslih,
- podizati svijest o važnosti zaštite životnog okoliša (Preporuke za učenje i obrazovanje odraslih, 2015, str. 2).

KONTEKST – NEJEDNAKOST, SIROMAŠTVO I ISKLJUČENOST

UNESCO oblikuje obrazovne politike stvara s obzirom na svjetski kontekst ili globalnu umreženost. U tome je obrazovanje odnosno obrazovanje odraslih varijabla koja utječe na siromaštvo i isključenost pojedinaca. Prema tome, UNESCO svojim obrazovnim politikama nastoji stvarati, po mogućnosti, jednake mogućnosti za stjecanje obrazovanja, što je jedan od temeljnih uvjeta za smanjivanje siromaštva i isključenosti.

Siromaštvo se definira kao „stanje u kojem pojedinci ili kućanstva nemaju materijalnih sredstava za podmirenje osnovnih životnih potreba ili za sudjelovanje u društveno prihvatljivom životnom standardu.“ Svjetska banka procjenjuje „kako je početkom 21. st. u svijetu 1,1 mlrd. ljudi živjela s manje od 1 USD dnevno“ (Ravlić, 2018). I dalje: „Veliki dio svjetske populacije živi u siromaštvu, čak 43,5 posto preživljava s manje od dva američka dolara dnevno. Većina siromašnog stanovništva svijeta živi u ruralnim područjima“ (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 161).

Na Trećoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih u Tokiju (1972), uz naglasak da su obrazovanje odraslih i obrazovanje djece neodvojivi, uočeno je kako su „najveća ljudska zla s kojima se svijet danas suočava apatija, siromaštvo, bolest i glad“ te da se društveni napredak i obrazovanje odraslih dopunjuju (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 130). Isto tako, *Dakarski okvir za djelovanje* (2000) poručuje: „Obrazovanje odraslih i cjeloživotno obrazovanje moraju se u velikoj mjeri proširiti i biti raznolikiji te integrirati u glavnu snagu za smanjenje siromaštva“ (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 144).

Šesta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih u Belému (2009) dodaje još jednu važnu dimenziju obrazovanju odraslih, a to je inkluzivno obrazovanje kao temelj za postizanje ljudskog, društvenog i gospodarskog razvoja. Prema tome, želi se smanjiti socijalna isključenost posebice ranjivih i marginaliziranih skupina društva, jer ona obuhvaća siromaštvo, nezaposlenost, loše životne uvjete, ograničen pristup obrazovanju, nedovoljno društveno sudjelovanje i sl. (Farnell, 2012).

Ujedinjeni narodi u *Milenijskoj deklaraciji* (2000) naglašavaju: „Nećemo štedjeti napora da svoje bližnje, muškarce, žene i djecu, oslobodimo bijednoga i dehumanizirajućeg stanja krajnjega siromaštva kojemu je trenutačno podvrgnuto više od milijardu ljudi“ (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 106). Isto tako, *Programom za održivi razvoj do 2030.* između sedamnaest ciljeva prvi je cilj - „svijet bez siromaštva.“ Želi se do kraja 2030. iskorijeniti „ekstremno siromaštvo,“ dakle smanjiti broj osoba koje žive s manje od 1,25 USD na dan (Pavić- Rogošić, 2015, str. 5).

Programom za održivi razvoj do 2030. godine želi se stoga osigurati uključivo i kvalitetno obrazovanje te promovirati mogućnosti cjeloživotnog učenja. Vjeruje se da je kvalitetno obrazovanje temelj za poboljšana života ljudi i održivi razvoj. Uočava se da je razina osnovne pismenosti vidljivo poboljšala, ali da su potrebni jači naponi kako bi se postigao još veći napredak u postizanju univerzalnih ciljeva obrazovanja pri čemu je posebno važno besplatno i kvalitetno osnovno i srednje obrazovanje za sve djevojčice i dječake te jeftino i kvalitetno tehničko, stručno i tercijarno kao i fakultetsko obrazovanje za sve. Treba znatno povećati broj mladih i odraslih koji imaju relevantne vještine, tehničke i stručne, za bolju zapošljivost, dobre poslove i poduzetništvo (Pavić- Rogošić, 2015, str. 7).

CJELOŽIVOTNO UČENJE - KLJUČ NAPRETKA U 21. STOLJEĆU

Jedan od UNESCO-ovih ciljeva obrazovne politike jest i cjeloživotno učenje čije se ključne odrednice učenje tijekom cijeloga života i društvo temeljeno na znanju. Obrazovanje odraslih danas se shvaća kao dio cjeloživotnog učenja, a ono je ključ razvoja i napretka u 21. stoljeću. UNESCO-ov Institut za cjeloživotno učenje bavi se istraživanjima pismenosti, obrazovanjem odraslih, neformalnim i cjeloživotnim učenjem.

UNESCO je tijekom 60-ih godina 20. st. operacionalizirao koncept cjeloživotnog obrazovanja/učenja te je na svojoj glavnoj skupštini 1970. predložio državama članicama prihvaćanje koncepcije cjeloživotnog obrazovanja kao opću smjernicu za provedbu nužnih obrazovnih reformi (Pastuović, 1999, str. 35). Tako se već na Trećoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih u Tokiju (1972) ističe potreba i važnost stvaranja funkcionalnog sustava cjeloživotnoga obrazovanja, a cjeloživotno se obrazovanje apostrofira i u sljedećim UNESCO-ovim konferencijama i dokumentima u različitim kontekstima, što se osobito iskazuje u Okviru za djelovanje iz Beléma (2009) isticanjem da cjeloživotno učenje ima „kritičnu ulogu za odgovor na globalne probleme“ (Puljiz, Šutalo, Živić, 2010, str. 153).

Za novo, 21. stoljeće, nazvano i stoljećem znanja, koje počiva na koncepciji cjeloživotnog učenja novi zamah dalo je Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće pod predsjedanjem Jacquesa Delorsa, a koje je sadržano u knjizi Učenje: blago u nama (1998).

U Izvješću se taj obrazovni proces koji „se proteže kroz cijeli život“ razmatra pod nazivom „doživotno učenje“ (learning throughout life) (Delors, 1998, str. 110). Ono se temelji na spoznaji da danas, a u budućnosti osobito, nitko se ne može nadati da će školovanjem u mladosti steći toliko znanja koje će biti korisno cijeli život. Prema tome, napušta se podjela života u kojem su djetinjstvo i mladenaštvo određeni za školovanje, potom slijedi zrelo radno doba te napokon umirovljenje.

U doživotno ili cjeloživotno učenje polažu se velike nade ono je u velikoj mjeri odgovor na potrebe gospodarstva, omogućuje osobi da zadrži nadzor nad vlastitim životom i uspostavi ravnotežu između učenja i rada te se trajno prilagođava velikom broju zanimanja.

U smjernicama i preporukama Izvješće ističe kako doživotno obrazovanje „ide dalje od tradicionalnog razlikovanja između početnog i trajnog obrazovanja“ te se povezuje s koncepcijom društva koje uči. Ono u razvijenim zemljama obuhvaća: doškolovanje, prekvalifikaciju i obrazovanje za odrasle te stvara nove mogućnosti učenja za sve, pružajući svakoj osobi drugu ili treću priliku da se iskaže i proširi kako stručne oblike školovanja, tako i praktičnu izobrazbu (Delors, 1998, str. 124). Ilustrativan i poticajan je primjer obrazovanja odraslih u Švedskoj jer „više od 50 posto odraslog stanovništva sudjeluje u nekom obliku organiziranog učenja u jednoj godini“ (Delors, 1998, str. 115).

Sljedeće UNESCO-ovo svjetsko izvješće, naslovljeno Prema društvima znanja objavljeno 2005. godine nastavlja razrađivati koncept cjeloživotnog učenja i društva koje uči kao koncepte koji su međuvisni i nastali na tragu treće industrijske revolucije – revolucije novih tehnologija. Naslućivanje društva koje uči kao društva „koje još ne postoji“ iskazano je u UNESCO-ovom izvješću Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja pod nazivom Naučiti postojati (Learning to be, 1972) koje je uredio Edgar Faure sa suradnicima. Istina, pojmom društvo koje uči koristio se krajem 60-ih godina 20. st. primjerice Robert M. Hutchins u djelu Društvo koje uči (1968), Torsten Husén u članku Doživotno učenje u 'obrazovnom društvu' (1968), dok je znanstvenik Petar Drucker prvi upotrijebio pojam društvo znanja (knowledge society) 1969. pri čemu je naglašavao učenje učenja (learning how to learn) (Strugar, 2009, str. 115). Zaključuje se kako radovi nastali 60-ih i 70-ih godina „nisu usmjereni na one koji imaju znanje, već na one koji ga žele steći“ u formalnom, neformalnom i informalnom učenju (Prema društvima znanja, 2007, str. 57).

U UNESCO-ovom svjetskom izvješću: Prema društvima znanja raspravlja se o cjeloživotnom obrazovanju za sve, analiziraju ciljevi Svjetskog foruma o obrazovanju za sve (Dakar, 2000) pri čemu se određene konstatacije

odnose i na obrazovanje odraslih. Zapaženo je kako su obrazovne politike usredotočene na obvezno obrazovanje pa „zbog toga odrasle osobe imaju vrlo nejednak pristup cjeloživotnom obrazovanju za sve“ jer samo nekolicina zemalja omogućuje povratak u školu ili na sveučilište (Prema društvima znanja, 2007, str. 78). Osim toga, veću je važnost potrebno „dati neformalnom učenju čiji potencijal danas povećavaju mogućnosti što ih donose nove tehnologije“, a „politike cjeloživotnog obrazovanja moraju obuhvatiti sva mjesta i oblike učenja, uključujući i samoobrazovanje“ (Prema društvima znanja, 2007, str. 79). Uočena su suprotstavljena mišljenja o cjeloživotnom obrazovanju; dok ga jedni smatraju načinom povećavanja svog društvenog kapitala, dotle drugi u njemu vide potencijalni izvor nesigurnosti. „Radnici sa stalnim zaposlenjem boje se da bi mogli izgubiti posao ako budu previše vremena provodili u aktivnostima za izobrazbu. Samo učenje u starijih osoba može izazvati osjećaj ranjivosti ili im ono što oni percipiraju kao negaciju svega što su dotad učili, te procjene i oblik rada na koji nisu navikli stvaraju nelagodu“. Ti se problemi mogu rješavati, smatra Povjerenstvo, uvođenjem „prava na vrijeme za učenje“ (Prema društvima znanja, 2007, str. 81). „Pravo na vrijeme za učenje“ (study-time entitlement) svojevrstni je obrazovni vaučer „na temelju kojega svaka osoba dobiva ‘kapital’ što ga čini određeni broj godina za obrazovanje“, a dodjeljuje se nakon obveznog obrazovanja. Obrazovni vaučer pruža novu priliku osobito mladima od 16 ili 18 godina koji su napustili formalni sustav školovanja jer ima se omogućuje personalizacija obrazovne karijere, a što je jedan od glavnih ciljeva cjeloživotnog obrazovanja u 21. stoljeću (Prema društvima znanja, 2007, str. 82).

INSTRUMENTI OBRAZOVNE POLITIKE

Načini ostvarivanja planiranih ciljeva bitna su odlika svake obrazovne politike, a te načine ovdje sagledavamo u pojmu instrumenti. UNESCO najčešće među ključne čimbenike svojih instrumenata ubraja informacije, međunarodne standarde, razmjenu i širenje ideja, jačanje stručnih i organizacijskih kapaciteta, partnerstvo i dr. Oni se dakako odnose na sva obrazovna područja kojima se ta organizacija bavi, ali ćemo ih ovdje ilustrirati na užem obrazovnom području, a to je obrazovanje odraslih.

UNESCO diseminira informacije objavljivanjem Statističkog godišnjaka (Unesco Statistical Yearbook) koji izlazi od 1963. godine. Od 1955 do 1971. i izdavao je periodičnu publikaciju Svjetski pregled obrazovanja (World Survey of Education I – IV), a od 1999. djeluje Institut za statistiku UNESCO-a (UNESCO Institute for Statistics) u Montrealu.

Osim toga, UNESCO je razvio respektabilnu nakladničku djelatnost, a dovoljno je reći kako „svaki dan izdaje po jednu knjigu“ u područjima kojima se bavi, što znači da je i obrazovanje zastupljeno u znatnoj mjeri (Pavlović, 1980, str. 83). Ovdje smo spomenuli tri važna izvještaja koji su se bavili obrazovanjem u svijetu (Faure, 1972; Delors, 1998; Prema društvima znanja, 2007), valja pridodati da UNESCO objavljuje i časopis *Perspektive* (Perspectives) koji je, prema jednom mišljenju 80-ih godina 20. st., nesumnjivo među najuglednijim časopisima u svijetu koji se bave obrazovanjem (Perspektive obrazovanja, 1982, str. 7). U izboru članaka iz časopisa *Perspektive*, objedinjenome u trima publikacijama, obuhvaćeno je gotovo cijelo desetljeće, između 80-ih i 90-ih godina 20. st., kada su redovito objavljivani članci o obrazovanju odraslih, a teme su bile, primjerice, nepismenost u industrijaliziranim zemljama (1982), politika obrazovanja odraslih, neformalno obrazovanje i njegove perspektive (1986), trendovi obrazovanja odraslih od 1972. godine, napredak i problemi obrazovanja odraslih, nepismenost (1989).

Nadalje, sredinom 90-ih godina 20. st. UNESCO objavljuje nekoliko Pregleda nacionalnih politika (Reviews of National Policies for Education) primjerice u Austriji, Danskoj, Finskoj (1995), zatim Francuskoj i Poljskoj (1996) te Ruskoj Federaciji (1998), a u njima dominiraju teme koje su u izravnoj vezi s obrazovanjem odraslih kao što su, primjerice, osposobljenost kadrova, trajno obrazovanje, odgovori na zahtjeve studenata za nastavkom školovanja, obrazovanjem k zaposlenosti, obrazovana jednakost, diplome za tehničko i stručno obrazovanje, ostvarivanje načela obrazovanja za sve i dr. (Božić, Spajić-Vrkaš, Silov, Fresl-Dumančić, 2000).

Među instrumentima koje je razvio UNESCO svakako valja uvrstiti Međunarodnu standardnu klasifikaciju obrazovanja (International Standard Classification of Education – ISCED) koja se započela oblikovati početkom 70-ih godina 20. st., a nakon usvajanja 1975., potom i dorade, UNESCO ju je prihvatio 1997. (ISCED '97) radi prikupljanja i prezentiranja statističkih podataka o odgojno-obrazovnim sustavima na međunarodnoj razini. S obzirom na to da instrument određuje i imenuje pojedine razine podsustava, moguću ih je uspoređivati pa i harmonizirati. ISCED ujedno definira neke zadaće svakog podsustava, oblike cjeloživotnog učenja te različite obrazovne vertikalne putove koji vode prema daljnjem školovanju odnosno prema tržištu rada.

Među instrumente kojima UNESCO nastoji poticati i usmjeravati, međunarodne obrazovne aktivnosti u području obrazovanja odraslih možemo – u određenom smislu - uvrstiti i obilježavanje pojedinih tema kao što su pismenost i održivi razvoj. Pismenost, kao globalna tema, dobila je osobit značaj u programu Desetljeće pismenosti 2003. – 2012. koji je prihvatila i Hrvatska odlukom Vlade Republike Hrvatske od 17. srpnja 2003. pod nazivom Za Hrvatsku pismenosti: put do poželjne budućnosti, čime su postavljena dva cilja: osobama starijim od 15 godina omogućiti završavanje osnovnog obrazovanja i tako povećati razinu pismenosti te osobama bez zanimanja, koje se obrazuju, pomoći u osposobljavanju za obavljanje jednostavnijih poslova radi njihova lakšeg zapošljavanja, a time i smanjivanja nezaposlenosti. Osim toga, pripremljen je novi okvirni nastavni plan i program za obrazovanje odraslih s ciljem da se polaznicima omogući završavanje osnovnog obrazovanja i stručno osposobljavanje za manje složene i jednostavnije poslove (zanimanja) potrebne na tržištu rada.

UNESCO je, radi ostvarivanja ciljeva programa Desetljeće pismenosti, pripremio program Inicijativa opismenjavanja za osnaživanje (Literacy Initiative for Empowerment) za razdoblje od 2006. do 2015. godine. Spomenimo i da UNESCO zagovara obilježavanje pojedinih dana kojima se potiču zemlje da ulože napore u programe obrazovanja odraslih kao što su Međunarodni dan pismenosti 8. rujna i održavanje regionalnih konferencija za podršku globalnoj pismenosti koje se održavaju u državama članicama.

S obzirom na napore koje ulaže u obrazovanje odraslih, UNESCO nastoji imati i što kvalitetniji uvid u stanje pismenosti na nacionalnim i međunarodnoj razini. Stoga je osmišljen Program procjene i nadzora pismenosti (Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP). Taj se program temelji na sličnim projektima kojima se nastoje mjeriti ključne kompetencije odraslih, primjerice onima koje je pripremila Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), a to su Međunarodno istraživanje pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey - IALS) i Istraživanje pismenosti i životnih vještina odraslih (Adult Literacy and Lifeskills Survey - ALL). Međutim, program LAMP razlikuje se od uzoraka jer se on usredotočuje na shvaćanje obrazovanja kao ljudskog prava u društvu učenja (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010, str. 30), a ne toliko na važnost razvijanja vještina i povećanje konkurentnosti osoba starijih od 15 godina.

ZAKLJUČCI

Obrazovanje odraslih dio je politike obrazovanja koju je razvio UNESCO. Budući da su analizirana četiri čimbenika obrazovne politike, moguće je izdvojiti neke zaključke:

- a) Među ciljevima za koje se zalagao UNESCO, a tiču se obrazovanja odraslih, jesu pismenost (promicanje temeljnog obrazovanja i funkcionalne pismenosti) te zauzimanje da se obrazovanje odraslih shvaća kao dio cjeloživotnog učenja. Zagovaraju se tri razine pismenosti: pismenost za osnaživanje, za cjeloživotno učenje i za društvo koje uči. Obrazovna se politika obrazovanje odraslih oblikovala, između ostalog, i na šest održanih međunarodnih konferencija od 1949. do 2009. godine.
- b) UNESCO među čimbenicima obrazovne politike uzima u obzir i nacionalni i međunarodni kontekst pri čemu, kad se razmatraju složena pitanja obrazovanja odraslih, prikazuje njegove tri odrednice: nejednake prilike u obrazovanju, siromaštvo i isključenost. Te su odrednice međuovisne pa se zalaže za stvaranje jednakih mogućnosti za stjecanje obrazovanja kao temeljnog uvjeta za smanjenje siromaštva i isključenosti. Dugoročna je vizija UNESCO-a – „svijet bez siromaštva.“

- c) Sljedeći je čimbenik obrazovne politike kojoj je cilj razvoj i napredak u 21. st. cjeloživotno učenje, pri čemu obrazovanje odraslih ima jednu od ključnih uloga. Cjeloživotno učenje prihvaća se kao podloga za definiranje odgovora na globalne probleme u gospodarstvu i našim vlastitim životima. Cjeloživotno je učenje nerazdvojno od koncepcije društva koje uči i društva znanja. Znanje, u središtu razvoja, može se stjecati u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju, s tim da se potiče šire otvaranje mogućnosti neformalnog obrazovanja, za što, kao jedan od poticaja, UNESCO predlaže „pravo na vrijeme za učenje.“
- d) UNESCO je razvio i koristio se različitim instrumentima kako bi ostvarivao ciljeve obrazovne politike, počevši od Statističkog godišnjaka, rada Instituta za statistiku, respektabilne nakladničke djelatnosti (knjige i časopis), Međunarodne standardne klasifikacije obrazovanja (ISCED '97), obilježavanje pojedinih tema i datuma pa sve do vlastita Programa procjene i nadzora pismenosti (LAMP).

Ovaj sažeti prikaz nekih od čimbenika i odrednica obrazovne politike pokazuje kako je UNESCO razvio široke aktivnosti u obrazovanju općenito, pa i u obrazovanju odraslih posebno kojemu se kontinuirano pridaje iznimna važnost ali i odgovornost u daljnjem razvoju društava u globalizacijskim procesima punim proturječnosti.

Zamjetno je, recimo na kraju, kako se mnoge zamisli i ideje nisu ostvarile ili se nisu ostvarivale zacrtanom dinamikom na što su utjecali različiti i često neodgovarajući nacionalni i globalni konteksti. Unatoč tomu, ili upravo zbog toga, svijet ne smije ostati bez vizije razvoja u čijem je središtu obrazovanje.

LITERATURA

Bogovac, T. (red.) (1982). *Perspektive obrazovanja. Izbor članaka iz časopisa Perspectives*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Božić, J., Spajić-Vrkaš, V., Silov, M., Fresl-Dumančić, I. (2000). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Bibliografija radova s bilješkama*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Delors, J. (ur.) (1998). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.

Farnell, T. (2012). *Jednake prilike u obrazovanju u globalnoj perspektivi*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Hamburška deklaracija o učenju odraslih V. CONFINTEA UNESCO-va međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih, Hamburg, 1997. Preuzeto 26. 8. 2018. <https://www.google.hr/search?q=Hambur%C5%A1ka+deklaracija+o+u%C4%8Denju+odraslih&oq=Hambur%C5%A1ka+deklaracija+o+u%C4%8Denju+odraslih&aqs=chrome..69i57j69i60.3833j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Legrand, L. (1993). *Obrazovne politike*. Zagreb: Educa.

Nacrt Plana djelovanja iz Dakara: Obrazovanje za sve: Upoznavanje s našim obvezama (2001). *Obrazovanje odraslih*, 45(1-4), 7-36.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija: Integralna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

Pavić-Rogošić, L. (2015). *Novi izazov: Globalni ciljevi održivog razvoj do 2030*. Zagreb: ODRAZ – Održivi razvoj zajednice, str. 5.

Pavlović, P. A. (1980). *UNESKO: obrazovanje i nauka*. Novi Sad: NIRO „Misao“; Pedagoški zavod Vojvodine; Zavod za izdavanje udžbenika.

Preporuke za učenje i obrazovanje odraslih: Vodič za zagovaranje. UNESCO, 2015. Preuzeto 21. 8. 2018. s http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-and-herzegovina/Documents/Relevantni_dokumenti/Advocacy_Guide_BHS.pdf

- Puljiz, I., Šutalo, I., Živčić, M. (2010). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih. 2. dio*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Ravlić, S. (gl. ur.) (2018). Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto 22. 8. 2018. s <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=56227>
- Skok, D. (ur.) (1991). *Ljudska prava: Osnovni međunarodni dokumenti*. Zagreb: Školske novine.
- Strugar, V. (2007). Politika obrazovanja i promjene odgojno-obrazovne djelatnosti. (u) V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja – Svezak 1*. (Zbornik radova Prvog kongresa pedagoga Hrvatske). (pp 395-410) Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Strugar, V. (2009). Druga obrazovna prilika: potrebe, mogućnosti i ostvarenja u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 3 (3), 113-134.
- Šoljan, N. N. (red.) (1986). *Perspektive obrazovanja 2. Izbor članaka iz časopisa Perspectives*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Šoljan, N. N. (red.) (1989). *Perspektive obrazovanja 3. Izbor članaka iz časopisa Perspectives*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Treći Globalni izvještaj o učenju i obrazovanju odraslih: Utjecaj učenja i obrazovanja odraslih na zdravlje i blagostanje, zapošljavanje i tržište rada, društveni život, građanstvo i život u zajednici: Ključne poruke i sažetak (2016). UNESCO Institute for Lifelong Learning. Preuzeto 31. 7. 2018. s http://civilnodrustvo.ba/media/46902/3rd_global_report_on_adult_learning_and_education__bcs_version_.pdf
- UNESCO-ovo svjetsko izvješće: *Prema društvima znanja* (2007). Zagreb: Educa.
- Žiljak, O. (2010). Od Helsingøra do Beléma: UNESCO-ove međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 1(2), 111-122.

ADULT EDUCATION IN UNESCO EDUCATION POLICY

Vladimir Strugar

Abstract: The author analyses four factors of education policy of The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO: education policy goals, the context, lifelong learning and instruments with their key features. Theoretical study and research of documents has resulted in the key goals of education policy which are related to adult education (the basic education for everyone, literacy, functional literacy), which is perceived as a component of lifelong learning. It has been determined that unequal educational opportunities, poverty and social exclusion make up a context in which adult education has still not made a progress towards a desired goal. Apart from that, lifelong learning has been ascribed a key role in economic development and personal development of every individual in the twenty-first century. Therefore, greater priority should be given to informal education, while in national education policies “the right to time for learning” should be ensured. Research has shown that UNESCO has developed diverse instruments as an important feature of education policy.

UNESCO has created a distinctive education policy within which adult education has an important role. Although many ideas have not been implemented as had been planned, its activities should be supported by all the members, in order to provide the world with a vision of education and future.

Key words: education policy goals, lifelong learning, education policy instruments, context, education policy, adult education, education for everyone, literacy, functional literacy, UNESCO

MODELI JAVNOG UPRAVLJANJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Tihomir Žiljak

Pučko otvoreno učilište Zagreb, Zagreb, Hrvatska
tihomir.ziljak@pou.hr

Sažetak: U radu se analiziraju modeli javnog upravljanja u organizacijama za obrazovanje odraslih. Ne temelju analiza koje su rađene za upravljanje školama, izrađena su četiri idealtipska modela javnog upravljanja u organizacijama za obrazovanje odraslih: kompetitivno-tržišni model, model osnaživanje organizacija za obrazovanje odraslih, model lokalnog osnaživanja i model kontrole kvalitete. Ključni elementi modela su ciljevi, akteri, instrumenti i načini polaganja računa. Ti modeli su smješteni u širi okvir nacionalnih politika i normativne snage međunarodnih organizacija koje se bave obrazovanjem.

Ključne riječi: modeli javnog upravljanja, obrazovanje odraslih, javne politike

1. UVOD

Upravljanje obrazovnim ustanovama jedan je od ključnih elemenata u provedbi neke obrazovne politike. To može biti pitanje za znanosti koje se bave organizacijom i menadžmentom. Međutim, to može biti pitanje implementacije javnih politika unutar sustava javnog upravljanja (governance). U tome se prelamaju odgovori na pitanja koji su ciljevi obrazovne politike, tko su ključni akteri u implementaciji politika, koji instrumenti se mogu upotrebljavati i kome se polažu računi za provedene aktivnosti? Ako se polazi od konstatacije da je razred, obrazovna skupina ili studijska grupa najniža razina obrazovne politike (Berkhout i Wielemans, 1999; Ure, Holford i Saar, 2013), onda su za obrazovnu politiku ključni provedba i reguliranje načina rada te upravljanje na mikrorazini. Globalna ili makro razina svoje ciljeve može ostvarivati tek uz djelotvorno organiziranje i provedbu na najnižoj razini provedbe.

Obrazovanje odraslih nije izuzeto iz ovih pitanja. Stoga iskustva u analizama školskog upravljanja i vođenja mogu pomoći da se jasno razluče svi dijelovi javnog upravljanja u organizacijama za obrazovanje odraslih. U ovom radu se analiziraju upravo oblici javnog upravljanja organizacijama za obrazovanje odraslih. Javno upravljanje se analizira kao način rješavanja nekog javnog problema unutar procesa obrazovne politike. Osnovni strukturni elementi javnoga upravljanja su: kolektivni ciljevi, koordinacija, upravljački kapaciteti i polaganje računa (Petak, 2008). U javnom upravljanju u obrazovanju manja je usmjerenost na funkcioniranje hijerarhijske strukture, a veća na to gdje su ključna mjesto upravljanja obrazovnim procesom, i koji su ključni akteri u upravljanju (Dale, 1997). U sustavu javnog upravljanja provedba politike se ne svodi na lanac javnih službenika koji provode odluke od vrha prema dnu. Naprotiv, u proces su uključeni i nedržavni akteri, postoji više razina odlučivanja, a često se rabe uvjeravanje (umjesto zapovijedanja), dogovaranje i partnerstvo (umjesto hijerarhijskog modela).

U prvom dijelu ovog rada definiraju se elementi koji bi trebali biti uključeni u modele javnog upravljanja u obrazovanju odraslih. Izdvojene su one dimenzije koje su važne za upravljanje organizacijama unutar određenih nacionalnih obrazovnih sustava. Pri tome se navode akteri, instrumenti, ciljevi te načini polaganja računa za provedene aktivnosti. Na kraju se nudi dopuna idealtipskih modela javnog upravljanja obrazovnim organizacijama i provjerava se jesu li ovi modeli primjenjivi za obrazovanje odraslih.

2. KONCEPTUALNO ODREĐENJE

Organizacije za obrazovanje odraslih su raznorodne i razlikuju se unutar jedne države, a velike su i nacionalne i regionalne razlike. Karen Myers, Natalie Conte i Kjell Rubensen (2011) razlikuju organizacije za temeljno obrazovanje, visoko obrazovanje, obrazovanje vezano uz radno mjesto, ostala obrazovanja za tržište rada te obrazovanja koja su motivirana osobnim ili socijalnim interesima i motivima. UNESCO u analizi obrazovanja odraslih rabi podjelu na osnovno obrazovanje, strukovno obrazovanje, obrazovanje za različite životne vještine (npr. zdravstveno obrazovanje), post-pismenost, inovacije i ICT, obrazovanje za ljudska prava i građanski odgoj, liberalno (umjetničko, kulturno) obrazovanje. Ako se ovaj popis proširi organizacijama koje se u širem smislu bave učenjem odraslih, trebali bismo dodati muzeje, knjižnice, vjerske organizacije itd. (Rubensen, 2011). Već iz tih pregleda vidi se da je riječ o programima i organizacijama s vrlo različitim ciljevima, sadržajima, polaznicima i sl. Upravo takva šarolikost obrazovanja odraslih stvara i određene probleme u definiranju profesionalnog područja (profesije andragoga).

U ovom radu se upotrebljavaju izgrađeni modeli javnog upravljanja školama i provjerava se mogu li se oni rabiti u toj šarolikoj strukturi organizacija za obrazovanje odraslih. Inače, ovom temom se znanstvenici najčešće bave unutar teorije organizacije i menadžmenta. Na takav način se temama pristupa i u školskom menadžmentu (primjerice domaći radovi Staničića) ili neki recentni radovi koji analiziraju menadžment i vođenje u obrazovanju odraslih u Bosni i Hercegovini i Sloveniji (Martinčić, 2010, Avdagić, 2015). U ovom se članku, za razliku od tih pristupa, polazi od teorije javnih politika i analize obrazovnih politika. Polazi se od takvog koncepta upravljanja i vođenja obrazovnih ustanova u kojem je javno upravljanje čvrsto povezano s implementacijom politika. Bolam (1999) jasno definira obrazovno upravljanje kao izvršnu funkciju koja se skrbi o provođenju dogovorene politike. Larry Cuban (1988) i Bush (2008) doduše drže da se upravljanje ne može svesti samo na mehaničku provedbu ciljeva koji su usvojeni izvan obrazovne organizacije, no ne isključuju ovu jasnu vezu vođenja škole i provedbu obrazovne politike. Oni povezuju vodstvo s promjenama (prije svega kao utjecaje na druge aktere). Upravljanje se promatra kao aktivnost uspješnog održavanja aktivnosti na razini organizacije.

U konceptu javnog upravljanja rad na obrazovnoj politici se ne odnosi samo na provedbu prethodno donesenih odluka nego i na rad na politikama koji se događa na provedbenoj razini. Zbog velikih razlika u obrazovnim politikama i zbog različitih vrsta organizacija za obrazovanje odraslih, trebalo bi najprije definirati koji elementi obrazovne politike su važni za ovo pitanje. Koji elementi obrazovnih politika postoje u svim oblicima javnog upravljanja obrazovnim organizacijama? Koji elementi su važni za sve modele i omogućuju kompariranje različitih oblika javnog upravljanja? To nas vodi pitanju: što se može komparirati u javnim politikama? Najčešće se kompariraju ciljevi, akteri, instrumenti i različiti rezultati politika (Dodds, 2013).

Obrazovna politika kao važna sektorska politika često je predmet komparativne analize. U knjizi o komparativnim javnim politikama Heidenheimer, Heclo i Adams između ostalih politika analiziraju i obrazovne politike. Pišu o četiri područja obrazovnih politika uz koje se vezuju određeni izbori (Heidenheimer, Heclo i Adams, 1990). U prvom je fokus je na akterima, koji mogu biti državni ili privatni (ne-državni) akteri. Drugi se izbori odnose na izbor instrumenata. Središnje je pitanje je li upravljanje centralizirano ili decentralizirano. Posebno se analiziraju razine (lokalna ili regionalna). Treći je izbor vezan uz distribuciju. U tome je ključno pitanje koliko obrazovna politika omogućuje socijalnu mobilnost i jednake obrazovne mogućnosti? Posljednji se izbor odnosi na to kako će se provoditi, ugrađivati politike koje se odnose na prethodne izbore (Heidenheimer, Heclo i Adams, 1990).

U poznatoj studiji o javnim politikama u šest najrazvijenijih industrijskih država Adolino i Blake analiziraju i obrazovnu politiku. Oni postavljaju tri pitanja i nastoje na temelju tih pitanja uočiti sličnosti i razlike obrazovnih politika. Prvo je pitanje tko će biti obrazovan? Drugo pita na što će se obrazovanje odnositi (što će sadržavati)? Treće pita tko će kontrolirati obrazovni sustav? (Adolino i Blake, 2011). U procesu javnog upravljanja se umjesto usko definirane kontrole uspostavlja sustav polaganja računa za provedene aktivnosti.

Može se zaključiti da su ciljevi, akteri, instrumenti i polaganje računa ključni elementi koji bi se mogli uspoređivati u obrazovnim politikama i bili bi važni za modele javnog upravljanja. Tako se mogu analizirati i ciljevi koje prema nacionalnim ili lokalnim politikama treba ispunjavati organizacije za obrazovanje odraslih, akteri koji u tome sudjeluju te instrumenti koji se pri tome koriste. Ti elementi određuju okvir u kojem se u procesu javnih politika regulira upravljanje organizacijom.

3. ELEMENTI JAVNOG UPRAVLJANJA U PROVOĐENJU OBRAZOVNIH POLITIKA

3.1. Ciljevi

Ciljevi su ključna dimenzija obrazovnih politika i upućuju na to što se želi postići njezinim provođenjem. Obrazovna je politika proizvod i proces u kojem se stalno rekontekstualiziraju ciljevi (Bell i Stevenson, 2006). Ciljevi javnih politika jesu (formalna) očitovanja o poželjnoj budućnosti i načinu rješavanja jednog problema. Ciljevi obrazovne politike nisu statični niti vječni. Zbog toga se u nizu istraživanja analiziraju promjene tijekom vremena, promjene ciljeva, instrumenata, aktera. Obrazovna politika je često prikazana kao razvojni proces s nizom faza koje se nadograđuju i mogu međusobno uspoređivati (Beukel, 2001; Zajda, 2002; Ertl, 2006).

Ciljevi obrazovnih politika su pod značajnim utjecajem međunarodnih organizacija (Europska unija / EU, Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj / OECD, UNESCO, Svjetska banka, Vijeće Europe). Tome pridonosi normativna snaga tih organizacija (Mundy i Ghali, 2009; Lawn i Grek, 2012). Taj normativni pritisak ilustrativno pokazuje Paasi Sahlberg u kritici globalne obrazovne reforme ili Liessmann u kritici normativnog pritiska OECD-a (Sahlberg, 2016; Liessmann, 2008). U uporabi normativne snage ključne su ideje koje služe kao opravdanje za neke aktivnosti i rabe se umjesto materijalnih potpora. U tom smislu EU nastoji u procesu europeizacije utjecati na obrazovne politike nacionalnih država upotrebljavajući otvorenu metodu koordinacije, oslanjajući na učenje iz politika (policy learning), i tzv. mekane (soft law) mehanizme (Manner, 2011). Dakle snaga međunarodnih organizacija (UNESCO, OECD i EU) u području obrazovanja se najviše pokazuje u području širenja ideja, u kreiranju prijedloga i u utjecaju na nacionalne ciljeve.

3.2. Instrumenti

U analizi instrumenata u javnim politikama često se polazi od Hoodove NATO tipologije instrumenata, podjele na nodalnost/informiranje, autoritet, bogatstvo/financiranje organizaciju (Hood, 1986). Instrumenti kojima se provode obrazovne politike mogu se analizirati na različite načine. U svom klasičnom radu McDonnell i Elmore ih definiraju kao naloge (pravila formulirana legalnim aktima), poticaje (financiranje), izgradnju kapaciteta (jačanje kompetencija) i promjenu sustava (McDonnell i Elmore, 1987).

Kasnije tipologije i taksonomije uključuju širi spektar aktivnosti. Hannaway i Woodroffe navode tri vrste instrumenata: reguliranje tržišta, polaganje računa i financijske poticaje (Hannaway i Woodroffe, 2003). Mok analizira prijelaz s klasičnog državnog upravljanja prema modelu javnog upravljanja. U javnom upravljanju, uz državu, sve veću važnost dobiva i tržište te civilno društvo (Mok, 2005). U takvim uvjetima dolazi do mješovitih instrumenata u kojima značajnu ulogu imaju nedržavni akteri.

U ovom radu se upotrebljava modificirana klasična taksonomija McDonnell i Elmore (Žiljak i Baketa, 2019). Financiranje je instrument koji obuhvaća poticaje i druge oblike potpora obrazovanju. Ovlasti uključuju i reguliranje tržišta, na što su upozoravale Hannaway i Woodroffe. Dodaje se Hoodova nodalnost (djelovanje širenjem informacija), koja se može prepoznati i u spomenutoj normativnoj snazi kojom se koriste međunarodne organizacije. Zadržava se promjene sustava kao zaseban instrument koji uključuje organizacijske promjene. U provođenju politika instrumenti se rijetko pojavljuju u čistim oblicima, oni se kombiniraju ili imaju više slojeva.

Odabir instrumenata obrazovnih politika utječe na samo javno upravljanje u organizacijama za obrazovanje odraslih. Na jedan način se djeluje u situaciji u kojoj je tržište regulator, a drugačije u onoj gdje država osigurava sredstva i odabire programe koji će se provoditi. Nije isto kada na ciljeve utječe lokalno tržište ili su poticani programima EU-a koji financiraju neke elemente razvoja obrazovanja odraslih.

3.3. Akteri

U većini komparativnih analiza obrazovne politike ključna je podjela na državne i nedržavne aktere. Bavi li se ključno država upravljanjem procesa obrazovanja, prepušta li to tržištu ili se gradi neki model partnerstva državnih i nedržavnih aktera? U modelima javnog upravljanja, u kojem se gubi stroga odvojenost državnih i nedržavnih aktera, teško je postaviti čvrstu granicu između procesa kojima upravlja samo država i onih u kojima sudjeluju nedržavni akteri (Börzel i Risse, 2010). Važni oblici suradnje državnih i nedržavnih aktera su i različiti oblici mreža javne politike. Ball u svojim analizama obrazovnih politika pokazuje kako su upravo mreže presudne za organiziranje i utjecaj na obrazovne procese (Ball, 2012).

Akteri se mogu dijeliti prema razinama djelovanja. Najšira dimenzija su međunarodne organizacije (primjerice Europska unija ili UNESCO) koje utječu na nacionalne aktere (ministarstva, agencije i sl.). Najniža razina obrazovne politike je škola i razred (Berkhout i Wielemans, 1999; Ure, Holford i Saar, 2013). To je krajnja točka implementacije politike u kojoj se prelamaju sve odluke o ciljevima, instrumentima i akterima politika obrazovanja odraslih. Uspjeh ili neuspjeh jedne politike se vidi ondje, jer se tek ondje procjenjuje koliko su neke odluke, dokumenti i inicijative provedive i provedene.

Akteri nemaju samo svoju formalnu ulogu koju mehanički provode nego oni svojim djelovanjem, načinom kako provode politike utječu i na strukturu te cjelokupni proces politika (Coburn, 2016). Te uloge nisu nužno vezane za funkcije ili formalno mjesto aktera u organizaciji. Ipak, ključnu ulogu u provođenju politika imaju ravnatelji koji se bave filtriranjem i selektivnim izoštravanjem ciljeva i zadataka. Ključni je dio objašnjavanje ciljeva politike, odlučivanje o tome te objavljivanje što treba učiniti, što se može učiniti i što ne može. Nositelji institucionalne politike također igraju važnu ulogu u objašnjavanju, interpretiranju politika, i ključni su u diskurzivnoj artikulaciji politika (Ball, Maguire, Braun i Hoskins, 2011).

3.4. Polaganje računa

Polaganje računa (*accountability*) je koncept prihvaćen kao važan i neodvojiv dio dobrog javnog upravljanja. Odnosi se na vrlinu aktera koji su pouzdani, odgovorni, ispunjavaju svoje zadatke, ali i na socijalne mehanizme u kojima jedni akteri informiraju druge aktere o svojim aktivnostima, utrošenim sredstvima, korištenim ovlastima, i za to snose određene posljedice (Žiljak, 2014).

Ključno je da akteri podnesu račune te objasne i opravdaju svoje aktivnosti pred onima kojima se račun podnosi. Prosuđuje se koliko su takve aktivnosti u skladu s onim što je planirano ili očekivano, s procedurama ili ovlastima koje akter ima. U javnom upravljanju akteri su privatni i javni, državni i nedržavni. Prema tome se računi ne polažu samo državnim organima, već i članovima profesionalne zajednice, kupcima i korisnicima usluga, dioničarima koji su uložili novac u određene aktivnosti, menadžerima koji vode određene procese, građanima koji su poklonili povjerenje davateljima usluga.

U obrazovanju odraslih može se upotrebljavati Adlerova modificirana tipologija administrativne pravednosti, koja uključuje birokratsko, profesionalno, zakonsko, menadžersko, potrošačko i tržišno polaganje računa (Žiljak, 2014). U birokratskom obliku polažemo račun nadređenoj osobi u upravnoj strukturi. U profesionalnom obliku polažemo račun profesionalnoj zajednici (komorama i sl.). U zakonskom obliku odgovaramo pred sudom. U menadžerskom odgovaramo vlasniku ili osnivaču za efikasnost. U potrošačkom odgovaramo kupcu, korisniku na temelju jamstva, a u tržišnom vlasnicima za ostvarivanje profita.

Jednostavnijom podjelom u modelu javnog upravljanja moguće je povezati autonomiju i polaganje računa (Marton, 2006; Mulford, 2005). U poznatoj knjizi o javnim politikama koju su uredili Guy Peters i Jon Pierre (2006), Susan Marton analizira obrazovnu politiku. Ona sintetizira različite pristupe polaganju računa u obrazovanju te ih opisuje kao izbor između ugovornog nasuprot responzivnom polaganju računa. Ugovorno polaganje računa se odnosi na ispunjavanje očekivanja određenih korisnika na temelju propisanih, definiranih standarda i ishoda. Responzivno polaganje računa temelji se na odlučivanju od strane nastavnika koji nastoje uvažavati želja relevantnih dionika i odgovoriti na njih.

Prema tome bi ugovorno polaganje računa bilo najbliže potrošačkom i zakonskom obliku polaganja računa, a responzivno bi uključilo potrošačke i tržišne oblike. Kako se djelatnost obrazovanja odraslih teško može konstituirati kao profesija (Žiljak, 2016), problematična je primjena profesionalnog modela polaganja računa. Međutim, u kontekstu profesionalizacije (izgradnje profesije kao dugotrajnog procesa) mogući su i elementi profesionalnog polaganja računa.

4. MODELI

Radi preglednosti i jasnoće obrazovni sustavi i obrazovne politike se mogu prikazivati kao idealtipski modeli. Definiciju modela u javnim politikama jasno daje Elinor Ostrom.

„Razvoj i uporaba modela stvaraju precizne pretpostavke o ograničenom setu parametara i varijabli. Logika, matematika, model teorije igara, eksperimentiranje i simuliranje te ostala značenja se rabe da se sustavno objasne konzekvence tih pretpostavki na ograničenom broju ishoda. Višestruki modeli su kompatibilni s većinom teorija. Može se razviti i skupina modela za objašnjenje posljedica različitih institucionalnih i fizičkih kombinacija relevantnih u analizi politika“ (Ostrom, 2011, str. 7).

Idealtipski pristup se može razumjeti, prema Howlettu „kao oblik oblikovanja politike [...] to jest kao idealne konfiguracije skupova elemenata politike koji se mogu razumno očekivati, ako se prilagode zadovoljavanju parametara specifičnog kontekstualnog okruženja, kako bi se isporučili određeni rezultati“ (Howlett, 2014, str. 193). Znači da bi se došlo do idealtipskog modela morale bi se identificirati ključne varijable i parametri.

Organizacijska analiza modela školskog menadžmenta i vođenja može pomoći u izradi modela javnog upravljanja u obrazovnim ustanovama. Naime ta analiza se odnosi na mikrorazinu obrazovne politike i unutrašnju dinamiku ciljeva, aktera i načina rješavanja problema. Obuhvatnu razradu modela školskog menadžmenta i vođenja kojima se pridružuju modeli vođenja ponudio je Bush (2008). U našoj literaturi ove modele interpretira i rabi Staničić (2007). Modeli su nastali na osnovi dvadesetogodišnjeg istraživanja školskog menadžmenta i kategorizacije ključnih teorija unutar tog područja. Na osnovnu tipologiju nastavlja se specifična analiza primjene određenog modela, primjerice distributivnog modela (Kovač, Staničić i Buchberger, 2014).

Bush razlikuje formalni model, politički model, kolegijalni model, subjektivni model, višeznačni model i kulturni model (2008). U formalnom modelu upravljanja riječ je o procesu u kojem ravnatelj odluke donosi samostalno provodeći ciljeve koji su definirani izvan škole, od strane viših razina vlasti (primjerice ministarstva koje je zaduženo za odgoj i obrazovanje). Taj model upravljanja naglašava pristup organizacijama kao hijerarhijskim sustavima s formalnim pozicijama iz kojih proizlaze utjecaj, autoritet i polaganje računa. Politički model upravljanja podrazumijeva proces donošenja odluka kao proces pregovaranja između različitih interesnih skupina odnosno unutarnjih i vanjskih sudionika. U tom modelu interesne skupine uvelike utječu i grade jednu nestabilnu i konfliktnu organizacijsku strukturu. Kolegijalni model naglašava ulogu drugih sudionika u školi, ne samo ravnatelja, posebice u procesu donošenja odluka. Donošenje odluka u kolegijalnom modelu upravljanja uključuje suradničke odnose, participaciju nastavnika te konstruktivne rasprave koje završavaju konsenzusom. U subjektivnom modelu upravljanja pristupa kroz analizu djelovanja pojedinca i percepcija koju pojedinci imaju o organizaciji kojoj pripadaju. U tom su smislu naglašena različita značenja koja pojedinci pripisuju različitim situacijama u školi. Ističu se ciljevi koje ima pojedinac, a ne organizacija kao odgojno-obrazovna ustanova. Višeznačni model upravljanja karakterizira neizvjesnost i nepredvidivost koja nastaje u obrazovnoj ustanovi. Takav pristup dovodi do nekontroliranog procesa odlučivanja i očiti su slabiji socijalni kontakti između sudionika unutar, a posebno izvan škole. U kulturnom se modelu upravljanja ističe da su važni neformalni odnosi u organizaciji. Ono što se razmatra u upravljanju jesu norme, vrijednosti i vjerovanja pojedinaca koje stvaraju prepoznatljivu kulturu u organizaciji.

Analiza javnog upravljanja tek djelomično dotiče problem ravnatelja i njemu nadređenih i podređenih, te načina kako on vodi školu. Proširuje se interes na osnovna institucionalna obilježja provođenja politika na mikro razini. Razlike načina javnog upravljanja u školama najpreglednije su prikazane u četiri idealtipska modela javnog upravljanja školama. Objavljeni su 2003. godine u OECD-ovoj publikaciji koja analizira modele

upravljanja školama, ali su kasnije upotrebljavani u knjizi o javnim politikama koju su uredili Guy Peters i Jon Pierre (2006), u Gunterovoj analizi odnosa države i obrazovne politike (Gunter 2011), u analizama Europske komisije. U te modele su uključeni osnovni elementi koji reguliraju djelovanje aktera u ostvarivanju ciljeva obrazovne politike. Mogu li ti modeli zadovoljiti i stvaranje tipologije za obrazovanje odraslih?

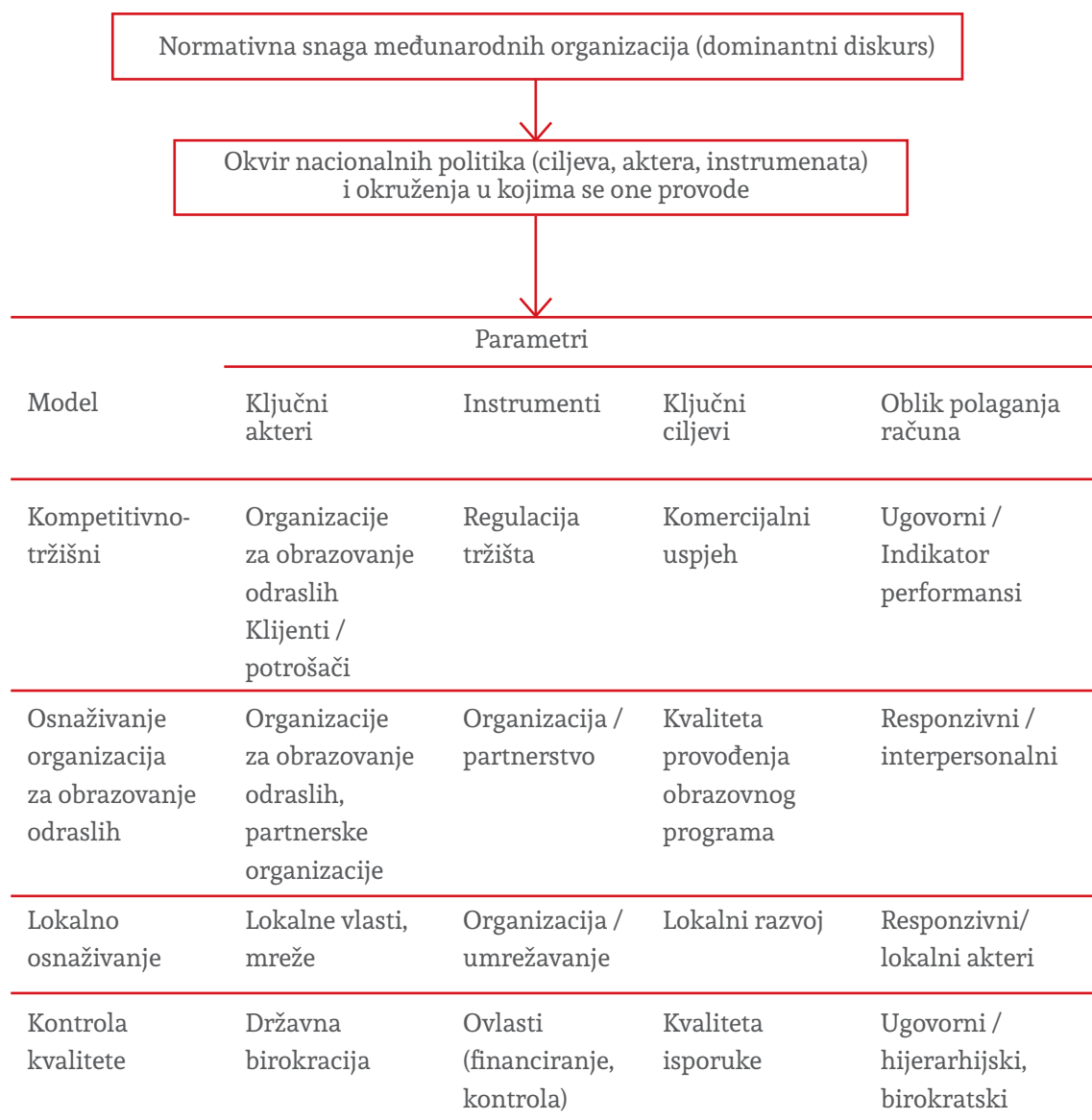
Ta tipologija razlikuje kompetitivno tržišni model, model osnaživanja škole, model lokalnog osnaživanja i model kontrole kvalitete (OECD, 2003; Peters i Pierre, 2006). U prvom, **kompetitivnom-tržišnom modelu**, škola se promatra kao poduzetnik koji posluje na tržištu. Škola ima znatnu autonomiju u odnosu na vladu. Škola se natječe za učenike i financiranje unutar natjecateljskog područja s obližnjim školama. Pojedinačni klijent djeluje kao kupac proizvoda. Jasno je da se u ovom modelu pojavljuje potrošački vid polaganja računa, budući da je to analogno komercijalnom ponašanju.

U modelu **osnaživanja škole** fokus je na samoj školi i jačanju njezine obrazovne uloge. Pretpostavlja se da škola ima slobodu i mogućnost izbora, a ideje se razvijaju pomoću partnerstva i uključivanjem zajednica. Taj model podrazumijeva autonomiju koju školama nadređeni organi trebaju dodijeliti. Škola je ovisna o ključnim odlukama u obrazovnom sustavu. U tom modelu je naglašeno responzivno polaganje računa kroz odgovornosti prema onima koji donose ključne odluke. Pojavljuje se, također, polaganje računa profesionalnoj zajednici (kojoj pripadaju i profesionalci iz škole).

Treći model, **lokalno osnaživanje**, temelji se na decentralizaciji, prijenosu ovlasti na lokalne vlasti. Škola je dio lokalnog obrazovnog sustava. U tom modelu se provodi konzultativna autonomija jer je škola dio lokalne obrazovne mreže. I taj model također naglašava responzivno polaganje računa koje se odnosi na odgovornosti koju škola ima prema lokalnim donositeljima odluka.

U četvrtom, modelu **kontrole kvalitete**, država nastoji kontrolirati školske procese i rezultate. Ključne su birokratske procedure, pravila i preporuke. Država osigurava sredstva i kontrolira procesa. taj model također predstavlja ugovorni oblik polaganja računa, što može biti označeno i kao birokratsko i hijerarhijsko polaganje računa. Viša hijerarhijska razina odlučuje o definiranju onog što se kontrolira i što treba isporučiti kao uvjete za pozitivnu ocjenu kvalitete u obrazovnom procesu.

Sve te modele treba staviti u kontekst internacionalizacije i europeizacije koji se širi putem međunarodnih organizacija (Milana i Nesbit, 2015). Njihova normativna snaga utječe na nacionalne dionike koji filtriraju te ideje i prenose ih u proces obrazovanja. Kada se ti modeli i varijable iz makro sustava prevedu u sustav obrazovanja odraslih dobiju se idealtipski modeli javnog upravljanja organizacijama za obrazovanje odraslih prikazani u tablici 1.

Tablica 1.: *Idealtipski modeli javnog upravljanja organizacijama za obrazovanje odraslih*

Sources: OECD, 2003; Mulford, 2005; Marton, 2006; Žiljak, 2014

Prvi pregled pokazuje primjenjivost ove tipologije. Prema sadašnjem stanju, i dosadašnjim analizama (Žiljak, 2016; Žiljak i Baketa, 2019) u Hrvatskoj je dominantan tržišni model, ali će većina organizacija kojima su osnivači općine i gradovi, imati jaka obilježja lokalnog osnaživanja. Uz to je sve veći utjecaj i nastojanje da se regulira kontrola kvalitete koju bi djelomično radila sama organizacija, a djelomično bi se oslanjala na vanjsku evaluaciju i kontrolu državnih institucija. Model osnaživanje organizacija u kojem bi veći naglasak bio na ulozi nastavnika u upravljanju organizacijama je najmanje prisutan model. Ta tipologija omogućuje da se uspoređuju modeli javnog upravljanja u različitim nacionalnim sustavima obrazovanja odraslih.

5. ZAKLJUČAK

Analize obrazovnih politika uključuju analizu njihovog stvaranja i provođenja unutar sustava javnog upravljanja organizacijama za obrazovanje odraslih. U tim analizama treba poći od generalnih komparativnih istraživanja javnih politika i osnovnih elemenata obrazovne politike. To znači da se kompariraju ciljevi, instrumenti, akteri te oblici polaganja računa. Uzimaju u obzir globalni, regionalni, nacionalni konteksti u kojima se politike provode. Posebna pažnja posvećuje se normativnoj snazi međunarodnih organizacija i nacionalnom filtriranju

njihovih preporuka. Modeli koji su izvorno napravljeni za javno upravljanje školama dopunjeni su i razrađeni kako bi mogli odgovarati upravljanju u obrazovanju odraslih. Modeli se u praksi ne nalaze u čistom obliku i vjerojatno će se zbog velike raznolikosti organizacijskih oblika naći i vrlo različite kombinacije ovih modela. Na temelju tih postavki dopunjena je tipologija idealtipskih modela javnog upravljanja školama primijenjena u OECD-u. Ti modeli omogućuju komparativnu analizu nacionalnih politika koje se odnose na javno upravljanje obrazovanjem odraslih, uz uvažavanje različitih nacionalnih političkih, ekonomskih konteksta, različitih razumijevanja dokumenata, te uključivanje instrumenata i aktera. Prema tome se definiraju četiri modela javnog upravljanja u organizacijama za obrazovanje odraslih: kompetitivno-tržišni, osnaživanje organizacija za obrazovanje odraslih, lokalno osnaživanje, kontrola kvalitete. Oni omogućuju analizu sadašnjih procesa, komparativnu analizu politika obrazovanja odraslih i analizu razvoja provoditeljske razine sustava za obrazovanje odraslih.

LITERATURA

- Adolino, J. R., i Blake, C. H. (2011). *Comparing public policies: Issues and choices in industrialized countries*. Washington: CQ Press.
- Avdagić, E. (2015). *Menadžment u organizacijama za obrazovanje odraslih – konceptualni i operativni modeli doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet. file:///C:/Users/Tihomir%20%C5%BDiljak/Downloads/Avdagic_Emir_doktorska_disertacija%20(1).pdf. Pristupljeno 20.9.2018.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. i Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse (Abingdon): studies in the cultural politics of education*, 32(4), 625 - 639.
- Bell, L. i Stevenson, H. (2006). *Education Policy Process, Themes and Impact*. London: Routledge.
- Berkhout, S. J. i Wielemans, W. (1999). Toward Understanding Education Policy: An Integrative Approach. *Educational Policy*, 13(3), 402-420.
- Beukel, E. (2001). Educational Policy: Institutionalisation and Multi-level Governance. U S. S. Andersen and K. A. Eliassen (ur.), *Making Policy in Europe: the Europeification of National Policy-making* (str.124-139). London: Sage.
- Bolam, R. (1999). *Educational administration, leadership and management: towards a research agenda*. U T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter i P. Ribbins (ur), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* (str. 17-28). London: Paul Chapman Publishing.
- Borzel, T. i Risse, T. (2010). Governance Without a State: Can it Work? *Regulation and Governance*, 4(2), 113–34.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.
- Coburn, C. (2016). What's Policy Got to Do with It? How the Structure-Agency Debate Can Illuminate Policy Implementation. *American Journal of Education*, 122(3), 465-475.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Dale, R. (1997). The state and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells, (eds) *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford: Oxford University Press.
- Dodds, A. (2013). *Comparative Public Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5–27.
- Gunter, H.M. (2011). *The State and Education Policy: The Academies Programme*. London: Continuum.
- Hannaway, J. i Woodroffe, N. (2003). Policy Instruments in Education. *Review of Research in Education*, 27(1), 1-24.

- Heidenheimer, A. J., Heclo, H., i Adams, C. T. (1990). *Comparative public policy: The politics of social choice in America, Europe, and Japan*. New York: St. Martin's Press.
- Hood, C. (1986). *The Tools of Government*. Chatham, NJ: Chatham House.
- Howlett, M. (2014). From the 'old' to the 'new' policy design: Design thinking beyond markets and collaborative governance. *Policy Sciences*, 47(3), 187–207.
- Kovač, V., Staničić, S. i Buchberger, I. (2014). Obilježja i izazovi distributivnog školskog vođenja. *Školski vjesnik* 63(3), 395–412.
- Lawn, M. i Grek, S. (2012). *Europeanizing education: Governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Liessmann, P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
- Manner, I. (2016). The European Union's Normative Power: Critical Perspectives and Perspectives on the Critical. U Richard G. Whitman (ur.) *Normative Power Europe Empirical and Theoretical Perspectives* (str. 226–247). Basingstoke: Palgrave.
- Martinčič, R. (2010). Change Management in Adult Educational Organizations: A Slovenian Case Study. *Managing Global Transitions*, 8(1), 79–96.
- Marton, S. (2006). Education Policy. U Guy Peters i Jon Pierre (ur.), *Handbook of Public Administration* (pp.231–248). London: Sage Publications.
- McDonnell, L. M. i Elmore, R. F. (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2): 133–152
- Milana, M. i Nesbit, T. (ur.) (2015). *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. Basingstoke / New York: Palgrave.
- Mok, K.H. (2005). Globalization and governance: educational policy instruments and regulatory. *International Review of Education*, 51(4), 289–311.
- Mulford, B. (2005). Accountability Policies and Their Effects. U: N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood i D. Livingstone, *International Handbook of Educational Policy* (str. 281–294). Dordrecht: Springer.
- Mundy, K. i M. Ghali (2009) International and transnational policy actors in education: A review of the research. U: D. Plank, G. Sykes i B. Schneider (ur.) *Handbook on Educational Policy Research* (str.717–734). The American Education Research Association & Routledge Press.
- Myers, K., Conte, N. i Rubenson, K. (2011). *Adult learning typology. Adult Learning and Returns to Training Project*. Ottawa: Social Research and Demonstration Corporation (SRDC).
- Petak, Z. (2008). Dimenzije javnih politika i javno upravljanje. *Politička misao*, 45(2), 9–26.
- Peters, G. i Pierre, J. (ur.) (2006). *Handbook of Public Administration*. London: Sage Publications
- Rubensen, K. (ur.) (2011). *Adult education and learning*. Oxford: Elsevier
- OECD (2003). Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems. Paris: OECD.
- Ostrom, E. (2011). Background on the Institutional Analysis and Development Framework *The Policy Studies Journal*, 39(1), 7–28.
- Saar, E., Ure, O.B. i Holford, J. (ur.) (2013). *Lifelong learning in Europe: national patterns and challenges*. Cheltenham Edward Elgar.
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling U: K. Mundy, A. Green, B. Lingard i A. Verger (ur.), *The Handbook of Global Education Policy* (str. 128–144). Chichester: John Wiley & Sons.
- Staničić, S. (2007). Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak*, 148(2), 173–191.
- UNESCO (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Zajda, J. (2002). Education Policy: Changing Paradigms and Issues. *International Review of Education*, 48(1-2), 67-91.

Žiljak, T. (2014). Professional Accountability and Personal Responsibility in Non-Formal Adult Education. U: I. Žagar I P. Kelava (ur.). *From Formal to Non-Formal Education, Learning and Knowledge* (str. 49-72). Newcastle: Cambridge Scholars Publishin.

Žiljak, T. (2016). Profesionalizacija obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. U: M. Brčić Kuljiš; M. Koludrović (ur.). *Zbornik radova znanstveno-stručnog kolokvija Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj* (str. 71-94). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta.

Žiljak, T. i Baketa, N. (2019). Education Policy in Croatia. (str, 265-283). U: Z. Petak i K. Kotarski *Policy-Making at the European Periphery*. Cham: Palgrave Macmillan.

GOVERNANCE MODELS IN ADULT EDUCATION

Tihomir Žiljak

Abstract: In the paper models of adult education providers governance are analysed. Four governance models for adult education institutions are developed from school governance ideal types models: competitive market, adult education organisations empowerment, local empowerment. Key elements of models are goals, actors, instruments and types of accountability. Models are nested in wider frameworks of national policies and normative power of international organisations dealing with adult education policy.

Key words: governance models, adult education, public policy

NACIONALNI STANDARDI U ANDRAGOGIJI KAO UVJET OSIGURANJA KVALITETE CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Jadranka Herceg

Ministarstvo obrane Republike Hrvatske
jadranka.herceg@morh.hr

Anita Zovko

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet – Odsjek za pedagogiju
anita.zovko@uniri.hr

Sofija Vrcelj

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
svrcelj@ffri.uniri.hr

Sažetak: Razvijen kvalitetan andragoški kompetencijski okvir preduvjet je kvalitetnog sustava cjeloživotnog obrazovanja. Andragoški kompetencijski okvir obuhvaća niz standarda koji, osim stručne osposobljenosti (znanja i vještina), sadrže i pripadajuću samostalnost i odgovornost pri određivanju poslova, i ustrojeni su kao zapis pregleda različitih procesa što ih obavljaju andragozi u međudjelovanju s ključnim, općenitim/profesionalnim i specifičnim/stručnim kompetencijama koje moraju imati kako bi uspješno planirali, upravljali, provodili i vrjednovali opisani proces.

Kvalifikacijski okvir definira se kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira, od kojih svaki kvalificira osobu za profesionalne uvjete na standardiziranoj razini.

S obzirom na to da je kvalifikacijski okvir definiran kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira, autorice ovog rada žele upozoriti na tri evidentna problema. Prvi problem proizlazi iz definicije kvalifikacijskog okvira. Definiran je kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira. S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj još uvijek nije usvojen andragoški kompetencijski okvir, samim time je i kvaliteta kvalifikacijskog okvira upitna. Drugi problem proizlazi iz prvog, a odnosi se na to da bi upravo kvalifikacijski okvir trebao poslužiti kao osnova za kvalifikacije andragoga koje trebaju biti prepoznate na određenoj razini Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira. Registraciju više od 590 ustanova za obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj, u kojima još uvijek ne postoji definiran sustav osiguranja kvalitete, autorice ističu kao treći evidentan problem.

Provedenim istraživanjem autorice ovog rada dokazat će potrebu za izradom i provedbom nacionalnih standarda u andragogiji kao uvjeta osiguranja kvalitete cjeloživotnog obrazovanja.

Ključne riječi: nacionalni standardi u andragogiji, andragoški kompetencijski okvir, Hrvatski kvalifikacijski okvir, kvaliteta ustanova za obrazovanje odraslih, osiguranje kvalitete obrazovanja odraslih

UVOD

Unatoč stoljetnoj tradiciji institucionalnog obrazovanja odraslih, u Republici Hrvatskoj još uvijek nije izrađen sustavno osmišljen andragoški kompetencijski okvir koji bi omogućio kvalitetno obrazovanje andragoga na sveučilišnoj razini.

Prema važećoj zakonskoj regulativi u Republici Hrvatskoj andragoške kompetencije nisu obvezne za rad u sustavu obrazovanja odraslih, a za nastavnike koji rade u području neformalnog obrazovanja odraslih ne postoje propisani uvjeti. Iako se u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014) eksplicitno govori o andragoškom obrazovanju, licenciranju andragoških djelatnika, programima za dodatno obrazovanje andragoških djelatnika, andragoskoj metodici i metodama i pristupu obrazovanja odraslih osoba, u Republici Hrvatskoj ne postoje sveučilišni programi za inicijalno andragoško obrazovanje, niti propisi kojima bi se reguliralo uvođenje andragoških ishoda i sadržaja učenja u sveučilišne programe za inicijalno ili dodatno obrazovanje andragoga. Nadalje, u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije, u okviru prvog cilja, predviđena je mjera definiranja sustava cjeloživotnoga profesionalnog razvoja i licenciranja andragoških djelatnika, razvoj standarda kvalifikacija za andragoške djelatnike te definiranje i provođenje programa za psihološko, didaktičko-metodičko, andragoško i stručno dodatno cjeloživotno obrazovanje, osposobljavanje postojećih i budućih odgojitelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika.

Evidentno je da je i prije, baš kao i sada, prisutan raskorak između zakona, obrazovnih politika i njihove implementacije. S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj nedostaju istraživanja o andragoskoj profesiji i profesionalcima, opravdano je očekivati da će procesu licenciranja prethoditi opsežnije nacionalno istraživanje andragoških kompetencija dionika u sustavu obrazovanja odraslih i formuliranje njihovoga poželjnog kompetencijskog profila.

Iako se u gotovo svim strateškim dokumentima ističe važnost andragoških kompetencija i evidentan problem njihova neposjedovanja od strane andragoga, u Republici Hrvatskoj ne postoji, još uvijek, niti jedan službeni dokument u kojem se identificiraju i definiraju andragoške kompetencije.

Kompetentnost andragoga temelj je kvalitetnoga andragoskog obrazovnog sustava jer je povezana s uspješnošću procesa učenja i načina poučavanja. Definira se kao sposobnost primjene znanja, vještina te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti (kompetencija) prilikom obavljanja radnih aktivnosti prema postojećim standardima. Vrijednovanje i samovrijednovanje kompetentnosti omogućilo bi andragozima razvoj kvalitete određenih standarda andragoskog modela kompetencija.

Nastavne, upravljačke, savjetodavne ili administrativne aktivnosti u sustavu obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj obavljaju iste osobe što predstavlja veliki problem jer bi se navedene kompetencije trebale dijeliti na generičke i specifične i trebale bi biti definirane andragoskim kompetencijskim okvirom (Klapan i Herceg, 2013).

Kompetencijski okvir se definira kao skup kompetencija potrebnih za učinkovito izvođenje posla ili struke. Pojam koji je neraskidivo povezan s pojmom kompetencijski okvir je pojam kvalifikacijski okvir, a definiran je kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira, od kojih svaki kvalificira osobu za profesionalne uvjete na standardiziranoj razini. Nadalje, svi kvalifikacijski okviri će se temeljiti na dogovorenim kompetencijskim okvirima.

Glavne funkcije kompetencijskog okvira (Ingvasson, 2002) su definiranje kompetencija, osnova za analizu potreba poučavanja za usavršavanje i cjeloživotno učenje, alat za samoprocjenu, izradbu i nadopunjavanje osobnog puta cjeloživotnog učenja, definiranje profesionalnih standarda, a time i kriterija profesionalnih kvalifikacija određenog zanimanja (npr. Europski kvalifikacijski okvir, Nacionalni kvalifikacijski okvir), te može služiti i kao osnova za vrijednovanje radnog iskustva stručnjaka i odabir novih djelatnika u organizaciji.

Zahtjevi koje pred andragoge stavlja Europska unija iziskuju kontinuirano razvijanje kompetencija koje ih stavljaju u ulogu voditelja, savjetnika, mentora, suradnika, facilitatora, i to ne samo u odnosu na polaznika, nego i na ustanovu, poslodavce i lokalnu zajednicu (Herceg, Vrcelj i Zovko, 2016).

Iz navedenog je razvidno da je na nacionalnoj razini potrebno artikulirati europsku obrazovnu politiku te razviti andragoški kompetencijski okvir. U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije je istaknuto da

se sustav osiguranja kvalitete obrazovanja odraslih tek treba uspostaviti i da u njegovom koncipiranju i implementaciji treba slijediti načela Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira.

KLJUČNI POJMOVI

Kvalifikacijski okvir definira se kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira, od kojih svaki kvalificira osobu za profesionalne uvjete na standardiziranoj razini. Da bi se povećala mobilnost unutar Europske unije, razvijen je i usvojen Europski kvalifikacijski okvir (D. G. Education and Culture, 2008). Države Europske unije, a među njima je i Republika Hrvatska, imale su obvezu izraditi nacionalni kvalifikacijski okvir, i to na temelju i u skladu s Europskim kvalifikacijskim okvirom. Dana 14. veljače 2013. donesen je i Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Klapan i Herceg, 2013).

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/2013) definira standard zanimanja kao popis svih poslova koje pojedinac obavlja i popis kompetencija potrebnih za njihovo uspješno obavljanje. Često zaposlenici istog zanimanja rade različite poslove, ovisno o poslodavcu kod kojeg budu zaposleni. Upravo se iz tog razloga standardi zanimanja izrađuju anketiranjem i razgovorima sa što više poslodavaca i to iz različitih područja Republike Hrvatske. Nakon provedenog anketiranja slijedi dogovor uključenih dionika o potrebnim kompetencijama za odabrano zanimanje. Dogovorom između relevantnih dionika na tržištu rada o optimalnom sadržaju nekog zanimanja te znanjima i vještinama uz pripadajuću samostalnost i odgovornost, kreira se i kvalitetan standard zanimanja (Herceg, Vrcelj i Zovko, 2016).

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru definira standard kvalifikacije kao sadržaj i strukturu određene kvalifikacije. Uključuje sve podatke koji su potrebni za određivanje razine, obujma i profila kvalifikacije, te podatke koji su potrebni za osiguranje i unaprijeđenje kvalitete standarda kvalifikacije. Standard kvalifikacije služi da bi se jasno definirali svi ishodi učenja, a ishodi učenja označavaju sve ono što se stječe učenjem, tj. kompetencije koje se prikazuju kroz znanja i vještine te pripadajuću samostalnost i odgovornost. Vrijednovana i pozitivno ocijenjena znanja, vještine, samostalnost i odgovornost nazivamo ishodima učenja. Ishodi učenja pripadaju točno određenoj osobi te pokazuju da je izvršeno dokazivanje (vrijednovanje, ocjenjivanje). Skup ishoda učenja je najmanji cjelovit skup povezanih ishoda učenja iste razine, obujma i profila. Vrijednovanje skupova ishoda učenja je ocjenjivanje stečenih kompetencija, uključujući izdavanje potvrde ovlaštene pravne ili fizičke osobe, u skladu s unaprijed utvrđenim i prihvaćenim kriterijima i standardima.

Standardizacijom kvalifikacija omogućit će se jednoznačno i jednostavno reguliranje zahtjeva tržišta rada prema obrazovnom sustavu, a primjenom Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira, u sustavu obrazovanja odraslih, uspostaviti će se poveznica obrazovnih programa i tržišta rada. Hrvatski kvalifikacijski okvir poznaje tri temeljna načina upotrebe kvalifikacija: kvalifikacije za tržište rada, kvalifikacije za nastavak obrazovanja i kvalifikacije za druge potrebe pojedinca i društva (Herceg, Vrcelj i Zovko, 2016).

METODOLOGIJA IZRADE KOMPETENCIJSKOG OKVIRA

Obrazovanje odraslih poseban je sustav obrazovanja koji zahtjeva multidimenzionalan skup kompetencija andragoških stručnjaka koji rade u njemu, kako bi se zadovoljile potrebe polaznika sustava obrazovanja odraslih.

Struktura kompetencija koje su potrebne za poučavanje u 21. stoljeću toliko je opsežna i zahtjevnost da ih pojedinac teško može posjedovati u cijelosti ili ih imati razvijene u jednakoj mjeri.

Kompetencijski okvir je skup kompetencija potrebnih za učinkovito izvođenje posla ili struke. Tijek upravljanja kompetencijama sastoji se od četiri komponente: kompetencijski model, katalog kompetencija, profil radnog mjesta i profil kompetencija (kompetencije kao dio standarda zanimanja) te mehanizmi provjere.

Kompetencijski model je ključna analitička komponenta okvira upravljanja kompetencijama. U njemu se analizira koje su kompetencije (znanja, vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost) potrebne za uspješno obavljanje tipičnih, normativnih aktivnosti. Kompetencijski model može se razviti različitim metodologijama i alatima od kvalitativnog do kvantitativnog pristupa. Predlažemo implementaciju stručnog mišljenja s mišljenjem dionika te kreiranje kompetencijskog modela koji vodi prema razvoju standarda zanimanja za odabrana radna mjesta. Isto tako predlažemo i definiranje popisa preporučenih kompetencija za odabrane profile radnih mjesta (profile kompetencija), kao dio standarda zanimanja (drugim dijelom standarda zanimanja dokazuje se posjedovanje stručnih/profesionalnih kompetencija).

Katalog kompetencija, kao druga komponenta upravljanja kompetencijama, sadrži preporučene kompetencije potrebne za primjenu u obrazovanju odraslih. Katalog je potrebno periodično ažurirati da bi se gradila kvaliteta primjenom iskustava u provedbi standarda zanimanja u poslovnoj praksi, ali kao i odgovor na stalni tehnološki razvoj. Za uvođenje takvog modela upravljanja kompetencijama treba uložiti napore da bi se definirale preporučene kompetencije i profili radnih mjesta. Preporučene kompetencije čine zajedničku, normiranu/standardiziranu okosnicu za aktivnosti upravljanja ljudskim potencijalima.

Opisi poslova radnog mjesta, kao dio standarda zanimanja i uz njih pripadajuće kompetencije, prikazuju preporučene kompetencije potrebne za uspješno obavljanje radnih zadataka i aktivnosti na pojedinom radnom mjestu. Tako preporučene kompetencije čine profil radnog mjesta, treći dio okvira upravljanja kompetencijama. Profil radnih mjesta, kao dio standarda zanimanja za odabrana radna mjesta, i katalog kompetencija izrađeni su temeljem kompetencijskog modela sukladno postojećim opisima poslova i odgovora na potrebe radnih mjesta za izvršiteljima s određenim kompetencijama.

Oblikovanjem standarda zanimanja stvara se pretpostavka za izradu standarda kvalifikacija, što bi omogućilo oblikovanje profesije andragoga, kroz stjecanje djelomične ili cjelovite kvalifikacije. Kvalifikacije treba izraditi u skladu sa standardima drugih visokorazvijenih zemalja.

Mehanizam provjere je kontrolna komponenta sustava koja omogućuje procjenu kompetencija. Taj mehanizam olakšava jedinstveno upravljanje kompetencijama u cjelokupnom sustavu obrazovanja odraslih. Također osigurava i kontrolu za ažuriranjem i dopunom kompetencija kao potporu izgradnji kvalitetnog sustava obrazovanja odraslih.

Pri izradbi i usvajanju kompetencijskog okvira postoje logički koraci: analiza uvjeta rada, uključenost stručnjaka koji izvode posao, određivanje preliminarnog popisa kompetencija bitnih za izvođenje posla, uključujući stručnjake i dionike, grupiranje kompetencija u skupine ili osnovne kompetencije i njihovo imenovanje te provjera valjanosti i revidiranje okvira nakon osvrta i iskustva s njim.

Kreiranjem kompetencijskog okvira stvaraju se uvjeti za izradu standarda zanimanja za pojedina radna mjesta, a time i pretpostavke za novi standard kvalifikacije.

Slijedom navedenog stvaraju se efikasniji skupovi ishoda učenja i programi formalnog i neformalnog obrazovanja u svrhu cjeloživotnog obrazovanja.

Obrazovanje s orijentiranošću na cjeloživotno obrazovanje se temelji na ishodima učenja, što znači da se obrazovanje usmjerava prema onim sadržajima koji su primjenjivi i provjerljivi u realizaciji, tj. pri obavljanju neke aktivnosti.

ANDRAGOŠKI KOMPETENCIJSKI OKVIR

Andragoški kompetencijski okvir je strukturirani zapis pregleda različitih procesa što ih obavlja andragog u međudjelovanju s ključnim, općenitim/profesionalnim i specifičnim/stručnim kompetencijama koje

mora imati za uspješno planiranje, upravljanje, provedbu i vrjednovanje samog procesa. Na samom početku treba utvrditi i definirati koji su to temeljni andragoški procesi (od prepoznatljivosti i uvažavanja potreba odraslih osoba, do planiranja, organizacije, tijeka izvođenja obrazovanja odraslih, kao i do propisanih normi vrjednovanja i načina upravljanja obrazovnim procesom).

Problem s definiranjem kompetencija andragoških djelatnika, na europskoj i nacionalnoj razini, javlja se s obzirom na to da postoji iznimna raznolikost u području obrazovanja odraslih. Upravo zbog toga Europska komisija odlučila je financirati istraživanje o ključnim kompetencijama andragoških djelatnika, koje je provela institucija Research voor Beleid, s ciljem razvoja zajedničkog skupa ključnih andragoških kompetencija, od nastavničkih do menadžerskih, koje se mogu uporabiti kao okvir za Europu (Buiskool i sur., 2010), a kojima se mogu koristiti ostale države kako bi razvile kompetencijski standard za andragoške djelatnike. Kompetencije su podijeljene na generičke i specifične kompetencije.

Generičke kompetencije predstavljaju kompetencije koje su relevantne za obavljanje svih aktivnosti u sustavu obrazovanja odraslih i trebali bi ih posjedovati svi andragoški djelatnici, bez obzira na to obavljaju li nastavničke, savjetodavne, menadžerske ili administrativne funkcije, jer one definiraju što zapravo znači biti andragoški djelatnik. U skladu s time, generičke kompetencije obuhvaćaju: personalnu kompetenciju, interpersonalnu kompetenciju, profesionalnu kompetenciju, kompetenciju korištenja teorijskog i praktičnog znanja na vlastitom području podučavanja/djelovanja, didaktičku kompetenciju, motivacijsku kompetenciju i kompetenciju za uspješno snalaženje unutar heterogenih skupina (Buiskool i sur., 2010).

Drugu vrstu andragoških kompetencija čine specifične kompetencije potrebne za obavljanje određenih specifičnih aktivnosti u sustavu obrazovanja odraslih kao što su, primjerice: podučavanje, savjetovanje, upravljanje institucijom, administrativni poslovi itd. Specifične kompetencije obuhvaćaju: kompetencije procjene prethodnog iskustva, motivacije, zahtjeva, potreba i želja polaznika, kompetenciju osmišljavanja procesa učenja, kompetenciju olakšavanja procesa učenja i motiviranja polaznika, kompetenciju praćenja i evaluacije procesa učenja, kompetenciju savjetovanja, kompetenciju osmišljavanja i kreiranja programa, kompetenciju upravljanja financijskim resursima i procjenu društvene i ekonomske koristi pruženih usluga, kompetenciju upravljanja ljudskim potencijalima, kompetenciju upravljanja i vođenja ustanove za obrazovanje odraslih, kompetenciju za marketing i odnose s javnošću, kompetenciju bavljenja administracijom i prenošenja informacija polaznicima i nastavnicima i kompetenciju stvaranja okruženja za učenje. Sve navedene specifične kompetencije ne trebaju posjedovati svi andragoški djelatnici, već ovisno o tome koje specifične aktivnosti provode (Buiskool i sur., 2010).

Mišljenja smo da bi andragoški kompetencijski okvir, uz kompetencije nastavnika koji sudjeluju u neposrednom radu s odraslima, trebao obuhvaćati i kompetencije voditelja sustava obrazovanja odraslih te organizatora sustava obrazovanja odraslih (stručnog voditelja).

Kvalitetu andragoškoga kompetencijskog okvira, kada govorimo o nastavnicima u sustavu obrazovanja odraslih, treba graditi na uvažavanju osobitosti učenja odraslih te u skladu s njihovim potrebama razviti ozračje i okruženje koje će zadovoljiti njihove potrebe na optimalan način.

Ako govorimo o voditeljima ili organizatorima procesa obrazovanja odraslih u ustanovama u kojima se provodi obrazovanje odraslih (stručnim voditeljima), trebamo imati na umu da oni moraju biti kompetentni odabrati nastavnike tako da vrjednuju njihove andragoške, socio-emocionalne i nastavničke kompetencije, te moraju biti kompetentni za razvoj pozitivnog i suradničkog ozračja u svojim ustanovama.

Autorice ovog rada, tijekom realizacije projekta Perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj, provodile su istraživanja 2017./2018. u brojnim andragoškim ustanovama, a kao ishod provedenih istraživanja izradile dokument Andragoški kompetencijski okvir. S obzirom na to da dokument trenutačno prolazi fazu vrjednovanja, u ovom radu nisu ga u mogućnosti prikazati u cijelosti.

NACIONALNI ANDRAGOŠKI STANDARDI

Kreiranjem kompetencijskog okvira stvaraju se uvjeti za izradu standarda zanimanja za pojedina radna mjesta, a time i pretpostavke za novi standard kvalifikacije.

Slijedom navedenog stvaraju se efikasniji skupovi ishoda učenja i programi formalnog i neformalnog obrazovanja u svrhu cjeloživotnog obrazovanja.

Za razumijevanje Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira važna je hipoteza da obrazovni programi sadržavaju ishode učenja koji su temelj za podršku ključnim poslovima na različitim radnim mjestima. Hrvatski kvalifikacijski okvir nastoji osigurati sponu između kompetencija koje su nužne na radnim mjestima i ishoda učenja u obrazovnim programima. Instrument je podržan alatima koji daju empirijsku potvrdu potrebama tržišta rada, primjerice Anketa o standardu zanimanja. Također, instrument je dinamičan, a alati su namijenjeni praćenju potreba na tržištu rada, pa Hrvatski kvalifikacijski okvir te potrebe pretvara u standardizirane ishode koji su transparentni, dostupni svima i prenosivi u različite obrazovne programe (MRMS, 2016).

Proces povezivanja tržišta rada i obrazovanja odraslih, na primjeru kvalifikacije namijenjene tržištu rada, započinje definiranjem sektorskih zanimanja (ako postoje) i ispitivanjem u kojim se djelatnostima zapošljavanju osobe s tim zanimanjem. Nakon toga se anketiraju poslodavci u djelatnostima u kojima je uporaba znanja i vještina primarna za potrebe tih radnih mjesta, a zatim definiraju kompetencije i na temelju njih izrađuju ishode učenja i skupovi ishoda učenja koji postaju dijelom obrazovnih programa. Upravo su standardi koji se izrade cilj instrumenta kvalifikacijskog okvira i oni osiguravaju kvalitetu i jamče iste ishode učenja za iste kvalifikacije (MRMS, 2016).

Poveznica između standarda zanimanja i standarda kvalifikacije istražuje se uporabom Ankete o standardu zanimanja. Da bi se provelo kvalitetno korištenje tim instrumentom važno je poznavati poveznicu između zanimanja, radnih mjesta, ključnih poslova i skupova kompetencija, kao elemenata za razvoj standarda zanimanja, ali i skupova ishoda učenja koji su dio standarda kvalifikacije.

Zaključimo da jedno zanimanje (npr. andragog) može objedinjavati više srodnih radnih mjesta, a da je središte same Ankete o standardu zanimanja na ključnim poslovima koji se provode na odgovarajućim radnim mjestima, a unutar njih na znanjima, vještinama te samostalnosti i odgovornosti, tj. kompetencijama. Nakon toga slijedi grupiranje kompetencija u skupove kompetencija koji bi se trebali odražavati u standardu kvalifikacije (Herceg, Vrcelj i Zovko, 2016).

Standard kvalifikacije je podloga s kojom se povezuju obrazovni i studijski programi. Tri su osnovna razloga zašto nam trebaju standardi, a to su transparentnost (uključujući umanjene utjecaje sukoba interesa), pouzdanost odnosno osiguranje kvalitete, te stvaranje podloge za vrjednovanje neformalnog obrazovanja i informalnog učenja. Ishodi učenja, koji su zapisani u standardu kvalifikacije koja se stječe završetkom određenog programa, polazniku će učiniti jasnijima kompetencije koje se stječu završetkom programa za stjecanje kvalifikacije.

Standardiziranost minimalnih zajedničkih ishoda učenja koji nužno moraju biti sadržani u programima koji se s tim standardom kvalifikacije povezuju, a koji su dogovoreni konsenzusom između relevantnih dionika u sustavu, predstavljaju nacionalni standard koji postaje podloga za osiguravanje kvalitete i pouzdanosti za stjecanje kvalifikacije. Osim u vidu ishoda učenja, standardiziranost je važna i za uvjete stjecanja određenih skupova ishoda učenja i uvjete vrjednovanja. U standardu kvalifikacije propisuje se koji akademski profil treba imati osoba koja provodi vrjednovanje određenih skupova ishoda učenja te u kakvim uvjetima, kojim resursima i primjenom kojih metodologija se vrjednovanje treba odvijati. Tako će se kompetencije povezati s ishodima učenja, što je i cilj cjelokupnog procesa Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (Herceg, Vrcelj i Zovko, 2016).

ZAKLJUČAK

Kompetentnost andragoga temelj je kvalitetnoga andragoškog obrazovnog sustava jer je povezana s uspješnošću procesa učenja i načina poučavanja. S obzirom na to da u Republici Hrvatskoj još uvijek ne postoji andragoški kompetencijski okvir koji propisuje kompetencije andragoga, upitna je i kvaliteta sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj.

Kako bi se postavljeni cilj mogao ostvariti, tj. razviti kvaliteta u sustavu obrazovanja odraslih, treba izraditi andragoški kompetencijski okvir te ga implementirati u kvalifikacijski okvir. Slijedom toga, treba izraditi standarde zanimanja te standarde kvalifikacija (djelomične i cjelovite) koje će biti sigurna baza za izradu kvalitetnih programa obrazovanja odraslih.

LITERATURA:

- Cohen, L., Manion, I., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- D. G. Education and Culture (2008). *The European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Publications of the European Communities.
- European Commission (2010). *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Communication [SWD(2016)195]. Brussels: European Commission.
- Funda, D. (2008). *Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*. Zagreb: Kigen.
- Klapan, A., Herceg, J. (2013). *Jezično-komunikacijska kompetencija nastavnika, kao ključna kompetencija u provedbi programa obrazovanja odraslih* // Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih. Zbornik radova 6. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih / Matijević, M.; Žiljak, T. (ur.) Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, str. 73-82.
- Herceg, J., Klapan, A., Tot, D. (2016). *Developed Communication in Native Language as a Prerequisite For The Quality of Lifelong Learning*. 8th World Conference on Educational Sciences (WCES-2016). Preuzeto 15. svibnja 2016. s <http://www.globalcenter.info/wces/eski/wces-2016.pdf>
- Herceg, J., Vrcelj, S., Zovko, A. (2016). *Nacionalni standardi za andragoške radnike u skladu sa zakonodavnim okvirom Republike Hrvatske* // Global and Local Perspectives of Pedagogy. Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije / Jukić, R.; Bogatić, K.; Gazibara, S.; Pejaković, S.; Varga Nagy, A. (ur.) Osijek: Filozofski fakultet Osijek, str. 356-364.
- Herceg, J., Zovko, A. (2016). *Programi obrazovanja odraslih kao temelj razvoja osiguranja kvalitete* // Komu treba obrazovanje odraslih? Zbornik radova 7. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih / Matijević, M.; Žiljak, T. (ur.) Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, str. 40-47.
- Implementacija Europske agende obrazovanja odraslih*. (2013). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Pravilnik o Registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira*. (2014). Zagreb: NN 62/2014.
- Smjernice za izradu standarda zanimanja*. (2016). Zagreb: Ministarstvo rada i mirovinskog sustava
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (2014). Zagreb: NN 124/2014.
- Upute za izradu standarda kvalifikacija*. (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*. (2013). Zagreb: NN 22/2013.
- Zakon o obrazovanju odraslih*. (2007). Zagreb: NN 17/2007, 107/2007, 24/2010.

NATIONAL STANDARDS OF ANDRAGOGY AS CONDITION FOR QUALITY ASSURANCE OF LIFELONG LEARNING

Jadranka Herceg

Anita Zovko

Sofija Vrcelj

Summary: Well developed andragogical framework of competences is a prerequisite for assuring the quality of lifelong learning. Andragogical framework of competences includes a variety of standards, relating not only to professional competences (knowledge and skills), but also to the autonomy and responsibility in performing certain tasks. It has been established as an overview of different processes performed by andragogical professionals with interoperability of general/professional/specific competences necessary for successful planning, governing, conducting and evaluating of the described process.

Qualification framework is defined as a set of legally recognized competences and frameworks qualifying a person for performing professional work at a standardized level.

Due the fact that the qualification framework is defined as a set of legally recognized competences and frameworks, the authors of this work aim to point out at three crucial problems. The first one arises from the definition itself. It is defined as a set of legally recognized competence frameworks. Since the qualification framework in Croatia has not been adopted, its quality is questionable. The second problem is related to the first one. The qualification framework should serve as a basis for recognition of professional competences of andragogical workers. The fact that more than 590 institutions providing adult education have been registered in Croatia without having a fully developed system for quality assurance of education is recognized as a third problem.

Having conducted research, the authors of this paper will prove the need for development and implementation of national standards in andragogy as a condition for assuring the quality of lifelong education.

Key words: national standards in andragogy, andragogical competence framework, qualification framework, quality of institutions for adult education, ensuring quality of adult education

ANDRAGOŠKI PRISTUP UČENJU SVAKOG UČITELJA U NJEGOVU PROFESIONALNOM RAZVOJU

Daria Tot

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

daria.tot@ufzg.hr

Sažetak: Neki autori tumače utjecaj neoliberalizma na učitelje kao ključne resurse za “osiguravanje globalne konkurentnosti” obrazovnih ishoda zemlje (Furlong, 2013, str. 29). Način na koji se pristupa profesionalnom učenju učitelja i njihovom profesionalnom rastu i razvoju usmjeren je na školski kontekst, pružajući pritom slobodu svakoj školi da se skrbi o vlastitom učenju. Istovremeno se postavljaju standardi za učitelje (u nekim su zemljama uspostavljeni, a u nekima tek predloženi i u razvoju) kojima se želi naglasiti važnost profesionalnog razvoja kao alata za promjenu ponašanja učitelja u svrhu kvalitetnog poučavanja učenika i poboljšanja ishoda učenja. Međutim, veći broj studija upozorava da učitelji koji upotrebljavaju dekontekstualizirane alate za vrjednovanje i samovrjednovanje nastave i učenja sastavljene u obliku popisa uzimaju u obzir uži raspon problema poučavanja te je manje vjerojatno da će prisustvovati pitanjima planiranja kurikuluma i određenih relacija u odgojno-obrazovnom procesu koji su izvan konteksta takvog promatranja. Stoga se naglasak stavlja na osnaživanje učitelja za poduzimanje inicijative u prepoznavanju i djelovanju prema vlastitim individualnim potrebama. U radu se daje pregled različitih pristupa u razumijevanju profesionalnog razvoja učitelja i njihova angažmana u tom procesu, kao i kritički osvrt na njegovo vrjednovanje i samovrjednovanje. Autorica naglašava važnost fokusiranja na povećanje učiteljskog utjecaja u okviru vlastitog profesionalnog učenja uz uvažavanje andragoškog pristupa učenju svakog učitelja.

Ključne riječi: profesionalni razvoj učitelja; andragoški pristup učenju; profesionalno učenje; vrjednovanje i samovrednovanje učitelja

UVOD

Recentna istraživanja potvrđuju da učinkovitost školskog (organizacijskog) razvoja ovisi o kvaliteti učitelja¹ (primjerice: Barber i Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 1999; Steyn, 2010) i načinu na koji se kontinuirani profesionalni razvoj oblikuje, razumije i prakticira. „Učitelji su važni“, naslov je izvještaja OECD-a (OECD, 2005) za 2005. godinu u kojem su također sažeti dokazi o učitelju kao najznačajnijem čimbeniku koji utječe na uspješnost učenika. Slijedi ga i izvještaj korporacije McKinsey (McKinsey, 2007) koji je poznat po zaključku da kvaliteta obrazovnog sustava ne može nadmašiti kvalitetu učitelja. Također se potvrđuje kako trajni profesionalni razvoj učitelja predstavlja najvažniju snagu za razvoj obrazovanja i imperativ je u razvijanju djelotvornije nastave i učenja, time i boljeg napretka učenika (Hattie, 2009; Marzano, 2003). Ulaganje u učitelje poticanjem njegova kontinuiranog stručnog usavršavanja u konačnici može rezultirati učeničkim postignućima zbog činjenice da učenička postignuća ovise uglavnom o kvaliteti učitelja, odnosno njihovoj suradnji, razmjeni ideja i mišljenja. Kontinuirani profesionalni razvoj u smislu učenja neodvojiv je dio svakog učitelja jer njegovo početno obrazovanje ne može obuhvatiti sva znanja i vještine potrebne za suočavanje s neočekivanim, svakodnevnim problemima u praksi (Knight, 2002). Osim toga, tehnološke inovacije i nove

¹ U znanstvenoj literaturi se termin učitelj (teacher), prema Preporukama o statusu učitelja (Recommendation Concerning the Status of Teachers, 1966), upotrebljava za sve osobe koje su odgovorne za odgoj i obrazovanje učenika, tj. sve izvođače odgojno-obrazovnih programa zaposlene u odgojno-obrazovnim ustanovama, od predškolskih do srednjoškolskih. U tom se značenju termin učitelj rabi i u ovom radu.

spoznaje u učenju i poučavanju primoravaju učitelja na kontinuirano učenje (EC, 2005; Fullan i Langworthy, 2013). Ipak, unatoč spoznajama o povezanosti između učiteljeva učinkovitog učenja i poboljšanja škola, često učitelji nisu zadovoljni programima stručnog usavršavanja, osobito u usporedbi s neformalnim učenjem koje provode sami i u suradnji sa svojim kolegama (Clark, 2012). Usto, učitelji su i sami bili učenici i tijekom vlastitog školovanja razvili su vlastita uvjerenja o poučavanju, od kojih su mnoga dijametralno suprotna onima koja su im predstavljena tijekom učiteljskog obrazovanja (Valenčič Zuljan, 2001). Nažalost, ta prethodna iskustva mogu biti otporna pri novom učenju odnosno procesu usavršavanja, i snažno utjecati na učiteljevo tumačenje pedagoških pojava, donošenje odluka i djelovanje u praksi.

Budući da se škole moraju kontinuirano mijenjati i inovirati, nužna je promjena uloga učitelja pri čemu je ključna upravo njihova spremnost i sposobnost da ostvare očekivane promjene u praksi. Prednost se daje angažmanu svakog pojedinog učitelja u vlastitom učenju tijekom profesionalnog razvoja. Aktivno i samoregulirano učenje omogućuje učenje na način koji pojedincu najbolje odgovara (EC, 2005; Van Eekelen, 2006) da bi se mogao suočiti s promjenama i primijeniti takva učenja u svladavanju sadašnjih i budućih zahtjeva u svom svakodnevnom poslovnom, društvenom i privatnom životu.

VAŽNOST UČENJA SVAKOG UČITELJA U RAZVOJU PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA

Holistički (integrirani) pristup kompetencijama, nastao je kao svojevrsan kompromis između konstruktivističkog, kognitivističkog i funkcionalnog pristupa kompetencijama (Westera, 2001). Definiranjem kompetencija kao složene kombinacije znanja, stavova, vještina i vrijednosti koje se očituju u kontekstu izvršavanja određenog zadatka (Babić, 2007) povezuju se osobine pojedinca i vanjski zahtjevi. Razlikuju se stupnjevi kompetencija za početnike, iskusne korisnike i stručnjake u nekom području, te mogućnosti demonstracije određene kompetencije u različitim socijalnim i kulturalnim kontekstima. Polazište za takav pristup bila su nastojanja (Cheetham i Chivers, 2001) za usklađivanjem kompetencijskog pristupa i refleksivne prakse, i to putem kognitivnih, funkcionalnih, etičkih i osobnih kompetencija te metakompetencija kojima se omogućuje razvoj ili poboljšanje drugih kompetencija (primjerice analiza, kreativnost, inovativnost, komunikacija, sposobnost rješavanja problema, kritička samorefleksija, samoregulirajući razvoj znanja i vještina i sl.). Pritom se refleksija i samovrjednovanje učitelja postavlja kao određeni katalizator za proširenje i poboljšanje postojećih učiteljevih kompetencija.

Novije studije počinju otkrivati čimbenike koji utječu na predviđanje hoće li učitelji usvojiti određene inovacije za koje su stručno usavršavani. Jedan od takvih čimbenika je uloga samoupravljalivosti utjelovljena u "volji za učenjem". Van Eekelen, Vermunt i Boshuizen (2006) opisuju volju za učenjem kao ambiciju za otkrivanje nove prakse, otvorenost prema iskustvima i drugim ljudima, proaktivnost, pripisivanje uspjeha i neuspjeha u smislu unutarnjeg lokusa kontrole, spremnost na refleksiju i poduzimanje akcije za daljnje učenje te priznavanje procesa i rezultata učenja. Na to se nadovezuje važnost uloge učitelja kao dizajnera odgojno-obrazovnog procesa što nam dobro ilustrira istraživanje Johna Hattiea (2009) o razlikama između iskusnih i stručnih nastavnika. Autor objašnjava kako iskusni učitelji posjeduju znanje koje je integrirano. Naime, stručnjaci se ne razlikuju u količini znanja koje imaju o pitanjima kurikuluma i poznavanju strategija učenja i poučavanja, već u tome kako organiziraju i koriste to znanje.

ANDRAGOŠKI PRISTUP UČENJU UČITELJA I NJEGOVOM STRUČNOM USAVRŠAVANJU

Danas je uobičajeno polazište da je obrazovanje učitelja, po definiciji, obrazovanje odraslih i ne pretpostavlja se da "interakcija s učenicima zahtijeva iste vještine kao interakcija s odraslima" (Friend, 2000, str. 132). Međutim, ta činjenica nije bila u potpunosti shvaćena u prošlosti, a jedan od najčešćih razloga bio je izjednačavanje obrazovanja odraslih s pismenošću odraslih.

Profesionalni razvoj predstavlja trajan proces tijekom kojeg se kroz učenje, praktično djelovanje i istraživačke aktivnosti obogaćuju učiteljeva znanja te razvijaju vještine i sposobnosti. Definiran je, između ostalog, prostorom i kontekstom koji uključuje, kao jedan od temeljnih čimbenika, andragoški pristup kognitivnom i psihosocijalnom razvoju učitelja, odnosno uvažavanje andragoških načela učenja u razvijanju i mijenjanja odraslih (Villegas-Reimers, 2003). Andragoški pristup polazi od postavke da je stručno usavršavanje trajan proces u kojem prevladavaju andragoške metode, organizacija i stilovi rada (Redžić, 2006). Učitelj u ulozi učenika preuzima aktivnu ulogu u procesu učenja/usavršavanja i samostalno u individualiziranom procesu učenja upravlja svojim postupcima. Dinamika i brzina učenja prilagođene su učiteljevim mogućnostima, potrebama i željama.

Za lakše razumijevanje povezanosti andragoškog pristupa učiteljeva učenja Brookfield (2000) ističe važnost kognitivne i emocionalne dimenzije. Kao i kod bilo kojeg učenja, učenje odraslih zasniva se i na emocionalnoj dimenziji i valja je uvažiti. Kognitivna dimenzija, pak, obuhvaća četiri kapaciteta: kapacitet dijalektičkog mišljenja, kapacitet praktične logike, kapacitet metakognicije i kapacitet za kritičku refleksiju. Kapacitet dijalektičkog mišljenja učitelju je potreban da bi u situacijama odlučivanja razlikovao opće i pojedinačno, idealno i aktualno. Za dublje razumijevanje specifičnog konteksta potreban mu je kapacitet praktične logike (intenzivna i promišljena uronjenost u razredni, odnosno školski kontekst) koji uključuje iskustvo i zaključivanje temeljem uočenih važnih znakova. Kapacitet metakognicije predstavlja znanje o vlastitom znanju, osvješćivanje vlastitih stilova učenja i njihovo prilagođavanje trenutnoj situaciji (samosvijesti; znanja o tome kako smo nešto spoznali) i razumijevanju (značenja tog znanja za nas). Ovaj učeći krug povezuje se s kapacitetom za kritičku refleksiju koji podrazumijeva stalnu i promišljenu cikličku izmjenu akcije i refleksije, a važan je zbog kritičkog propitivanja učiteljevih pretpostavki, vjerovanja i vrijednosti.

PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA I UČENJE UČITELJA / TRAJNO STRUČNO USAVRŠAVANJE TIJEKOM RADA

U novije se vrijeme naglašava kako je razdoblje postmodernizma ili postprofesionalno razdoblje (posljednje desetljeće 20. stoljeća), zbog utjecaja globalizacije, digitalne, komunikacijske revolucije i primjene tržišnih principa u obrazovanju kao i pritisaka vezanih uz međunarodne procjene znanja, obilježeno kontradiktornim razvojnim procesima (Hargreaves, 2000; Gojkov, 2006). Postmoderno doba je istovremeno izazov i prepreka profesionalnom razvoju učitelja jer se s jedne strane od njih očekuje „razvoj zajednica koje uče, stvaranje društva znanja i razvoj potencijala za inovacije, fleksibilnost i predanost promjeni“ (Hargreaves i Lo, 2000, str. 168), a s druge im se nastoji oduzeti profesionalna autonomija tako da ih se financijski osiromašuje, te propisuju centralizirani kurikulumi i uvode vanjska testiranja i vrjednovanja.

Za razliku od profesionalnog razvoja koji je učiteljima nametnut ili vođen prisilnim ljestvicama za ocjenjivanje njihovih kompetencija i nije usklađen s njihovim potrebama za učenjem (Down, Chadbourne i Hogan, 2000), učitelji žele uvjete i podršku za uključivanje u niz profesionalnih iskustava učenja koja bi imala osobno i profesionalno značenje. Danas nedostaju istraživanja koja se bave ulogom učiteljeva utjecaja na vlastito profesionalno učenje. Češće se naglašava uloga učiteljeva profesionalnog razvoja kao sredstva unaprjeđenja škole (Barber i Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 1999; Luke i McArdle, 2009). S druge strane, recentna istraživanja (npr. Caena, 2011; Hunzicker, 2011; Opfer i Pedder, 2011) upozoravaju na to da su tradicionalni oblici profesionalnog učenja i razvoja daleko manje učinkoviti ili čak neučinkoviti u poboljšanju prakse učitelja kao sredstva za unaprjeđenje škola. Vrijednosti mu se pridaju u slučajevima kada je naglasak na stvaranju određenih znanja u profesionalnom učenju učitelja tako da su primjenjiva u praksi, sadržajno fokusirana i kontinuirana (Groundwater-Smith i Mockler, 2002; Darling-Hammond, 1999). Ili, drugim riječima, broj sati provedenih na stručnom usavršavanju ne će automatizmom osigurati kvalitetu učenja i profesionalni rast učitelja. Poteškoće u određivanju utjecaja obrazovnih inovacija na učitelje i njihovoj primjeni u praksi pripisuju se kompleksnoj prirodi učiteljske profesije i činjenici da inovacije djeluju u kontekstu u kojem učitelji neprestano nastoje pronaći ravnotežu između vlastite želje za učenjem i prilagodbe odgojno-obrazovnim situacijama u praksi. Određeni utjecaji tijekom stručnog usavršavanja učitelja i modeli njihova profesionalnog razvoja ne

objašnjavaju zašto neki učitelji jednostavno integriraju ono što uče tijekom planiranog procesa profesionalnog razvoja, dok se drugi uskoro vraćaju na prethodnu praksu, bez ikakvih znakova da su stekli određeno iskustvo. Stoga se naglasak stavlja na osnaživanje učitelja za poduzimanje inicijative u prepoznavanju i djelovanju prema vlastitim individualnim potrebama. Dakle, važno je usredotočiti se na poboljšanja koja započinju s učiteljima u svakodnevnoj praksi i približiti se tzv. "kulturno-induktivnom pristupu" profesionalnom učenju (za razliku od tradicionalnijeg tehničko-racionalnog pristupa) (Caena, 2011, str.4). Riječ je o pristupu koji se fokusira na povećanje učiteljskog utjecaja i angažmana u okviru vlastitog profesionalnog učenja.

ANGAŽIRANOST I UTJECAJ UČITELJA NA SVOJE PROFESIONALNO UČENJE

Praktičari i istraživači slažu se oko nužnosti uključivanja učitelja u kontinuirano učenje i profesionalni razvoj. Međutim, postoje razlike u poimanju pojmova „profesionalni razvoj“ i „profesionalno učenje“ te, što je još važnije, implikacijama koje su proistekle iz tih razlikovanja. U literaturi su se takve promjene dogodile u posljednja dva desetljeća (Kriewaldt, 2008). Pojmovi često nisu definirani ili se poistovjećuje njihovo značenje, no od takvog semantičkog ili „kozmetičkog“ definiranja značajnije je njihovo tumačenje s obzirom na orijentaciju prema učenju učitelja (Groundwater-Smith i Mockler, 2002). Naglašava se kako učitelji trebaju naučiti, odnosno kako „razvoj“ sam po sebi nije dovoljan (Brown-Easton, 2008). Za razliku od profesionalnog razvoja, profesionalno učenje odnosi se na proces koji (vremenski) traje, ali koji nije omeđen ili izračunat u terminima sati, sudjelovanja na seminarima koja se mogu lako dokumentirati u svrhu dokaza o usavršavanju (Groundwater-Smith i Mockler, 2002).

Evidentno je, i to valja imati stalno na umu, da učitelji tijekom svoje profesionalne karijere uče iz perspektive pojedinca, onako kako im najbolje odgovara u pojedinom trenutku vlastitog profesionalnog rasta i razvoja. Mogu učiti formalno ili neformalno na različite načine; ne odgovaraju svakome od njih jednake metode učenja, pristupi ili oblici rada. Također, okolnosti na radnom mjestu kao i priroda posla mogu znatno odrediti ciljeve i mogućnosti njihova (formalnog ili neformalnog) učenja (Mumford, 1995; Tot i Klapan, 2008). Razlikovanje formalnog učenja na radnom mjestu i „slučajnog učenja“ (Marsick i Watkins, 1990) nije novina. Također je prepoznato postojanje implicitnog procesa koji vodi do stjecanja znanja bez svjesnog napora ili svake eksplicitne svijesti o tome što je naučeno (Reber, 1993). Takvo učenje stvara prešutno znanje, razumijevanje i vještine koje pomažu u donošenju odluka, vjerojatno intuitivno.

Aktivno sudjelovanje učitelja u vlastitom profesionalnom učenju doprinosi njegovu osobnom i profesionalnom rastu i razvoju istovremeno pružajući mogućnost generiranja znanja i ideja koje pridonose kvalitetnijoj nastavi. Tako se učitelji reflektivno angažiraju i kontinuirano usavršavaju te pritom utječu na strukture i kulturno tkivo škole. Prema Hargreavesu (1994) riječ je o novom profesionalizmu. Učitelj se shvaća kao aktivni profesionalac kojeg karakterizira „aktivistički identitet“ utemeljen na demokratskim načelima i suradnji te je društveno kritičan i budućnosno orijentiran (Groundwater-Smith i Sachs, 2002). Međutim, takav aktivistički profesionalizam ne će se ostvariti sam od sebe. Zato učitelje valja poučiti kako kontinuirano na učinkovit način primjenjivati odgovarajuća stručna znanja i vještine u kontekstu svoje profesionalne prakse koju promišljaju i mijenjaju. Učinkovitost se pritom ne sagledava samo u okviru učeničkih postignuća, već i profesionalnog i osobnog uspjeha učitelja. Važno je da učitelji imaju mogućnost izbora aktivnog uključivanja u ostvarivanje promjena (Fullan, 1993; Frost i Durrant, 2003). Istovremeno se tako učitelji također mogu oduprijeti negativnim utjecajima deprofesionalizacije učiteljstva (Hargreaves, 2000), od zalaganja za bolji status preuzimanjem odgovornosti za visoku kvalitetu poučavanja i osvješćivanjem javnosti zašto tijekom radnog vremena trebaju zajedničko vrijeme za međusobnu suradnju do kontinuiranog i trajnog profesionalnog razvoja; prvenstveno osposobljenošću za istraživanja i zajedničkim nastojanjima u poboljšanju nastave i to vlastitim definiranjem, ali i ostvarivanjem određenih profesionalnih standarda kao važnih odrednica profesionalne učinkovitosti i javnog ugleda.

Izbor profesionalnog učenja omogućava širi pogled na učenje i ono je fleksibilno (Craft, 2000). Valja ga promatrati u širem kontekstu podrške vodstva (ravnatelj i stručni suradnici kao vodstvo škole) i školske

kulture, jer je stručno usavršavanje učitelja u znatnoj mjeri oblikovano kontekstom u kojem pojedini učitelji radi. Stoga se profesionalno učenje odnosi na napredak i povećanu kontrolu nad svojim profesionalnim ponašanjem. Stručno učenje pronalazi veći osjećaj ekspanzivnog, kontinuiranog učenja koji se konstruira kritičkom refleksijom i aktivnim angažmanom u istraživanju prakse. U razvoju odraslih podrazumijeva kritičko propitivanje pretpostavki, vjerovanja i vrijednosti, odnosno kontinuiranu, informiranu i promišljenu cikličku izmjenu akcije i refleksije (Brookfield, 2000).

U posljednje vrijeme sve češće se spominje informalno učenje kao važan doprinos učiteljevu stjecanju kompetencija. Informalno učenje učitelja inicirano je učenikom, ovisno je o potrebama učenika i potaknuto učiteljevom motivacijom za razvojem, ali i njegovim uključivanjem u akciju i refleksiju (Tannenbaum, Beard, McNall i Salas, 2010). Kao individualne oblike neobveznog stručnog usavršavanja učitelja Vizek Vidović (2011, str. 56) spominje „praćenje stručne literature, suradnju s kolegama, interakcije s roditeljima i učenicima, mentorske aktivnosti, angažman u profesionalnim udruženjima i mrežama te refleksije o vlastitoj praksi, evaluaciju rezultata i provedbu akcijskih istraživanja“. Kyndt, Gijbels, Grosemans i Donche (2016) konstatirali su da nedostaje integrirani pregled aktivnosti informalnog učenja učitelja. Uvidom u literaturu, i analizirajući 74 studije koje se bave ovom tematikom, ustanovili su da se kao najprepoznatljiviji oblici informalnog učenja spominju: čitanje stručne literature, opservacija, suradnja s kolegama, refleksija, učenje kroz iskustvo, pregledavanje internetskih i društvenih medija, eksperimentiranje, učenje metodom pokušaja i pogrešaka, neformalni razgovor s drugima, dijeljenje materijala i resursa te pripovijedanje. Noe, Tews i Marand (2013) razlikuju aktivnosti učenja pomoću sljedećih klasifikacija: samostalno učenje, učenje od drugih i učenje iz „neosobnih izvora“. U samostalno učenje ubrajaju učenje eksperimentiranjem, učenje metodom pokušaja i pogrešaka i refleksiju. Učenje od drugih odnosi se na učenje od kolega tijekom suradnje, dok je učenje iz „neosobnih izvora“ pretraživanje interneta ili traženje informacija u literaturi. Za razliku od drugih navedenih načina učenja, da bi učitelj mogao informacijsko-komunikacijsku tehnologiju koristiti na učinkovit i optimalan način, treba prije svega tu novu tehnologiju poznavati. Kyndt, Gijbels, Grosemans i Donche (2016) naglašavaju da se različita informalna učenja rijetko pojavljuju zasebno, jedno bez drugoga, jer učitelji uče iz interakcije između pojedinih aktivnosti, ali i onih aktivnosti koje uključuju druge osobe s upotrebom tehnologije ili bez nje.

VRJEDNOVANJE I SAMOVRJEDNOVANJE UČITELJA I NJEGOVA PROFESIONALNOG UČENJA

Praktičari i istraživači koji se bave reformom obrazovanja upozoravaju na to da nastava postaje sve složenija kao odgovor na sve zahtjevnije kurikulume i sve veću raznolikost među studentima (Darling-Hammond, 1999). Naime, nastava i učenje koji su usmjereni razvoju učenika stvaraju veću nepredvidljivost u poučavanju. Da bi učenici mogli razumjeti i primijeniti naučeno, učitelji moraju moći razumjeti kako učenici uče i upravljati procesom izgradnje znanja koji je specifičan za svakog učenika. Kvalitetni učitelji nisu rutineri koji nastavni kurikulum mehanički primjenjuju. Njihova znanja i vještine zahtijevaju širok raspon strategija poučavanja koje aktiviraju sofisticirane prosudbe utemeljene na discipliniranom eksperimentiranju, pronicljivom tumačenju (često dvosmislenih) događaja i kontinuiranoj refleksiji. Takva nastava ima za cilj dijagnosticirati i iskoristiti varijabilnost, a ne provoditi jedinstvene tehnike ili rutinu. Bez razumijevanja učeničkih iskustva, kulture, spremnosti na učenje i konteksta o tome kako ljudi rastu, uče i razvijaju se, učiteljima je teško donositi kvalitetne prosudbe o svojim učenicima i specifičnom razrednom kontekstu. Stoga i u njihovom stručnom usavršavanju i prilikom procjenjivanja rada (vrjednovanja i samovrjednovanja) valja koristiti tehnike za kontekstualizirano procjenjivanje situacija učenja i poučavanja (Darling Hamond i Snyder, 2000). Dakle, valja voditi računa da se pokazatelji u obliku kratkog popisa vidljivih ponašanja koji bi se mogli smatrati učinkovitima (primjerice, održava brz tempo poučavanja, upravlja rutinama, razvija ciljeve učenja) promatraju samo kao smjernice. Naime, pristupi vrjednovanja rada učitelja temeljeni na „srednjim pokazateljima“ bez uvažavanja važnih razlika u kontekstu i sadržaju (učinkoviti učitelji razlikuju ponašanja u različitim situacijama) imaju nisku razinu generalizacije (Stodolsky, 1984) i pokazali su se upitnim u odnosu na druge procjene (Darling-Hammond, L., Wise, A. E., Klein, S. 1998). Tablični prikaz standarda ponekad podsjeća na prikaz liga prvaka s

vodećim sudionicima i onima na začelju. Učitelje se tako stavlja u položaj onoga tko treba zadovoljiti standarde i istovremeno biti kreativan i zadržati samopouzdanje i autonomiju. Neke učitelje osposobljavanje da slijede skup propisanih vještina obeshrabruje u nastojanjima za individualiziranim pristupom, prilagodbom poučavanja na pojedine učenike i njihove specifičnost (Floden i Klinzing, 1990), a neki izjednačavaju takvu procjenu s administrativnom obvezom koja ima malo veze s poboljšanjem ishoda učenja kod učenika (Down, Chadbourne i Hogan, 2000). Činjenica je da pronalaženje odgovarajućih pokazatelja na kontrolnom popisu kompetencija i odabir nekih od njih za eventualno raspravljanje s vodstvom škole ili kolegama, nije dostatno za kvalitetnu procjenu rada učitelja. Onaj tko procjenjuje učitelja mora ga promatrati u odgovarajućem razdoblju i uzeti u obzir i učiteljevo samovrjednovanje koje je on kontinuirano provodio. Jedan od primjera korištenja standarda usmjerenog na učitelja i njegovo učenje prikazan je u okviru projekta Unaprijeđenje učiteljske profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje (ATEPIE – Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education), provedenom u razdoblju od 2011. do 2013. godine (Graham Donaldson i sur., 2013), s ciljem jačanja profesionalne uloge učitelja u zemljama zapadnog Balkana. Izrađen je regionalni okvir učiteljskih kompetencija koji obuhvaća šest područja, a među njima je područje Profesionalni razvoj i odgovornost za profesionalni razvoj. Osim što model može služiti kao zajednička osnova za usporedbu kvalitete učiteljskog obrazovanja, treba pomoći učiteljima, praktičarima i rukovoditeljima u obrazovanju te profesionalnim tijelima i ministarstvima u ostvarivanju i očuvanju kvalitete. Taj model standarda predstavlja opis kompetencija koje trebaju steći i primjenjivati u nastavi nakon pripravničkog staža kvalificirani učitelji svih profila. Pod standardima se razumijeva integrirani skup osobnih karakteristika, znanja, vještina i stavova koji su potrebni za učinkovito djelovanje u različitim nastavnim kontekstima. Određeni su indikatori za tri kompetencijske komponente: profesionalna znanja („učitelj zna i razumije“, primjerice, pravila ponašanja i etička načela učiteljske profesije; razumije važnost cjeloživotnog učenja), profesionalne vještine („učitelj može“, primjerice, iskoristiti formalne i neformalne mogućnosti za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj; koristiti profesionalne standarde za samoevaluaciju; voditi konstruktivan dijalog o relevantnim pitanjima vezanim uz obrazovanje) i profesionalne vrijednosti („učitelj treba“, primjerice, biti posvećen profesionalnom razvoju i promicanju učiteljske profesije).

Sve je veći interes među učiteljima i onima koji vrjednovanje njihov rad za konstruiranjem takvih oblika procjene koji bi efikasnije preispitali složenost učenja i poučavanja i mogli pružiti valjane podatke o kompetencijama, pomažući im ujedno da se profesionalno razvijaju. Sve veći broj učitelja, a i neki programi stručnog usavršavanja učitelja, upotrebljavaju autentične procjene nastave i odgojno-obrazovnog rada u cjelini (studije slučaja, portfolio, problemske rasprave ili akcijska istraživanja) kao alate za podršku učenju učitelja. Postavlja se pitanje kako i kada ove strategije pružaju podršku učiteljskom učenju u njihovu profesionalnom rastu i razvoju, a u kojim okolnostima mogu biti manje učinkovite. Također, uza sva nastojanja da se stručno usavršavanje temelji na konstruktivističkom pristupu poučavanju i sve većem naglasku na refleksiji i samovrjednovanju kojim se učitelji koriste kao alatima za učenje, u praksi učitelji najčešće nisu osposobljeni za vrjednovanja svojih kolega i za samovrjednovanje (Birenbaum, 2003; Tot, 2012), a njegovi specifični potencijali nedovoljno su ostvareni u praksi (Birenbaum, Kimron i Shilton, 2011).

Valjano (pravilno) provedena evaluacija težak je pothvat (Wise i sur., 1985). Vrjednovanje učitelja predstavlja važan aspekt poboljšanja kvalitete, ali poboljšanje kvalitete učitelja i njegovih kompetencija za rad u odgojno-obrazovnom procesu zahtijeva više od evaluacije: od privlačenja visoko sposobnih studenata do zadržavanja kvalitetnih učitelja u nastavi/školi. Istovremeno, poboljšanje kvalitete zahtijeva uvođenje mehanizama kontrole kvalitete koji ne narušavaju odgojno-obrazovni proces na nenamjerne i nepoželjne načine. Odgovarajuće vrjednovanje učitelja može odrediti mogu li novi učitelji poučavati i pomoći svim učiteljima da se profesionalno razvijaju.

U procesu planiranja i realizacije profesionalnog razvoja učitelja odgojno-obrazovne ustanove imaju mogućnost primjene vrjednovanja učitelja od strane drugih sudionika (kolega učitelja, stručnih suradnika, ravnatelja...) i samovrjednovanja učitelja. Stoga sve sudionike i skupine koje sudjeluju u tom procesu treba

kvalitetno informirati o načinu i ulozi vrjednovanja i samovrjednovanja te tijeku izvedbe koja ima za cilj profesionalni razvoj učitelja. Potpora školskog vodstva pritom je neizostavna. Ponašanje sudionika vrjednovanja i samovrjednovanja učitelja valja usmjeriti prema načelima odgovornosti, profesionalnosti, transparentnosti, usmjerenosti na budućnost te pravodobnosti i stalnosti (tzv. kultura samovrjednovanja). Načela etičnosti osobito je važno pridržavati se pri međusobnoj komunikaciji. Bitna je i vanjska potpora samovrjednovanju učitelja u vidu vanjskog vrjednovanja koje mora biti uravnoteženo i efikasno. To se postiže vodeći računa o prioritetima škole glede profesionalnog razvoja učitelja, kao i stimuliranjem učiteljeve profesionalne autonomnosti i odgovornosti (Tot, 2013).

Ohrabrivanje refleksije i samovrjednovanja pomaže učiteljima razvijati metakognitivne vještine koje rabe u nadziranju vlastitog učenja i mišljenja tako da uče razmišljati o učenju i razmišljanju. Tako cjelokupan proces čine smislenim, što vodi njihovu motiviranju za daljnji profesionalni rast i razvoj (Redžić, 2006). S druge strane, učitelji analitičkom raspravom o kvaliteti provedenog procesa samovrjednovanja obavljaju metaevaluaciju koja predstavlja temelj za projekciju dijela školskog razvojnog plana i vremenski kraćih operativnih planova (primjerice, nakon što se izvrši obrada prikupljenih podataka, analiziraju se i interpretiraju rezultati vrjednovanja i samovrjednovanja učitelja te preispitaju mogućnosti škole, pristupa se izradi plana za poboljšanje učiteljeve profesionalne kvalitete i posljedično kvalitete nastave). Metaevaluacijskim aktivnostima i vlastitim profesionalnim razvojem i praktičnim djelovanjem učitelji pridonose ubrzanom prerastanju tradicijske škole u školu koja se temelji na identitetu svakog učitelja (i učenika).

ŠKOLSKI KONTEKST – POTPORA UČITELJIMA U PROFESIONALNOM RASTU I RAZVOJU

Da bi se učitelji istinski i potpuno uključili u proces učenja, potrebno je osigurati sigurnu, podržavajuću i izazovnu okolinu koja im omogućuje da budu odgovorni za svoje učenje i istovremeno osigurava vrijeme potrebno za primjenu u praksi kako bi mogli razviti ekspertnost. Značajna je uloga ravnatelja u podupiranju učiteljskog angažmana u profesionalnom učenju (odgovornost i vrjednovanje implicitno ili eksplicitno vezani su uz ulogu ravnatelja) u smislu razvijanja kulture učenja i stavljanja naglaska na kvalitetu učenja nastavnika (Staničić, 2006; Dempster 2012). Suvremeno vodstvo škole, osobito ravnatelji, imaju stav o učiteljima kao čelnicima i subjektima, a ne objektima unutar procesa učenja. Uspješno stručno usavršavanje obično uključuje mješavinu učenja "licem u lice" i digitalne resurse. Online resursi su ekonomični i može im se pristupiti po potrebi, no neizostavan je i za učiteljsku praksu od neprocjenjive vrijednosti direktan kontakt s poučavateljem, osobito pri učenju mentoriranjem. Imajmo na umu da tehnologija ima potencijal, ali ovisi o tome kako se koristi u određene svrhe (Fullan, 2013). Online zajednice i zajednice učitelja koje se fizički sastaju omogućuju nastavnicima sličnih interesa i profesionalnih potreba da dijele resurse i ideje formalno i neformalno. U uspješnim preobrazbama ravnatelji škola podupiru učitelje dok isprobavaju nove pristupe, a školska kultura uravnotežuje rizik i inovacije s rezultatima i odgovornošću. Stoga je potrebno najprije osposobiti vodstvo škole za takav vid usavršavanja i pristupa učenju učitelja i stvaranju školske kulture usmjerene na podizanje razine očekivanja za sve učenike i učitelje, smanjenju izolacije učitelja i naglašavanju kreativnosti i odgovornosti. Također je potrebno predvidjeti i osigurati vrijeme, resurse i kontinuiranu podršku za smisleno trajno profesionalno učenje.

Pri ispitivanju prakse učenja i učenja u kontekstu učitelji imaju mogućnost baviti se akcijskim istraživanjima i surađivati. Za takva nastojanja i ravnatelji također moraju imati odgovarajuće kompetencije i angažirano se profesionalno usavršavati i učiti.

Timski rad i različiti vidovi suradnje među učiteljima rijetki su, dok je individualizam i izoliranost češća u učiteljskoj profesiji. Posljedice toga mogu se odraziti na kvalitetu odgojno-obrazovnog rada učitelja, ali i propuštanje prigode vlastitog profesionalnog razvoja (Lortie, 2002). Važnosti suradnje u mijenjanju učiteljske prakse jedna je od važnih sastavnica za unaprijeđenje poučavanja i povećanje kvalitete odgoja i obrazovanja

u nastavi i školi. S druge strane, učitelje može poticati na daljnje stručno usavršavanje. Određeni školski kontekst i zajednički ciljevi predstavljaju interakcije sa značenjem i važan su čimbenik profesionalnog razvoja učitelja (Clement i Vandenberghe 2000; Hargreaves, 2000). Uz suradnju s kolegama učiteljima, stručnim suradnicima, ravnateljem/ravnateljicom, administrativnim djelatnicima škole te predstavnicima uže i šire društvene zajednice, učitelj je također zainteresiran za sudjelovanje u različitim školskim organima kao što su školski odbor, učiteljsko i razredno vijeće, vijeće roditelja i razna povjerenstva. Tako učitelji mogu učiti jedni od drugih, izražavati se kao školski profesionalci i dijeliti stručnost. Iako učitelji individualno različito reagiraju na suradničko učenje u smislu profesionalnog učenja, većina studija pokazuje kako suradnja utječe na njihovu veću spremnost i prilagodbu na inovacije kao i na njihove stavove i uvjerenja o učenju i poučavanju (Richardson i Placier, 2001).

ZAKLJUČCI

Većina istraživača suglasna je u tome da je trajno stručno usavršavanje u značajnoj pozitivnoj korelaciji s učiteljskim profesionalnim razvojem. Još je Madelin (1991) vizionarski najavljivao potrebu "oslobađanja škole" kroz oslobađanje inicijativa i učiteljskog poduzetnog duha putem kvalitetnog stručnog usavršavanja. Danas se često prepoznaje veza između učinkovitog profesionalnog učenja i poboljšanj nastavne prakse i učeničkih ishoda učenja. Budući da je utvrđeno kako učinkovitost školskog (organizacijskog) poboljšanja ovisi o kvaliteti učitelja i načinu na koji se kontinuirani profesionalni razvoj oblikuje, razumije i prakticira, učiteljima valja osigurati aktivno profesionalno učenje. Time se ujedno podupire tzv. „aktivistički profesionalizam“ (Sachs, 2003) koji se temelji na demokratskim i participativnim načelima, a u kojem učitelji pokazuju inicijativu te zajedničkim naporima preuzimaju vodstvo u razvoju vlastitog profesionalizma. Naime, rekonceptualizacijom načina učenja učitelja prednost će biti vidljiva i za razvoj škole u cijelosti. Stoga je u razmatranju etapa učiteljeve profesionalne aktivnosti uvijek potrebno imati na umu važnost etape učiteljeva trajnog stručnog usavršavanja, njegove suradnje s drugim učiteljima i samovrjednovanja vlastitog rada i profesionalnog rasta i razvoja. Tako se način događa istinsko samoobnavljanje učitelja koji u svom radu koristi refleksiju kao katalizator za stvaranje kompetencija, od kognitivnih i funkcionalnih preko osobnih i etičkih do metakompetencija koje omogućuju razvoj ili poboljšanje drugih kompetencija. Kvalitetno stručno usavršavanje poštuje učitelje kao stručnjake koji razumiju vlastite potrebe za učenjem i osnažuje ih u pronalaženju vlastitog puta učenja.

Suvremeni pristupi podupiru učenje svakog učitelja, a takvo učenje ne može biti jednokratno iskustvo. Ono se kontinuirano prati, vrjednuje i samovrjednuje. Da bi učitelji mogli kvalitetno iskoristiti svoje učenje, u planiranju programa stručnog usavršavanja sugerira se osigurati odgovarajuću kombinaciju resursa, podrške i odgovornosti. Za razliku od nastojanja da se standardi procjene učitelja rabe kao instrumenti kontrole, zalagati se valja za postojanje i razumijevanje standarda kao onih koji su usmjereni stvaranju takve okoline učenja koja će omogućiti optimalan razvoj individualnih mogućnosti svakog učitelja.

LITERATURA

- Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U N. Babić (ur.), Zbornik radova znanstvenog skupa *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, (str. 23-66). Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine.
- Barber, M., i Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey & Company
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. U M. Segers, F. Dochy, i E. Cascallar (ur.), *Optimizing new modes of assessment: In search of quality and standards* (str. 13–36). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M., Kimron, H. & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.

- Brookfield, S. (2000.). Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning. U J. Field, , M. Leicester (ur.), *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan* (str. 89-101). London, New York: Routledge.
- Brown-Easton, L. (2008). From Professional Development to Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761.
- Caena, F. (2011). *Literature review: Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission, Preuzeto 15.05.2014. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacherdevelopment_en.pdf
- Cheetham, G. and Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice! what the empirical research found, *Journal of European Industrial Training*, 25(5), 270-292.
- Clark, R. (2012). Professional Control and Professional Learning. In R. Clark, D.W. Livingstone i H. Smaller (Eds.), *Teacher Learning and Power in the Knowledge Society*. Rotterdam: SensePublishers.
- Clement, M. i Vandenberghe, R. (2000). Teachers' Professional Development: A Solitary or Collegial (Ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: a practical guide for teachers and schools*. London: RoutledgeFarmer.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating Teachers: The Academy's Greatest Failure or Its Most Important Future? *Academe*, 85(1), 26.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., Klein, S. (1998). *A license to teach: Building a profession for 21st century schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Dempster, N. (2012). Principals leading learning: developing and applying a leadership framework. *Education*, 40(1), 3-13.
- Donaldson, G., Grahovac, M., Kirandžiska, S., Jelić, M., Milić, S., Miljević, G., Rangelov Jusović, R., Trikić, Z., Velkovski, Z., Vizek Vidović, V. i Vranješević, J. (2013). *Teaching Profession for the 21st Century*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Down, B., Chadbourne, R., i Hogan, C. (2000). How are teachers managing performance management? *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), Academic Research Library, 213-223.
- EC (2005). *Key Data on Education in Europe 2005*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Floden, R. E., i Klinzing, H. G. (1990). What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19(5), 15-20.
- Friend, M. (2000). Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130-132, 160.
- Frost, D. i Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto: Pearson.
- Fullan, M., i Langworthy, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Seattle, Washington, USA. Preuzeto 12.02.2014. <http://www.newpedagogies.org/Pages/assets/new-pedagogies-for-deep-learning---an-invitation-to-partner-2013-19-06.pdf>
- Furlong, J. (2013). Globalisation, Neo-liberalism, and the Reform of Teacher Education in England. *The Educational Forum*, 77(1), 28-50.
- Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. ISBN 86-7372-062-1 COBISS.SR-ID 215875847. Preuzeto 15.12.2007. sa <http://www.uskolavrsac.edu.rs/KnjigeGG/Didaktika%20i%20postmoderna.pdf>
- Groundwater-Smith, S. i Judyth Sachs (2002). The Activist Professional and the Reinstatement of Trust. *Cambridge Journal of Education*. Preuzeto 10.09.2003. <https://www.researchgate.net/publication/232816765> DOI: 10.1080/0305764022000024195

- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A., Lo, L. N. K. (2000). The Paradoxical Profession: Teaching at the turn of the Century. *Prospects*, 30(2), 167–80.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis group.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. and Donche, V. (2016) Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.
- Kriewaldt, J. (2008). Research into relationships between teacher professional learning and teaching standards: Reviewing the literature. *The Australian Association for Research in Education Conference*. Brisbane, Australia: The Australian Association for Research in Education. Preuzeto 10.07.2009. <http://www.aare.edu.au/08pap/kri08759.pdf>
- Lortie, D.C. (2002): *Schoolteacher*. Chicago i London: The University of Chicago Press.
- Luke, A. i McArdle, F. (2009). A model for research-based state professional development policy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 231-251.
- Madelin, A. (1991). *Osloboditi školu – obrazovanje a la carte*. Zagreb.
- Marsick, V. J. i Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplac*. London and New York: Routledge
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKinsey Report (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top. Preuzeto 12.02.2008. <http://alamin99.wordpress.com/2008/02/22/mckinsey-report/>
- Mumford, A. (1995). Four approaches to learning from experience, *Industrial and Commercial Training*, 27(8), 12-19.
- Noe, R. A., Tews, M. J. i Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace, *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 327-335.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. Pristupljeno 21.07.2015. <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>.
- Opfer, V. i Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Reber A. S. (1989). Implicit Learning and Tacit Knowledge, *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219-235.
- Redžić, D. (2006). Stalno stručno usavršavanje i učitelj profesionalni razvoj. (*Magistarski rad*). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.
- Richardson, V. i Placier, P. (2001). Teacher Change. U: V. Richardson (ur.), *Handbook of Research on Teaching* (4. izdanje), (str. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Staničić, S. (2006.) *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Steyn, G. (2010). Educators' perceptions of continuing professional development for teachers in South Africa: A qualitative study. *Africa Education Review*, 7(1), 156-179.
- Stodolsky, S. S. (1984). Teacher evaluation: The limits of looking. *Educational Researcher*, 13(9), 11-18.
- Tannenbaum, S. I., Beard, R. L., McNall, L. A., i Salas, E. (2010). Informal learning and development in organizations. U: S. W.

- J. Kozłowski i E. Salas (ur.), *Learning, training, and development in organizations* (str. 303-332). New York: Routledge.
- Tot, D. (2012). Kultura samovrednovanja. U: M. Ljubetić i S. Zrilić (ur.), *Pedagogija i kultura, Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum*, Zbornik radova Drugog kongresa pedagoga Hrvatske (str. 318-327). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Tot, D. i Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnog stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja, *Pedagoška istraživanja*, 1(5), 60-71.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Učiteljevo razumijevanje nastave kao čimbenik profesionalnog napretka. *Napredak*, 143(1), 71-80.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., i Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408-423.
- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U V. Vizek Vidović (ur.). *Učitelji i njihovi mentori*, (str. 39-95). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Westera, W. (2001). Competences in Education: a Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO - The International Institute for Educational Planning. Preuzeto 20.01.2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin M. W. i Bernstein, H. T. (1985). Teacher Evaluation: A Study of Effective Practices, *The Elementary School Journal*, 86(1), Special Issue: The Master Teacher, 60-121.

ANDRAGOGICAL APPROACH TO TEACHER LEARNING IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Daria Tot

Abstract: Some authors believe that neoliberalism has a great influence on teachers as key resources in “global competitiveness assurance” of educational outcomes of a country (Furlong, 2013, p. 29). The attitude to professional learning and development of teachers is directed to the school context, allowing each school freedom to ensure its development. At the same time, standards for teachers have been introduced (in some countries they have already been introduced, while in some countries they have been suggested and developed) with the aim of highlighting the importance of professional development as a tool for a change in teachers’ behavior, in order to ensure a quality teaching process and improved learning outcomes. However, a significant number of studies have shown that the teachers who use decontextualized assessment and self-assessment tools for teaching and learning in the form of a list, take into consideration a relatively small range of problems encountered in teaching. Also, they are less likely to be involved in issues related to curriculum planning and other aspects of the teaching process which fall outside this context. That is why emphasis is placed on empowering the teachers to take initiative in recognizing certain issues and to act upon their own, individual needs. The paper presents an overview of various approaches to perceiving professional development of teachers and their role in the process, as well as critical review of its assessment and self-assessment. The author emphasizes the importance of focusing on increasing the teachers’ influence within the framework of professional development, taking into consideration every teacher’s andragogical approach to learning.

Key words: professional development of teachers, andragogical approach to learning, professional learning, assessment and self-assessment of teachers

METODIČKA RAZNOLIKOST KAO ODGOVOR NA DELIKATNOST PROCESA VRJEDNOVANJA U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

Sandra Bjelan-Guska

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
sandra.bjelan@pedagogijaffsa.com

Lejla Kafedžić

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
lejla.kafedzic@ff.unsa.ba

Sažetak: Visokoškolska nastava je posebno izazovan istraživački prostor čiji jedan aspekt često ostaje u sjeni, a to je pedagoško-didaktički aspekt. Ne postavlja se više pitanje postoje li istraživanja u ovom području, nego koristimo li i na koji način rezultate tih istraživanja u reformskim procesima. Osluškujući potrebe i anticipirajući promjene s kojima se u budućnosti treba susresti, visokoškolska nastava trebala je reformu. Propitivanje kvalitete strukture i procesa, te pronalaženje i osmišljavanje različitih mehanizama za podršku realizacije dogovorenih reformskih promjena iznimno su važni u ukupnom procesu osiguranja kvalitete. Upravljanje kvalitetom u posljednjoj je deceniji sve važnija tema obrazovnih politika u mnogim državama. Spoznavanje didaktičkih posljedica obrazovnih politika i visokoškolskog zakonodavstva važna su pitanja i izazovi visokoškolske didaktike koji budu u fokusu tek onda kada postanu problemi, a i tada nedovoljno sustavno i znanstveno.

Obrazovanje je društvena djelatnost usmjerena prema ciljevima koje je potrebno što jednoznačnije odrediti i preciznije operacionalizirati kako bi se mogao mjeriti stupanj njihovog postizanja. Proces određivanja ciljeva i preciziranje ishoda učenja moraju zadržati i karakter nedovršenosti kako bi se odgovorilo na prirodu nastavnog procesa. Planirajući ciljeve nastave i ishode učenja, planiraju se i načini vrjednovanja postignuća. Imajući na umu specifičnosti učenja odraslih, sve etape nastavnog procesa trebaju reflektirati nastavnikovu sadržajnu i organizaciono-metodičku primjerenost, inovativnost i kreativnost. Posebno delikatna etapa nastavnog rada jest vrjednovanje postignuća, a portfolio u visokoškolskoj nastavi može biti odgovor na taj izazov. Primarna odgovornost za osiguranje kvalitete u visokoškolskom obrazovanju jest osobna odgovornost unutar vlastitog prostora poučavanja i predmetnog područja. Cilj rada je podržati traganje za kreativnim načinima vrjednovanja ishoda učenja kroz primjer studentskog portfolija. Iako je kvaliteta oduvijek bila dijelom akademske tradicije, nužno je njeno kontinuirano i temeljito propitivanje. Stoga, u radu će biti prikazani studentski portfoliji kojima su pokazali svoje kreativno djelovanje. To nas upućuje da portfolij može biti značajan prostor za poticanje kreativnosti studenata, te važan element u procjeni studentskih postignuća i dostizanja postavljenih ishoda učenja.

Ključne riječi: didaktika, metodika, evaluacija, nastavni proces, kreativnost

UVOD

Da ne postoji jedna definicija kvalitete, suglasni su svi oni koji o kvaliteti pišu i govore u različitim kontekstima i u odnosu na različita polja ljudske djelatnosti. Razlog je u tome, navodi Funda (2008), što je sva kvaliteta zapravo viđenje kvalitete. Teorijom izbora Glasser (2004) objašnjava da je svijet kvalitete razlogom zbog kojeg stvarnost doživljavamo različito i drugačije od ostalih. Slike koje su pohranjene u svijetu kvalitete ilustriraju najuspješnije načine zadovoljavanja naših potreba. Poput Glassera, i Funda je mišljenja da ono što korisnik vidi kao kvalitetu, to i jeste kvaliteta. Ako kroz ovaj konstrukt gledamo na prostor visokoškolskog obrazovanja, onda je potpuno jasno, a u europskim dokumentima eksplicitno rečeno i implicitno dato, da je kvaliteta determinirana brojnim specifikumima svake od zemalja europskog prostora visokog obrazovanja. Ovdje su nam posebno značajni specifikumi različitih potreba koje imamo, pa iz toga zaključujemo da će kvaliteta upravo ovisiti o kontekstu u kojem se propituje. Harvey i Green (1993) također kvalitetu opisuju kao relativan koncept i to u odnosu na sudionike u visokoškolskom obrazovanju, ističući da kvaliteta označava različite stvari različitim ljudima. S druge strane, smatraju da postoji apsolutna kvaliteta koja je slična po istini i ljepoti.

Iz brojnih rasprava o kvaliteti može se steći uvid da se trebaju prihvatiti različite perspektive, odbaciti mogućnost jedinstvenog i jednostranog definiranja kvalitete, da je proces kvalitetan ako rezultira postavljenim/očekivanim ishodima, a da najbolje što se može postići jest što preciznije i jasnije određenje kriterija za procjenu kvalitete u odnosu na to kako se ona definira. Europska asocijacija za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (ENQA)¹, u izjavi o misiji na svojoj zvaničnoj web stranici², ističe da je značenje kvalitete kao primjerenosti svrsi temeljni princip europske dimenzije osiguranja kvalitete. S druge strane, kvaliteta kao zadovoljenje minimalnih/potrebnih standarda omogućava usporedivost, ali i stalno povećanje kvalitete. Tako su ministri zemalja potpisnica Bolonjskog procesa, u službenom Berlinskom priopćenju (2003), pozvale ENQA-u da razvije usuglašen skup standarda, postupaka i smjernica za osiguranje kvalitete u suradnji sa srodnim organizacijama. Na sljedećoj ministarskoj konferenciji, u Bergenu 2005. godine, prihvaćeni su *Standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u Europskom prostoru visokog obrazovanja*, čime je otvoreno jedno novo poglavlje u području osiguranja kvalitete kao jednog od temeljnih karakteristika Bolonjskog procesa. Uvođenjem jedinstvenih standarda za osiguranje kvalitete omogućila se usporedba visokoškolskih ustanova prema jedinstvenim kriterijima s ciljem unaprjeđenja kvalitete obrazovanja unutar europskog prostora visokog obrazovanja.

Iako je kvaliteta oduvijek bila dijelom akademske tradicije, neophodnost kontinuiranog i temeljitog istraživanja proizilazi iz potrebe stalnog propitivanja visokoškolske nastave. Propitivanje kvalitete strukture i kvalitete procesa, te pronalaženje i osmišljavanje različitih mehanizama za podršku dogovorenim reformskim promjenama u mikroprostorima nastave iznimno su važni radi usporedivosti visokoškolskih ustanova, studijskih programa i stečenih kvalifikacija. Ivković (2009) navodi da se sustav osiguranja kvalitete zasniva na autonomiji svake visokoškolske institucije i njenoj odgovornosti za kvalitetu obrazovanja koju pruža svojim studentima, dok Lučin (2007) dodaje da je osiguranje kvalitete i osobna odgovornost svakog sudionika u visokoobrazovnom procesu. Kvaliteta rada visokoškolske institucije (Andrassy, 2007) u najvećoj se mjeri očituje kroz sljedeća tri procesa: rukovođenje, nastavu i rad administrativnog osoblja. Autor dalje navodi da su kvaliteta nastave i njeno kontroliranje područja na kojima su hrvatske visokoškolske institucije najdalje otišle zato što se kvaliteta nastave često poistovjećuje s kvalitetom cjelokupne obrazovne institucije. Kvaliteta nastave prepoznaje se u: postavljanju jasnih i detaljnih kriterija kompetentnosti prilikom izbora nastavnog osoblja, konstantnom unaprjeđenju nastavnih planova koji prate znanstvena i tehnološka unaprjeđenja, te osiguranju kontinuiranog usavršavanja nastavnog osoblja uz istovremeno dokumentiranje i nadzor provedenog usavršavanja. Vrlo je česta pogreška da se u raspravama o kvaliteti u središte stavlja sam proces nastave, opterećenost nastavnika, a vrlo rijetko ishodi učenja, studentovo opterećenje i njegove kompetencije (Bjeliš, 2007). Ovo je važna opaska koja dodatno dobiva na značaju pitamo li se kako uče studenti?

¹ ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

² www.enqa.eu

PEDAGOŠKI I/ILI ANDRAGOŠKI PRISTUP UČENJU I POUČAVANJU NA SVEUČILIŠTU

Iako pedagoški pristup može biti karakteriziran usmjerenošću na nastavnika ili učenika, andragoški je pristup dominantnije usmjeren na onoga koji uči / polaznika. Govoreći o pedagoškom i/ili andragoškom pristupu u visokoškolskoj nastavi nije se moguće opredijeliti samo za jedan od njih, budući da studenti ne pripadaju niti jednoj niti drugoj kategoriji nego i jednoj i drugoj. Orijentirajući se primarno na polaznika/studenta, temeljno pitanje koje postavljamo jest kako uče odrasli, što im je važno učiti, te je li naučeno pragmatično i odmah primjenjivo. Odrasli polaznici imaju prethodno znanje, vještine i iskustvo, što je dobra pretpostavka za daljnje učenje, najčešće žele aktivno sudjelovati u osmišljavanju i realizaciji nastavnih sadržaja, te u procesu evaluacije ishoda učenja. S obzirom na navedeno, njihove potrebe i interesi trebaju biti polazne smjernice nastavnicima za kreiranje obrazovnih aktivnosti kako bi uvažili studente i specifičnosti načina na koje uče. Ono što može biti zaprekom u zajedničkom aranžiranju nastavnog procesa jest nastavnikova dominantna opredijeljenost za njegovanje tradicionalnog nastavnog modela.

Razlike između tradicionalnog modela nastave i suvremene interaktivne nastave mogle bi se sažeti u sljedećem: u tradicionalnom modelu nastave nastavnik je u središtu procesa, poučavanje je proces prenošenja znanja i jednako je za sve, učenje je individualna aktivnost prožeta jednolikim tipovima aktivnosti, rabi se ograničen broj nastavnih metoda, ciljevi su postavljeni u odnosu na nastavnika koji je predavač gotovih znanja, a provjera naučenog znanja je sumativna i realizira se na jedan način. Interaktivna nastava podrazumijeva da je student u središtu nastavnih aktivnosti, da je učenje proces aktivne konstrukcije znanja, prepoznaju se i uvažavaju različiti stilovi učenja i individualne razlike u sposobnosti učenja, dominira iskustveno i suradničko učenje, te drugi raznoliki tipovi aktivnosti uz primjenu velikog broja nastavnih metoda, ciljevi su postavljeni u odnosu na polaznika, nastavni proces i problematiku, nastavnik je facilitator procesa, a evaluacija je formativna (Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2012).

Visokoškolska nastava, temeljena na pretpostavkama interaktivne suvremene nastave, obilježena je i određenim načelima. Prema Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2012), neka od načela koja se odnose na odrasle koji sudjeluju u procesu cjeloživotnog učenja, a koja mogu pomoći nastavnicima i svima koji rade s odraslima u prilagođavanju načina rada su:

- **Motivacija** – odrasli su motivirani učiti ako postoji razlog, svrha ili cilj zbog kojeg sudjeluju u obrazovnom procesu.
- **Kontrola** – odrasli imaju potrebu za kontrolom svog života. Oni su samousmjereni i preuzimaju odgovornost za vlastito učenje.
- **Iskustvo** – odrasli, svjesno ili podsvjesno, povezuju novo učenje s onime što već znaju, što su spoznali, bilo životnim iskustvom ili putem obrazovanja.
- **Različitost** – odrasli se međusobno razlikuju po životnom iskustvu i godinama, što može obogatiti obrazovne procese grupnim diskusijama ili projektima s ciljem razmjene iskustava.
- **Godine** – brzina i sposobnost učenja smanjuje se s godinama, ali dubina razumijevanja/učenja se povećava te cjeloživotnim učenjem odrasli osiguravaju fleksibilnost moždanih aktivnosti prema usvajanju novih informacija i znanja.
- **Cilj** – odrasli se obrazuju s ciljem i teže primjeni naučenog što je moguće prije, te žele da im se informacije predstave organizirano i sistematizirano, s ključnim elementima koji su jasno vidljivi.
- **Relevantnost (važnost)** – odrasli žele znati zašto nešto uče pa zbog toga sadržaji poučavanja moraju biti relevantni s obzirom na potrebe onih koji sudjeluju u procesu obrazovanja i primjenjivi u profesionalnom ili privatnom životnom okruženju.
- **Navike** – odrasli često imaju oblikovane navike, koje mogu biti suprotne onima koje se žele postići u procesu učenja, pri čemu se mogu javiti otpor i smanjeni stupanj fleksibilnosti u prihvaćanju novih znanja.

- **Promjene** – dok neke odrasle promjena motivira, drugi joj se odupiru. Učenje obično zahtijeva promjenu stavova, uvjerenja, oblika ponašanja i načina djelovanja.
- **Poštovanje** – odrasli očekuju i zahtijevaju poštovanje, a ono im se iskazuje uvažavanjem njihovih ideja i mišljenja.

Dakle, odrasli u ulozi učenika imaju drukčije potrebe i zahtjeve u odnosu na učenike koji su mlađe dobi (djeca i adolescenti), što otežava provođenje kvalitetnog procesa obrazovanja. Zahtjevi i potrebe proizlaze iz specifičnih životnih promjena, prethodnih iskustava, motivacije za učenje, stupnja mentalne kondicije, razloga sudjelovanja u obrazovanju i mnogih drugih. Međutim, važno je naglasiti da većina studenata dolazi odmah iz “školske klupe” na visokoškolske ustanove, što utječe na njihovo ponašanje, očekivanja od nastavnika i suradnika, te na očekivanja od sebe osobno u ulozi studenta. To kazuje da i dalje, jednim dijelom, žele imati utrt put kojim idu, vođenje i jasne smjernice. Stoga, prilikom planiranja, organizacije i realizacije procesa na visokoškolskim ustanovama nužno je imati u vidu tu “dualnu prirodu” studenata.

PLANIRANJE POČINJE OD KRAJA

Svaka ozbiljna ljudska djelatnost najprije započinje procesom planiranja i to tako da se prvo pitamo što na kraju procesa želimo postići/ostvariti/dobiti/kreirati. Kada je nastavni proces u pitanju, planiranje počinje od kraja, odnosno počinje pitanjem: koji je cilj poučavanja i koje ishode studentskog učenja želim postići? Ishodi učenja su izjave o tome koje bi kompetencije student trebao steći nakon uspješno završenog procesa poučavanja. Oni su polazna točka za organizaciju procesa učenja i poučavanja budući da se, onda kada znamo što nam je cilj i koji su očekivani ishodi, pitamo i kako ćemo to postići. Dakle, planirajući ishode, planiramo i sadržaje, oblike nastavnog rada, nastavne metode, didaktička sredstva i nastavne materijale, stalno imajući na umu da bi nas definirani ishodi učenja trebali obvezati na adekvatne didaktičko-metodičke odluke.

Ishodi učenja prožimaju i jedna su od karakteristika reformirane bolonjske nastave pa su istaknuti u saopćenjima europskih ministara. Osmišljavanje kvalitetnih ishoda učenja koji su odgovarajuće razine, oslikavaju prirodu nastavnog procesa i mogu se ocijeniti – iznimno je težak zadatak. Kako navodi Adam (2011), transformacija nastavnih planova i programa koji se oslanjaju na ishode učenja možda je najveći izazov akademskom osoblju, naviknutom na tradicionalne silabuse koji samo navode sadržaj. Dodajemo da je izazov tim veći ako uzmemo u obzir da je pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička izobrazba sveučilišnih nastavnika tijekom njihovog inicijalnog obrazovanja nedostatna, a nerijetko i potpuno izostaje. Stoga, ne iznenađuje čest otpor koji pokazuju sveučilišni nastavnici kada riječ o planiranju nastave temeljene na ishodima učenja i kreiranju silabusa.

Silabus (grč. *syllabus*) je popis, izvod, pregled, sredstvo komunikacije između nastavnika i studenta, a primarno je namijenjen studentima. Usmjeren studentu, ukazuje na očekivanja nastavnika od studenta, podupire poučavanje i učenje, upozorava na namjere, običaje, stavove i strategije koje će nastavnik upotrijebiti u osnaživanju i poticanju aktivnog učenja, povezuje nastavnika, studenta, fakultet/odsjek/katedru/zavod i sveučilište. Didaktičko-metodičko aranžiranje procesa učenja i poučavanja mora biti vidljivo. Jedan od prostora unutar kojeg se postiže vidljivost je upravo silabus. Struka nalaže strukturalne elemente silabusa čije pažljivo planiranje postaje temeljem za optimalna postignuća u nastavnom procesu, a neke od elemenata predviđa legislativa. Što smo jasniji u konstruiranju silabusa, to možemo biti proaktivniji u susretanju, očekivanjima i odgovaranju na pitanja studenata. Sastavni dio silabusa su i elementi za praćenje rada i postignuća studenata.

Evaluacija nastavnog procesa je iznimno važna etapa nastave, a ocjenjivačke aktivnosti su sastavni dio nastavnog rada na visokoškolskim ustanovama. Proces određivanja ciljeva i preciziranje ishoda učenja mora zadržati i karakter nedovršenosti kako bi se odgovorilo na prirodu nastavnog procesa. Planirajući ciljeve nastave i ishode učenja, planiraju se i načini vrjednovanja postignuća. Imajući na umu specifičnosti učenja odraslih, sve etape nastavnog procesa trebaju reflektirati nastavnikovu sadržajnu i organizaciono-metodičku

primjerenost, inovativnost i kreativnost. Samo adekvatno definirani ishodi učenja, koji se mogu opažati i mjeriti, omogućavaju provjeru jesu li su očekivane kompetencije zaista i dostignute. Odnos ishod učenja – metode poučavanja i učenja – načini provjere znanja je ključan. Važno je osmisлити cijelu paletu prikladnih načina vrjednovanja kako bi se pokazale raznolike očekivane vještine, znanje, sposobnosti i razumijevanje. Korisna lista alternativnih metoda ocjenjivanja može se naći na Oxford Brookes Univerzitetu. Ta lista, kako navodi Adam (2011), a koju je razvio oksfordski *Centar za osoblje i razvoj učenja*, sadrži primjenjiva sredstva za ocjenjivanje, razvrstana u osam skupina koje se odnose na sljedeće teme: (1) kritičko razmišljanje i donošenje sudova; (2) rješavanje problema i razvijanje planova; (3) procedure izlaganja i pokazivanje tehnika; (4) osobna organizacija i razvoj; (5) dolaženje do informacija i njihovo korištenje; (6) pokazivanje znanja i razumijevanja; (7) osmišljavanje, stvaranje i pokazivanje i (8) komunikacija. Na raspolaganju je i korisna paralelna lista prenosivih vještina.

Važno je osigurati da odabrani načini provjere odgovaraju postavljenim ishodima učenja. Metode provjere naučenog biraju se i osmišljavaju tako da procjenjuju ishode učenja na različitim razinama složenosti misaonih operacija (od reprodukcije do evaluacije i kreiranja novog). Da bi se postiglo svrhovito i primjereno ocjenjivanje, elementi ocjenjivanja trebaju biti različiti. Nije dovoljno uzeti samo jedan element (npr. završni pisani ispit) kao konačni pokazatelj postignuća. Neki od elemenata mogu biti osnovni, zajednički za više predmeta (npr. prisustvo na nastavi) i svaki predmet može imati neke svoje specifičnosti koje će se ogledati u odabiru elemenata ocjenjivanja (npr. opservacija rada nastavnika u školi), navode Kafedžić i Bjelan-Guska (2015). Različite elemente treba uzeti u obzir prilikom izvođenja konačne ocjene rada studenata na nastavnom predmetu. Neki od njih mogu biti: aktivnosti na nastavi, portfolij obavljenih zadataka, prezentacija zadane teme, opservacije rada nastavnika u školi, esej, domaće zadaće, praktikumi, pisani izvještaji po obavljenoj aktivnosti, realizacija metodičkih sati, praksa (specifična za konkretni predmet), kolokvij, seminarski rad, projektni zadatak, kreiranje konkretnog predmeta/proizvoda/programa, parcijalni (polusestrialni) ispit, završni (semestralni) ispit, itd. Ta lista nije i ne može biti konačna jer proces vrjednovanja i ocjenjivanje trebaju biti autentični, odnosno postati aktivni procesi u kojima će se vršiti progresivna i kontinuirana procjena obrazovnih postignuća tijekom cijele akademske godine, a u procesu ocjenjivanja biti korišteni različiti elementi praćenja postignuća u radu studenata (Kafedžić i Bjelan-Guska, 2015).

PORTFOLIO KAO POLIGON ZA RAZVIJANJE KREATIVNOSTI KOD STUDENATA

Iako su obrazovne institucije često navođene kao prostori razvijanja kreativnosti, među mnogobrojnim kritikama nastave, a posebno visokoškolske nastave, ona je da nastava ne samo da ne razvija kreativnost nego ju na određeni način i sputava. Tome posebno pridonosi frontalna predavačka nastava koja studenta stavlja u pasivan položaj objekta i očekuje od njega recipijentske sposobnosti za vrijeme nastave, a potom reproduktivne sposobnosti u ispitnim aktivnostima. Ispitne aktivnosti su najčešće u pisanoj formi, a pitanja konstruirana tako da se traži jedan točan odgovor, što je protivno filozofiji nastave koja potiče kreativnost. Takvoj nastavi se posebno može zamjeriti kada su u pitanju nastavnički fakulteti, jer budući nastavnici trebaju i doživjeti aktivnu suvremenu nastavu, a ne o njoj samo slušati. Ipak, i u tim okolnostima moguće je stvarati pedagoške situacije koje će poticati kreativnost. Još je šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća Paul E. Torrance (1965) brojnim eksperimentima dokazivao da je moguće u nastavi poticati kreativnost³. Kreativna nastava je moguća i nailazi na izvrstan prijem studenata (više u: Bognar i Kragulj (2009), Kragulj i Somolanji (2009), Somolanji i Bognar (2009)). Prema Somolanji i Bognaru (2008) razlikuju se četiri kategorije kreativnosti: kreativna osoba, kreativni produkt, kreativni proces i kreativna okolina. S obzirom na to da je kreativnost jedna od osnovnih karakteristika čovjeka, sudionici obrazovnog sistema imaju obvezu da potiču kreativnost. Kreativni pojedinci su iznimno važni subjekti društvenog razvoja, tako da društva koja ne potiču kreativnost djece i mladih pridonose vlastitom propadanju. Kreativnost, također, potiče kvalitetu nastave i čini je učinkovitijom od nastave čija se realizacija zasniva na strahu, pritisku i dosadi. Nije nimalo ohrabrujuća sljedeća konstatacija: *“Zaključili smo da je nekreativno ponašanje naučeno.”* Kreativnost u nastavi ima višestruko

značenje, i ne samo da je moguća, nego bi trebala biti neizostavna na sveučilišnoj razini obrazovanja.

Kao važne pedagoške osnove za učenje u literaturi su najčešće spominjani bihevizizam, kognitivizam i konstruktivizam. Upravo primjena konstruktivističkih metoda podrazumijeva upotrebu projektnih zadataka, rješavanje konkretnih problema u simuliranom i realnom prirodnom ili poslovnom okruženju, učenje u socijalnom kontekstu, usmjerenost na konstruiranje znanja od strane studenta bez isključivih interpretacija o tome što je ispravno i slično (više u: E-portfolio kao nastavna aktivnost – priručnik za nastavnike, 2013). Tradicionalne metode poučavanja još uvijek dominiraju u nastavi, a znanje studenata najčešće se vrjednuje na kraju kolegija (sumativno vrjednovanje). Tada studenti imaju ispit kojim pokazuju koliko su potrebnog gradiva zapamtili. Iako se portfoliji mogu koristiti za sumativno vrjednovanje, njihova je glavna funkcija podrška formativnom vrjednovanju usvojenoga znanja (Barret i Carney, 2005).

Portofolio je jedan od suvremenih oblika provjere i vrjednovanja. Portfolio se još može zvati i zbirka zadataka ili osobna mapa. Može se ocjenjivati uređenost portfolija, vizualni izgled, primjerenost refleksije, napredak u nastavnom procesu, samoocjenjivanje ili rješavanje problema u skladu sa zadatcima/temama. Izrada portfolija ima za cilj poticati samostalno učenje, širiti znanja o onom što se uči, poticati učenja o učenju, prikazati napredak s obzirom na postavljene ciljeve, povezivati upute i ocjenjivanja, omogućiti da studenti sami sebe ocjenjuju (samoocjenjivanje), te potaknuti napredak uz pomoć kolegijalnog ocjenjivanja drugih studenata.

DISKUSIJA REZULTATA

Nastavne predmete *Osnove obiteljske pedagogije* i *Intraobiteljska dinamika*, na Odsjeku za pedagogiju, studenti slušaju u I. i II. semestru na I. ciklusu studija. U odnosu na postavljene ishode učenja i načine na koji se realizira nastava iz navedenih kolegija, brojni su elementi koji se koriste za procjenu studentskih postignuća: vježbe na nastavi, pojmovnik, prezentacije, prikazi knjiga, kraća izlaganja, kreiranje programa pripreme za roditeljstvo, pisani ispit. Jedan od ishoda učenja jest da će studenti nakon realizirane nastave iz navedenih kolegija moći kompilirati osobna iskustva iz obitelji orijentacije, a kreiranje portfolija je način kojim studenti dokazuju postizanje definiranog ishoda učenja.

Studenti na početku semestra dobiju popis tema za portfolio, a osim zadanih tema i roka za predaju, ništa više nije zadato. Studenti su slobodni birati formu, način pisanja, izgled portfolija, te osmisлити kako će i koliko temeljito odgovoriti na teme koje su unutar navedenih kolegija uvijek iznova izazovne s obzirom na delikatnost područja kojim se bave. Veoma često studenti izražavaju negodovanje na samom početku zbog određenih tema (na primjer: Moje ime i kako sam ga dobi/la ili Običaji vjenčanja kroz generacije) izražavajući da nemaju o tome što napisati. Refleksije tih studenata na kraju semestra najčešće su dijametralno suprotne – veoma pozitivne i vrlo često praćene zahvalnošću za priliku da o sebi i svojoj obitelji saznaju, da iskomuniciraju, da podijele, da stave na papir...

Sa studentima se, uz teme i rokove predaje, razgovara i o kriterijima procjene kako bi znali što se očekuje i kako se budući urađeni zadatci u portfoliju. Ovom dijelu se posvećuje posebna pozornost, a inzistira se i na demonstraciji osnovnih znanja (primjerice uređenost naslovne stranice ili pravopisna korektnost), budući da se radi sa studentima I. godine studija koji neka iskustva tek trebaju steći, a određene kompetencije unaprijediti. Tako se budući elementi naslovne stranice, pravopisna i tehnička korektnost teksta, realiziranost svih zadanih tema, kvaliteta obrade teme, povezivanje osobnih iskustava s literaturom korištenom u nastavi, kreativnost i slično.

Imajući na umu načela za prilagodbu rada s odraslima, možemo reći da je uporaba portfolija jedan od načina provjere postizanja ishoda učenja budući da:

³ Vidi detaljnije: Torrance, E.P. (1974). Encouraging Creativity in The Classroom. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa.

- utječe na motivaciju studenata jer ne samo da je prostor za izražavanje osobnosti i kreativnosti, nego se u nastavnom procesu vrjednuje kao polusestrialni ispit iz oba navedena kolegija, što je studentima posebno važno;
- studenti imaju kontrolu u samom procesu budući da neke od elemenata imaju zadane (teme i rok predaje), ali druge elemente biraju sami: formu, način, izgled... Time ih se dodatno poziva da preuzmu odgovornost za osobno učenje;
- studenti imaju iskustvo koje je vrijedno, te manje ili više prilika da iskustvo podijele, usporede, da na njega reflektiraju, da povežu s onim sadržajima koje čitaju. Portfolio je prostor za dijeljenje, a predmetni nastavnik i suradnica s punom pozornošću i odgovornošću skrbe o povjerenim im informacijama;
- svaki portfolio je jedinstven bez obzira na iste teme koje studenti realiziraju. Vrlo često međusobno, dok kreiraju portfolije, dijele svoja iskustva, uspoređuju, te tako bogate obrazovni proces i unaprjeđuju svoje vještine komuniciranja i djelovanja u manjim ili većim skupinama;
- iako se brzina i sposobnost učenja neznatno smanjuju s godinama, a studenti nisu uvijek iste kronološke dobi na istoj godini studija, primjećuje se da se povećava dubina razumijevanja/učenja posebno prilikom realizacije onih tema koje zahtijevaju povezivanje osobnih iskustava sa sadržajima iz literature;
- studentima je važno da ono što uče mogu odmah primijeniti, a osim što je portfolio proizvod sam za sebe, studenti neke od tema realiziraju sa svojim članovima obitelji ili ih pozivaju na slične aktivnosti (primjerice kreiranje genograma obitelji kojeg onda uokvire i postave u sobu dnevnog boravka ili trpezariju gdje se okupljaju);
- kompilirana iskustva u portfoliju su relevantna za studente osobno, ali i za njihov profesionalni život. Često kažu da bi upravo tako i oni sutra realizirali neke sadržaje i teme sa svojim učenicima;
- studenti često već imaju oblikovane navike, koje mogu biti u suprotnosti s onima koje se žele postići u procesu učenja, pa se javlja i otpor i smanjeni stupanj fleksibilnosti u prihvaćanju novih znanja ili vještina. Studenti imaju 8 tjedana za kreiranje portfolija i to im je u početku sasvim u redu, no neki studenti, zbog nemogućnosti da upravljaju svojim vremenom, imaju poteškoća u poštivanju dogovorenih rokova;
- uvijek je zanimljivo razvojno pratiti portfolije studenata kreirane tijekom oba semestra. Neke studente promjena motivira, drugi joj se odupiru. Učenje obično zahtijeva promjenu stavova, uvjerenja, oblika ponašanja i načina djelovanja, pa je nastavni susret na kojem reflektiraju proces kreiranja portfolija uvijek dobar početak za nastavnika/suradnika i novo planiranje;
- studenti očekuju i zahtijevaju poštovanje, a ono im se može iskazati uvažavanjem njihovih ideja i mišljenja u realizaciji tema portfolija.

Portfolio može biti jedan od metodičkih odgovora na kompleksnost procesa vrjednovanja u visokoškolskoj nastavi, budući da je u tom procesu kreiranja moguće dobro kombinirati pedagoško vođenje studenata koji su tek na svojoj I. godini studija i andragoška načela prilagodbe nastavnog procesa odraslim ljudima. Portfolio daje mogućnost da studenti na temama rade u vrijeme koje im odgovara i ritmom koji njima odgovara, te da preuzmu odgovornost za osobno učenje. Također, to je i poligon za poticanje kreativnosti, a fotografijama u nastavku ilustriramo spremnost studenata da tu kreativnost pokažu i razvijaju.



PREMA ZAKLJUČKU

Pojam kvalitete je vrlo kontekstualan, nikada dovoljno definiran i konačno operacionaliziran. Kako nema jedinstvene definicije pojma kvalitete, tako nema ni nastave koja je dobra i kvalitetna sama po sebi. Neophodno je stalno ulaganje i unaprjeđenje načina dostizanja kvalitete na visokoškolskim ustanovama, čemu može pridonijeti i osiguranje kreativnog okruženja za stvaranje kreativnih proizvoda, te poticanje kreativnosti kod studenata.

Posebno značenje ima kreativnost u nastavi na visokoškolskim ustanovama, što može rezultirati inovativnim proizvodima, što bi trebala biti jedna od važnih funkcija fakulteta. Nastava na visokoškolskim ustanovama koje pripremaju buduće nastavnike mora, ne samo teorijski nego i praktično, upućivati na važnost kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Jedan od načina poticanja kreativnosti i time osiguranja kvalitete na visokoškolskim ustanovama jest portfolij, koji može biti element praćenja rada i postignuća studenata. Portfolio

može, ovisno o zadacima/temama, sadržavati refleksiju i samoocjenjivanje, a ne samo radove. Omogućava da se odgovori na “dualnu prirodu” studenata, koji očekuju usmjerenje i vođenje, a daje priliku da se bude slobodnim i kreativnim u izričaju. Stoga će u budućnosti biti važno nastaviti njegovati kulturu kvalitete u prostoru sveučilišne nastave i osiguranjem kreativnosti, te stalno poboljšavati postojeće i razvijati nove načine vrjednovanja.

LITERATURA

1. Andrassy, M. (2007). *Ustroj sustava upravljanja kvalitetom na Sveučilištu u Zagrebu*. U: Kvaliteta u visokom obrazovanju, Rijeka: Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske
2. Barrett, H., Carney, J. (2005). *Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development*. <http://www.electronicportfolios.com/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>, pristupljeno 7. siječnja 2013.
3. *Berlinski komunique* (2003). Dostupno na: www.heg.gov.ba
4. Bjeliš, A. (2007). *Osiguranje kvalitete u hrvatskom visokoobrazovnom sustavu*. U: Kvaliteta u visokom obrazovanju, Rijeka: Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske
5. Bognar, L. i Kragulj, S. (2009). *Poticanje kreativnosti budućih učitelja na Učiteljskom fakultetu u Osijeku*. Zbornik: A TEHETSEGGONDOZASTOL AZ ELETHOSSZIG TARTO TANULASIG, Szabadka, str. 177-210.
6. Bognar, L., Whitehead, J., Bognar, B., Perić-Kraljik, M. i Munk, K. (2009). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju/ Encouraging creativity in education*. Knjiga radova - Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje/Collection of papers - a Handbook for Current and Future Teachers, PROFIL, Zagreb, http://pedagogija.net/kreativnost/knjiga/Encouraging_creativity_in_education_book.pdf
7. Somolanji, I. i Bognar, L. (2009). *Kreativnost učitelja u razvijanju kreativnih potencijala učenika*. Zbornik A TEHETSEGGONDOZASTOL AZ ELETHOSSZIG TARTO TANULASIG, Szabadka, str. 211 – 221.
8. Kragulj, S. i Somolanji, I. (2009). *Kreativnost u nastavi budućih učitelja i odgojitelja*. U: Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju/Encouraging creativity in education, Knjiga radova - Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje/Collection of papers - a Handbook for Current and Future Teachers, Zagreb: PROFIL, str. 67-77
9. Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). *Kvaliteta nastave na fakultetu*. „Život i škola“ Osijek, vol. LVI, broj 24, str. 169 - 182
10. *E-portfolio kao nastavna aktivnost – priručnik za nastavnike* (2013). Zagreb: Srce – Sveučilište u Zagrebu, Sveučilišni računski centar
11. Funda, D. (2008). *Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*. Zagreb: Kigen
12. Glasser, W. (2004). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea
13. Harvey, L. and Green, D. (1993). *Defining Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18: 1, 9-34
14. Ivković, M. (2009). *Osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju*. List studenata Geodetskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
15. Kafedžić, L. i Bjelan-Guska, S. (2015). *Primjer vršnjačkog ocjenjivanja u visokoškolskoj nastavi*. u Zbornik radova International conference EDUvision 2015 „Modern Approaches to Teaching Coming Generation”, Ljubljana: EDUvision, str. 474-483
16. *Kako uspješno poučavati odrasle* (2012). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
17. Lučin, P. (2007). *Osiguranje kvalitete u Europskom visokoobrazovnom prostoru*. U: Kvaliteta u visokom obrazovanju, Rijeka: Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske
18. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita
19. Temple, C., Steele, L.J. i Meredith, S.K. (2006). *Kooperativno učenje i Planiranje nastavne jedinice i ocjenjivanje*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step
20. Torrance, E.P. (1974). *Encouraging Creativity in The Classroom*. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa

METHODOLOGICAL DIVERSITY AS A RESPONSE TO THE DELICACY OF EVALUATION PROCESS IN HIGHER EDUCATION

Sandra Bjelan-Guska

Lejla Kafedžić

Abstract: Higher education is a particularly challenging research area, one aspect of which often remains in the shadows – the pedagogical-didactic aspect. It is not a question if there have been any previous studies in this area, but rather if we are using, and how, the results of these studies in the reform processes. Having analysed the needs and anticipating the changes that were to be encountered in the future, it was obvious that higher education needed reform. Examining the quality of the structure and processes, and finding and designing various mechanisms to support the realization of the agreed changes are very important steps in the overall quality assurance process. Over the last decade, quality management has become an increasingly important issue of education policy in many countries. Understanding the didactic consequences of educational policies and higher education legislation are important issues and challenges of higher education didactics that are brought into focus only when they become problems, and even then they are not dealt with in a proper systematic and scientific manner. Education is a social activity focused on goals that need to be more precisely defined and more precisely operationalized in order to measure the degree of their achievement. The processes of setting goals and specifying the learning outcomes must also be left open in order to respond to the nature of the teaching process. While designing the goals of the teaching process and learning outcomes, we are also planning how to evaluate the achievements. Keeping in mind the unique characteristics of adult learning, all stages of the teaching process should reflect the teacher's knowledge of the teaching content, organization and methodology, as well as innovation and creativity. A particularly delicate stage in the teaching process is the evaluation of students' achievements. Here, the portfolio used in higher education can be of great help. The primary responsibility for quality assurance in higher education is personal responsibility within our own teaching space and the subject area. The aim of the paper is to support the search for creative ways of evaluating the learning outcomes illustrated by an example of a student portfolio. Although quality has always been a part of the academic tradition, it is essential that it should be continually and thoroughly questioned. Therefore, examples of the student portfolio will be presented in this paper, in which students demonstrated their creative work. The examples suggest that the portfolio can be an important way of stimulating students' creativity and an important element in assessing student achievement and achievement of the set learning outcomes.

Key words: didactics, methodology of teaching and learning, evaluation, teaching process, creativity

PROBLEMSKO UČENJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Morana Koludrović

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
morana@ffst.hrm

Sažetak: Brojnim je dosadašnjim istraživanjima utvrđeno da su odrasli motiviraniji za učenje kada je nastavni sadržaj povezan s njihovim ranijim iskustvima i primjenjiv u stvarnim životnim situacijama, kada se uvažavaju individualne razlike (dob, stilovi učenja, predznanja, navike i stavovi) odraslih učenika, kada ih se potiče na iskustveno, aktivno i samousmjereno učenje te kada je ozračje za učenje pozitivno i afirmativno (Schaie i Willis, 2001; Knowles i sur., 2005; Effective adult learning, 2014; Spalding, 2014; Brockett, 2015). Primjenom strategije problemskog učenja upravo se omogućuje sve navedeno te se stoga primjena te strategije čini iznimno korisnom u obrazovanju odraslih.

Problemsko učenje cjelovita je strategija aktivnog učenja utemeljena na suvremenoj paradigmi organiziranja nastavnog procesa. U današnjem obliku počela se primjenjivati sedamdesetih godina prošlog stoljeća u visokoškolskoj nastavi (Barrows i Tamblyn, 1980; Boud i Feletti, 1997). Glavne odrednice problemskog učenja su organiziranje nastave usmjerene na pojedinca umjesto na sadržaj, pri čemu je važno uvažavanje ranijih iskustava i znanja. Problemsko učenje je strukturirano tako da omogućava pozitivno nastavno ozračje putem rada u manjim grupama. Zadani problem mora biti relevantan u stvarnom okruženju, poticati na odgovornost, samousmjereno učenje, suradnju i kritičko mišljenje, dok nastavnik ima ulogu facilitatora a ne predavača. Rezultati primjene problemskog učenja u visokoškolskom obrazovanju upućuju na veću motiviranost studenata pri učenju, bolju kvalitetu stečenih znanja, veću samoeфикаsnost te dobrobit studenata (Bridges i Hallinger, 1997; Hmelo – Silver, 2004; Hmelo – Silver i sur., 2004; Tan, 2009; Koludrović, 2013). Stoga je glavna namjera ovoga rada analizirati mogućnosti primjene problemskog učenja u obrazovanju odraslih.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih; problemsko učenje; nastava usmjerena na pojedinca

UVOD

Dugi niz desetljeća postojao je svojevrsni paradigmatški sukob između andragogije i konvencionalnog odnosno formalnog sustava odgoja i obrazovanja (Knowles, 1970; Knowles i sur., 2005) koji je na teorijskoj razini završio implementacijom konstruktivističkog i kurikulumskog pristupa u formalnom odgoju i obrazovanju. Naime, u andragogiji su desetljećima prije sustavnog promoviranja i prihvatanja koncepta cjeloživotnog učenja te (su)konstruktivističkog pristupa izrade kurikuluma u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja i na njemu utemeljenog planiranja, organiziranja i realiziranja nastavnog procesa, prihvaćena i u teorijskom smislu dobro razrađena načela cjeloživotnog i aktivnog učenja utemeljena na učenikovom učenju a ne nastavnikovom poučavanju kurikulumom propisanih sadržaja. Brojni su teoretičari (Wlodkowski, 2003; Knowles i sur., 2005; Lesgold i Welch – Ross, 2012) ukazali na važnost intrinzične motivacije odraslih učenika u odnosu na (ne)učinkovitost vanjskih potkrepljenja u obliku nagrade ili kazne. Nadalje, utvrdili su da su odrasli motiviraniji za učenje kada je nastavni sadržaj povezan s njihovim ranijim iskustvima i primjenjiv u stvarnim životnim situacijama, čime su promovirali povezivanje informalnog, neformalnog i formalnog učenja, te transdisciplinarnost u izradi kurikuluma i pri organiziranju nastavnog procesa. Uočili su da odrasli učenici bolje uče i da su motiviraniji kada nastavnici poznaju, razumiju i u nastavnom procesu uvažavaju individualne razlike odraslih učenika koje se odnose na dob polaznika, razlike u stilovima učenja, predznanja, navike i

stavove (Schaie i Willis, 2001; Knowles i sur., 2005; Effective adult learning, 2014; Spalding, 2014; Brockett, 2015). Također, prihvaćeno je da je u nastavnom procesu potrebno odrasle učenike poticati na iskustveno, aktivno i samousmjereno učenje, pri čemu je nužno da nastavnik bude facilitator i moderator nastavnog procesa a ne prenositelj kurikulomom propisanih sadržaja, što neposredno upućuje na važnost osiguranja pozitivnog i afirmativnog ozračja za učenje koje ne podnosi autoritarnost nastavnika (Schaie i Willis, 2001; Knowles i sur., 2005; Effective adult learning, 2014; Spalding, 2014; Brockett, 2015).

Za ostvarivanje svih navedenih načela u nastavnom procesu, razrađen je andragoški ciklus kao metodološki pristup izrade kurikuluma u obrazovanju odraslih koji obuhvaća identificiranje i analizu obrazovnih potreba kako bi se utvrdile specifične potrebe i interesi polaznika, usavršili i/ili izradili novi kurikulumi i poboljšao nastavni proces, zatim planiranje kurikuluma za koje je karakteristična fleksibilnost u smislu korištenja nastavnih strategija i metoda, oblika učenja i korištenja materijala za učenje, operacionalizaciju i implementaciju kurikuluma na razini konkretne obrazovne skupine te evaluaciju koja obuhvaća kako vrjednovanje kurikuluma i ostvarenosti ishoda učenja, tako i (samo)vrjednovanje cjelokupnog procesa učenja i poučavanja (Krajnc, 1989).

Takav pristup izrade kurikuluma danas je uvriježen i u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja, a sva navedena načela učenja i poučavanja u obrazovanju odraslih, pristupi motivaciji i kvaliteta nastavnog ozračja sastavni su elementi suvremenih odgojno – obrazovnih sustava na svim razinama. U literaturi ih se često naziva pristupima usmjerenima na učenika (Barrows i Tamblyn, 1980; Boud i Feletti, 1997; Little i Sauer, 1997; Pivac, 2008; Nacionalni okvirni kurikulum, 2011) kako bi ih se razlikovalo od pristupa usmjerenih na nastavnika i sadržaj (Barrows i Tamblyn, 1980; Boud i Feletti, 1997; Little i Sauer, 1997). Pristupe usmjerene na nastavnika i sadržaj neki autori nazivaju i pristupima usmjerenima na produkt (O'Neill, 2010), tehničko – racionalnim kurikulumima (Jordan i sur., 2008), direktivnim pristupima (Poljak, 1970; Jelavić, 1998) a one usmjerene na učenika procesnima (O'Neill, 2010), odnosno najčešće kurikulumskima te usmjerenima na učenika (Jordan i sur., 2008; Pivac, 2008; Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Pristupe usmjerene na sadržaj odnosno nastavnika karakterizira visoka kontrola nastavnika u odnosu na veću pasivnost učenika, usmjerenost na detaljno poučavanje programom propisanih sadržaja, te zastupljenost tzv. razredno – satno - predmetnog sustava u kojem su nastavni sadržaji uglavnom nepovezani sa sadržajima iz drugih predmeta (Barrows i Tamblyn, 1980; Kirschner i sur., 2006). U direktivnim sistemima nastave učenik preuzima ulogu primatelja znanja, a ne aktivnog sudionika nastavnog procesa, nije naglašena važnost demokratskog nastavnog ozračja, kao ni i proces samovrjednovanja cjelokupnog nastavnog procesa (Barrows i Tamblyn, 1980; Boud i Feletti, 1997; Little i Sauer, 1997).

S druge strane, modeli kurikuluma usmjereni na učenika podržavaju (su)konstruktivistički pristup učenju i poučavanju gdje se, kako je već naglašeno, uvažavaju ranija iskustva te informalnim učenjem stečena znanja i vještine. Naglasak je stavljen na kvalitetu nastavnog ozračja i okružja i stjecanje raznovrsnih kompetencija umjesto memoriranja i reproduciranja kurikulomom propisanih nastavnih sadržaja. Posebno je važna intrinzična motivacija učenika, vremenska, kurikulumska i sadržajna fleksibilnost, interdisciplinarnost u nastavnom procesu, razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti i inovativnosti te razvijanje vještina rješavanja problema odnosno metakognicije (Barrows i Tamblyn, 1980; Boud i Feletti, 1997; Little i Sauer, 1997; Nacionalni okvirni kurikulum, 2011; Pivac, 2008; Koludrović, 2013; Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014).

PROBLEMSKO UČENJE (PROBLEM- BASED LEARNING)

Problemsko učenje cjelovita je didaktička strategija koja se temelji upravo na (su)konstruktivističkom pristupu učenja i poučavanja, odnosno onom koji je usmjeren na učenika. Razvijena je sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća na studijima medicine na sveučilištima McMaster u Kanadi te Harvard u Sjedinjenim Američkim Državama kao reakcija na nezadovoljstvo sveučilišnih nastavnika lošom primjenom znanja i vještina svojih studenata. Naime, nastavnici su uočili da studenti znanja i vještine, stečene predavačkom sveučilišnom

nastavom te dominantnim korištenjem frontalnog oblika rada, ne mogu uspješno primijeniti u praktičnoj nastavi u klinici (Barrows i Tamblyn, 1980; Barrows, 1985; Boud, 1985; Barrows, 1996; Boud i Feletti, 1997).

U sredini problemskog učenja je problemska situacija koja mora biti povezana sa stvarnim životnim ili profesionalnim izazovima, ishodima učenja propisanim kurikulumom i postojećim kompetencijama učenika. Problemska situacija mora biti kompleksna i strukturirana tako da je učenici ne mogu riješiti koristeći se isključivo postojećim znanjima i vještinama, već je potrebno da pri rješavanju problema uče nove spoznaje te razvijaju nove ideje, povezuju ih s ranije stečenim znanjima i vještinama, odnosno zadani problem mora motivirati na daljnje učenje (Boud, 1985; Barrett, 2005; Savery, 2006; Jonassen i Hung, 2008). Ovisno o tematici discipline odnosno predmeta u kojoj se primjenjuje problemsko učenje, ono može rezultirati jednim točnim rješenjem (primjerice pri dijagnosticiranju bolesti u medicini), ili s više točnih rješenja gdje učenici odabiru onaj koji im je najbolji u određenom kontekstu. Takvo strukturiranje problemske situacije razlikuje problemsko učenje od rješavanja problema u direktivnom pristupu nastave gdje je problem bio strukturiran tako da nastavnik učenika vodi ka analognom rješavanju problema (Poljak, 1970; Steinemann, 2003).

STRUKTURIRANJE KURIKULUMA I ORGANIZACIJA NASTAVNOG PROCESA U PROBLEMSKOM UČENJU

U problemskom je učenju prvo potrebno osigurati dovoljno vremena i materijala za učenje. U tom je smislu teško provedivo u razredno – predmetno – satnom sustavu. Duljina rješavanja problema ovisi o znanjima, iskustvima i motivima učenika te o složenosti samog problema. Uloga nastavnika je prije prezentiranja problemske situacije osigurati okružje za učenje koje je prilagođeno grupnom radu, osigurati pozitivno odnosno suradničko ozračje za učenje u kojem će se uvažavati različiti stavovi i mišljenja, te osigurati materijale za učenje. Prihvatljivo je korištenje svih izvora koji učenicima mogu pomoći u učenju u čemu su od velike koristi multimedijски materijali. Nakon što nastavnik predstavi problem, ostavi učenicima dovoljno vremena da razrade problemsku situaciju, postave ishode učenja i hipoteze, te odrede željene načine i postupke rada kako bi došli do rješenja problema. Potom im se osigura dovoljno vremena kako bi samostalno proučili problem, pronašli informacije, činjenice i podatke koji im mogu pomoći pri rješenju problema. Nakon samousmjerenog učenja učenici pristupaju radu u timu tako da raspravljaju o mogućim rješenjima problema tako što, koristeći se novim spoznajama, preispituju dobivena rješenja, te izdvajaju ona koja im se čine najboljima. Uvriježeno je da svaka grupa predstavi drugim grupama dobivena rješenja te da se nakon svih predloženih rješenja odaberu ona koja su najučinkovitija. U završnom dijelu problemskog učenja svi sudionici pristupaju procesu samovrjednovanja koje uključuje samoprocjenu osobnog angažmana, kvalitetu riješenog problema, suradnju u skupini te kvalitetu stečenih ili redefiniranih znanja (Barrows i Myres, 1993; Schmidt i Moust, 2000; Hmelo – Silver, 2004; Tan, 2004; Koludrović, 2013).

PROBLEMSKO UČENJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Analizirajući i uspoređujući odrednice problemskog učenja s načelima obrazovanja odraslih, uočljivo je da postoji kompatibilnost između njih, te se primjena problemskog učenja čini iznimno korisnom u obrazovanju odraslih. Glavne odrednice problemskog učenja, iz kojih je vidljivo da pripada konstruktivističkom pristupu učenja i poučavanja te da je u skladu s načelima obrazovanja odraslih, sljedeće su:

Nastava mora biti usmjerena na učenje a ne nastavnikovo poučavanje

U problemskom je učenju cilj naučiti učenike učiti putem aktivnog uključivanja u nastavni proces kako bi mogli znanja stečena u nastavnom procesu primjenjivati u stvarnim situacijama, preuzimati odgovornost za vlastito učenje te razvijati vještine kritičkog mišljenja i inovativnosti (Barrows i Tamblyn, 1980; Boud i Feletti, 1997). Ako usporedimo ovu odrednicu s andragogijskim (i konstruktivističkim) načelima, uočljivo je da su andragozi od samih početaka razvoja suvremene andragogije isticali važnost organiziranja nastavnog procesa

usmjerenog na učenikovo učenje, a ne nastavnikovo poučavanje (Knowles, 1970; Knowles i sur., 2005) na istim temeljima koji se promoviraju u problemskom učenju.

Samousmjereno učenje

Samousmjereno učenje podrazumijeva preuzimanje odgovornosti za proces, kvalitetu i rezultate učenja i sastavni je dio problemskog učenja (Barrows, 1996; Steinemann, 2003; Tan, 2009). Brojni istraživači problemskog učenja ističu da je od samih početaka problemskog učenja cilj bio naučiti studente da prepoznaju vlastite sposobnosti, potrebe i mogućnosti, da poznaju prednosti i mane svojih stilova učenja, te da razvijaju sposobnosti vrjednovanja vlastitog učenja (Barrows i Tamblyn, 1980; Barrows, 1985; Barrows, 1996; Tan, 2009). U obrazovanju odraslih važnost samousmjerelog učenja prepoznata je mnogo prije nego što je nastala strategija problemskog učenja (Knowles i sur., 2005), a posebno je zanimljivo da je ono predviđeno odnosno regulirano i Zakonom o obrazovanju odraslih (2007).

Nastavnik je facilitator, a ne predavač

Brojnim je dosadašnjim istraživanjima dokazano da je uloga nastavnika ključna za kvalitetu nastavnog procesa. I u problemskom učenju i u obrazovanju odraslih se podrazumijeva da nastavnik nije prenositelj kurikulom predviđenih sadržaja već moderator odnosno facilitator (Barrows i Tamblyn, 1980; Boud, 1985; Savery i Duffy, 1995; Barrows, 1996; Savery, 2006) što je u obrazovanju odraslih temeljna uloga nastavnika (Johnson- Bailey i Cervero, 1997; Gregory, 2006; Nichols, 2006; Galbraith i Jones, 2008). U oba pristupa nastavnik moderira nastavni proces, pomaže onda kada je pomoć neophodna te potiče učenike na samostalnost, suradnju i rješavanje problema.

Primjenjivost naučenog u svakodnevnim životnim situacijama

Problemi u problemskom učenju moraju biti povezani sa stvarnim životnim ili profesionalnim izazovima (Savery i Duffy, 1995; Barrows, 1996; Tan, 2009). Odrasli upisuju programe cjeloživotnog obrazovanja upravo zato da bi stekli vještine i kompetencije za koje procjenjuju da će im biti korisne u svakodnevnom životu i profesionalnom radu. Ipak, to ne znači podređivanje obrazovanja odraslih samo profesionalnom usavršavanju već uključuje i programe namijenjene stjecanju vještina rješavanja problema, roditeljstva, timskog rada, građanskih, socioemocionalnih, temeljnih etičkih kompetencija i brojnih drugih koji pridonose dobrobiti pojedinca na individualnom i društvenom planu (The Well-being of Nation, 2001; Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, 2014) koje se u problemskom učenju steču tijekom nastavnog procesa.

Timski rad

Nakon svih navedenih odrednica problemskog učenja i nastavnog procesa u obrazovanju odraslih jasna je važnost timskog rada. Primjenom suradničkog učenja i rada u timu, pojedinci osim stjecanja kurikulom predviđenih ishoda učenja steču vještine suradnje, komunikacije, rješavanja sukoba, uvažavanja različitih mišljenja i stavova što su neophodne i neosporno važne kompetencije cjeloživotnog učenja.

Multidisciplinarnost i transdisciplinarnost

S obzirom na to da je problemsko učenje nastalo kao reakcija na slabosti razredno – predmetno – satnog sustava u kojem su sadržaji bili fragmentirani u okviru pojedinih nastavnih predmeta, pri čemu se slični sadržaji koji su se poučavali u različitim predmetima nisu sustavno povezivali, ne čudi da je multidisciplinarno i transdisciplinarno učenje prepoznato iznimno važnom odrednicom problemskog učenja (Jonassen i Hung, 2008; Tan, 2009). Isto vrijedi i u obrazovanju odraslih i to zato što odrasli učenici na nastavni proces dolaze s brojnim ranije stečenim znanjima i vještinama, usmjereni su na učenje onih sadržaja koji im omogućuju rješenje nekog problema te sadržaji koje uče moraju biti relevantni odnosno primjenjivi u konkretnim situacijama (Knowles i sur., 2005; Pavlova i Sanger, 2016).

Kvaliteta nastavnog ozračja

Problemsko je učenje osmišljeno s ciljem motiviranja učenika na kontinuirano i aktivno učenje koje se ponajprije ostvaruje pozitivnim, suradničkim i demokratskim ozračjem u nastavnom procesu. Brojna su dosadašnja istraživanja ispitivanja kvalitete nastavnog ozračja u problemskom učenju pokazala da ono pridonosi socioemocionalnoj kompetentnosti učenika, zadovoljstvu, motivaciji, samoeфикаsnosti te znanjima i vještinama za što je ključna fleksibilnost i socioemocionalna kompetentnost nastavnika (Hmelo – Silver, 2004; Hmelo – Silver i sur., 2004; Mohamad i sur., 2009; Koludrović, 2013). Na važnost stvaranja demokratskog nastavnog ozračja u obrazovanju odraslih, upozorio je Knowles još 1970., a danas je općenito prihvaćeno da u obrazovanju odraslih ne smije vladati autoritarno već demokratsko nastavno ozračje (Knowles, 1970; Knowles i sur., 2005).

MOGUĆNOSTI I OGRANIČENJA PRIMJENE PROBLEMSKOG UČENJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Uočljivo je da je problemsko učenje u potpunosti primjenjivo u obrazovanju odraslih odnosno da se radi o didaktičkoj strategiji koja odgovara svim odrednicama organiziranja i realiziranja nastavnog procesa u obrazovanju odraslih.

Ono je kompatibilno i s metodologijom izrade kurikulumu u obrazovanju odraslih, odnosno s andragoškim ciklusom. Upravo se andragoškim ciklusom zagovara fleksibilnost pri izradi i provedbi kurikulumu kako bi se osiguralo dovoljno vremena za uvažavanje različitosti polaznika u stavovima, znanjima, stilovima učenja i slično (Krajnc, 1989).

Međutim, za provedbu problemskog učenja prvenstveno je potrebno vrijeme što znači da ga je gotovo nemoguće realizirati u okviru jednog školskog sata. Stoga je pri planiranju i programiranju nastavnog procesa nužna suradnja svih nastavnika koji rade na određenom programu kako bi se utvrdilo koji su sadržaji u okviru različitih predmeta slični, kako bi se postigla transdisciplinarnost učenja te kako bi se strukturirao raspored različit od onog u razredno – predmetno – satnom sustavu. Problemsko učenje zahtijeva od nastavnika veliku pripremu prije provedbe problemskog učenja, osiguranje dostatnih i različitih materijala za učenje te fleksibilnost u stilovima učenja i poučavanja u nastavnom procesu. Ako se radi o ograničenom rasporedu, odnosno manjku vremena, moguće je da učenici i izvan institucije uče pa da se timski rad, odnosno rješavanje problema i refleksija realiziraju u nastavnom procesu. U tom je smislu ponovno nužno da nastavnik motivira učenike za kontinuirano učenje što ponekad može biti otežavajući čimbenik. Za učinkovitu primjenu problemskog učenja nužna je kompetentnost i motiviranost nastavnika, te njegova spremnost na poticanje učenika na daljnji rad ako počnu posustajati jer ne mogu riješiti problem. Posebno je važno da nastavnik na početku nastave učenike upozna sa strategijom problemskog učenja, objasni im korake u učenju te navede prednosti i moguće otežavajuće okolnosti koje se mogu pojaviti tijekom primjene ove didaktičke strategije. To je posebno važno ako učenici nikada nisu sudjelovali u ovakvim oblicima nastavnog procesa već su naviknuli na direktivne pristupe poučavanja.

Zaključno, uz sve navedeno, prednost primjene problemskog učenja ogleda se i s obzirom na proces (samo) vrjednovanja. Samovrjednovanje kao sastavni dio konstruktivističke paradigme, obrazovanja odraslih i problemskog učenja, omogućuje kontinuiranu refleksiju kvalitete nastavnog procesa i stečenih kompetencija. S obzirom na vrjednovanje akademskih postignuća učenika, primjenjive su sve tehnike koje se primjenjuju i u direktivnim pristupima. Ipak, ohrabruju rezultati istraživanja koji upućuju na bolje rezultate u primjeni znanja i vještina kada su stečene problemskim učenjem nego predavačkom nastavom (Schmidt i sur., 1992; Albanese i Mitchell, 1993; Dochy i sur., 2003; Koludrović, 2013). To je posebno važno u obrazovanju odraslih stoga što je učenicima u tom sustavu važnija trajnost i primjenjivost stečenih znanja i vještina od pukog memoriranja i reproduciranja činjenica te ocjena.

LITERATURA

1. Albanese, M. A. i Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68, 52-81.
2. Barrett, T. (2005). What is problem-based learning?. U: G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (ur.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. (pp. 55 – 66). Dublin: AISHE.
3. Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-12.
4. Barrows, H. S. i Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
5. Barrows, H.S. (1985). *How to Design a Problem-Based Curriculum for the Preclinical Years*. New York: Springer Publishing Company.
6. Barrows, H.S. i Myers, A.C. (1993). *Problem-Based Learning in Secondary Schools*. Springfield: Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School and Southern Illinois University Medical School.
7. Boud, D. (1985). *Problem-based Learning in Education for the Professions*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
8. Boud, D. i Feletti, G. (1997). Changing problem-based learning. U: D. Boud, G. Feletti (ur.), *The Challenge of Problem-Based Learning*. (pp. 1 – 14) London: Kogan Page Ltd.
9. Bridges, E. M. i Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(8), 131-146.
10. Brockett, R. G. (2015). *Teaching Adults: A practical guide for new teachers*. San Francisco: Jossey – Bass.
11. Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., Gijbels, D. (2003). Effects of problem – based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533–568.
12. Effective Adult Learning: A Toolkit for Teaching Adults (2014). Preuzeto 14.9.2018. sa https://humanservices.ucdavis.edu/sites/default/files/Adult-Education-Toolkit_Updated_022814.pdf.
13. Galbraith, M. W. i Jones, M. S. (2008). First Things First in Becoming a Teacher of Adults. *Journal of Adult Education*, 37 (1), 1-12.
14. Gregory, J. (2006). Facilitation and facilitator style. U: P. Jarvis (ur.), *The theory and practice of teaching*. (pp. 98 – 113). New York: Routledge.
15. Hmelo – Silver, C. E. (2004). Problem – based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
16. Hmelo – Silver, C. E., Chernobilsky, E., DaCosta, M. C. (2004). Psychological tools in problem – based learning. U: O. S. Tan i G. Watson (ur.), *Enhancing Thinking through Problem – Based Learning Approaches*. (pp. 17 – 28). Singapore: CENGAGE Learning.
17. Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Johnson- Bailey, J. i Cervero, R. M. (1997). *Beyond facilitation in adult education: Power dynamics in teaching and learning practices*. Preuzeto 1.9.2018. sa <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000248.htm>;
19. Jonassen, D. H. i Hung, W. (2008). All problems are not equal: Implications for problem-based learning. *The Interdisciplinary Journal of Problem – Based Learning*, 2(2), 6-28.
20. Jordan, A., Carlile, O., Stack, A. (2008). *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*. Berkshire: Open University Press.
21. Knowles, M. (1970). *The modern practices od Adult Education: andragogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
22. Knowles, M., Holton, E. F. III., Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge.
23. Koludrović, M. (2013). Problemsko učenje u kurikulumu obrazovanja nastavnika. (*Doktorska disertacija*). Zagreb: Filozofski fakultet.
24. Krajnc, A. (1989). Andragogy. U: C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. (pp. 19 – 22). Oxford: Pergamon Press.

25. Lesgold, A. M. i Welch – Ross, M. (ur.) (2012), *Improving Adult Literacy Instruction: Options for Practice and Research*. Washington: The National Academies Press.
26. Little, S. E. i Sauer, C. (1997). Organisational and institutional impediments to a problem-based approach. U: D. Boud, G. Feletti (ur.), *The Challenge of Problem-Based Learning*. (pp. 81 – 88). London: Kogan Page Ltd.
27. Mohamad, N., Suhaimi, F. H., Das, S., Salam, A. i drugi (2009). Problem based learning facilitation: New challenges to higher education educators. *International Medical Journal*, 16(4), 243-246.
28. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
29. Nichols, G. (2006). Mentoring: the art of teaching and learning. U: P. Jarvis (ur.), *The theory and practice of teaching*. (pp. 157– 167). New York: Routledge.
30. O'Neill, G. (2010). *Programme design: Overview of curriculum models*. Preuzeto 9.9.2018. sa <https://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP00631.pdf>.
31. Pavlova, I. V. i Sanger, P. A. (2016). Applying Andragogy to Promote Active Learning in Adult Education in Russia. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 6(4), 41-44.
32. Pivac, J. (2008). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
33. Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
34. Savery, J. R. (2006). Overview of problem – based learning: Definitions and distinction. *The Interdisciplinary Journal of Problem – Based Learning*, 1(1), 9-20.
35. Savery, J. R. i Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31–38.
36. Schmidt, H. G., Boshuizen, P. A., de Vries, M. (1992). Comparing problem-based learning with conventional education: A review of the university of Limburg medical school experiment. *Annals of Community-Oriented Education*, 5, 193-198.
37. Schmidt, H. i Moust, J. (2000). Factors affecting small-group tutorial learning: A review of Research. U: D. Evenson; C. Hmelo (ur.), *Problem-Based Learning: A research Perspective on Learning Interaction*. (pp. 19 – 52). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
38. Shaie, K. W. i Willis, S. L. (2001). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
39. Spalding, D. (2014). *How to teach adults. Plan Your Class, Teach Your Students, Change the World*. San Francisco: Jossey-Bass.
40. Steinemann, A. (2003). Implementing sustainable development through problem-based learning: Pedagogy and practice. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 129(4), 216-224.
41. *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* (2014), Zagreb: Ministarstvo, znanosti, obrazovanja i športa.
42. Tan, O. S. (2004). Cognition, metacognition and problem – based learning. U: O. S. Tan i G. Watson (ur.), *Enhancing Thinking through Problem – Based Learning Approaches*. (pp. 1 – 16). Singapore: CENGAGE Learning, 1–16.
43. Tan, O. S. (2009). *Problem-Based Learning Innovation: Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Singapore: Cengage Learning.
44. *The Well-being of Nation. The Role of human and social capital* (2001). Preuzeto 2.9.2018. sa <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>
45. Wlodkowski, R. J. (2003), Fostering motivation in professional development programs. U: K. P. King i P. A. Lawler (ur.), *New perspectives on designing and implementing professional development of teachers as adults. New directions for adult and continuing education*, No. 98 (pp. 39-47). San Francisco: Jossey-Bass.
46. *Zakon o obrazovanju odraslih* (2007). Narodne novine, broj 17/2007.

PROBLEM-BASED LEARNING IN ADULT EDUCATION

Morana Koludrović

Abstract: Previous studies have shown that adults are more motivated when the learning and teaching content is related to their previous experience and when it is applicable in real life situations. Also, research has shown that adults learn better when teachers take into account individual differences (age, learning styles, previous knowledge, habits and attitudes) and when the learning environment is positive and affirmative (Knowles, Holton and Swanson, 2005; Schaie and Willis, 2001; Effective Adult Education, 2012; Spalding, 2014; Brockett, 2015). Problem-based learning enables the above mentioned, and therefore it seems useful in adult education.

Problem-based learning is a comprehensive active learning strategy based on the contemporary paradigm of education. In its current form, it was first applied in higher education in the 1970s (Barrows and Tamblyn, 1980; Boud and Feletti, 1997). The main determinants of problem-based learning are student-centered learning and focusing on the learners' previous experience and existing knowledge. Problem-based learning is structured to provide a positive learning environment and learning in smaller groups. The problem assigned in problem-based learning has to be relevant in the real life environment, in order to encourage accountability, self-directed learning, collaboration, and critical thinking, while the teacher has the role of a facilitator rather than a lecturer. The results of the application of problem-based learning in higher education point to greater students' motivation for learning, better quality of the acquired knowledge, greater self-efficacy and student well-being (Bridges and Hallinger, 1997; Tan, 2009; Koludrović, 2013). Therefore, the main purpose of this paper is to analyse the possibilities of applying problem-based learning in adult education.

Key words: adult education, problem-based learning, student-centered learning

DIGITALNE KOMPETENCIJE – IZAZOV SUVREMENOM NASTAVNIKU

Emina Dedić Bukvić

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba

Lejla Hodžić

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
lejla.hodzic@ff.unsa.ba

Sažetak: Rad je rezultat promišljanja usklađenosti trenutne školske prakse i (digitalne) obrazovne politike u odnosu na suvremene europske trendove u području obrazovanja nastavnika. Govoreći o kompetencijama, nastavnici se nalaze pred izazovom ne samo razvoja digitalne kompetencije već i osposobljenosti za njezino učenje i poučavanje. Ipak, u praksi se razvoj navedene kompetencije ne percipira kao proces koji zaslužuje veći prostor u pripremama nastavnika za realizaciju IKT sadržaja. Tako je Odlukom Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo u Nastavni plan i program prvog razreda osnovne škole uveden nastavni predmet Informatika, a njegova je realizacija, bez adekvatnih priprema, započela u šk. godini 2016/17. Nastavnici razredne nastave su bili primorani realizirati sadržaje područja za koje se nisu obrazovali. U ispitivanju njihovih iskustava ali i obrazovnih potreba, došli smo do rezultata koji pokazuju da su nastavnici stjecali (i unaprjeđivali) vlastite kompetencije uglavnom kroz različite oblike neformalnog i informalnog obrazovanja jer – ističu – inicijalno obrazovanje nastavnika ne priprema za primjenu i poučavanje IKT tehnologije. Osim toga, zanemaruje se i činjenica da se nastavnici u školskoj praksi susreću i rade s učenicima “digitalnim urođenicima”. Nastavnici dalje navode skromnu podršku mjerodavnih tijela kako u pripremi tako i u realizaciji planiranih sadržaja. Iz navedenog proizilazi da je (digitalnu) obrazovnu politiku kao i njezinu implementaciju potrebno iznova promisliti, a pri tome uvažavati kako potrebe prakse tako i (obrazovne) potrebe nastavnika, i to u duhu suvremenih europskih kretanja.

Ključne riječi: digitalna kompetencija nastavnika, digitalna obrazovna politika, informalno i neformalno obrazovanje, učenici “digitalni urođenici”

UVOD

Digitalna kompetencija označava ne samo pristup informacijskim i komunikacijskim tehnologijama i njihovu primjenu, već i odgovarajuća znanje, vještine i stavove u odnosu na njih. Naime, to podrazumijeva razvoj vještina pojedinca da sigurno i kritički upotrebljava informacijsko-komunikacijsku tehnologiju (IKT) za rad, za osobni i društveni život, kao i za komunikaciju. To znači da je sposoban za pretraživanje, prikupljanje, procesuiranje digitalnih informacija, korištenje internetskih usluga, kao i pomoćnih sredstava (grafikoni, prezentacije i sl), sposobnost korištenja IKT-a na kreativan i inovativan način, da ima razvijen pozitivan stav i osjetljivost za sigurnu upotrebu interneta (Marcetić, Krstanović, Uzelac, 2010). Kako je digitalna kompetencija prepoznata kao jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, Europska unija je razvila Okvir za razvoj i razumijevanje digitalne kompetencije u Europi. Sastoji se od detaljnih opisa kompetencije u pet područja koja tumače što znači biti „digitalno stručan“ (Ferrari, 2013):

1. **Informacija** – prepoznavanje, lociranje, pristupanje, pohranjivanje, organiziranje i analiziranje digitalnih informacija, procjenjujući njihovu relevantnost i svrhu.
2. **Komunikacija** – komuniciranje u digitalnom okruženju, dijeljenje izvora uz upotrebu online alata, povezivanje s drugima i kolaboracija preko digitalnih alata, interakcija i učešće u zajednicama i umrežavanje, cross-kulturalna osviještenost.
3. **Kreiranje sadržaja** – kreiranje i uređivanje novih sadržaja, integracija i evaluacija prethodnog znanja i sadržaja, produciranje kreativnih izraza, medijskih ishoda i programiranje, pravo na intelektualno vlasništvo i dozvole.
4. **Sigurnost** – osobna zaštita, zaštita podataka, zaštita digitalnog identiteta, sigurnosne mjere, sigurna i održiva upotreba.
5. **Rješavanje problema** – identificiranje digitalnih potreba i izvora, primjena odgovarajućih digitalnih alata u odnosu na cilj ili potrebu, rješavanje konceptualnih problema kroz digitalni značaj, kreativna primjena tehnologije, rješavanje tehničkih problema i unaprjeđenje vlastitih i kompetencija drugih ljudi.

Dakle, opisana područja upućuju na znanja, vještine i stavove koji čine digitalnu kompetenciju, te u skladu s tim suvremeni europski trendovi u obrazovanju upozoravaju i na iznimnu potrebu digitalnog opismenjavanja. Upravo te promjene uvjetovane tehničkim i tehnološkim napretkom pred nastavnike stavljaju višestruke izazove. S jedne strane, riječ je o razvoju digitalnih kompetencija neophodnih za život i aktivno sudjelovanje u zajednici, dok s druge strane moraju odgovoriti zahtjevima pedagoške prakse nastale u društvenom kontekstu 21. stoljeća.

Slijedeći ova kretanja, brojne zemlje u regiji i Europi propisale su značajne studije, dokumente, strategije s ciljem uspješne integracije IKT-a u obrazovanje, primjerice Digitalni plan za Europu, Strategija i2020, Inicijativa za e-škole, Okvir za digitalnu zrelost škola (Delhaxhe, 2011; Conrads, Rasmussen, Winters, Geniet, Langer, 2017; Dumančić Poljski, 2018, itd). Međutim, mnoge studije o digitalnim kompetencijama nastavnika ponavljano pokazuju nedostatak raspoloživog profesionalnog razvoja naročito vezano za upotrebu IKT-a u pedagoške svrhe (NCES, 2013). Upravo zbog toga naročito valja promišljati o formalnom obrazovanju nastavnika u tom polju.

Bez adekvatnog inicijalnog obrazovanja postoji opravdana sumnja da će budući nastavnici, čak iako su odrastali u digitalnom okruženju, neprikladno koristiti IKT u procesu učenja i poučavanja. Razlog je u činjenici da se u pedagoškoj praksi nerijetko stavlja znak jednakosti između korištenja IKT-a i poučavanja uz pomoć IKT-a. Međutim, postoji značajna razlika, a ogleda se u tome što znati poučavati podrazumijeva spektar znanja i vještina neophodnih za odgojno-obrazovni rad. Taj koncept se još opisuje terminom TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) koji naglašava tri primarna elementa: sadržaj, didaktičko-metodičku kompetentnost, IKT (Mishra, Koehler, 2006). Zapravo, TPACK predstavlja osnovu adekvatnog poučavanja uz IKT, zahtijevajući razumijevanje njegove primjene u nastavnom procesu, nastavne metode za uspješnu upotrebu IKT-a, znanje i vještine o tome kako poučiti učenike i razvijati njihov kritički odnos prema tehnologijama, kako im olakšati učenje u digitalnom okruženju, te kako IKT upotrijebiti u svrhu rješavanja životnih problema. Važno je naglasiti da opremljenost škola tehnologijom ne znači njezinu uspješnu primjenu u procesu učenja i poučavanja. Često se zbog nestručnog korištenja IKT-a u nastavi pridaje više pažnje informatičkoj ili računarskoj pismenosti, umjesto učenju i poučavanju kroz napredne oblike primjene tehnologije u nastavi, kao što je aktivno korištenje IKT-a pri izradi školskih zadataka, pretraživanje baza podataka, online diskusija i sl. (Vrkić Dimić, 2017).

Kako je proces učenja i poučavanja u nastavnom radu dvosmjernan, valja podsjetiti da nastavnici rade s djecom koja odrastaju u digitalnom okruženju. Riječ je o tzv. „digitalnim urođenima“ ili Net generima (ili Y generaciji), rođenima između 1996. i 2010. godine, koji su uronjeni u digitalnu tehnologiju, traže od škole da bude zabavna i zanimljiva, te da isprobavaju nove stvari i često velikom brzinom (Dizdar, Turčilo, Rašidović,

Hajdarpašić, 2012; Dumančić Poljski, 2018). Od 2011. godine do sada rođena su djeca koja pripadaju tzv. generaciji alfa (Dumančić Poljski, 2018); oni su generacije učenika koji su danas upisani u osnovnoškolski sustav. Da bi zadovoljili obrazovne potrebe učenika, koji pripadaju Net generima i generaciji alfa, nastavnici trebaju kreirati multimedijско okruženje i nastavu koja je isprepletena interakcijom između učenika, nastavnika i obrazovnog medija (ili IKT-a), u rasponu od jednostavne razine poput interaktivnih upitnika i testova, pa sve do sofisticiranih interaktivnih simulacija. Nastavnici, dakle, trebaju znanja, vještine, stavove za prepoznavanje i rješavanje problema iz višestrukih perspektiva, za učenje i poučavanje učenika koji su znatiželjni i kognitivno fleksibilni, te mogu učiti i raditi kroz različite socijalne mreže i opterećenja.

Navedene društvene promjene i potrebe utječu i na društvenu stvarnost Bosne i Hercegovine koja kao tranzicijska zemlja na putu integracije u Europsku uniju prolazi brojne reforme u svim poljima pa tako i u obrazovanju. Međutim, specifičnost državnog uređenja prema kojemu Bosnu i Hercegovinu čine distrikt Brčko i dva entiteta (Federacija Bosne i Hercegovine i Republika Srpska), a entitet Federacije BiH se sastoji od deset kantona, reflektira se i na obrazovni sustav koji je u potpunosti fragmentiran. To znači da su zakonske regulative neujednačene i donose se na entitetskim i kantonalnim razinama. Tako je Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo donijelo Odluku o donošenju nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2017) kojom se u cilju modernizacije nastavnog procesa u osnovnim školama u prvi razred devetogodišnje osnovne škole uvodi predmet Informatika. Međutim, realizacija te Odluke je započela i prije njezinog službenog usvajanja, odnosno Informatika kao nastavni predmet u prvom razredu osnovne škole uveden je već u šk. 2016/17. godini kada je pripremljen i njegov Nastavni plan i program. Sasvim je jasno da takvim pristupom nisu stvoreni administrativno-pravni uvjeti za njezinu implementaciju, niti uvjeti za adekvatnu pripremu nastavnog osoblja, relevantnih dokumenata i udžbenika, infrastrukture škole, kao ni učenika i roditelja.

U svrhu pripreme nastavnika razredne nastave realizirana je obuka u kolovozu 2016. godine. Obuka je sadržavala četiri modula u vidu radionica uz praktične primjere, a obuhvatila je trećinu nastavnika razredne nastave (što okvirno čini oko 50 nastavnika razredne nastave u Kantonu Sarajevo), koji su primali učenike u prvi razred u spomenutoj školskoj godini. S jedne strane, to znači neozbiljnu pripremu u kratkom razdoblju, a s druge strane i diskriminaciju i isključivanje jednog dijela nastavnika koji su bili uskraćeni za taj proces. Obukom se nastojao kompenzirati postojeći nedostatak obrazovanja u području digitalnih kompetencija. Međutim, ne umanjujući važnost neformalnog (i informalnog) obrazovanja, važno je naglasiti ulogu inicijalnog obrazovanja nastavnika. U tom smislu, nije se na vrijeme razmišljalo niti o inoviranju sadržaja predmeta na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu na kojem se obrazuju budući nastavnici razredne nastave. Dakle, evidentni su brojni propusti u planiranju i organizaciji realizacije sadržaja predmeta Informatika u nižim razredima osnovne škole u Kantonu Sarajevo. Budući da su nastavnici glavni nosioci odgojno-obrazovnog rada i da o njihovim kompetencijama ovise ishodi učenja i poučavanja, razumljivo je zašto je ta problematika našla svoje mjesto u teorijskom i praktičnom promišljanju.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je propitati iskustva nastavnika u realizaciji sadržaja iz predmeta Informatika koji je u Nastavni plan i program za prve razrede osnovne škole uveden odlukom Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo iz 2016. godine, a njegova realizacija planirana u šk. god. 2016/17.

Istraživanje je temeljeno na kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi. Realizirane su četiri fokus grupe s nastavnicima razredne nastave na području Kantona Sarajevo. Uzorak su činili nastavnici koji su sudjelovali u obuci realiziranoj od strane Ministarstva (23 nastavnika), te oni koji nisu bili sudionici te obuke a realizirali su sadržaj iz navedenog predmeta (19 nastavnika). Instrument razvijen za potrebe istraživanja je protokol intervjua, koji je sadržavao pitanja koncentrirana u sljedeća područja: informiranost nastavnika o pojmu digitalna kompetencija, iskustva u realizaciji nastave Informatike u prvom razredu osnovne škole te preporuke za unaprjeđenje prakse u navedenom području.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati dobiveni realizacijom fokus grupa u kojima je sudjelovalo ukupno 42 nastavnika nisu dostatni za detaljnu analizu stanja u provedbi nastave Informatike u nižim razredima osnovne škole. Stoga oni predstavljaju značajne ulazne podatke, koji mogu biti baza za buduća istraživanja, kako bi se u planiranju, organizaciji i realizaciji sadržaja Informatike polazilo od obrazovnih potreba nastavnika i prakse.

Kada je riječ o *informiranosti nastavnika razredne nastave o pojmu digitalna kompetencija* ne postoje razlike u odgovorima nastavnika koji su pohađali obuku i onih koji nisu. Evidentno je općenito nerazumijevanje pojma digitalna kompetencija. Taj pojam izjednačavaju s pojmom informatičke i/ili digitalne pismenosti, a nikako kao pristup informacijskim i komunikacijskim tehnologijama i njihovu primjenu, te odgovarajuće znanje, vještine i stavove u odnosu na njih.

«Digitalna kompetencija je ustvari digitalna pismenost».

Nastavnica

Shodno tome, nastavnici ne razumiju ni važnost digitalnih kompetencija u nastavnom radu pa tako ni nužnost da se odgovori obrazovnim potrebama učenika koji spadaju u generaciju alfa. Međutim, zanimljivo je da digitalnu kompetenciju percipiraju kao značajnu u transferu znanja iz jednog u drugi nastavni predmet. Smatraju da u tom smislu ona ima veliku praktičnu vrijednost.

«Drago mi je, jer se sadržaj može povezati s drugim nastavnim predmetima a djeca uče kroz igru (boje, crtaju,...)».

Nastavnik

Nastavnici razredne nastave koji su prošli pripremu za realizaciju sadržaja iz Informatike ocjenjuju obuku kao važnu, potrebnu, ali i nedostatnu u smislu fonda planiranih i realiziranih sati. Smatraju da su predavači odgovorili njihovim trenutnim obrazovnim potrebama te najviše cijene praktične primjene predstavljene kroz obuku.

«Priprema mi je bila mnogo važna. Praktično, jasno, predavači kooperativni..., ali je potrebno više časova».

Nastavnica

Iskustva nastavnika neovisno o tome jesu li bili sudionici obuke kvalitativno se ne razlikuju. Općenito su nezadovoljni ishitenom odlukom Ministarstva o uvođenju predmeta Informatika u prvi razred osnovne škole i njezinom implementacijom. Predmet percipiraju značajnim, ali smatraju da je za njegovu uspješnu implementaciju u nastavnom procesu potrebna mnogo ozbiljnija priprema. Ona se odnosi na obuku nastavnika u prvom redu. Potom iznose brojne tehničke probleme s kojima su se suočavali: slab signal, prazne baterije, kvaliteta opreme kojom su se koristili, neusklađenost broja učenika i opreme kojom se raspolaže na nastavi Informatike itd. Zbog straha i nesigurnosti, navedeni problemi su uvjetovali i određena negodovanja nastavnika u pogledu realizacije nastave tog predmeta. To se naročito odnosi na nastavnike koji nisu bili uključeni u obuku.

Neke od preporuka za unaprjeđenje nastave Informatike u prvom razredu osnovne škole odnose se i na podršku i pomoć od strane nastavnika informatike u školi ili čak *«formiranje timova koji bi bili spremni za ispomoć po potrebi»* (jedan nastavnik). Posebna preporuka odnosi se na korekcije u Nastavnom planu i programu kojima bi se jasno definirali ciljevi i ishodi učenja i poučavanja u okviru navedenog predmeta.

Rezultati istraživanja, dakle, upozoravaju na brojne manjkavosti provedbe nastave Informatike u nižim razredima osnovne škole u Kantonu Sarajevo. Nastavnici procjenjuju da je pored potrebne infrastrukture, koja se ogleda u zastupljenosti i primjeni adekvatne tehnologije, nužno unaprjeđivati obrazovanje nastavnika razredne nastave u ovom području.

Važno je poboljšati kvalitetu inicijalnog obrazovanja nastavnika razredne nastave kako bi ona odgovarala na suvremene potrebe učenika, kao i na zahtjeve koje postavljaju obrazovne politike. Također, potrebno je pružiti nove prilike za usavršavanjem formalno stečenih kompetencija i stjecanje novih kompetencija koje su u skladu sa suvremenim stilovima učenja i nastave. Vrijedno je jačati ulogu nastavnika kao refleksivnog praktičara koji može procijeniti vlastitu odgojno-obrazovnu praksu i sudjelovati u propitivanju vlastitih obrazovnih potreba kao i obrazovnih potreba kolega i učenika.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Digitalna kompetencija prepoznata je kao jedna od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja. Ona označava pristup informacijskim i komunikacijskim tehnologijama i njihovu primjenu, te odgovarajuće znanje, vještine i stavove u odnosu na njih. Njezina važnost za osobni i društveni život, rad i komunikaciju je stoga neupitna, kao što je neupitna i potreba za realizacijom sadržaja u formalnom obrazovanju koji će poticati njezin razvoj. Otuda se i obrazovne politike u brojnim zemljama bave ovom problematikom. No, u Bosni i Hercegovini se promišljanju ovog problema pristupilo površno, što za posljedicu ima negativna iskustva nastavnika u provedbi nastave Informatike u prvim razredima osnovne škole. S jedne strane, nastavnici sami prepoznaju vlastitu slabost u smislu posjedovanja digitalne kompetencije, dok se s druge strane javlja problem njihova poučavanja. Stoga možemo reći da digitalne kompetencije uistinu predstavljaju izazov suvremenom nastavniku.

Dobiveni rezultati kvalitativnog istraživanja daju natuknice problema s kojima se nastavnici suočavaju, ali i njihovih obrazovnih potreba u tom području. Kako se u Kantonu Sarajevo, gdje je istraživanje i realizirano, promišlja o razvoju okvira za razvoj digitalne kompetencije koji bi bio usklađen s *Okvirom za razvoj i razumijevanje digitalne kompetencije u Europi*, smatramo uputnim provođenje kvantitativnog istraživanja prema indikatorima razvijenim u ovom dokumentu. To bi svakako bila značajna osnova za donošenje okvira koji bi odgovarao kontekstualnim obrazovnim i društvenim prilikama Bosne i Hercegovine.

LITERATURA

1. Conrads, L., Rasmussen, M., Winters, N., Geniet, A., Langer, L. (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. European Union. Preuzeto 30.05.2018. sa <https://www.schooleducationgateway.eu/hr/pub/resources/publications/digital-education-policies-in-.htm>
2. Delhaxhe, A. (ur) (2011). *Ključni podaci o učenju i inovacijama kroz ICT u školama u Europi*. Brussels: Eurydice. Preuzeto 27.02.2017. sa <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8f864668-0211-4a40-bc14-65bf1a97b6a8/language-hr>
3. Dizdar, S., Turčilo, L., Rašidović, B. E., Hajdarpašić, L. (2012). *Informacijska pismenost – Smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
4. Dumančić Poljski, Š. (2018). *Integracija digitalne tehnologije u učenje i poučavanje i poslovanje škole*. Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET. Preuzeto 30.05.2018. sa https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/04/Prirucnik_Integracija-digitalne-tehnologije-u-ucenje-i-poucavanje-i-poslovanje-skole.pdf
5. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Development and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission. Preuzeto 25.07.2018. sa <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
6. Marcetić, A., Krstanović, I., Uzelac, Z. (2010). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – digitalna kompetencija*, U: Novi izazovi, CARNetova korisnička konferencija, Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet. Preuzeto 25.07.2018. sa https://cuc.carnet.hr/2010/dokumenti?dm_document_id=56&dm_det=1
7. Mishra, P., Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge. *Teachers College Record*. Preuzeto 30.05.2018. sa <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12516>
8. Vrkić Dimić, J. (2017). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*. Vol. 10. No. 1. Preuzeto 30.05.2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280163

THE DIGITAL COMPETENCE – A CHALLENGE TO THE CONTEMPORARY TEACHER

Emina Dedić Bukvić

Lejla Hodžić

Abstract: The paper presents the results of the analysis of the coherence between the current school practice and (digital) education policy in regard to contemporary European trends in the field of teacher education.

As regards the competencies, teachers are facing challenges not only in terms of acquiring their own digital competence, but also in terms of being able to teach it. Yet, the practice of developing the mentioned competence is not perceived as the process deserving larger attention in teacher education for implementation of ICT content. Therefore, The Ministry of Education, Science and Youth of Sarajevo Canton made a decision to introduce the changes in The curriculum for the first grade of primary school. It included the subject Computer science and its implementation in the teaching process started without adequate preparations in the school year 2016/2017. The teachers were forced to teach the content they had not been educated for. While examining their experiences and educational needs, we obtained the results which show that teachers gained (and improved) their own competencies mostly through different forms of non-formal and informal education. They also highlighted that initial teacher education neither prepares teachers for ICT usage nor for teaching ICT. Besides, the fact that teachers work with students who are “digital natives” is often neglected. Teachers also mention a low level of support from the competent institutions, both in the preparation and practical implementation of the planned content.

Everything that has been mentioned above indicates that the (digital) education policy and its implementation need to be rethought, taking into consideration the needs emerging in the practical teaching process and educational needs of teachers, in line with the contemporary European trends.

Key words: teacher’s digital competence, digital education policy, non-formal and informal education, students “digital natives”

PRIKAZ OSOBA STARIJE ŽIVOTNE DOBI U ODREĐENIM ZEMLJAMA EUROPSKE UNIJE: OBRAZOVNE MOGUĆNOSTI

Petra Kuntin

Osnovna škola Matije Gupca

petra_k@live.com

Sažetak: Populacijski trendovi posljednjih desetljeća upozoravaju na demografsko starenje stanovništva u Europi. Starenje stanovništva očituje se u promjenama dobne strukture stanovništva zbog čega raste udio starijih osoba, dok istovremeno pada udio radno sposobnih osoba u ukupnom stanovništvu. Prema klasifikaciji Ujedinjenih naroda, kategoriji osoba starije životne dobi pripadaju osobe u dobi od 65 do 90 godina, dok kategoriji vrlo starih osoba pripadaju osobe od 90 i više godine. Statistike pokazuju kako osobe u dobi od 65 godina i više čine gotovo petinu ukupnog stanovništva svih zemalja Europske unije. U starijoj životnoj dobi dolazi do smanjenja ili potpunog prestanka poslovnih obveza te do povećanja slobodnog vremena. Samim time u fokus dolazi kvaliteta života osoba starije, odnosno treće životne dobi koju je potrebno unaprijediti. Jedan od načina unaprjeđenja kvalitete života može se ostvariti u kontekstu obrazovanja. Specifičnosti učenja u trećoj životnoj dobi određene su prvenstveno senzornim i kognitivnim sposobnostima, a zatim motoričkim sposobnostima kao i motivacijom osoba te dobne skupne. Ovaj rad izlaže komparativnu analizu nekih zemalja Europske unije s obzirom na programe namijenjene osobama treće životne dobi. Od ukupno 28 zemalja članica Europske unije, u prikaz su uvrštene one zemlje članice čiju minimalno petinu ukupne populacije čine osobe treće životne dobi (Bugarska, Finska, Portugal, Njemačka, Italija). Prikazano je i kretanje broja stanovnika navedenih zemalja u razdoblju od 2006. do 2016. godine.

Ključne riječi: obrazovanje, programi, starija životna dob

UVOD

Jedan od trendova obrazovanja koji se ističe u posljednjih nekoliko godina jest i cjeloživotno obrazovanje koje uključuje i obrazovanje odraslih. Razlog tomu je što populacijski trendovi pokazuju kako stanovništvo neosporno i rapidno stari (Ujedinjeni narodi, 2017). Na problem demografskog starenja upozorava se već više od dva desetljeća (Cavanah, Williams, 1994; Boulton-Lewis, 2010; Čurin, 2010; Talmage, Lacher, Pstross, Knopf, Burkhart, 2015). Trend demografskog starenja vidljiv je u promjenama dobne strukture stanovništva svih europskih zemalja te se odražava porastom udjela starih i vrlo starih osoba s istovremenim padom udjela radno sposobnih osoba u ukupnoj populaciji. Samim time potrebno je mijenjati i prilagođavati obrazovni sustav potrebama koje sa sobom donose demografske promjene. Pastuović (2008) navodi da cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva promjenu dosadašnjeg razumijevanja obrazovanja, koje se smatra obrazovanjem koje je uglavnom namijenjeno djeci i mladima, te ga proširuje i na ostale dobne skupine. „Cjeloživotno učenje proširuje koncept obrazovanja sa školovanja mladih (i odraslih) na neformalno i informalno obrazovanje odraslih, a uključuje i iskustveno učenje mladih i odraslih“ (Pastuović, 2008, str. 255). S obzirom na to da populacijska slika Europe pokazuje značajan porast osoba stare i vrlo stare životne dobi u posljednjih deset

godina (Eurostat, 2017), pripadnike navedenih kategorija potrebno je uzeti u obzir i u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja. Prema dobnoj klasifikaciji Ujedinjenih naroda (navedeno u Octavian, Albinia, Liciniu, Marius, 2010) osobe u dobi od 65 do 90 godina spadaju u skupinu starih osoba, dok osobe u dobi od 90 i više godina spadaju u skupinu vrlo starih osoba. Upravo se zbog porasta osoba stare i vrlo stare životne dobi u općoj populaciji počela razvijati i gerontogogija. „Unutar andragogije, pak, prije pedesetak godina počela se razvijati posebna znanstvena disciplina – gerontogogija (grč. Gerontos = starac + ago, agein = voditi), edukacijska disciplina koja se bavi odgojno-obrazovnim procesom samoobrazovanjem starijih osoba“ (Čurin, 2010, str. 73). Gerontogogija nastoji utjecati na podizanje kvalitete življenja osoba starije i vrlo stare životne dobi. Stoga se sve više ističe i aktivno starenje (active ageing) kao „proces kojim se optimiziraju mogućnosti za zdravlje, sudjelovanje i sigurnost kako bi se poboljšala kvaliteta života kako ljudi stare“ (World Health Organisation, 2002, str. 12), odnosno kao „proaktivnost u održavanju zdravlja, tjelesnoj i mentalnoj aktivnosti, uključivanju u učenje, življenju u sigurnoj okolini, radu i aktivnom sudjelovanju u obiteljskom i životu zajednice“ (Šatiene, 2015, str. 13). Unatoč nastojanjima da se osobe stare i vrlo stare životne dobi uvažava kao skupinu koja može značajno pridonijeti zajednici, za njih se još uvijek vežu uglavnom negativni stereotipi. Doživljava ih se kao bolesne i nemoćne, na što su u svom istraživanju ukazale i Rajić, Megla i Horvat (2009). Budući da je porast osoba stare i vrlo stare životne dobi u ukupnoj populaciji neupitan, te da se životni vijek produžuje, potrebno je osobe stare i vrlo stare životne dobi početi stavljati u drugačiji kontekst, u kontekst u kojima ih se smatra aktivnim članovima zajednice koji toj istoj zajednici mogu još mnogo toga ponuditi ako im se za to pruži mogućnost. Naglasak u ovom radu bit će na obrazovanju osoba stare i vrlo stare životne dobi, s obzirom na to da je cjeloživotno obrazovanje jedan od prvih koraka ka uključivanju osoba stare i vrlo stare životne dobi u aktivnu zajednicu. Programi i mogućnosti obrazovanja osoba starije i vrlo stare životne dobi bit će prikazani komparativnom analizom određenih zemalja članica Europske unije. U prikaz su uvrštene one zemlje članice (Bugarska, Finska, Portugal, Njemačka, Italija) gdje više od 20% populacije pripada osobama stare i vrlo stare životne dobi, odnosno osobama iznad 65 godina prema podacima za 2016. (Eurostat, 2017; Ujedinjeni narodi, 2017). Također, bit će prikazano i kretanje broja stanovnika izdvojenih zemalja u razdoblju od 2006. do 2016. godine.

VAŽNOST UČENJA U TREĆOJ ŽIVOTNOJ DOBI

Staro i vrlo staro životno doba, koje obuhvaća i vrijeme nakon umirovljenja, karakterizirano je smanjenjem ili potpunim prestankom poslovnih obveza i povećanjem količine slobodnog vremena. Jedan od optimalnih načina iskorištavanja tog vremena uključuje i nastavak učenja u razdoblju koje slijedi nakon umirovljenja. Učenje u staroj i vrlo staroj životnoj dobi ima mnogobrojne pozitivne učinke u kognitivnom i psihomotornom području starijih osoba. „Withnall (2000) ističe kako nedavna neurološka istraživanja pokazuju da intelektualni trening u kasnijem životnom razdoblju može pojačati intelektualnu snagu, pomoći u održavanju intelektualnih funkcija te u prevenciji pada sposobnosti zapamćivanja“ (Boulton-Lewis, 2010, str. 215). Osim toga, nastavkom obrazovanja i nakon umirovljenja, starije osobe „ostaju u tijeku s tehnološkim i znanstvenim dostignućima i uređajima što im pomaže u istraživanju i ispunjavanju ciljeva učenja koje su možda željeli ostvariti u ranijem životnom razdoblju“ (Talmage, Lacher, Pstross, Knopf, Burkhart, 2015, str. 235). Charness (1992) ističe kako su starije osobe sposobne postići obrazovne ishode ekvivalentne obrazovnim ishodima osoba mlađe životne dobi ako imaju motivaciju i dovoljno vremena za učenje (prema Boulton-Lewis, 2010). Istraživanje koje su proveli Dench i Regan (2000) pokazuje kako i sami polaznici obrazovnih programa prepoznaju dobrobiti učenja u svojoj dobi. Autori navode kako osamdeset posto polaznika izvještava o pozitivnom učinku u najmanje jednom od sljedećih područja: uživanje u životu, samopouzdanje, samosvjesnost, zadovoljstvo u ostalim područjima života, sposobnost za suočavanje sa svakodnevnim životom. Cjeloživotno učenje neminovno ostavlja pozitivan učinak u svim sferama života, stoga osobe stare i vrlo stare životne dobi treba poticati i aktivno uključivati u obrazovne programe koji su im i namijenjeni.

SVEUČILIŠTE ZA TREĆU ŽIVOTNU DOB (U3A)

Sveučilište za treću životnu dob jedan je od najznačajnijih pokreta za obrazovanje osoba iznad 65 godina koji nudi niz obrazovnih programa svojim polaznicima. Počeci rada sveučilišta za treću životnu dob vežu se uz Fakultet društvenih znanosti u Toulouseu, gdje je 1973. osnovano prvo Sveučilište za treću životnu dob (Gergokova, 2009; Gobo, 2011; Puscasu, 2015). „Toulouseška inicijativa ubrzo postaje model za promociju akademskih pokreta istovremeno slijedeći nekoliko aspekata: osiguravanje integracije starijih, predlaganje i razvijanje nekog oblika obuke u gerontologiji i započinjanje istraživačkog programa o starenju“ (Puscasu, 2015, str. 213). Yenerall (2003) navodi kako se istovremeno Sveučilište za treću životnu dob osniva i u Engleskoj, s nešto drugačijim modelom obrazovanja: u francuskom obrazovnom modelu naglasak je na kolegijima (predavanja, radionice) u kojima poučavaju profesori, dok je engleski model obrazovanja usmjeren na grupe za raspravu koje organiziraju i provode sami polaznici programa. Sudjelovanje u aktivnostima i programima sveučilišta za treću životnu dob ima značajan utjecaj za kvalitetu života svojih polaznika. Polaznici se potiču intelektualno, socijalno i fizički, čime se utječe na njihovu sposobnost suočavanja s izazovnim situacijama te se time nastoji smanjiti mogućnost njihove socijalne izolacije (Marcinkiewicz, 2011). Swindell i Thompson (1995) navode kako sveučilišta za treću životnu dob djeluju u zemljama diljem svijeta, poput: Australije, Kine, Francuske, Belgije, Švicarske, Nizozemske, Njemačke, Austrije, Italije, Portugala, Danske, Švedske, Finske, Norveške, Češke, Slovačke, Ujedinjenog Kraljevstva, Irske, Japana, Novog Zelanda, Sjedinjenih Američkih Država, Kanade, Argentine. Aktivnosti i programi koje sveučilišta za treću životnu dob omogućavaju u zemljama prikazanima u ovom radu (Italija, Njemačka, Portugal, Finska, Bugarska) bit će navedeni u zasebnim prikazima pojedinih zemalja.

PROGRAMI PO DRŽAVAMA

Eurostat (2017) je zabilježio povećanje udjela osoba stare i vrlo stare životne dobi u svih 28 zemalja članica Europske unije tijekom razdoblja od 2006. do 2016. Od izdvojenih zemalja (Italija, Njemačka, Portugal, Finska, Bugarska) najveći rast (4,5%) udjela osoba stare i vrlo stare životne dobi u ukupnoj populaciji zabilježen je u Finskoj, dok je najmanji rast (1,8%) zabilježen u Njemačkoj, unatoč činjenici da je Njemačka druga po redu zemlja članica Europske unije s najvećim postotkom osoba starije i vrlo stare životne dobi (21%). (Na prvom mjestu nalazi se Italija s 22,4% osoba stare i vrlo stare životne dobi). Ovaj rad prikazuje komparativnu analizu zemalja članica Europske unije u kojima udio osoba stare i vrlo stare životne dobi u ukupnoj populaciji iznosi više od 20% (Eurostat, 2017), s obzirom na obrazovne programe i mogućnosti koje osobe stare i vrlo stare životne dobi imaju u pojedinoj zemlji.

Italija

Podatci Ujedinjenih naroda (2017) za 2015. pokazuju da udio od 22,4% od ukupnog stanovništva Italije pripada kategoriji osoba stare životne dobi i kategoriji vrlo starih osoba, što Italiju čini zemljom članicom Europske unije koja ima najveći postotak osoba navedenih kategorija. Isto tako, Eurostat (2017) je zabilježio porast udjela osoba starijih od 65 godina u ukupnoj populaciji Italije od 2,1% u posljednjih deset godina. Principi i Lamura (2009) navode kako se formalno obrazovanje namijenjeno starijim osobama odvija u sklopu javnih i privatnih škola u večernjem terminu, no od velikog značaja su i CT-i (Permanent Territorial Centers) koji se bave organizacijom obrazovnih aktivnosti na lokalnoj razini te ih i sami provode. Obrazovanje osoba stare i vrlo stare životne dobi uglavnom je organizirano od strane sveučilišta za treću životnu dob (University of the Third Age). „U Italiji većinu informalnih tečajeva i edukacijskih aktivnosti starijoj populaciji pruža University of the Third Age (UTA) te u manjoj mjeri volonterske organizacije. Neke od podružnica UTA-e organizirane su na nacionalnoj razini i povezane su sa sljedećim mrežama: Unitre (National Association of the Third Age Universities); Federuni (Italian Federation among the Third Age Universities); Aupter (sveučilišta povezana s nacionalnom organizacijom starijih osoba, Auser); Cnupi (National Confederation of the Italian

Popular Universities) i Fipec (Italian Union of Adult Education)“ (Principi, Lamura, 2009, str. 248). Gobo (2011) opisuje raznolikost programa koje nude sveučilišta za treću životnu dob, a kao primjere navodi programe iz: psihologije, povijesti umjetnosti, povijesti talijanskog namještaja, stranih jezika, gimnastike, keramičarstva, latino-američkih plesova, vrtlarstva, pletenja i ostalih područja. Institut Michelangelo (n. d.) nudi mogućnost pohađanja jezičnih tečajeva osobama starijima od 50 godina. Organiziranjem tečajeva računalne pismenosti za osobe starije životne dobi (Luppi, 2016), nastoji se osobe stare i vrlo stare životne dobi upoznati sa suvremenom tehnologijom i mogućnostima njene uporabe komunikaciji.

Njemačka

Od ukupnog broja stanovnika Njemačke, prema podacima Ujedinjenih naroda (2017), 21% čine osobe stare i vrlo stare životne dobi. Porast udjela osoba starijih od 65 godina u ukupnoj populaciji Njemačke, prema Eurostatu (2017), iznosi 1,8% u posljednjih deset godina. Arnold (2000) ističe kako obrazovanje starijih osoba započinje 70-ih godina kada su instituti za obrazovanje odraslih u Zapadnoj Njemačkoj započeli s tečajevima namijenjenima isključivo starijim osobama (prema Schmidt-Hertha, 2016). Nekolicina organizacija promovira obrazovne mogućnosti namijenjene osobama starije dobi. „Osim programa koje potiče ili financira država, postoji mnoštvo aktivnosti saveza i udruga poput BAGSO-a (Federal Team of Senior Organizations). Oni su započeli razne inicijative kojima promoviraju korištenje digitalnih medija u kasnijem razdoblju života i pružaju pregled obrazovnih ponuda za starije odrasle. Inicijativa sa sličnim ciljem je i SeniorenBildungsMesse (Education Fair for Senior Citizens)“ (Schmidt-Hertha, 2016, str. 136). Savezno ministarstvo obrazovanja je u suradnji s BAGSO-om 2013. dalo inicijativu pod nazivom Senior Technology Ambassadors (Seniorentechnikbotschafter) čiji je cilj minimizirati strah od uporabe tehnologije i povećati njenu dostupnost, te je inicijativom pružena osobna podrška za više od 1400 osoba u dobi od 50 do 90 godina koje su stekle vještine osnovnog korištenja tehnologija (FP Group, 2018). Sveučilište Friedrich-Alexander omogućava osobama starijima od 60 godina pohađanje predavanja i seminare iz raznih područja (Friedrich-Alexander Universität, n.d.). Osobe starije životne dobi pohađaju i tečajeve u centrima za obrazovanje odraslih. „Popularno je i sudjelovanje na tečajevima koje nudi Volks-hochschule (centri za obrazovanje odraslih). U 2008., 13% od 6,5 milijuna registriranih sudionika bili su stariji od 65 godina“ (Federal Statistical Office of Germany, 2011, str. 31). Njemačka je također jedna od zemalja u kojoj djeluje Sveučilište za treću dob (McCannah, 2017). Jezične tečajeve osobe starije od 50 godina u Njemačkoj imaju mogućnost pohađati u Goethe Institutu (n.d.).

Portugal

Podatci Eurostata (2017) o kretanju broja stanovnika u posljednjih deset godina pokazuju kako je postotak osoba starije i vrlo stare životne dobi u Portugalu porastao za 3,3%. Prema posljednjim podacima Ujedinjenih naroda (2017), 20,7% ukupnog stanovništva Portugala pripada osobama starije i vrlo stare životne dobi. Osim u Italiji i Njemačkoj, Sveučilište za treću dob djeluje od 70-ih godina prošlog stoljeća i u Portugalu (Costa Veloso, 2017). Costa Veloso (2017) ističe kako se programi portugalskog Sveučilišta za treću dob podudaraju s programima sveučilišta za treću dob u ostalim državama u kojima djeluju. Od programa navodi: strane jezike (engleski, francuski, portugalski), povijest (lokalnu, povijest umjetnosti, povijest Portugala) te aktivnosti poput izleta i seminara. Široki spektar socijalnih aktivnosti organizira Portugalska organizacija za socijalne usluge i mogućnosti (Portuguese Organisation for Social Services and Opportunities). Jedna od mogućnosti koju pružaju je i Klub 60 koji osobama starije životne dobi omogućava sudjelovanje u aktivnostima poput razgledavanja, plesa i ručnog rada. Marques, Rosa, Soares, Santos, Mota i Carvalho (2011) izvještavaju o postojanju programa koji potiču tjelesnu aktivnost za osobe starije životne dobi diljem zemlje. Prosječna dob polaznika 26 programa uključenih u istraživanje iznosila je 69 godina. Erasmus+ program pod nazivom Old Guys Say Yes to Community također promovira učenje u staroj i vrlo staroj životnoj dobi. „Old Guys Say Yes to Community je Erasmus+ program koji za cilj ima poticati inkluziju muškaraca od 60 i više godina u obrazovne aktivnosti kako bi se pozitivno utjecalo na njihovu dobrobit, zdravlje i socijalni život“ (Erasmus+ Project, 2017). Navedenim programom ističe se niz organizacija, inicijativa i centara koji provode obrazovne

aktivnosti namijenjene osobama u dobi od 60 i više godina, poput: Centro Paroquial de Martim Longo (uspostava i održavanje povrtnjaka), The Elderly Workshop (tradicionalna umjetnost i obrt), The Program of Golden Age (kultura, sport), The municipality of Amadora (kultura, sport, predavanja, izleti) te An informal group of retired fisherman in Olhao (ribolov). Iako primarno usmjereni na muškarce, organizacije, inicijative i centri koji sudjeluju u projektu Erasmus+ organiziraju aktivnosti za oba spola.

Finska

Finska se ističe kao zemlja članica Europske unije s najvećim porastom osoba stare i vrlo stare životne dobi u posljednjih deset godina. Spomenuti porast iznosi 4,5% u razdoblju od 2006. do 2016. godine (Eurostat, 2017). Udio osoba stare i vrlo stare životne dobi u ukupnoj populaciji Finske iznosi 20,2% (Ujedinjeni narodi, 2017). Finska je još jedna u nizu zemalja članica Europske unije u kojoj djeluje Sveučilište za treću dob, kojim se osobama stare i vrlo stare životne dobi nudi mogućnost pohađanja predavanja, seminara i istraživačkih seminara (Yenerall, 2003). Yenerall (2003) navodi neke od tema, uglavnom interdisciplinarnog područja, zastupljenih na predavanjima i (istraživačkim) seminarima: zdravlje u kasnijoj dobi, biologija i psihologija učenja, kreativno pisanje i književnost, informatika te lokalna povijest. Naumanen i Tukiainen (2010) izvještavaju o inicijativi za učenjem osnovnih računalnih i internetskih vještina koje bi olakšale svakodnevnih život osobama starije i vrlo stare životne dobi. Inicijativa se 2007. razvila u projekt pod nazivom ICT to support the abilities of the aging people. Burmeister i Havukainen (2009) u svom radu predstavljaju finski program seniorskih trenera (The Finnish SeniorTrainer education programme) kojim se nastojalo potaknuti starije građane na volonterski rad. Ističu kako je od ukupnog broj polaznika njih 28% bilo u dobi od 65 do 74 godine te 39% u dobi od 75 godina.

Bugarska

Podatci Ujedinjenih naroda (2017) za Bugarsku pokazuju da 20,1% od ukupne populacije čine osobe starije i vrlo stare životne dobi, dok podatci Eurostata (2017) o kretanju broja stanovnika u posljednjih deset godina pokazuju porast udjela osoba starije i vrlo stare životne dobi od 2,9%. Kao i u svim navedenim zemljama (Italija, Njemačka, Portugal, Finska), sveučilište za treću dob djeluje i u Bugarskoj (McCannah, 2017). Raznovrsne programe za osobe starije životne dobi organizira Shalom, židovska organizacija u Bugarskoj (Shalom, n.d.). Organizirani programi temelje se na umjetnosti, glazbi, kulturi, sportu, judaizmu, fotografiji, plesu i raznim drugim područjima. Programi su organizirani na dnevnoj i tjednoj bazi. Sveučilište Ruse pokrenulo je 2010. program za obrazovanje starijih osoba, s obzirom na to da do tada nisu postojali centri usmjereni na osobe treće životne dobi (Veikova, 2015). Program kojim se nastoji razviti informatička pismenost osoba starije životne dobi pokrenula je i Radionica za fond građanske inicijative. „Ideja je istodobno došla i od starijih umirovljenih osoba i od školskog odbora. Program Razgovori putem Skype-a u stvarnom vremenu (Skype Conversation in Real Time) usmjeren je na informatičku pismenost i mogućnost korištenja Skype-a. Predviđena je dvotjedna obuka u lokalnom školskom računalom laboratoriju“ (Escuder-Mollon, Cabedo, 2013, str. 193).

Usporedba pet zemalja Europske unije (Italije, Njemačka, Portugal, Finska, Bugarska) pokazuje da postoje mogućnosti obrazovanja za osobe stare i vrlo stare životne dobi. Jedan od najznačajnijih pokreta, a koji se javlja u svih pet zemalja, je Sveučilište za treću životnu dob (University of the Third Age) namijenjeno upravo starijoj populaciji. Mogućnost učenja stranog jezika i ručnog rada pronalazimo u Italiji i Portugalu. Zemlja koja se ističe po raznovrsnosti programa kojima se potiče tjelesna aktivnost jest Portugal (uspostava i održavanje povrtnjaka, ribolov, sport, ples, izleti), dok ju u tome slijede Italija (gimnastika, keramičarstvo, latino-američki plesovi, vrtlarstvo) i Bugarska (sport, ples). U zemljama poput Italije, Njemačke, Finske i Bugarske postoje programi kojima se nastoji upoznati osobe starije i vrlo stare životne dobi sa suvremenom tehnologijom putem informatičkog opismenjavanja.

ZAKLJUČAK

Demografsko starenje dugoročan je trend započet u Europi unatrag nekoliko desetljeća. Trend je vidljiv u promjenama dobne strukture stanovništva, o čemu govori i kretanje broja stanovnika u posljednjih desetak godina, a odražava se u rastućem udjelu starijih i vrlo starih osoba s istovremenim padom udjela radno sposobnih osoba u ukupnom stanovništvu. Udio stanovništva u dobi od 65 godina i više raste u svim državama članicama Europske unije (Eurostat, 2017). Od 28 zemalja članica Europske unije, po postotku udjela osoba starije i vrlo stare životne dobi ističu se Italija, Njemačka, Portugal, Finska i Bugarska (UN, 2017). U navedenim zemljama udio osoba starije i vrlo stare životne dobi iznosi više od 20% u ukupnoj populaciji te zemlje (Ujedinjeni narodi, 2017; Eurostat, 2017). Visok udio starije populacije zahtjeva i promjenu razumijevanja obrazovanja, kao i prilagodbu obrazovnog sustava toj populaciji. Učenje u starijoj životnoj dobi može značajno doprinijeti održanju kognitivnih i psihomotornih funkcija, time i podizanju razine kvalitete života. Jedan od najznačajnijih pokreta za obrazovanje osoba iznad 65 godina je sveučilište za treću životnu dob koje nudi niz obrazovnih programa svojim polaznicima. Sveučilišta za treću životnu dob djeluje u svih pet zemalja prikazanih u ovom radu (Italija, Njemačka, Portugal, Finska, Bugarska). U većini zemalja pronalazimo programe koji za cilj imaju informatičko opismenjavanje osoba starije i vrlo stare životne dobi te mogućnost pohađanja jezičnih tečajeva, a Sveučilište Friedrich-Alexander u Njemačkoj omogućava osobama starijima od 60 godina pohađanje predavanja i seminara. Polaznici programa iskazuju zadovoljstvo učenjem te prepoznaju dobrobiti koje im obrazovanje u njihovoj dobi donosi, što su u svom istraživanju pokazali i Dench i Regan (2000). Demografske promjene samo su jedan od pokazatelja kako je na obrazovanje potrebno gledati kao na cjeloživotni proces koji ne prestaje umirovljenjem ili dosežanjem određene životne dobi. Naprotiv, s obzirom na to da je umirovljenje vrijeme kada se smanjuju ili u potpunosti prestaju radne obveze, a značajno se povećava količina slobodnog vremena, upravo bi obrazovanje moglo biti jedan od ključnih faktora za povećanje kvalitete života osoba stare i vrlo stare životne dobi.

LITERATURA

- Boulton-Lewis, G. M. (2010). Education and learning for the elderly: why, how, what. *Educational Gerontology*, 36, 213 – 228
- Cavanah, M. S., Williams, S. K. (1994). Adult education: Participation by persons aged 65 and over. *Convergence*, 1 (27), 76 – 85
- Costa Veloso, E. (2017). Learning for older adults in Portugal: Universities of the Third Age in a state of change. *Australian Journal of Adult Learning*, 3 (57), 458 – 473
- Dench, S., Regan, J. (2000). *Learning in later life: motivation and impact*. UK: DfEE
- Eurostat. (2017). Struktura i starenje stanovništva. [Population structure and ageing]. Preuzeto 19.8.2018. sa https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing/hr
- Erasmus+Project. (2017). Old Guys Say Yes to Community. Preuzeto 20.8.2018. sa http://oldguys.splet.arnes.si/files/2017/01/Good_Practice_Example-Portugal.pdf
- Gergokova, Z. K. (2009). The Education of People of the “Third Age”. *Russian Education and Society*, 5 (51), 81 – 94
- Gobo, A. (2011). Sveučilišta za treću životnu dob u Italiji. [Third age universities in Italy]. *Andragoški glasnik*, 1 (15), 73 – 88
- Goethe Institut. (n.d.). Deutsch 50 plus. Preuzeto 19.8.2018. sa <https://www.goethe.de/ins/de/en/kur/ang/int/d50.html>
- Escuder-Mollon, P., Cabedo, S. (2013). *Education and quality of life of senior citizens*. Spain: Universitat Jaume I
- Federal Statistical Office of Germany. (2011). *Older people in Germany and the EU*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- FP Group. (2018). The Aging Readiness & Competitiveness Report. Preuzeto 19.8.2018. sa <http://arc.aarpinternational.org/countries/germany>
- Friedrich-Alexander Universitat. (n.d.). Mature students. Preuzeto 19.8.2018. sa <https://www.fau.eu/study/prospective-students/degree-programmes/mature-students/>

- Luppi, E. (2016). Italy (u) B. Findsen, M. Formosa, (ur.). *International Perspectives on Older Adult Education: Research, Policies and Practice*. (pp. 201 – 210). Switzerland: Springer International Publishing.
- Marcinkiewicz, A. (2011). The University of Third Age as an institution counteracting marginalization of older people. *Journal of Education Culture and Society*. 2, 38 – 44
- McCannah, I. (2017). The international U3A movement. Preuzeto 28.8.2018. sa <https://u3asites.org.uk/files/w/watfordpark/docs/internationalthirdagemovement.pdf>
- Michelangelo Institute. (n.d.). „Senior 50+“ Sources in Florence. Preuzeto 19.8.2018. sa http://www.michelangelo-edu.it/italian-language-school/senior_program.html
- Naumanen, M., Tukainen, M. (2010). Practices in Old Age ICT Education (u) J. M. Spector, D. Ifenthaler, P. Isaias, D. G. Sampson, (ur.). *Learning and Instruction in the Digital Age*. (pp. 273 – 288). Switzerland: Springer
- Octavian, C., Albinita, C., Liciniu, V., Marius, P. (2010). Medical and social care of old age persons. Preuzeto 22.8.2018. sa http://protmed.uoradea.ro/facultate/anale/ecotox_zooteh_ind_alim/2010/ipa/42%20Cuc%20Albinita.pdf
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. [Lifelong learning and the changes in schooling]. *Odgojne znanosti*. 2 (10), 253 – 267
- Portuguese Organisation for Social Services and Opportunities. (n.d.). Senior programs. Preuzeto 20.8.2018. sa <https://www.portuguesecenter.org/senior-programs/>
- Principi, A., Lamura, G. (2009). Education for older people in Italy. *Educational Gerontology*. 35, 246 – 259.
- Puscasu, V. (2015). The University of the third age – indicative of a different kind of society. *The USV Annals of Economics and Public Administration*. 2 (22), 211 – 216
- Rajić, V., Megla, A., Horvat, I. (2009). Slika osoba treće životne dobi u reklamama na javnoj i komercijalnoj televiziji u Republici Hrvatskoj. [Presentation of elderly in commercials on public and commercial television in the republic of Croatia]. *Andragoški glasnik*. 1 (13), 37 – 43
- Schmidt-Hertha, B. (2016). Germany (u) B. Findsen, M. Formosa, (ur.). *International Perspectives on Older Adult Education: Research, Policies and Practice*. (pp. 133 – 143). Switzerland: Springer International Publishing.
- Shalom. (n.d.). Programs for elderly. Preuzeto 21.8.2018. sa <https://www.shalom.bg/en/programs-for-elderly/>
- Swindell, R., Thompson, J. (1995). An international perspective on the university of the third age. *Educational Gerontology*. 21 (5), 429 – 447
- Šatiene, S. (2015). Learning in later life: The perspective of successful ageing. *Applied Research in Health and Social Sciences: Interface and Interaction*. 1 (12), 11 – 23
- Talmage, C. A., Lacher, R. G., Pstross, M., Knopf, R. C., Burkhart, K. A. (2015). Captivating Lifelong Learners in the Third Age: Lessons Learned From a University-Based Institute. *Adult Education Quarterly*. 3 (65), 232 – 249
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2017). World Population Prospects: The 2017 Revision. Preuzeto 16.8.2018. sa <https://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/>
- Veikova, E. (2015). The History and the Activities of the Centre for Adult Education in Bulgaria. Preuzeto 21.8.2018. sa <http://en.danube-networkers.eu/newsletter/3-1-the-history-and-the-activities-of-the-centre-for-adult-education-in-bulgaria/>
- World Health Organisation. (2002). *Active Ageing: A policy framework*. Geneva: WHO
- Yenerall, J. D. (2003). Educationg an ageing society: The University of the Third Age in Finland. *Educational Gerontology*. 29, 703 – 716

PRESENTATION OF ELDERLY PERSONS IN SOME EUROPEAN UNION MEMBER STATES: EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

Petra Kuntin

Abstract: Population trends in the last couple of decades have been showing demographic ageing of the population in Europe. Ageing of the population is manifested in changes in the age structure of the population, which leads to a growth of the share of older people while simultaneously the share of people able to work is decreasing in the total population. According to United Nations classification, people aged between 65 and 90 belong to an old persons category, while people aged 90 and over belong to a category of very old persons. The statistics show that people aged 65 and over make up almost twenty percent of the total population of all European Union countries. In the old age, there is a reduction or complete cessation of business obligations and an increase in the amount of free time. Thus, the focus is on the quality of life of older people, i.e. people in the third age, which needs to be improved. One way of improving the quality of life can be achieved in the context of education. The specifics of learning in the third age are determined primarily by sensory and cognitive abilities, then by the motor skills and by the motivation of people from that age group. This paper presents a comparative analysis of some countries of the European Union with regard to the programs intended for people in the third age. This list includes 5 out of the 28 European Union member states whose minimum of twenty percent of the total population is made up of people in the third age (Bulgaria, Finland, Portugal, Germany, Italy). The changes in the number of population in the period between 2006 and 2016 in the countries listed above is also presented.

Key words: education, elderly, old persons, programs

ANDRAGOGIJA LJUDSKIH RESURSA

Korina Kovačić Mađarić

Doktorska škola, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
korinakm@gmail.com

Sažetak: U radu se upućuje na pitanje važnosti andragogije u području razvoja ljudskih resursa. Ovaj rad postavlja pitanje možemo li u toj situaciji govoriti kao o posebnom području andragogije ljudskih resursa sa sebi svojstvenim problemima i značajkama. Programi obrazovanja odraslih svoje mjesto imaju i u kompanijama u području usavršavanja djelatnika i poslovnim edukacijama. Andragogija ili obrazovanje odraslih moraju u razvoju ljudskih resursa imati aktivnu ulogu jer se edukacija i trening u kompanijama moraju bazirati na principima andragogije. Andragogija se bavi širim poljem od samog formalnog obrazovanja i uključuje i neformalno obrazovanje odraslih, dok se razvoj ljudskih resursa bavi edukacijom i treningom u poslovnom kontekstu. Ta se dva područja već u samim postavkama isprepleću, a radi se i na njihovoj integraciji. Oba područja, razvoj ljudskih resursa i obrazovanje odraslih imaju interakciju jedan s drugim i utječu na radno mjesto ili obrazovanje zaposlenika. Knowles navodi tri dimenzije andragogije u praksi; odnose se na cilj, principe i situaciju – principi andragogije moraju ostati nepromijenjeni iako se radi o poslovnoj situaciji i ciljevima. Prema Frankeninom modelu filozofije obrazovanja ovaj rad pokušava andragogiju ljudskih resursa prikazati kao zasebno područje koje se može izdvojiti svojim vrijednostima i ciljevima, teorijskim premisama, znanjima, vještinama i stavovima, metodičkim premisama, i na temelju toga daje preporuke za praksu. Intervjuima sa stručnjacima za razvoj ljudskih resursa pokazuje se da u hrvatskoj praksi postoje elementi prema Frankeninom modelu i da se može govoriti o andragogiji usmjerenoj na ljudske resurse, s poslovnim ciljevima treninga, teorijom o upravljanju ljudskim resursima, znanjima iz poslovanja i metodama iz obrazovanja.

Ključne riječi: andragogija; menadžment ljudskih potencijala; obrazovanje odraslih; razvoj ljudskih resursa

UVOD

Svi putevi vode u Rim, a danas svi putevi čini se vode k znanju, od menadžmenta znanja, zemlje znanja i ekonomije znanja. No što je to zapravo, o čemu govorimo u ekonomiji znanja. Znanje se postavlja u svrhu ekonomskog razvoja. U pogledu prinosa ekonomskom razvoju dvije su glavne kategorije nosioci toga znanja. Kompanije, točnije njihovi zaposlenici, te u tom pogledu govorimo o ljudskim resursima ili točnije razvoju znanja ljudskih resursa, što se postiže obrazovanjem. A kako su ljudski resursi odrasle osobe, onda nedvojbeno govorimo o obrazovanju odraslih ili, točnije, o području andragogije.

Činjenica je da andragogija već samim svojim principima nedvojbeno ima aktivnu ulogu u razvoju ljudskih resursa, da se razvoj ljudskih resursa bazira upravo na načelima obrazovanja odraslih. Tome doprinose prvenstveno Swanson i Holton (2001); uzimaju Knowlesa kao jednog od pokretača andragogije u SAD-u i njegove principe kao principe koji se primjenjuju u razvoju ljudskih resursa. No možemo dokaze pronaći i u hrvatskoj literaturi, pa tako Petričević (2011) u pregledu povijesti andragogije naglašava da su se andragogijom bavili i centri za obrazovanje radnika u poduzećima, kao i društvo kadrovskih stručnjaka, a časopis „Kadrovi i rad“ ističe kao časopis s andragoškim temama.

S druge strane teorije se nalazi i praksa. Koliko se u praksi može pronaći nečega poput andragogije ljudskih resursa i zajedničkih značajki koji bi vodili ka jedinstvenoj teoriji ljudskih resursa, to moramo posebno istražiti.

Možemo li dakle u nekom trenutku u sklopu razvoja ljudskih resursa ili pak unutar andragogije govoriti o andragogiji ljudskih resursa sa sebi svojstvenim problemima i značajkama?

POVEZNICE ANDRAGOGIJE I RAZVOJA LJUDSKIH RESURSA

Akdere i Conciecao (2006) naglašavaju da u današnjem vremenu promjena i vrijednosti znanja istraživači i praktičari iz područja razvoja ljudskih resursa i obrazovanja odraslih imaju odgovornost pomoći odraslim učenicima u povećanju njihovog ljudskog kapitala. Ljudski se kapital, navode dalje, definira kao znanja i vještine koje posjeduje svaki pojedini radnik. U vremenu važnosti upravljanja znanjem potrebna je suradnja andragoga i stručnjaka za razvoj ljudskih resursa. Potrebna je zapravo kombinacija andragogije i upravljanja ljudskim resursima. To su dva područja kojima je baza ako ne ista, onda barem slična. Obrazovanje odraslih u određenom kontekstu postaje dio upravljanja ljudskim resursima.

Andragogija je naravno puno šira i bavise obrazovanjem odraslih, od institucionalnog konteksta do informalnog obrazovanja. Andragogiju možemo nazvati znanošću o obrazovanju odraslih. Termin andragogija, koliko danas znamo, prvi se put spominje 1833 g. u knjizi Platonove obrazovne ideje Aleksandra Knappa. No do 1950-tih godina, kada se ponovno pojavljuje u mnogim djelima, termin se zapravo nije zadržao (Reichmann, 2004). U SAD-u jedan od najvećih teoretičara koji je promovirao andragogiju je već spomenuti Malcom Knowles, koji se počinje koristiti terminom andragogija u engleskom govornom području. (Reischmann 2004, Pastuović 2008) U Hrvatskoj je, a u prilog argumentu povezanosti ljudskih resursa s andragogijom, prva hrvatska knjiga o andragogiji objavljena 80-tih, na temelju teorije obrazovanja zaposlenih kao interdisciplinarne znanosti (Pastuović, 2008).

Područje razvoja ljudskih resursa malo je teže definirati od andragogije. Mc Guire prenosi niz definicija razvoja ljudskih resursa koje se odnose na organizaciju, pojedinca i učenje. S obzirom na to da razvoj ljudskih resursa želimo povezati s obrazovanjem odraslih, iz nekih od njih možemo izvući važnost u tom smjeru. Razvoj ljudskih resursa se tako označava kao proces povećanja znanja, organizirane aktivnosti učenja, integrirano korištenje treninga i razvoja, strateški menadžment treninga i profesionalne edukacije, aktivnosti i procesi koji su smišljeni s namjerom utjecaja na individualno i organizacijsko učenje, itd. (Mc Guire 2010). Područje razvoja ljudskih resursa šire je također od onog dijela za koji nam je potrebna andragogija. Dva su glavna područja kojima se bavi razvoj ljudskih resursa: razvoj organizacije te trening i razvoj zaposlenika (Swanson, Holton, 2001). Razvoj ljudskih resursa ne mora nužno sadržavati trening, Swanson i Arnold (1996) daju primjer razvoja organizacije razvojem poslovnog procesa, koji se ne dotiče radnika direktno. Razvoj organizacije se može bazirati i na dobrom razvoju ljudskih resursa, stoga andragoške postavke smatramo značajnim za cijelo područje ljudskih resursa.

Razvoj ljudskih resursa, prema tome, u svakom slučaju uključuje učenje, a time i poučavanje odraslih pa i područje andragogije. Područje u kojem rade stručnjaci za razvoj ljudskih resursa često se naziva i sobama za trening, ali i korporativnim sveučilištima (Swanson, Holton, 2001), što isto tako naglašava da se radi o nekoj vrsti učenja i poučavanja. Upravo je učenje, prema svim autorima o razvoju ljudskih resursa, na prvom mjestu. U svakom slučaju andragogija jest i mora biti dio razvoja ljudskih resursa. Potrebna je za dizajn radnog mjesta koje je u učećem okruženju (Swanson, Holton, 2001).

Grace, a prenose Knowles, et. al.(2005), daje kritiku andragogiji zbog fokusa na individualno, a ta kritika reflektira ciljeve i namjene obrazovanja odraslih. Ciljevi obrazovanja odraslih u razvoju ljudskih resursa su različiti i njih andragogija također ne priznaje.

Adkere, a prenose Adkere i Conciecao (2006), daje model integracije razvoja ljudskih resursa i obrazovanja odraslih u okruženje kompanije. Model naglašava upravo povezanost između razvoja ljudskih resursa i obrazovanja odraslih. Uska suradnja između područja značajna je za razvoj zaposlenika. Izvan konteksta

možemo uzeti primjer Casey koji naglašava da ljudi uče različito i da bi možda onda, kada bi razumjeli kontekst učenja, edukatori, menadžeri, stručnjaci za trening i razvoj i općenito zaposlenici mogli bolje dizajnirati program koji odgovara poslodavcima, njihovoj organizaciji i industriji (2001). Bolji program i bolji dizajn programa, onaj koji je primjeren najboljem prijenosu znanja u obavljanje radnih zadataka, te poboljšanje programa, upravo je svrha potrebe ispreplitanja andragogije i ljudskih resursa.

Šest je glavnih principa andragogije: (1) potreba za znanjem, (2) samopoimanje učenika, (3) prijašnja iskustva učenika, (4) spremnost za učenje, (5.) usmjerenost na učenje, (6.) motivacija za učenje (Knowles et. al., 2005). Tri dimenzije andragogije u praksi su upravo principi andragogije, individualne i situacijske razlike te ciljevi i svrha (Swanson, Holton, 2001). Andragogija u praksi najbolje funkcionira kada se prilagođava jedinstvenosti situacije (Knowles, et. al., 2005).

Glede razvoja ljudskih potencijala prvo moramo naglasiti da je općeniti cilj i svrha –razvoj organizacije. Kao svrhe učenja na poslu Boud i Garrick (2001) navode tri kategorije: poboljšanje performansi za dobrobit organizacije, poboljšanje učenja za dobrobit učenika i poboljšanje učenja kao socijalne investicije. Prvenstveni cilj razvoja ljudskih resursa, kao što smo već rekli, jest fokus na resurs kojim ljudi pridonose organizaciji, individualno i organizacijsko učenje te individualni i organizacijski učinak (Swanson, Holton 2001). Cilj je, mogli bismo reći, i razvoj učenja za razvoj organizacije.

Drugi cilj ulazi u područje socijalne investicije. Širem socijalnom razvoju, prema Kessels i Poel (2004), područje razvoja ljudskih resursa doprinosi na nekoliko načina: povećanjem obrazovne razine zaposlenih, pomaganjem zaposlenima u učenju i razvijanju, promovirajući vještine socijalnog uključivanja, promicanjem raznolikosti, ekološki osviještene politike, demokratskih načela i jednakih mogućnosti.

Druga dimenzija su principi andragogije. Svi principi andragogije neovisni su o situaciji koja nam obilježava područje razvoja ljudskih resursa. Učenik u ovom slučaju može imati manje ili više znanja o temi, te može biti više ili manje zainteresiran, bez obzira na usmjerenost organizacije prema učenju. Možemo reći da se u području ljudskih resursa principi ipak moraju prilagođavati pojedinom učeniku.

Treća dimenzija andragogije u praksi, kako smo već naveli, jesu individualna i situacijska razlika. Razlike u temi, razlike u individualnom učenju i razlike u situacijama. Situacija nam je već od samog početka poznata. To je učenje u sklopu poslovne organizacije, a za poboljšanje organizacijske efikasnosti. No bez obzira na situaciju, razlike u temi i razlike u individualnom učenju nam ostaju. Takve se razlike zapravo prelijevaju iz teorije andragogije. Kada odluke o pojedincima u obrazovanju odraslih ovise o pravilima i uvjetima organizacije, obrazovanje odraslih prelazi u razvoj ljudskih resursa, navode Swanson i Arnold (1996). Ako poslušamo Swansonov pojam onda se razvoj ljudskih resursa mora bazirati na postavkama andragogije. Upravo to je područje koje se ističe kao područje andragogije razvoja ljudskih resursa.

U području razvoja ljudskih resursa andragogija se itekako primjenjuje; već Knowles (1973) predlaže njegovu primjenu u ljudskim resursima. Holton et. al. (2001) navode da se učenje u području ljudskih resursa dobro slaže s andragoškim modelom, iako različiti ciljevi zahtijevaju različite prilagodbe.

PODRUČJE ANDRAGOGIJE LJUDSKIH RESURSA

Da bismo mogli donositi zaključke o tome može li se govoriti o andragogiji ljudskih resursa, moramo pokušati obrazložiti postavke područja. Model po kojem se može analizirati koncept obrazovanja odraslih od Frankene prenosi nam Hager (2001). Model je služio za analizu filozofije obrazovanja, a primjenjiv je i za teorije, pa bi kao takav mogao biti primjenjiv i nama za postavljanje koncepta andragogije ljudskih resursa. Model sadrži pet različitih izjava koje se mogu pojaviti u teoriji o učenju na poslu. Svako područje ima svoje vrijednosti i ciljeve, teorijske premise, znanja, vještine i stavove i metodičke premise da bismo mogli dati preporuke za praksu

(Hager 2001). Vrijednosti i ciljevi andragogije ljudskih resursa proizlaze iz ciljeva razvoja ljudskih resursa i njima su doprinos andragoške postavke primijenjene na organizaciju treninga i korporativnih edukacija.

Teorijske premise andragogije ljudskih resursa dolaze iz andragogije i razvoja ljudskih resursa. Jedne bez drugih ne mogu postojati želimo li organizirati trening koji će biti uspješan. Teorijske premise počinju od toga da se danas nalazimo u kompetitivnom okruženju koje zahtjeva brzu reakciju, a najbrža reakcija je organizacija treninga unutar kompanije (Stern et. al. 2004), HRD profesionalci se baziraju na teorijama koje objašnjavaju interakcije kojima individualci pridonose organizaciji ili kolektivu (Sleezer, et. al. 2004). Svaka profesija ima svoju mješavinu faktualnih, procesnih i tacitnih znanja, razumijevanja zadataka i komunikacijskih kompetencija. Multinacionalne, srednje i male kompanije u različitim sektorima imaju svoj stil komunikacije i interakcije i poglede na istraživanje i evaluaciju (Barnett 2001).

Za područje metodoloških premisa ne ćemo govoriti o metodama istraživanja u znanosti, već o andragoškim metodama koje se primjenjuju u praksi. Upravo one su okosnica povezivanja razvoja ljudskih resursa kao procesa učenja i poučavanja odraslih zaposlenika s obrazovanjem odraslih ili andragogijom. Metode koje se inače rabe u razvoju ljudskih resursa samo su nadopunjene andragoškim principima, a proizlaze iz obrazovanja. Uključuju formalni i neformalni trening unutar kompanije, čak se javljaju i konstrukcije poput škole za trening unutar kompanije (Stern et. al. 2004). Trening i razvoj dobivaju sve sistematičniji karakter kroz trening unutar kompanije. Profesionalci razvijaju vlastite forme razvoja, koje se protežu i preko različitih kompanija i institucija za obrazovanje. Te forme kontinuiranog učenja slažu hibridne forme razvoja ljudskih resursa (Barnett 2001). Iz ovih područja možemo zaključiti da se primjeri za praksu ne bi smjeli razlikovati u razvoju ljudskih resursa i andragogiji.

Uloga radnog mjesta u učenju je postala značajna, Matthews i Candy (2001) je sumiraju kao: mjesto formalnog, akreditiranog učenja; mjesto kompleksnih tehničkih interakcija i rješavanja problema; mjesto za dijeljenje i stvaranje znanja; dio društva znanja; organska jedinka sposobna za učenje i adaptaciju (Matthews, Candy 2001).

ISTRAŽIVANJE

Iz analiza otvara nam se 8 cjelina koje možemo uvesti u andragogiju ljudskih resursa. Organizacija treninga unutar kompanije, doprinos učenja pojedinca organizaciji, znanja potrebna kompaniji te modeli obrazovanja koji se rabe proizlaze iz Frankenine analize. Situacije u kojima se organizira trening, okolina učenja te sudjelovanje u dizajnu treninga i motivacija proizlaze iz andragoških metoda. Tih osam područja također nam može pomoći u formuliranju konstrukcije andragogije ljudskih resursa.

Naravno da su ta područja nepotpuna jer postoje brojna pitanja koja mogu postaviti i andragozi i stručnjaci za ljudske resurse. S druge strane stručnjaci za ljudske resurse mogli bi komentirati da je cijelo područje već pokriveno razvojem ljudskih resursa, iako primjenu razvoja ljudskih resursa, a pogotovo razvoja učenja u sklopu kompanija slabo pronalazimo, čak i idejno, u literaturi na hrvatskom jeziku, andragoškoj i ekonomskoj jednako. Iz tih područja formirali smo istraživanje putem intervjua s menadžerima za razvoj ljudskih potencijala da bismo odredili kakve su mogućnosti za andragogiju ljudskih resursa u praksi. Oni su zaduženi za organizaciju i evaluaciju programa treninga i obrazovnih programa u organizaciji.

Budući da smo već naveli 8 cjelina koje smatramo bitnima, u tom smjeru formuliramo i kvalitativno istraživanje, pa ćemo se koristiti intervjuom da bismo mogli ocijeniti trenutno stanje. Intervju se sastoji od osam pitanja koja pokrivaju različita područja.

1. Na čemu se bazira organizacija treninga unutar kompanije?

2. Koji je po vašem mišljenju doprinos učenja pojedinca za kompaniju?

3. Koja su najznačajnija znanja i vještine potrebne kompaniji?

4. Koji se modeli usvajanja novih znanja koriste?

5. U kojim se situacijama organizira učenje unutar kompanije?

6. Gdje se i na koji način odvija učenje unutar kompanije?

7. Sudjeluju li zaposlenici u dizajniranju i evaluaciji treninga?

8. Koje su najčešće motivacije zaposlenika za dodatno učenje?

Istraživanje se bazira na glavnoj hipotezi H1: U hrvatskoj praksi postoje elementi koji se uklapaju u područje andragogije ljudskih resursa. S dvije pomoćne hipoteze: H2: Situacija u hrvatskoj praksi može se uklopiti u Frankeninu analizu područja, i H3: U hrvatskoj se praksi poštuju andragoška načela pri kreiranju treninga unutar kompanije. Rezultati će se obrađivati na način slaganja ili neslaganja s teorijskom strukturom i postojanjem potrebe za otvaranjem posebnog područja andragogije ljudskih resursa.

Odgovori prema područjima su sljedeći:

Baza za organizaciju treninga unutar kompanije ili ciljevi treninga ljudskih resursa su u svakom slučaju jednoznačni, a u najviše slučajeva počinju s potrebom. Glavni cilj treninga je njime zadovoljiti potrebu rezultata, projekta, proizvodnje, kompanije, planova, tržišta, dobavljača. Ciljevi dakle andragogije ljudskih resursa su kompetencije potrebne kompaniji.

Teorijske premise koje je potrebno tražiti za andragogiju ljudskih resursa odnose se na upravljanje ljudskim resursima, na rezultatima kompanije, kao što su prilagodbe promjenama, konkurentnost na tržištu, razvoj kompanije, kvaliteta poslovanja, i usklađenost s trendovima na tržištu.

Znanja i vještine koje su potrebne kompaniji su iz područje menadžmenta i poslovanja na razini neformalnog obrazovanja, primjerice poslovnih procesa, strategije, analize, upravljanja vremenom, pregovaranja, komunikacije, kreativnosti, timskog rada itd...

Metodičke premise jednake su onima koje se nalaze u obrazovanju odraslih općenito, od interne organizacije treninga, Colbove teorije učenja, do metoda koje se koriste u obrazovanju odraslih (predavanja, e-learning, radionice itd.).

Prema tome smatramo da se može tražiti jedinstveni niz i zasebno područje andragogije ljudskih resursa kao obrazovanju odraslih usmjerenom na neformalno poslovno obrazovanje. Time smo potvrdili hipotezu H2. da se situacija u Hrvatskoj može uklopiti u Frankeninu teoriju područja.

Učenje unutar kompanije organizira se na područjima na kojima se vidi slabost, kod novih radnih zadataka, pripravnika, uvođenja novih tehnologija, prema planu, kada postoji profesor, kriza, restrukturiranje, praćenje novih trendova. Po tome možemo zaključiti da volja pojedinog učenika nikako nije primaran razlog za organizaciju treninga.

Učenje i treninzi unutar kompanije organiziraju se najčešće u sobama za sastanke ili sličnim ad hoc prostorima. Tri kompanije iz intervjua pak imaju organizirane centre za učenje koje možemo uzeti i kao dodatni motivacijski element. Zapravo prisutnost ili odsutnost edukacijskih centara daje odgovor o vrijednosti koja se daje učenju u organizaciji.

Zanimljivo je napomenuti da samo u dvije kompanije, obje iz područja IT sektora, zaposlenici zapravo imaju pristup dizajnu treninga i utjecaj na dizajn treninga. Većina odgovora upućuje na to da zaposlenici nemaju utjecaj na dizajn treninga. Pri evaluaciji je nešto drugačija situacija jer zaposlenici djelomično sudjeluju u njenoj pripremi. U svakom slučaju nedovoljno su involvirani u proces da bismo mogli zaključiti da se ovaj niz temelji na prijedlozima Knowlesove andragoške teorije.

Samo jedan od ispitanika ne navodi rad na sebi i samomotivaciju kao motivaciju za učenje, prema čemu možemo zaključiti da je vrijeme u kojem je edukacija bila obveza ipak ostalo iza nas. Ovo je jedno od rijetkih područja koje može potvrditi andragoške postavke.

U svakom slučaju, sa samo jednim područjem koje u potpunosti zadovoljava kriterije, možemo zaključiti da kompanije u obrazovanju odraslih ne zadovoljavaju andragoške postavke. Time smo osporili hipotezu H3.

Hipotezu H1. da u Hrvatskoj postoje elementi andragogije ljudskih resursa također smo osporili jer, iako se andragogija ljudskih resursa može izdvojiti u zasebno područje sa svojim vlastitim postavkama, u praksi su rijetke kompanije koje bi mogle krenuti u smjeru uvođenja elemenata andragoških postavki.

ZAKLJUČAK

Kao što smo naveli, u hrvatskoj praksi možemo prema elementima izdvojiti andragogiju ljudskih resursa kao područje koje se bavi neformalnim poslovnim obrazovanjem odraslih, a razlikuje se od poslovnih škola s obzirom na njihovu funkciju. S druge strane, postavke obrazovanja odraslih temeljene na teoriji Malcoma Knowlsa u hrvatskim se kompanijama zasad ne poštuju, što se vidi iz mnogih odgovora u intervjuima. Neke kompanije iz IT sektora pokušavaju se uklopiti u svjetske standarde primjenama određenih postavki i metodologije područja obrazovanja odraslih, i to osnivanjem vlastitih akademija i edukacijskih centara.

U svakom slučaju praksa andragogije ljudskih resursa u Hrvatskoj ne postoji. Za daljnju raspravu moguće je otvoriti pitanje značenja navedenih rezultata. Može li to značiti da je potrebno usmjeriti pažnju stručnjaka za ljudske resurse, kao i andragoga-pedagoga u tom smjeru, da bi se situacija popravila, ili to znači da bi takva istraživanja zbog manjka primjene postala bezvrijedna?

Intervju kao tehnika jest također jedna od manjkavosti ovog istraživanja, jer se zaključci donose generalizacijom na vrlo malom uzorku. Primjeri koje smo naveli također odražavaju manjkavost istraživanja, jer pitanja možda nisu postavljena općenito razumljivo ili su doista ulazila u područja koja se smatraju poslovnom tajnom. Stoga smatramo da se istraživanje mora ponoviti na većem uzorku i putem drugačijih metoda, a pritom posebno obraćati pažnju na strukture poslovnih tajni.

Generalno možemo zaključiti da se ovom i sličnim temama o obrazovanju odraslih s ciljem razvoja ljudskih resursa potrebno još baviti, ako ne istraživanjima, onda barem raspravama o tim temama.

LITERATURA

Akdere M., Conceicao S. (2006).: *Integration of Human Resource development and adult education Theories and Practices: Implication for organizational Learning*. On line submission; Preuzeto 01.11.2015. sa <http://eric.ed.gov/?id=ED492681>

Barnett R. (2001) Learning to work and working to learn(u) Boud D., Garrick J. ed.: *Understanding learning at work*; (pp.29-44) London: Routledge

Boud D., Garrick J. (2001) Understanding workplace learning; (u) Boud D., Garrick J. ed.: *Understanding learning at work*; (pp.1-12) London: Routledge

Casey C.(2001) The changing contexts of work; (u) Boud D., Garrick J. ed.: *Understanding learning at work*; (pp.15-28) London: Routledge

Hager P. (2001) Finding a good theory of workplace learning; (u) Boud D., Garrick J. ed.: *Understanding learning at work*; (pp.65-82) London: Routledge

Holton E. F., Swanson R. A., Naquin S. (2001.) Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning. *Performance Improvement Quarterly* 14(1),118-143.

Kessels, J.W.M. Poel R.F. (2004.) Andragogy and social Capital Theory: The implications for Human resource development; *Advances in Developing Human Resources* 6(2), 146-157.

Knowles Malcom (1973): *The adult learner: a neglected species*; Huston;Guelf

Knowles M. S.,Holton E. F., Swanson R. A. (2005.) *The adult learner: The definitive classic in Adult Education and Human Resource Development*; Burlington: Elsevier

Matthews J.H., Candy P.C. (2001) New dimensions in the dynamic of learning and knowledge. U; Boud D., Garrick J. ed.: *Understanding learning at work*; (pp.47-64)London: Routledge

Mc Guire D., Mulbjerg J. K.(2010.) *Human resource development: Theory and practice*; London: SAGE

Pastuović N.: (2008.) Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih; *Andragoški glasnik* 12(2), 109-117.

Petričević D.(2011.) Prilog raspravi o profesiji: Andragog, *Andragoški glasnik*, 15(1),11-28.

Reischmann, J. (2004): *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. Internet-publication Preuzeto 01.11.2015. sa <http://www.andragogy.net>.

Sleezer C. M., Conti G. J., Nolan R. E.: (2004) Comparing CPE and HRD Programs: Definitions, Theoretical Foundations, Outcomes and Measures of Quality; *Advances in Developing Human resources* 6(1);20-34.

Stern D., Song Y., O'Brien B. (2000.) Company training in the United States 1970-2000: What have been trends over time?; *International journal of Training and Development*; 8(3), 191-209.

Swanson R. A., Arnold D. E (1996) The purpose of Human Resource Development is to improve organizational Performance: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 72,13-19.

Swanson R. A., Holton E. F. (2001) : *Foundation of human resource development*, San Francisco: BK.

ANDRAGOGY OF HUMAN RESOURCES

Korina Kovačić Mađarić

Abstract: This paper examines the importance of andragogy in the area of human resource development. The paper poses a question whether we can, in this situation, talk about andragogy of human resources as a separate area with its own problems and features. Adult education programs have their place in companies in employee development and business education. Andragogy or adult education has an active role in human resource development, since education and training need to be based on the principles of andragogy. Andragogy encompasses an area broader than formal education and includes informal education of adults, while resource development is focused on education and training in business context. The bases of these two areas are already intertwined and attempts have been made to integrate them. Knowles cites the three dimensions of andragogy in practice: the goal, principles and situation. The principles of andragogy should remain intact even in business setting. The principles of andragogy from Malcolm Knowles's theory are poorly used in organizations where employees have little or no influence on training. Based on the Franken model of philosophy of education, this paper aims to present andragogy of human resources as a separate area that can be distinguished by its values and goals, theoretical premises, knowledge, skills and attitudes, and methodological assumptions, which are the basis for recommendations for practice. Interviews conducted with Human Resource Development experts show that there are elements of the Franken model in Croatian practice and that we can talk about andragogy of human resources, with business objectives for training, the theory of human resources management, knowledge gained in business, and methods taken from education.

Key words: adult education, andragogy, human resource development, human resource management

VOĐENJE NASTAVE KAO NAJVAŽNIJI OBLIK MENADŽMENTA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Andrija Kozina

Centar za obrambene i strateške studije „Janko Bobetko“, Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“ andrija.kozina@morh.hr

Sažetak: Suvremeni nastavni sustavi u odgovoru na izazove sadašnjice sve više u svojem razvoju primjenjuju rezultate ekonomskih znanosti. Koncept menadžmenta sve se više primjenjuje u odgoju i obrazovanju pod raznim nazivima: prosvjetni menadžment, pedagoški menadžment, obrazovni menadžment, školski menadžment i sl. Na kvalitetnu provedbu obrazovanja odraslih utječe strateška i srednja razina menadžmenta, ali po mišljenju autora, operativna razina menadžmenta (nastavnici koji vode nastavni proces) ima najveći utjecaj na obrazovanje odraslih. Nastavnik nije više samo izvor znanja nego postaje medijator, voditelj, posrednik i savjetnik polaznika u nastavnom procesu. Zadaća mu je uz što manje intervencija polazniku postavljati razinu kognitivnog izazova te u njemu pobuditi usvajanje novog znanja. Odrasla osoba sama traži i procjenjuje izvore znanja te ih sukladno individualnim sposobnostima primjenjuje za ostvarenje zadanog cilja. Nastavnik kao refleksivni praktičar i istraživač potencira važnost nastavničkih kompetencija te u sve složenijim odgojno-obrazovnim situacijama obrazovanja odraslih traži najbolja rješenja. Svaki obrazovni proces uvijek je nadziran i praćen od državnih institucija, čime se ograničava samostalnost nastavnika u odlučivanju i vođenju. Isto tako, nastavnik mora ispunjavati obrazovne standarde koje definira demokratsko društvo. Za kvalitetno vođenje nastavnog sata moraju se koristiti sva umijeća potrebna za osiguranje aktivnog sudjelovanja polaznika u provedbi nastavnog procesa. Ovim radom nastojat će se obrazložiti važnost vođenja kao operativne razine menadžmenta u obrazovanju odraslih.

Ključne riječi: kompetencije nastavnika, kompetencije vođe, obrazovanje odraslih, rukovođenje, upravljanje.

UVOD

Suvremeni školski sustavi, kako bi zadovoljili izazove sadašnjice, sve više primjenjuju nazivlje iz područja ekonomskih znanosti. Sve se više upotrebljava pojam menadžmenta u odgoju i obrazovanju pod raznim nazivima: prosvjetni menadžment, pedagoški menadžment, obrazovni menadžment, školski menadžment i sl. Stanić (2006) pod menadžmentom u obrazovanju smatra koordinaciju ljudskih i materijalnih potencijala u području odgoja i obrazovanja kako bi se postigli ciljevi utvrđeni državnim, lokalnom i školskom prosvjetnom politikom. Poznato je da na kvalitetno ozračje škole utječe kvalitetno vodstvo kao i svi prosvjetni djelatnici: pedagozi, nastavnici, polaznici i administrativne službe. Nastavnik¹ nije više samo izvor znanja nego postaje sve više medijator, voditelj, posrednik i savjetnik polaznika obrazovanja. Zadaća mu je da uz što manje intervencija postavlja razinu kognitivnog izazova te pobudi u polazniku usvajanje novog znanja. Kako bi u tome uspjeli, polaznici moraju shvatiti svoju odgovornost te doživjeti školu kao zanimljivo i mirno mjesto. Glasser (1986) navodi da nastavnik mora stvoriti takvo školsko ozračje u kojem će polaznici biti zadovoljni i spremni zadovoljiti svoje potrebe za znanjem i nastaviti ga dalje razvijati. Isto tako, polaznici moraju vjerovati da su važni i da aktivno sudjeluju u stvaranju znanja, što im povećava samopouzdanje. Drugim riječima, sam polaznik traži i procjenjuje izvore znanja te ih sukladno individualnim sposobnostima primjenjuje za

¹ ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

² www.enqa.eu

ostvarenje zadanog cilja. Suvremeno opažanje nastavnika kao reflektivnog praktičara i akcijskog istraživača ne isključuje, nego, naprotiv, potencira važnost nastavničkih vještina i njihove kompetentne primjene u složenim odgojno-obrazovnim situacijama (Mušanović, Vasilj, Kovačević, 2010). Polaznicima (posebno odraslima) mora se dosljedno i jasno pokazivati što se od njih očekuje, pružiti im višu kvalitetu rada kao i brži napredak u usvajanju znanja. Knowels, Holton i Swanson navode dva izazova za nastavnike koji sudjeluju u obrazovanju odraslih: „(1) prepoznati kad su polaznici na početku iskustvenog učenja i (2) biti spreman na promjene smjera i podrške tijekom iskustvenog učenja.“ (Knowels i sur. 2005, str. 196).

Škola danas djeluje u složenim društvenim uvjetima i okruženjima, što dodatno otežava ostvarivanje odgojno-obrazovnih zadaća. Nažalost, škola je još uvijek kruto nadzirana i praćena državna ustanova, gdje nastavnik nema samostalnost u odlučivanju i vođenju. Kyriacou (2001) napominje da je najvažnija zadaća s kojom se nastavnik susreće pobuditi i održati aktivno sudjelovanje polaznika u radu cijeli nastavni sat kako bi se postigli željeni pedagoški ciljevi. Kvalitetno vođenje nastavnog sata obuhvaća sva umijeća potrebna da se osigura maksimalno sudjelovanje polaznika u provedbi nastavnog procesa.

UPRAVLJANJE, RUKOVOĐENJE I VOĐENJE

Kao prvo, potrebno je jasno odrediti distinkciju između upravljanja, rukovođenja i vođenja. Iako mnogi teoretičari organizacija vode rasprave oko razlikovnosti tih triju pojmova, za potrebe rada odredit će se pojmovna razlika.

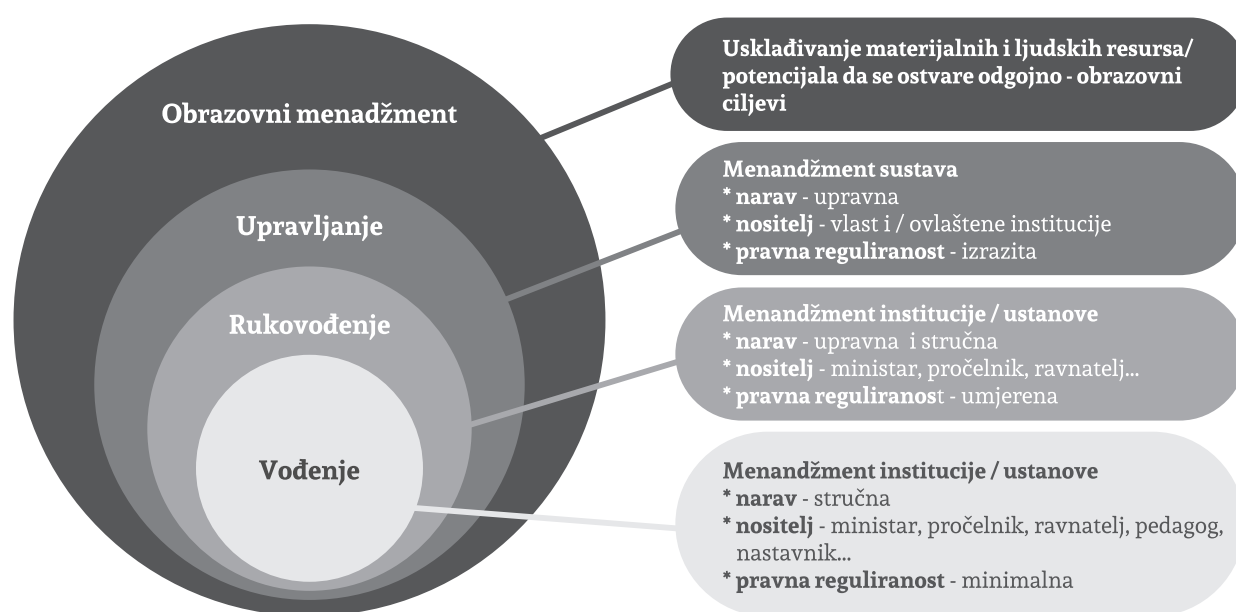
Upravljanje je viša razina menadžmenta², zapravo funkcija vlasnika koja se zasniva na pravnoj regulativi i po svojoj je naravi upravno-administrativna funkcija. Samo upravljanje strogo je pravno regulirano i samim tim njegova je autonomija vrlo mala. Postoji više definicija upravljanja. Prema Kreitneru (2008) upravljanje je proces rada s drugim ljudima radi ostvarivanja dobivenih ciljeva u okružju, učinkovito i djelotvorno, uz korištenje svih raspoloživih resursa. Griffin (2013) definira upravljanje kao niz aktivnosti u planiranju, organiziranju, vođenju i kontroli, koje su usmjerene prema resursima neke organizacije radi postizanja postavljenih ciljeva na efikasan i učinkovit način. Schermerhorn (2012) je pojednostavio definiciju tako da je po njemu upravljanje dio svakodnevnog života, proces planiranja, organiziranja, vođenja i kontroliranja resursa da bi se postigli ciljevi. Razvidno je da većina autora upravljanje određuje kao proces kojim se uz pomoć djelatnika organizacije na najdjelotvorniji način ostvaruju njezini ciljevi. Proces upravljanja sastoji se od niza aktivnosti koje se moraju provesti pri planiranju, organiziranju, vođenju i kontroli. Pravilno upravljanje odgovorno je za provedbu dobivenih zadaća, ostvarenje ciljeva i krajnji uspjeh organizacije. Uvijek se mora imati na umu sljedeće: Upravljanje je zadatak. Upravljanje je disciplina. Ali upravljanje su i ljudi.“ (Drucker (2007, str. 6). Važno je za ravnatelja multinacionalne kompanije, direktora velikih poduzeća, kao i za malog poduzetnika te ravnatelja škole.

Rukovođenje je izvršna funkcija upravljanja i odnosi se na usklađivanje svih ljudskih, materijalnih i drugih potencijala u cilju ostvarivanja zadaća neke obrazovne ustanove. Samo rukovođenje dijelom je regulirano raznim propisima, ali uvijek ostavlja mjesta domišljatosti i kreativnosti u različitim životnim situacijama. Određuje tko će rukovoditi aktivnostima u poduzeću, ustanovi ili organizaciji. Rukovođenje je aktivnost planiranja i stručnog davanja uputa izvršiteljima za izvršenje radnih zadataka različitim aktivnostima. Rapp (2006) navodi da se rukovođenje može promatrati kao niz složenih kompetencija postavljenih na čvrstoj osnovici. Rukovođenjem se ostvaruju predviđeni ciljevi – poslovni rezultati za određeno razdoblje. Rukovođenje nije funkcija samo po sebi, ono je funkcija samo u odnosu na podređene, tj. one kojima se daju nalozi, instrukcije i zadaće, čiji se rad koordinira, kontrolira i slično.

² Komar (2011) ističe da se u hrvatskom jeziku riječ upravljanje u nekim slučajevima rabi u značenju menadžmenta, što u ovom radu nije slučaj.

Vođenje je podsustav i odnosi se samo na usklađivanje svih raspoloživih resursa za ostvarenje ciljeva obrazovne ustanove ili škole. Vještina vođenja drugih uključuje utjecanje na dionike koji su uključeni u bilo koji proces. Da bi se to ostvarilo potrebno je imati: jasne smjernice (viših razina), razvijene i jasne standarde kvalitete i razvijenu brigu za podređene te brigu za ostvarivanje cilja. Vođenje čini okosnicu djelovanja u samoj ustanovi i svrha mu je uspješno ostvarenje odgojnih ciljeva. To je rad struke koji se ne nalazi u zakonskim regulativama i pravilnicima, nego u znanstvenim spoznajama; stoga je autonomija nastavnika velika. Kako se proces menadžmenta u svakoj organizaciji provodi kroz funkcije planiranja, organiziranja, upravljanja ljudskim potencijalima i kontrole, one su jasno definirane i imaju jasan predmet bavljenja. Drucker (2011) navodi sposobnosti vođe: „Mora biti sposoban istraživati, dizajnirati, razvijati, konstruirati, [...]. Mora biti transnacionalan.“ (Drucker, 2011, str. 27)

Slika 1: *Povezanost između obrazovnog menadžmenta, upravljanja, rukovođenja i vođenja (Staničić, 2006, str. 25).*



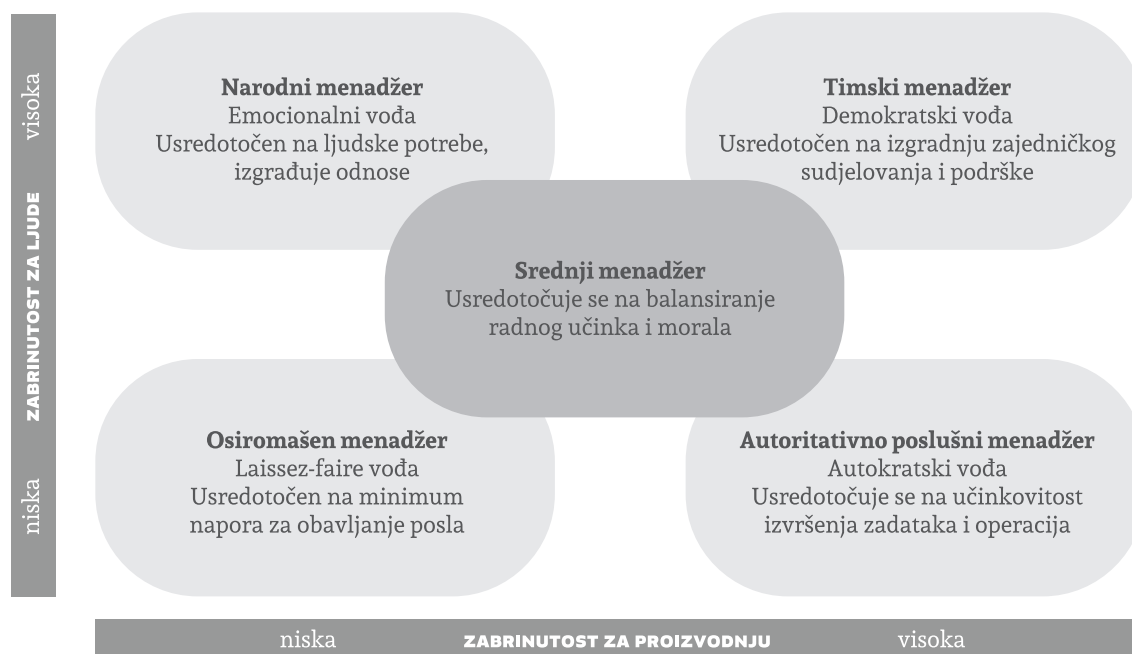
VAŽNOST VOĐENJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Vođenje je ujedno i odanost podređenima, inspiriranje i usmjeravanje snaga i resursa prema određenom cilju te stvaranje vizije koja predviđa budući razvoj događaja. Po Druckeru (2007), postoje tri tradicionalna pristupa vođenja ljudi. Socijalni pristup, koji ljudima koji imaju probleme nudi pomoć. Pristup vođenja osobljem vodi aktivnosti i poslove koji će se obavljati kad ljudi moraju zajedno raditi. Treći je pristup onaj koji ljude vidi kao trošak, prijetnju obavljanju posla te strogu kontrolu troškova i borbu protiv nastalih kriza. U vođenju nastavnog procesa nastavnik ne bi smio vidjeti polaznike kao prijetnju ili trošak, nego ih razumjeti, pomoći im, te jasno odrediti njihove radne obveze. Vodstvo nad polaznicima obrazovanja gdje pojedinci imaju određenu motivaciju i svrhu mora početi kvalitetnim planiranjem aktivnosti, osiguranjem prostora i sredstava za provedbu kako bi se svim polaznicima omogućio prijenos znanja. Poznato je da na svijetu ne postoje dvije iste osobe; isto tako, ne postoje dvije osobe s identičnim ponašanjem ili razmišljanjem. Bolton i Bolton (2009) napominju da se ljudi razlikuju po razmišljanju, donošenju odluke, upotrebi vremena, upravljaju emocijama, upravljaju stresom, razgovaranju i upravljaju sukobima. Nije bitno je li bolje ili lošije, ali je drukčije. Da bi se objasnilo što je to stil vođenja razreda, mora se prvo razjasniti što je to menadžerski stil. To je općeniti način ponašanja i djelovanja menadžera. Poblježe ga određuje odnos prema suradnicima i podređenima, način postavljanja ciljeva, odlučivanja, komunikacije, kontrole i dr. Kippenberger (2002) ističe da se vođenje odražava u ponašanju i stavovima, a uvijek je okrenuto rezultatima složenih interakcija između načina na koji je sve zamišljeno i provedeno. Prema Ammelburgu (1993), vođenje je utjecaj na jednu ili više osoba s ciljem promjene

njihova gledišta ili ponašanja. Utjecaj na druge može se ostvariti preko elemenata straha ili povjerenja. Današnje vođenje polako se mijenja u suradničko ili timsko vođenje. Sintagmu stil vođenja u zadnjih je nekoliko godina u radovima mnogih teoretičara zamijenila sintagma menadžerski stil organizacija ili su se poistovjetile. Primjetno je da se danas naglasak stavlja na stil vođenja kao jedan od načina na koji se menadžeri odnose prema ljudima, posebno prema onima koji su im dodijeljeni za izvršenje zadaće. Vođenje se provodi neposredno s ljudima, a u obrazovanju odraslih neposredan rad s polaznicima ima jedino nastavnik. Stoga se može reći da nastavnik primjenjuje vođenje u svojem radu kao najniži oblik menadžmenta organizacije. „Osim znanja i stručnosti, učitelj mora imati i sva obilježja kvalitetnog i uspješnog vođe.“ (Brajša, 1995, str. 130).

Razni autori navode različite klasifikacijske stilove vođenja s obzirom na korištenje autoriteta. Ammelburg (1993) prepoznaje autoritaran, direktan i integrativan stil vođenja. Sikavica, Bebek, Skoko i Tipurić (1999) navode da se mogu prepoznati autokratski i demokratski stil odlučivanja pri donošenju odluka u vođenju. Po Santrocku (2005), postoje dvije strategije vođenja razreda: autoritarna i popustljiva. Autoritarna strategija vođenja razreda provodi se preko ograničenja i kazni, učenici su pasivni, neaktivni i ne razvijaju komunikacijske vještine. Popustljiva strategija vođenja razreda nudi učenicima znatnu autonomiju, ali im ujedno pruža malu potporu za razvoj vještina učenja ili kontrolu ponašanja. Bognar i Matijević (2002) prepoznali su dominantno i integrativno ponašanje nastavnika. Dominantno ponašanje onemogućuje samostalnost i inicijativu polaznika, kruto je i ne prepoznaje različite potrebe polaznika. Suprotno je integrativno ponašanje, koje omogućuje kreativnost, spontanost i samoinicijativu polaznika. Autori ističu da se navedena ponašanja ne susreću kao dvije isključivosti, nego se više može govoriti o prevladavanju jednog ili drugog. Blake i Mouton (1964) izdvojili su pet osnovnih stilova vođenja, i to: autokratski, demokratski, emocionalni, laissez-faire i umjereni. Odredili su ih rabeći jednostavnu mrežu za prepoznavanje stila vođenja (Slika 2).

Slika 2: *Menadžerska mreža (Prilagođeno prema Blake i Mouton, 1964, str. 10.)*



Mreža ima dvije dimenzije: zabrinutost za proizvodnju (kvaliteta proizvodnje, odluka, procedura i procesa, kreativnost zaposlenika, kvaliteta rada) i zabrinutost za ljude (samopoštovanje, odgovornost, radni uvjeti, međuljudski odnosi). Ovisno o utjecaju tih dviju domena, odnosno o tome jesu li visoke ili niske, prepoznali su navedene stilove vođa.

Nastavnik je najodgovorniji za provedbu nastave, a da bi to mogao mora stvarati partnerske odnose s polaznicima i motivacijsko ozračje u razredu. Vođenje se u velikoj mjeri oslanja na kvalitetnu suradnju svih dionika u razredu. Kao što menadžeri u procesu menadžmenta funkcijom vođenja utječu na ljude kako bi se ostvarili ciljevi, tako i nastavnici svojim stilom vođenja utječu na polaznike da ih slijede u ostvarivanju odgojno-obrazovnog cilja. Staničić (2006) ističe da je vođenje u odgojno-obrazovnom procesu po svojoj naravi stručno-pedagoško te stoga nije samo za ravnatelje nego i za stručne suradnike i nastavnike. Nastavnik mora stvoriti takvo ozračje u razredu da se zna tko treba što poduzeti za dobrobit škole, razreda i samog polaznika. Učinkovito vođenje razreda mora uključiti motivaciju, kvalitetnu komunikaciju i zajedničko kreiranje ciljeva. Glasser (1994) navodi da kvalitetni nastavnici upravljaju polaznicima obrazovanja bez prisile. Ono što je najvažnije, nastavnik će morati puno bolje razumjeti promjenjivu prirodu provedbe nastave ako želi učinkovito njom upravljati. Svaki bi nastavnik u vođenju razreda morao potražiti odgovor na četiri pitanja: Kakva osoba želite biti?, Kakav odnos želite u razredu?, Kakvu organizaciju nastave želite? i Kakvo društvo želite? (Gordon, 2001).

STILOVI VOĐENJA RAZREDA

Stil vođenja razreda određuje sam nastavnik. U nastavku su ukratko opisane karakteristike stilova vođenja razreda prema Blakeu i Moutonu (1964): autokratski nastavnik, demokratski nastavnik, emocionalni nastavnik, laissez-faire nastavnik i umjereni nastavnik.

Autokratski nastavnik – primjenjuje stil vođenja u kojem je sva moć i vlast u rukama jedne osobe. To je stari, tradicionalni nastavnik koji ima visoka očekivanja od polaznika. Kod njega vlada rad, red i disciplina. Njegova predavanja većinom su usmena izlaganja, a polaznici točno zapisuju predavanje i po zabilješkama izlaze na ispite. Vrlo je strog, ne dopušta prekidanje predavanja, nikakva pitanja nisu poželjna. Nastava mu je strogo strukturirana s jasnim pravilima ponašanja na satu koja stalno kontrolira. Vođenje nastave ostvaruje prijetnjama i kaznama. U radu stvara atmosferu straha: dok govori polaznici moraju šutjeti. Cijeni poslušnost, bespogovorno izvršavanje dobivene zadaće, točno onako kako je odredio.

Demokratski nastavnik – primjenjuje stil vođenja koji dopušta podređenima sudjelovanje u procesu donošenja odluke. U predavanjima primjenjuje dijalošku metodu. Vrlo dobro zna sposobnosti svakog polaznika i zahtjevi su mu malo iznad sposobnosti osobe. O svakoj svojoj odluci, prije nego što je donese, voli raspraviti s polaznicima i voli izraziti mišljenje. Uvijek komunicira s polaznicima, dopušta da mu se prekine predavanje ako nešto nije razumljivo ili jasno. Uvažava mišljenja svojih polaznika, pokazuje veliku brigu i razumijevanje za svaki problem u razredu. Ponaša se kao prijatelj prema polaznicima i razvija prijateljsko ozračje. Svojim radom potiče samopoštovanje i samopouzdanje polaznika. Njegovi polaznici sami donose odluke o učenju, a samim tim i preuzimaju odgovornost.

Emocionalni nastavnik – primjenjuje stil vođenja u kojem prati potrebe podređenih i prema njihovu reagiranju donosi odluke. Usmjeren je na polaznike, stalno prati kako reagiraju i koje su njihove emocionalne potrebe. Njegov je stav da se za uspješno učenje treba stvoriti pozitivna, ugodna socio-emocionalna klima, dakle, da se bolje uči u ugodnom okruženju nego u atmosferi zastrašivanja. Sva svoja predavanja usmjerava na potrebe polaznika, čak i na štetu obrazovnih sadržaja. Pokazuje puno topline i pozitivnih osjećaja, nikad ne zanemaruje školska postignuća polaznika. U svojem radu potiče suradničke, partnerske, a ne natjecateljske odnose. Razredna klima je kao u obitelji, svi su povezani i brinu se jedni o drugima, te polaznici rado dolaze na njegova predavanja.

Laissez-faire nastavnik – primjenjuje stil vođenja u kojem se ne upliće u rad podređenih; oni imaju veliku slobodu u ponašanju i radu. Zaokupljen je samim sobom i svojim problemima, nije previše zainteresiran za ono što se događa s polaznicima niti s odgojno-obrazovnim procesom. Svaku dobivenu zadaću izvrši uz minimalan utrošak energije. U nastavi je iznimno pasivan i prepušta inicijativu i odgovornost polaznicima. Glavni mu je cilj raditi mirno i sa što manje sukoba, a u ocjenjivanju je popustljiv. Nema potrebu za mijenjanjem nastave,

ne uvodi nove nastavne metode ni nove sadržaje. Polaznici na njegovoj nastavi nameću svoja pravila i snižavaju akademske kriterije. Bitno mu je da se bliži kraj nastave i da sve prođe bez zapitkivanja i sukoba.

Umjereni nastavnik – primjenjuje sve navedene oblike vođenja razreda, ovisno o situaciji i dobivenoj zadaći. Glavni mu je cilj izvršiti zadaće što kvalitetnije, primjenjuje nove nastavne metode i stalno dopunjava sadržaj novim i provjerenim informacijama. U ocjenjivanju je konkretan i traži određenu razinu znanja i razumijevanja nastavnog predmeta. Ne robuje činjenicama ni velikoj količini podataka, bitno mu je razumijevanje teme. Polaznici na njegovu nastavu rado dolaze jer je zanimljiva i poučna (Blake, Mouton, 1964; Bosworth, Pena, Judkins, 2015; Santrock, 2005).

Danas se sve rjeđe susreće čisti autokratski stil vođenja koji se ostvaruje donošenjem odluka, strogim kontrolama i podjelama. Kao zamjena javlja se participativni stil koji potiče ravnopravne odnose, timski rad, suradnju, međuovisnost, odgovornost i slobodan protok informacija (Gordon, 2001).

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

Kad bi se sintetiziralo sve navedeno, dalo bi se zaključiti da gotovo svaki nastavnik ima (barem mali) dio koji se u vođenju nastave i razreda odnosi na njegovu osobnost. Nastavnik mora imati razvijene kompetencije u svim područjima rada te biti svjestan tih kompetencija. Poznato je da nastavnik ima velik utjecaj na izgradnju kompetencija polaznika obrazovanja pa proizlazi da “učiteljska struka ima drugu dodatnu dimenziju koju nemaju mnoge druge struke, a to je da učitelj i nastavnik trebaju kompetentno poticati razvoj kompetencija kod svojih učenika (polaznika)” (Piršl, 2011, str. 65). Ne mogu se nastavničke kompetencije shvaćati odvojeno od svih ostalih kompetencija koje nastavnik mora imati kao čovjek, demokrat i andragog. Nastavnik mora posjedovati nesebičnost, toleranciju, iskrenost i integritet. Zbog toga nastavnik ne smije biti “sputan samoregulatoričkom paradigmom slijepog držanja za ‘propisani’ plan i program te udžbenik koji ga slijepo vodi” (Previšić, 2010, str. 169). Mora imati razvijene pedagoške, psihološke, metodičke i didaktičke kompetencije, u radu primjenjivati suvremene i kreativno-inovativne metode, a stečene kompetencije sustavno nadopunjavati i nadograđivati. Pastuović (1999) dijeli profesionalno nastavničko znanje u dvije kategorije, i to vještine poučavanja i druga znanja važna za uspješno poučavanje (pedagoško znanje⁴), te znanje o razvoju kurikulumu⁵. Nažalost, “kod nas su još uvijek prisutna razmišljanja da kompetencije nastavnika određuje njegovo detaljno poznavanje predmeta koji predaje, a njegovo pedagoško-psihološko obrazovanje je svedeno na minimum” (Sekulić-Majurec, 2007, str. 323).

Prema Kyriacou (2001), temeljna su nastavna umijeća (kompetencije): planiranje i pripremanje za nastavni sat, izvedba nastavnog sata, vođenje i tijek nastavnog sata, razredni ugođaj, disciplina, ocjenjivanje napretka polaznika, osvrt i prosudba vlastitog rada. Kozan Naumescu (2008) ističe da se osobno praktično pedagoško znanje temelji na iskustvu nastavnika u provođenju nastave, a da stručna pedagoška znanja uključuju akademska i istraživačka znanja, pedagoška sadržajna znanja te učionička znanja. Nadalje, kompetencije nastavnika moraju se sagledavati kroz tri odnosa koja postoje u nastavi: odnos nastavnika sa samim sobom (N-N), koji čine osobna uvjerenja, ideje, mišljenja, stajališta, prakse kao vlastite nastavne strategije i tehnike provedbe nastave itd.; odnos nastavnik – razred (N-R) obuhvaća proces učenja, mogućnosti primjene različitih vrsta učenja, odabir pristupa koji povećavaju učeničku motivaciju, sposobnost vođenja razreda itd.; odnos nastavnik – škola (N-Š) interakcija je s upravom škole, ostalim nastavnicima, roditeljima i predstavnicima vlasti te za najkvalitetniji izbor sadržaja za izradbu kurikulumu itd. Cass (1971) jasno izdvaja karakteristike

⁴ Pod pojmom pedagoško znanje mnogi autori smatraju sadržaje kao što su teorije učenja, razne strategije procjenjivanja učenja, vještine upravljanja razrednom zajednicom te primjena raznih tehnologija u provedbi nastave

⁵ Kurikulumsko je znanje sve ono znanje koje je nužno za uspješnu primjenu kurikulumskih materijala (planova i programa, udžbenika, priručnika, radnih listova i ostalog potrebnog materijala), kao i aktivno sudjelovanje u razvoju kurikulumu škole.

djelotvornog nastavnika kroz tri područja: (1) što bi nastavnik trebao biti (zainteresiran za polaznike tako da mu je ugodno biti s njima, tretira sve ljude ravnopravno, osigurava kvalitetno emocionalno učenje, spreman svakomu sve objasniti, strpljiv, razuman i suosjećajan, dobar slušatelj i prijatelj svim polaznicima, kreativan mislilac, zanimljiva osoba, fleksibilan, sposoban primjenjivati različite metode i tehnike, spreman reći: “ne znam, ali saznat ću”, spreman prihvatiti različita narječja, imati tjelesnu spremnost); (2) što bi trebao znati (poznavati studente osobno, poznavati zajednicu, mjesto rada, svoj predmet, odnosno biti autoritet za svoje područje poučavanja, znati kako polaznici misle i reagiraju na ono što se događa u razredu, koristiti se drugim učenicima za pomoć, osigurati da je proces učenja dvosmjernan i da su polaznici važniji od činjenica i informacija, imati smisao za humor i koristiti se njime); (3) što bi trebao učiniti (izgraditi radno ozračje, dati korisne i primjenjive informacije i vještine, primjenjivati različite metode poučavanja, tehnike, pristupe i aktivnosti, osigurati udobno okruženje, osigurati rad na razini koja je u skladu s postignućima učenika te imati smisao za humor i koristiti se njime). Iz navedenog proizlazi da je osnovno Cassovo polazište: biti, znati i činiti. Jurčić (2012) još detaljnije raščlanjuje, te kompetencije nastavnika dijeli u pet područja: “1. kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikulumata nastave; 2. kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa; 3. kompetencije učitelja u području utvrđivanja učinkovita postignuća u školi; 4. kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja te 5. kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima” (Jurčić, 2012: str. 19). Za potrebe rada, budući da je riječ o području obrazovanja odraslih, ne uzima se u obzir 5. kompetencija jer se u njemu nema partnerstvo s roditeljima.

Svaki nastavnik mora imati karakteristike i vještine motiviranja polaznika. Wlodkowski je karakteristike i vještine nastavnika podijelio po osnovnim područjima:

1. **Stručnost:** snaga znanja i priprema (znati nešto korisno za odrasle, dobro se pripremiti i biti spreman prenijeti znanje).
2. **Empatija:** snaga razumijevanja i razmatranja (razumije potrebe i očekivanja polaznika i uvijek prilagođuje predavanje za razinu iskustva i vještine polaznika i kontinuirano prati napredak).
3. **Entuzijizam:** snaga predanosti i animacije (vodi računa o vrijednostima onoga što se poučava i izražava emocije, animira polaznike i uvijek ima energije za predavanje).
4. **Jasnoća:** snaga jezika i organizacije (većina polaznika razumije ga i prati u predavanju, uvijek osigurava vrijeme i način da polaznici shvate što je naučeno ili nije bilo jasno u početnoj prezentaciji) (Wlodkowski, 1985, str. 32-49).

Svaki nastavnik kao osoba koja provodi obrazovanje odraslih ujedno je i andragoški djelatnik. Zbog te činjenice mora imati i razvijene ključne kompetencije za rad u području obrazovanja odraslih. Europska unija jasno je definirala sedam ključnih kompetencija andragoškog djelatnika. Ključne kompetencije andragoških djelatnika su sljedeće:

- 1) **osobna kompetencija:** sposobnost sustavne refleksije vlastite prakse, učenja i osobnog razvoja
- 2) **interpersonalna kompetencija:** sposobnost komuniciranja i suradnje s polaznicima, kolegama i djelatnicima
- 3) **profesionalna kompetencija:** sposobnost preuzimanja odgovornosti i svijesti o institucionalnom okviru unutar kojeg se obrazovanje odraslih odvija na svim razinama
- 4) **kompetencija korištenja teorijskog i praktičnog znanja** na vlastitom području poučavanja/djelovanja
- 5) **didaktička kompetencija:** sposobnost primjene različitih metoda, stilova i tehnika, uključujući nove medije, te spoznaje o novim mogućnostima i vještinama u radu s odraslima

- 6) **motivacijska kompetencija:** sposobnost osnaživanja odraslih polaznika kako bi se mogli razvijati u smjeru autonomnog cjeloživotnog učenja
- 7) **kompetencija uspješnog snalaženja unutar heterogenih i raznolikih skupina:** sposobnost nošenja s grupnom dinamikom i heterogenosti prethodnih iskustava, obrazovnih potreba i motivacija odraslih polaznika. (Research voor Beleid, 2010, str. 12).

Razvidno je da se iz navedenih nastavničkih kompetencija ne mogu isključiti kompetencije koje su u području organizacije i vođenja nastave. Da bi uspješno provodio odgojno-obrazovni proces, nastavnik osim svih nastavničkih i andragoških kompetencija mora imati i kompetencije vođe jer izravno vodi razred do ostvarenja odgojno-obrazovnog cilja. U projektu pod nazivom Ključne kompetencije vođa (Philip W. Gay, Sr., 2008), one su jasno određene: biti predvodnik drugima, proširivati svoj utjecaj izvan zapovjednog lanca, voditi primjerom, biti komunikativan, moći stvoriti pozitivno ozračje, znati se pripremiti za zadaću, omogućiti razvoj drugih te znati iskoristiti dobivene rezultate. Uzimajući u obzir navedene kompetencije vođa, nastavnik isto tako određuje smjer i viziju provedbe nastave s jasno definiranim ishodima učenja. Osim toga, kvalitetno mora raspolagati dodijeljenim vremenom i prostorom te pobuditi interes i motivaciju polaznika za samostalno učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi.

ZAKLJUČAK

Nastavnik, da bi bio uspješan, mora biti i uspješan vođa. Vođenje kao najniži oblik menadžmenta autonomna je funkcija koja najviše pridonosi kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Različite teorije o stilovima vođenja u nastavi samo potvrđuju činjenicu da je vođenje vrlo složen i sveobuhvatan fenomen u kojem se malo toga može bezuvjetno tvrditi. Svaki će nastavnik stjecanjem radnog i pedagoškog iskustva izgraditi vlastiti stil vođenja koji ne mora biti povezan s nekim od stilova navedenih u radu. Vrste vođenja kao što su autokratsko, autoritativno, direktivno, hijerarhijsko i birokratsko otežavaju provedbu odgojno-obrazovnog procesa, a demokratsko, partnersko, emocionalno, suradničko, kolegijalno, participirajuće i humanističko ga podupire. Izazovi koji se nameću u vođenju odgojno-obrazovnog procesa još uvijek nisu dovoljno prepoznati, ali nezaustavljivo se razvijaju. Neki teoretičari nedostatak vođenja u odgojno-obrazovnom procesu temelje na dokazima neuspjeha školskih kurikulumu u obrazovanju nastavnika kao menadžera, iako su dostupna i brojna primjenjiva znanstvena istraživanja. Unatoč svemu navedenom, poznato je da ima nastavnika koji ne posjeduju osobne i profesionalne osobine koje se očekuju od kompetentnog nastavnika. Činjenica da je netko tijekom formalnog obrazovanja stekao visoku stručnu spremu nije jamstvo da je stekao kompetencije koje su mu potrebne kao nastavniku. Stoga nastavnicima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu treba permanentno omogućiti polaganje raznovrsnih programa stručnog osposobljavanja koji će podignuti razinu njihovih nastavničkih kompetencija, pogotovo ako su sami pokazali interes. Općepoznato je da najveći utjecaj na ono što učenici nauče ima postojeće znanje i umijeće njihovih nastavnika. Kako je teško odrediti školsku učinkovitost zbog višeznačne i složene strukture samih škola, isto je tako teško odrediti i kompetentnog nastavnika. Njegovu kvalitetu vođenja i učinkovitosti najlakše je mjeriti u odnosu na stopu uspjeha njegovih polaznika. Iako se obrazovno postignuće polaznika obično mjeri standardnim testovima koji imaju za cilj mjerenje osnovnih znanja, vještina i stavova, zaboravlja se da je ipak najvažnije osposobiti polaznika osnovnim vještinama cjeloživotnog učenja. Suvremena nastava zahtijeva drukčiji odnos nastavnika i polaznika nego predavačka nastava. Polaznici imaju mogućnost izbora glede onoga što žele naučiti, na koji način to žele provesti (kako doći do ishoda učenja) i brzine kojom to čine.

Nažalost, istraživanja su pokazala da društvo danas očekuje od nastavnika da posjeduje oko 200 pozitivnih moralnih osobina, provodi 195 uloga i funkcija, ima najmanje 50 vrsta kompetencija te primjenjuje znanja iz najmanje deset područja i disciplina, da je sposoban provesti 80 vrsta nastave i poučavanja, a to se ne očekuje ni od kojeg drugog zanimanja koje je više cijenjeno, poštovano i plaćeno u društvu (Danilović, 2011, str. 2).

LITERATURA

- Ammelburg, G. (1993). *Organismus Unternehmen*. Düsseldorf: ECON.
- Blake, R. R., Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Bolton, R., Bolton, D. G. (2009). *People Styles at Work... And Beyond: Making Bad Relationships Good and Good Relationships Better*. New York: American Management Association.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bosworth, K., Pena, T., Judkins, M. (2015) Leadership in American Schools. U: Bosworth, K., (ur.) *Prevention Science in School Settings Complex Relationships and Processes* (str. 45-66). Springer, New York.
- Brajša, P. (1995). *Sedam tajni uspješne škole*. Zagreb: Školske novine.
- Cass, A. W. (1971). *Basic education for adults. A handbook for teachers, teacher trainers, and leaders in adult basic education programs*. New York, USA: Association Press.
- Danilović, M. (2011). *Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost, tj. mera, savršenog i svestrano obrazovanog čoveka*. Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja, 6. međunarodni simpozijum, Tehnički fakultet Čačak, [Preuzeto 20. lipnja 2018. s http://eprints.ugd.edu.mk/4032/1/Rosetta_Radovi%20zbornika%20I.pdf]
- Drucker, P. F. (2007). *MANAGEMENT Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: TRUMAN TALLEY BOOKS / E.P. DUTTON.
- Drucker, P. F. (2011). *Managing for the Future*. New York: Routledge.
- Gay, Sr., P. W., (2008). *Leadership core competencies, Strategy Research Project*. Carlisle Barracks, U.S. Army War College.
- Glasser, W. (1986). *Control Theory in the Classroom*. New York: Harper Collins.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Gordon T. (2001). *Leader Effectiveness Training, L.E.T.: The Proven People Skills for Today's Leaders*. New York: A Perigee Book.
- Griffin R. W. (2013). *Management (11th ed.)*. Mason: South-Western.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d. o. o.
- Kippenberger, T. (2002). *Leadership Styles*. Oxford: Capstone Publishing.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson R. A. (2005). *THE ADULT LEARNER The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego: Elsevier Inc.
- Komar, M. (2011). *Pojmovnik menadžmenta u MORH-u i OS RH*. Zagreb: Ministarstvo obrane Republike Hrvatske, Glavni stožer Oružanih snaga Republike Hrvatske.
- Kozan Naumescu, A. (2008). Science Teacher Competencies in Aknowledged Based Society, *Acta Didactica Napoccensia*, 1(1) str. 25-30.
- Kreitner, R. (2009). *Management (11th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Mušanović, M., Vasilj, M., Kovačević, S. (2010). *Vježbe iz didaktike*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Piršl, E. (2011.) Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), str. 53-70.
- Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), str. 165-176.
- Rapp, E. W. (2006). The Balance of Leadership in an Army at War, *Army Magazine*, 56 (12) str. 10-15 [Preuzeto 14. lipnja 2018. s <http://www.ausea.org/publications/armymagazine/archive/2006/12/Pages/default.aspx>]
- Research voor Beleid (2010). *Key competences for adult learning professionals, Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, Final report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Schermerhorn J. R. (2012). *Exploring Management (3rd ed.)*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma, U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 305-328), Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, Zagreb.

Sikavica, P., Bebek, B., Skoko, H., Tipurić, D. (1999). *Poslovno odlučivanje*. Zagreb: Informator.

Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.

Santrock, J. W. (2005). *Adolescence* (15th ed.). New York: McGraw-Hill.

Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

MANAGING TEACHING AS THE MOST IMPORTANT FORM OF MANAGEMENT IN ADULT EDUCATION

Andrija Kozina

Summary: In response to the current challenges, modern education systems are increasingly using results created in the area of economic sciences in their development. Management as a concept has been more frequently used in training and education under different names: educational management, pedagogical management, school management, etc. The influence of strategic and middle management level on the quality of adult education implementation is important, but it is the author's opinion that the operational level management (teachers who lead educational process) has the greatest influence on adult education. The teacher is not only a source of knowledge; the teacher has become a mediator, leader, moderator and adviser for the students in the educational process. The teacher's task is to define, with minimum interventions, the level of the students' cognitive challenges, and to induce students to learn new knowledge. Adults seek and evaluate sources of knowledge by themselves, and based on their individual abilities, they use those sources for the achievement of their previously set goals. The teacher as a reflective practitioner and researcher emphasizes the importance of the teacher's professional competencies, and searches for the best solutions in more and more complex adult education environment. The teacher's autonomy in decision-making and leadership is limited by the fact that every educational process is always supervised and monitored by the state institutions. Also, the teacher needs to meet the educational standards defined by democratic society. Taking all this into account, the teachers need to make good use of their teaching abilities to ensure active participation of students in the process of education. In this context, in this paper we will try to explain the significance of leadership at the operational management level in adult education.

Keywords: leadership competencies, teacher competence, adult education, leadership, management

SIGNIFICANCE OF LIFELONG LEARNING FOR THE SUSTAINABLE CAREER DEVELOPMENT OF MANAGERS IN THE ORGANIZATION

Mojca Blažič

University of Novo mesto, Faculty of economics and informatics
mojca.blazic1@guest.arnes.si

Abstract: The field of career development of employees is a current socio-economic issue in the wider social environment. More than a decade ago, the EU adopted important strategic documents and guidelines in the field of career development at work, followed by the adoption of national documents and guidelines with the aim of promoting and strengthening the development of human resources, promoting lifelong learning and the development of competent models within a particular industry and training programs for the purpose of reducing the competence deficit to achieve the national objective of strengthening the potential for economic growth. It is established that human capital in Slovenia is underutilized; on the one hand, we have highly educated staff, whose knowledge, unfortunately, does not meet the needs of the economy, and every year we note the growth of emigration of highly educated staff, while also facing the aging of the population and decreasing generations of young people. Therefore, in the future, there will be an increasing challenge to ensure a sufficient level of staff with relevant skills and knowledge for the needs of the economy. Among others, it will be necessary to increase the awareness of employers about the importance of investing in human resources, with different measures to achieve higher employment and employability, which requires the strengthening of specific skills, skills and competences for a successful career path of an individual in the organization or a lifelong career orientation that carried out by only a few companies. The main purpose of the paper is to show the importance of lifelong learning for a successful career path. Target group managers are a key link between individual needs, aspirations and aspirations regarding career development and organizational needs, and the opportunities that the organization offers to employees. By quantitative empirical research we confirm the connection between learning organization and career competences for successful management of a manager's career.

Key words: career competencies, career development, lifelong learning, manager

INTRODUCTION

Changes occurring mainly due to the effects of globalisation, information technology development and increasing competition require organisations to adapt to the new requirements rapidly. Therefore, organisations are continually faced with new challenges, while the importance of lifelong learning is now, at the time of global, high-tech knowledge economy, greater than ever before. Organisations are realising more and more the need for continuous education and development in order to achieve strategically defined goals. Employees and their knowledge are the most significant asset that companies can use to create a competitive advantage. The reality today is that only companies which recognize and accept the view that employees are the most important part of the company's assets can achieve long-term existence. For this purpose, they must be willing to invest in the creation of a beneficial environment that fosters learning, creating and gathering of knowledge, experimenting, innovating and testing new solutions, which means investments in environments where a culture is created that is based on trust between people and trust in their abilities. One of the most important sources of a sustainable competitive advantage is organisational learning (Škerlavaj and Dimovski, 2009, p. 5), where the basic rule is that the company learns from individuals, therefore the learning within the organisation largely depends on the employees' ability to learn.

The view of the development of human resources also changed significantly over the last decades. The purpose of the strategic importance of human resources for the organisation and the effect the results of various human resources processes have on business results should be pointed out. From the organisation's perspective, it is clear that the organisation needs employees with extensive knowledge which should be as specific as possible to create a competitive advantage. The rapid economic and technological advancements with their guidelines also affect the organisational career which is becoming increasingly unpredictable. The current labour market dynamics characterised by flexibility, change, responsibility for one's work and career management requires that individuals use proper resources and capacities to successfully manage their career path. Since the current labour market demands include more and more career self-management, it is important that employees obtain certain career competences (in addition to professional competences and specific work skills), which means that these competences have become a necessary prerequisite for a successful career. Career competences refer to the individual's career as a whole. The individual is successful professionally if they are able to respond to circumstances appropriately, adjust and change jobs or careers, which requires the key skill of career planning and management. The career development system is therefore an integral part of human resource management in the organisation that is able to adjust to the needs of the individual as well as the organisation and to environmental changes. Efficient human resource management is dependent on the understanding of employees' career needs and cooperation in effective management of their careers.

A distinctive feature of the learning individual or organisation is that they never stop advancing their knowledge and that they are always willing to upgrade and test the usefulness of the knowledge in practice. Permanent and organised learning is a constant long-term process of gaining knowledge in the organisation with the aim to improve the execution of business tasks, where it is important that the organisation is aware of the importance of learning and is also able to forget, and can recognise the need for new knowledge, while learning becomes a cyclical process in which content is adapted to the organisation's activities and work processes and in which all employees recognise the need for learning and are actively engaged in learning, but most importantly, everyone knows that learning is a continual process that never ends (Svetlik, Zupan, 2009, p. 473).

CAREER, CAREER COMPETENCES AND CAREER MANAGEMENT

Career is an economic and social input. In simple terms, everyone who works has a career. Moreover, every individual's life outside work is also connected to their career. The current labour market dynamics characterised by flexibility, change, responsibility for one's work and career management requires that employees use proper resources and capacities to successfully manage their career path. Since the current labour market demands include more and more career self-management, it is important that employees obtain certain career competences (in addition to professional competences and specific work skills), which means that these competences have become a necessary prerequisite for a successful career. The individual is successful professionally if they are able to respond to circumstances appropriately, adjust and change jobs or careers, which requires the key skill of career planning and management. For this reason, Arthur and Rousseau (1996) emphasise the necessity of better understanding work, time and thus career.

It is a known fact that there is no single definition of career and that, especially recently, there have been significant changes when it comes to describing what career means. Each individual's career includes an individual and organisational aspect. It is always in close correlation with the tasks performed by the individual through which they are gradually gaining their status, rewards and a higher level of responsibility. The career path or career is defined as the integrated development of the individual, where it must be noted that career is no longer an advancement (according to the traditional view) but an actual development of all individual's potentials through all work processes, at all workplaces and in all work environments of their past and present activities that will also influence the individual's future career path based on the subjective experience of progress, self-realisation and personal development over a certain period of time (Clark, 1992,

Mihalič, 2006). Sullivan and Baruch (2009) define career as the individual's work-related and other important experiences, both within and outside the organisation, which form a unique pattern in the individual's life. The organisation must consider the complex and multidimensional nature of each individual's career when integrating the appropriate career development model in business systems and allow for the ability to adapt to the modern dynamic business environment (Baruch, 2003, p. 232).

Modern day career is unpredictable and less self-evident, it includes various opportunities and outside impulses ... The concept of the boundaryless career (Arthur and Rousseau, 1996) is based on the idea that career is not tied to one organisation but is seen as the interlinking of organisations by relying on transferrable career competences. Having a modern career maintains that the individual is expected to demonstrate a high level of flexibility and adaptability. They should be proactive (McAdam, 2014, p. 48–49) in managing their own career, both within and outside the organisation, using career management as a bridge between career paths which provides assets to navigate through different stages of the journey and the understanding for efficient exploitation of other resources and processes in the environment. The author refers to the ability to choose various possibilities and activities in a way that allows the individual to use their knowledge, experiences and commitment to decisions as well as search the answers to “what”, “how” and “why”. This means that each individual will have to develop a series of career competences that will enable a look within and understanding of the environment in which they act in order to manage their own career. These were developed as the answer to organisational changes by Parker and Arthur (2000, str. 101) in the theory of the intelligent career which emphasises the individual's ability to successfully manage their own career and defines three basic elements for achieving this goal: “knowing why”, “knowing how” and “knowing whom”, which are also interdependent with one another. Career competences refer to the individual's career as a whole and therefore clearly differ from professional and work skills whose aim is effective work performance (Akkerman et al., 2013). Intersectoral guidelines for the quality of lifelong career orientation (2015) state that the direction/goal is the individual's greater qualification for career management that includes “the competence to plan and manage one's career which is represented by the acquisition of knowledge, development of different skills and experiences and the approach to career planning”, which means that the individual must be provided with opportunities for developing career management skills with which to successfully guide their own career path.

Career development is a continual coordination process between the work organisation and the individual (Schein, 1978). It could be said that career development is process where “the individual and the organisation are partners in expanding (increasing) knowledge, skills, competences and experiences for the fulfilment of current and future work tasks (Gilley, Eggland and Gilley, 2002, p. 94, McDonald, Hite, 2016, p. 4). The goal of career development is to connect the needs, the knowledge and the skills of the employees with existing and future needs of the organisation based on the premise that people are the organisation's greatest gift and that the common goal of the individual and the organisation is innovation and socialisation (Čamilović, Vujić, 2011, p. 258). Greenhaus (2010, p. 10) defines the management of career patterns that interconnect the individual's work and personal experiences as career management. Career management is seen as all activities performed by the employees themselves as well as the organisation in order to realise (become aware of) their abilities, skills and knowledge, and continue their professional development in the sense of career advancement (Boljanović Dorđević, Pavlić, 2011, p. 161). The general goal of career management is to ensure that investments in the individual's career and development are focused on the achievement of short-term and long-term objectives (Doyle, 2000, p. 231). It is precisely for this reason that providing support for employees in the planning and managing of their career goals is in the interest of the organisation. In order to be successful in this, the organisation must know what are the challenges of each stage of the career path, offer the opportunities for career shifts and, most of all, understand the dynamic nature of career decisions and the influence of the individual's family, life style and personal interests on career choices in order to prevent making the wrong decisions in human resources planning.

Lifelong career orientation and importance of learning

Lifelong learning plays an essential role in every employee's career development. Each individual is expected in the active period of their life to constantly adapt and develop new competences and knowledge for a successfully planned career path. The opportunities to learn how to plan a career are abundant and the main intention is, of course, to "grab" them at the right time and with the right purpose. In solving career challenges and identifying the opportunities for career shifts, a more systematic approach to learning should be taken.

In Slovenia, lifelong career orientation for employees is carried out by only a few companies and even those rare companies that do implement lifelong career orientation services offer them mainly to their managers and professionals. Moreover, they are focused primarily on career development within the company and much less on seeking career opportunities outside, independently of the company goals (Ledinek in Jeraj, 2012, p. 29). The Public Scholarship, Development, Disability and Maintenance Fund of the Republic of Slovenia recognises there are several deficiencies in the area of lifelong career orientation for employees, including the increasingly greater need for support and professional assistance in employees' career development offered to small and medium-sized companies that most often do not have the necessary human resources and knowledge or cannot find the help they need by themselves. Employees lack information or have insufficient information on where they should turn for career consulting or only certain groups of employees have access to career consulting, usually key and prospective employees, while others are expected to manage their careers by themselves.

The manager's role in career development

An effective employee development must harmonise with the company goals and strategy and must be focused on developing the most important competences for a successful work performance of each workplace. The main role of the manager is to monitor the performance and potential development of employees, encourage their development, alert them to the effects of the changes in the environment, business operations and organisation as well as to the changed needs for knowledge and skills (Bahtijarević Šiber, 1999, p. 859) with the purpose of fostering their maximum independence and competence. Managers are the target group that has a specific role in the development of an employee's career – in addition to being responsible for developing their own careers, they assume the responsibility for the advancement and development of employees while representing the development strategy of the organisation. Kanter (1989, in: Torrington et al., 2005, p. 408) pointed out a quarter of a century ago that even the managers would no longer be able to rely on the organisations in their career development, but would have to learn how to plan their own careers. Namely, with the development of its managers, organisations ensure their own long-term development. Managers are a key link between individual needs, aspirations and aspirations regarding career development and organisational needs and the opportunities that the organisation offers to employees.

It can be expected that, in the future, it will become even more important for organisations to reconcile their needs with the needs and expectations of employees in order to attract and maintain qualified employees with relevant skills and knowledge.

METHODOLOGY

Purpose and goal

Many organisations expect that employees will continue to learn, however, according to Watkins et al (2012), the support of lifelong learning in many west-eastern and global companies varies depending on factors such as size, industry, market share, profitability, influence of national or local government policy, etc. The support offered to employees is changing considerably based on the level and perceived value. The most noticeable differences between employees relate to time, money, opportunities and educational and training support,

which are mostly more accessible to the organisation's key employees – knowledge workers and managers. Nevertheless, it is our view that managers are a key link between individual needs, aspirations and aspirations regarding career development and organisational needs and the opportunities that the organisation offers to employees. In solving career challenges and identifying the opportunities for career shifts, a more systematic approach to learning should be taken, therefore the aim of the paper is to present a co-dependent relationship between the individual and the organisation and emphasise the importance of fostering learning to ensure career development of managers.

Research question

Within the framework of modern day definition of career, a large part of international research has been focused over the last few years on the role of the organisation in the individual's career development (e.g. Weng, McElroy, 2012, Repovš, 2013). Research has shown that career growth is a product of both individual perspective of understanding career and organisational efforts, therefore we pose the following research question: To what extent does the factor of fostering learning contribute to the development of career competences for successful career management?

Methods and techniques of data collection

The method used is the descriptive non-experimental quantitative empirical research method. As a tool, a questionnaire was prepared based on academic literature and theoretical premises. Data collection was carried out in 2017, between June and September, using an anonymous online survey published in the web-based application EnKlik Anketa. The respondents included managers from medium-sized and large Slovenian companies whose e-mail addresses are publicly available. The obtained secondary data were processed in greater detail using the SPSS software. The paper shows partial results of the broader research "The development of a career model of managers in medium-sized and large companies", carried out under the auspices of the Institute for Research and Development of the University of Novo mesto.

Sample description

The primary focus group of the research consisted of medium and top level managers in medium-sized and large companies. The research included 253 participants with almost the same percentage of female (50.2 %) and male (49.8 %) managers. The majority of them were over the age of 40 years, with 41.5% belonging to the age group of 41 to 50 years and about a third (35.2%) to the age group of 51 to 60 years. Two thirds of the respondents have more than 20 years of pensionable service, of which almost one third have been employed for 31 years or more (28.9%), 29.6% have between 11 and 20 years of pensionable service and only a small part (9.5%) 10 years.

RESULTS AND INTERPRETATION

The purpose of the research was to gain more insight about the extent to which career competences have been adopted by managers. In this research, a competence is defined as the individual's ability to use the obtained knowledge and skills in accordance with their values and views in complex, diverse and unpredictable situations (Ažman, 2012, p. 4), considering that career competences of each individual are defined as three forms of "knowing": "knowing why", "knowing how" and "knowing whom", which lead to successful career management and guidance.

The career competence "knowing why" refers to inner motivation, finding a deeper purpose of one's work, knowing of personal values and their connection to the company's vision and mission or identification with the company's culture. This competence reveals the individual's values, beliefs and motivation for work and answers the question "What is the purpose of our work?" The career competence "knowing how" includes the skills and knowledge acquired in the process of education, training and work and is developed further as one's

career advances. The third competence, “knowing whom”, comprises the ability to build and maintain good interpersonal relationships and create social networks in and outside of the organisation, also for the purpose of strategic career planning and easier transition into a new work environment.

The questions that we measured the indicators of career competences “knowing why” (12 statements), “knowing how” (11 statements) and “knowing whom” (7 statements) were formed on the basis of the theory of “Intelligent Career” by Arthur, Claman, DeFillipi (1995).

In order to ensure the reliability, we calculated the Cronbach alpha coefficient for individual assertions. The value of the Cronbach Alpha coefficient for a set of questions that measures the “knowing why” construct of the career competences is $\alpha = 0.82$; for career competences “knowing how” is $\alpha = 0.84$; for career competences “knowing whom” $\alpha = 0.81$, which means that the measuring instrument has reached a good level of reliability of the construct.

The respondents answered the question to which extent they have developed or recognise individual competencies of themselves by using the scale from 0 to 4, where 0 means that they do not have the competence at all and 4 means that the competence is very well developed. Table 1 shows the average results of recognition of those competences among medium and top level managers of medium-sized and large Slovenian companies.

Table 1: *Career competences among managers*

CAREER COMPETENCES	AVERAGE	ST. DEVIATION
Career competence “knowing why”	4.15	0.69
Career competence “knowing how”	3.59	0.82
Career competence “knowing whom”	3.67	0.87

Managers believe that their competence “knowing why” is well to very well developed. The competence is characterised by the qualities whose common goal is to strive to achieve success, establish one’s position by realising work objectives and achievements, find inner motivation and fulfil personal and organisational goals.

Among the well-known but less developed career competences is the competence that relates to knowing oneself, knowing one’s own abilities, skills and knowledge. We can therefore assume that while individuals know themselves well, they are aware of their abilities, skills and knowledge, there is still a need for support in setting and achieving short-term and long-term career objectives also through adequate educational content and training. The third set of competences, “knowing whom”, is also generally well developed in the respondents, however, based on the results, it can be concluded that while they are skilled in creating and maintaining social networks within their organisation, this skill somewhat dissipates when it comes to doing the same outside it, particularly in building an information network that would significantly facilitate access to information on new employment opportunities.

The organisation’s internal environment where the managers work and develop their careers also contributes to gaining and developing their career competences. The key concept of the career development system is organised, formalised and planned effort to achieve a balance between the individual and organisational needs relative to human resources. Table 2 shows the selected elements of the organisation’s internal environment that foster learning and the enhancement and expansion of knowledge with the purpose of achieving the desired results by encouraging new ways of thinking and team work and thus enable continual learning and reinforce intellectual capital in the spirit of the *learning organisation*. The respondents were asked to give their subjective opinion, using the scale from 0 to 4, as to the extent to which each of the elements contributes to the enhancement of their career competences (Table 2).

Table 2: *The organisation's support in learning*

SELECTED ELEMENTS OF THE ORGAN- ISATION'S INTERNAL EN- VIRONMENT	FREQUENCY/PERCENTAGE					AVERAGE	ST. DEVIATION
	0	1	2	3	4		
	No influence	Weak influence	Medium influence	Strong influence	Very strong influence		
LEARNING, EDUCATION AND TRAINING IN THE OR- GANISATION (‘LEARNING ORGANISA- TION’)	3	10	18	111	111	4.25	0.85
	1.2	4.0	7.1	43.9	43.9		
FINANCING OF LEARNING, EDUCATION AND TRAIN- ING IN THE ORGANISA- TION	5	17	66	109	56	3.77	0.94
	2.0	6.7	26.1	43.1	22.1		
HUMAN RESOURCES DEVELOP- MENT IN THE ORGANISA- TION (CAREER PLANNING)	3	12	60	112	66	3.89	0.89
	1.2	4.7	23.7	44.3	26.1		

The comparison of the average values of each element reveals that the respondents evaluated all of these elements of the organisation's internal environment that relate to learning as important to very important. The element of *learning, education and training in the organisation* ('*learning organisation*') especially stands out – its influence on the enhancement and development of career competences for successful career management is very strong ($\bar{x} = 4.25$; $\sigma = 0.85$).

Studying the correlation between the organisation's internal environment and career competences “knowing why”, “knowing how” and “knowing whom”, we wanted to determine the connection between the organisation's internal environment and career competences. The correlation was calculated using the Pearson correlation coefficient to measure the strength of the linear relationship between normally distributed variables.

Table 3: *Correlation between the organisation's support in learning and career competences*

CORRELATION		CAREER COMPETENCE “KNOWING WHY”	CAREER COMPETENCE “KNOWING HOW”	CAREER COMPETENCE “KNOWING WHOM”
Learning, education and training in the organisation ('learning organisation')	r	0.096	0.136*	0.114
	p	0.128	0.030	0.070
Financing of learning, education and training in the organisation	r	0.159*	0.222**	0.101
	p	0.011	0.000	0.108
Human resources development in the organisation (career planning)	r	0.188**	0.203**	0.093
	p	0.003	0.001	0.140

** The correlation is statistically important, $p \leq 0.01$.

* The correlation is statistically important, $p \leq 0.05$.

Given the results, we find that the correlation between the variables is insignificant. Only a weak correlation was also determined between the career competence “*knowing how*” and *the financing of learning, education and training in the organisation and human resources development in the organisation*.

The quantitative empirical research confirms the relationship between the learning organisation and career competences for successful management of a manager’s career. From the individual’s perspective, the work organisation is an environment that can help them develop their career, that is, obtain and enhance their career competences.

CONCLUSION

Individuals experience their career through the organisation in which they work, which means that, despite the transfer of responsibility for one’s own career development to the individual, the role of the organisation in the employee’s career development process should not be disregarded. In addition, with modern day changes, the role of the organisation has also changed. While it used to provide safe professional pathways and hierarchical advancement, today its role is to offer to each individual opportunities to develop, which was also confirmed by our research. By understanding career competences, organisations can gain insight into the qualities of each employee and better understand employees’ diversity, which allows them to create opportunities for career development, offer educational contents that are adapted to the needs of individuals and enhance their career competences, open opportunities to learn, create, gain different skills and enhance personal satisfaction. A systematic and planned employee career development must be implemented based on the needs of a particular workplace by organising permanent education, training and seminars for developing competences, by increasing motivation, offering rewards, stimulation, guidance, counselling, encouraging, etc. with the intention of developing the potential of their employees. Managers also have a special role in the career development process – by being responsible for planning, organising, managing and evaluating available resources for the achievement of organisational objectives, they also assume the responsibility for the development and advancement of their employees. Gaining a greater insight into the career competences of managers is especially valuable as it offers further information about how they advance, what assistance they could benefit from and how they can, by reflecting on their own career development, more successfully perform their fundamental task of monitoring the employees’ development on all organisational levels. Lifelong learning is thus a prerequisite for mutually successful development of both the individual and the organisation.

REFERENCES

- Akkerman, J. et al. (2013). The role of career competencies in the Job Demands – Resources model. *Journal of Vocational Behavior*, 83 (3), 356–366.
- Arthur, M. B., Claman, P. H., DeFillipi, R. J. (1995). Intelligent Enterprise, Intelligent Career. *Academy of Management Perspectives*, 9(4), 7–20.
- Arthur, M. B., Rousseau, D. M. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organisational Era*. New Yourk: Oxford University Press.
- Bahtijarević-Šiber, F. (1999): *Menedžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
- Baruch, Y. (2003). Career systems in transition: A normative model for organizational career practices. *Personnel Review*, 32 (2), 231–251.
- Boljanović Đorđević, J., Pavlić Ž.S.; (2011). *Osnove menadžmenta ljudskih resursa*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Clark, F. A. (1992). *Total Career Management*. London: McGraw-Hill Book Company.

- Čamilović, S., Vujić, V. (2011). *Osnove menadžmenta ljudskih resursa*. Beograd: Tekon.
- Doyle, M. (2000). Managing Careers in Organisations. In Collin, A., Young, A.R. (Eds.), *The Future of Career*. (pp. 228–242). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., Godshalk, V.A. (2010). *Career management (4t ed.)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Jeraj, K. (2012). Vseživljenjska karierna orientacija–vseživljenjska priložnost. Ljubljana: *Revija HRM*, 10(46), 28–32.
- McAdam, S. (2014). *Successful career management. A guide for Organisations, Leaders and Individuals*. London: Thorogood Publishing Ltd.
- McDonald, K., Hite, L.(2016). *Career Development. A Human Resource Development Perspective*. New York, London: Routledge, Taylor&Francis Group.
- Medresorske smernice kakovosti vseživljenske karierne orientacije* (2015). Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
- Mihalič, R. (2006). *Management človeškega kapitala. Priročnik za celostno upravljanje človeškega kapitala in človeških virov v praksi sodobnih organizacij znanja*. Škofja Loka: Mihalič in Partner.
- Peiperl, M.A., Arthur, R. et al. (2000), *New Conceptions of Working Lives*. New York: Oxford Univesity Press.
- Repovš, E. (2013). Protejska karierna usmeritev in pojmovanje kariernega uspeha (*Magistrsko delo*). Ljubljana: Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Schein, H. E. (1978). *Career dynamics: maching individual and organisational needs*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Sullivan, S. E. in Baruch, Y. (2009). Advances in Career Theory and Research: A Critical Revies and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management*, 36(6), 1542–1571.
- Svetlik, I. in Zupan, N. (2009). *Menedžment človeških virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Škerlavaj, M., Dimovski, V. (2009). *Organizacijsko učenje kot dejavnik spodbujanja uspešnosti poslovanja slovenskih in hrvaških podjetij*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Torrington, D., Hall, L., Taylor, S. (2005). *Human Resource Management (6th ed.)*. London: Prentice Hall.
- Watkins, Karen E. et al (2012). The Impact of Lifelong Learning on Organizations. In Aspin, David N. et all (ed). *Second international Handbook of Lifelong Learning*. (859–873), Springer International,.
- Weng, Q.X., McElroy, J.C. (2012). Organizational career growth, affective occupational commitment and turnower intentions. *Journal of Vocational Behaviour*, 80(2), 256–265.

VAŽNOST CJELOŽIVOTNOGA UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ KARIJERE MENADŽERA U ORGANIZACIJI

Mojca Blažič

Sažetak: Područje razvoja karijere zaposlenika je aktualno društveno-ekonomsko pitanje u širem društvenom okruženju. Prije nešto više od jednog desetljeća EU je usvojila važne strateške dokumente i smjernice u području razvoja karijere u radnom okruženju, nakon čega je uslijedilo usvajanje nacionalnih dokumenata i smjernica s ciljem promidžbe i osnaživanja razvoja ljudskih resursa, promidžbe cjeloživotnog učenja, razvoja stručnih modela unutar određene vrste industrije i programa za edukaciju, pomoću kojih bi se smanjio deficit potrebnih kompetencija i ostvario nacionalni cilj za jačanje potencijala za ekonomski rast. Poznato je da je ljudski kapital u Sloveniji nedovoljno iskorišten. S jedne strane imamo visokoobrazovane ljude čije znanje, nažalost, ne odgovara potrebama ekonomije, pa svake godine bilježimo porast u iseljavanju visokoobrazovanih ljudi, dok se istovremeno suočavamo sa starenjem populacije i smanjenjem broja mladih ljudi. Stoga će u budućnosti biti sve veći izazov osigurati dovoljan broj djelatnika s vještinama i znanjem koji odgovaraju potrebama ekonomije. Između ostaloga, bit će potrebno podići razinu svijesti poslodavaca o važnosti ulaganja u ljudske resurse, s raznovrsnim mjerama, kako bi se podigla stopa zaposlenosti i zapošljivosti. To zahtijeva i razvoj i jačanje specifičnih vještina, tj. vještina i kompetencija za uspješan razvoj karijere pojedinca u organizaciji, ili za dugoročno profesionalno usmjeravanje, što se provodi u samo nekoliko kompanija. Glavni je cilj ovog rada upozoriti na važnost cjeloživotnog učenja za uspješnu karijeru. Menadžeri iz ciljane skupine su ključna poveznica između individualnih potreba, ambicija, ambicija vezanih uz razvoj karijere i potreba kompanije, te mogućnosti koje organizacija pruža zaposlenicima. Kvantitativnim empirijskim istraživanjem potvrdili smo vezu između organizacije u kojoj se omogućava učenje i profesionalnih kompetencija za uspješan razvoj menadžerske karijere.

Ključne riječi: profesionalne kompetencije, razvoj karijere, cjeloživotno učenje, menadžer

ČIMBENICI BRENDIRANJA USTANOVA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ

Marija Šinković Bečić

Učilište Kvantum znanja
kvantum-znanja@gmail.com

Sažetak: U ovom radu će se sukladno predstavljenoj problematici analizirati vanjski i unutarnji čimbenici brendiranja institucija za obrazovanje odraslih. Iako se pojam brand (hr. robna marka) terminološki veže za označavanje određenog proizvoda imenom, znakom, bojom i općim izgledom, sam pojam brendiranja povezan je sa strateškim upravljanjem brendom koji sama po sebi može biti bitan korisniku/potrošaču ili mu može predstavljati samo još jedan u nizu brendova. Kako bi se upozorilo na unutarnje i vanjske čimbenike koji utječu na brendiranje institucija za obrazovanje odraslih, u radu je provedena analiza sekundarnih i primarnih izvora podataka. Primarni izvori podataka prikupljeni su putem anketnog upitnika provedenog na uzorku 100 apsolvenata i studenata poslijediplomskih studija na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu te Ekonomskom fakultetu u Osijeku, te polaznika programa obrazovanja Učilišta Kvantum znanja. Na kraju rada predstavljena je analiza prikupljenih podataka te preporuke za daljnja istraživanja.

Ključne riječi: brendiranje, marketing u obrazovanju, obrazovanje odraslih

1. UVOD

Obrazovanje je ključan pokretač suvremenog društva. Njegova kvaliteta, ali i svrha koja je koordinirana s potrebama korisnika te tržištem rada, ključan je izvor razvoja resursa koji predstavljaju osnovu konkurentske prednosti u novoj ekonomiji (ekonomiji znanja). Već je Peter Drucker 1969. godine istaknuo značaj obrazovanja i obrazovanog zaposlenika kao pokretača gospodarske aktivnosti (U: Švarc, 2011). Danas smo svjedoci da intelektualni kapital pokreće globalne društvene i ekonomske promjene ta da je nužan za održivost svih sustava suvremenog društva. Jačanjem potrebe za stvaranjem „radnika znanja“ i učeće organizacije, dolazi i do liberalizacije obrazovnih sustava jer su potrebe tržišta rada sve više počele nadilaziti formalne oblike obrazovanja, čime se stvaraju nova zanimanja i očekuju specifične vještine. Na temelju tih promjena formalno obrazovanje zbog regulatornih zapreka ne može brzo i jednostavno ponuditi nove metode učenja i programe koji bi mogli brzo zadovoljiti potrebe tržišta rada. Sukladno navedenim promjenama u obrazovnom sustavu koordiniranim s postojećim ekonomskim, demografskim, društvenim i tehnološkim promjenama, samo područje obrazovanja sve više poprima tržišne karakteristike. Obrazovne institucije izlaze na tržište te svoju organizacijsku formu i programe prilagođavaju tržištu.

Predmet ovog rada je analiza utjecaja vanjskih i unutarnjih čimbenika na brendiranje obrazovnih institucija za obrazovanje odraslih.

U radu će se sukladno predstavljenoj problematici analizirati vanjski i unutarnji čimbenici brendiranja institucija za obrazovanje odraslih. Iako se pojam brand (robna marka) terminološki veže za označavanje određenog proizvoda imenom, znakom, bojom i općim izgledom, sam pojam brendiranja povezan je sa strateškim upravljanjem brendom koji sam po sebi može biti bitan korisniku/potrošaču ili mu može predstavljati samo još jedan u nizu brendova.

U kontekstu obrazovanja, cilj ovog rada je preispitati utjecaj vanjskih i unutarnjih čimbenika koji utječu na brendiranje institucija za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj.

S obzirom na predmet, cilj i problem istraživanja, pokušat će se dokazati sljedeće hipoteze:

H1: Važnu ulogu u brendiranju obrazovnih institucija imaju ljudski resursi.

H2: Na stvaranje uspješnog brenda obrazovnih institucija snažan utjecaj imaju korisnici obrazovnih institucija koji na temelju svojih potreba diktiraju trendove na tržištu obrazovanja odraslih.

H3: Brendiranje institucija ovisi o vlastitim financijskim resursima. Ako ne postoje dostatni financijski resursi za razvoj obrazovnih programa i tehničkih uvjeta pružanja obrazovanja, ne može se niti osigurati snažna diferencijacija obrazovnih institucija na tržištu obrazovanja.

2. METODE ISTRAŽIVANJA

Radi ispitivanja postavljenih hipoteza bit će upotrijebljeni primarni i sekundarni podatci. Prvenstveno, prikazat će se rezultati dobiveni anketiranjem korisnika obrazovnih visokoškolskih institucija te 200 ispitanika, korisnika programa Učilišta Kvantum znanja. Oba upitnika su na početku sadržavala demografska pitanja (spol i dob ispitanika). U prigodnom uzorku upućenom studentima poslijediplomskog studija ekonomskih fakulteta u Zagrebu i Osijeku, anketnim upitnikom je obuhvaćeno 100 ispitanika u dobi od 25 do 60 godina, muškog i ženskog spola. Anketni upitnik se sastojao od 3 pitanja vezana za utvrđivanje zadovoljstva te percepciju postojećih usluga visokoškolskih institucija i ustanova za obrazovanje odraslih. Upitnik je izrađen u elektroničkom obliku te je ispitanicima bio poslan elektroničkom poštom koja je dodijeljena ispitivaču uz prvotni pristanak ispitanika. Upitnik je izrađen u svrhu postojećeg istraživanja.

Drugo istraživanje kojim su se željeli utvrditi razlozi obrazovanja odraslih te potrebe obrazovanja odraslih provedeno je na temelju uzorka iz baze polaznika Učilišta Kvantum znanje. Istraživanjem je obuhvaćeno 200 ispitanika u dobi od 18 do 60 godina muškog i ženskog spola. Anketni upitnik je također bio sastavljen u digitalnoj inačici te je bio poslan ispitanicima elektroničkom poštom. Sadržavao je 3 pitanja vezana za stavove ispitanika o potrebama obrazovanja odraslih, količini potrebe obrazovanja te potrebama ispitanika za obrazovanim programima u kontekstu razvoja kompetencija ključnih za jačanje pozicije na tržištu rada. Upitnik je izrađen u svrhu postojećeg istraživanja.

Pored anketnog upitnika, podatci će biti prikupljeni iz sekundarnih izvora koji obuhvaćaju statističke pokazatelje o ponudi i potražnji na tržištu obrazovanja, zakonske promjene u području obrazovanja odraslih, komparativne analiza Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, Eurostata, OECD-a, dosadašnja istraživanja svjetskih i hrvatskih stručnjaka iz područja obrazovanja odraslih i brendiranja. Konzultirana je domaća i svjetska stručna i znanstvena literatura.

3. DEFINIRANJE POJMA BREND/BRENDIRANJE

Kotler definira „marketing kao društveni i upravljački proces u kojemu skupine i pojedinci dobivaju ono što trebaju i žele posredstvom oblikovanja i razmjene proizvoda s drugim, dok u poslovnom smislu znači izgradnju i profitabilnu razmjenu u odnosima s kupcima. Iz toga proizlazi da je marketing vrlo interaktivni proces stvaranja vrijednosti za potrošače“ (Kotler, Keller, 2008; str 5).

Odlučivanje pri kreiranju proizvoda odnosi se na sljedeće varijable: kvaliteta, pakiranje proizvoda te dubina i širina asortimana proizvoda (Kolter, Keller, 2008). Odlučivanje na području marke vezano je za stvaranje

njezina identiteta prema kojemu će je potrošači percipirati kao nešto što je različito od drugih i njima relevantno, prihvatljivo, korisno i vrijedno; zatim na pozicioniranje, mjerenje snage marke i upravljanje portfeljem marki. Skup odlučivanja na području komunikacija proizlazi iz segmentacije, razumijevanja potrošača, odnosno pozicioniranja. O tome kome se obraća i gdje, ovisi izbor medija i rječnik koji će ciljane skupine razumjeti. Odlučivanje na području cijena ovisi o ciljanoj skupini, segmentu kojemu je proizvod/usluga namijenjena, o pozicioniranju, o kanalima distribucije i osjetljivosti pojedinih segmenata. Marketinško odlučivanje se proširuje i na prodaju, distribuciju, te odnose s kupcima i potrošačima.

U kontekstu temeljnih značajki marketinga važnu poziciju ima razvoj marke usluge ili proizvoda. Marka je prepoznatljiva oznaka ili ime nekog proizvoda/usluge koju podrazumijeva kvaliteta. Budući da se pod utjecajem anglicizma na međunarodnoj razini pa tako i u Hrvatskoj ustalio termin brend, svojstveni termin za razvoj i pozicioniranje marke je brendiranje.

Odnos prema marki i njezino stvaranje u skladu je s vremenom i trendovima. Čak i ne treba ići previše daleko; može se poći od doba industrijske revolucije pa usporediti protok vremena potrebnog za odlučivanje, kao i samu logistiku u vrijeme kad nije bilo mobilnog telefona, interneta, te se može doći do spoznaje o ogromnim razlikama između suvremenog upravljanja markom i ranijih razdoblja.

Pavlek (2008) ističe da je marka prije svega – odnos. Iz toga proizlazi da je suvremena marka obećanje potrošačima koji od nje očekuju određene performanse i zadovoljavanje svojih želja. Ona je za njih jamstvo, povjerenje i smanjeni rizik, ugled, stvara se osjećaj, za njom se povodi, s njom se katkad i poistovjećuje, slijedi se njezina ideja, doživljava se, personificira se i u memoriji se stvara cijela kolekcija doživljaja marke. Smanjeni rizik u kupnji ima vrlo povoljne posljedice kao što su lojalnost i ponavljanje kupnje. Problem rizika je značajan pri investiranju i to je vrlo važno za održavanje, jačanje i širenje marke. Ulagači će uvijek preferirati jaku marku jer je ona manje rizična. Navodeći osnovne kvalifikacije marke iz društvenog, ekonomskog i tehnološkog aspekta, u konačnici se brendiranje može definirati kao proces koji marku dovodi do njezine izvrsnosti, a to znači optimizacije za kupca, te najviše ekonomske vrijednosti za vlasnika. Kako bi se što bolje shvatio proces brendiranja važno je razumjeti osnovna obilježja brenda.

Obilježja brenda vezana su za njegova funkcionalna i emocionalna svojstva koje posjeduje ili predstavlja potrošaču.

Vranešević (2007) identitet brenda predstavlja kroz sljedeća obilježja:

1. Brend ima fizičke značajke, koje mogu utjecati na njegovu vrijednost ako su te fizičke značajke različite od ostalih, te pretpostavljaju dodatnu funkcionalnu prednost (oblik čokoladice Toblerone, ili boce Coca-Cole).
2. Brendovi se mogu doživjeti kao da posjeduju osobnost. Poznate osobe često promoviraju pojedine brendove, s namjerom da projiciraju svoje osobine na brendove koje predstavljaju. Primjer toga je vlasnik Mesne industrije Gavrilović, Đuro Gavrilović, koji se pojavljuje u svim promotivnim aktivnostima svoje tvrtke.
3. Kultura brenda ima utjecaj, i prenosi se na sve proizvode unutar tvrtke. Kultura predstavlja osnovnu ideju koju brend želi prenijeti javnosti (ciljevi, sustav vrijednosti i način širenja).
4. Brendovi se razlikuju prema odnosima i načinu njegovanja odnosa s klijentima.
5. Pod odrazom brenda pretpostavlja se uloga brenda u kreiranju percepcije i imidža klijenata u okolini.
6. Brend utječe na doživljaj samog vlasnika predmeta. Naime, uz kupnju i upotrebu određenog brendova kako bi kreirali i projicirali očekivani imidž, klijenti često kupuju određene brendove da sebi nešto dokažu ili sebe u nešto uvjere.

Element identiteta brenda je sve ono što služi identificiranju brenda i razlikovanju brenda od ostalih brendova. To mogu biti naziv, znak brenda (logo, simbol), likovi, slogani, džinglovi, pakiranje i boja.

4. ANALIZA VANJSKIH ČIMBENIKA U BRENDIRANJU OBRAZOVANJA ODRASLIH

Brendiranje ili strateško upravljanje markom ima zadaću da marku „izvuče“ iz doživljaja funkcionalnosti i pretvori u svojevrstan entitet izvrsnosti koji će potrošač percipirati kao nezamjenjiv ili teško zamjenjiv u odnosu na iste na tržištu. Obrazovane institucije ovise o nizu čimbenika, od onih na koje ne mogu direktno utjecati, npr. zakonodavstvo, ekonomske, političke i društvene promjene, do onih na koje one mogu same utjecati, npr. ljudski, programski i prostorni resursi. Samim time brendiranje obrazovnih institucija odraslih smatra sve vrlo složenim procesom. S jedne strane moraju se prilagođavati vanjskim čimbenicima, a s druge strane trebaju težiti diferencijaciji na obrazovnom tržištu koju će postići razvojem vlastitih resursa.

Vanjski čimbenici koji svakako utječu na tržište obrazovanja odraslih su: zakonska regulativa, postojeća gospodarska situacija, demografske promjene, trendovi na tržištu obrazovanja te tržište rada.

4.1. Zakonska regulativa

U Hrvatskoj je obrazovanje odraslih istaknuto kao važna sastavnica sustava obrazovanja, a svoju potvrdu dobiva nizom važnih strateških dokumenata. Najvažniji su koraci u razvoju sustava obrazovanja odraslih Vladino prihvaćanje Strategije obrazovanja odraslih u studenome 2004. godine, osnivanje Agencije za obrazovanje odraslih Vladinom Uredbom u svibnju 2006. te donošenje Zakona o obrazovanju odraslih u veljači 2007. godine.

Zakon o obrazovanju odraslih uspostavlja normativni okvir i stvara pravne pretpostavke daljnjem razvoju obrazovanja odraslih kao punopravnog dijela cjelokupnog obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Danas se djelatnosti obrazovanja odraslih odvijaju u Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, koja je osnovana Zakonom o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (NN, 24/10). Prvim člankom Zakona o obrazovanju odraslih, obrazovanje odraslih u Hrvatskoj definirano je kao: „cjelina procesa učenja odraslih namijenjenih ostvarivanju prava na slobodan razvoj osobnosti, osposobljavanja za zapošljivost (stjecanje kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikacije, stjecanje i produbljivanje stručnog znanja, vještina i sposobnosti) i osposobljavanje za aktivno građanstvo.“ U Hrvatskoj obrazovanje odraslih uključuje sve oblike obrazovanja osoba starijih od 15 godina. Zakonom je određeno da se obrazovanje odraslih temelji na načelima: cjeloživotnog učenja; racionalnoga korištenja obrazovnih mogućnosti, teritorijalne blizine i dostupnosti obrazovanja svima pod jednakim uvjetima, u skladu s njihovim sposobnostima; slobode i autonomije pri izboru načina, sadržaja, oblika, sredstava i metoda; uvažavanja različitosti i uključivanja; stručne i moralne odgovornosti andragoških djelatnika; jamstva kvalitete obrazovne ponude i poštovanja osobnosti i dostojanstva svakog sudionika.

4.2. Utjecaj socio-ekonomskih promjena na obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj

Kada se analizira socio-ekonomski utjecaj svakako valja razmotriti stanje tj. čimbenike tog utjecaja na obrazovanje prije krize i nakon globalne krize.

Promatrajući realni BDP, Hrvatska je 2008. ostvarila pozitivan rast, no u 2009. se dogodio nagli pad od 6,9%. Sljedeće, 2010., godine realni BDP je smanjen za dodatnih 2,3%, a taj se pad privremeno zaustavio u 2011. U 2012. godini ponovno je došlo do pada realnog BDP-a za 2%. Realni BDP Hrvatske po stanovniku 2012. iznosio je 63.897 HRK te nije dostigao vrijednosti iz pretkrizne 2008. (Ministarstvo gospodarstva, RH, 2014.)

U izdvojenom razdoblju 2008. – 2012. ukupno ostvarena bruto dodana vrijednost svih gospodarskih subjekata, mjerena u stalnim cijenama, promijenila se s 277,67 milijardi kuna na 274,39 milijardi kuna. Od pretkrizne

2008. godine do kraja promatranog razdoblja došlo je do smanjenja bruto dodane vrijednosti u iznosu od 1,18%, odnosno za 3,29 milijardi kuna.

Apsolutna vrijednost potrošnje opće države rasla je od 2004. pa sve do 2010. godine kada je ostvarila maksimum od 64,96 milijardi kuna, da bi se potom postupno smanjila na 64,76 milijardi kuna, koliko je iznosila u 2012. Potrošnja kućanstava također je rasla sve do pojave krize, ali građani su reagirali brže od države. Kućanstva su već 2009. godine smanjila potrošnju s 187,35 milijardi kuna iz 2008. na 182,98 milijardi kuna. U tri naredne godine potrošnja kućanstava ponovno raste te je dosegla 188,74 milijardi kuna u 2012. (Ministarstvo gospodarstva, RH, 2014.)

Ukupan iznos kunskih i deviznih kredita izdanih od strane kreditnih institucija, bez kredita izdanih drugim bankarskim i kreditnim institucijama, povećavao se u svim promatranim godinama razdoblja 2004. – 2012. Najveći broj zaposlenih u Hrvatskoj radi u pravnim osobama (82,7% u 2012.), zatim slijede zaposleni u obrtu i djelatnostima slobodnih zanimanja (15,3% u 2012.), a najmanje osoba je zaposleno kao osigurani poljoprivrednici (2% u 2012.). (Ministarstvo gospodarstva, RH, 2014.) Anketna stopa nezaposlenosti, koja se smatra realnijim prikazom stvarno nezaposlenih osoba i koja je usporediva među različitim zemljama, iznosila je 15,9%. Broj nezaposlenih se od 2008. do 2012. godine povećao sa 149 000 na 272 000., odnosno za visokih 82,55%. Povećana nezaposlenost značajno je utjecala na promjene u obrazovanju odraslih (HZZ, 2014.). Zbog nedovoljnog gospodarskog rasta na tržištu rada povećava se zanimanje za strukovnim zanimanjima kao što su: konobar, kuhar, varilac, zaštitar te tzv. bijelim zanimanjima kao što su medicinsko osoblje (medicinske sestre, liječnici), njegovatelji te zanimanjima vezanim za rehabilitaciju (HZZ, 2014.).

S druge strane, visoki javni dug u države i sve manje dobiti poduzeća u Republici Hrvatskoj utjecali su i na ulaganje u obrazovanje ljudi, što je neposredno utjecalo i na ekonomsku održivost obrazovnih institucija te njihovu mogućnost daljnjeg ulaganja u nove, suvremenije obrazovne programe. Prema podacima Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta (2014), iz proračunskih sredstava se u obrazovanje 2012. godine uložilo manje nego 2001. godine, što znači manje od 2 % BDP-a. Od 2002. godine do 2010. godine obrazovanje je činilo prosječnih 4% od ukupnog BDP-a, što nije bilo i dalje u skladu s drugim tranzicijskim državama Europske unije (Češka 4,6%, Poljska 4,8%, Irska 8%), no u svakom slučaju bilo je više nego u 2011. i 2012. godini.

Ulaganje Republike Hrvatske u obrazovanje i dalje je izuzetno nisko ako se uzmu primjeri razvijenih zemalja poput: Danske s 8,7 % BDP-a, Islanda sa 7,8 % BDP-a, te Švedske i Norveške sa 7,3 % BDP-a. Usporedi li se ulaganje u obrazovanje 2009. godine u Hrvatskoj sa Slovenijom i Irskom te razvijenom Švedskom može se vidjeti da je ulaganje u obrazovanje i tada u Hrvatskoj bilo najslabije (Eurostat, 2014). Godine 2009. za obrazovanje Hrvatska je izdvojila 2,9 milijardi eura, Slovenija, s upola manje stanovnika 2,4 milijarde, Irska sa 6,4 milijuna stanovnika 8,7 milijardi, a Švedska s 9,4 milijuna stanovnika čak 19 milijardi eura (Eurostat, 2014).

Razlozi slabog ulaganja Republike Hrvatske u obrazovanje uvjetovani su prvenstveno lošim gospodarskim trendom, koji zadire u sve pore obrazovanja, od smanjivanja ulaganja u formalno obrazovanje do smanjivanja ulaganja poduzeća u neformalna obrazovanja zaposlenika. Na temelju analize Ministarstva poduzetništva i obrta Republike Hrvatske (2013), utvrđeno je kako su poslodavci od 2009. godine do 2011. smanjili ulaganje u obrazovanje svojih zaposlenika za 30%, što je značajno utjecalo i na razvoj obrazovnih programa obrazovnih institucija.

4.3. Utjecaj demografskih trendova na obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj

Kada je riječ o demografskim trendovima koji utječu na obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj svakako valja izdvojiti: snažno starenje stanovništva i negativan demografski trend, iseljavanje domaćeg stanovništva, pojačanje imigracije i useljavanje stranog stanovništva u Hrvatsku te u konačnici promjene na tržištu rada na koje utječe sve veća uključenost žena na tržištu rada, te duži radni vijek.

Posljednji popis stanovništva iz 2011. g. upućuje na promjene u demografskoj strukturi u Republici Hrvatskoj, odnosno očituje se u smanjenju ukupnog broja stanovnika i nerazmjernoj dobnoj strukturi stanovništva. Broj osoba starije životne dobi raste, a broj djece, odnosno učenika u odgojno obrazovnom sustavu pada, što izravno utječe na mrežu javnih škola, smanjenje norme učitelja unutar odgojno obrazovne ustanove u kojoj je zaposlen te potrebe za promjenama u ponudi andragoških obrazovnih programa.

Popis stanovništva bilježi prisutnost određenog broja stranaca i imigranata koji žive i rade ili su se zatekli u Republici Hrvatskoj, a čiji materinski jezik nije hrvatski (Državni zavod za statistiku, 2018). Odgojno obrazovni sustav u ovom se trenutku suočava s djecom inojezičarima, koja se uključuju u redovno školovanje s nedostatnim ili nikakvim poznavanjem hrvatskoga jezika, što povećava broj učenika kojima je potrebna dodatna pomoć i pažnja. Pristupanjem Republike Hrvatske Europskoj uniji, tržište rada otvara se stanovnicima EU a i to može utjecati na još veću multikulturalnost u društvu, a time i potrebu za jačanjem inkluzivnih programa koji će pomoći boljoj integraciji „stranaca“ u hrvatski obrazovni sustav. Multikulturalnost i multijezičnost učenika izazovi su odgojno obrazovnim radnicima koji poučavanje moraju prilagoditi toj raznolikosti jer svim učenicima trebaju omogućiti jednake uvjete za učenje, čime će ostvariti društvena očekivanja.

S obzirom na obrazovanje i kvalifikacije hrvatske radne snage, slika je mješovita. Postotak od 95,3% mladih od 20-24 godine u Hrvatskoj koji su napustili školovanje, sa završenim najmanje srednjoškolskim obrazovanjem, bio je najviši od 33 zemlje o kojima su dostupni podatci za 2011. godinu. (Strategija razvoja poduzetništva u RH 2013-2020., NN 136/13). Tu Hrvatska bilježi 21% bolji rezultat od onog za EU-27. Podatci koji se odnose na obrazovanje nakon srednje škole, međutim, nisu toliko impresivni. Tek 22% mladih od 20 do 24 godine u Hrvatskoj ima tercijarno obrazovanje (EU-27 = 33,6%), dok je broj 25-34-godišnjaka s doktorskim stupnjem na tisuću stanovnika u EU-27 bio 1,5%, a samo 0,9% za Hrvatsku. (Strategija razvoja poduzetništva u RH 2013-2020., NN 136/13).

Zaposlenost radnika s određenim vještinama i kvalifikacijama je važna, posebice za djelatnosti vezane za visoku tehnologiju i znanjem intenzivne djelatnosti; o tome postoje podatci koji upozoravaju da Hrvatska mora poduzeti daljnje korake za unaprjeđenje, jer je po zaposlenosti znanstvenika i inženjera u poduzećima na 86. mjestu od 144 zemlje, a na 26. mjestu od 35 zemalja prema postotku svih zaposlenih koji rade u malim i srednjim poduzećima.

U Hrvatskoj posebice zabrinjava odnos prema cjeloživotnom učenju te razvoju i unaprjeđenju vještina radne snage. Postotak zaposlenih starosti 18 – 24 godine u Hrvatskoj koji su uključeni u obrazovanje i izobrazbu iznosi 5,9% (2011. godine), što je oko 83% ispod prosjeka EU-27 koji iznosi 35,8%. Od svih zaposlenih samo 2,3% je onih koji su uključeni u programe cjeloživotnog učenja, što je dosta ispod prosjeka EU-27 od 8,9%. (Strategija razvoja poduzetništva u RH 2013-2020., NN 136/13).

Može se zaključiti da se obrazovanje odraslih mijenja tj. da će se morati prilagođavati demografskim promjenama starenja društva, što podrazumijeva jačanje cjeloživotnih programa učenja, čak i programa učenja za treću životnu dob. U Pučkom otvorenom učilištu Zagreb, primijetili su već 2005. povećan interes osoba treće životne dobi za usvajanjem novih informacijskih znanja. Slijedom takvih iskustava i odražavanja radionica za osobe treće životne dobi, godine 2010. je u okviru Pučkog otvorenog učilišta Zagreb osnovano Učilište za treću životnu dob¹.

Pored starenja stanovništva Hrvatska je suočena s imigracijom, ali i odljevom stanovništva. Takav demografski trend utjecao je kreiranje raznih programa za „strance“, kao što su brzi programi učenja Hrvatskog jezika i opismenjavanja. S obzirom na postojeće demografske promjene, može se očekivati da će u budućnosti svakako jačati andragoški obrazovni programi, što zbog sve veće potrebe zrelog stanovništva za daljnjim obrazovanjem, a što zbog potrebe cjeloživotnog učenja. Sve to utječe i na potrebe diferencijacije obrazovnih ustanova na tržištu pri čemu se već razvijaju usko specijalizirani, prepoznatljivi brendovi u obrazovanju (npr. Učilište za treću životnu dob).

4.4. Analiza tržišta obrazovanja odraslih u Hrvatskoj od 2009. do 2017. godine

Prema podacima trgovačkih sudova u Republici Hrvatskoj djeluje :

- 82 pučka otvorena učilišta, 2 otvorena učilišta i 18 učilišna,
- 7 javnih sveučilišta od čega je pet osnovala lokalna samouprava, a
- 3 privatna sveučilišta.

Na trgovačkim sudovima registrirano su još 23 pravna subjekta koja obavljaju djelatnost obrazovanja odraslih. Od toga su 132 osnivači ustanove, a 59 je osnovala lokalna samouprava.

Od 2008. godine se povećava obrazovanje u strukovnim programima. Kako navode u statističkom izvještaju Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2018), učenici strukovnih škola imaju zanimanje i sve više se nakon srednjoškolskog obrazovanja okreću stjecanju prakse te raznim programima usavršavanja u svojem zvanju. Ako se odluče na daljnje visokoškolsko obrazovanje obično biraju smjerove stručnih studija i poslovnih visokih škola koje osiguravaju praktičnu nastavu.

Takav stav prema nastavku obrazovanja nije neobičan ni u Europskoj uniji. Primjerice, u Njemačkoj srednjoškolci strukovnih škola radije odabiru razvoj kroz struku i razne oblike usavršavanja tijekom rada, nego visokoškolsko obrazovanje. U Agenciji za odgoj i obrazovanje smatraju da će se ovakav trend nastaviti zato što su rezultati državne mature mjerilo za upis na željeni fakultet, a učenici strukovnih škola nerijetko ne ostvaruju dovoljan broj bodova za izravan upis, zbog ograničenog programa obrazovanja u pojedinim grupama predmeta (matematika, sociologija, fizika, kemija, biologija, psihologija...). S druge strane, učenici strukovnih srednjih škola već imaju zanimanje nakon završetka školovanja, stoga za njih daljnje školovanje u visokoškolskom obrazovanju znači nadogradnju i specijalizaciju.

Sasvim je realno očekivati da će učenici srednjih strukovnih škola odabrati visoka učilišta i visoke škole kao daljnji nastavak svojeg obrazovanja ne bi li dobili viši stupanj obrazovanja, ali i nova znanja koja su usko povezana s njihovom strukom. U Agenciji za odgoj i obrazovanje ističu da upravo visoke poslovne škole i veleučilišta imaju najveći broj studenata srednje životne dobi, što znači da su oni navedene obrazovne institucije prepoznali kao dobar model cjeloživotnog, formalnog obrazovanja.

Prema istraživanju portala Srednja.hr koje je provedeno na uzorku od 1500 maturanata 2013. godine utvrđeno je da na odabir fakulteta i općenito daljnjeg obrazovanja utječu sljedeći čimbenici: smanjene upisne kvote, stalan rast nezaposlenosti te loša financijska situacija. Kada se riječ o odabiru studijskih programa, zanimljivo je da se trendovi mijenjaju s obzirom na geografska područja u Hrvatskoj. Primjerice u Zagrebu maturanti i dalje najviše prijavljuju i upisuju Ekonomski fakultet u Zagrebu te Filozofski fakultet. Veliki interes od 2011. pojavljuje se i za Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.

Fakultet elektrotehnike i računarstva također ulazi u pet najviše biranih fakulteta tijekom mature. Zanimljivo je da hrvatski maturanti veliki interes pokazuju prema tehničkom obrazovanju na veleučilištima, pa se može smatrati da se ona postaju važan konkurent tehničkim sveučilišnim smjerovima. Kada je riječ o obrazovnoj migraciji, Zagreb najviše privlači nove studente iz raznih dijelova Hrvatske. No 2012. i takav trend se sve više mijenja budući da se i u ostalim većim, ali i manjim gradovima otvaraju vrlo dobri studijski programi. Stoga su pojedina sveučilišta u manjim gradovima otvorila svoje podružnice kako bi postali geografski konkurentniji, ali i omogućili obrazovanje onima koji ne mogu otići studirati u druge gradove.

Pored sveučilišnog obrazovanja kao jednog oblika daljnjeg i cjeloživotnog obrazovanja (posebno kada je riječ o poslijediplomskim studijima), u obrazovanju odraslih veliko značenje imaju pučka učilišta i učilišta za obrazovanje odraslih. Njihova važnost na tržištu obrazovanja neosporna je, posebice ako se promatra stopa rasta upisa polaznika u programe osposobljavanja i usavršavanja. Primjerice u učilištu Kvantum znanja upisi u programe osposobljavanja od 2015. do 2017. rasli su prosječno za 7% na godišnjoj razini. Razlog takvog rasta je potreba za promjenom zvanja, osobito kod osoba koje su dugotrajno nezaposlene.

Brojna učilišta imaju sporazume s lokalnim zavodima za zapošljavanje koji putem raznih vladinih mjera prekvalifikaciju omogućavaju dugotrajno nezaposlenim osobama

Nadalje, kako navodi vlasnica Učilišta Kvantum znanja, činjenica je da se tržište cjeloživotnog obrazovanja još uvijek nalazi u prvim fazama svoje evolucije; s jedne strane tome doprinosi loša gospodarska situacija, a s druge strane još uvijek niska razina svijesti poslodavaca (posebno malih poduzeća) da je ulaganje u ljudski potencijal iznimno važno.

Prema istraživanjima autorice na temelju baza polaznika Učilišta Kvantum znanja, na uzorku od 200 zaposlenika u 20 poduzeća u Republici Hrvatskoj, 74% ispitanika smatra da postojeći formalni sustav obrazovanja odraslih ne zadovoljava potrebe tržišta rada.

Kao nedostatak formalnog obrazovanja, ispitanici najviše navode nemogućnost savladavanja vještina koje su nužne u poslovnom okruženju, a to su: komunikacijske vještine, vještine kreativnog razmišljanja te prodajne i prezentacijske vještine.

Nedostatak navedenih vještina poslodavci najviše nadoknađuju dodanim obrazovanjem u sklopu poslovnih edukacija za zaposlenike. Iako poslodavci očekuju i zahtijevaju od zaposlenika vještine kojima će se povećati njihova poslovna uspješnost i produktivnost, zaposleni navode da poslodavci ne ulažu baš u njihovo obrazovanje i stjecanje dodatnih vještina. Kako se vidi na grafikonu 2., oko 50% ispitanika odgovorilo je da im u godini dana poslodavci osiguraju jednu ili niti jednu edukaciju, što je vrlo malo s obzirom na to da se od zaposlenika očekuje stalno prilagođavanje novim tržišnim izazovima. Sami time većina zaposlenika sama ulaže u svoje dodatne edukacije.

Ako se ipak ulaže u obrazovanje zaposlenika, poslodavci najviše ulažu u obrazovanje tj. stjecanje vještina kao što su marketinške tehnike i korištenje marketinških alata, meke vještine, komunikacijske vještine i upravljanje ljudskim potencijalima. Budući da se od zaposlenika očekuje već poznavanje osnovnih računalnih kompetencija, usvajanje informacijskih znanja i vještina vezano je za specifične programe i alate

Može se zaključiti da je obrazovanje jedan od važnih čimbenika razvoja karijere te, uopće, konkurentnosti na tržištu rada. Ako se vratimo na brendiranje obrazovnih institucija, može se zaključiti da bi obrazovne institucije trebale svoje programe prilagođavati potrebama korisnika, u ovom slučaju krajnjih korisnika. Uzme li se u obzir da je brendiranje razvoj branda/marke (a brand predstavlja svojevrsan ugovor i potvrdu kvalitete), uistinu se mora i treba očekivati od obrazovnih institucija da teže zadovoljavanju obrazovnih očekivanja svih dionika u društvu (od polaznika programa do poslodavaca).

Na činjenica da je obrazovanje jedno od temeljnih vrijednosti i konkurentskih prednosti svakog pojedinaca ukazuju i podatci izvješća Hrvatskog zavoda za zapošljavanje za 2017. godinu. Među dugoročno nezaposlenima i dalje je najviša stopa kod osoba s nižom razinom obrazovanja. Ipak, ako se usporede tržište rada i obrazovno tržište, može se uočiti razilaženje ponude i potražnje. Iz ranije analize visokoškolskog obrazovanja vidi se da se najvećih broj stručnjaka i visokoobrazovanih osoba producira u društvenim znanostima. To nema nikakve veze s potražnjom na tržištu rada koje teži za stručnjacima na području matematike, elektrotehnike, strojarstva i računarstva, kao i stručnjacima iz polja edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti i logopedije, te anglistike i germanistike. U polju biotehničkih znanosti, umjetničkim znanostima kao i na polju ekonomije i prava ne postoji potražnja, štoviše ponuda je veća od potražnje.

Prema analizi Hrvatskog zavoda za zapošljavanje u budućnosti se očekuje i dalje rast potražnje na tržištu rada za tzv. bijelim i zelenim poslovima (HZZ, 2017) No, to nije samo trend u Hrvatskoj nego i u cijeloj Europi. Primjerice, Njemačka ne može namiriti potrebe za njegovateljima starijih osoba pa već od 2008. godine uvozi radnu snagu medicinske i rehabilitacijske struke, ponajviše iz zemalja istočne Europe (HZZ; 2017) S druge strane, strategija održivosti Europske unije nameće nove trendove života, pa se stvaraju i nova zanimanja kao što su monter fotonaponskih ćelija ili građevinski tehničar zelene gradnje. Takva zanimanja ne traže veliku

prenamjenu u obrazovnom sustavu, Hrvatska već ima kvalitetne kadrove u obrazovanju, no ono što nedostaje su dobro razrađeni programi obrazovanja koji će se fokusirati na potrebe tržišta rada, a ne na mogućnost i znanja predavača ili, još gore, raznih agencija koje kroje standarde „iz ureda“.

Ne bi li se na tržištu obrazovanja uistinu našli proizvodi koji će zadovoljiti potrebe klijenata (učenika i studenata), partnera (poslovnih subjekata) te obrazovnih institucija, nužno je detaljno istraživanje tržišta obrazovanja u Hrvatskoj kojim bi se jasno stavili u odnos trendovi ponude i potražnje na tržištu rada. Usklađivanjem tih dvaju trendova vrlo brzo se može vidjeti što tržište želi i što nedostaje. Stihijsko rješavanje problema jaza potreba i ponuda na tržištu obrazovanja ne će riješiti problem niti nezaposlenosti, a niti sve većeg pada konkurentnosti hrvatskih obrazovnih institucija koje se teško probijaju i pozicioniraju na europskom tržištu obrazovanja.

5. ANALIZA UNUTARNJIH ČIMBENICI U BRENDIRANJU OBRAZOVANJA ODRASLIH

Unutarnji čimbenici koji utječu na brendiranje obrazovnih institucija su strategija poslovanja, organizacijska struktura i kultura, koncepcija marketinga, tehničko-tehnološki uvjeti, financijski čimbenici, ljudski resursi. Svako poslovanje započinje vizijom pa tako i poslovanje obrazovnih institucija. Specifičnost obrazovanja leži upravo u činjenici da se ono bazira na usluzi koja je po svojem obliku različita od proizvoda. Ona se konzumira u trenutku kad je nastala, neusklađiva je, a na njezinu održivost utječu materijalni i nematerijalni čimbenici. Što znači da se razvoja obrazovanja mora promatrati kroz marketing usluge za čiju održivost su potrebni ljudski resursi, program, prostor pružanja usluge, promocija, cijena i distribucija koje osiguravaju dostupnost usluge, ali i njezinu diferencijaciju na tržištu.

Upravo vizija, misija i ciljevi određene obrazovne institucije početna su točka razvoja marke. „Vizija predstavlja predodžbu, odnosno zamisao, nekog budućeg stanja ili događaja. Ako organizacija nema vizije, ne zna niti kamo se treba kretati. Vizija je početak svakog procesa suvremenog menadžmenta i temeljna odrednica smjera kretanja organizacije u zacrtanom vremenu i prostoru. Njome se definira budućnost – što se želi postići i koji smjer treba slijediti.

Menadžment ne može djelovati učinkovito bez poslovne zamisli usmjerene prema budućnosti – na kojemu se području želi djelovati, kome se namjenjuju proizvodi, što bi proizvod trebao značiti potrošačima, koje poslovne aktivnosti će se razvijati, kakvu tvrtku se želi stvoriti, koju poziciju zauzeti na tržištu“ (Sikavica, Bahtijarević-Šiber, i Pološki-Vokić, 2008, str. 121).

Obrazovanje teži za identitetom, to najbolje pokazuju primjeri prestižnih svjetskih sveučilišta. Kada bi se pitalo ljude diljem svijeta znaju li što je Yale, Oxford, Harvard, u većini slučajeva odgovor bi bio potvrđan. Stvaranje identiteta je dugoročan proces, ta sveučilišta razvoj identiteta mogu zahvaliti i globalnoj percepciji znanja kao težnje za boljim životnim standardom.

No, isto tako, misija njihovog djelovanja je jasna, ali i prilagodljiva, što znači da se oni svojim djelovanjima podređuju društvenim potrebama u okviru općih normi i standarda. Primjerice, Harvard uvodi modele učenja na daljinu, nove tehnologije u usvajanju znanja, nastava je dinamična i interaktivna, od studenata se očekuje sudjelovanje u projektima, što je ispred ispitnih obveza i seminarske nastave. Oni postaju partneri onog dana kada potpišu ugovor i ostaju doživotno vezani za instituciju svojim iskustvom. Samo činjenica da svatko ima majicu svojeg sveučilišta kod kuće dovoljna je potvrda da navedena sveučilišta teže „odgoju“ harvardovaca, yaleovaca i oxfordovaca. Što se takvom misijom postiže? Odgovor je očit, isto što se postiže kod klasičnih proizvoda i usluga, tradicijska lojalnost.

Težnja je tzv. harvardovaca da i njihova djeca danas-sutra uđu u „klub“ te tako stvara tzv. dinastijski oblik obrazovanja, lojalnost za cijeli život. Kada se dođe do te razine, više nije potrebno ulagati velika sredstva za razvoj brenda, nego je potrebno samo održavati ono što se strateški razvijalo. Da bi se utvrdilo koji unutarnji

čimbenici najviše utječu na brendiranje obrazovnih institucija, provedeno je istraživanje među bivšim i sadašnjim studentima diplomskih studija Ekonomskog fakulteta u Osijeku i Ekonomskog fakulteta u Zagrebu.

Na temelju istraživanja koje je provedeno na uzorku od 100 apsolvenata i poslijediplomaca na zagrebačkom i osječkom ekonomskom fakultetu može se vidjeti da su ispitanicima za dobro obrazovanje bitni sljedeći elementi: nastavno osoblje, pristup nastavnika studentu te specifičnost i kvaliteta obrazovnog programa, a najmanje važni su izgled i funkcionalnost objekta te popratni sadržaji obrazovne institucije.

U kontekstu brendiranja institucija za obrazovanje odraslih, obrazovna organizacija koja sudjeluje na tržištu obrazovanja trebala bi težiti kulturi postignuća. Kultura postignuća usmjerena je na služenje specifičnih potrošača u vanjskoj okolini, ali bez velike potrebe za fleksibilnošću i brзом promjenom. To je kultura usmjerena rezultatima koja vrjednuje kompetitivnost, agresivnost, osobnu inicijativu i spremnost da se radi dugo i marljivo da bi se postigli rezultati. Naglasak na pobjeđivanje i postizanje specifičnog ambicioznog cilja je „ljepilo“ koje drži organizaciju skupa.

Obrazovne organizacije koje su svoje korisnike, potrošače počele promatrati iz perspektive ljudskosti, bića koje upotrebljava određene proizvode ili usluge da bi zadovoljio svoje potrebe ili želje, snažno su fokusirane na istraživanje zadovoljstva svojih korisnika, kupaca, potrošača. Što znači da su takve obrazovne organizacije izašle iz okvira birokratske organizacijske kulture i preuzele elemente kulture postignuća.

Kvaliteta u upravljanju brendom je nužna, brend ima svoje standarde po kojima djeluje u industrijskoj grani, društvu, tržištu. Upravljanje kvalitetom nije sporno kod upravljanja markom sve dok je ona u funkciji korisnika i usmjerena na potrošača, no kada kvaliteta postane sinonim za pustu birokraciju koju korisnik treba zadovoljiti kako bi dobio željenu uslugu ili proizvod, ona više nema veze s upravljanjem brendom. Preslika li se ovo iskustvo na djelovanje obrazovnih institucija, može se utvrditi da većina njih u Hrvatskoj podređuje potrošača birokratskim standardima i normama. Razina birokracije i nepotrebnih formalnosti iz perspektive korisnika je visoka. Iako su sve navedene formalnosti podređene standardima Sveučilišta, one nisu prije propitane kroz potrebe potrošača, što znači da postojeće usluge nisu u službi korisnika nego normi koje u ovom slučaju postaju same sebi svrha.

Zato kod upravljanja brendom kvaliteta mora postojati kao baza, ali i ona kao takva mora biti usmjerena na potrošača kao i cijeli proces pružanja usluge. Kada se zadovolje ti standardi, o brandu se počinje pričati, jer svaki potrošač voli podijeliti svoje osobno iskustvo. Stoga se može zaključiti da organizacijska struktura i kultura utječu na brendiranje obrazovnih institucija. Iako u Hrvatskoj postoji zakonski uvjeti koji određuju organizacijsku strukturu, organizacijska kultura može biti većim djelom proizvoljan čimbenik kojim će obrazovna organizacija sukladno potrebama tržišta i svojim strateškim ciljevima stvoriti sliku o obrazovnoj instituciji.

5.1. Utjecaj koncepcije proizvoda u brendiranju obrazovnih institucija

Institucije za obrazovanje odraslih oslanjaju se na različite resurse i tehnologije da bi stvorile vrijednost za korisnike obrazovnih programa te društvo u cjelini. Već ranije je navedeno da obrazovni proizvod ima karakteristike usluge, što znači da se resursna osnova kojom se stvara dodatna vrijednost temelji prvenstveno na ljudskim resursima, okruženju i ozračju pružanja usluge (ambijent) te sadržaju samog proizvoda koji se ostvaruje planom i programom obrazovne institucije.

Kreiranje brenda u obrazovanju sve navedene elemente treba prilagoditi prvenstveno krajnjem korisniku, potrebama tržišta, a potom i vlastitim mogućnostima (financijskim i tehnološkim) da bi obrazovni proizvod bio prepoznat na tržištu. Razvoj brenda podrazumijeva osim diferencijacije proizvoda na tržištu i ostvarivanje kvalitete te stvaranje dodatne vrijednosti za krajnjeg korisnika. Institucije za obrazovanje odraslih u kvalitativnom smislu dosta su određene već unaprijed usvojenim nacionalnim i međunarodnim standardima te zakonskom regulativom, no to ne znači da obrazovna institucija ne može sama razvijati svoj sustav kvalitete kojim će se povećati vrijednost za krajnjeg korisnika.

Sustavi upravljanja kvalitetom imaju za cilj zaštititi interese i ispuniti zahtjeve kupaca/korisnika. U našem slučaju korisnici usluga su učenici, studenti i njihovi roditelji. Izvođenje formalnih programa u obrazovanju odraslih zahtijeva i verifikaciju obrazovnih programa koje odobrava Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, a rješenjem potvrđuje Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

U institucijama za obrazovanje odraslih provode se i neformalni programi koji se većinom kreiraju na temelju potražnje na tržištu obrazovanja te na temelju zahtijeva tržišta rada. U tom slučaju radi se o programima usavršavanja temeljem koji polaznici stječu dodatne vještine i kompetencije.

Primjerice, u cilju osmišljavanja novog neformalnog programa obrazovanja učilišta mogu prihvatiti tri ključne postavke na kojima se temelji procesni model razvoja neformalnih programa:

- zahtjevi i zadovoljstvo potrošača te ostalih procesnih korisnika (udruga i stručnih suradnika),
- planiranje i poboljšanje kao obveze završne aktivnosti procesa,
- uvođenje stalnih poboljšanja, tj. podizanje razine kvalitete u svakom idućem ciklusu.

Da bi se marketinška komunikacija unaprijedila, početkom pedagoške godine može biti provedena anketa. Pitanja su vezana za način na koji su korisnici saznali za Učilište, koliko su kvalitetno dobili informacije o programima, te jesu se li mogli dobro informirati putem postojećih alata komunikacije: internetske stranice i Facebook grupe. Radi toga uveden je interni standard unaprijeđenja usluge obrazovanja u Učilištu Kvantum znanje. Riječ je o dokumentu koji točno propisuje način unaprijeđenja usluge obrazovnih programa, procedure pripreme nastave, način komunikacije u nastavi, oblik i način interne komunikacije u Učilištu, proceduru propitivanja zadovoljstva korisnika i djelatnika, procedure uvođenja novih informacijskih sustava te razvoj marketinškog koncepta.

U razvoj kvalitete obrazovnih programa na tržištu obrazovanja ključan čimbenik je resursna osnova institucija za obrazovanje odraslih. Danas se na tržištu mogu naći razni obrazovni programi koji su „krojeni“ prema kompetencijama predavača, a ne prema potrebama korisnika. Predavači, nastavno osoblje u obrazovanju osnova je diferencijacije obrazovnog programa. Stručnjaci i njihova sposobnost prenošenja novih znanja i vještina važan su čimbenik u razvoju brenda obrazovne institucije. Nadalje visoka stručnost obrazovnog osoblja, utječe i na razvoj inventivnih obrazovnih programa koji će obrazovnu instituciju diferencirati na tržištu i pomoći u razvoju brenda obrazovne institucije.

5.2. Utjecaj koncepcije cijene u brendiranju obrazovnih institucija

Obrazovanje odraslih podliježe raznim modelima formiranja cijene. Kakva će biti cijena obrazovnog programa, najviše ovisi o specifičnosti samog obrazovnog programa te kolika je njegova vrijednost za krajnjeg korisnika. Ako se radi o verificiranom programu kojim korisnik stječe određeno zvanje što ga dugoročno određuje kompetentnim na tržištu rada (npr. visokoškolski program ili specijalizacija), cijena će biti očekivano veća. Pri kreiranju cijene većina obrazovnih ustanova fokusira se na strategije troškovi plus ili konkurentnih cijena.

Koncepcija cijene bazirana na troškovnoj strategiji optimizira prihode i rashode obrazovnog programa, tj. cijena programa formira se tako da pokrije sve troškove (osoblje, najam, tisak i promociju), te se na čistu neto vrijednost dodaje željena marža. Cijena u obrazovanju može varirati sukladno i nekim drugim čimbenicima, npr. subvencijama programa ili sponzorima obrazovnih institucija. U tom slučaju cijena može biti bazirana na konkurentnosti, što znači da će ona biti jedan od mehanizma privlačenja studenata i učenika. Ipak, kada se radi o tržišno orijentiranim obrazovnim institucijama, ako se radi o vrlo atraktivnim programima koji nemaju veliku konkurenciju, obrazovne ustanove mogu čak primijeniti cjenovnu strategiju *ubiranja vrhnja*.

Kada je riječ o svjetski poznatim sveučilištima kao što su Cambridge ili Oxford, korisnici su spremni platiti tu cijenu jer znaju da se radi o prestižnim fakultetima koji im pružaju globalnu referencu i kredibilitet u njihovom zvanju te veću konkurentnost na tržištu rada. Mora se stoga konstatirati da bi cijena u obrazovanju morala biti proporcionalna vrijednostima programa, ali i brendu same obrazovne ustanove. Jer određene obrazovne

ustanove, zbog svoje kvalitete i načina rada, garantiraju korisniku obrazovanja veću konkurentnost na tržištu rada, stjecanje veće količine znanja i vještina. Razvojem percepcije o kvaliteti ustanove smanjuje se utjecaj cijena na odabir obrazovnog programa obrazovne institucije. Na žalost, u Hrvatskoj postoje privatni fakulteti koji imaju vrlo visoku cijenu studija za hrvatske pojmove, no kada se promatra njihov programski koncept, kadrovska struktura ili tehnološko-tehnička podrška, ne primjećuje se veća razlika u odnosu na javne fakultete gdje studenti mogu dobiti isto zvanje i kvalitetu obrazovanja za znatno manju cijenu. Zbog takve koncepcije obrazovanja pojedini privatni studiji i učilišta za obrazovanje odraslih nisu primarni odabir studentima za nastavak obrazovanja, nego su alternativa u slučaju kada se ne uspiju ispuniti kriteriji nastavka obrazovanja na javnim fakultetima i sveučilištima. Da bi se promijenila ta percepcija, a time cijena postala sastavni dio razvoja brenda, nužno je osigurati sve ostale komponente koje određenu obrazovnu ustanovu čine „brendom“.

5.3. Utjecaj koncepcije distribucije u brendiranju obrazovnih institucija

Koncepcija distribucije danas se u obrazovnom sustavu može promatrati kroz geografsku pristupačnost obrazovne institucije, ali i kroz održavanje nastave na daljinu. Razvojem informacijske tehnologije danas obrazovanje može prelaziti geografske granice te postaje globalno. Većina tržišno orijentiranih obrazovnih institucija omogućava praćenje obrazovnih programa putem interneta, u obliku e-nastave ili webinara. Veliki napredak tu pokazuju i pojedini fakulteti koji su počeli uvoditi e-koncept u obrazovni sustav.

Projekti CARNET-a osiguravaju svakoj obrazovnoj instituciji u Hrvatskoj kreiranje internetskog obrazovnog sadržaja, žive instrukcije i predavanja, te stavljanja pisanog materijala na internet. Učilište Infokatedra je još 2010. godine kreiralo koncept nastave na daljinu kojoj se svaki korisnik može „priključiti“ svojom lozinkom, slušati predavanja kada želi i s kojeg mjesta želi. Tako dolazi do mobilnosti obrazovanja, distributivna strategija se seli iz klasičnog koncepta ustanove na virtualni koncept. Distributeri e-obrazovanja postaju razni portali i aplikacije koje se uključuju u prijenos obrazovnog programa. Isto vrijedi i za obrazovne ustanove – uvođenjem e-obrazovanja smanjuje se geografsko ograničenje, obrazovna ustanova postaje dostupna i prepoznatljiva širem broja korisnika na različitim geografskim područjima.

5.4. Utjecaj koncepcije promocije u brendiranju obrazovnih institucija

Promotivna koncepcija obrazovnih institucija, posebno onih koje su tržišno orijentirane, podrazumijeva isti promotivni splet kao i bilo koja druga uslužna djelatnost na tržištu (npr. turističke djelatnosti). Promotivni splet sastoji se od: oglašavanja, odnosa s javnošću, unaprjeđenja prodaje, izravne promocije. Obrazovne ustanove koje djeluju na tržištu kako bi se povezale sa svojom ciljnom publikom, upotrebljavaju razne oblike oglašavanja, od internetskih oglasa na portalima do oglasa na televiziji ili radiju.

Medijsko oglašavanje nerijetko je popraćeno i raznim drugim oblicima oglašavanja poput plakata, letaka i brošura. Budući da svaki obrazovni program ima svoje specifičnosti, iznimno je važna komunikacija obrazovne institucije i ciljne publike, pa se nerijetko koriste alati izravnog marketinga poput sudjelovanja na sajmovima ili organizacije „Dan otvorenih vrata“. Unaprjeđenje prodaje može biti povezano s raznim akcijama ili nagradnim igrama na portalima ili unutar same obrazovne institucije.

5.5. Uloga prostorne koncepcije u brendiranju obrazovnih institucija

Prostorna koncepcija dodatak je klasičnom marketinškom spletu, a vezana je za uslužne djelatnosti. Budući da obrazovanje predstavlja uslugu, a student je praktički korisnik i proizvod obrazovnog djelovanja, u obrazovanju prostorna koncepcija može biti važan čimbenik u brendiranju obrazovne institucije. Kako navodi Pavlek (2008), emocionalna povezanost s određenim proizvodom ili uslugom pretpostavlja i njezin vizualni doživljaj kod korisnika.

Sasvim je očekivano da će se korisnici obrazovanja ugodnije osjećati u prostoru koji je uredan, prostran, koji ima tehničku opremu za lakše i kreativnije koncipiranje nastave. Koliko je prostor važna komponenta

u razvoju obrazovnog brenda pokazuje uređenje privatnih veleučilišta u Hrvatskoj koja se nerijetko diferenciraju od državnih učilišta upravo po uređenju prostora, razvoju tehnologije koja se primjenjuje u obrazovanju te jačanju dodane infrastrukture za studente, npr. kantine, kafići, knjižnice, sobe za učenje itd. Kao i kod svake druge uslužne djelatnosti, i u obrazovanju korisnik očekuje uslugu koja će se održavati u prostoru primjerenom nastavi.

Nažalost, brojne hrvatske obrazovne institucije nemaju dovoljne prostorne resurse i tehnologije za održavanje onih programa i kvalitete obrazovanja kako bi to većina nastavnika željela, a da bi u potpunosti bile zadovoljene želje studenata/učenika. Ono što sve imaju je kreativnost i kvalitetu kadra koji svojim sposobnostima i idejama mogu utjecati i na kvalitetu ambijenta. Može zaključiti da brend i cilj brendiranja mora biti sveukupni doživljaj. Doživljaji stvaraju emocionalne vrijednosti koje zamjenjuju funkcionalne. Doživljaj se pojavljuje kad se podvrgava stvarnoj situaciji kroz koju se prolazi, što ima i šire socijalno značenje, jer to znači da marka spaja tvrtke sa životnim stilom potrošača. Potrošači su usmjereni na doživljaj i žele marku, proizvod ugraditi u svoj stil života, žele da ima marka omogućiti eksperiment s promjenama u tom stilu.

5.6. Utjecaj ljudskih resursa na brendiranje obrazovnih institucija

Ljudi su najznačajniji unutarnji čimbenik brendiranja obrazovanih institucija. U obrazovanju ljudi imaju ključnu ulogu. Kako je pokazalo i istraživanje provedeno u svrhu izrade ovog rada, nastavno osoblje je jedan od ključnih faktora uspješnog obrazovanja. Nije slučajno da se tržišno orijentirane obrazovne institucije „okružuju“ stručnjacima iz određenog znanstvenog područja. Kada se govori o suvremenom obrazovanju, sve veću ulogu imaju upravo i tzv. stručnjaci iz prakse koji u nastavni program unose praktična znanja i vještine. Infokatedra, kako bi se diferencirala u odnosu na konkurenciju u informatičkom obrazovanju, okupila je tim stručnih predavača koji imaju iskustva u programiranju i profesionalno se bave primjenom informatičkih alata. Time oni mogu svojim polaznicima pružiti znanja koja su momentalno aktualna na tržištu rada te uputiti na niz primjera iz prakse.

Danas više nije važno prenijeti informaciju (jer se do nje može klikom miša), no jako je važno kako prenijeti informaciju. Tako je i sa znanjem, svatko može savladati teorijsku dimenziju neke discipline, no njegovu konkurentsku prednost na tržištu rada čine specifične vještine koje će korisnik obrazovne institucije steći u okviru obrazovanja. Kvalitetan učitelj ključni je čimbenik kvalitetnog odgojno obrazovnog sustava, a njegovo obrazovanje ključna je odrednica njegove kvalitete u bilo kojem odgojno obrazovnom sustavu. Iznimno je važna kvaliteta i sinergija svih onih koji obrazuju buduće učitelje, bilo da se radi o formalnom, neformalnom i/ili informalnom učenju. Pored znakovitih brojnih procesa promjena, Bolonjski proces djeluje na modernizaciju kurikuluma u inicijalnom obrazovanju učitelja te usklađivanje s europskim standardima (AOO, 2013.).

Obrazovanje ne smije zaboraviti da su ljudi danas najvrjedniji kapital; ako ono potiče razvoj i jačanje tog kapitala, uzročno-posljedično potiče i jačanje gospodarskih, političkih i društvenih resursa koji zajednički djeluju na blagostanje i međunarodnu konkurentnost. Obrazovne institucije koje postoje da bi zadovoljile zakonske standarde, „zaostale“ su u povijesnim razdobljima prosvjetiteljske ideje „obrazovanje za sve“ (Petrović-Sočo, 2011, str 242). Danas kada je sasvim normalno (čak zakonski propisano) da dijete ide u školu, više nije cilj osigurati formalne elemente obrazovanja (oni su standardizirani), važno je osigurati holističke elemente koji će produkte obrazovanja učiniti svrsishodnima (Buratović, 2010, str. 22).

No, u tome ipak treba biti umjeren. Ne bi se u potpunosti mogla prihvatiti teza da je jedan pristup mrtav, da ga treba zanemariti, da je budućnost samo u nečemu drugom. Segmentacija se ne može u potpunosti ignorirati. Razvrstavanje potrošača po pravilima segmentacije ima ekonomski smisao, a time i svrhu koja se ne smije zanemariti. Primjerice, i među korisnicima obrazovanja uvijek će biti onih koji će od njega samo tražiti svjedodžbu, certifikat, što znači da im je važna forma, ne i doživljaj ili dugoročna vrijednost. Zato se pri brendiranju obrazovnih institucija mora potražiti određena sredina koja će zadovoljiti što veći broj korisnika, ali opet, s druge strane, stvoriti i doživotne vrijednosti, čime će privući nove korisnika. Uključivanje potrošača u vođenje marke je sasvim novi proces koji omogućuje doživljaj marke i njezin razvoj prema onome kako ju prihvaća zajednica vezana uz nju (Kotler, Keller, 2008.).

5.7. Utjecaj financijskih resursa na brendiranje obrazovnih institucija

Danas je financiranje obrazovanja jedan od važnih problema s kojima se susreću sve obrazovne institucije. Obrazovne institucije upravo imaju problem s financijskim resursom, posebno one koje se financiraju većim dijelom iz proračuna. Namjenska financijska sredstva iz proračuna jasno se raspoređuju za predviđene poslovne aktivnosti, stoga obrazovnim institucijama ostaje vrlo malo financijskih sredstava za daljnje unaprjeđenje kvalitete poslovanja, a time i za brendiranje obrazovne institucije.

Primjerice, institucije za obrazovanje odraslih koje se financiraju iz proračuna, podliježu strogo definiranju proračunskih sredstava koja se ulažu u obrazovanje odraslih, što znači da pored tih proračunskih sredstava navedene obrazovne institucije nemaju dovoljno financijskih prihoda kojima bi mogle razvijati nove, inovativne obrazovne programe, a koji bi ujedno utjecali na brendiranje obrazovnih institucija. To su: razvoj novih obrazovnih programa, ulaganje u promociju, razvoj ljudskih potencijala te jačanje prostorne i tehničke infrastrukture temeljem koje bi se obrazovne institucije mogle diferencirati u odnosu na konkurenciju i prilagoditi potrebama korisnika obrazovanja. S druge strane, institucije za obrazovanje odraslih koje se financiraju samostalno, tj. putem uplata korisnika obrazovnih programa, susreću se s niskom kupovnom moći na hrvatskom tržištu, što znači da su primorane smanjivati cijenu da bi održale likvidnost poslovanja.

5.8. SWOT analiza obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

Kako bi se što bolje prikazale snage, slabosti, prijetnje i mogućnosti, u nastavku će se one sažeti u SWOT analizu koja je sastavljena na temelju prethodnih istraživanja.

Tablica 1.: **SWOT analiza institucija za obrazovanje odraslih**

SNAGE	SLABOSTI
• Stručnost kadra • Tradicija obrazovanja • Infrastruktura i rasprostranjenost obrazovnih institucija • Usklađenost s europskim strategijama	• Obrazovni programi odraslih ne prate potrebe tržišta rada • Tehnička obilježja infrastrukture • Financijska samostalnost i održivost
MOGUĆNOSTI	PRIJETNJE
• Projektni pristup obrazovanju. • Strateško povezivanje. • Virtualizacija obrazovanja.	• Dolazak stranih obrazovnih institucija na hrvatsko tržište • Jačanje krize • Neprilagođenost kurikulumu obrazovanja odraslih tržištu rada

Kako će tko shvatiti svoj poziv u obrazovanju subjektivno je poimanje. Idealno bi bilo kada bi svaki učitelj preuzeo kiruršku odgovornost svog poziva, a to znači djelovati sa spoznajom kako u svakim svojim djelovanjem možeš učenika oplemeniti ili osakatiti za cijeli život. Stoga brendiranje obrazovnih institucija nadilazi klasičnu strategiju marketinga usluga i proizvoda. Zato što se obrazovanje smatra temeljnim ljudskim pravom, utkano je u najviše nacionalne zakonske akte svakog društva. Za razliku od komercijalnih usluga i proizvoda koji su posljedica potrebe i želje, obrazovanje je pravo. Zbog toga strategija brendiranja obrazovnih institucija osim marketinškog koncepta treba prihvatiti i načela obrazovanja kroz sociološki koncept. Činjenica da obrazovni sustav (ne) proizvodi nova znanja i resurse u konačnici se odražava na sve društvene, ekonomske, tehnološke i političke čimbenike jedne države.

6. RASPRAVA

Obrazovanje odraslih treba shvatiti kao osnovu cjeloživotnog učenja, ne učenja za diplomu ili certifikat nego vještina i kompetencija. Krajnji cilj svakog učenja je spoznaja. Samo spoznajni proces dovodi do nove želje za učenjem i usavršavanjem u onim područjima osobnog razvoja u kojima pojedinac vidi nedostatke. Upravo velike obrazovne institucije koje imaju kvalitetan kadar, infrastrukturu te materijalne resurse mogu stvoriti kvalitetnu mrežu obrazovnih programa u kojima bi korisnik mogao razvijati svoje vještine i znanja tijekom cijele karijere.

Tržište se mijenja i danas gotovo da nema zanimanja koje ne traži nove spoznaje. Liječnici izučavaju informacijske sustave kako bi brže i bolje opsluživali svoje pacijente, dok su informacijski stručnjaci primorani usvajati znanja iz društvenih i ekonomskih znanosti kako bi bolje razumjeli svoje klijente.

Lugarić (2012) ističe da u obrazovanju odraslih više nema jasne granice koje je znanje suvišno jer je globalizacija učinila da svatko može i mora znati o svemu nešto kako bi se što bolje prilagodio tržištu rada. Stoga i sustavi za obrazovanje odraslih ne smiju podleći granicama koje im postavlja kadrovska struktura, nego se moraju otvoriti prema novim mogućnostima, tražiti vanjske resurse i programe koji će unaprijediti postojeće, da bi korisnici obrazovnih usluga dobili što širu i bolju uslugu na jednom mjestu.

Do samo prije 100 godina obrazovanje je bilo informativni proces i podržavalo je prijenos informacija, a živa riječ i medijski obrazac predavača bili su vrhunac obučavanja. Danas kada se jednim klikom miša može saznati svaki podatak ili informacija u samo nekoliko sekundi, obrazovno osoblje više ne mora biti medij, dobili su priliku biti učitelji, prenositelji iskustva i vještina. U budućnost obrazovanje odraslih mora izaći iz forme puke birokracije i samodostatnosti te postati inkubator inovacija koje nastaju kao plod iskustvenog i znanstvenog istraživanja (Buratović, 2010).

Stoga je preporuka daljnjem obrazovanju odraslih u Hrvatskoj usmjerena na: razvoj kvalitete kadra koji je sposoban prenositi iskustvo i teoriju, stvaranje inventivnih programa koji će dovesti do diferencijacije u odnosu na konkurente na lokalnom i regionalnom obrazovnom tržištu te kreirati uslugu obrazovanja koja će pratiti potrebe korisnika i tržišta rada, a ne uslugu koja nastaje kao posljedica unutarnjih čimbenika obrazovnih institucija. Uzme li se na kraju sposobnost hrvatskih institucija za obrazovanje odraslih i njihova znanstvena snaga, te uloži li se u obrazovanje kao u korijen sustava koji cvijeta, neminovno je očekivati brendiranje pojedinih obrazovnih segmenata, a time i stvaranje dodatne međunarodne konkurentnosti.

Begović (2013) ističe da nakon ulaska u Europsku uniju ustanovama za obrazovanje odraslih nisu konkurenti učilišta iz regije, konkurencija je cijela Europska unija, stoga je važno u analizi tržišta te daljnjem razvoju brenda institucija za obrazovanje odraslih uzeti u obzir ponudu i potražnju tog tržišta. Na temelju šire slike institucije za obrazovanje odraslih moraju stvoriti diferencijaciju na obrazovnom tržištu te ponuditi ona znanja i vještine koje druge države nisu imale, a hrvatske obrazovne institucije u tom pogledu mogu pružiti jako puno. Umjesto da se izučava ratno novinarstvo „pustinjske oluje“, moglo bi se izučavati ratno novinarstvo na temelju „spojenih posuda“ koje je značajno utjecalo na održivost hrvatske komunikacijske cjelovitosti u Domovinskom ratu.

Umjesto da se izučavanju marketinška načela koja su za razvijene ekonomije već zastarjela, važno je promatrati marketinške perspektive zemalja u razvoju, jer veća je vjerojatnost da će takva znanja u globalnom ekonomskom okruženju biti potrebna za širi krug korisnika. I dok mlade nastojimo naučiti koliko kalorija ima u kupusu, nije ih se naučilo kako posaditi i uzgajati kupus, što je danas puno važnije od informacija koje se mogu pronaći na svakom portalu o zdravoj prehrani. Obrazovni programi moraju pratiti osnove društvenog razvoja, antropološku podlogu društva koja je neizbježna da bi se sastavio obrazovni program prilagođen korisniku ovog vremena. Više informacija nije osnovna vrijednost, nego je vrijednost kako doći do prave informacije te kako istu primijeniti.

7. ZAKLJUČAK

Može se utvrditi da brendiranje obrazovne institucije ovisi o tome koliko će se ona uspjeti stvoriti kod korisnika dodatnu vrijednost koja je povezana sa željom za stjecanje znanja, ali i kompetencija ključnih za razvoj konkurentnosti na tržištu rada. Na brendiranje institucija za obrazovanje odraslih utječu razni vanjski i unutarnji čimbenici. Na početku istraživanja postavljene su istraživačke hipoteze koje su dokazane istraživanjem.

H1: Važnu ulogu u brendiranju obrazovnih institucija imaju ljudski resursi.

Prema rezultatima istraživanja utvrđeno je kako ljudski resursi u obrazovanim institucijama imaju važnu ulogu u brendiranju obrazovnih institucija. U kontekstu ljudskih resursa prvenstveno se misli na one zaposlenike u obrazovanju koji su neposredno vezani za komunikaciju s korisnicima. Najvažniju ulogu u tom smislu imaju predavači i nastavnici koji svojim iskustvom i znanjem mogu korisnika obrazovanog programa dodatno motivirati za prihvatanje novih znanja. Nadalje, ljudski resursi su ključni za kreiranje specifičnosti obrazovnih programa kojima se ustanove za obrazovanje odraslih mogu diferencirati u odnosu na konkurente.

H2: Na stvaranje uspješnog brenda obrazovnih institucija snažan utjecaj imaju korisnici obrazovnih institucija koji na temelju svojih potreba diktiraju trendove na tržištu obrazovanja odraslih.

Pod utjecajem stalnih društvenih i ekonomskih promjena, potražnja na tržištu obrazovanja se mijenja. Korisnici andragoških programa sve više traže kraće obrazovne programe, programe nižih cijena, te programe u kojima će se moći obrazovati na daljinu. Stoga institucije za obrazovanje odraslih moraju prilagoditi svoje poslovanje novim trendovima i potražnji na obrazovnom tržištu. Obrazovne institucije koje su to uspjele učiniti ojačale su svoju poziciju na tržištu obrazovanja te su postale lideri u pružanju formalnih i neformalnih programa na tržištu obrazovanja.

H2: Brendiranje institucija ovisi o vlastitim financijskim resursima; ako ne postoje dostatni financijski resursi za razvoj obrazovnih programa i tehničkih uvjeta pružanja obrazovanja, ne može se niti osigurati snažna diferencijacija obrazovnih institucija na tržištu obrazovanja.

Danas je financiranje obrazovanja jedan od važnih problema s kojima se susreću sve obrazovne institucije. Primjerice, institucije za obrazovanje odraslih koje se financiraju iz proračuna podliježu strogom definiranju proračunskih sredstava. To znači da pored tih proračunskih sredstava navedene obrazovne institucije nemaju dovoljno financijskih prihoda kojima bi mogle razvijati nove, inovativne obrazovne programe, a koji bi ujedno utjecali na brendiranje obrazovnih institucija. S druge strane, institucije za obrazovanje odraslih koje se financiraju samostalno tj. putem školarina korisnika obrazovnih programa susreću se s niskom kupovnom moći na hrvatskom tržištu, što znači da su primorane smanjivati cijenu kako bi se održale na tržištu.

Nedostatak financijskih resursa snažno utječe na brendiranje obrazovnih institucija jer bez dostatnosti financijskih resursa nemoguće je uopće razmišljati o prilagođavanju korisnicima obrazovnih programa i tehnologija u obrazovanju.

Na kraju se može zaključiti da vanjski i unutarnji čimbenici obrazovanja značajno utječu na brendiranje obrazovnih institucija jer svaki od navedenih čimbenika sa sobom nosi mogućnosti, ali i rizike koji snažno utječu na to koliko se obrazovna institucija može prilagoditi potrebama korisnika obrazovanja te se pozicionirati na tržištu kao brend.

LITERATURA

Knjige

- Grbac, B. i Meler, M. (2008). *Marketing u društvu znanja*. Rijeka: Cromar
- Keller, K.L. (2003). *Strategic Brand Management*. Prentice Hall: New York
- Kesić, T. (2006). *Ponašanje potrošača*, 2. izdanje. Zagreb: Opinio
- Kotler, Ph. i Keller K.L. (2008). *Upravljanje marketingom*, 12. izdanje. Zagreb: Mate
- Leko Šimić, M., Čarapić, H. (2007). *Znanje marketinga u funkciji marketinga znanja XX. kongres CROMAR-a Marketing u društvu znanja i suvremenoj poslovnoj stvarnosti : zbornik = XXth CROMAR Congress Marketing in the knowledge society and contemporary business reality : proceedings*. Rijeka: Ekonomski fakultet
- Meler, M. (2003). *Neprofitni marketing*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Ekonomski fakultet u Osijeku
- Pavlek, Z. (2008). *Branding – kako izgraditi najbolju marku*, 1. izdanje,. Zagreb: M.E.P. Consult
- Pavlek, Z. (2003). *Drugo lice marketinga*, 1. izdanje. Zagreb: Alfa
- Previšić, J.; Ozretić Došen, D. (2004). *Marketing*, 2. izdanje. Zagreb: Adverta
- Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F. i Pološki-Vokić, N. (2008). *Temelji menadžmenta*. Zagreb: Školska knjiga,
- Vranešević, T. (2007). *Upravljanje robnim markama*. Zagreb: Accent, Zagreb

Članci

- Aaker, L., J. (1997). Dimensions of Brand Personality, JMR, Journal of Marketing Research. (34), 347-356.
- Babiarz, M. i Kukla, D. (2012). U komunikativnom krugu prema budućnosti obrazovanja, INFORMATOLOGIA. 4 (45), 328-333
- Božanić, B. (2006), Četvrtina studenata nema nikakve informacije u vezi zapošljavanja nakon diplome, Lider press. 32 (2), 46-47
- Elliot, R.; Yannopoulou, N.: The nature of trust in brands: a psychosocial model, European Journal of Marketing, Vol. 41, No. 9/10, 2007., str. 988-998.
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2017). Godišnjak 2016., Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje
- Kuka, E.: Koncept neformalnog obrazovanja, ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Vol. 50, No.27 2012, str. 197-202

Internetski izvori

- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Vodic_ustanovama_za_obrazovanje_odraslih.pdf, (12. 08. 2018.)
- Begović, V.: značaj cjeloživotnog učenja za konkurentnost na tržištu rada, http://www.moj-posao.net/data/files/download/Vitomir_Begovic.pdf,
- Crnčić Sokol, M.: Razvoj obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj, http://www.mobilnost.hr/prilozi/04_478_Marina_Crncic_Sokol_Razvoj_obrazovanja_odraslih_u_RH.pdf, (12. 08. 2018.)
- Državni zavod za statistiku: Obrazovanje, <http://www.dzs.hr/>, (12. 08. 2018.)
- Gobe, M.: Emotional Branding: The New Paradigm for Connecting Brands to People, http://www.amazon.com/Emotional-Branding-Paradigm-Connecting-Brands/dp/1581156723#reader_1581156723, (12. 08. 2018.)

Gomezelj, D., Čvrlj, Ž.: Zadovoljstvo studenata turizma e-učenjem, http://www.iztg.hr/hr/publikacije/turizam/najnoviji_broj/?clanakId=398&brojId=29

Ministarstvo znanosti obrazovanja: Cjeloživotno obrazovanje, <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2935>, (12. 08. 2018.)

HZZ: Statistika, <http://statistika.hzz.hr/Statistika.aspx?tipIzvjestaja=1>, (29. 10. 2018.)

Ministarstvo gospodarstva, RH, (2014). Akcijski plan za razvoj poduzetništva žena u RH, https://www.mingo.hr/public/Poduzetnistvo/Akcijski_plan_provedbe_Strategije_razvoja_poduzetnistva_zena_RH12117.pdf, (12. 08. 2018)

Ministarstvo poduzetništva i obrta: Strategija razvoja poduzetništva 2013. – 2020., http://www.minpo.hr/UserDocsImages/STRATEGIJA%20RAZVOJA%20PODUZETNI%C5%A0TVA_PRVI%20NACRT_06%2003%202013_javna%20rasprava.pdf, (12. 08. 2018.)

Radić, I., Toussaint, I.: Zadovoljstvo studenata nekim vidovima studija pedagogije, <http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/zadovoljstvo-studenata-nekim-vidovima-studija-pedagogije.html>, (12. 08. 2018.)

Srednja.hr: Najtraženiji fakulteti, <https://srednja.hr/studenti/vijesti/pogledajte-fakulteti-najtrazeniji-hrvatskoj-medu-prvih-deset-tek-iznenadenja/>, (12. 08. 2018.)

Strategija razvoja poduzetništva Republike Hrvatske 2013. - 2020., https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2013_11_136_2926.html, (12. 08. 2018.)

Devidal, P.: Trgovanje ljudskim pravima? Opći sporazum o trgovini uslugama i obrazovanje: pravna perspektiva « Društvo znanja. <http://drustvoznanja.org/2009/05/19/trgovanje-ljudskim-pravima-opci-sporazum-o-trgovini-uslugama-i-obrazovanje-pravna-perspektiva-pierrick-devidal/>, (12. 08. 2018.)

BRANDING FACTORS OF ADULT EDUCATION INSTITUTIONS IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Marija Šinković Bečić

Abstract: In this paper we will, according to the stated problems, present an analysis of the external and internal factors affecting the branding process of adult education institutions. Although the term 'brand' is associated with the name, logo, color and general design of a specific product, the very notion of branding is associated with the strategic management of the brand which can be important to the user/consumer or which can be perceived by the user/consumer as just another brand. In order to identify the internal and external factors that affect the branding process of adult education institutions, the paper presents an analysis of primary and secondary sources of data. The primary sources of data were collected through a questionnaire administered to a sample consisting of 100 graduates and students of postgraduate studies at The Faculty of Economics in Zagreb and The Faculty of Economics in Osijek, and students at Quantum of Knowledge College. The final section of the paper presents the analysis of the collected data and recommendations for future studies.

Key words: branding, marketing in education, adult education

