

STANJE I PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ

Uredile: Marita Brčić Kuljiš i Morana Koludrović

Projekt je sufinancirala Europska unija iz
Europskog socijalnog fonda.
Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost
Filozofskog fakulteta u Splitu.
Više o EU projektima: www.strukturnifondovi.hr



Ulaganje u budućnost
Europska unija





ZBORNIK RADOVA ZNANSTVENO – STRUČNOG KOLOKVIJA

**“STANJE I PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA
ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ”**

Uredile: Marita Brčić Kuljiš i Morana Koludrović

Izdavač

Filozofski fakultet u Splitu

Za nakladnika

Prof. dr. sc. Aleksandar Jakir, dekan

Urednice

Doc. dr. sc. Marita Brčić Kuljiš

Doc. dr. sc. Morana Koludrović

Recenzenti

Prof. dr. sc. Adila Pašalić Kreso

Prof. dr. sc. Šefika Alibabić-Hodžić

Prof. dr. sc. Anita Zovko

Naklada

200 primjeraka

Tisak

Redak, Split

CIP - Katalogizacija u publikaciji
S V E U Č I L I Š N A K N J I Ž N I C A
U S P L I T U

UDK 374.7(062)

ZNANSTVENO-stručni kolokvij Stanje i
perspektive obrazovanja odraslih u
Republici Hrvatskoj (2016 ; Split)

Zbornik radova znanstveno-stručnog
kolokvija Stanje i perspektive obrazovanja
odraslih u Republici Hrvatskoj, <21. i 22.
siječnja 2016., Split> / <urednice> Marita
Brčić Kuljiš, Morana Koludrović. - Split :
Filozofski fakultet Sveučilišta, 2016.

Bibliografija. - Summaries.

ISBN 978-953-352-003-2

1. Brčić Kuljiš, Marita 2. Koludrović,
Morana

I. Obrazovanje odraslih -- Zbornik II.

Obrazovanje odraslih -- Hrvatska III.

Obrazovanje odraslih -- Razvojne

perspektive IV. Cjeloživotno učenje --

Strategije -- Hrvatska V. Cjeloživotno
učenje -- Perspektive

160714017

Na 18. sjednici Vijeća Filozofskog fakulteta u Splitu održanoj 16. rujna 2016. godine odlučeno je da se pozitivno recenzirani zbornik radova znanstveno-stručnog kolokvija „Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj“, prihvaćen od strane Povjerenstva za izdavačku djelatnost, objavi u tiskanom i elektroničkom obliku na službenoj mrežnoj stranici Fakulteta te projekta „Izrada standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih“.

ZBORNİK RADOVA ZNANSTVENO – STRUČNOG KOLOKVIJA
“STANJE I PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA
ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ”

IZRADA STANDARDA ZANIMANJA I STANDARDA
KVALIFIKACIJE STRUČNJAKA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Više o projektu: www.standardi-obrazovanjeodraslih.eu/

Korisnik: Filozofski fakultet u Splitu

Sinjska 2, 21 000 Split, Republika Hrvatska
tel. 021 384 144; fax. 021 32 92 88; www.ffst.hr

Posrednička tijela:

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta,

e-mail: esf@mzos.hr; www.mzos.hr

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih,
Organizacijska jedinica za upravljanje strukturnim instrumentima,

e-mail: defco@asoo.hr; www.asoo.hr/defco/

Za više informacija o EU fondovima na mrežnoj stranici Ministarstva regionalnoga razvoja i fondova Europske unije: www.strukturnifondovi.hr

SADRŽAJ

| | |
|---|------------|
| PREDGOVOR..... | 7 |
| ŠTO JE PISMENOST ODRASLIH DANAS? | 9 |
| Dijana Vican | |
| PREPREKE I IZAZOVI OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ..... | 31 |
| Arno Vinković, Mario Vučić, Mile Živčić | |
| MARKETINŠKE AKTIVNOSTI INSTITUCIJA OBRAZOVANJA ODRALIH USMJERENE PREMA KLJUČNIM INDIVIDUALNIM DIONICIMA..... | 49 |
| Zoran Mihanović | |
| PROFESIONALIZACIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ..... | 71 |
| Tihomir Žiljak | |
| COMPETENCIES IN ADULT EDUCATION. WHERE DO WE STAND? | 95 |
| Dušana Findeisen | |
| FILOZOFIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH..... | 105 |
| Marita Brčić Kuljiš | |
| ZNAČENJE EVALUACIJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH..... | 121 |
| Milena Ivanuš Grmek | |
| PARTICIPATIVNE METODE UČENJA I PODUČAVANJA KAO NEOPHODAN ALAT U OBRAZOVANJU ODRASLIH | 133 |
| Margita Radman | |
| PROCJENA POTREBNIH SOCIO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA I MOTIVACIJE NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH..... | 143 |
| Morana Koludrović, Maja Ljubetić, Ina Reić Ercegovac | |
| PERCEPCIJE O POTREBNIM KOMPETENCIJAMA I OBLICIMA PODRŠKE ANDRAGOGA: GLASOVI IZ PRAKSE..... | 161 |
| Nikša Alfirević, Jurica Pavičić, Mile Živčić, Željana Podrug | |

**CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE PROMATRANO KROZ PRIZMU
INDIVIDUALNIH POTREBA I ZAHTJEVA TRŽIŠTA RADA 171**

Irena Kiss

**RAZVOJ PODUZETNIČKE KOMPETENCIJE U ODNOSU NA POTREBE
TRŽIŠTA RADA 185**

Vitomir Tafra, Vitomir Begović, Zdravko Tkalec

**ULOGA OBRAZOVANJA ODRASLIH U JAČANJU POLOŽAJA MLADIH
BEZ FORMALNIH KVALIFIKACIJA NA TRŽIŠTU RADA 199**

Josipa Budimir-Bekan, Ivana Batarelo Kokić

UČENJE ODRASLIH NA RADNOM MJESTU 219

Renata Relja, Toni Popović

**OD TEČAJA DO VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA – SPORT I
OBRAZOVANJE ODRASLIH 233**

Tea Gutović

PREDGOVOR

Svijest o važnosti i ulozi cjeloživotnog obrazovanja sve snažnije se razvija u Republici Hrvatskoj, što se očituje kroz više od pet stotina ustanova za obrazovanje odraslih, nekoliko tisuća nastavnika i više stotina tisuća dosadašnjih polaznika uključenih u taj sustav. Iako Hrvatska ima zakonsku regulativu koja uređuje sustav obrazovanja odraslih (*Zakon o obrazovanju odraslih iz 2007.*), prema kojoj formalne programe obrazovanja odraslih provode *andragoški djelatnici*, ne postoji studij andragogije, dok je prisutna podzastupljenost kolegija u programima nastavničkog obrazovanja koji bi omogućili stjecanje specifičnih znanja i kompetencija potrebnih za kvalitetnu provedbu obrazovanja odraslih. Dugotrajno visoka stopa nezaposlenosti te jedan od najnižih postotaka odraslih polaznika koji sudjeluju u cjeloživotnom obrazovanju unutar Europske unije, potvrđuju kako je takvo obrazovanje na početku svojeg razvoja u Hrvatskoj, pri čemu je nužno znanstveno i stručno promišljanje njegova suodnosa s tržištem rada i zajednicom u cjelini kroz razvoj svrsishodnih edukativnih programa za sve uključene. Zbog očite potrebe za profesionalizacijom i institucionalizacijom obrazovanja odraslih pokrenut je projekt u sklopu Europskog socijalnog fonda pod nazivom „Izrada standarda zanimanja i standarda kvalifikacija stručnjaka za obrazovanje odraslih“, u suradnji *Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, Sveučilišta u Zadru, Ekonomskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatskog andragoškog društva te Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*. Projekt je započeo 1. srpnja 2015. godine i traje do 30. rujna 2016. godine.

Unutar aktivnosti projekta organiziran je znanstveno-stručni kolokvij *Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj*, koji je održan 21. i 22. siječnja 2016. godine pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu. Na kolokvij u je sudjelovalo preko 30 stručnjaka, nastavnika i znanstvenika iz Republike Hrvatske te susjednih zemalja, a održana su 22 izlaganja sa zanimljivim i poticajnim raspravama. Unutar rada kolokvija raspravljalo se o sljedećim tematskim područjima:

1. društvo, tržište rada i obrazovanje odraslih;
2. odnos formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih;
3. kompetencije provoditelja obrazovanja odraslih;
4. kurikulumski polazišta obrazovanja odraslih;
5. utjecaj kvalifikacijskog okvira na provođenje obrazovanja odraslih.

Izbor od petnaest priopćenja sa znanstveno-stručnog kolokvija objedinjen je unutar zbornika pod istoimenim naslovom *Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj*. U odabranim tekstovima analiziraju se i raspravljaju navedeni aspekti predstavljenih tema znanstveno-stručnog kolokvija. Radovi se tematski kreću od razmatranja pismenosti odraslih danas općenito, potrebnih kompetencija u obrazovanju odraslih, evaluacije i filozofije obrazovanja odraslih do marketinških aktivnosti institucija za obrazovanje odraslih. Najveći broj radova bavi se aspektima obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj, ukazujući na prepreke i izazove u procesu profesionalizacije i institucionalizacije obrazovanja odraslih, posvećujući posebnu pažnju analiziranju neophodnih andragoških kompetencija. Obzirom da je obrazovanje odraslih idejno i sadržajno usmjereno prema tržištu rada, značajan dio znanstveno-stručnog kolokvija, pa tako i ovog zbornika, posvećen je analiziranju odnosa između obrazovanja odraslih i potreba tržišta rada, kako kroz prizmu cjeloživotnog obrazovanja i individualnih potreba, učenja na radnom mjestu, tako i kroz analiziranje razvoja poduzetničkih kompetencija te jačanje položaja mladih bez formalnih kvalifikacija na tržištu rada.

Split, rujan 2016.
Urednice

ŠTO JE PISMENOST ODRASLIH DANAS?

Prof. dr. sc. Dijana Vican
Sveučilište u Zadru
E-mail: dvican@unizd.hr

Sažetak

Pismenost odraslih suvremeni je zahtjev globalnih i nacionalnih razmjera nastao uslijed učestalih i intenzivnih promjena u svim područjima rada i življenja – društvenih, političkih, ekonomskih, kulturnih, migracijskih, informacijsko-tehnoloških i znanstvenih.

Metodom analize sadržaja recentne literature i relevantnih dokumenata svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika deriviraju se terminološka i konceptualna određenja pismenosti odraslih kod nas i u svijetu; razmatraju se razlike pismenosti odraslih između siromašnih i bogatih zemalja svijeta. Osvrt na pismenost odraslih u Hrvatskoj temelji se na analizi strateških ciljeva i pokazatelja ostvarenja, kao i identificiranje populacijskih skupina koje trebaju nove pismenosti.

Rezultati analize pokazuju spektar suvremenih pismenosti u svim dijelovima svijeta. U nerazvijenim zemljama, osim elementarne pismenosti čitanja i pisanja, odrasli stječu znanja u području zdravlja, prehrane, skrbi o djeci, roditeljstvu, nasilju u obitelji, pravima djece, pravima žena, praktičnim umijećima, stjecanju prihoda i dr. U razvijenim dijelovima svijeta utvrđen je cijeli niz pismenosti, kao što su: čitanje i pisanje, računanje, zatim računalna, digitalna, financijska, komunikacijska, građanska, kulturna, poduzetnička, potrošačka, ekološka, pravna, politička, medijska i dr.

Kako su gospodarski i društveno-kulturni razvoj u čvrstoj sprezi s obrazovanjem, a razvoj podrazumijeva sve ljude koji obitavaju na određenom geografskom području, to pretpostavlja ozbiljniji pristup praćenju i vrednovanju obrazovne strukture građana kroz vrednovanje različitih vrsta pismenosti odraslih te osmišljavanje konkretnih programa za razvoj raznovrsnih oblika pismenosti koje odrasli trebaju i koje će trebati u budućnosti.

Ključne riječi: pismenost odraslih, suvremene pismenosti odraslih, opismenjanje odraslih

Uvod

Pismenost je društveni i obrazovni fenomen i problem svjetskih razmjera. Fenomenom postaje prije šezdeset osam godina donošenjem Opće deklaracije o ljudskim pravima. Polovicom prošlog stoljeća, podatak da je 800 milijuna nepismenih odraslih u svijetu, uzburkao je svijet. Štoviše, broj nepismenih se stalno povećavao. Godine 1990. u svijetu je ponovno nepismeno nešto manje od milijardu odraslog stanovništva, od čega je dvije trećine nepismenih žena.¹ Raspodijeljenost nepismenih odraslih osoba ukazivala je na zakonitost: što je nepismenost odraslih veća, to je i nerazvijenost društva veća. Obrazovanje i opismenjavanje odraslih postaju neophodan čimbenik razvoja društva i pojedinca.

Apel za opismenjavanjem odraslih učestalo se ponavlja sa svjetske obrazovne scene. Međunarodna zajednica, okupljena u najvećim svjetskim organizacijama – Ujedinjene nacije (United Nations, UN), Organizacija ujedinjenih nacija za obrazovanje, znanost i kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO), Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj u Europi (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD), Međunarodna organizacija rada (International Labor Organisation, ILO), Svjetska banka (World Bank, WB) i druge – upućuje preporuke i poticaje nacionalnim obrazovnim politikama diljem svijeta. Učestalim preporukama, javnim podržavanjem i financiranjem konferencija i projekata na nacionalnim razinama svjetske organizacije su poticale razvoj i unaprjeđenje obrazovanja odraslih, posebice u nerazvijenim zemljama i zemljama u razvoju.

Podsjetit ćemo na najznačajnije susrete visokih predstavnika svjetskih organizacija, vlada, agencija, nevladinih asocijacija i drugih obrazovnih čimbenika. U Teheranu je 1965. godine održan *Svjetski kongres o nepismenosti*, a zaključen je naglašavanjem potrebe intenziviranja programa opismenjavanja odraslih u Africi i Aziji, na nerazvijenim kontinentima i nerazvijenim zemljama siromašnoga Juga. Tri godine kasnije (1968.) održana je *Međunarodna konferencija o ljudskim pravima*, također u Teheranu. Razmatrajući društveno-političke promjene na svjetskoj sceni, napredak znanosti i tehnologije, nemire i ratove u pojedinim dijelovima svijeta međunarodna zajednica iskazuje posebnu brigu za stotine milijuna nepismenih u svijetu, te usmjerava nacionalne obrazovne politike na to da “iskorjenjivanje nepismenosti s lica zemlje uz širenje odgoja i obrazovanja na svim razinama zahtijeva neodgodivu

¹ UNESCO (2000). World Education Forum. Dakar, Senegal, 26. – 28. svibnja 2000. Završno izvješće preuzeto s: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf> (23. lipnja 2016.).

pozornost.”² Pismenost i potreba omogućavanja obrazovanja svakom djetetu i svakoj odrasloj osobi u svakom dijelu svijeta odjeknula je 1999. godine u Jomtienu na Tajlandu s vizijom *Obrazovanja za sve (Education for All)*.

Deset godina kasnije, 2000. godine na *Svjetskom obrazovnom forumu (World Education Forum)* održanom u Dakaru prikazani su rezultati vlada pojedinih zemalja o realiziranim ciljevima. Brojke i statistike pokazuju određene pomake u obrazovanju djece i mladih. Međutim, društvene, političke i ekonomske promjene bile su brže od akcija obrazovnih politika na svim razinama. Pad komunizma u Europi i kraj tzv. Hladnog rada između Istoka i Zapada mijenjaju društveno-političke prilike u nove gospodarske i obrazovne neprilike. Razlike između siromašnih i bogatih zemalja su veće nego što su bile, pandemije i epidemije bolesti (primjerice, pojava AIDS-a) ostavljaju nemilosrdan danak na stanovništvo afričkih zemalja i globalizacijske strahove; nasilje u obiteljima i na ulicama afričkih zemalja definira se zabrinjavajućim kulturnim konzervativizmom. S druge strane, informacijsko-komunikacijske tehnologije i Internet donose revoluciju u svijetu; globalizacijske mijene reflektiraju se na rad i život ljudi. Obrazovanje i opismenjavanje odraslih pokazuje se ne samo glavni, nego i strukturni problem.³ *Svjetski obrazovni forum 2000. godine rezultira Dakarskim akcijskim okvirom za provođenje programa Obrazovanje za sve (Education for All)* u kojemu se dva od šest ciljeva odnose na odrasle, a usmjereni su konkretno na to da se “do 2015. smanji nepismenost odraslih za 50% (osobito žena), postigne pravedan pristup osnovnom i trajnom obrazovanju za sve odrasle,” (UNESCO, 2007, 69) te “unaprijede svi aspekti kvalitete obrazovanja i omogući svima ovladavanje stručnošću kako bi svi postigli reorganizirane i mjerljive rezultate učenja, osobito kada je riječ o pismenosti, matematici i osnovnim životnim znanjima, sposobnostima i umijećima” (UNESCO, 2007, 71).⁴

Jeka od svjetskih otkrivanja problema pismenosti završava u nacionalnim politikama. Svaka država kreira konkretne ciljeve opismenjavanja i obrazovanja odraslih prema svojim mogućnostima, ovisno o ekonomskim, društvenim, političkim i financijskim uvjetima. Vidovi realizacije obrazovanja odraslih i mogućnosti opismenjavanja razlikuju se od kontinenta do kontinenta, od države do države. Razlikuju se strateški, konceptualno, terminološki, programski i sadržajno te prema populacijskim skupinama na koje se program

² Teheranska izjava (1968). Međunarodna konferencija o ljudskim pravima. Teheran, 22. - 13. svibnja 1968. Preuzeto s: <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%C4%91unarnodnih-i-doma%C4%87ih-dokumenata.pdf> (23. lipnja 2016.).

³ UNESCO (2000). World Education Forum. Dakar, Senegal, 26. – 28. svibnja 2000. Završno izvješće preuzeto s: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf> (6. svibnja 2016.).

⁴ UNESCO (2007). Prema društvima znanja. UNESCO-ovo svjetsko izvješće. Zagreb: EDUCA.

opismenjavanja odraslih odnosi. Na praktičnoj razini razlike su još veće, posebno u pristupima i programima opismenjavanja odraslih.

Cilj je rada razmotriti temeljna određenja pismenosti odraslih u različitim dijelovima svijeta, derivirati programske i sadržajne orijentacije i vrste funkcionalnih pismenosti odraslih danas u izvaneuropskom i europskom kontekstu, s kratkim osvrtom na pristup opismenjavanju odraslih u Hrvatskoj. Razmatranje suvremenih pismenosti odraslih i programskih orijentacija u ovome radu temelji se na analizi relevantnih studija, dokumenata i izvješća svjetskih organizacija i nacionalnih obrazovnih politika. Rezultat sadržajne analize dokumenata, studija i obrazovnih programa jest lepeza pismenosti koju odrasli ostvaruju ili tek trebaju ostvariti u kontekstu neumitnih gospodarskih i tržišnih promjena, utjecaja informacijsko-komunikacijskih tehnologija, društveno-kulturnih, političkih i globalizacijskih mijena kao i znanstvenih doprinosa.

Od elementarnog opismenjavanja do funkcionalnog obrazovanja i pismenosti odraslih

Termin *pismenost* (lat. *litera* = slovo) tradicionalno, u najširem kontekstu, znači sposobnost čitanja i pisanja. (McCulloch i Crook, 2008, 360). Pismenost u širem smislu riječi ima značenje učenosti, naobraženosti, obrazovanosti, školovanosti; pismenost označava ljude od znanja, ljude od pera, naobražene ljude.

Suglasnost glede terminološkog značenja nepismenosti je gotovo međunarodno usuglašena: nepismena osoba jest ona koja ne zna ni čitati, niti pisati. Međutim, u društveno-kulturnim okruženjima pismenost i nepismenost imaju različita konotativna značenja. Primjerice, u Izraelu, Estoniji i Ukrajini, nepismena je osoba ona koja nije završila primarno obrazovanje; u Mađarskoj je nepismena ona koja nije završila osnovno obrazovanje; u Grčkoj ona koja nije nikada bila u uključena u školski sustav i funkcionalno je nepismena; u Rumunjskoj osoba koja zna čitati, a ne zna pisati je također nepismena; u Singapuru je pismena osoba koja s razumijevanjem zna čitati novine; sposobnost čitanja i pisanja jednostavnih rečenica u mnogim je zemljama znak pismenosti (npr. na Kubi, Malti, Cipru, u Meksiku, Rusiji, Turskoj i dr.).⁵

Od pedesetih do sedamdesetih godina prošlog stoljeća opismenjavanje odraslih osoba bilo je cilj i rezultat masovnih kampanja *opismenjavanja* ili *alfabetizacije*, koje su se provodile radi omogućavanja stjecanja osnovnih

⁵ UNESCO (2006). Education for All Global Monitoring Report, Chapter 6, Understanding of Literacy. Pariz: UNESCO. Preuzeto s: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf (30. kolovoza 2015.).

znanja, odnosno omogućavanja stjecanja elementarne pismenosti osobama koje ne znaju čitati, pisati i računati. Kampanje opismenjavanja povezane su s masovnim suzbijanjem nepismenosti koja se smatrala izvorom kulturnog i gospodarskog zaostajanja.

Budući da grafološko-fonološki pristup nije dao očekivane učinke u razvoju osobe ni društva, čitanje i pisanje bez dubljeg razumijevanja pokazalo se nedovoljnim. Opismenjavanje odraslih dobiva novu dimenziju uvođenjem *elementarne pismenosti*, pod kojom se podrazumijeva sposobnost čitanja, pisanja i računanja, a koja je povezana s uključivanjem odraslih osoba u sustav osnovnog obrazovanja odraslih.

S procesom razvoja industrijalizacije, učinkovitijim i svrsishodnim smatralo se osnovno obrazovanje koje je odrasloj osobi istovremeno omogućavalo osposobljavanje za rad i zapošljavanje na radnom mjestu za jednostavne, manje zahtjevne poslove. Osposobljavanje u funkciji rada i zapošljavanja, te pripremljenost za aktivno sudjelovanje u društvenoj zajednici jeste *funkcionalno obrazovanje*.

Suvremena andragoška teorija i praksa od konca osamdesetih godina prošloga stoljeća koristi termin *funkcionalna pismenost* (engl. *funcional literacy*) ili *pismenost* (engl. *literacy*) kao podređeni pojam funkcionalnom obrazovanju odraslih. Iako u svom izvornom značenju ukazuje na jedinstveno značenje, pismenost i nepismenost odraslih se različito definira i objašnjava, temelji se na različitim društveno-kulturnim vrijednostima i različito se primjenjuje u andragoškoj praksi.

Funkcionalna pismenost postaje sastavni dio cjeloživotnog učenja kao nove obrazovne paradigme zbog učestalih promjena u svim područjima ljudskog rada i življenja. Iako se naglasak najčešće daje promjenama u području ekonomije i tržišta rada, cjeloživotno učenje pretpostavlja i osobni razvoj, a s njime i lepezu novih pismenosti. Njihovo stjecanje i razvoj ne ograničava se samo na formalno obrazovanje; neformalna i informalna okruženja učenja postaju jednako relevantna.

Definicije i koncepti pismenosti

Analizom recentne literature nalazimo različite definicije pismenosti. UNESCO – ovo⁶ terminološko i konceptualno određenje pismenosti polazi od tradicije i društvenih i kulturnih vrednota i težnji u okruženju u kojemu čovjek obitava, pa se definiranje pismenosti proteže se od jednostavnih stjecanja

⁶ UNESCO (2006). Education for All Global Monitoring Report, Chapter 6, Understanding of Literacy. Pariz: UNESCO. Preuzeto s: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf (30. kolovoza 2015.).

pismenosti i računanja do razvoja različitih umijeća i sposobnosti radi osobnog i društveno-ekonomskog razvoja, pa do povećavanja društvene i kritičke svijesti kojima se mijenjaju čovjek i društveno okruženje. Prema UNESCO-ovom gledištu pismenost se teorijski razmatra kroz četiri dimenzije. Prvu dimenziju čini *pismenost* kao autonoman skup umijeća i sposobnosti čitanja, pisanja i računanja, koji će činiti temelje za daljnje procesuiranje informacija i razvoje drugih pismenosti kao što su informatička, medijska, komunikacijska i dr. *Primijenjena pismenost* jeste razina funkcionalne pismenosti koju čini univerzalan skup znanja, umijeća i sposobnosti osobe, koji u svakom okruženju rezultira društvenim razvojem neovisno o društvenome kontekstu u kojemu čovjek živi. *Pismenost kao proces učenja* u području obrazovanja odraslih temelji se na iskustvu osobe i učenju kroz kritičko gledanje stvarnosti u suradnji s drugima, onima koji poučavaju i onima koji uče. Kritičko suradničko učenje rezultira opismenjavanjem i osvješćivanjem, to jest obrazovnom transformacijom sebe i mijenjanjem okruženja primjenom metode kritičkog dijaloga. Četvrtu dimenziju ili pristup pismenosti čini *pismenost koja se temelji na tekstu*, a izvori su joj u socio-lingvističkom diskursu, odnosno gledištu da jezik i komunikacija oblikuju društveno-političku praksu, te da se pismenost odraslih može razviti kroz tekstove i sadržaje za odrasle (tekstove koji se odnose na određeni predmet, udžbenike, publikacije, skrivene i neskrivene poruke u tekstu).

U nerazvijenim i manje razvijenim zemljama svijeta pismenost nosi atribut *funkcionalna*, a odnosi se na skup znanja, umijeća i sposobnosti – uključujući i one potrebne za život, koje zajedno s elementarnim znanjima čitanja, pisanja i računanja, omogućuju polaznicima obrazovanja odraslih samostalno suočavanje sa svakodnevnim životnim zahtjevima. Tijekom Desetljeća opismenjavanja (2003. – 2012.) koje su potaknule Ujedinjene nacije, aktivnosti opismenjavanja, posebice u afričkim zemljama, odnose se na djecu, mlade i odrasle u školi i izvan formalnog obrazovanja. Funkcionalna pismenost u njihovom društveno-kulturnom okruženju jest termin s dva značenja: “(a) “funkcionalno” sa značenjem dovoljne sustavne razine pismenosti koja ljudima omogućuje korištenje čitanja i pisanja na razumljiv i smislen način u svakodnevnom životu i radu; i (b) “funkcionalno” sa značenjem dopunjene pismenosti praktičnim i korisnim programskim sadržajima koji se odnose na probleme kao što su životno uzdržavanje, ljudska prava, građansko obrazovanje, zdravlje, briga o djeci, umjetnost, kultura, i dr.”⁷

⁷ Adult Basic Learning and Education (ABLE). Preuzeto s: http://www.sida.se/contentassets/c7270ff411f64683854c691b8d927b0b/adult-basic-learning-and-education-able_773.pdf (12. listopada 2015.).

U zapadnim zemljama Europe i svijeta pismenost odraslih očituje se kao posebna andragoška problematika u kontekstu cjeloživotnog učenja. Poseban utjecaj na razvoj i unaprjeđivanje pismenosti odraslih imale su svjetske gospodarske promjene, informacijsko-komunikacijske tehnologije i digitalni mediji. Dotadašnja elementarna pismenost odraslih, pod kojom se podrazumijevalo poznavanje čitanja i pisanja rukom, te razumijevanje različitih pročitanih ili napisanih tekstova, ostaje najniža razina pismenosti. Elementarna pismenost dobiva *funkcionalnu* dimenziju kada se sagledava u društvenome kontekstu u kojemu čovjek živi, te je potkrijepljena teorijom učenja koja proizlazi iz društvene prakse. Društvena praksa ne pretpostavlja jednoobraznu elementarnu pismenost; potrebe odraslih osoba u istom društvenome okruženju su različite. Zato Huges i Schwab (2010) definiraju pismenosti odraslih kao:

- „*niz funkcionalnih sposobnosti* koje pomažu ljudima ispuniti zahtjeve koje društvo stavlja pred njih, posebice u smislu zapošljavanja;
- *civilizirajuće sredstvo* koje ljudima omogućuje *stjecanje kulture pismenosti*, koja je dio njihove kulturne baštine;
- *sredstvo emancipacije*, koje omogućuje ljudima kontrolu nad životom, suprotstaviti se nepravdi i postati slobodnim građaninom koji će sudjelovati u demokraciji.“

Koncept pismenosti odraslih u zemljama OECD-a temelji se na teoriji ljudskog kapitala, odnosno, višestranoj sprezi s ekonomskom i društvenom djelotvornošću i uspjesima u globalnoj ekonomiji, u kojima se od odraslih očekuje svrsishodno i učinkovito praktično korištenje informacija u životnoj zajednici i na poslu. Suvremena se pismenost definira kao „posebna sposobnost ili način ponašanja: sposobnost razumijevanja i korištenja tiskanih informacija u svakodnevnim aktivnostima, kod kuće, na poslu i u životnoj zajednici – radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja svoga znanja i svojih potencijala“⁸. Međutim, ona je nedostatna bez integriranja informacijsko-tehnoloških tehnologija u obrazovanje odraslih. Ovaj zahtjev obilježavaju tri vrste informacijske pismenosti odraslih kao odvojeni kompetencijski skupovi. Riječ je o *svakodnevnoj* (engl. *prose literacy*), *dokumentacijskoj* (engl. *document literacy*) i *kvantitativnoj ili računskoj pismenosti* (engl. *quantitative literacy*). Svakodnevna se pismenost odnosi na razumijevanje i korištenje informacija sadržanih u različitim vrstama tekstova – članaka, priča, letaka,

⁸ OECD (2000). Literacy in the information age: Final Report of the international adult literacy survey. Pariz: OECD. Preuzeto s: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf> (27. listopada 2015.).

brošura, reklama, uputa i instruktivnih biltena, vodiča i sl.; dokumentacijska se pismenost odnosi na razumijevanje i praktičnu primjenu različitih vrsta obrazaca, kao što su službeni oglasi, prijava za zapošljavanje, sadržaji različitih isprava, spisa i dokumenata, platne liste, rasporedi prijevoza, razumijevanje različitih mapa, tablica, grafova i grafikona; kvantitativna se pismenost temelji na znanjima računskih operacija na tiskanim materijalima, podrazumijevajući znanje o mjerama, veličinama i količinama, a u praktičnoj se primjeni odnosi se na popunjavanje čekovnih knjižica, razumijevanje upozorenja, popunjavanje formulara (prijava, odjava, narudžbi, potvrda) ili iskazivanje interesa za poslove i izračunavanja plaća pri javljanju na oglase.⁹

Navedenim pismenostima dodaje se sposobnost rješavanja problema, kao i složenije komponente čitanja. S obzirom na intenzivan razvoj digitalnih medija, relevantnom pismenošću smatra se problemsko rješavanje u tehnološki bogatom okruženju, koje se definira kao sposobnost „korištenja digitalnih tehnologija, komunikacijskih sredstava i mreža kojima se dolazi do informacija te ih se kritički vrednuje; sposobnost komunikacije s drugima te izvršavanje praktičnih zadataka.“¹⁰

Osim s gospodarskim razvojem društva, pismenost odraslih povezana je s društvenim vrednotama, kao što su društvena pravda, zdravlje i tolerancija u multikulturalnom društvu. U Škotskoj se, primjerice, pod pismenošću podrazumijeva širok raspon sposobnosti; osim čitanja, pisanja i računanja, te obrade informacija, važno je osposobljavanje odraslih u izražavanju mišljenja i ideja.¹¹ Koncept pismenosti odraslih polazi od viđenja svih građana kroz uloge koje obnašaju u obitelji i društvu. Pismenost se stoga proširuje na osposobljavanje odraslih za donošenje odluka i rješavanje problema u obitelji i na poslu, te aktivno i učinkovito obnašanje uloge građanina i sudionika cjeloživotnog obrazovanja. S obzirom na digitalno doba, digitalna pismenost postaje implicitna u području suvremene elementarne pismenosti.

Informacijsko-komunikacijske tehnologije proširile su zahtjeve suvremene pismenosti odraslih do *višestrukih pismenosti* (engl. *multiple literacies*), u kojima pismenost ima značenje kompetencije, a uključuje razvoj više sposobnosti ili skupa povezanih sposobnosti, jer nove tehnologije utječu na razvoj složenih sposobnosti, kao što su vizualne, auditivne, društvene, komunikacijske i dr.

⁹ OECD (2000). Literacy in the information age: Final Report of the international adult literacy survey. Pariz: OECD. Preuzeto s: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf> (27. listopada 2015.).

¹⁰ OECD (2009). International adult literacy and basic skills surveys in the OECD region. Pariz: OECD. Preuzeto s: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45052608.pdf> (11. siječnja 2016.).

¹¹ Adult Literacy and Numeracy in Scotland, Literacy Report (2006). Preuzeto s: <http://www.gov.scot/resource/doc/158952/0043191.pdf> (18. studenog 2015.).

Ovaj skup sposobnosti određuje i *digitalnu pismenost* (engl. *digital literacy*) kao jednu od osam temeljnih kompetencija koje pretpostavljaju osposobljenost za cjeloživotno učenje. U kontekstu obrazovanja odraslih, digitalna se pismenost definira razinom više, a to je kritička i kreativna osposobljenost u komunikaciji u digitalnom i informacijskom okruženju na radu i u slobodnom vremenu.¹²

Pismenost odraslih osoba utvrđuje se u životnom okruženju odražavajući društvene, kulturne i gospodarske uvjete življenja, te složenost životne i društvene zajednice i razine njezina razvoja. Razmatrajući pismenosti odraslih kao obrazovne potrebe odraslih prema kojima je nastao cijeli niz diferenciranih programa i projekata opismenjavanja za odrasle, također možemo identificirati razne vrste pismenosti. Tako je u Istočnoj Africi poznat projekt *novčana pismenost* (engl. *money literacy*) kojim se odrasle osposobljava procjenjivati stvari i proizvode; *informacijska pismenost* (engl. *word literacy*) kojom se stječu znanja o pristupu informacijama i pohrani knjiga; *tjelesna pismenost* (engl. *body literacy*) pod kojom se podrazumijeva razumijevanje mentalnog i tjelesnog zdravlja i doživljavanje promjena ponašanja); *građanska pismenost* (engl. *civil literacy*) kojom se odrasla osoba osposobljava za razumijevanje građanskih prava i zakona, te preuzimanje funkcije vođe.

U Indiji je razvijen program permanentnog obrazovanja poznat pod nazivom *Beyond Letters* (Iza slova). On proširuje osnovna znanja i kompetencije sa znanjima informacijsko-komunikacijskih tehnologija, te nizom drugih pismenosti, kao što su: razvojna pismenost, pravna pismenost, pismenost za zaštitu okoliša, potrošačka pismenost, zdravstvena pismenost, pismenost o stanovanju, poljoprivredna pismenost, znanja o bilju, kulturna pismenost, računalna pismenost, radna pismenost, ekonomska pismenost, medicinska pismenost, pismenost o baštini, itd.

Iz dubokih kritika korporativnog kapitalizma, tržišta rada i ekonomije znanja, te relativizacije kulture pojavljuje se *kritička pismenost* (engl. *critical literacy*) koju utemeljuje Richard Hoggart (Stevenson, 2011, 35-52), a definira je kao sposobnost otkrivanja odnosa dominacije konzumerističkog kapitalizma koji čovjeka svakodnevno okružuje i stvara građansku nejednakost putem obrazovanja, jer dijeli mlade na uspješne i neuspješne u obrazovanju; uspješni su pismeni, a neuspješni se isključuju iz društva i uskoro dobivaju etiketu nepismenih.

¹² Ferari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks JRC Technical Report. Luxembourg: Publications Office of European Union. Preuzeto s: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf> (9. prosinca 2015.).

Stephen Apkon (2013)¹³ kritizira suvremene pristupe opismenjavanja, jer u njima dominiraju riječi, naglašava se pisanje i govorenje, a zanemaruje razvoj drugih kompetencija koje zahtijeva nova tehnološka revolucija (vizualno, slušno, taktilno područje). S obzirom na zanemarivanje i nerazvijenost svih drugih područja, u vremenu u kojemu je čovjek sve više pred platnima, ekranima i računalnim zaslonima, Apkon smatra da je danas većina nepismenih ljudi.

Mjerenje pismenosti i utvrđivanje stupnja nepismenosti nije jednostavan posao za znanstvenike i stručnjake u području obrazovanja odraslih. Određenja i koncepti suvremenih pismenosti doživljavaju kritiku, jer čovjek nije izolirano biće; življenjem i radom on stječe brojna znanja i iskustva. Ne može se olako kazati da je osoba nepismena, kada svaki čovjek ima neka znanja koja su pritažena i nesvjesna, tzv. tacitna znanja. Stoga Rogers i Horrocks (2010) preporučuju pri utvrđivanju obrazovnih potreba odrasle osobe primjenu etnografskog pristupa prije kreiranja programa opismenjavanja. Također, obrazovne potrebe odraslih, smatraju oni, trebaju biti usmjerene na razvoj tzv. “blažih ishoda učenja”, kao što je stjecanje samopouzdanja i razvoj socijalnih kompetencija, koje također nisu lako mjerljive da bi ih se svrstavalo u posebne pismenosti ili nepismenosti, ali je zahtjev za njihovim učenjem i osposobljavanjem u porastu.

Programske orijentacije opismenjavanja odraslih u nerazvijenim zemljama i zemljama u razvoju

Područja opismenjavanja u nerazvijenim zemljama svijeta i zemljama u razvoju povezana su tematski i sadržajno s osnovnim obrazovanjem odraslih, pa osim čitanja, pisanja i računanja relevantna područja pismenosti postaju komunikacijske vještine i informatička pismenost, a posebice programi relevantni za život kao što su: primarna zdravstvena zaštita i skrb, ratarstvo i stočarstvo, briga o okolišu, alternativne metode obrađivanja tla, prava čovjeka i građanska prava. Programe opismenjavanja odraslih u svijetu realiziraju stručnjaci okupljeni u formalnim ustanovama za obrazovanje odraslih, različitim asocijacijama koje osnivaju vlade pojedinih država, te različite nevladine udruge. Programi i sadržaji dijele se na programe za muškarce i žene, mlade i stare, odrasle osobe iz ruralnih i urbanih obitelji, djevojke i žene. Posebni programi za žene odnose se na područja zdravlja, prehrane, skrbi o djeci, roditeljstvu, nasilju u obitelji, reproduktivnim i seksualnim pravima, pravima žena i djece, poslovima koji donose prihode i religijskim vrijednostima.

¹³ Apkon, S. (2013). *The Age of the Image, Redefining Literacy in a World of Screens*. New York: Farrar, Straus and Giroux. Preuzeto s: https://www.amazon.com/Age-Image-Redefining-Literacy-Screens/dp/0374534500#reader_0374534500 (1. ožujka 2016.).

Mladim ljudima su od posebne važnosti potrebna znanja o sprečavanju AIDS-a i strukovnim umijećima.¹⁴

Funkcionalno opismenjavanje u zemljama sa značajnim brojem odraslih koji nemaju završeno osnovno obrazovanje provodi se posebnim programima i projektima koji se sadržajno odnose na rodne i spolne stereotipove i stavove, koji diskriminiraju žene i ostavljaju ih nepismenima; programe i projekte interkulturnog obrazovanja programima dvojezičnog opismenjavanja (simultano učenje čitanja i pisanja na materinskom i službenom nacionalnom jeziku); projekte koji omogućavaju učinkovito obavljanje svakodnevnih praktičnih potreba žena u obiteljima (na primjer, kako pribaviti vodu i hranu, zdravstvena briga, sigurnost u skloništu, stjecanje prihoda).

Prema analizama recentnih izvještaja i dokumenata svjetskih organizacija o zemljama Afrike, Azije i dijelova Latinske Amerike, te programima opismenjavanja, nalazimo sljedeće skupine odraslih osoba koje zahtijevaju elementarnu i funkcionalnu pismenost, te osposobljenost za život.¹⁵ To su:

- odrasle osobe ugrožene siromaštvom i nesigurnošću;
- društveno isključene osobe koje žive u predgrađima i ruralnim područjima;
- mladi koji žive na ulici;
- žene koje su žrtve AIDS-a;
- nezaposlene mlade i odrasle osobe;
- isključeni iz škole i adolescenti bez osnovnog obrazovanja;
- invalidi i osobe s teškoćama u razvoju;
- demobilizirani vojnici;
- genocidni zatvorenici;
- novaci u policiji.

¹⁴ Babatola Ayodele, J.; Olufunke Adedokun, M. (2012). Towards achieving functional adult literacy in Nigeria. *European Scientific Journal*, 8(5): 209-235. Preuzeto s: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/94/99> (30. siječnja 2016.).

¹⁵ Nafukho, F.; Amutabi, M.; Otunga, R. (2005). *African Perspectives on Adult Learning Foundations of Adult Education in Africa*. UNESCO: Institute of Education. Preuzeto s: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001413/141340E.pdf> (17. veljače 2016.). African Platform for Adult Education: Civil Society Report, Forging Partnerships Towards a Renewed Vision of Adult Education in Africa (2007). Nairobi: NCEFA, FEMNET, PAALAE, PAMOJ. Preuzeto s: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Africa/african_civil_society_report_oct2008_en.pdf (21. prosinca 2015.). Functional literacy for youth and adults in Rwanda: national policy and strategy (2005). Rwanda: MINEDUC/Non-formal Education Unit. Preuzeto s: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147098e.pdf> (30. kolovoza 2015.).

Programske orijentacije opismenjavanja odraslih u zemljama Europske Unije i izvaneuropskim zapadnim zemljama

U zemljama Europske Unije i izvaneuropskim zapadnim zemljama (Amerika, Australija) osobe koje nisu bile u sustavu obrazovanja u pravilu su nepismene osobe. Do danas, nepismenost je pokazatelj razine razvoja društva, kulturnog razvoja i kvalitete sustava obrazovanja. Svijet ulazi u 21. stoljeće suočen s novim vrstama nepismenosti, a vrednovanje vrsta i razina pismenosti postaje tradicija. Uslijed promijenjenih i promjenjivih uvjeta rada i življenja nastalih razvojem informacijskih tehnologija i znanstvenih doprinosa i postignuća, međunarodno otvorenoga tržišta, globalnih povezanosti te ekonomije bazirane na znanju, javlja se potreba za novim vrstama pismenosti. Obrazovani ljudi imaju veće životne mogućnosti i mogućnosti zapošljavanja te daljnjeg obrazovanja. U suvremenim uvjetima života i rada, oni trebaju nove vrste pismenosti. Odrasli kojima nedostaju nove pismenosti ponovno se povezuju s društveno-kulturnim i gospodarskim zaostajanjem, nezapošljivošću, siromaštvom i društvenom isključenošću.

Pokazatelji nepismenosti u direktnoj su sprezi s gospodarstvom, zapošljavanjem, kvalitetom života građana i njihovim zdravljem, razvojem demokratskih procesa, te osobnim razvojem. Pismenost odraslih u razvijenim zemljama mjeri se *funkcionalnom* pismošću koja se odnosi na jedan ili više kompetencijskih skupova koji su međusobno povezani ishodom učenja i područjima obrazovanja kroz koja se ostvaruju ishodi učenja (engl. *competency based education*). Elementi pismenosti ne razlikuju se bitno među pojedinim zemljama. Određeni skup ishoda učenja čini određenu vrstu pismenosti. Različite vrste pismenosti se eksplicitno povezuju s gospodarstvom i tržištem rada, pa obrazovne politike zapadnih zemalja definiraju misije i vizije obrazovanja odraslih u smislu osiguravanja onih kompetencija mladih i odraslih, koje odgovaraju tržištu rada. Istraživanjem ishoda učenja različitih kompetencijskih skupova, otkrivaju se i različite skupine nepismenih odraslih osoba. Prema istraženim obrazovnim potrebama kreiraju se programi za obrazovanje odraslih. Na temelju identificiranih obrazovnih potreba u zemljama Europske Unije i izvan nje kreira se financijska politika i konkretizira financijska potpora za programe stjecanja različitih pismenosti odraslih osoba. Strateški potezi obrazovnih politika postali su konkretniji glede ciljeva, provođenja te praćenja i nadziranja strateških ostvarenja.¹⁶

¹⁶ U savjetodavne, nadzorne i financijske poslove bila su uključena tijela dviju relevantnih svjetskih institucija – Svjetske trgovačke organizacije (World Trade Organization, WTO) i Svjetske banke.

Osnovna pismenost odraslih danas podrazumijeva znanja, umijeća i sposobnosti u području pisanja, razumijevanja i izražavanja misli i ideja (engl. *literacy*), računanja (engl. *numeracy*), primjene informacijsko-komunikacijskih tehnologija (engl. *informational communication technology*, ICT), rješavanja problema u visoko tehnologijskom okruženju, sposobnosti procesuiranja informacija koje su neumitne u ekonomijama 21. stoljeća, te različite generičke kompetencije kao što su suradnja, komunikacija i organizacija vremena.

Rezultati međunarodnih istraživanja pismenosti odraslih, kao što je *Međunarodno istraživanje pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey, IALS)*, provedeno 1996. godine u organizaciji OECD-a¹⁷, zatim *Istraživanje pismenosti i životnih vještina odraslih (Adult Literacy and Life Skills Survey, ALL)*, provedeno 2002. godine, te *Program međunarodnog vrednovanja kompetencija odraslih (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC)*, proveden 2007. godine, otkrivaju različite populacijske skupine koje trebaju različite vrste suvremenih funkcionalnih pismenosti. *Međunarodno istraživanje kompetencija odraslih (Survey of Adult Skills, 2012.)*, koje je obuhvaćalo osobe u dobi od 16 do 65 godina¹⁸, usmjereno je na ispitivanje ne samo znanja koja odrasli imaju, nego kako ta znanja koriste u životu i kakve koristi imaju od tih znanja kod kuće, na radnom mjestu te u životnom okruženju; na koji način se ta znanja i umijeća razvijaju; je li se razvijaju ili gube tijekom života; jesu li i na koji način ta znanja i umijeća povezana sa tržištem rada i zapošljavanjem, plaćom, zdravljem, društvenim i političkim angažmanom.¹⁹

Otkada su zemlje suočene s niskim rezultatima u područjima funkcionalne pismenosti, strateški ciljevi obrazovanja odraslih se naglo mijenjaju, funkcionalno obrazovanje postaje društveni i politički prioritet, a financijska ulaganja u funkcionalno opismenjavanje značajno rastu.²⁰ Dolazi do masovne popularizacije opismenjavanja odraslih. I strategije obrazovanja odraslih dobivaju zanimljivije naslove; primjerice, britanska strategija nosi naslov *Skills*

¹⁷ Istraživanje je provedeno s radno sposobnim odraslim osobama u 22 zemlje OECD-a, uključujući i Novi Zeland. OECD (2000). *Literacy in the information age: Final Report of the international adult literacy survey*. Pariz: OECD. Preuzeto s: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf> (27. listopada 2015.).

¹⁸ Istraživanje je provedeno u 22 zemlje OECD-a tijekom 2011. i 2012. godine, a 2012. u devet zemalja koje nisu članice OECD-a (Čile, Grčka, Indonezija, Izrael, Novi Zeland, Singapur, Slovenija, Turska).

¹⁹ OECD (2013). *Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills*. Pariz: OECD. Preuzeto s: http://www.oecd.org/site/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf (13. srpnja 2015.).

²⁰ Britanska vlada je, primjerice, od 1998. do 2004. godine osigurala 1.5 milijardu funti za provođenje strategije *Skills for Life* (Životne vještine).

*for Life*²¹ (Životne vještine), novozelandska *More than Words*²² (Više od riječi).

Budući da su to zemlje koje su u pravilu iskorijenile elementarnu nepismenost, novi društveni, politički i gospodarski uvjeti pretpostavljaju posve nova znanja, umijeća i sposobnosti. Sve zemlje su osvijestile potrebu istraživanja i otkrivanja područja i razina pismenosti odraslih osoba, a kroz rezultate su uvidjele da bez podizanja razine obrazovanja i pismenosti odraslih usporavaju društveni, kulturni i gospodarski razvoj zemlje te da u svijetu ekonomije ne mogu biti konkurentne. Posljedice nedostatka suvremenih pismenosti reflektiraju se na životna područja različitih populacijskih skupina, pa odrasli s nižim obrazovanjem i nižim kompetencijama manje doprinose zdravlju, rjeđe sudjeluju u društvenom i političkom životu. Rezultati međunarodnih istraživanja pokazuju da su odrasle osobe s nižim razinama suvremenih pismenosti manje međusobno povjerljive; također, rjeđe se angažiraju u volonterskom radu. Takve osobe lakše odlaze na društvenu marginu i društveno se izoliraju, što je put u siromaštvo.

Nakon provedenih istraživanja pojavljuju se nove populacijske skupine odraslih osoba s potrebom stjecanja novih pismenosti. To su:

- osobe koje su svojevremeno prekinule osnovno obrazovanje i koje su se isključile iz formalnog sustava obrazovanja;
- niže kvalificirane osobe (osobe s nižim srednjim obrazovanjem) koje imaju najnižu razinu elementarne pismenosti;
- osobe koje su uslijed gospodarskih i drugih promjena ostale bez zaposlenja;
- osobe koje su uslijed gospodarskih i društvenih promjena izgubile zanimanje i kvalifikaciju, jer su zanimanja i kvalifikacije s vremenom zastarjeli;
- izbjeglice i prognanici;
- migranti;
- romska populacija;
- mlađi prijestupnici i zatvorenici;
- osobe s teškoćama u razvoju.

Suvremeni sustavi sve rjeđe koriste termin osnovne škole za odrasle. Danas se gotovo u svim zemljama Europske Unije govori o osnovnom obrazovanju odraslih koje je povezano sa završavanjem drugog i trećeg stupnja Europskog

²¹ Skills for Life – the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills, Delivering the vision 2001-2004 (2004). Preuzeto s: http://dera.ioe.ac.uk/7187/7/ACF35CE_Redacted.pdf (13. srpnja 2015.).

²² Office of the Ministry of Education (2001). *More than words: The New Zealand adult literacy strategy*. Wellington: New Zealand Government. Preuzeto s: <http://englishonline.tki.org.nz> (18. travnja 2015.).

kvalifikacijskog okvira (ISCED 2 i 3) i stjecanjem kvalifikacije, odnosno funkcionalnim obrazovanjem.²³

Funkcionalno obrazovanje sadrži cijeli niz suvremenih pismenosti, kao što su: komunikacijska, matematička, informacijsko-komunikacijska, društveno funkcioniranje, društveno sudjelovanje, prava i dužnosti, kultura, zdravlje, vođenje kućanstva, cjeloživotno učenje, suživot, nošenje s promjenama i dr.

Pismenost u kontekstu obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

S gledišta strateških ciljeva mogli bismo tvrditi da naponi za unaprjeđivanje obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj ne izostaju bitno za zemljama Europske Unije.²⁴ Oslanjajući se na suvremene tekovine ujedinjene Europe, Hrvatska se opredjeljuje za cjeloživotno učenje kao cilj i načelo obrazovanja odraslih te razvoj svih relevantnih pretpostavki – legislativnih, organizacijskih, kadrovskih i financijskih, te infrastrukturnih²⁵, kako bi se pridružila konkurentnom gospodarskom razvoju, zapošljivosti odraslih i stvaranju aktivnih građana u zemlji i širem europskom okruženju.

Obrazovna politika Republike Hrvatske strateški je usmjerena na eliminiranje nepismenosti uključivanjem odraslih koji nisu bili uključeni u formalni sustav obrazovanja, odraslih osoba s nezavršenom osnovnom školom, društveno marginaliziranih osoba, migranata i općenito osoba nižeg stupnja obrazovanosti u sustav obrazovanja odraslih. U kontekstu cjeloživotnog učenja strateški cilj Republike Hrvatske jest omogućavanje odraslim osobama završavanje osnovnog obrazovanja, te osposobljavanja odraslih za nove oblike suvremene pismenosti, kao što su stjecanje i razvoj poduzetničke kompetencije, kompetencije učiti kako učiti, kompetencija koje će omogućiti svakoj odrasloj osobi veću roditeljsku osposobljenost, zatim društveni angažman u području volontiranja, ekologije, politike i primjene suvremenih društvenih vrijednosti, te razvoj financijske, ekonomske i medijske pismenosti.²⁶

Obrazovanje je odraslih u strateškom fokusu nacionalnog razvoja više deklarativno, nego praktično. Strateška stremljenja vlada i obrazovne politike

²³ European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Adult Education and Training in Europe: Programmes to Raise Achievement in Basic Skills. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Preuzeto s: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN_CD.pdf (26. veljače 2016.).

²⁴ Strategija obrazovanja odraslih/ Strategy for Adult Education (2007). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

²⁵ Osnovana je Agencija za obrazovanje odraslih, danas Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih; povećava se broj ustanova za obrazovanje odraslih – pučkih i otvorenih učilišta, narodnih sveučilišta, te centara i drugih ustanova za obrazovanje odraslih diljem Hrvatske.

²⁶ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, str.123-137.

zadnjih petnaest godina u Hrvatskoj usmjerena su više na provedbu mjera u području osnovnog obrazovanja odraslih. Jedan od značajnijih projekata koji je u Hrvatskoj imao jaču javnu jeku jest projekt “Desetljeće pismenosti 2003. - 2012.”, odnosno, projekt pod nazivom “Za hrvatsku pismenosti – put do poželjne budućnosti”.²⁷ Zapaža se rast broja škola i ovlaštenih ustanova za osnovno obrazovanje odraslih, kao i broj polaznika koji završavaju prvi /ili drugi stupanj osnovnog obrazovanja.²⁸

Hrvatska obrazovna politika je u vrijeme najintenzivnijeg osuvremenjivanja sustava obrazovanja i stjecanja novih pismenosti odraslih u Europskoj Uniji usmjerila pozornost na izradu *Nastavnog plana i programa za osnovno obrazovanje odraslih* (2003).²⁹ Metodologija izrade toga programa bila je istovjetna metodologiji izrade nastavnog plana i programa za osnovnu školu za učenike koji redovito pohađaju obvezno obrazovanje. Analizom *Nastavnog plana i programa za osnovno obrazovanje odraslih* uočava se primjena metodologije koju su europske zemlje napustile prije 1990-ih. Kritike možemo pripisati isključivo predmetnoj orijentiranosti.³⁰ Iako se u Programu predviđa potreba prilagođavanja poučavanja i učenja odrasloj osobi, s uputom da se “pri oblikovanju operativnog plana i programa, organizaciji poučavanja i učenja te praćenju i vrednovanju postignuća odraslih polaznika treba pridržavati sljedećih načela: utvrditi zadaće koje polaznici trebaju ostvariti, uključiti sve polaznike u različite aktivnosti pri procesu učenja, povezati obrazovanje, posao, dom i društvo, utemeljiti poučavanje na kritičkom mišljenju, rješavanju problema i učenju istraživanjem, postaviti vrednovanje kao oruđe za procjenu napredovanja polaznika i pomoći im u osposobljavanju za samoupravljivo i samostalno učenje u sklopu sustava cjeloživotnog učenja, prihvatiti razlike između predznanja polaznika, njihovih potreba i ciljeva te individualizirati pristup prema njima”³¹, predmetna i sadržajna orijentiranost i zadatost ne omogućuju operacionalizaciju ovih načela.

²⁷ Za hrvatsku pismenosti – put do poželjne budućnosti (Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj – 2003. – 2012.). Preuzeto s: <http://www.asoo.hr/default.aspx?id=737> (6. svibnja 2015.).

²⁸ Primjerice, broj od sedam škola i ovlaštenih ustanova za osnovno obrazovanje odraslih 2008. godine povećan je na dvanaest takvih ustanova 2012. godine; značajno se povećava broj polaznika (s 349 na 717 u razdoblju od 2008. do 2012. godine) s pretežitim brojem muškaraca uključenih u završavanje osnovnog obrazovanja (522 muškarca u odnosu na 195 žena) u istom razdoblju (Statistički ljetopis Republike Hrvatske, 2014, 503).

²⁹ Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih (2003), Ministarstvo prosvjete i športa, *Narodne novine*, broj 136/03.

³⁰ Propisani nastavni predmeti su: Hrvatski jezik, Likovna kultura, Glazbena kultura, Strani jezik, Matematika, Biologija, Kemija, Fizika, Povijest, Zemljopis, Osnove građanskog obrazovanja, Tehnička kultura s informatikom, Tjelesna i zdravstvena kultura.

³¹ Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih (2003), Ministarstvo prosvjete i športa, *Narodne novine*, broj 136/03., str. 5.

Službeni dio programa, osim izbornog predmeta jest Osposobljavanje, što ukazuje na povezivanje osnovnog obrazovanja s funkcionalnim. Osposobljavanje se odnosi na stjecanje jednostavnih kvalifikacija i pomoćnih zanimanja s kojima se odrasla osoba može zaposliti (primjerice, cestar, mehaničar za bicikle, parketar, pčelar, pomoćni kuhar, pomoćni pekar, pomoćni keramičar, i dr.).

Uz angažman Agencije za strukovno obrazovanje, radna skupina u sklopu CARDS projekta³² tijekom 2009. godine kreirala je novi *Program osnovnog obrazovanja odraslih*³³, temeljen na kompetencijama i osposobljavanju za cjeloživotno učenje. Prvi put u ovome Programu susrećemo termin pismenost s nekoliko značenja. Prvo, u kontekstu stjecanja temeljnih kompetencija koje su istovjetne Europskom kompetencijskom okviru, a ostvaruju se u „području materinjeg jezika, stranog jezika, matematičke pismenosti, temeljnih kompetencija u znanosti i tehnologiji, digitalnih kompetencija, poduzetništva, kulturnog izražavanja“³⁴; zatim u modularnom pristupu podijeljenom kroz tri razine pismenosti, u kojima se prva odnosi na „provjeru obrazovne i radne osposobljenosti stečene kroz neformalno i informalno učenje, rad i druge izvore učenja za potrebe izvršavanja najjednostavnijih poslova /.../ te „provjeru temeljnih funkcionalnih oblika učenja: pisanje, čitanje, komuniciranje, računanje i upotrebu računala“³⁵. Druga razina pismenosti „namijenjena je polaznicima s velikim životnim i radnim iskustvom koji nemaju završenu osnovnu školu i trebaju obnoviti temeljne oblike jezične, matematičke, informacijske, komunikacijske i tehnološke pismenosti iz određene struke radi zadržavanja posla ili stjecanja novog zaposlenja. Polaznicima s ovom razinom osnovne pismenosti omogućuje se stjecanje obrazovanja za određenu djelatnost, za završavanje određenih programa važnih za povećanje uspješnosti u djelatnosti koju obavljaju.“³⁶ Osim stjecanja funkcionalne pismenosti, ovim Programom predviđeno je osposobljavanje za cjeloživotno učenje.

Suvremene vrste pismenosti u razvijenim sustavima europskih i drugih zemalja nisu odvojene od osnovnog obrazovanja odraslih. Iako su neke zemlje, primjerice Njemačka, zadržale koncept osnovnog obrazovanja odraslih, one ga temelje na načelu svrsishodnosti. Načelo svrsishodnosti proizlazi iz promijenjene obrazovne paradigme i definiranja ciljeva obrazovanja odraslih

³² Obrazovanje odraslih CARDS 2004 (EuropeAid/120956/D/SV/HR), u suradnji s Aarhus Technical College, Danska.

³³ Program osnovnog obrazovanja odraslih (2009). Preuzeto s: <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/CARDS2004/Program%20osnovnog%20obrazovanja%20odraslih.pdf> (24. ožujka 2015.).

³⁴ Ibid., str. 10.

³⁵ Ibid., str. 12.

³⁶ Ibid.

ishodima učenja, tj. povezivanjem ispitanih obrazovnih potreba potencijalnih odraslih polaznika i društveno-gospodarskih ciljeva.

Sustavi obrazovanja odraslih zemalja Europske Unije razvili su sustav priznavanja neformalnog i informalnog učenja i obrazovanja (primjerice, Danska, Finska, Nizozemska, Portugal i dr.), što odraslima omogućuje da svoje kompetencije ne razvijaju ispočetka prema zahtjevima propisanih programa, nego prema pojedinačno utvrđenim obrazovnim potrebama. Ovo nastojanje u Hrvatskoj ostaje još poprilično daleko od ostvarenja.

Napredak se zapaža u broju i raznolikosti ustanova koje ostvaruju programe obrazovanja odraslih (pučka otvorena učilišta, centri za obrazovanje odraslih, srednje škole, visoka učilišta i dr.), te u nastojanjima profesionalizacije nositelja nastavne, obrazovne i istraživačke djelatnosti u području obrazovanja odraslih (andragoga).

Tko su odrasle osobe potrebite obrazovanja u Republici Hrvatskoj?

Zapošljavanje je prvi pokazatelj gospodarskog napretka društva i države. Usmjerimo li pozornost na podatke Statističkog ljetopisa RH (2014), osim nezaposlenosti koja varira od 250.000 do 350.000 nezaposlenih osoba zadnjih deset godina, podaci ukazuju na zabrinjavajuću brojku od dvije trećine nezaposlenih od 30, 40, 50 i više godina starosti. Jedna trećina odnosi se na nezaposlene od 15. do 30. godine. Prema razini obrazovanja 5% odraslih osoba su bez škole ili završene osnovne škole, 20% sa završenom osnovnom školom, a 34% sa završenom trogodišnjom strukovnom školom, kvalifikacijom (KV) i višom kvalifikacijom (VKV), 29% odraslih koji su završili četverogodišnje strukovno obrazovanje i gimnazije (njihov broj se permanentno povećava zadnjih pet godina); 53% nezaposlenih čine žene.³⁷

U ovom populacijskom prikazu zabrinjava kategorija odraslih osoba koja je dulje vrijeme bez zaposlenja. Država ih ne uspijeva prekvalificirati ili dokvalificirati, a kompetencije s kojima traže posao ne odgovaraju potrebama poslodavaca. Njihov broj raste te nisu financijski u mogućnosti uložiti u sebe i svoje obrazovanje.

Nedostaje svijesti o tome da je danas u Hrvatskoj značajan broj odraslih osoba koje, iako su završile razinu osnovnog ili srednjeg obrazovanja, nisu bile uključene u nikakvo obrazovanje ili stručno usavršavanje tijekom rada. Dok žive sa sigurnim zaposlenjem i radom na jednom mjestu deset, dvadeset ili trideset godina, promjene su postale neumitne, kako društvene i političke, tako i kulturne i gospodarske. Promijenilo se tržište rada, globalizacija traži

³⁷ Statistički ljetopis Republike Hrvatske (2014), str. 191-192.

svoj danak, stvarnost ne odolijeva znanstvenim rezultatima. Informacijsko-komunikacijskim tehnologijama i utjecaju ne odolijevaju ni djeca, ni mladi ni odrasli. U njihove živote se unosi psihološka neizvjesnost koja narušava i njihovu kvalitetu života. Odrasli se suočavaju s nizom novih nepismenosti kao što su financijska, potrošačka, pravna, politička, poduzetnička, ekološka, informatička, medijska, aktivno sudjelovanje u građanskim aktivnostima, pismenost o zdravlju i dr.

U kategoriji aktivnog stanovništva nalaze se odrasle osobe koje inače rade s niskom kvalifikacijom i neizvjesno je njihovo ostajanje u statusu zaposlenih osoba, jer ni njihove kompetencije ne odgovaraju zahtjevima radnog mjesta i promijenjenih uvjeta rada; postaje upitnim njihovo zadržavanje na tzv. pomoćnim poslovima, jer su suvremeni zahtjevi usmjereni na više razine samostalnosti, viši stupanj generičkih kompetencija i prilagođavanje novim zahtjevima tijekom rada.

Isključeni iz obrazovanja postaju socijalna kategorija i državni teret ako ne steknu barem zanimanje najniže kvalifikacijske složenosti, ali istovremeno najniže informatičke, kulturne i građanske pismenosti.

Nova populacija odraslih osoba kojoj je potrebno obrazovanje jesu imigranti u Hrvatskoj, koji se osim jezičnih barijera suočavaju s nezaposlenošću, kulturnom prilagodbom i socijalizacijom u novom društveno-kulturnom okruženju.

Odrasle osobe s posebnim potrebama također su populacija potrebita suvremenih vrsta pismenosti.

Dok zapadne zemlje kojima Hrvatska stremi još od prije ulaska u Europsku Uniju ciljano podižu obrazovnu strukturu građana kroz masovno uključivanje odraslih u raznovrsne programe opismenjavanja, Hrvatska kaska za njima zbog nekoliko razloga. Prvo, Hrvatska nije sudjelovala u vanjskom vrednovanju obrazovanja odraslih i nema stvarnu sliku o razinama pismenosti odraslih. Drugo, financiranje obrazovne ponude za odrasle prepušteno je pojedincu jer izostaje stalna društvena briga za obrazovanje odraslih. Također, realizacija strateških zamisli i ciljeva je nesustavna, što otežava istraživanje i praćenje obrazovanja odraslih.

ZAKLJUČAK

Opismenjavanje u suvremenim sustavima obrazovanja odraslih ima novo terminološko i konceptualno značenje. Pismenost u suvremenom obrazovnom kontekstu u svom temeljnom značenju odnosi se na stjecanje pisane i matematičke kompetencije, te kompetencije za korištenje informacijsko-

komunikacijskih tehnologija. Dublje značenje suvremene pismenosti odraslih odnosi se na stjecanje znanja i razvijanje umijeća i sposobnosti radi uspješnog upravljanja informacijama, „prosijavanja“ informacija i učinkovite operacionalizacije ogromne količine informacija, te kritičkog odnosa prema njima, kao i svrsishodne primjene u društvenome okruženju, radnome mjestu i osobnom životu.

Razlike u statističkim pokazateljima pismenosti odraslih između bogatih i siromašnih zemalja ne smanjuju se. Nerazvijene zemlje nastavljaju borbe s elementarnom nepismenošću; razvijene zemlje prilagođavaju razvojne ciljeve povezivanjem gospodarstva s različitim vrstama funkcionalnog obrazovanja i raznovrsnošću pismenosti kao kompetencijskih skupova. Stoga danas postoji cijeli niz suvremenih pismenosti: jezično-komunikacijska, matematička, digitalna, medijska, poduzetnička, potrošačka, kreativna, politička, financijska, pravna, građanska, pismenost o zdravlju, svakodnevna, dokumentacijska i dr.

Unatoč različitim određenjima pismenosti odraslih, možemo rezimirati da je danas u europskom kontekstu i zemljama Zapada pismena ona osoba koja svojim znanjem i sposobnostima te etičnim ponašanjem u životnom i radnom okruženju može odgovoriti zahtjevima društva, potrebama tržišta rada i djelotvornom rješavanju problema u osobnom životu. Pristup opismenjavanju i savladavanju određenih vrsta pismenosti ovisi o identificiranju obrazovnih potreba odraslih osoba u određenom vremenu i prostoru.

Ako se obrazovni sektor i njegov stupanj razvijenosti mjeri obilježjem ili varijablom koja se naziva *pismenost odraslih*, u Hrvatskoj ne postoje sustavni podaci o razvoju i ulaganju u ljudske resurse. Uzmemo li da razvoj podrazumijeva obrazovanje, a pojam ljudski resursi sve ljude koji obitavaju na određenom geografskome području, to bi značilo praćenje obrazovne strukture građana kroz vrednovanje različitih vrsta pismenosti i provedbu konkretnih programa, odnosno razvoj suvremenih vrsta pismenosti kao što su građanska, financijska, politička, roditeljska, poduzetnička, pismenost o zdravlju, ekološka, potrošačka i medijska i razne druge vrste pismenosti, te oblike i načine opismenjavanja u svim područjima RH.

Vjerojatno je financijska situacija utjecala na to da je obrazovanje odraslih u strateškom fokusu nacionalnoga razvoja više deklarativno, a manje stvarno. Hrvatska se tek uhodava u korištenju fondova Europske Unije. Pretpostavljamo da će stimuliranje odraslih osoba biti primaran motiv onima koji se bave osmišljavanjem programa za lepezu suvremenih pismenosti i njihovu realizaciju. Da se ne bi dogodilo da suvremene pismenosti ostanu na periferiji područja obrazovanja odraslih, relevantnom se pokazuje profesionalizacija

andragoga, stručnjaka u obrazovanju odraslih, te nositelja obrazovne djelatnosti i istraživača u području obrazovanja odraslih.

LITERATURA

- Adult Basic learning and Education (ABLE). (http://www.sida.se/contentassets/c7270ff411fb4683854c691b8d927b0b/adult-basic-learning-and-education-able_773.pdf; pregledano: 12. listopada 2015.)
- Adult Literacy and Numeracy in Scotland, Literacy Report (2006). (<http://www.gov.scot/resource/doc/158952/0043191.pdf>; pregledano: 18. studenog 2015.)
- African Platform for Adult Education: Civil Society Report, Forging Partnerships Towards a Renewed Vision of Adult Education in Africa (2007). Nairobi: NCEFA, FEMNET, PAALAE, PAMOJ. (http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Africa/african_civil_society_report_oct2008_en.pdf; pregledano: 21. prosinca 2015.)
- Apkon, S. (2013). The Age of the Image, Redefining Literacy in a World of Screens. New York: Farrar, Straus and Giroux. (https://www.amazon.com/Age-Image-Redefining-Literacy-Screens/dp/0374534500#reader_0374534500; pregledano: 1. ožujka 2016.)
- Babatola Ayodele, J.; Olufunke Adedokun, M. (2012). Towards achieving functional adult literacy in Nigeria. *European Scientific Journal*, 8(5): 209-235. (<http://ejournal.org>; pregledano: 30. siječnja 2016.)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Adult Education and Training in Europe: Programmes to Raise Achievement in Basic Skills. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN_CD.pdf; pregledano: 26. veljače 2016.)
- Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks JRC Technical Report. Luxembourg: Publications Office of European Union. (<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>; pregledano: 9. prosinca 2015.)
- Functional literacy for youth and adults in Rwanda: national policy and strategy (2005). Rwanda: MINEDUC/Non-formal Education Unit. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147098e.pdf>; pregledano: 30. kolovoza 2015.)
- Huges, N.; Schwab, I. (2010). Teaching Adult Literacy, Principles and Practice. Maidenhead, New York: National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy, The McGraw-Hill Company.
- OECD (2009). International adult literacy and basic skills surveys in the OECD region. Pariz: OECD. (<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45052608.pdf>; pregledano: 11. siječnja 2016.)
- McCulloch G.; Crook, D. (ed) (2008). The Routledge International Encyclopedia of Education. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nafukho, F.; Amutabi, M.; Otunga, R. (2005). African Perspectives on Adult Learning Foundations of Adult Education in Africa. UNESCO: Institute of Education. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001413/141340E.pdf>; pregledano: 17. veljače 2016.)
- Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih (2003). Ministarstvo prosvjete i

- športa. Zagreb: Narodne novine, broj 136/03.
- OECD (2013). *Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills*. Pariz: OECD. (http://www.oecd.org/site/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf; pregledano: 13. srpnja 2015.)
 - OECD (2000). *Literacy in the information age: Final Report of the international adult literacy survey*. Pariz: OECD. (<https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>; pregledano: 27. listopada 2015.)
 - Office of the Ministry of Education (2001). *More than words: The New Zealand adult literacy strategy*. Wellington: New Zeland Government. (<http://englishonline.tki.org.nz>; pregledano: 18. travanj 2015.)
 - Program osnovnog obrazovanja odraslih (2009). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (<http://www.asoo.hr/UserDocsImages/CARDS2004/Program%20osnovnog%20obrazovanja%20odraslih.pdf>; pregledano: 24. ožujka 2015.)
 - Rogers, A.; Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults*. Maidenhead, New York: McGraw Hill, Open University Press.
 - Stevenson, N. (2011). *Education and Cultural Citizenship*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
 - Skills for Life – the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills, Delivering the vision 2001-2004. (http://dera.ioe.ac.uk/7187/7/ACF35CE_Redacted.pdf; pregledano: 22. lipnja 2015.)
 - Statistički ljetopis Republike Hrvatske (2014). Zagreb: Državni zavod za statistiku RH. (http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2014/sljh2014.pdf; pregledano: 14. lipnja 2015.)
 - Strategija obrazovanja odraslih/Strategy for Adult Education (2007). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
 - Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Zagreb: Vlada RH. (<http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=22355>; pregledano: 14. travnja 2015.)
 - Teheranska izjava (1968). U: Spajić, Vrkaš (ur.). *Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata (2001)*, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO. (<http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%C4%91unarodnih-i-doma%C4%87ih-dokumenata.pdf>; pregledano: 23. lipnja 2015.)
 - UNESCO (2007). *Prema društvima znanja, UNESCO-ovo svjetsko izvješće*. Zagreb: EDUCA.
 - UNESCO (2006). *Literacy for Life, EFA Global Monitoring Report*. Pariz: UNESCO. (<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>; pregledano: 14. svibnja 2015.)
 - UNESCO (2006). *Education for All Global Monitoring Report, Chapter 6, Understanding of Literacy*. Pariz: UNESCO. (http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf; pregledano: 30. kolovoza 2015.)
 - UNESCO (2000), *World Education Forum, Final Report*. Pariz: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf>; pregledano: 6. svibnja 2015.)
 - *Za hrvatsku pismenosti – put do poželjne budućnosti (Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj – 2003. – 2012.)*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (<http://www.asoo.hr/default.aspx?id=737>; pregledano: 6. svibnja 2015.)

PREPREKE I IZAZOVI OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ

Arno Vinković

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
E-mail: arno.vinkovic@asoo.hr

Mario Vučić

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
E-mail: mario.vucic@asoo.hr

Mile Živčić

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
E-mail: mile.zivcic@asoo.hr

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (Agencija) javna je ustanova koja u okviru svojih djelatnosti ima poslove planiranja, razvijanja, organiziranja, provedbe, praćenja i unaprjeđivanja sustava strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Svoje mjesto u sustavu obrazovanja odraslih, Agencija pronalazi kao institucija čije se postojanje „zazivalo“ prilikom donošenja *Strategije za obrazovanje odraslih* (2004.), da bi se ta ideja konačno i realizirala donošenjem *Zakona o obrazovanju odraslih* (2007.). Tim dokumentima, i realizacijom nekih od njima zacrtanih ciljeva, stvorene su osnove za institucionalno i zakonsko uređenje sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj (RH). Ulaskom u Europsku uniju, potvrdu svoje aktivne uloge u razvoju sustava Agencija pruža kroz izradu i provedbu niza projekata u području obrazovanja odraslih. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* iz 2014. odredila je temeljne smjernice i ciljeve razvoja sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj koji jesu i trebaju biti usko povezani sa strategijom *Europa 2020.* (2010.) i *Europskom agendom za obrazovanje odraslih* (2011.). Veliki naglasak u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* stavljen je na brojnost ustanova i programa za obrazovanje odraslih te zajedno s time i na njihovu opravdanost. Statističko praćenje obrazovanja odraslih počelo je krajem 2009. godine, kada je uveden Andragoški zajednički upisnik podataka – AZUP, koji omogućuje sustavno praćenje programa, zaposlenika i polaznika te broj ustanova iz sustava obrazovanja odraslih. Od početka vođenja evidencije broj ustanova za obrazovanje odraslih se povećao s 433 na 569 (podatci iz siječnja 2016.). Povećanje broja ustanova koji provode programe obrazovanja

odraslih pokazuje veći interes građana za sudjelovanjem u programima obrazovanja odraslih, ali samo povećanje broja ustanova i programa nije osiguralo poboljšanje kvalitete u provedbi obrazovnih procesa i dostupnost obrazovanja pojedincu prema mjestu stanovanja. U svrhu poboljšanja sustava obrazovanja, Agencija sustavno evaluira procese donošenja odluka svih dionika uključenih u aktivnosti obrazovanja odraslih. Agencija također provodi longitudinalno statističko praćenje podataka vezanih uz ustanove i programe. Rad je podijeljen na osam tematskih cjelina koje omogućuju dubinski prikaz snaga i slabosti aktualnog sustava obrazovanja odraslih iz kojih su izvedene mjere poboljšanja sa svrhom unaprjeđenja sustava obrazovanja odraslih na svim razinama. Jedinice analize jesu: 1. ustanove za obrazovanje odraslih, 2. programi obrazovanja odraslih, 3. nadzor nad stručnim radom ustanova za obrazovanje odraslih, 4. andragoški djelatnici, 5. statističko praćenje obrazovanja odraslih, 6. promocija obrazovanja odraslih, 7. financiranje obrazovanja odraslih i 8. obrazovanje odraslih u okviru europskih projekata koji su doprinijeli razvoju sustava obrazovanja odraslih. U svakoj tematskoj cjelini analizira se: A) trenutačno stanje u okviru sustava obrazovanja odraslih, B) institucionalno-organizacijski nedostaci sustava i navode se C) predložene mjere poboljšanja područja analize.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, politike obrazovanja, europski projekti, Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta

Obrazovanje i mogućnosti kontinuiranog usavršavanja možemo smatrati iznimnim civilizacijskim postignućem koje je danas dostupnije nego ikada prije u povijesti. Javne politike obrazovanja u Hrvatskoj i Europi u načelu se slažu sa zajedničkom definicijom obrazovanja, ali i dalje postoji razlika u viđenju njegovih ciljeva i osnovne svrhe. Obrazovanje odraslih razvilo se na raskrižju dvije različite paradigme ciljeva obrazovanja. S jedne se strane obrazovanje predstavlja kao mogućnost za stjecanje dobrog posla i karijere unutar koje je primarni cilj korisnost i učinkovitost za društvo u cjelini dok bi s druge strane obrazovanje trebalo kultivirati emocionalne i intelektualne resurse u postizanju života ispunjenog smislom. Ciljevi poslovanja i obrazovanja različiti su, zato obrazovanje predstavlja moralni pojam (Žitinski 2006). Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u svojim aktivnostima pristupa ciljevima obrazovanja iz obje perspektive, uz kontinuirano praćenje i unaprjeđenje sustava obrazovanja odraslih, ali istodobno nastoji pristupati konceptu obrazovanja odraslih i unutar okvira cjeloživotnog učenja. Koncept cjeloživotnog učenja u stanju je ponuditi odgovor na eksponencijalno povećanje količine novog znanja

u odnosu na ubrzano zastarijevanje postojećeg znanja. Stjecanje specifičnih znanja i vještina dugotrajan je proces, a današnje obrazovanje treba biti na taj način prilagodljivo da obrazuje generacije za poslove i radne aktivnosti koji još ne postoje ili su brzoj promjeni. Procjenjuje se kako je poluživot znanja stečenog školovanjem u nekim strukama manji od pet godina (Pastuović 2012,19). Cjeloživotno učenje temeljeno je na kontinuiranom pristupu učenju i obrazovanju radi stjecanja novih te obnavljanja već stečenih znanja i vještina, potrebnih za sudjelovanje u radu i društvenim aktivnostima.

Kratka povijest obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj dobilo je svoj prvi institucionalni oblik početkom dvadesetog stoljeća (1907.) uz začetnike obrazovanja odraslih Alberta Bazalu i Andriju Štampara. Njihov rad i djelovanje kasnije su služili kao temelj razvoja obrazovanja odraslih, koje je doživjelo svoj najveći procvat šezdesetih godina prošlog stoljeća kada je Hrvatska bila jedno od najvažnijih europskih središta andragoške stručne i znanstvene misli. Reforma školstva sedamdesetih nepovratno je unazadila dotadašnja postignuća na stručnom, razvojnom i organizacijskom planu, koja su zajedno tvorila učinkovit koncept sustava obrazovanja odraslih. Ustanove za obrazovanje odraslih kroz povijest su u svom djelovanju, osim obrazovnih djelatnosti, predstavljale i kulturni čimbenik obrazovanja.

Obrazovanje odraslih ponovno je dobilo na značaju pa je donošenjem *Strategije za obrazovanje odraslih* (2004.) i *Zakona o obrazovanju odraslih* (2007.) uspostavljeno kao dio jedinstvenog obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Time su stvoreni preduvjeti ponovnog institucionaliziranja i zakonskog uređenja sustava obrazovanja odraslih.

Institucionalni razvoj i uređenje sustava u proteklih deset godina

- konstituirano Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- 2004. imenovano je Povjerenstvo Vlade RH za obrazovanje odraslih
- 2006. Uredbom Vlade RH osnovana je Agencija za obrazovanje odraslih
- 2008. imenovano je Vijeće za obrazovanje odraslih (savjetodavno tijelo Vlade RH)
- 2010. osnovana je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Ustanove za obrazovanje odraslih

Trenutačno stanje

Prema evidenciji Agencije (Andragoški zajednički upisnik podataka - AZUP) u Republici Hrvatskoj 569 ustanova za obrazovanje odraslih ima odobrenje Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS) za izvođenje različitih programa formalnog obrazovanja odraslih.

Od početka vođenja evidencije krajem 2009. godine, broj ustanova za obrazovanje odraslih neprestano se povećava (Tablica 1.). Povećanje broja ustanova prati povećan društveni interes i institucionalne direktive (*Europa 2020.*) za obrazovanje i osposobljavanje koje mogu omogućiti bolje prilike za zapošljavanje te stjecanje dodatnih vještina. Usporedbom s brojem ustanova iz 2010. (433), vidljiv je porast broja novoosnovanih ustanova za gotovo 140.

Tablica 1. Broj ustanova za obrazovanje odraslih od 2010. do kraja 2015.

| Godina | 2010. | 2011. | 2012. | 2013. | 2015. |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Broj ustanova | 433 | 467 | 497 | 518 | 569 |

Prema tipu ustanove najzastupljenije su srednje škole i pučka otvorena učilišta te niz drugih ustanova čiji su osnivači različite fizičke i pravne osobe (Tablica 2.).

Tablica 2. Ustanove prema tipu u 2015. godini

| Tip ustanove | |
|-------------------------|-----|
| Pučko otvoreno učilište | 105 |
| Srednja škola | 187 |
| Osnovna škola | 18 |
| Škola stranih jezika | 13 |
| Visoko učilište | 24 |
| Ostalo | 222 |

Međutim, prisutna je velika razlika među regijama u odnosu na broj ustanova, osobito uzmemo li u obzir dostupnost kao jedan od glavnih uvjeta uspješnoga uključivanja u programe obrazovanja odraslih. Drugi je problem, s aspekta regionalnih razlika, kvaliteta obrazovnog procesa i uvjeti za njegovo

provođenje. Iako Hrvatska ima veliki broj ustanova za obrazovanje odraslih (569), veliki problem predstavlja neravnomjerna regionalna zastupljenost ustanova za obrazovanje odraslih. Prema AZUP-u, čak 1/3 ustanova za obrazovanje odraslih (35%) nalazi se u dvije županije (Grad Zagreb, Splitsko-dalmatinska županija).

Nedostatci sustava

Povećan broj ustanova djelomično ide u prilog jednom od osnovnih obilježja obrazovanja odraslih, a to je dostupnost obrazovanja svim građanima. To međutim ne znači nužno da imamo dovoljno razvijen sustav, posebice gledano kroz pojam kvalitete, jer najčešće upravo nedostatak kvalitetnog provođenja obrazovnog procesa ide na štetu polaznika programa. Uzroci tog problema proizlaze iz nedovoljno razrađenih i preširoko postavljenih kriterija za osnivanje ustanova te ostvarivanje prava za izvođenje određenih formalnih programa, što u konačnici pogoduje nižoj kvaliteti u radu ustanova. Također se pokazuje potreba za povećanjem standarda koji se odnose na prostorne, materijalne i kadrovske uvjete (broj stalno zaposlenih osoba, broj učionica i slično).

Ti pokazatelji potencijalno uzrokuju dva problema: smanjenja/e kvalitete u provedbi obrazovnog procesa i dostupnost kvalitetnog obrazovanja pojedincu kada se govori o mjestu stanovanja. Stoga je važno uspostaviti mehanizme vrednovanja i samovrednovanja ne samo obrazovnih programa, nego i cjelokupnog rada ustanove.

Prostor za moguća poboljšanja

Prema dosadašnjoj analizi možemo izdvojiti sljedeće mjere za poboljšanje:

- U idućem razdoblju potrebno je staviti naglasak na uspostavu koherentnog sustava kvalitete u obrazovanju odraslih. S jedne će strane to biti podizanje i propisivanje standarda na razini sustava, a s druge strane pomoć ustanovama za uvođenje samovrednovanja te u konačnici uspostava sustava kvalitete na razini svake pojedine ustanove.
- Potrebno su izmjene propisa koji reguliraju sustav formalnog obrazovanja odraslih u dijelu koji se odnosi na osnivanje ustanove i ishodenje odobrenja za izvođenje programa obrazovanja odraslih. Izmjenama propisa treba definirati više kriterije za osnivanje ustanove (viši standardi koji se odnose na sjedište ustanove – broj i veličina učionica, materijalno-tehnički uvjeti i slično).
- Izdavanju odobrenja za izvođenje programa potreban je sistematičniji pristup (ograničiti broj programa prema zahtjevu i sektoru, a vezano uz veličinu ustanove i broj zaposlenih).

Programi obrazovanja odraslih

Trenutačno stanje

Formalno obrazovanje odraslih provodi se temeljem odobrenih programa obrazovanja odraslih, sukladno propisima koji reguliraju ovu djelatnost, a uključuju:

- osnovno školovanje odraslih;
- srednjoškolsko obrazovanje (NSS, SSS, SŠS, prekvalifikacija);
- programe osposobljavanja;
- programe usavršavanja;
- programe učenja stranih jezika.

Temeljem *Zakona o obrazovanju odraslih* i *Pravilnika o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih*, programe obrazovanja odraslih donose ustanove za obrazovanje odraslih. Prije upućivanja zahtjeva MZOS-u za izdavanjem *Rješenja o odobrenju za izvođenje programa*, ustanova je dužna ishoditi stručno mišljenje Agencije. Takva pravna procedura propisuje da svaka ustanova za obrazovanje odraslih može samostalno donositi programe (predlagati i slati na mišljenje u Agenciju) kojim se stječu kompetencije za obavljanje određenih jednostavnijih poslova, bez obzira što takav program već postoji u sustavu pod istim nazivom ili se već nalazi u ponudi druge ustanove. Time se povećava broj predloženih programa za iste poslove i kompetencije. Međutim to može dovesti i do različitih sadržaja i satnice prilikom izvođenja programa. Zahtjevi za mišljenje podnose se i za programe srednjoškolskog obrazovanja iako ih je propisao ministar obrazovanja, kao i način te oblik njihovog izvođenja.

Agencija godišnje obradi stotine programa bez obzira što veliki broj njih vodi stjecanju istih kompetencija (Tablica 3.).

Tablica 3. Broj obrađenih programa koji su poslani na stručnu i andragošku procjenu od 2009. do kraja 2015. godine

| Godina | 2009. | 2010. | 2011. | 2012. | 2013. | 2014. | 2015. |
|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Broj obrađenih programa | 1440 | 1549 | 1479 | 1911 | 1517 | 1300 | 1556 |

Veliki broj predloženih programa u svojim sastavnicama ne zadovoljava minimalne stručne i andragoške kriterije zbog kojih ne ishode pozitivno mišljenje Agencije (Tablica 4).

Tablica 4. *Odnos broja obrađenih i odobrenih programa od 2009. do kraja 2015. godine*

| Godina | 2013. | 2014. | 2015. |
|--------------------------------|-------|-------|-------|
| Broj obrađenih programa | 1440 | 1549 | 1479 |
| Broj odobrenih programa | 840 | 778 | 956 |

Nedostatci sustava

Postojeći zakonodavni okvir ne omogućava Ministarstvu i Agenciji zajedničko donošenje odluke o opravdanosti donošenja pojedinih programa pa zato većina programa koji zadovolje minimalne kriterije, a koji se odnose na formu i pravilno napisane kompetencije i ishode učenja, bivaju i odobreni. Također je neodrživa praksa da Agencija, na zahtjev ustanove, izdaje mišljenja za srednjoškolske nastavne programe koje je ranije donio ministar nadležan za obrazovanje. Provjera Agencije odnosi se na provjeru valjanosti izvora iz kojega je program preuzet (*Glasnik* Ministarstva ili sl.) te ispravnost tablice nastavnog plana koja se odnosi na način izvođenja programa (konzultativno-instruktivna ili dopisno-konzultativna nastava).

Isto tako ne postoji propis koji sprječava ustanove u slanju neograničenog broja programa na stručnu i andragošku procjenu. Neke ustanove godišnje pošalju preko stotinu programa na stručnu i andragošku procjenu iako za njihovo izvođenje u tom trenutku nemaju adekvatne uvjete.

Poseban problem vezan uz programe obrazovanja odraslih neograničeno je trajanje rješenja za izvođenje programa koje ustanova ishodi od MZOS-a.

Prostor za moguća poboljšanja

- Prilikom izmjene propisa potrebno je ograničiti vremensko trajanje rješenja kojim se odobrava izvođenje programa te poništiti sva rješenja donesena prije *Zakona o obrazovanju odraslih* (2007). Potrebno je provesti standardizaciju i donošenje jedinstvenih programa obrazovanja u područjima u kojima je to moguće s aspekta različitosti potreba, pri tome uvažavajući potrebe pojedinca, ustanove, gospodarstva, lokalne i regionalne zajednice te strateških prioriteta države. Kako sustav ne bi doživio zaustavljanje kontinuiteta rada, potrebno je odrediti prijelazno razdoblje za usklađivanje s propisima.

- Potrebno je proširiti ovlasti Agencije i MZOS-a koje će omogućiti odbijanje programa za koje se smatra da ne postoji opravdanost njihovog verificiranja. Smanjenjem količine programa za koje se traži stručno mišljenje, omogućila bi se kvalitetnija procjena programa, kao i veći nadzor nad njihovim izvođenjem.
- Sustavno i analitički uvesti primjenu *Hrvatskog kvalifikacijskog okvira* temeljem strateških smjernica *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* pri izradi i donošenju programa obrazovanja odraslih.

Nadzor nad stručnim radom ustanova za obrazovanje odraslih

Trenutačno stanje

Nadzorom nad stručnim radom ustanova, kao jednim od elemenata osiguranja kvalitete, povećava se kvaliteta rada ustanova za obrazovanje odraslih na način da se, po obavljenom nadzoru, ustanove upoznaje s propustima u organizaciji i provođenju programa obrazovanja odraslih te daju preporuke i vrijeme za poboljšanja koje se od ustanova očekuju. Nadzorom nad stručnim radom ustanova za obrazovanje odraslih provjerava se način izvođenja programa, vođenje propisane andragoške dokumentacije, vođenje propisanih evidencija, izdavanje javnih isprava, način praćenja uspjeha i organiziranje završne provjere, ostvarivanje prava i obveza polaznika, ispunjenost materijalnih, prostornih i kadrovskih uvjeta za izvođenje programa.

Nedostatci sustava

Ključni problem proizlazi iz toga što je nadzor nad radom ustanova za obrazovanje odraslih, osim *Zakonom o obrazovanju odraslih*, u najvećoj mjeri reguliran zakonima i pravilnicima koji se odnose na redoviti sustav (*Zakon o prosvjetnoj inspekciji*, *Zakon o stručno-pedagoškom nadzoru* itd.) koji su svojim sadržajem i obuhvatom nedostatni i neodgovarajući za kvalitetno te svrsishodno provođenje nadzora u obrazovanju odraslih. Primjerice za utvrđene prekršaje nisu propisane moguće sankcije (oduzimanje rješenja o izvođenju programa, veće novčane kazne, jednostavnija procedura izricanja kazni i slično) pa neke ustanove ustraju u ponavljanju istih pogrešaka u radu.

Prostor za moguća poboljšanja

Pri budućim je izmjenama propisa potrebno preciznije definirati nadzor nad radom ustanova *Zakonom o obrazovanju odraslih*. Poseban naglasak treba staviti na:

- jasnije propise i jednostavnije procedure za sankcioniranje prekršitelja te oštrije kazne za one kojima se dokažu nepravilnosti u radu, posebno novčane;
- mogućnost zabrane izvođenja programa ako se utvrde ozbiljne nepravilnosti (privremeno ili trajno oduzimanje rješenja za izvođenje programa);
- zabrana rada (privremena ili trajna) ustanovama za obrazovanje odraslih kojima se dokažu nepravilnosti u radu;
- povećanje ovlasti stručnom nadzoru.

Osnovni cilj izmjena treba biti veća zaštita polaznika. Prema postojećim propisima najveću štetu u slučaju utvrđenih nepravilnosti snosi sam polaznik (poništenje javnih isprava, nemogućnost povrata uplaćenih sredstava i slično), dok ustanova prekršitelj, unatoč utvrđenim nepravilnostima, ostaje gotovo nekažnjena.

Andragoški djelatnici

Trenutačno stanje

Prema *Zakonu o obrazovanju odraslih*, andragoški su djelatnici učitelji, nastavnici, profesori, stručni suradnici, predavači, treneri, voditelji i drugi. Prema istom Zakonu, andragoški djelatnici imaju pravo i obvezu stručnog i andragoškog usavršavanja (članak 10.).

Nadalje je važno naglasiti specifičnost obrazovanja odraslih u pogledu postojanja voditelja obrazovanja odraslih. Stručni rad ustanove vodi stručni voditelj. Poslove stručnog voditelja obrazovanja može obavljati osoba koja ispunjava uvjete za učitelja, nastavnika ili stručnog suradnika srednje ili osnovne škole.

Nastavnici u formalnom obrazovanju odraslih moraju ispunjavati uvjete o potrebnoj razini obrazovanja utvrđene programom, kao i dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje. Iako bi se nastavnici u obrazovanju odraslih trebali educirati za rad sa odraslima, oni, kao i nastavnici u redovitom sustavu, polažu dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje, u kojem je naglasak na radu s djecom, a ne na vještinama i metodama poučavanja odraslih.

Škole koje provode programe obrazovanja odraslih u najvećem broju svoje nastavnike angažiraju i na poslovima obrazovanja odraslih. Druge ustanove za obrazovanje odraslih također najčešće angažiraju nastavnike iz redovnog sustava te s njima sklapaju ugovor o djelu. Prema AZUP-u evidentirano je 10 793 andragoških djelatnika koji sudjeluju u provedbi različitih programa obrazovanja odraslih. Njihovo stručno usavršavanje provode različite organizacije, a Agenciji je to propisana djelatnost koju provodi u skladu s raspoloživim financijskim i ljudskim resursima. Ona zato kontinuirano organizira usavršavanja za andragoške djelatnike. Od 2009. do 2015. organiziran je niz aktivnosti – preko 70 zasebnih radionica, stručnih skupova i konferencija. Također, Agencija sudjeluje u organizaciji Međunarodnog andragoškog simpozija te nekoliko kraćih programa obrazovanja andragoških djelatnika i provodi zahtjevniji projekt *Curriculum GlobALE* namijenjen voditeljima obrazovnih učilišta.

Nedostatci sustava

Trenutačno ne postoji propisan program usavršavanja andragoških djelatnika za rad s odraslim polaznicima, već se njima nameće obveza polaganja dopunsko pedagoško-psihološkog obrazovanja. Iako im je propisana obvezna stručnog usavršavanja, ne postoji propisana obveza pohađanja organiziranih osposobljavanja i usavršavanja. Agencija nema mehanizme kojima bi ustanovama uvjetovala da šalju andragoške djelatnike na edukacije. Veliki broj andragoških djelatnika nije prošao niti jedan oblik stjecanja znanja i vještina vezanih uz rad s odraslim polaznicima. Ne postoje financijska konstrukcija ni osigurana sredstva u proračunu Agencije kojima bi se unaprijedilo donošenje i kvalitetno provođenje jedinstvenog programa edukacije andragoških djelatnika.

Prostor za moguća poboljšanja

U sljedećem razdoblju nužno je, kroz izmjenu *Zakona o obrazovanju odraslih* i drugih propisa, propisati obvezu kontinuiranog andragoškog osposobljavanja i usavršavanja. U tome će svakako pomoći već započeti projekt koji za cilj ima izradu standarda zanimanja i standarda kvalifikacije za stručnjaka u obrazovanju odraslih, u kojem će biti izrađeni programi počevši od inicijalnog andragoškog obrazovanja do akademske razine. Sve navedeno omogućit će licenciranje i kontroliran pristup svih koji sudjeluju u provedbi formalnih programa obrazovanja odraslih.

Statističko praćenje obrazovanja odraslih

Trenutačno stanje

Praćenje sustava obrazovanja odraslih propisano je *Pravilnikom o evidencijama u obrazovanju odraslih* (NN 129/08) kojim se propisuje sadržaj i način vođenja evidencija o ustanovama koje imaju odobrenje za izvođenje programa obrazovanja odraslih, o programima, polaznicima, zaposlenicima, nastavnicima i suradnicima te o evidenciji drugih podataka važnih za praćenje stanja i razvoj djelatnosti obrazovanja odraslih.

Ustanove su dužne dostavljati podatke u zajednički upisnik ustanova koji vodi agencija nadležna za obrazovanje odraslih (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih). U AZUP-u (Andragoškom zajedničkom upisniku podataka), bazi podataka Agencije, trenutačno je registrirano ukupno 569 ustanova koje se bave obrazovanjem odraslih u kojima je programe pohađalo 249 775 polaznika. Ukupni broj programa formalnog obrazovanja unesenih u bazu je 9 314, a među programima prevladavaju programi osposobljavanja i usavršavanja (oko 60 %) te srednjoškolski programi (oko 30 %). Najveći broj polaznika upisuje programe osposobljavanja (oko 60 %), zatim srednjoškolske programe (oko 23 %) te programe usavršavanja (oko 9%). Podatci o pretežnom upisu u programe osposobljavanja ukazuju da odrasli u kratkom vremenu žele steći praktične kompetencije koje će im omogućiti zaposlenje. Pri tome ne treba zanemariti činjenicu da obrazovanje u takvim kratkim programima iziskuje znatno manja sredstva (za školarinu, osobne potrebe i slično).

Nedostatci sustava

Iako je *Pravilnikom o evidencijama u obrazovanju odraslih* propisano da su ustanove dužne dostavljati podatke u zajednički upisnik ustanova, u praksi je uočen problem u spremnosti ustanova za obrazovanje odraslih da dostave sve propisane podatke. Naime, pojedine ustanove izbjegavaju dostaviti podatke (podatke o polaznicima, podatke o plaćanju troškova obrazovanja, podatke o andragoškim djelatnicima, podatke o ustroju obrazovnih skupina i slično), što onemogućava kvalitetan uvid u praćenje sustava obrazovanja odraslih. Veliki broj programa rezultat je činjenice da se broji svaki pojedinačni program za svaku ustanovu, tako se program za stjecanje srednje stručne sprema za neko zanimanje broji onoliko puta koliko ima ustanova koje ga izvode. Tako može biti, na primjer, deset programa za neko zanimanje iako se radi o istom programu u deset ustanova.

Najveća prepreka unaprjeđenju i redovitom održavanju informacijskog sustava za vođenje baze podataka nedostatak je financijskih sredstva.

Prostor za moguća poboljšanja

Nužno je osigurati financijska sredstva za rekonstrukciju trenutačne aplikacije, s obzirom na to da je starija od pet godina, kako bi mogla raditi na najnovijim platformama. Financiranjem putem Europskog socijalnog fonda (ESF) može se uspostaviti informacijski sustav koji će omogućiti sustavno praćenje obrazovanja odraslih, biti povezan s drugim bazama, smanjiti administraciju ustanovama te građanima pružiti mogućnost jednostavnog pronalaženja informacija o mogućnostima obrazovanja.

Promocija obrazovanja odraslih

Trenutačno stanje

U skladu sa *Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije* te u okviru svoje uloge kao središnje institucije sustava obrazovanja odraslih, Agencija kontinuirano provodi aktivnosti vezane uz promociju učenja i obrazovanja. U promicanju kulture učenja ključne su aktivnosti provedba *Tjedna cjeloživotnog učenja*, koji je UNESCO-ova inicijativa pokrenuta 1999. godine, a provodi se svake godine u brojnim zemljama na svim kontinentima zbog senzibiliziranja javnosti za cjeloživotno učenje. Druga velika aktivnost jest obilježavanje *Međunarodnoga dana pismenosti (International Literacy Day)*, koji se također na inicijativu UNESCO-a već niz godina diljem svijeta obilježava 8. rujna, a s ciljem skretanja pozornosti međunarodne zajednice na status pismenosti i obrazovanja na globalnoj razini.

Promocija učenja i obrazovanja ima za svrhu senzibiliziranje javnosti za cjeloživotno učenje, promicanje kulture učenja te poticanje osobne motivacije za učenjem i obrazovanjem. Na temelju izravnih obraćanja građanima potiče se veće uključivanje u procese obrazovanja i učenja. Namjera je podizanje svijesti o važnosti ulaganja u cjeloživotno učenje, stjecanja kvalifikacija potrebnih tržištu rada, kao i znanja potrebnih za samoostvarenje, povećanje kvalitete života i razvoja aktivnoga građanstva, što u konačnici dovodi do poboljšanja obrazovne strukture stanovništva, trajnog osuvremenjivanja sadržaja i metoda obrazovanja na svim razinama obrazovnog sustava. Važno je osvijestiti i spoznaju o stalnoj brizi kod nositelja obrazovnog sustava te svih koji sufinanciraju spomenute aktivnosti. Do sada je u Republici Hrvatskoj održano

devet manifestacija Tjedna cjeloživotnog učenja, od čega osam u organizaciji Agencije (zadnji se održao od 28. rujna do 4. listopada 2015.). S posebnom važnošću ističe se kako su aktivnosti organizacije i provođenja Tjedna održane u svim dijelovima Republike Hrvatske na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini. U odnosu na prethodnu godinu udvostručio se, a u nekim kategorijama i više od toga povećao, broj institucija, programa i događanja, i na taj je način zadobivena iznimna pozornost javnosti i medija tijekom njegova trajanja. Tjedan se u 2015. obilježavao diljem Republike Hrvatske provedbom različitih aktivnosti promidžbe učenja i obrazovanja. Priključilo se više od 700 institucija, a održano je više od 500 događanja. Značajan rezultat postignut je u pogledu promocije u obliku 4 000 medijskih objava.

Nedostatci sustava

Nedostatak dovoljnih financijskih sredstava za promociju Tjedna otežava razvoj svijesti o važnosti cjeloživotnog učenja i stjecanju dodatnih kompetencija.

Prostor za moguća poboljšanja

S obzirom na to da građani još uvijek ne pokazuju dovoljan interes za cjeloživotno učenje, potrebno je i u narednim godinama nastaviti s provedbom kampanje Tjedna cjeloživotnog učenja kako bi koncept cjeloživotnog učenja bio u još većoj mjeri prihvaćen u hrvatskom društvu.

U budućnosti su potrebna značajnija financijska sredstva za promociju učenja kako bi slične aktivnosti dobile još šire razmjere te uspješno ostvarile ciljeve o uključivanju većeg broja građana u cjeloživotno učenje, a takav prostor otvara se za financiranje putem projekata iz ESF-a.

Financiranje obrazovanja odraslih

Trenutačno stanje

Jedan od razloga za nisko sudjelovanje građana u procesima obrazovanja odraslih povezan je s financiranjem sustava i niskim poticajima za polaznike. Prema analizi Agencije, polaznici najvećim dijelom sami plaćaju pohađanje programa (61%). Poslodavci financiraju 18% polaznika formalnih programa obrazovanja odraslih, Hrvatski zavod za zapošljavanje 9% polaznika dok se pohađanje programa obrazovanja odraslih za tek manji dio polaznika financira iz drugih izvora. Županije tako financiraju 4% polaznika, gradovi i MZOS po 2%, a druga ministarstva manje od 1% svih polaznika.

Polaznici u Hrvatskoj za aktivnosti obrazovanja i osposobljavanja odraslih u prosjeku godišnje izdvajaju vrlo blizu prosjeka Europske unije. Izdvajanje za obrazovanje i osposobljavanje odraslih po polazniku je najviše u najmlađoj kategoriji odraslih, od 25 do 34 godine, a gotovo četiri puta manje izdvajali su polaznici od 55 do 64 godina starosti.

Iz državnog proračuna najveći dio sredstava za obrazovanje odraslih ulaže se kroz mjere i programe Hrvatskog zavoda za zapošljavanje.

Nedostaci sustava

Izostankom sustavnog financiranja obrazovanja odraslih na državnoj razini stvara se nesklad u mogućnosti stjecanja kompetencija potrebnih za uključivanje u tržište rada.

Prostor za moguća poboljšanja

Kako bi se potaknulo veće uključivanje odraslih u obrazovne procese, potrebno je osigurati poticajne mjere koje svakako trebaju obuhvatiti mjere porezne politike i sustav stipendiranja.

U RH postoje različiti oblici financiranja obrazovanja odraslih predviđeni *Zakonom o obrazovanju odraslih*, no Zakon ne precizira obveze pojedinih financijera, dakle nisu navedena u postotcima neophodna izdavanja iz državnog proračuna, odnosno iz proračuna jedinica lokalne uprave i samouprave koja bi sustav činila stabilnim i osiguravala neophodan rast, prije svega porast broja osoba uključenih u sustav. Uključivanje jedinica lokalne uprave i samouprave u financiranje programa obrazovanja odraslih osiguralo bi upravljanje lokalnih sredina svojim ljudskim potencijalom.

Stoga bi bilo nužno umrežiti sve dionike koji financiraju neku vrstu obrazovanja odraslih i osmisliti mehanizme racionalnijeg te ciljanog trošenja sredstava. Jedno od ogromnih područja za napredak, kojim bi se u većoj mjeri mogao riješiti taj problem, jest financiranje obrazovanja kroz projekte ESF – a putem vaučera, a ovisno o potrebama i strateškim interesima države kao i potrebama pojedinca.

Europski projekti koji su doprinijeli razvoju sustava obrazovanja odraslih

Projekt „CARDS 2004 Obrazovanje odraslih (2007.-2009.)“

Projekt CARDS 2004 Obrazovanje odraslih (2007.-2009.) osmišljen je kako bi pružio potporu razvoju modernog i fleksibilnog sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj koji će pratiti zahtjeve tržišta rada, načela cjeloživotnog

učenja i najbolje primjere prakse iz zemalja članica EU. Korisnici projekta bili su Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa te Agencija za obrazovanje odraslih, koja je bila i glavni projektni partner. Djelatnici Agencije i projektni tim blisko su surađivali sa svim mjerodavnim dionicima kako bi se osigurala uspješna provedba projekta. Vrijednost projekta bila je 1.500.000 €. Krajnji cilj projekta bio je stvoriti suvremen i fleksibilan koncept obrazovanja odraslih u Hrvatskoj koji će pratiti nove zahtjeve tržišta rada i načela cjeloživotnog učenja te primjere najbolje prakse iz zemalja EU-a.

Rezultati projekta bili su:

- stvorena je metodologija za prikupljanje podataka na području obrazovanja odraslih;
- razvijen je koncept za sustave podataka dostupne i nedostupne javnosti (zatvorene i otvorene mrežne baze) te odgovarajuće elemente potrebne za održivost baze podatak;
- izrađeni su prijedlozi za poboljšanje politika, zakonodavstva i financiranja i slijedom toga je razvijen okvir za provedbu integrirane politike obrazovanja odraslih;
- predloženi su načini za bolju upotrebu javnih sredstava za obrazovanje odraslih te novi financijski mehanizmi i inicijative;
- izrađen je prijedlog poboljšanja sustava osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj;
- napravljena je revizija projekta „Za Hrvatsku pismenosti: put do poželjne budućnosti, Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj (2003. - 2012.)“;
- ustanovljene su slabosti normi, metodologija i postupaka koji se koriste u provedbi programa Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za stjecanje osnovnih vještina za odrasle.

Projekt „Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova“

Projekt IPA 2007 – 2009 „Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova“ financira program EU – a za Hrvatsku u sklopu IPA Komponenta IV – Razvoj ljudskih potencijala. Projekt je započeo 17. svibnja 2010. godine, a završio u ožujku 2012. Glavni partner bila je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Krajnji cilj projekta bio je stvoriti uvjete za povećanje konkurentnosti odraslih polaznika na tržištu rada radi unaprjeđenja njihovog ekonomskog i socijalnog statusa, a svrhe su projekta unaprijediti ključne i ostale kompetencije odraslih polaznika kroz modernizaciju postojećih i razvoj novih kratkih

programa ustanova za obrazovanje odraslih, koji će im omogućiti da aktivnije sudjeluju na tržištu rada, poticanje regionalnog umrežavanja ustanova za obrazovanje odraslih radi razmjene i širenja programa te poboljšanje suradnje između ustanova za obrazovanje odraslih i relevantnih partnera kako bi se zadovoljile potrebe odraslih polaznika. Projekt se sastojao od dva ugovora – Ugovora o usluzi i Ugovora o dodjeli bespovratnih sredstava, čija je ukupna vrijednost 5.000.000 €.

U sklopu projekta napravljeno je istraživanje *Metode analize obrazovnih potreba za gospodarski razvoj: Sažetak i rezultati za RH na razini županija*. Na temelju projekta *CARDS 2004 Obrazovanje odraslih* osposobljeno je dvadeset novih voditelja radionica andragoškoga usavršavanja, s ciljem prenošenja profesionalnih znanja, vještina i informacija. Izrađen je i *Vodič ustanova za obrazovanje odraslih – od ideje do javne isprave* – prvi vodič ustanovama za obrazovanje odraslih koji na jednome mjestu opisuje sve postupke, od osnivanja ustanove, preko kreiranja i donošenja programa, njihova odobrenja, do izvođenja i izdavanja javne isprave.

Jedan od najvažnijih aspekata projekta „Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova“ svakako je ugovor o dodjeli bespovratnih sredstava, čija je vrijednost iznosila 3.500.000 €, a kojim je ustanovama za obrazovanje odraslih omogućen razvoj novih i modernizacija postojećih programa, a time i ostvaren cilj projekta – odraslim polaznicima omogućeno je besplatno osposobljavanje i usavršavanje u novim programima, čime se povećala njihova konkurentnost i mogućnost zaposlenja.

Završetak projekta rezultirao je prijavom dvadeset novih projekata - 58 ustanova i njihovi partnera potpisali su ugovore o dodjeli bespovratnih sredstava u iznosima od 70.000 € do 300.000 €. Ustanove su dobile odobrenje Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za izvođenje 33 nova programa, a modernizirale su 8 već postojećih programa. Prema trenutačnim podacima, navedene je programe polazilo oko 2 850 odraslih polaznika.

IPA projekt „Jačanje kapaciteta ustanova za obrazovanje odraslih“

Cilj je projekta jačanje sektora obrazovanja odraslih s ciljem povećanja konkurentnosti odraslih polaznika na tržištu rada.

Tablica 5. *Faze projekta*

| FAZA I | FAZA II |
|---|--|
| Početak projekta – 2013. Godina | Početak projekta – 2015. godina |
| Ukupna vrijednost – 2.308.000 eura | Ukupna vrijednost – 29.000.000 kuna |

Projekt E-platforme „EPAL“

EPALE je nova, višezjezična zajednica stručnjaka za učenje odraslih. Njezin je cilj poboljšanje kvalitete i načina pružanja usluga učenja odraslih u Europi, uspostava snažnog paneuropskog sektora učenja odraslih te omogućavanje stručnjacima i multiplikatorima u području obrazovanja odraslih da dopru do svih odraslih. Svrha je e-platforme EPAL da odrasli polaznici budu krajnji korisnici razvoja u sektoru učenja odraslih u formalnom, neformalnom ili informalnom okruženju. Zajednička europska vizija ujedinjuje hrvatske stručnjake iz sektora obrazovanja odraslih, kojima je takvim putem omogućeno bolje povezivanje i razmjena aktualnih znanja te informacija. U sklopu 18 provedenih promotivnih događanja, platforma EPAL postala je vidljiva i prepoznatljiva za državne te privatne institucije, a projektni tim nastojao je ostvariti bolju regionalnu suradnju sudionika radionica. Kako bi platforma zaživjela kao komunikacijski kanal stručnjaka iz sektora obrazovanja odraslih, potrebno je nadmašiti inicijalnu znatiželju te sustavno i aktivno raditi na tome da se stručnjake iz sektora obrazovanja odraslih potakne na izvrsnost, a EPAL je okvir koji im to može omogućiti.

ZAKLJUČAK

U svojem dosadašnjem radu Agencija sustavno radi na unaprjeđenju kvalitete sustava obrazovanja odraslih, uključujući razvoj svijesti za važnost cjeloživotnog učenja. U svojoj analizi, možemo navesti da je najveći problem u institucionalnoj podršci i kapacitetima koji bi omogućili bolje praćenje te nadzor kvalitete nastave i samih djelatnika. Aktivnim uključivanjem dodatno obrazovanih andragoških djelatnika Agencija nastoji koordinirati aktivnosti koje mogu povezati i andragoške stručnjake na europskoj razini.

LITERATURA

- Agencija za obrazovanje odraslih (2008). Obrazovanje i učenje odraslih: razvoj i najnovija postignuća – nacionalno izvješće Republike Hrvatske. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
- Akcijski plan provedbe Strategije obrazovanja odraslih (2005). Zagreb: Vlada RH. (<http://www.hzpou.hr/stranice/3/18-100.pdf>; pregledano: 22. prosinca 2015.)
- Jurić, N.; Ivanović, D.; Čale, Z. (2009). Pravidnici u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 13(1): 45-52.
- Pastuović, N. (2012). Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Pastuović, N. i sur. (2001). Odgoj i obrazovanje – bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. (2005). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf; pregledano: 22. prosinca 2011.)
- Strategija obrazovanja odraslih (2004). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (<http://www.hzpou.hr/stranice/3/17-100.pdf>; pregledano: 22. prosinca 2015.)
- Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2010). Zagreb: Narodne novine., br. 24/10. (<http://www.zakon.hr/z/281/Zakon-o-Agenciji-za-strukovno-obrazovanje-i-obrazovanje-odraslih>; pregledano: 25. prosinca 2015.)
- Zakon o obrazovanju odraslih (2007). Zagreb: Narodne novine, br. 17/07, 107/07, 24/10. (<http://www.zakon.hr/z/384/Zakon-o-obrazovanju-odraslih>; pregledano: 25. prosinca 2015.)
- Žiljak, T. (2007). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. Anali Hrvatskog politološkog društva, 3(1): 261-281.
- Žiljak, T. (2007). Izazovi i koristi CARDS projekata za strukovno obrazovanje odraslih (europeizacija na djelu). Andragoški glasnik, 11(1): 15-22.
- Žitinski, M. (2006). Obrazovanje je moralni pojam. Naše more, 53(3-4): 140-147.

MARKETINŠKE AKTIVNOSTI INSTITUCIJA OBRAZOVANJA ODRALIH USMJERENE PREMA KLJUČNIM INDIVIDUALNIM DIONICIMA

Doc. dr. sc. Zoran Mihanović

Ekonomski fakultet Sveučilišta u Splitu

E-mail: zmihanov@efst.hr

Sažetak

Jedna od važnih karakteristika hrvatskoga tržišta rada je relativno slaba poveznica između rezultata obrazovanja i potreba tržišta. Školovanjem, osposobljavanjem i usavršavanjem za potrebe tržišta mogao bi se uvelike ublažiti problem nezaposlenosti. Potrebno je potaknuti potražnju za obrazovanjem, a isto tako i ponudu, posebno za one kojima je obrazovanje i usavršavanje do sada donijelo najmanje koristi. Kako bi se obrazovanje proširilo i ukupno bilo isplativa investicija, mora se povećati sudjelovanje u daljnjem obrazovanju, posebice u ciljnim skupinama koje s tim nisu dovoljno upoznate, te ojačati marketing. Kao politički i ekonomski imperativ, promocija aktivnosti cjeloživotnoga učenja i obrazovanja odraslih treba biti jasan cilj javne politike. Isto tako, potrebno je u institucijama za obrazovanje odraslih koje su dio cjeloživotnog procesa kontinuirano promovirati obrazovanje, a pogotovo kako bi se motiviralo ciljne skupine za daljnjim obrazovanjem. Primjena marketinga u obrazovanju odraslih je ograničena. Nedovoljno se primjenjuju marketinški principi i strategije. Postoji striktno samo prodajna uloga vezana za upise, a dugoročne strategije su slabo razvijene. Potražnja za obrazovanjem i priznatim kvalifikacijama (kako polaznika tako i njihovih nastavnika) te brojni dionici i kompleksni odnosi u procesu obrazovanja zahtijevaju razvoj obrazovnih institucija (bez obzira o kojima je riječ) koje će znati pratiti potrebe obrazovnog tržišta te učinkovito upravljati svojim mnogim dionicima, tj. koje će ugraditi prilagođene marketinške principe u svoje djelovanje/poslovanje. Uzevši u obzir specifičnosti Hrvatske te specifičnosti i tradiciju hrvatskoga obrazovnog sustava, primjenom marketinških principa moguće je učinkovitije upravljati dionicima s kojima obrazovne institucije uspostavljaju kompleksne odnose. Moguće je podignuti performanse institucija obrazovanja odraslih te stvoriti učinkovit i prepoznatljiv obrazovni sustav koji bi bio jedan od čimbenika hrvatskoga identiteta. Ispunjavanje obrazovnih ciljeva općenito, pa time i ciljeva obrazovanja odraslih, koje uspostavlja kompleksne odnose

s većim brojem dionika, mogu se unaprijediti prepoznavanjem važnosti i orijentacije upravo prema individualnim dionicima. Temeljni cilj ovog rada bio je istraživanje identificiranih individualnih dionika obrazovanja odraslih te njihova povezanost. U istraživanju su obuhvaćene sve institucije obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj (183) zato što su specijalizirane i primarno se bave cjeloživotnim obrazovanjem. Konačni broj valjanih upitnika koji su analizirani je 92, tj. 50,27% od svih institucija obrazovanja odraslih izabranih za uzorak istraživanja. Nakon analize utvrđeno je da domaće institucije obrazovanja odraslih nisu u dovoljnoj mjeri/stupnju marketinški usmjerene ni prema jednom identificiranom važnom dioniku.

Ključne riječi: institucije obrazovanja odraslih, marketinška koncepcija, marketinški usmjereni bihevioristički pristup, višebrojni dionici, Hrvatska

Teorijski aspekti marketinške koncepcije i orijentacije

Marketinška orijentacija pojmovno se objašnjava iz različitih perspektiva, a Lafferty i Hult (2001, 95) govore o pet različitih pristupa pojma marketinške orijentacije utemeljenih na: *Donošenju odluka* (Pristup ističe važnost interne koordinacije i usklađenog funkcioniranja svih dijelova organizacije pri razmjeni podataka o potrošačima, donošenju strateških i taktičkih odluka temeljem međufunkcijske otvorenosti i povezanosti te koordiniranom izvršavanju odluka (Shapiro, 1988, 120-122)); *Tržišnim podacima* (Marketinška orijentacija definira se kao sveobuhvatno prikupljanje tržišnih podataka koji se odnose na sadašnje i buduće potrebe potrošača, raspodjelu tog znanja kroz sve odjele te sveobuhvatnu reakciju poduzeća na podatke s tržišta (Kohli i Jaworski, 1990, 6)); *Kulturološki utemeljenom ponašanju* (Tržišna orijentacija prema Narver i Slateru (1990, 22) je jednodimenzionalni konstrukt kojeg čine tri biheviorističke komponente – orijentacija prema potrošačima, orijentacija prema konkurenciji i međufunkcijska koordinacija te dva kriterija odlučivanja – dugoročna usmjerenost i profitabilnost. Kulturološka perspektiva tržišnu usmjerenost vidi kao poslovnu kulturu koja najefektivnije i najefikasnije stvara poboljšane vrijednosti za kupce); *Strateškom marketingu* (Marketinška orijentacija je stupanj u kojem organizacija prikuplja i koristi podatke o potrošačima, razvija strategiju koja zadovoljava iskazane potrebe te ju implementira odgovarajući na potrebe i želje potrošača (Lafferty i Hult, 2001, 99)); *Usmjerenosti prema potrošaču* (Prema Deshpandé, Farley i Websteru (1993, 25) marketinška orijentacija je orijentacija prema potrošačima odnosno skup vrijednosti koji u prvi plan stavlja interese potrošača, sve dok oni ne isključuju potrebe drugih interesnih skupina, a u cilju stvaranja dugoročno profitabilnog poduzeća).

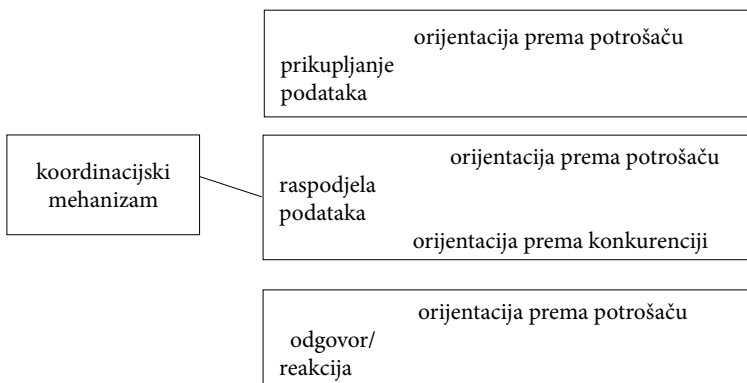
Marketinška orijentacija danas najčešće podrazumijeva implementaciju marketinške koncepcije (Kohli i Jaworski, 1990, 1). Neovisno što je sam naziv *marketinška koncepcija* i njegova definicija postojao već u pedesetim godinama prošlog stoljeća, ispitivanje potencijalne vrijednosti organizacijske usmjerenosti na potrebe tržišta i uopće zanimanje za razvoj i provedbu marketinške koncepcije nisu započeli prije kasnih osamdesetih godina (Ogbonna i Harris, 2002, 50).

Sintetizirani okvir – ponuđen od strane Lafferty i Hulta, koji pokušava integrirati pet izvornih konceptualizacija marketinške orijentacije, ukazuje na postojanje inherentnih razlika, ali i zajedničkih sličnosti koje su temelj pojma marketinške orijentacije. Svih pet pristupa ili modela, prema mišljenju Lafferty i Hulta (2001, 100), ističu važnost potrošačevih potreba i želja, ulogu dijeljenja znanja (podataka), kao i međufunkcijsku koordinaciju marketinških aktivnosti i odnosa te traže osjetljivost na tržišne aktivnosti poduzimanjem odgovarajućih akcija.

Sažimajući sve navedene razvojne linije temeljem kasnije češće uporabe, može se zaključiti kako istraživanjima dominiraju dva glavna pristupa marketinškoj orijentaciji – tzv. bihevioristički utemeljen na tržišnim podacima (Kohli i Jaworski, 1990; Jaworski i Kohli 1993) koji marketinšku orijentaciju definira u terminima organizacijskog ponašanja i tzv. kulturološki pristup (Narver i Slater 1990; Slater i Narver 1994) koji je određuje u terminima organizacijske kulture. Iz ta dva temeljna teorijska pristupa proizašle su i dvije ljestvice mjerenja marketinške orijentacije – MARKOR (Kohli, Jaworski i Kumar, 1993) i MKTOR (Narver i Slater, 1990), pri čemu su uloženi dodatni napor u preciznije određivanje osnovnih komponenata marketinške orijentacije i njihovog opsega. Kohli, Jaworski i Kumar (1993), krenuvši od teorijskih osnova biheviorističkog pristupa (Kohli i Jaworski, 1990; Jaworski i Kumar, 1993), pod prvom komponentom - prikupljanje podataka, pretpostavili su procjenu potreba, preferencija i zahtjeva klijenata smatrajući kako je riječ o aktivnostima koje trebaju provoditi svi organizacijski odjeli. Kod diseminacije podataka istaknuli su značaj i horizontalne (među odjelima) i vertikalne raspodjele, kao i uporabu formalnih i neformalnih komunikacijskih kanala, dok je pri pripremi odgovora na prikupljene i raspodijeljene tržišne podatke fokus na ulozi samog tržišta u ocjeni i razvoju marketinških programa te je bitna brzina i koordinacija kojom se marketinški programi implementiraju (Kohli, Jaworski i Kumar, 1993, 468).

Doprinos tih dviju skupina istraživača, u konstruiranju pojma i njegovoj operacionalizaciji, još i danas dominiraju polemikama o marketinškoj orijentaciji. Tijekom godina koje slijede zamjetna je pozornost posvećena integraciji tih teorijskih okvira i modela mjerenja (Deng i Dart, 1994; Cadogan

i Diamantopoulos, 1995; Deshpandé i Farley, 1998). Cadogan i Diamantopoulos 1995. godine spojili su obje verzije razmatrajući interfunkcijske elemente u odnosu na tržište i zaključili da se komponente oba pristupa preklapaju u brojnim konceptualnim i operativnim aspektima. Njihova komparativna analiza pokazuje da su stupnjevi preklapanja tih dviju konceptualizacija na operativnoj razini vrlo visoki. Na teorijskoj razini postoje, međutim, manje razlike. Naime, orijentacija na potrošače i konkurenciju konceptualno nije povezana s pripremom odgovora/reakcije budući da Narver i Slater nisu u definiciju uključili i akcije koje se provode kao odgovor na tržišne podatke (Cadogan i Diamantopoulos, 1995, 47). Na operativnoj razini, analizirajući sadržaj anketnih istraživanja, ipak se nalaze sukladna pitanja koja istražuju razinu takvih aktivnosti kao svojevrsnog odgovora organizacije na potrebe potrošača i akcije konkurencije. Pomirenje tih dvaju teorijskih pristupa (Slika 1.) Cadogan i Diamantopoulos (1995) dodatno su obogatili i dimenzijom internacionalizacije budući da su organizacije koje operiraju u međunarodnom okruženju izložene brojnim egzogenim silnicama (pravnim, političko-ekonomskim, tehnološkim, konkurentskim, socio-kulturološkim i dr.) koje se razlikuju od onih na domaćem tržištu te su stoga inozemna okruženja složenija, a potreba za informacijama veća.



Slika 1. Rekonceptualizacija marketinške orijentacije autora Cadogan i Diamantopoulos
Izvor: Cadogan i Diamantopoulos, 1995, 49

Specifičnosti marketinške koncepcije i njezine provedbe u neprofitnom i obrazovnom sektoru

Temeljno je pitanje mogu li se principi preuzeti iz marketinga dobara aplicirati na neprofitni sektor čiji je *raison d'être* posve drugačiji. U marketinškoj teoriji

dominira mišljenje kako nije prikladno automatsko prenošenje marketinškog koncepta izvorno nastalog u profitnom sektoru (McLean, 2003, 41), a kao razlozi se navode različitosti dvaju sektora. Nepodudarnosti se u prvom redu tiču razlika u temeljnoj svrsi profitnog i neprofitnog sektora. Dok profitne organizacije imaju za cilj ostvarivanje profita, neprofitne teže ostvarivanju dugoročnih koristi za društvo i društvenu zajednicu. Profitni sektor fokusira se na uži opseg ciljeva isključivo financijske prirode – poput cijene, profita, prodaje i rasta (Capon i Cooper-Martin, 1990). Sama brojnost i uloga dionika ovise o misiji i ciljevima organizacije. Kroz razmišljanje o takvim radnim različitostima prihvaćen je stav kako neprofitne organizacije da bi postale uspješne moraju utjecati na svoja tri bitna dionika – na *klijente/ciljnu publiku*, *izvor financiranja* i *volontersku pomoć* (Andreasen i Kotler, 2008, 62). Neprofitni sektor razlikuje se od profitnog i po izvoru svog prihoda budući da se (neovisno je li pod privatnom ili javnom kontrolom) najvećim dijelom ne oslanja na prodaju nego na sredstva iz javnog proračuna (porezi građana), sponzorstva i donacije. Ostale različitosti profitnog i neprofitnog sektora ogledaju se u poslovnoj organizaciji i upravljanju (Tablica 2.), o čemu treba brinuti pri implementaciji marketinške koncepcije.

Tablica 1. Razlike između profitnih i neprofitnih organizacija

| Karakteristike | Profitne organizacije | Neprofitne organizacije |
|------------------------|-----------------------------------|---|
| svrha/cilj | profit | društvena dobrobit |
| fokus | zadovoljstvo kupca | društvo u dugom roku |
| organizacijska kultura | izdatci su investicija | izdatci su troškovi |
| dionici | kupci | mnogobrojni dionici |
| tržište | konkurentno | konkurentno i suradničko |
| mjerenje performansi | prihod, dividende, tržišni udjeli | zadovoljstvo klijenata, ponovni donatori |
| razmjena | novčana | često bez naknade |
| rukovodeći kadar | poslovni s nužnim kvalifikacijama | u pravilu s puno radnog iskustva |
| zaposleni | plaćeni | plaćeni i volonteri |
| prihodi | prodaja | donacije |
| odgovornost | dionici | upravna vijeća, interesno utjecajne skupine |
| uprava | plaćena | često volonterska vijeća |
| proizvod | fizička dobra i usluge | fizička dobra, usluge uključuju emocionalnu i informacijsku potporu |
| potražnja | nema velike fluktuacije | moгуće velike fluktuacije |

Izvor: Chad, Kyriazis i Motion, 2013, 6

U pojedinim slučajevima mogu se detektirati i sličnosti u djelovanju. Primjerice, javna poduzeća i privatne neprofitne organizacije više će brinuti o prihodima ili o broju korisnika svojih usluga – broju upisanih studenata u obrazovnim ustanovama, broju pacijenata u bolnicama (Capon i Cooper-Martin, 1990, 483). Neprofitni sektor općenito bilježi sve češću nazočnost problema sličnih tržišnima – sve manji broj korisnika, rast konkurencije i manje financijskih sredstava na raspolaganju (Andreasen i Kotler, 2008, 12). Neprofitne organizacije svakako trebaju biti marketinški vođene, ali njihovo upravljanje – s obzirom na specifičnu prirodu tih djelatnosti, zahtijeva veću imaginaciju i inovativnost povezivanja njihove misije/svrhe s potencijalnim korisnicima.

Paralelno su se javljali i argumenti protiv primjene marketinške koncepcije na neprofitni sektor, a brojne različitosti su se navodile kao otegotne okolnosti. Kao glavni argument istaknuto je kako marketinška koncepcija prije svega podrazumijeva udovoljavanje željama korisnika, a ne njihovim potrebama, što je čest slučaj kod pojedinih neprofitnih sektorskih podkategorija poput zdravstva ili obrazovanja. Uostalom, pitanje je koliko marketinška orijentacija može biti relevantna za neprofitne organizacije kada je njihova misija (pa dakle, i proizvod) definirana unaprijed i ne može biti mijenjana ovisno o tržišnim željama i potrebama (Dolnicar i Lazarevski, 2009, 5). Neprofitne organizacije u pravilu su uvijek manje fokusirane na zadovoljstvo klijenata, a više na dugoročne društvene beneficije.

Primjena termina tržišta i tržišne orijentacije na djelatnosti neprofitnog sektora zahtijeva oprez pa i reviziju jer impliciraju mehanizam razmjene između ponuđača i primatelja dobara ili usluga, što u neprofitnom sektoru ima upitno značenje. Zacijelo je stoga na području neprofitnih djelatnosti i uopće primjene društvenog marketinga Foxall (1989, 20) umjesto razmjene zagovarao primjenu termina spajanje/sparivanje ili engleski *matching*. U ranoj literaturi o provedbi marketinške koncepcije isključivo u profitabilnom sektoru (Kohli i Jaworski, 1990; Narver i Slater, 1990; Shapiro, 1988) preferira se pojam tržišne orijentacije (engl. *market orientation*) poistovjećujući ga sa zahtjevom koji traži participaciju cijele organizacije. Preciznije objašnjeni razlozi za uporabu tog termina u profitnim djelatnostima su sljedeći: termin tržišne orijentacije ne odnosi se isključivo na marketinški odjel nego na čitavu organizaciju pretpostavljajući prijenos marketinške koncepcije na odgovornost svih odjela i na koncu, sam termin se više fokusira na tržište i tržišne sile (prema Mihanović, 2006). Kada je riječ o primjeni pojma na djelatnosti neprofitnog sektora uočavaju se terminološke nepodudarnosti. Želeći ih izbjeći i napraviti

distinkciju od operacionalizacije u profitnom sektoru, Liao, Foreman i Sargeant (2001, 260) zatražili su napuštanje termina tržišne orijentacije predlažući novi naziv – *društvena orijentacija* (engl. *societal orientation*).

Veliki broj znanstvenika i istraživača smatraju kako je marketinška koncepcija primjenjiva na neprofitni sektor (Andreasen i Kotler, 2008; Álvarez i sur., 2002; Macedo i Pinho, 2006; Padanyi i Gainer, 2004; Sargeant i sur., 2002; Vázquez i sur., 2002), no ipak, često traže modifikaciju komponenti prema njegovim jedinstvenim aspektima i specifičnostima. Za razliku od profitnog sektora isključivo usmjerenog na kupca, neprofitni sektor, kako je to uvidio Shapiro 1973. godine, uslužuje dvije jednako vrijedne, primarne skupine – one koja donira sredstva odnosno financira organizacijske aktivnosti i one koja koristi ta sredstva odnosno aktivnosti (prema Modi i Mishra, 2010, 553). U neprofitnom sektoru jedinstvena je pojava i uloga volontera te će se fokus marketinške koncepcije, nakon klijenata i donatora, nerijetko proširiti upravo na njih (Shoham i sur., 2006, 456).

Empirijska istraživanja marketinške orijentacije neprofitnog sektora uglavnom su usmjerena na sektorske podkategorije, primjerice na visoko obrazovanje (Caruana, Ramaseshan i Ewing, 1998; Cervera, Molla i Sanchez, 2001; Mihanović, 2006, 2008, 2009; Pavičić, Alfirević i Mihanović, 2008); dobrotvorne organizacije (Macedo i Pinho, 2006; Morris i sur. 2007; Vázquez, Álvarez i Santos 2002), kulturne organizacije (Gainer i Padanyi, 2002; Voss i Voss, 2000; Camarero i Garrido, 2012), bolnice (Hayden, 1992, 1993; Wood, Bhuian i Kiecker 2000), sportske udruge (Evans i sur., 1996). Prva istraživanja koja su se provodila unutar više raznorodnih neprofitnih podsektora ili djelatnosti poduzeta su od strane Gainer i Padanyi koje su 2002. i 2005. godine istražile preko 400 organizacija na polju socijalnih usluga, potpore zajednici te kulture i umjetnosti u Torontu i Montrealu. U Hrvatskoj se provedba marketinške koncepcije u neprofitnom sektoru istraživala isključivo unutar podkategorija neprofitnog sektora i to djelomično u kulturi i umjetnosti (Mihanović, 2005), a više na području obrazovanja – visokoškolskog (Mihanović, 2006, 2008, 2009; Pavičić, Alfirević i Mihanović, 2008), cjeloživotnog (Mihanović 2010, 2011) i osnovnoškolskog obrazovanja (Alfirević, Pavičić i Kutleša, 2008; Alfirević i sur., 2011).

Kada se govori o određivanju sastavnih komponenti pojma marketinške orijentacije, kao i o primjeni mjernih ljestvica, analitički okviri su, također, preuzimani iz profitnog sektora te aplicirani na različite neprofitne djelatnosti. Empirijske studije mjerenja marketinške orijentacije neprofitnih organizacija uglavnom se oslanjaju na MARKOR ljestvicu (Kohli i sur., 1993) odnosno

njezine dijelom prilagođene verzije, a koristili su ih Caruana et al. (1998), Evans et al. (1996), Brace-Govan et al. (2011) i mnogi drugi. Valja istaknuti kako je upravo istraživanje Vázquez, Álvarez i Santos (2002) prvo koje je, uvjetno rečeno, odgovorilo na potrebu pristupa mnogostrukim dionicima u istraživanju neprofitnih djelatnosti budući da se fokusiralo na potrebe dvije temeljne interesno utjecajne skupine neprofitnog sektora – klijente i donatore. Sve dotadašnje neprofitne studije bavile su se potrebama isključivo jedne ciljne skupine. Potom su uslijedila mnoga istraživanja neprofitnog sektora fokusirana na spomenute dionike – klijente i donatore (Gonzalez i sur., 2002; Bennett, 2005; Macedo i Pinho, 2006, Mihanović, 2006).

Nazočnost mnogostrukih dionika smatra se determinantnom radnom oznakom neprofitnog sektora (Shapiro, 1973; Lovelock i Weinberg, 1974; Capon i Cooper-Martin, 1988). Dakako, takav je pristup daleko skuplji. Kotler i Andreasen (1996) navode kako neprofitne organizacije imaju najmanje čak šesnaest dionika – tzv. input publiku (donatore, nabavljače, regulatorne agencije), internu publiku (menadžment, upravni odbor, zaposlene, volontere), posredničku publiku (trgovce, agente, asistente, marketinške tvrtke) i potrošačku publiku (klijente, lokalnu publiku, aktivističke grupe, širu javnost, medije).

Bitna tema koja se dosad ispitala i razmatrala u istraživanju školskog marketinga stavovi su školskih djelatnika (uglavnom ravnatelja) i raznovrsnih dionika prema koncepciji marketinga i njezinu uključenju u obrazovanje. Temeljem istraživanja provedenog uglavnom s engleskim ravnateljima pojavile su se tri bitne činjenice: marketing je neophodna organizacijska aktivnost za konkurentne škole, na marketing se kao aktivnost u obrazovanju gleda negativno, potreba za marketingom i „trženjem“ škole prouzrokovala je velike nedoumice kod ravnatelja i osoblja (Oplatka, Hemsley-Brown, 2004, 381-382) Potrebe za “eksternom” orijentacijom škole, odnosno sve većom afirmacijom orijentacije prema vanjskim dionicima, podrazumijevaju promjene u tri biheviorističke komponente nužne za oblikovanje marketinške orijentacije u obrazovanju: *orijentacija prema korisniku*, *interna orijentacija* (orijentacija prema svojim zaposlenima) i *integrirani marketinški naponi* (organizacijska koordinacija). To su uvjeti dugoročnog opstanka i odlučujući kriterij (Siu Noel, Wilson, 1998). Iako se smatra da je ona ključan element promjenjiva okruženja, orijentaciju prema konkurenciji isključuju iz pojmovnog okvira jer je prema rezultatima istraživanja zaključeno da nije ključni element marketinške orijentacije u obrazovanim institucijama.



Slika 2. *Konceptualni okvir marketinške orijentacije u obrazovanju*
Izvor: prema Siu Noel; Wilson, 1998, 297

Stoga se marketinšku orijentaciju obrazovnih institucija definira i promatra kao međuodnos strukture, kulture, sustava i procedura uspostavljenih i razvijenih na način koji osigurava dugoročne odnose s korisnicima (i klijentima i zaposlenima) unutar ograničenih sredstava i uvjeta dugoročnog opstanka te organizacije (Siu Noel, Wilson, 1998). Predlaže se da marketinške potrebe počnu od same organizacije zbog uslužne prirode obrazovanja, a isto tako je razumijevanje i predanost top menadžmenta marketinškoj orijentaciji iznimno važno. Strateški marketinški okvir trebao bi omogućiti marketinškim stručnjacima, koji rade za institucije obrazovanja, prepoznavanje nezadovoljenih potreba i razvoj novih proizvoda i usluga (nove forme pružanja obrazovanja kao što su učenje na udaljenost itd.) radi udovoljavanja očekivanim zahtjevima (Peltodmki, Nummela, 1998). Kao i u bilo kojoj drugoj djelatnosti, obrazovne institucije prvo moraju planirati kamo žele ići. To se postiže izvornim marketinškim miksom odnosno analizom četiri P: proizvod, cijena, promocija, distribucija i dodatnim trima P, ljudi, proces i fizički dokazi da je usluga isporučena. Posljednja kategorija koju se spominje uključuje kulturu i okruženje u kojima je usluga isporučena.

Rezultati istraživanja

Temeljni cilj ovog rada bio je istraživanje identificiranih individualnih dionika obrazovanja odraslih te njihova povezanost. U istraživanju su

obuhvaćene sve institucije obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj (183) zato što su specijalizirane i primarno se bave cjeloživotnim obrazovanjem. Konačni broj valjanih upitnika koji su analizirani je 92, tj. 50,27% od svih institucija obrazovanja odraslih izabranih za uzorak istraživanja.

Marketinška orijentacija institucija obrazovanja odraslih prema individualnim dionicima

Prvo što se analiziralo i utvrdilo je pojedinačna marketinška orijentacija prema svakom dioniku s kojim navedene institucije uspostavljaju odnose. Temeljem distribucije odgovora na pitanja koja opisuju marketinšku orijentaciju prema dionicima te temeljem standardne devijacije prosjeka odgovora na svako pitanje koje opisuje varijablu marketinške orijentacije za svakog dionika, pristupilo se ponderiranju svakog pitanja/odgovora. Na temelju navedenih pondera izračunan je stupanj marketinške orijentacije institucija cjeloživotnog obrazovanja prema svakom dioniku. Pritom je za ponderiranje korišten stupanj disperzije mjeren standardnom devijacijom koja predstavlja prosječno odstupanje od aritmetičke sredine (vidi Tablice 3. i 4.), tj. ponderiranje je obavljeno relativno izraženom disperzijom podataka. Drugim riječima, ponderi će biti pridruženi dionicima tako da će onim dionicima za koje je disperzija odgovora o marketinškoj orijentaciji veća, biti pridružena manja relativna važnost, i obrnuto. Radi međusobne usporedivosti kao mjera disperzije biti će korišten koeficijent varijacije (Petz, 2004) koji predstavlja udio standardne devijacije u aritmetičkoj sredini s obzirom na to da su standardne devijacije različitih distribucija varijabli međusobno neusporedive. *To znači da aritmetičke sredine nisu međusobno usporedive ako im standardne devijacije nisu jednake*, a to je kod svih prosjeka dobivenih za svako pitanje/odgovor koji opisuje varijablu marketinške orijentacije i za sve dionike (Tablice 3. i 4.). Time se neće pristupiti izračunu prosječnog stupnja marketinške orijentacije tako da se uzme prosjek od prosjeka svih pitanja/odgovora s obzirom na to da standardne devijacije prosjeka nisu jednake te prosjeci time nisu usporedivi. Ipak, može ih se usporediti u relativnom smislu tako da se izračuna njihov koeficijent varijacije, a to znači izračunati udio standardne devijacije u aritmetičkoj sredini (jednadžba 1).

$$V_i = \frac{\sigma_i}{\bar{x}_i} 100 \quad i = 1, 2, \dots, 11 \quad (1)$$

Kako bi dobili realniju sliku stupnja marketinške orijentacije, upravo se iz svih ovih razloga na temelju standardne devijacije radio izračun pondera za

svako pitanje koje opisuje marketinšku orijentaciju prema pojedinom dioniku.

U izračunu stupnja marketinške orijentacije u Tablicama 3. i 4. (kao i za sve ostale dionike), prvo su se izračunale aritmetičke sredine (prosjeci) za svako pitanje/odgovor koji opisuje marketinšku orijentaciju prema svakom pojedinom dioniku. Kada je disperzija velika, osim aritmetičke sredine, dobro je prezentirati i median kao reprezentativnu srednju vrijednost ako je mjerna skala varijabli ordinalna. Kada se podjeli standardna devijacija i aritmetička sredina, dobije se koeficijent varijacije. Koeficijenti varijacije koji su iznad 30% predstavljaju veliki stupanj disperzije. Općenito, smatra se da koeficijent varijacije do 30% predstavlja relativno mala odstupanja, a iznad 30% predstavlja relativno velika odstupanja od sredine uzorka (Rozga, 2009). Iz Tablica 3. i 4. može se vidjeti da je većina koeficijenata varijacije veća od 30% i da su uspoređeni s najvećim izračunanim koeficijentom varijacije na temelju vrijednosti iz uzorka. Ovo je dodatan razlog zašto su ponderirane aritmetičke sredine (prosjeci) kada se izračunavala njihova ukupna aritmetička sredina, tj. stupanj marketinške orijentacije za svakog dionika. Stupac razlike u stupnju disperzije pokazuje koliko su koeficijenti varijacije manji od najvećega.

Velik stupanj disperzije znači da su odgovori bili više disperzirani. Raštrkanim pitanjima /odgovorima pridružen je manji ponder jer puno različitih odgovora na pojedino pitanje daje netipične vrijednosti koje često narušavaju stvarnu sliku.

Nakon što je utvrđeno da postoje razlike u stupnju disperzije, ponderi su izračunani na temelju jednadžbe (2) te ona varijabla/pitanje koje ima veći stupanj disperzije ima manji ponder, a ona varijabla/pitanje koja ima manji stupanj disperzije ima veći ponder. U konačnici, ukupni stupanj marketinške orijentacije prema svakom pojedinom dioniku dobiven je kao zbroj umnožaka aritmetičke sredine i pondera za svako pitanje/odgovor.

$$p_i = \frac{V_i - \max(V_i)}{\sum_{i=1}^7 (V_i - \max(V_i))} 100 \quad (2)$$

Navedeno ponderiranje i izračun stupnja marketinške orijentacije za *polaznike (PZ)* može se vidjeti u Tablici 2.; za *potencijalne polaznike (PP)* u Tablici 3.; na isti način izračunata je za *gospodarski sektor (GS)*.; za *nastavno osoblje (NO)*.; za *druge razine obrazovnih institucija (DROI)*.; za *mjerodavno ministarstvo (MM)*.; za *jedinicu lokalne i područne samouprave (JLPS)*.; za *Vijeće za obrazovanje odraslih (VOO)*.; za *Agenciju za obrazovanje odraslih (AOO)*.; za *Hrvatski zavod za zapošljavanje (HZZ)*.; te za *konkurenciju (K)*. U

mjeranju stupnja marketinške orijentacije prema pojedinim dionicima korištena je Likertova ljestvica od pet stupnjeva.

Iz Tablice 2. može se vidjeti da je većina koeficijenata varijacije veća od 30% i da su uspoređeni s najvećim izračunanim koeficijentom varijacije na temelju vrijednosti iz uzorka. Najveći stupanj disperzije kod izračuna stupnja marketinške orijentacije za *polaznike* javlja se u odgovorima na 17. i 28. tvrdnju/pitanje, dok se najmanji stupanj disperzije javlja u odgovorima na 26. i 31. tvrdnju/pitanje. U konačnici, ukupni stupanj marketinške orijentacije za potencijalne polaznike iznosi **(3,8)**.

Iz Tablice 3. može se vidjeti da je većina koeficijenata varijacije veća od 30% i da su uspoređeni s najvećim izračunanim koeficijentom varijacije na temelju vrijednosti iz uzorka. U konačnici, ukupni stupanj marketinške orijentacije za potencijalne polaznike iznosi **(3,6)**.

Tablica 2. Pokazatelji deskriptivne statistike, izračun pondera prema distribuciji odgovora te izračun stupnja marketinške orijentacije prema polaznicima (PZ)

| Tvrdnje/Pitanja koja opisuju MO prema polazniku | Pokazatelji deskriptivne statistike | | | | Izračun pondera prema distribuciji odgovora | | Stupanj MO | |
|---|-------------------------------------|--------|-----------------------|------------------------|---|---------|------------|-------------|
| | Prosjeak | Median | Standardna devijacija | Koeficijent varijacije | Razlike u stupnju disperzije | Ponderi | | |
| 11. Polaznici | 3,722222 | 4 | 1,161438 | 0,312028 | 0,162199 | 0,062 | | |
| 16. Polaznici | 3,277778 | 3 | 1,049642 | 0,32023 | 0,153998 | 0,058 | | |
| 17. Polaznici | 3,844444 | 5 | 1,823142 | 0,474228 | 0 | 0,001 | | |
| 19. Polaznici | 3,1 | 3 | 1,04988 | 0,338671 | 0,135557 | 0,052 | | |
| 20. Polaznici - općenito | 4,155556 | 5 | 1,641533 | 0,395021 | 0,079206 | 0,030 | | |
| 21. Polaznici | 3,133333 | 3 | 1,143619 | 0,364985 | 0,109243 | 0,042 | | |
| 22. Polaznici | 3,411111 | 4 | 0,981794 | 0,287822 | 0,186405 | 0,072 | | |
| 23. Polaznici - općenito. | 3,9 | 4 | 0,936765 | 0,240196 | 0,234032 | 0,090 | | |
| 26. Polaznici | 4,177778 | 4 | 0,663287 | 0,158766 | 0,315462 | 0,121 | | |
| 27. Polaznici | 3,877778 | 4 | 0,832321 | 0,214639 | 0,259589 | 0,100 | | |
| 28. Polaznici - općenito | 3,022222 | 3 | 1,245015 | 0,411954 | 0,062274 | 0,024 | | |
| 30. Polaznici - općenito | 4,222222 | 4 | 0,790076 | 0,187123 | 0,287104 | 0,110 | | |
| 31. Polaznici | 4,088889 | 4 | 0,629686 | 0,153999 | 0,320228 | 0,123 | | |
| 32. Polaznici - općenito | 3,744444 | 4 | 0,645836 | 0,172478 | 0,301749 | 0,116 | | 3,80 |

MO – Marketinška orijentacija

Izvor: Istraživanje

Tablica 3. Pokazatelji deskriptivne statistike, izračun pondera prema distribuciji odgovora te izračun stupnja marketinške orijentacije prema potencijalnim polaznicima (PP)

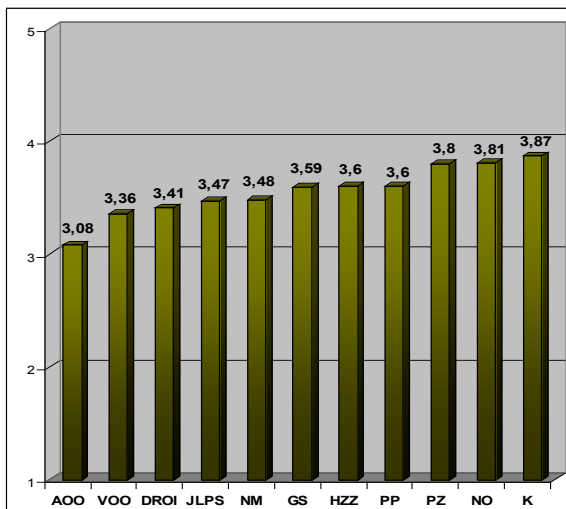
| Tvrdnje/Pitanja koja opisuju MO prema potencijalnim polaznicima | Pokazatelji deskriptivne statistike | | | | Izračun pondera prema distribuciji odgovora | | Stupanj MO | |
|---|-------------------------------------|--------|-----------------------|------------------------|---|---------|------------|-------------|
| | Prosjeak | Median | Standardna devijacija | Koeficijent varijacije | Razlike u stupnju disperzije | Ponderi | | |
| 11. Potencijalni polaznici | 3,444444 | 4 | 1,071711 | 0,311142 | 0,427722 | 0,085 | | |
| 16. Potencijalni polaznici | 3,188889 | 3 | 0,9228 | 0,289382 | 0,449484 | 0,090 | | |
| 17. Potencijalni polaznici | 2,688889 | 1 | 1,986722 | 0,738864 | 0 | 0,001 | | |
| 19. Potencijalni polaznici | 2,911111 | 3 | 1,012777 | 0,347901 | 0,390963 | 0,078 | | |
| 20. Pot.polaznici - općenito | 4,155556 | 5 | 1,641533 | 0,395021 | 0,343842 | 0,069 | | |
| 21. Potencijalni polaznici | 3,011111 | 3 | 1,136666 | 0,377491 | 0,361373 | 0,072 | | |
| 23. Pot.polaznici - općenito | 3,9 | 4 | 0,936765 | 0,240196 | 0,498668 | 0,100 | | |
| 26. Potencijalni polaznici | 4,022222 | 4 | 0,670029 | 0,166582 | 0,572282 | 0,114 | | |
| 27. Potencijalni polaznici | 3,822222 | 4 | 0,85562 | 0,223854 | 0,51501 | 0,103 | | |
| 28. Pot.polaznici - općenito | 3,022222 | 3 | 1,245015 | 0,411954 | 0,32691 | 0,065 | | |
| 31. Potencijalni polaznici | 3,833333 | 4 | 0,738203 | 0,192575 | 0,546289 | 0,109 | | |
| 32. Pot.polaznici - općenito | 3,744444 | 4 | 0,645836 | 0,172478 | 0,566385 | 0,113 | | 3,60 |

Izvor: Istraživanje

Analogno prethodnim analizama u prethodne dvije tablice izračunata je marketinška orijentacija i za ostale istraživane dionike te je utvrđeno da je većina koeficijenata varijacije veća od 30%.

Slika 3. prikazuje prosječne stupnjeve marketinške orijentacije institucija cjeloživotnog obrazovanja prema pojedinim dionicima, od najmanjeg prema najvećem. Vrijednosti rezultata marketinške orijentacije prema individualnim dionicima (na ljestvici od 1 do 5) bile su u rasponu od 3.08 do 3.87, s prosječnom vrijednosti od 3.0 koja predstavlja neutralnu vrijednost (tj. rezultati iznad 3.0 ukazuju na pozitivnu percepciju marketinške orijentacije prema potrebama individualnih dionika od anketiranih i obratno). Može se, dakle, zaključiti da je prosječna marketinška orijentacija prema svakom dioniku prilično udaljena od

razine potpunog slaganja (5) i vrlo bliska granici neutralnosti (3). Ovako nizak stupanj pokazuje koliko institucije malo poznaju marketing i marketinšku orijentaciju te njezine mogućnosti u cjeloživotnom obrazovanju. Najveći stupanj marketinške orijentacije uočava se prema nastavnom osoblju (3,81), polaznicima/korisnicima (3,8), konkurentskim institucijama cjeloživotnog obrazovanja (3,87). Srednji stupanj marketinške orijentiranosti utvrđen je kod potencijalnih polaznika (3,6), Hrvatskog zavoda za zapošljavanje (3,6), gospodarskog sektora (3,59), nadležnog ministarstva (3,48), jedinica lokalne i područne samouprave (3,47). Niži stupanj marketinške orijentacije uočava se kod drugih razina obrazovnih institucija (3,41), Vijeća za obrazovanje odraslih (3,36) te Agencije za obrazovanje odraslih (3,08). Može se zaključiti da domaće institucije cjeloživotnog obrazovanja *nisu u dovoljnoj mjeri/stupnju* marketinški orijentirane ni prema jednom dioniku. U usporedbi sa sličnim istraživanjima marketinške orijentacije prema višebrojnim dionicima u visokom obrazovanju, dobiveni stupnjevi marketinške orijentacije su slični rezultatima kod visokoškolskih institucija koje isto tako nisu u dovoljnom stupnju/mjeri marketinški orijentirane (Mihanovic, 2006).



Slika 3. Prosječna marketinška orijentacija prema pojedinim dionicima
PZ – polaznici; PP - potencijalni polaznici; GS - gospodarski sektor; NO - nastavno osoblje; DROI - druge razine obrazovnih institucija; NM - nadležno ministarstvo; JLPS - jedinica lokalne i područne samouprave; VOO - Vijeće za obrazovanje odraslih; AOO - Agencija za obrazovanje odraslih; HZZ - Hrvatski zavod za zapošljavanje; K - konkurencija

Izvor: Istraživanje

Struktura marketinške orijentacije prema čimbenicima/komponentama marketinške orijentacije

Faktorska analiza komponenata marketinške orijentacije

Kod mjerenja marketinške orijentacije pojedinačno po dionicima dana je jednaka važnost svim *komponentama* marketinške orijentacije/upitnika (*prikupljanju informacija, raspodjeli informacija i reakciji/odgovoru*). Kako bi se utvrdilo jesu li tri čimbenika (*prikupljanje informacija o tržištu, interna raspodjela informacija i pokretanje odgovora/reakcije*) statističke značajne komponente marketinške orijentacije kao teorijskog konstrukta, izvršena je faktorska analiza. Faktorska analiza je potvrdila da su *ove tri komponente statistički značajniji faktori koji čine dimenziju sveukupne marketinške orijentacije* te se to može objasniti s **73,82%** ukupnih varijacija sveukupne marketinške orijentacije. (vidi Tablicu 4.). Drugim riječima, trima čimbenicima može se objasniti 73,82% dimenzije marketinške orijentacije. Navedeni postotak od 73,82% sasvim je *prihvatljiv* (sve veće od 60% prihvatljivo je) (Hair et. al., 2006).

Tablica 4. *Rezultati faktorske analize utvrđivanja statističke značajnosti triju komponenata marketinške orijentacije*

| Komponente sveukupne MO | Total Variance Explained | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------|-------------------------|--|--------------------------|-------------------------|
| | <i>Initial Eigenvalues</i> | | | <i>Extraction Sums of Squared Loadings</i> | | |
| | <i>Total</i> | <i>% of Variance</i> | <i>Cumulative %</i> | <i>Total</i> | <i>% of Variance</i> | <i>Cumulative %</i> |
| 1 | 2,215 | 73,821 | 73,821 | 2,215 | 73,821 | 73,821 |
| 2 | ,458 | 15,263 | 89,084 | | | |
| 3 | ,327 | 10,916 | 100,000 | | | |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Izvor: Istraživanje

Friedmanov test za tri komponente marketinške orijentacije

Nakon faktorske i korelacijske analize komponenata marketinške orijentacije želi se utvrditi kojim intenzitetom svaka komponenta marketinške orijentacije djeluje na marketinšku orijentaciju kod svakog pojedinog dionika i testirati jesu li svi utjecaji jednaki. Tablica 5. prikazuje utjecaje svake komponente marketinške orijentacije na marketinšku orijentaciju svakog dionika. Razlike između navedenih utjecaja mogu se testirati jer se uzelo u obzir da su marketinške orijentacije prema individualnim dionicima međusobno povezane varijable.

Tablica 5. *Struktura marketinške orijentacije po dionicima i prema komponentama modela marketinške orijentacije*

| | PZ | PP | GS | NO | DROI | NM | JLPS | VOO | AOO | HZZ | K |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| PI | 31,7% | 29,1% | 28,7% | 32,2% | 27,8% | 25,2% | 26,0% | 23,8% | 25,6% | 29,3% | 29,1% |
| RI | 33,2% | 35,0% | 34,5% | 33,3% | 35,5% | 36,0% | 37,1% | 36,8% | 36,2% | 34,6% | 36,9% |
| R/O | 35,1% | 35,9% | 36,8% | 34,5% | 36,6% | 38,7% | 36,9% | 39,4% | 38,2% | 36,0% | 34,0% |

PI - prikupljanje informacija; RI - raspodjela informacija; R/O - reakcija/odgovor; PZ – polaznici; PP - potencijalni polaznici; GS - gospodarski sektor; NO - nastavno osoblje; DROI - druge razine obrazovnih institucija; NM - nadležno ministarstvo; JLPS - jedinica lokalne i područne samouprave; VOO - Vijeće za obrazovanje odraslih; AOO - Agencija za obrazovanje odraslih; HZZ - Hrvatski zavod za zapošljavanje; K - konkurencija

Izvor: Istraživanje

Na temelju rezultata u Tablici 6., Friedmanovim testom izvršena je analiza razlike između dionika za svaku komponentu marketinške orijentacije. Budući da se mjerilo u različitim uvjetima (različite marketinške orijentacije prema dionicima) na istoj grupi ispitanika (institucija), rezultati su dobiveni u svakom od tih uvjeta u korelaciji s ostalim rezultatima. Navedeni se test koristi za testiranje razlika između aritmetičkih sredina više zavisnih uzoraka kada su varijable redosljednog obilježja. Dobivena test veličina je slučajna varijabla koja pripada hi-kvadrat distribuciji s k-1 stupnjeva slobode (Petz, 2004). To znači da u Tablici 6. visoka vrijednost Friedmanova testa za sve tri komponente marketinške orijentacije premašuje kritične vrijednosti ispod hi-kvadrat distribucije s 10 stupnjeva slobode. Ovim je testiranjem pokazano da intenzitet/ utjecaj komponente prikupljanje informacija na marketinšku orijentaciju nije jednak kada se gleda između jedanaest marketinških orijentacija prema dionicima, tj. to nije jednako minimalno kod jedne ili više marketinških orijentacija prema individualnom dioniku. Ovi nalazi su utvrđeni i kod ostalih dviju komponenta (raspodjela informacija i reakcija/odgovor). Na taj se način dokazuje da institucije cjeloživotnog obrazovanja i prema komponentama marketinške orijentacije razvijaju i iskazuju nejednak stupanj marketinške orijentacije prema različitim grupama dionika.

Tablica 6. *Friedmanov test za tri komponente marketinške orijentacije*

| Test Statistics | | | | | |
|--|---------|--|---------|--|---------|
| Friedmanov test za komponentu prikupljanje informacija | | Friedmanov test za komponentu raspodjela informacija | | Friedmanov test za komponentu reakcija odgovor | |
| N | 90 | N | 90 | N | 90 |
| Chi-Square | 243.457 | Chi-Square | 240,756 | Chi-Square | 176,750 |
| Df | 10 | df | 10 | df | 10 |
| Asymp. Sig. | ,000 | Asymp. Sig. | ,000 | Asymp. Sig. | ,000 |

a. *Friedman Test*

Izvor: *Istraživanje*

ZAKLJUČAK

Djelotvorna marketinška orijentacija zahtijeva integrirani, interno koordinirani razvoj triju vrsta ponašanja. Naime, nužno je prikupljati informacije o svim sastavnicama ciljnog tržišta – dionika, što podrazumijeva stalnu informiranost o onome što se događa dionicima i kod ostalih bitnih čimbenika okruženja. Nakon prikupljanja informacija sljedeći korak je raspodjela prikupljenih informacija svim suradnicima pomoću formalnih i neformalnih procedura. Na kraju, prikupljene i raspodijeljene informacije moraju poslužiti za razvoj i provedbu reakcije/odgovora, tj. ukupne ponude koja zadovoljava sve relevantne dionike organizacije. Nadalje, odgovor organizacije mora biti žustar i fleksibilan kod prilagodbe zahtjevima dionika s kojima institucija uspostavlja odnose. Institucija obrazovanja odraslih koja razvija takvo ponašanje i aktivnosti bit će nagrađena poboljšanjem performanse i uspjehom. Prepoznavanje uloge marketinške orijentacije u današnjem vremenu globalizacije i naglih promjena na obrazovnom tržištu, može imati presudno značenje za funkcioniranje institucija obrazovanja odraslih. Ipak, mogućnosti marketinške orijentacije u funkcioniranju institucija obrazovanja odraslih još uvijek u dobroj mjeri nisu prepoznate kod nas, što je vidljivo i iz rezultata ovog istraživanja. Uzimajući u obzir teorijske i empirijske pretpostavke modela ovog istraživanja, pokušalo se saznati u kojoj su mjeri hrvatske institucije obrazovanja odraslih marketinški orijentirane pojedinačno prema svojim ciljnim skupinama i koju im važnost pridaju.

U istraživanju se prvo analizirao i utvrdio pojedinačni stupanj marketinške orijentacije prema svakom dioniku s kojim navedene institucije uspostavljaju odnose. Vrijednosti rezultata marketinške orijentacije prema individualnim dionicima (na ljestvici od 1 do 5) bile su u rasponu od 3.08 do 3.87, s prosječnom

vrijednosti od 3.0 koja predstavlja neutralnu vrijednost (tj. rezultati iznad 3.0 ukazuju na pozitivnu percepciju marketinške orijentacije prema potrebama individualnih dionika od anketiranih i obratno). Može se, dakle, zaključiti da je prosječna marketinška orijentacija prema svakom dioniku relativno udaljena od razine potpunog slaganja (5) i vrlo bliska granici neutralnosti (3). Ovako nizak stupanj pokazuje koliko institucije malo poznaju marketing i marketinšku orijentaciju te njezine mogućnosti obrazovanju odraslih. Može se zaključiti kako domaće institucije obrazovanja odraslih nisu u dovoljnoj mjeri/stupnju marketinški orijentirane ni prema jednom dioniku te da ne poznaju i ne koriste instrumente i mogućnosti koje pružaju marketing i marketinška orijentacija.

Nadalje, istraživanjem je utvrđeno je da su sve tri komponente marketinške orijentacije statistički značajniji faktori koji čine dimenziju sveukupne marketinške orijentacije u institucijama cjeloživotnog obrazovanja, te se to može objasniti sa 73,82% ukupnih varijacija sveukupne marketinške orijentacije, što je sasvim prihvatljivo. Iz ovih nalaza može se zaključiti kako su prikupljanje informacija o tržištu, interna raspodjela informacija i pokretanje odgovora/reakcije usmjerene k zadovoljavanju dionika empirijski signifikantni čimbenici koji čine dimenziju marketinške orijentacije u institucijama obrazovanja odraslih.

Isto tako, Friedmanovim je testom pokazano da intenzitet/utjecaj komponente prikupljanje informacija na marketinšku orijentaciju nije jednak kada se gleda između jedanaest marketinških orijentacija prema dionicima, odnosno to nije jednako minimalno kod jedne ili više marketinških orijentacija prema individualnom dioniku. Ovi su nalazi utvrđeni i kod ostalih dviju komponenta (raspodjela informacija i reakcija/odgovor). Na taj se način dokazuje da institucije cjeloživotnog obrazovanja i po komponentama marketinške orijentacije razvijaju i iskazuju nejednak stupanj marketinške orijentacije prema različitim grupama dionika. Na temelju svih ovih nalaza može se zaključiti da navedene institucije razvijaju i iskazuju različit stupanj marketinške orijentacije prema različitim grupama dionika.

Evidentno je kako će marketinški stručnjaci u obrazovanju trebati biti educirani u području strateškog marketinga i posebice razviti specijalnost u otkrivanju nezadovoljenih potreba. Jednako tako trebaju unaprijediti svoje sposobnosti vođenja radi ostvarivanja orijentacije prema zaposlenicima i interfunkcijsku (međudjelnu) koordinaciju kao nužne preduvjete marketinške orijentacije. U budućnosti, obrazovni sektor trebat će više fokusiranu i korisniku orijentiranu strategiju. Umjesto nepokretnosti i niza odvojenih odluka, obrazovni sektor bi u svojim aktivnostima trebao primijeniti dugoročno

planiranje te bi pružatelji usluge mogli početi procjenjivati tko su zapravo njihovi korisnici, sada i u budućnosti. U stvaranju marketinške strategije obrazovnih institucija valja uključiti nastavno, ali i nenastavno osoblje. Svi trebaju dijeliti viziju obrazovne institucije o tome što se teži postići i svi trebaju imati ulogu u budućem razvoju.

LITERATURA

- Alfirević, N.; Pavičić, J.; Mihanović, Z.; Relja, R. (2011). Stakeholder-oriented principal development in Croatian elementary schools. *Revija za socijalnu politiku*, 18(1): 46-60.
- Alfirević, N.; Pavičić, J.; Kutleša M. (2008). Organizacijske performanse i orijentacija hrvatskih osnovnih škola prema zadovoljavanju potreba korisnika. *Ekonomski istraživanja* 21(3), 88-99.
- Álvarez, L. I. G.; Santos, M. L. V.; Vázquez, R. C. (2002). The market orientation concept in the private nonprofit organisation domain. *International journal of nonprofit and voluntary sector marketing*, 7(1): 55-67.
- Andreasen, A. R.; Kotler, P. (2008). *Strategic marketing for nonprofit organizations*, 7th edn. New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Bennett, R. (2005). Competitive environment, market orientation, and the use of relational approaches to the marketing of charity beneficiary services. *Journal of Services Marketing*, 19 (7): 453-469.
- Brace-Govan, J.; Brady, E.; Brennan, L.; Conduit, J. (2011). Market orientation and marketing in nonprofit organisations – indications for fundraising form Victoria. *International journal of nonprofit and voluntary sector marketing*, 16 (1): 84-98.
- Cadogan, J. W.; Diamantopoulos, A. (1995). Narver and Slater, Kohli and Jaworski and the market orientation construct: integration and internationalization. *Journal of strategic marketing*, 3(1): 41-60.
- Camarero, C.; Garrido, M. J. (2012). Fostering innovation in cultural contexts: market orientation, service orientation and innovations in museums. *Journal of service research*, 15(1): 39-58.
- Capon, N.; Cooper-Martin, E. (1990). Public and nonprofit marketing: A review and directions for future research. *Review of marketing*, 36: 481-536.
- Caruana, A.; Ramaseshan, B.; Ewing, M.T. (1998). Do universities that are more market orientated perform better? *International Journal of Public Sector Management*, 11(1): 55-70.
- Cervera, A.; Mollá, A.; Sánchez, M. (2001). Antecedents and consequences of market orientation in public organizations. *European journal of marketing*, 35(11-12): 1259-1286.
- Chad, P.; Kyriazis, E.; Motion, J. (2013). Development of a market orientation research agenda for the nonprofit sector. *Journal of nonprofit & public sector marketing*, 25(1): 1-27.
- Deng, S.; Dart, J. (1994). Measuring market orientation: a multifactor, multi-item approach. *Journal of marketing management*, 10(8): 725-742.
- Desphandé, R.; Farley, J. U. (1998). Measuring market orientation: generalization and synthesis. *Journal of Market-focused Management*, 2(3): 213-232.
- Deshpandé, R.; Farley, J. U., Webster, F. E. Jr. (1993). Corporate Culture Customer

- Orientation, and Innovativeness in Japanese Firms: A Quadrad Analysis. *Journal of Marketing*, 57(1): 23-37.
- Dolnicar, S.; Lazarevski, K. (2009). Marketing in non-profit organizations: an international perspective. *International marketing review*, 26(3): 275-291.
 - Foxall, G. (1989). Marketing's domain. *European journal of marketing*, 23(8): 7-22.
 - Gainer, B.; Padany, P.(2005). The relationship between market-oriented activities and market-oriented culture: implications for the development of market orientation in nonprofit service organizations. *Journal of business research*, 58(6): 854-862.
 - Gainer, B.; Padany, P. (2002). Applying the marketing concept to cultural organisations: an empirical study of the relationship between market orientation and performance. *International journal of nonprofit and voluntary sector marketing*, 7(2): 182-193.
 - Gonzalez, L. I. A. i sur. (2002). The market orientation concept in the private nonprofit organisation domain, international. *Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 7(1): 55–67.
 - Hair, F. J.; Black, C. W.; Babin, J. B.; Anderson, J. E.; Tatham, L. R. (2006). *Multivariate Data Analysis, Sixth Edition*. New Jersey: Pearson International Edition.
 - Hayden, V. (1993). How to Increase Market Orientation. *Journal of Management in Medicine*, (7)1: 29-46
 - Hayden, V. (1992). How market-oriented is your service? *Journal of Management in Medicine*, 6(1): 5-9.
 - Jaworski, B. J.; Kohli, A. K.; Sahay, A. (2000). Market-driven versus driving markets. *Journal of the academy of marketing science*, 28(1), 45-54.
 - Jaworski, B. J.; Kohli, A. K. (1993). Market orientation: antecedents and consequences. *Journal of marketing*, 57(1993): 53-70.
 - Kohli, A. K.; Jaworski, B. J.; Kumar, A. (1993). MARKOR: a measure of market orientation. *Journal of marketing research*, 30(4): 467-477.
 - Kohli, A. K.; Jaworski, B. J. (1990). Market orientation: the construct, research propositions and managerial implications. *Journal of marketing*, 54(2): 1-18.
 - Kotler, P.; Andreasen A. R. (1996). *Strategic Marketing for Nonprofit Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
 - Lafferty, B. A.; Hult, G. T. (2001). A synthesis of contemporary market orientation perspectives. *European journal of marketing*, 35(1/2): 92-109.
 - Liao, M. N.; Foreman, S.; Sargeant, A. (2001). Market versus societal orientation in the nonprofit context. *International journal of nonprofit and voluntary sector marketing*, 6(3): 254-268.
 - Macedo, I. M.; Pinho, J. C. (2006). The relationship between resource dependence and market orientation. *European journal of marketing*, 40(5/6): 533-553.
 - McLean, F. (2003). *Marketing the museum*. London, New York: Taylor & Francis e-Library.
 - Mihanović, Z. (2011). Service marketing management and reputation of service organization: The case of adult education in Croatia. U: Korunovski, S. (ur). *Proceedings of the 11th international conference 'Service sector in terms of changing environment'*, University St Kliment Ohridski - Faculty of tourism and hospitality Ohrid, str. 378-382.
 - Mihanović, Z. (2010). *Utjecaj marketinške orijentacije na performanse institucija cjeloživotnog obrazovanja*. Doktorska disertacija. Split: Ekonomski fakultet.

- Mihanović, Z.; Arnerić, J.; Pepur, M. (2009). Differences testing between clusters: evidence from market orientation of Croatian faculties. U: *Proceedings of the 10th international symposium on operational research*, Nova Gorica/Slovenia: Slovenian Society Informatika, str. 535-544.
- Mihanović, Z. (2008). Primjena marketinškog koncepta u institucijama cjeloživotnog obrazovanja – teorijska razmatranja. *Andragoški glasnik*, 12(1): 29-44.
- Mihanović, Z. (2006). *Marketinška orijentacija i odnosi s ciljnim skupinama visokoškolskih institucija*, Magistarski rad. Zagreb: Ekonomski fakultet.
- Mihanović, Z. (2005). Posebnosti marketinškog koncepta i odgojna funkcija marketinga u kulturi i umjetnosti, s posebnim naglaskom na HNK Split. *XIX kongres CROMAR-a Marketinške paradigme za 21. stoljeće*, Zagreb, 21-22.10.2005.
- Modi, P.; Mishra, D. (2010) Conceptualising market orientation in non-profit organisations: definition, performance and preliminary construction of a scale. *Journal of marketing management*, 26(5-6): 548-569.
- Morris, M- H. i sur. (2007). Antecedents and Outcomes of Entrepreneurial and Market Orientations in a Non-profit Context: Theoretical and Empirical Insights. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4): 12-39.
- Narver, J. C.; Slater, S. F. (1990). The effect of a market orientation on business profitability, *Journal of marketing*, 54(4): 20-35.
- Ogbonna, E.; Harris, L. C. (2002). The performance implications of management fads and fashions: an empirical study. *Journal of strategic marketing*, 10(1): 47-68.
- Oplatka, I.; Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school Marketing: Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*, 42(3): 375-400.
- Padany, P.; Gainer, B. (2004). Market orientation in the nonprofit sector: taking multiple constituencies into consideration. *Journal of marketing theory & practice*, 12(2): 43-58.
- Pavičić, J.; Alfirević, N.; Mihanović, Z. (2009). Market orientation in managing relationships with multiple constituencies of Croatian higher education. *Higher Education*, 57(2): 191-207.
- Peltodmki, H. L.; Nummela, N. (1998). Market Orientation for the Public Sector Providing Expert Services for SMEs. *International Small Business Journal*, 16(2): 69-83.
- Petz, B. (2004). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Rozga, A. (2009). *Statistika za ekonomiste*. Sveučilište u Splitu: Ekonomski fakultet.
- Shapiro, B.P. (1988). What the Hell Is Market oriented. *Harvard Business Review*, 66(6): 1-6.
- Shapiro, B. P. (1973). Marketing for nonprofit organizations. *Harvard Business Review*, 51(5): 1-16.
- Shoham, A.; Ruvio, A.; Vigoda-Gadot, E.; Schwabsky, N. (2006). Market orientations in the nonprofit and voluntary sector: a meta-analysis of their relationships with organizational performance. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 35(3): 453-476.
- Siu Noel, Y. M.; Wilson, R. M. S. (1998). Modelling Market Orientation: An Application in the Education Sector. *Journal of Marketing Management*, 14(4/5): 293-323.
- Slater, S. F.; Narver, J. C. (1994). Market orientation, customer value, and superior performance. *Business horizons*, 37(2): 22-28.
- Vázquez, R.; Álvarez, L. I.; Santos, M. L. (2002). Market orientation and social services in private non-profit organisations. *European Journal of Marketing*, 36(9/10): 1022-1046.

- Voss, G. B.; Voss, Z. G. (2000). Strategic orientation and firm performance in an artistic environment. *Journal of marketing*, 64: 67-83.
- Voss, Z. G.; Voss, G. B. (2000) Exploring the impact of organizational values and strategic orientation on performance in not-for-profit professional theatre. *International journal of arts management*, 3(1): 62-76.
- Wood V. R.; Bhuian S.; Kiecker P. (2000). Market orientation and organizational performance in not-for-profit hospitals. *Journal of Business Research*, 48(3), 213–226.

PROFESIONALIZACIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI HRVATSKOJ

Doc. dr. sc. Tihomir Žiljak

Pučko otvoreno učilište Zagreb

E-mail: tihomir.ziljak@pou.hr

Sažetak

U tekstu se analizira mogućnost profesionalizacije obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. Polazi se od različitih pristupa profesiji te razlikovanja profesije i profesionalizacije. Profesionalizacija u obrazovanju odraslih se analizira kao proces kojim se nastoje postići što bolja temeljna znanja i vještine stručnjaka u obrazovanju odraslih, kvalitetna produkcija stručnih i znanstvenih radova, sudjelovanje profesionalne zajednice u razvoju kvalitete i postizanju svrhe obrazovanja odraslih te razvoju andragoškog identiteta i profesionalne kulture. Na kraju se analizira i uloga stručnjaka u polaganju računa za čitav proces obrazovanja odraslih. Na temelju pregleda zastupljenosti andragogije na preddiplomskim i diplomskim studijima, analizom objavljenih radova iz područja andragogije i obrazovanja odraslih, opisom ključnih strukovnih udruga te načinom na koji se nadzire proces obrazovanja odraslih, zaključuje se kako postoje temelji profesionalizacije u Hrvatskoj.

Ključne riječi: profesija, profesionalizacija, obrazovanje odraslih, andragogija

UVOD

Znanstveni interes za profesije, profesionalizaciju te profesionalizam traje stotinjak godina (Scanlon, 2011, 19), a izrazitiji je posljednjih tridesetak godina (Wilensky, 1964; Freidson, 1999; Schön, 1983; Evetts, 2014). Analize profesija i profesionalizma nisu zaobišle područje obrazovanja (Hargreaves, 2000), a posljednjih deset godina sve ih je više i u području obrazovanja odraslih (Milana i Skrypyuk, 2010). Ovo zanimanje za profesionalizaciju obrazovanja odraslih je sasvim jasno odredio Peter Jarvis 1985. godine postavivši pitanje: radi li se u obrzovanja odraslih o profesiji ili polu-profesiji?

O tom pitanju se objavljuju tematski brojevi međunarodnih stručnih časopisa.¹ U Hrvatskoj je tome bila posvećena konferencija *Andragoška*

¹ Primjerice objavljeni su tematski brojevi: *European Journal of Education*, 44(2), 2009 - *Special Issue: The Training of Adult Education Professionals in Europe*; *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2 (1), 2011: *Professionalisation - the struggle within*; *Magazin erwachsenenbildung.at, Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs*, 26, 2015: *Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung*.

profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih, održana u Murteru 2011. godine u organizaciji Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) i Hrvatskog andragošskog društva (HAD). Objavljeno je više istraživačkih radova u susjednim državama (Žiljak O., 2011). Na inicijativu Europske komisije napravljeno je utjecajno istraživanje koje su provele organizacije Research voor Beleid i Plato (2008.). Analizirane su kompetencije i profesionalizacija stručnjaka angažiranih u području obrazovanja odraslih. U tom se smjeru provodio i niz europskih projekata o specifičnim kompetencijama stručnjaka koji rade u obrazovanju odraslih.²

Na tragu ovih istraživanja u članku se prvo terminološki objašnjava profesija, nakon čega se prikazuju osnovna obilježja profesija, profesionalizma i profesionalizacije. U nastavku su prikazani osnovni istraživački nalazi o profesionalizaciji obrazovanja odraslih uz kratki prikaz dokumenata Europske unije i Republike Hrvatske koji se dotiču profesionalizacije u obrazovanju odraslih. Nakon toga slijedi analiza elemenata koji bi mogli voditi profesionalizaciji u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj. To znači da se analizira slučaj profesionalizacije u jednoj nacionalnoj obrazovnoj politici unutar procesa europeizacije i internacionalizacije obrazovanja odraslih.

Profesija

Profesija nema jedinstveno određenje i općeprihvaćenu definiciju. Razumijeva se različito u svakodnevnoj uporabi i stručnoj terminologiji. Kolokvijalno se navodi kao sinonim za eksperte, zvanje i zanimanje, a može označavati i plaćeno bavljenje određenim poslom koje se razlikuje od amaterskoga bavljenja (Šporer, 1990, 15; Jarvis, 1996, 297). U hrvatskome jeziku dodatni problem stvara razlikovanje profesije, struke, zanimanja, poziva i zvanja. Čak se u analizama za potrebe Europske unije upozorava na jezične neujednačenosti značenja u Europi, pa se profesija ponekad koristi kao sinonim za zanimanje (CEDEFOP, 2013, 23).

Međutim, jasna je konstantna povezanost profesije i zanimanja, tj. profesija polazi od određenog zanimanja, ali se na toj odrednici ne zadržava (Evetts, 2014, 33). „Zanimanje je skup poslova i radnih zadaća (radnih mjesta) koji su svojim sadržajem i vrstom organizacijski i tehnološki srodni i međusobno povezani da se mogu grupirati oko istog izvršitelja koji posjeduje odgovarajuća znanja,

² Projekt *Dobar edukator odraslih u Europi* (AGADE) provoden je između 2004. i 2006. godine u okviru programa Grundtvig, projekt *Vrednovanje informalno i neformalno stečenih psiho-pedagoških kompetencija edukatora odraslih* (VINEPAC) provoden je između 2006. i 2008. godine. *Flexi-Path* je projekt iz 2010. godine o unapređivanju transparentnosti i priznavanju kvalifikacija nastavnika u obrazovanju odraslih. *Kvalificirani za držanje nastave (QF2Teach) – ključne kompetencije i kvalifikacijski okvir za nastavnike u obrazovanju odraslih i kontinuiranom obrazovanju* je projekt koji se provodio od 2009. do 2011. godine.

spособnosti i vještine za njihovo izvršavanje“ (Petričević, 2011). Polazišna je dakle skupina istorodnih zadataka koje obavljaju članovi istog zanimanja. Profesija ima dodatnu odliku da profesionalci te pojedinačne složene zadatke mogu provoditi bez daljnjih instrukcija ili priprema (Freidson, 1999, 119). Temeljito profesionalno sveučilišno obrazovanje omogućuje ovakvo autonomno obavljanje zadataka. To je obrazovanje koje je provedeno u redovnom studiju, a ne iskustveno učenje nadopunjeno dodatnim osposobljavanjem (Freidson, 1999, 121). Prema Friedsonu, to je činjenica koja razlikuje profesionalno obrazovanje od strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, jer daje dovoljno široko teorijsko obrazovanje koje omogućuje djelovanje u vrlo različitim situacijama i slučajevima unutar zadanog profesionalnog područja.

Profesija se može promatrati kao status (koji omogućuje određene pogodnosti ili ovlasti u društvu) i kao uloga (unapređivanje i kvalitetno obavljanje povjerene djelatnosti). Potaknut raznolikošću literature o profesijama, Morell predlaže prijelaz od ontološko-epistemološkog utemeljenja profesije na semantičko određenje. Kod profesije je detektirao tri elementa. Prvi je znanje, tj. profesionalni jezik kao komunikacijska barijera kojom se znanje profesionalaca pretvara u ekskluzivnu zonu onih koji govore tim jezikom, tj. koriste prikladnu terminologiju. Drugi je organizacija, tj. mreže koje su važnije od hijerarhije i koje omogućuju izgradnju profesionalnih identiteta. Treći je moć koja se daje profesionalnoj skupini (ne pojedinom profesionalcu) na temelju obećane brige o dobrobiti, što je pretvoreno u ideologiju prema kojoj samo oni mogu osigurati tu dobrobit (Morell, 2007, 11-23).

Na dimenziju moći i utjecaja vrlo uvjerljivo upozoravaju DiMaggio i Powell koji profesionalizaciju tumače kao kolektivnu borbu članova određene struke za definiranje i kontrolu rada članova svoje profesionalne zajednice (DiMaggio i Powell, 1983, 152). Ključno pitanje je: tko ima moć odlučivati o sudbini profesije, tko to kontrolira? Profesionalizacija znači osvajanje javnoga prostora. Profesionalna moć (ako postoji u nekom području djelovanja) nije jednako dostupna svakom stručnjaku iz tog područja. Stoga je važno kako se ulazi u profesiju. DiMaggio i Powell naglašavaju važnu ulogu filtriranja osoblja (DiMaggio i Powell, 1983, 152). To je problem kojem je Scanlon posvetila čitavu knjigu o tome kako se postaje profesionalac (Scanlon, 2011). Pitanje ulaska u profesiju je značajno jer definira kako se postaje članom ove zajednice i po čemu se profesionalac razlikuje od drugog stručnjaka u istom području djelovanja. Kako su elementi profesije vezani za teorijska znanja i njihovu praktičnu primjenu, ulazak je najčešće vezan za sveučilišnu diplomu i uspješan praktični rad, praktičnu uporabu teorijskih znanja, pri čemu je ključna uloga

profesionalne zajednice koja oblikuje kriterije ulaska u tu zajednicu. Stalne promjene u području profesionalne djelatnosti relativiziraju ovaj ulazak, koji se mora stalno potvrđivati obnavljanjem licence ili sličnim instrumentima.

Profesije se, u pravilu, konstituiraju odozgo, ne iz autonomne pozicije zajednice stručnjaka, a osnovni je cilj pritom osigurati racionalno provođenje djelatnosti uz pomoć disciplinarnih mehanizama koji će osigurati da profesionalci rade na zadovoljavajući način (Evetts, 2014, 41). Freidson to drastično prikazuje na primjeru profesionalaca u nacističkoj Njemačkoj i staljinističkom SSSR-u. U njima je bilo profesionalaca, ali oni nisu imali neovisni status, a etičke norme su bile u suprotnosti s vrijednostima liberalnih demokracija. Prema tome, upravo je država, a ne autonomna zajednica zaslužna za stvaranje i omogućavanje profesija, a nadzor njihovog rada je važniji od autonomije (Freidson, 1999, 124). Međutim, nakon konstituiranja profesije, daljnje promjene zahtijevaju sudjelovanje profesionalaca koji daju znanje i legitimiraju same promjene (Freidson, 1999, 125).

Kao potpune profesije, tradicionalno su određivani liječnici, pravnici i teolozi. Međutim, ni u teorijskom utemeljenju nema vječnih odrednica, već se mijenja kontekst u kojemu se određuje profesionalnost (Scanlon, 2011, 2), a i utemeljenje profesija se promijenilo u okolnostima u kojima se profesija ne određuje samo u nacionalnim okvirima, već su snažni globalni i multikulturalni utjecaji na različita shvaćanja i razumijevanja profesija (Scanlon, 2011, 4). Sve je manje zanimanja koja bi mogla udovoljiti uvjetima klasičnih profesija. U današnjim okolnostima se događa fleksibilizacija rada i sve je teže provesti radni vijek u jednome području djelovanja na temelju bazičnoga strukovnog obrazovanja, tj. često se mijenjaju profesionalni identiteti (Castells, 2006, 9). Fleksibilnost zahtijeva stalno dopunjavanje i dograđivanje znanja i vještina, čime se prilagođavaju tržištu rada, ali i ugrožavaju temeljni profesionalni identitet.

Bez obzira na razlike, neke elementi tradicionalnog određenja profesije su općeprihvaćeni: teorijska osnova, monopol na stručnu ekspertizu, javna prepoznatljivost i organiziranost profesije (Šporer, 1990, 16). Zbog toga, u novim je okolnostima klasična profesija sve češće idealizirano stanje, a ne realna činjenica koja bi mogla udovoljiti sve postavljene kriterije. Naglasak prelazi na zadovoljavanje što većeg broja kriterija i proces kojim se jača profesionalnost. Interes se usmjerava na proces profesionalizacije i jačanje profesionalizma, a ne kruto ustrajanje na ispunjavanju tradicionalnih uvjeta profesije i profesionalnosti.

Freidson razlikuje profesionalizam i profesionalizaciju. Profesionalizam je institucionalno ugrađen kao norma ili kriterij rada, a profesionalizacija

označava proces (Freidson, 1999, 118). Profesionalizam je ušao kao dio menadžerskog diskursa i, prema Evetts, ima tri faze. Prva je profesionalizam kao normativna vrijednost u zanimanju, tj. kako bi trebalo djelovati da određeno zanimanje postane profesija. Druga faza je kritika ideološkog pristupa u kojem profesionalizam znači promoviranje interesa profesionalnih praktičara. Treća faza kombinira ovu kritiku i normativne vrijednosti (Evetts, 2014, 35). Freidson u profesionalizmu naglašava kontrolu u kojem zaposleni stručnjaci provode kontrolu procesa, pri čemu se njihova kolegijalna kontrola razlikuje od kontrole potrošača, klijenata ili menadžera (Freidson, 1999, 125). Za njega je profesionalizam idealni tip, a ne opis realnog stanja. On uključuje definiran korpus znanja i vještina, dogovorenu podjelu rada, kontrolu tržišta rada koje rade pripadnici određene profesije te program osposobljavanja koji se provodi na sveučilištu i izdvojen je iz radnog okruženja (Freidson, 1999, 118). Evetts i Brante slično pišu o mitu o profesionalizmu u kojem su prisutni svi potrebni elementi koji nisu uvijek prisutni u realnom životu (kontrola od strane stručnih profesionalaca, etička dimenzija, kolegijalna legitimacija i potpora, zajedničko obrazovanje, zajednički identitet/profesionalna kultura, osjećaj za svrhu profesije, diskrecija u prosudbama, povjerenje između profesionalaca, mit o političkoj neutralnosti eksperata i povećanju kvalificiranosti) (Evetts, 1999, 43, Brante, 1988, 130-133). Zbog tog nastojanja da se idealizirana slika profesionalizma prenese u praktično djelovanje se govori o diskursu profesionalizma. Taj diskurs je socijalno konstruiran i ovisi o povijesnim te kulturnim kontingencijama (Flanigan, 2012, 333). To znači da se niti profesija niti profesionalizam ne mogu odrediti kao statične, vječne kategorije, već su podložne različitim razumijevanjima i promjenama. Prijelomni korak u uvođenju pojma profesionalizacije je rad Wilenskog s indikativnim naslovom *Profesionalizacija svakoga* iz 1964. godine. On ukazuje na proces u kojem mnoga zanimanja rade pritisak za stjecanje statusa profesije.

U svom radu o refleksivnoj praksi, Schön (1983) je pokazao kako se mijenja sam pristup profesionalizmu zbog društvene nesigurnosti, sve veće kompleksnosti sustava, neizvjesnosti. Metode poučavanja i temeljnog obrazovanja nisu uvijek neupitne. Zbog spomenutih socijalnih promjena i nastojanja države da iskoristi svoju moć u potiskivanju drugih aktera, nije jednostavno uspostaviti snažne profesionalne asocijacije. Zbog svega toga, teško je uspostaviti klasični profesionalizam. Na temelju tih uvida, Schön zagovara novu epistemologiju prakse, pri čemu konstatira da tradicionalna tehnička racionalnost karakteristična za akademsko obrazovanje nije dovoljna (Schön, 1983, 49). Potrebna je refleksija onog što se događa i provodi u

praktičnoj aktivnosti koja je uvijek bremenita novim izazovima i načinima njihovog rješavanja. Ovaj Schönov pristup ne upućuje na to da je akademsko obrazovanje nepotrebno, nego da ono nije dovoljno (Scanlon, 2011, 23). Schönu nije cilj omalovažiti profesionalna znanja, nego ih demistificirati (Schön, 1983, 289) te otvoriti za preispitivanje, otvoriti mogućnosti da se istraže različiti putovi njihovog stjecanja. Na tom tragu, Mirko Noordegraaf radi tipologiju profesionalizama. Prvi je čistunski (puristički), tj. tradicionalni profesionalizam s tradicionalnim obilježjima. Drugi je situacijski profesionalizam koji ne obuhvaća samo tradicionalno određenje profesije i profesionalaca, već i ekspertni profesionalizam ili ono što je Wilensky nazvao programskim profesionalcima (Noordegraaf, 2007, 773, Wilensky, 1964). Oni imaju znanje, ali nemaju status. Treći je hibridni i upravo se on temelji na epistemologiji prakse i zahtjevu da se profesionalci stvaraju refleksijom vlastite praktične djelatnosti. Stoga je u takvom pristupu važno odrediti ne samo što konstituira profesionalca, već i kako se postaje profesionalcem. Važan je proces nastajanja profesije (Noordegraaf, 2007, 778). Sam Noordegraaf u čitavom procesu naglašava kontrolu (tko kontrolira proces?) i simboličko legitimiranje koje se omogućuje profesionalizacijom (Noordegraaf, 2007, 780). Bilo koji simbolički element profesije (titula, odjeća i dr.) dovoljni su za potkrjepljenje onog praktičnog znanja koje sadržajno stoji iza profesionalnog statusa.

Profesionalizacija u obrazovanju odraslih

U obrazovanju nema klasičnih profesija, pa se tu prelamaju svi opisani problemi u konstituiranju novih profesija, profesionalizaciji i jačanju profesionalizma. Brojne su prepreke u konstituiranju stručnjaka u obrazovanju odraslih kao profesije, pa je Peter Jarvis još 1985. godine smjestio obrazovanje odraslih u polu-profesiju. Uočio je teškoće s teorijskom podlogom. Postoji temeljna poteškoća da se andragogija konstituira kao monodisciplina, nasuprot tendenciji da to bude polidisciplinarno i interdisciplinarno područje koje uključuje psihologiju, sociologiju, povijest, filozofiju, ekonomiku, antropologiju i političke znanosti. O tome je u više navrata pisao Nikola Pastuović (2008). Uz sve ove poteškoće u recentnoj produkciji dolazi do fragmentiranja istraživanja (Rubenson i Elfert, 2015). Istraživanja se usmjeravaju na uža područja ili regionalne različitosti te im izmiču ključna pitanja obrazovanja odraslih koja bi proizlazila iz same profesionalne zajednice. Umjesto unutrašnjeg profesionalnog poticaja, istraživanja sve više imaju vanjski politički pritisak međunarodnih organizacija u provođenju upotrebljivih istraživanja.

Zbog spomenutih razloga pod obrazovanjem odraslih se podrazumijeva područje djelovanja koje ne mora nužno biti pokriveno jednom znanstvenom disciplinom. To je područje istraživanja različitih znanstvenih grana, pa između ostalih i andragogije kojoj je to osnovno istraživačko područje. U slučaju vezivanja profesije samo uz andragogiju, gubi se znanstvena relevantnost zanemarivanjem navedenih znanosti i njihovih grana. U slučaju uključivanja svih znanosti, gubi se profesionalna homogenost. Na temelju ovakvog razumijevanja, u tekstu se spominje i andragogija i obrazovanje odraslih. U tom obrazovnom području nema monopola na određena specifična znanja ili ekskluzivnih kompetencija, niti pravila koja bi strogo propisivala praktično djelovanje. Specijalizacija nije presudna, a kontrolu provode neprofesionalci (Jarvis, 2004, 294). Jarvis je raznolike oblike rada u obrazovanju odraslih sistematizirao u 18 njihovih različitih uloga – od nastavnika, preko evaluatora do trenera i autora nastavnih materijala (Jarvis, 2004, 295). Po Jarvisu je čak i samo postavljanje pitanja profesionalnosti postalo suvišno, jer se obrazovanje odraslih provodi u društvu gdje su centralna postala pitanja učinkovitosti i djelotvornosti javnih politika, dok je njihova autonomija u drugome planu. On se pita: je li uopće važno da stručnjaci u obrazovanju odraslih budu profesija (Jarvis, 2004, 294)? Šireći područje i metode svog djelovanja, ti stručnjaci istovremeno ugrožavaju posebnost vlastitog područja, svoju profesionalnu specifičnost. Njihov uspjeh u promicanju cjeloživotnog učenja može ugroziti vlastite specifične pozicije (Žiljak, 2011; Field, 2000).

Jütte, Henning i Olesen slično ukazuju na poteškoće definiranja obrazovanja odraslih kao profesije u tradicionalnom smislu. Nema monopola na obavljanje određenog posla, nema organizacija koje bi definirale kolektivne norme kvalitete i profesionalne korektnosti, a znanstveno znanje nije vezano samo za obrazovanje odraslih (Jütte, Henning i Olesen, 2011, 9). Zbog toga oni u svojem tematu časopisa *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* iz 2011. godine pišu o unutrašnjim napetostima pri određenju profesije. To je, primjerice, napetost između aspiracije i trenutnog statusa. Veliki problemi su i spomenute različite tradicije, različite organizacije u kojima se obrazovanje odraslih provodi. U istom časopisu Egetenmeyer i Käßplinger sugeriraju da se rasprava usmjeri na profesionalizaciju kao proces. Oni opisuju profesionalizaciju kao razvoj profesionalizma kod ljudi koji rade u obrazovanju odraslih (Egetenmeyer i Käßplinger, 2011, 22). Milana i Skrypnyk ovu skupinu stručnjaka određuju kao one koji zarađuju plaću poučavajući odrasle (Milana i Skrypnyk, 2010, 3). Tu se uvijek prelama pitanje radi li se o statusu (što bi bilo bliže tradicionalnom određenju profesije) ili profesionalizmu kao amalgamu

uloga onih koji poučavaju odrasle (Jarvis, 2004, 294). To se može definirati i kao razlika dvaju modela. Prvi je statički model koji opisuje tradicionalna obilježja profesionalaca: akademska znanja, etičke norme, socijalno priznanje i certificiranje te aspekte organizacije (Milana i Skrypnyk, 2010, 4). Drugi je strukturalno-funkcionalistički model koji pokazuje moć profesionalizacije i način stjecanja te moći (Milana i Skrypnyk, 2010, 4).

Upravo zbog ovih uloga i njihovog stalnog preispitivanja, Schön je vrlo popularan u opisivanju profesionalizacije odraslih jer se onda profesionalizacija odraslih vezuje uz refleksiju o vlastitim aktivnostima, preispitivanje svoje profesionalne uloge (Maier-Guthel, 2011, 85). Brojni suvremeni teoretičari pod jakim su utjecajem Schöna koji zastupa tezu da suvremeni profesionalac mora biti refleksivni praktičar (Frost 2001, Merriam i Brockett, 2007), tj. stalno mora preispitivati i promišljati praksu i učiti nove stvari. Praktična primjena teorijskih znanja od profesionalaca zahtijeva ponovno vraćanje teorijskim znanjima kojima se propituje način praktičnog rada. Profesionalac je sposoban preko refleksije vlastite praktične aktivnosti izgrađivati nove spoznaje.

Prema tome bi proces profesionalizacije bio kontinuum razvoja profesionalizma, nastojanje da se dostignu kvalitete koje bi profesionalizam trebao jamčiti. Intencija profesionalizacije u tom smislu unapređuje praksu (Milana i Skrypnyk, 2010, 8). Proces profesionalizacije razvija bliskost skupine ljudi koji obavljaju istorodne poslove u okviru zajedničkog zanimanja (Evetts, 2014, 34). U protivnom, ukoliko bismo se držali samo klasičnog određenja, profesionalizacija bi mogla obuhvatiti samo organizatore u obrazovanju odraslih, a ostali (honorarni nastavnici, treneri i slično) bi bili izostavljeni jer nemaju temeljno akademsko obrazovanje za obrazovanje odraslih, a svoj osnovni posao obavljaju u drugim profesionalnim područjima. Sam razvoj i definiranje kompetencija i standarda povezuje i unificira one koji sudjeluju u obrazovanju odraslih, bez obzira koliko vremena i u kojoj ulozi djeluju u obrazovanju odraslih.

U svom poznatom radu o profesiji u obrazovanju odraslih Sharan Merriam i Ralph Brockett navode tri elementa u procesu profesionalizacije obrazovanja odraslih (Merriam, Brockett, 2007, 226-237): 1. obuhvatnu profesionalnu udrugu, koja bi trebala obuhvaćati divergentne elemente obrazovanja odraslih; 2. literaturu važnu za razvoj obrazovanja odraslih – knjige, publicistiku i sve druge oblike širenja znanja, kritičkoga promišljanja, stimuliranja novih znanja; 3. diplomatske studije obrazovanja odraslih, pri čemu su podjednako važni odnos znanja i vještina te tipovi znanja koji se ovdje njeguju ili razvijaju. Ova su tri elementa važna za povezivanje stručnjaka u profesionalnu zajednicu, za

njihovu razmjenu iskustava, uzajamnu potporu i uzajamno učenje (Merriam, Brockett, 2007, 237). Naglasak je na profesionalnoj zajednici kao zajednici znanja (Frost, 2001, 6), pri čemu profesionalna zajednica stalno postavlja pitanje odgovornosti u vezi provedbe određenih javnih poslova, ali i kontrolira kako se ti poslovi obavljaju. Javna prepoznatljivost je element koji treba dati legitimitet djelovanju stručnjacima u obrazovanju odraslih; treba ga učiniti prihvatljivim da se njihov glas jasno čuje u raspravi o učenju odraslih, posebne sveučilišne andragoške studije imaju javnu potporu, tiskaju se specijalizirani časopisi i sl.

Unutar profesionalizacije važno je definiranje procedura nadzora i provjere obrazovnog procesa. To se može odrediti kao profesionalna kontrola, polaganje računa (*accountability*) ili uspostavljanje kvalitete. U tradicionalnim profesijama se provodi kontrola ili polaganje računa kolegama u profesionalnoj zajednici (Schön, 1983, 293). Novim javnim menadžmentom je uveden model polaganja računa koji pretpostavlja da se računi za obavljenу djelatnost mogu polagati profesionalnoj zajednici, ali i korisnicima, menadžerima i birokratskim strukturama (Žiljak 2011a)³. U tom pristupu, profesionalna je zajednica samo jedan od aktera koji propituje kako su profesionalci obavili svoje poslove. U ovom kontekstu provjere uspješnosti, važno se spomenuti koncept upravljanja kvalitetom. Egetenmeyer i K pplinger upozoravaju kako postoji ugroza da diskurs upravljanja kvalitetom potisne profesionalizaciju. Pri tome postoje značajne razlike u ta dva pristupa. Profesionalizacija se temelji na sveučilišnom obrazovanju, a upravljanje kvalitetom na potrebama ekonomije. Kod profesionalizacije je fokus na ljudima, a kod upravljanja kvalitetom na organizaciji. Ključna je razlika u temeljima aktivnosti: profesionalci rade na temelju osobne interpretacije, na jedinstvenosti svakog slučaja kojeg interpretiraju u skladu s prethodno stečenim profesionalnim znanjima i vještinama. Kod upravljanja kvalitetom je ključan organizacijski proces koji se treba provoditi u skladu s definiranim standardima. Prema tome se i aktivnosti unutar profesionalizacije provode u skladu sa specifičnostima svakog slučaja, a kod upravljanja kvalitetom uvijek na isti, ispravan način (Egetenmeyer i K pplinger, 2011, 26).

Kako se na ova pitanja gleda u politikama međunarodnih organizacija? Na globalnom planu profesionalizacija je dio procesa koji se jasno mogao vidjeti unutar rasprava na CONFINTEA VI i u dokumentu *Okvir za djelovanje iz*

³ Pojam polaganje računa “ima dvostruko značenje. Odnosi se, prvo, na vrlinu aktera koja uključuje pouzdanost, odgovornost, ispunjavanje zadataka, ali i, drugo, na socijalne mehanizme pomoću kojih jedni akteri informiraju druge aktere o svojim aktivnostima, utrošenim sredstvima, korištenim ovlastima te za to snose određene posljedice. Ključno je da akteri koji podnose račun objasne i opravdaju svoje aktivnosti pred onima kojima se račun podnosi” (Žiljak, 2014, 127).

Beléma: korištenje moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost iz 2009. godine. Zadatak je “unapređivati osposobljavanje, izgradnju kapaciteta, uvjete zapošljavanja i profesionalizaciju nastavnika u obrazovanju odraslih” (CONFINTEA, 2010, 147). Usto, upozorava se kako “manjak mogućnosti za profesionalizaciju i osposobljavanje, kao i osiromašena struktura okoline za učenje, u smislu opreme, materijala i kurikuluma, presudno utječu na kvalitetu pružanja programa učenja i obrazovanja odraslih.” (CONFINTEA, 2010, 152). Ovaj pristup, kao i nastojanje da obrazovanje odraslih bude široko prisutno i ne svodi se samo na stručnjake koji opskrbljuju tržište rada, izaziva prijepore i u samoj profesionalnoj zajednici (Popović, 2014, 257). Upravo u tom dijelu vidi se koliko odnosi moći djeluju na konstituiranje i funkcioniranje profesije.

Europska komisija profesionalizaciju smješta u kontekst jačanja kompetencija, kvalitete i kvalifikacija (Jütte, Henning i Olesen, 2011, 10). Na razini Europske unije, profesionalizaciju treba promatrati u okviru ključnih ciljeva Unije i implementacije *Europske agende obrazovanja odraslih* (2011). Profesionalizacija bi trebala „povećati mogućnosti da odrasle osobe, bez obzira na spol te njihove osobne i obiteljske okolnosti, imaju pristup visokokvalitetnim mogućnostima obrazovanja u bilo kojem trenutku u njihovom životu, s ciljem promicanja osobnog i profesionalnog razvoja, osnaživanja, prilagodljivosti, zapošljivosti i aktivnog sudjelovanja u društvu“ (Vijeće EU, 2011, 14). Aktivnostima na izradi kompetencijskog okvira za stručnjake u obrazovanju odraslih, razradom sustava kontrole kvalitete, nastoji se osnažiti profesionalna razina djelatnosti. Posljednjih godina tome treba poslužiti i horizontalna razina profesionalne suradnje unutar platforme EPALÉ⁴. Snažan je utjecaj i unutar bivšeg *Programa cjeloživotnog učenja* i sadašnjeg *Erasmus+ programa*. Doduše, u novom programu nije naglasak na profesionalnim zajednicama (strukovnim, visokoškolskim, općeobrazovnim i andragoškim), već na vrstama i složenosti aktivnosti (partnerstva, mobilnosti, razvoj politika). Stoga je okvir koji je u Programu cjeloživotnog učenja bio podijeljen po obrazovnim djelatnostima zamijenjen u Erasmus+ ključnim aktivnostima koje potiču intersektorsku suradnju. Međutim, na razini mobilnosti i partnerstva ovi programi sigurno jačaju profesionalizaciju i profesionalnu koheziju na europskoj razini.

Ključne aktivnosti u EU se kreću oko implementacije Europskog kvalifikacijskog okvira i nacionalnih kompetencijskih okvira (Žiljak, 2007). Usmjerene su usklađivanju svih tih aktivnosti s tržištem rada, konkurentnošću

⁴ EPALÉ je višejezična otvorena zajednica članova za nastavnike, poučavatelje, znanstvenike, akademike, donositelje odluka i svakoga s profesionalnom ulogom u obrazovanju odraslih.

i inovativnošću. Europska unija može utjecati financijskim poticajima, političkim ciljevima, indikatorima i provjerom provedbe zajedničkih ciljeva, ali su ključni alati u rukama nacionalnih aktera u obrazovnim politikama. Na taj način je i sudbina andragoških profesionalaca europski povezana, ali nacionalno određena. Ključne profesije i profesionalne zajednice su jasno prepoznatljive u određivanju reguliranih profesija te direktivama o reguliranim profesijama. U odnosu na njih, ključno je osigurati njihovu mobilnost unutar Europske unije, čemu služi što jednostavnije priznavanje i, najnovije, izdavanje Europske strukovne (profesionalne) iskaznice.⁵

Europska dimenzija je snažno prisutna u profesionalnim asocijacijama koje ne pogoduju samo jačanju zajedničkog identiteta i razmjeni dobrih praksi, već imaju i jaku zagovaračku poziciju (primjerice *Europska asocijacija za obrazovanje odraslih* – EAEA). U tom dijelu, glas se profesionalaca čuje, ali to je glas kao i svake druge interesne skupine, a ne glas respektiranih stručnjaka koji bi bio dominantan u području obrazovanja odraslih.

Profesionalnu se dimenziju može vidjeti i unutar stvaranja zajedničkih europskih programa za obrazovanje odraslih. U Europi je velika raznolikost u obrazovanju stručnjaka za obrazovanje odraslih (Kušić, 2012)⁶, ali su vidljiva nastojanja da se pronađu nadnacionalni okviri i poveznice u provođenju takvog obrazovanja. Konzorcij sveučilišta unutar programa ERASMUS od 2007. razvija projekt EMAE – *European Master in Adult Education*. Unutar tog projekta razvija se program diplomskih studija u području obrazovanja odraslih koji se provodi u više europskih država. Trenutni su partneri iz Republike Češke, Danske, Mađarske, Nizozemske, Srbije, Finske, Njemačke, Italije, Rumunjske i Španjolske (EMAE, 2015). Sam studij nosi 70 ECTS za zajednički dio programa (teorijski okvir, učenje i poučavanje, istraživanje,

⁵ Članak 3 *Direktive o priznavanju stručnih kvalifikacija iz 2005.*: „...regulirana profesija je profesionalna djelatnost ili skupina profesionalnih djelatnosti čiji je pristup, obavljanje ili jedan od načina obavljanja na temelju zakonskih ili drugih propisa, izravno ili neizravno uvjetovan posjedovanjem određenih stručnih kvalifikacija; posebno korištenje profesionalnog naziva koji je zakonskim ili drugim propisima ograničen na nositelje određenih stručnih kvalifikacija predstavlja jedan od načina obavljanja djelatnosti. Članak 4a *Direktive o izmjeni Direktive o priznavanju stručnih kvalifikacija i Uredbe o administrativnoj suradnji putem Informacijskog sustava unutarnjeg tržišta („Uredba IMI“)*: “Za potrebe jačanja unutarnjeg tržišta i promicanja slobodnog kretanja stručnjaka uz osiguravanje učinkovitijeg i transparentnijeg priznavanja stručnih kvalifikacija, europska strukovna iskaznica (*European Professional Card*) imala bi dodanu vrijednost. Ta bi iskaznica bila posebno korisna za olakšavanje privremene mobilnosti i priznavanja u okviru sustava automatskog priznavanja te promicanje pojednostavljenog postupka priznavanja u okviru općeg sustava”.

⁶ Na temelju rezultata istraživanja u doktorskom radu Kušića (2012) mogu se izdvojiti kurikulumi obrazovanja andragoga koji se razlikuju s obzirom na područje sustava obrazovanja odraslih, kurikulumi obrazovanja općeg profila andragoga, kurikulumi koji su utemeljeni na profesionalnim standardima za andragoge i nestandardizirani kurikulumi obrazovanja andragoga. Istraživanje je provedeno na uzorku od šest namjerno odabranih zemalja: Ujedinjeno Kraljevstvo, Francuska, Njemačka, Danska, Estonija i Hrvatska.

menadžment/marketing, javne politike, ekonomska dimenzija) i 50 ECTS na temelju programa provoditeljskih sveučilišta.

Za Hrvatsku je važan *Program Curriculum globALE*, izrađen od strane Odjela za međunarodnu suradnju Saveza njemačkih visokih narodnih škola, Njemačkog instituta za istraživanje obrazovanja odraslih. Njegov cilj je ostvarivanje podrške profesionalizaciji obrazovanja odraslih utvrđivanjem osnovnih kompetencija kao referentnog okvira kvalifikacija za edukatore odraslih (Dijanošić i Popović, 2013). Ključni cilj ovog projekta je upravo profesionalizacija nastavnika u obrazovanju odraslih na međunarodnoj razini.

Utjecaj ovih dokumenata je vidljiv i u hrvatskoj obrazovnoj politici. To se prije svega odnosi na provedbu *Strategije Europa 2020* i implementacije *Europske agende o učenju odraslih*. Doduše Agenda je prevedena kao obrazovanje odraslih, što reducira sadržaj, ali otvara prostor za jaču profesionalizaciju u samom obrazovnom procesu. Ključni razvojni dokument unutar obrazovanja odraslih je *Strategija razvoja obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Ideja profesionalizacije unutar obrazovanja posebno je jasno naglašena kod profesionalizacije učiteljskog zanimanja. U ovom dokumentu, profesionalizacija se odnosi na znanja, vještine, vrijednosti, moć, status, etiku, kontrolu i prakticiranje učiteljskog poziva. Profesionalizacija uključuje više uvjeta: svijest o učiteljskom poslu kao društveno vrijednom i uglednom, ovladanost visokom razinom specifičnih znanja i vještina, inicijalno sveučilišno obrazovanje, cjeloživotni razvoj kompetencija, profesionalne vrijednosti i norme te građenje profesionalnog identiteta, postojanje profesionalnih udruženja (Strategija, 2014, 46–47). U dijelu Strategije koji se odnosi na odrasle naglašeno je pitanje cjeloživotnog profesionalnog razvoja i licenciranja andragoških djelatnika te razvijanja standarda kvalifikacija za andragoške djelatnike (Strategija, 2014, 127). U procesu razvoja programa zacrtana je uloga profesionalnih udruga za obrazovanje odraslih. Dakle, barem dva elementa profesionalizacije su prisutna u dijelu Strategije koji se odnosi na odrasle.

Profesionalizacija u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj

Na temelju razlikovanja profesije, profesionalizma i profesionalizacije u obrazovanju odraslih, može se analizirati situacija u Hrvatskoj. Polazna je konstatacija kako poučavatelji obrazovanja odraslih ne ulaze u kategoriju klasičnih profesija (eventualno ostaju kao polu-profesija) i teško mogu udovoljiti tradicionalnim kriterijima utemeljenim na purizmu profesionalnosti. Ostaje mogućnost analiziranja procesa profesionalizacije kojim se nastoji ojačati profesionalizam u obrazovanju odraslih. Dobra podloga za ovu

analizu su elementi profesionalizacije koje su naznačili Merriam i Brockett: diplomski studiji obrazovanja odraslih, obuhvatna profesionalna udruga te stručni resursi za razvoj obrazovanja odraslih (knjige, publicistika). Ti se elementi mogu odrediti kao institucionalne pretpostavke koje bi trebale utjecati na kompetencije aktera, konstituiranje i održavanje njihovih etičkih normi, razvijanje profesionalnog zajedništva i kulture. Uz to je potrebno dodati proces kontrole ili proces polaganja računa kojim se jasnije označuje sudjelovanje državnih i nedržavnih aktera u pružanju kvalitetnih usluga i omogućavanja uspješnosti sustava obrazovanja odraslih.

Stjecanje profesionalnih znanja

U Hrvatskoj postoji relativno duga tradicija andragoškog obrazovanja. Počelo je 1958. godine školom za andragoške kadrove te studijskim programima početkom 1960-ih u Zagrebu i Rijeci (Pongrac i Lavrnja, 2001, 20). Već 1959. godine na zagrebačkom Filozofskom fakultetu u okviru studija pedagogije započinje fakultativni kolegij Andragogija. Od 1961. godine kolegij Andragogija upisuju studenti svih studijskih grupa Više stručne pedagoške škole (kasnije Pedagoškog fakulteta) u Rijeci. Trenutno se obrazovanje stručnjaka za obrazovanje odraslih ne provodi kao poseban studij niti na jednom sveučilištu u Hrvatskoj. Najčešći je slučaj da studenti pedagogije slušaju predavanja iz andragogije ili nekog aspekta cjeloživotnog učenja.

Tablica 1. Pregled zastupljenosti andragogije i cjeloživotnog učenja na sveučilištima u Hrvatskoj

| Sveučilište/fakultet | Naziv kolegija/program | Semestar/ECTS bodovi/ obaveznost |
|--|--|----------------------------------|
| <i>Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu</i> | Andragogija/Preddiplomski studij pedagogije | 5. semestar, 5 ECTS, obavezni |
| <i>Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu</i> | Andragogija/Preddiplomski studij pedagogije | 2. semestar, 5 ECTS, obavezni |
| | Pedagogija cjeloživotnog obrazovanja/Preddiplomski studij pedagogije | 2. semestar, 5 ECTS, izborni |
| <i>Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu</i> | Cjeloživotno obrazovanje/ Integrirani učiteljski studij – Modul odgojne znanosti | 1. semestar, 4 ECTS, obavezni |

| | | |
|--|---|---|
| <i>Sveučilište u Zadru</i> | Andragogija 1/Preddiplomski studij pedagogije | 1. semestar, 4 ECTS, obvezni |
| | Andragogija 2/Preddiplomski studij pedagogije | 2. semestar, 4 ECTS obavezni |
| <i>Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci</i> | Andragogija/Preddiplomski studij pedagogije | 5. semestar, 6 ECTS (kod jednopredmetnog studija), obavezni; 3 ECTS kod dvopredmetnog studija |
| | Andragogija ciljanih skupina/ Diplomski studij pedagogije | 6 ECTS, izborni |
| | Obrazovanje odraslih u koncepciji cjeloživotnog učenja/ Diplomski studij pedagogije | 3. semestar, 6 ECTS, izborni |
| | Pedagogija treće životne dobi/ Diplomski studij pedagogije | 3. semestar, 4 ECTS, izborni |
| | Obrazovanje odraslih i lokalni razvoj/Diplomski studij pedagogije | 1. semestar, 6 ECTS (na jednopredmetnom studiju), 3 ECTS (na dvopredmetnom studiju), obavezni |
| <i>Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku</i> | Andragogija/Diplomski studij pedagogije | 2. semestar, 5 ECTS, obvezani |

Izvor: Mrežne stranice sveučilišta

Iz pregleda se vidi kako se poučavanju odraslih ne pristupa kao zasebnoj profesiji, već kao dopunskim znanjima koja stječu pedagozi. To podrazumijeva osnaživanje i širenje područja pedagoške profesije, a ne profesionalizaciju andragoga. Također je interesantno što ovakvih kolegija nema na drugim fakultetima ili odsjecima koji bi se mogli (trebali) baviti obrazovanjem odraslih. Druga je činjenica da su razine provođenja ovih kolegija raznovrsne – neki su dio preddiplomskih studija, neki diplomskih. Razlikuju se također po broju ECTS bodova i obaveznosti. Doduše, većina andragoških kolegija su obvezni, dok su kolegiji vezani uz cjeloživotno učenje izborni. Zanimljivo je,

također, što od 7 kolegija svega dva u naslovu imaju „obrazovanje odraslih“, što sugerira kako je andragogija prepoznata kao zasebna znanstvena grana, ali to je ujedno znanost koja nema zasebni smjer ili studij. Prema važećem *Pravilniku o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama*, andragogija je znanstvena grana pedagogije u području društvenih znanosti (2013).

Elementi profesionalizacije vidljivi su unutar zakonskog reguliranja potrebnog obrazovanja za obavljanje nastavničkog posla u obrazovanju odraslih. *Zakonom o obrazovanju odraslih* iz 2007. godine definirano je kako andragoški djelatnici moraju ispunjavati uvjete određene programom (Članak 8.) te imaju pravo i obvezu stručnog i andragoškog usavršavanja (Članak 10). Međutim i drugi zakoni koji reguliraju obrazovanje odraslih zahtijevaju temeljno akademsko obrazovanje i dodatna osposobljavanja. To su zakoni koji nisu specifično namijenjeni reguliranju obrazovanja odraslih, već poučavanju u svim obrazovnim sektorima: *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008); *Zakon o strukovnom obrazovanju* (2009); *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu* (1996). Prema tim odrednicama, posao nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi može obavljati osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste odnosno preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij na kojem se stječe najmanje 180 ECTS bodova i ima potrebno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje (tj. nastavničke kompetencije) kojim se stječe 60 ECTS bodova. Dakle, ovo se odnosi i na formalno obrazovanje odraslih.

Prema Članku 57. *Pravilnika o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu*, „pod potrebnim pedagoško-psihološkim obrazovanjem nastavnika srednje škole smatra se pedagoško-psihološko obrazovanje koje obuhvaća obrazovna područja opće pedagogije, didaktike, metodike i psihologije odgoja i obrazovanja. Nastavni plan i program i organizaciju pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika ...utvrđuje odgovarajući nastavnički fakultet. Nastavni plan i program i organizaciju pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika koji izvode strukovne predmete u srednjim školama utvrđuje Ministarstvo prosvjete i športa“ (1996).

Ti programi nisu namijenjeni samo stručnjacima u obrazovanju odraslih, već svim nastavnicima kojima nedostaju tražene kompetencije, pa i sam program nije primarno andragoški profiliran. Takvi se programi sprovode na Sveučilištu u Zadru u sklopu Programa za stjecanje nastavničkih kompetencija (pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje), Sveučilištu u Rijeci (Dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje/ DPPO), Sveučilištu u

Splitu (Pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje), Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, Sveučilištu u Osijeku (Program stjecanja pedagoških kompetencija). U Zagrebu se pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje provodi na četiri institucije. Provode ga tri fakulteta unutar Sveučilišta u Zagrebu (Učiteljski fakultet, Filozofski fakultet i Hrvatski studiji) te Hrvatsko katoličko sveučilište.

Iz pregleda se jasno vidi kako se profesionalizacija ne provodi kroz redovno akademsko obrazovanje (osim kao dodatno znanje pedagoga). Ključni obrazovani oblik većinu nastavnika u obrazovanju odraslih je dodatno osposobljavanje stručnjaka koji na svoje temeljne strukovne kvalifikacije nadograđuju pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje. Ovakav koncept omogućuje jačanje profesionalizma, ali ne i profesije i uklapa se u sliku heterogene strukture stručnjaka koji se bave obrazovanjem odraslih. Oni tek dio svoje profesionalne karijere provode u obrazovanju odraslih, za što se osposobljavaju unutar ovih programa.

Osim spomenutih akademskih programa, važan je element obrazovanja i dodatno andragoško obrazovanje koji provodi Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Agencija uvodi proces andragoškog osposobljavanja na temelju provedbe Curriculuma globALE. Nakon pilotiranja programa u Hrvatskoj u 2014. godini, krajem 2015. godine započeo je novi ciklus radionica Curriculum globALE. Radi se o programu obrazovanja (usavršavanja) nastavnika u obrazovanju odraslih koji je nastao kao plod rada i suradnje njemačkih stručnjaka u obrazovanju odraslih. Programom nastoji povećati kvalificiranost i profesionalizaciju nastavnika koji rade u obrazovanju odraslih. Obavezni moduli nose 10 ECTS, a praktični rad 8 ECTS bodova.

Na taj način, Agencija se pojavljuje kao ključni akter u profesionalizaciji obrazovanja odraslih uz sveučilišta koji daju akademska znanja, ali nisu specifično usmjerena na ovu ciljnu skupinu. To je regulirano i *Zakonom o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* iz 2010. godine (Članak 4.), prema kojem Agencija provodi stručno osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih u području obrazovanja odraslih.

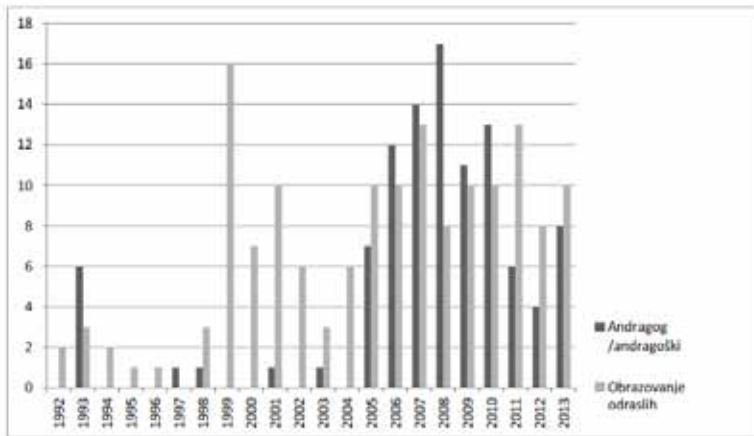
Stjecanje dodatnih znanja se provodi i na redovitim nacionalnim i međunarodnim konferencijama koje organiziraju Hrvatsko andragoško društvo, Hrvatska zajednica pučkih i otvorenih učilišta ili Zajednica ustanova za obrazovanje odraslih. Međutim ove konferencije, škole ili seminari nemaju elemente licenciranja ili formalnog ulaska u profesionalni rad. One donose znanja, jačaju profesionalni identitet i povezanost stručnjaka, ali ne jamče zakonske uvjete za ulazak u proces obrazovanja. U tom smislu, uloga sveučilišta i agencije ima veću regulatornu ulogu od profesionalnih udruga.

Knjige i časopisi

Profesionalizacija zahtijeva odgovarajuće izvore koji bi mogli osigurati znanja i sposobnosti u rješavanju pojedinačnih slučajeva u praksi obrazovanja odraslih. Tradicija izdavanja časopisa, stručnih knjiga i drugih publikacija koje se bave obrazovanjem odraslih započela je u Hrvatskoj već 1950-tih godina da bi taj napor bio okrunjen *knjigom Andragogija* iz 1985. godine. U posljednjih 30 godina nije objavljena niti jedna slična knjiga koja bi na sličan način, sveobuhvatno obrađivala obrazovanje odraslih. To ne znači da se ne objavljuju knjige i članci koji se bavi pojedinim segmentima obrazovanja odraslih.

Grafički prikaz 1. *Publikacije prema ključnim riječima andragog, andragoški i obrazovanje odraslih*

Izvor: NSK (Katalog), 2015.



U ovom grafikonu su prikazani svi tekstovi koji su pretraživani po ključnim riječima u bazi Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu. Uključeni su samo oni tekstovi koji su objavljeni u Hrvatskoj, tj. u hrvatskim časopisima, domaćoj nakladi ili su ih napisali domaći autori. Pretpostavljamo da oni najbolje pokazuju kakva je domaća znanstvena i nakladnička produkcija u ovom znanstvenom području.

Iz pregleda objavljenih tekstova (vidi Grafički prikaz 1.) vidljivo je kako nakon zastoja početkom 1990-ih, tendencijski raste broj tekstova koji se bave ovim područjem. Broj i obujam radova osciliraju od godine do godine. Primjerice, nije isto objavi li se dvotomni pregled o pristupima međunarodnih organizacija obrazovanju odraslih ili jedan pregledni rad u časopisu. Također, vidljiva je sve veća prisutnost tekstova koji se ne zadržavaju na andragogiji,

već analiziraju različite aspekte obrazovanja odraslih. Ovaj se trend poklapa s Rubensonovim (2015) nalazima o fragmentiranju istraživanja u području obrazovanja odraslih. To jača profesionalnu podlogu s jedne strane, ali rasteće andragošku kompaktnost s druge. U svakom slučaju, i ovaj se segment preciznije može odrediti kao dio procesa profesionalizacije prije nego jačanje tradicionalne profesionalne osnove.

Tradicija časopisa za obrazovanje odraslih seže u pedesete godine i započinje časopisom *Narodno sveučilište* koji je izlazio od 1955. do 1958. godine. Slijede *Obrazovanje odraslih* od 1959. do 1968. godine te *Andragogija* od 1972. godine. Ovaj kontinuitet posustaje u 1990-im. Od 1991. počinje izlaziti *Thélème: časopis za istraživanje edukacije i kulture*, a od 1998. godine izlazi nekoliko brojeva časopisa *Obrazovanje odraslih* (NSK; 2015). U isto vrijeme počinje izlaziti *Andragoški glasnik* kao bilten, koji se 2005. godine transformirao u časopis koji jedini u Hrvatskoj kontinuirano prati obrazovanje odraslih. Zbog poteškoća u financiranju, ostali časopisi su prestali izlaziti pa je čitavo područje trenutno pokriveno s dva broja jedinog stručnog časopisa na godišnjoj razini.

Osim časopisa, zanimljivi su monografski radovi autora koji su se bavili pojedinim dimenzijama obrazovanja odraslih te zbornici s međunarodnih znanstvenih skupova koje je organiziralo Hrvatsko andragoško društvo ili Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Profesionalne udruge

U procesu profesionalizacije, profesionalne udruge imaju važnu ulogu zbližavanja stručnjaka koji se bave obrazovanjem odraslih uz stvaranje njihova profesionalnog identiteta te profesionalnih kriterija i standarda. Kod nas djeluje nekoliko udruga koje utječu na profesionalizaciju obrazovanja odraslih.

Hrvatsko andragoško društvo okuplja stručnjake i organizacije koji se bave obrazovanjem odraslih u obrazovnim ustanovama, poduzetničkim organizacijama, fakultetima, školama i drugim organizacijama (Andragoško, 2015). Značajan je utjecaj društva zbog redovitog organiziranja nacionalnih andragoških škola i konferencija, međunarodnih konferencija, izdavanja *Andragoškog glasnika* te inicijativa u obrazovnoj politici. Okuplja oko stotinjak članova.

Zajednica ustanova za obrazovanje odraslih je udruga koja okuplja ustanove koje se bave formalnim obrazovanjem odraslih u Republici Hrvatskoj (ZUOO, 2014). Osnovana je s ciljem trajnog praćenja i unaprjeđenja rada ustanova koje provode obrazovanje odraslih, osiguranja kvalitete u skladu s postojećim

zakonskim propisima, osposobljavanja za izvođenje verificiranih programa obrazovanja odraslih te zagovaračkih aktivnosti.

Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta je najstarije udruženje za obrazovanje odraslih, osnovana 1954. godine kao Savez narodnih sveučilišta (HZPOU, 2015). Tijekom proteklih godina provodila je brojne projekte, izdavala časopise i knjige o obrazovanju odraslih te organizirala nacionalne i međunarodne konferencije. Trenutno 36 članica djeluje zajedno na unapređivanju rada pučkih učilišta.

HUP – Udruga poslodavaca u obrazovanju osnovana je 2011. godine s ciljem okupljanja pružatelja svih razina i vrsta obrazovnih usluga te njihovog aktivnijeg sudjelovanja u procesima kreiranja politika za razvoj obrazovanja odraslih i ostalih područja obrazovanja (HUP, 2015). Aktivnosti Udruge poslodavaca u obrazovanju prvenstveno su usmjerene na kontinuirano praćenje i analizu sektora obrazovanja te značajnije utjecanje privatnog sektora na prilagodbu obrazovnog sustava potrebama gospodarstva i tržišta rada

Uloga profesionalnih udruga bila je izuzetno važna u međunarodnom povezivanju hrvatskih andragoga (još od 1960-ih), organiziranju međunarodnih konferencija 1990-ih (Hrvatska zajednica pučkih i otvorenih učilišta) i 2000-ih (Hrvatsko andragoško društvo), kao i objavljivanju knjiga i članaka. Usto, zagovaračke su aktivnosti stalno prisutne bez obzira na veći broj udruga.

Ove organizacije djeluju na području čitave Hrvatske. Sve imaju sjedište u Zagrebu, osim Zajednice ustanova za obrazovanje odraslih, koja ima sjedište u Osijeku. Uz njih postoje i udruge koje se bave nekim užim područjima obrazovanja odraslih ili su regionalno organizirane. One sporadično surađuju i zajednički organiziraju pojedine skupove, ali ne sudjeluju u zajedničkim platformama izgradnje profesionalnog identiteta ili zagovaračkim aktivnostima zaštite i promoviranja zajedničkih profesionalnih interesa. Na poteškoću stvaranja jedne obuhvatne udruge ili saveza udruga utječe više razloga. Jedan je raznorodnost djelatnosti u kojima djeluju svi akteri koji se bave obrazovanjem odraslih (formalno i neformalno obrazovanje, opće i strukovno obrazovanje te osposobljavanje), kao i velike razlike provoditeljskih organizacija (ustanove, centri u kompanijama, škole, privatne i javne ustanove). Drugi je razlog različitost uvjeta, vlasničkih odnosa i odnosa s osnivačima, što rezultira različitim interesima udruga i njihovih članova. Treći se odnosi na snagu same profesionalne zajednice. Kako profesionalizacija ide dominantno preko akademskog obrazovanja, državnog reguliranja i kontrole, onda udruge raspršenih i heterogenih aktera nemaju moć niti ulogu koje bi imale u tradicionalnom pristupu profesijama.

Nadzor provođenja obrazovanja odraslih

Već se u prethodnom dijelu teksta iznosi rezerva prema korištenju klasične kontrole obavljanja djelatnosti kao elementu suvremene forme profesionalizacije. Nasuprot tome, dominantni je diskurs osiguravanja kvalitete ili polaganja računa. Upravo koncept polaganja računa omogućuje analizu različitih dimenzija i aktera koji provjeravaju ili traže odgovore kako se provode programi obrazovanja odraslih. Njime se može odgovoriti na različitost formi i organizacija u kojima se ti programi provode. Ne polažu se računi jednako u neformalnim i formalnim programima obrazovanja odraslih (Žiljak, 2014). Ne polažu se računi na isti način polazniku koji plaća tečaj i Hrvatskom zavodu za zapošljavanje ili poslodavcu koji plaća i šalje polaznike. Međutim, kod svih je slučajeva zajedničko polaganje računa onome tko naručuje ili zakonski nadzire proces obrazovanja. Budući da obrazovanje odraslih najčešće plaćaju polaznici sami (Bejaković, 2015), onda je vrlo važno da se polažu računi njima kao korisnicima i klijentima, dakle kao akterima tržišta obrazovnih usluga. Druga skupina su ministarstva i agencije, tj. službe koje je osnovala država za nadzor izrade i provođenja programa. U oba slučaja (tržište i država), profesionalna zajednica nije relevantan akter u polaganju računa. Naravno, njeni članovi djeluju u agencijama, ministarstvima, institutima, ali to nije djelovanje profesionalne zajednice, već pojedinaca koji se u tom slučaju pojavljuju u drugim ulogama (inspektor, ravnatelj, nadzornik i sl.).

ZAKLJUČAK

Profesionalizacija obrazovanja odraslih sadrži više elemenata koji se odnose na specifičnost samog područja djelovanja, stručnjaka koji u tom području djeluju i institucionalnog uređivanja ovih procesa. U članku je analizirana situacija u Hrvatskoj, što podrazumijeva analizu jednog slučaja nacionalne obrazovne politike unutar procesa europeizacije. Raznovrsnost aktivnosti unutar koncepta cjeloživotnog učenja, heterogenost stručnih profila osoba koje provode obrazovanje odraslih te teorijsko fragmentiranje otežavaju konstituiranje andragogije kao profesije u tradicionalnom obliku. Uz važnu ulogu države i njezinih organa te raspršenost strukovnih udruga, teško je odrediti profesionalnu zajednicu kao onu koja jamči profesionalnost provedbe obrazovne djelatnosti. Zbog svega toga bolje je prebaciti težište analize s profesije na profesionalizaciju. Pritom, profesionalizacija znači proces kojim se nastoji unaprijediti djelatnost prema idealnom tipu ili nečemu što je teško za ostvariti, ali bi već i sama promjena u tom smjeru doprinijela kvaliteti i

održivosti obrazovnog procesa, primjerenim promjenama i prilagodbama koje bi se temeljile na uvidu i refleksiji samih stručnjaka, razvojem znanstvenih disciplina i alata koji to omogućuju, jačanjem partnerskih odnosa sa strukovnim udrugama te razvijanjem različitih načina provjere kvalitete procesa obrazovanja. Prema tome, profesionalizacija nije isto što i profesija, ali ima istu intenciju – jačati stručnost i ulogu stručnjaka kojima se postiže cjelovita i obuhvatna kvaliteta procesa.

U Hrvatskoj se posljednjih godina mogu detektirati svi elementi profesionalizacije, ali ne s jednakom snagom utjecaja. Preddiplomski i diplomski studiji andragogije ne postoje, ali andragogija kao kolegij postoji gotovo na svim studijima pedagogije. Ključni oblik profesionalnog ulaska je dopunsko akademsko obrazovanje koje nije specifično usmjereno na stručnjake u obrazovanju odraslih. Broj radova koji se bave obrazovanjem odraslih i andragogijom raste i sve je veća raznolikost obrađenih tema. Međutim, monografskih prikaza teorije obrazovanja odraslih i andragogije nema već nekoliko desetljeća, a izdavanje časopisa je reducirano na dva broja godišnje. Djeluje nekoliko strukovnih udruga koje imaju financijske i organizacijske poteškoće održati čak i dosadašnje, ustaljene oblike svojeg djelovanja. Uz raznovrsnost njihovog članstva i interesa, još nije izgrađena zajednička platforma kojom bi mogli utjecati na profesionalizaciju područja svojeg djelovanja ili izgradnju profesionalnih normi. Na kraju, sam proces polaganja računa se svodi na tržišni i državni nadzor djelatnosti, a sama profesionalna zajednica u tome sudjeluje tek prigodice.

Iz svega je moguće zaključiti kako je profesionalizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj tek u začetku. Postoji potreba i sve institucionalne pretpostavke, andragoška tradicija te brojna andragoška zajednica kako bi ovaj proces profesionalizacije načinio korak dalje.

LITERATURA

- Andrić, V.; Matijević, M.; Pastuović, N.; Pongrac, S.; Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bejaković, P. (2015). *Financiranje obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenje* (rukopis).
- Brante, T. (1988). Sociological Approaches to the Professions. *Acta Sociologica*, 31 (2): 119-142.
- Castells, M. (2006). *The Network Society: From Knowledge to Policy*. U: Castells, M., Cardoso, G. (ur.). *The Network Society From Knowledge to Policy*, Washington, Center for Transatlantic Relations, str. 1-23.
- Cedefop (2013). *The role of qualifications in governing occupations and professions*. Working Paper No. 20. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- (www.cedefop.europa.eu/files/6120_en.pdf ; pregledano: 15. prosinca 2015.)
- Confintea VI (2010). Okvir za djelovanje iz Beléma. *Andragoški glasnik*, 14(2):141-153.
- Dijanošić, B.; Popović, K. (2013). Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik*, 17(2): 101-116.
- DiMaggio, P. J.; Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2): 147-160.
- Egetenmeyer, R.; Käßlinger, B. (2011). Professionalisation and Quality Management: Struggles, Boundaries and Bridges between two Approaches. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1): 21-35.
- Europski parlament i Vijeće (2013). Direktiva 2013/55/EU Europskog parlamenta i Vijeća od 20. studenoga 2013. o izmjeni Direktive 2005/36/EZ o priznavanju stručnih kvalifikacija i Uredbe (EU) br. 1024/2012 o administrativnoj suradnji putem Informacijskog sustava unutarnjeg tržišta („Uredba IMI”). *Službeni list Europske unije*, L 354/132. (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A32013L0055>; pregledano: 15. prosinca 2015.)
- Europski parlament i Vijeće (2005). Direktiva 2005/36/EZ Europskog parlamenta i Vijeća od 7. rujna 2005. o priznavanju stručnih kvalifikacija. *Službeni list Europske unije*, 05/Sv. 001. (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX%3A32005L0036>; pregledano: 15. prosinca 2015.)
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. U: Billett, S., Harteis, C., Gruber, H. (ur.). *Springer International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, str. 29-56.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Second fully revised edition. Stoke on Trent: Trentham Press.
- Flexi-Path (NA). *Flexi-Path - Flexible professionalisation pathways for adult educator between the 6th and 7th level of EQF*. Bonn: German Institute for Adult Education - Leibniz Centre for Lifelong Learning. (<http://www.flexi-path.eu>; pregledano: 20. prosinca 2015.)
- Freidson, E. (1999). Theory of professionalism: Method and substance. *International Review of Sociology*, 9(1): 117-129.
- Frost, N. (2001). Professionalism and the Politics of Lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 23(1): 5-19.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2): 151-182.
- Jääger, T.; Irons, J. (2006). *Towards becoming a good adult educator*. Resource book for adult educators. Curriculum development project: AGADE. (http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf; pregledano: 10.12.2015.)
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, 3rd ed. London: RoutledgeFalmer.
- Jütte, W.; Nicoll, K.; Salling Olesen, H. (2011). Professionalisation – the struggle within. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1): 7-20.
- Kiely Flanigan, A. (2012). The discursive construction of professionalism: An episteme of the 21st century. *Ephemera: Theory & Politics in Organization*, 12(3): 327-343.
- Kušić, S. (2012). *Komparativno istraživanje kurikuluma obrazovanja andragoga u Europi* (doktorski rad) Filozofski fakultet u Zagrebu. (<https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/>

- comparative_research_of_education_curriculums_for_adult_educators_in_europe_-_kusic.pdf; pregledano: 20. prosinca 2015.)
- Maier-Gutheil, C.; Hof, C. (2011). The development of the professionalism of adult educators a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1): 75-88.
 - Merriam, S. B.; Brockett, R. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 - Milana, M.; Skrypnyk, O. (2010). Professionals vs. role professionals: Conceptualizing professionalism among teachers of adults. U: Nuissl, E., Egetenmeyer, R. (ur.). *Teachers and trainers in adult education European and Asian perspectives*, Frankfurt/ Main, Peter Lang.
 - Morrell, K. (2007). Re-defining Professions: Knowledge, organization and power as syntax. U: *Critical Management Studies Proceedings*, University of Manchester. (<http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/2007/proceedings/newperspectives/morrell.pdf>; pregledano: 15. prosinca 2015)
 - Noordegraaf, M. (2007). From “pure” to “hybrid” professionalism. Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration and Society*, 39(6): 761-785.
 - 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.
 - Pongrac, S.; Lavrnja, I. (2001). Glavne značajke obrazovanja odraslih u Hrvatskoj do danas. U: Klapan, A.; Pongrac, S.; Lavrnja, I. (ur.). *Andragoške teme*. Rijeka: Vlastita naklada.
 - Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Društvo za obrazovanje odraslih.
 - *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško- psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu* (1999). Zagreb: Narodne novine, broj 1/96, 80/99.
 - *Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama* (2013). Narodne novine br. 118/09, 82/12 i 32/13. Neslužbeni pročišćeni tekst. (https://www.azvo.hr/images/stories/propisi/Pravilnik_o_zn_i_umjetn__podrucjimapoljima_i_granama.pdf; pregledano: 28. prosinca 2015.)
 - Research voor Beleid, PLATO (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe: A study of the current situation, trends, and issues* (Final report).
 - Rubenson, K.; Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2): 125-138.
 - Scanlon, L. (ur.) (2011). *“Becoming” a Professional: an Interdisciplinary Analysis of Professional Learning*. Series: Lifelong Learning Book Series, Vol. 16. Dordrecht Heidelberg London, New York: Springer.
 - Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
 - *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: Narodne novine, br. 124/2014.
 - Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: ogleđ o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
 - QF2Teach (2009). *QF2Teach - Qualified to Teach / Core Competencies and a Qualification*

Framework for Teachers in Adult and Continuing Education. Bonn: German Institute for Adult Education. (http://www.adam-europe.eu/prj/5466/project_5466_en.pdf; pregledano: 20.12.2015.)

- Vijeće Europske unije (2013). Obnovljena europska strategija za obrazovanje odraslih. U: *Implementacija Europske agende obrazovanja odraslih*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. (https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/obrazovanje_odraslih_u_hrvatskoj_-_implementacija_europske_agende_obrazovanja_odraslih.pdf; pregledano: 28. prosinca 2015.)
- Wilensky H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2): 137-58.
- *Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* (2010). Zagreb: Narodne novine, br. 24/10.
- *Zakon o obrazovanju odraslih* (2007). Zagreb: Narodne novine, br. 17/07, 107/07, 24/10.
- *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Zagreb: Narodne novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12.
- *Zakon o strukovnom obrazovanju* (2009). Zagreb: Narodne novine, br. 30/09.
- Žiljak, O. (2011). Andragoška profesija i andragoške kompetencije- aktualna istraživanja. *Andragoški glasnik*, 15(1): 31-46.
- Žiljak, T. (2014). Polaganje računa. U: Petek, A., Petković, K. (ur). *Pojmovnik javnih politika*, Fakultet političkih znanosti u Zagrebu.
- Žiljak, T. (2014). Professional accountability and personal responsibility in non- formal adult education. U: Žagar, I., Kelava, P. (ur.). *From Formal to Non-Formal Education, Learning and Knowledge*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Žiljak, T. (2011). Profesionalna odgovornost u obrazovanju odraslih. U: Matijević, M., Žiljak, T. (ur.). *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (zbornik radova), Hrvatsko andragoško društvo.
- Žiljak, T. (2007). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Analiza Hrvatskog politološkog društva* 2006, 3(1): 261-281.
- Žiljak, T.; Molnar, T. (2015). Croatian Education Policy in the EU Context.. U: Petak, Z., Lajh, D. (ur). *EU Public Policies Seen From a National Perspective*, Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana.

INTERNET IZVORI

- Baza Nacionalne i sveučilišne knjižnice (andragog, andragoški, obrazovanje odraslih)
- (<http://www.nsk.hr/ispis-rezultata>; pregledano: 28. prosinca 2015.)
- European Master in Adult Education (EMAE), Kaiserslautern. The Distance and Independent Studies Center (DISC)(<http://www.disc.uni-kl.de/en/projects/emaec>; pregledano: 20. prosinca 2015.)
- Hrvatsko andragoško društvo/HAD (www.andragosko.hr; pregledano: 20. prosinca 2015.)
- Hrvatska zajednica pučkih i otvorenih učilišta/HZPOU (<http://www.hzpou.hr/?gid=1>; pregledano: 20. prosinca 2015.)
- HUP-Udruga poslodavaca u obrazovanju (<http://www.hup.hr/hup-udruga-poslodavaca-u-obrazovanju.aspx>; pregledano: 20. prosinca 2015.)
- Zajednica ustanova za obrazovanje odraslih (www.zuoo.hr ; pregledano: 2. veljače 2014.)

COMPETENCIES IN ADULT EDUCATION. WHERE DO WE STAND?

Dušana Findeisen, PhD

Slovenian Third Age University, National Association for Education
and Social Inclusion

E-mail: dusana.findeisen@guest.arnes.si

Abstract

Society has changed and so have adult education and adult educators' competencies. The author discusses the concept of competence arguing that skills, knowledge and attitude get united in a competence on condition they are related to performance in real professional contexts. When in tune with changes, competencies are not stable. The author goes on discussing relations between adult learners, adult educators, society and culture that shape adult educators' competencies. Since one of the dilemmas in adult education is the relationship between disciplinary knowledge and professional knowledge, she is concerned with the issue of professionalism and professional competencies as well as the process of professionalization in adult education.

Key words: professional competency, professionalism, skills, knowledge, attitude, adult educator, adult education, culture, adult education programme

INTRODUCTION

When first invited to discuss the concept of competence (Lat. *competitio*) in adult education I was faced with a dilemma: adult educators' competencies or culture? ¹ Competencies appeared to me like old wine in a new bottle. Actually, the issue of competencies truly is old wine in a new bottle, since *knowledge, professional skills and attitudes or professional moral and values (Dürkheim, 1950)* ² of those dealing with adult education, their ability to motivate adults to go on learning, have always been decisive for the destiny of the learners and professional success of adult education.

¹ Findeisen, D. Competencies or culture of adult educators, this is now the question. In: 8th Adult Education Colloquium: Education and Training of Teachers in Adult Education, Ljubljana, 22.-23. October 2004

² Each profession has its own professional moral elaborated by groups of professionals "argues Dürkheim in Lessons of Sociology. "There is a moral of priests, soldiers, judges (Durkheim, 1950, p.67

Reflecting upon the concept of competence, a primary inspiration was Noam Chomsky's theory in the field of generative linguistics. Namely, Chomsky contrasted *competence* with *performance*, opposing linguistic competence (the ability to shape thoughts) to performance (expressing thoughts). Consequently, having a *competence means being able to perform in a given context*. Competencies are always contextualised.

Further, in cognitive psychology competence is what could ideally be done with its help.

Finally, Peter Jarvis (1990, p.72) defines competency as level of knowledge, skills and attitude needed for successfully performing tasks according to professional standards.

A consensus is still to be reached as to what a competency is and which basic professional competencies adult educators need today.

Relations between adult learners, adult educators and society shape adult educators' competencies

It has been generally admitted that adult education is responsive to both individual and social changes (Findeisen, 2004). Thus one of the basic competencies in adult education is *adapting to changing circumstances*.

Over the last thirty years, the *learner audiences* have changed due to demographic developments: migration, demographic ageing, the ageing of labour force, shrinking and ageing of the labour force and the advent of information society.

In addition, sources of knowledge have been multiplied and adult audiences have become more informed and knowledgeable. Low educated functional illiterates and audiences with specific learning needs have got access to adult education. Therefore, *understanding the adult learners and adult learning audiences* is one of the basic competencies an adult educator acquires and improves when confronted with them.³

New issues, like environmental and health issues have gained importance in adult education, very much like management, economy and new technologies.

New fields of activity, such as educational counselling, guidance, supervision and coaching were added.

Adult educators are being required to create learning situations in tune with the learners' needs, wishes, aspirations and expectations, the groups of learners being ever more diversified and individual learners ever more self-directed.

³ Being involved in older adult education means understanding older learners' past, present and future and the need to create social ties.

But adult educators are also required to adapt their methods to the learning situations as well as the epistemological status of different kinds of knowledge. (Charlot, 1977)

More learner-focused methods, new methods, and a combination of different learning locations and learning methods have been gaining importance.

Adult educators are trained to use dialogue and discussion as methods of choice in adult education, as well as other methods enabling *reciprocal* and *mutual learning*. Dialogue and discussion make it possible for adult educators to adapt themselves to learners, thus getting aware of both how their learners learn and what they have learned.⁴ Simultaneously educators learn to what extent their efforts were worthy and how much they have learned from the learners. Learners' searching and their attempts to understand are for adult educators learning opportunities where adult educators act as learners. According to Knowles (1990, p.43) each adult learner in their speciality know what adult educators do not know. Thus adult learning is actually peer learning.

Lindeman (1926) argues that one of the major differences between traditional education and education of adults is in the process of learning. Managing this specific process is one of the adult educator's basic competencies.

Adult learners *are not aware of the knowledge they have*. They know without knowing, though hidden knowledge does influence their opinion and has been integrated in their representations. Thus, adult educators' task and competence is to clarify whether the adult learner's knowledge is valid, or less valid or not valid at all. An adult educator critically helps the adult student to put order into his or her representations. Questions are put and knowledge is questioned against the background of what the learners have learned informally through life phenomena and events. Consequently, an adult learner determines the direction of his or her learning. When adult learner's knowledge has been identified, it is up to the adult educator to confront it with scientific theoretical knowledge that has to be acquired. *The adult educator has to be a guide, a guarantee that the learners' thinking and learning go in the right direction.*

The same is true of other types of professional activities in adult education. Management staff, for example, have to be aware of the great variety of organisational formats and different approaches that can be applied. They deal with changing contexts, they can be faced, for instance, with the decline / increase in government spending on adult learning or they have to mirror the mission of their organisation in the light of the needs of their target groups / learners.

⁴ I teach transactional analysis. At the beginning of each session I ask my older adult students which concepts from those they were supposed to learn the last time, they associate with their life situations and why. This is how I learn about what they have learned and also how they learn.

Complexity and diversity also characterise the task profile of administrative staff who cooperate with trainers, programme planners and management, acting as an interface between their institution and its users.

Against this background adult education calls for *professionalization* which means both, constructing and developing competencies that are indispensable for working in adult education. Competencies encompass knowledge drawn from different disciplines and various other resources. *The process of professionalization implies bringing together a number of those who need a certain amount of knowledge and skills and who need to acquire a moral attitude towards their profession.*

Profession, professionalization, professional competencies and their dimensions

Opening up to the competition on commodity markets, European Union also started putting pressure on services and free circulation of labour force on the service market, often at the expense of the protection of the access to professional titles. (Evetts, 2008; Favereau 2008). The same evolution supported by the World Organisation of Commerce is being noticed worldwide. These organisations are trying to open up services to competition, considering professional work as any other type of service. Consequently professionals' power and working *autonomy* have diminished.

In society marked by individualisation, professionalism has a clear advantage: members of professional groups are highly attached to their organisations as well as their code of behaviour regulating their practices. Controlling their activities, these groups require their members to be qualified. In addition professional organisations are required to contribute to improving their members' competencies and respect of professional moral, though it is not clear to what extent they are successful in this process of professionalization.

Professionalization means that a professional can perform. Thus, professionalization stands for development and construction of competencies that are needed for professional work. In already institutionalised professions competencies encompass both knowledge drawn from different disciplines and professional knowledge from different resources. In universities, there is scientific knowledge pertaining to the advancement of knowledge and there is professional logic imposed by the need to form highly professionalised people from very specific sectors of activities. Universities educating future professionals are torn between two types of needs.

Professionalization of adult education is about mobilising those who need a certain amount of knowledge, a certain amount of know – how, and who need to develop professional moral and attitude towards the professions of adult education. Professionals should have a common culture, a sort of common code shared with a professional group, expressing its values, attitudes and representations.

It also means that the knowledge gained is transferrable. Practical knowledge can be gained in a professional course.

Professionalization means a kind of rationalism of the processes of work, making visible for different audiences the tacit knowledge practitioners have.

Sociology of professions used to advance a hypothesis that professionalization is a copy of the models offered by the established professions.

Formalising knowledge makes possible its acquisition through instruction whereas for contemporary sociologists of professions professionalization is not necessarily applying ideal professional norms. On the contrary, professionalization is a dynamic changing strategy. Nevertheless, the dynamic vision of processes does not mean that they can be performed by just any group.

Professionalization is about constructing social identity.

About professional competencies

There is a huge difference between having skills and competencies. To illustrate this point: A brick layer does not have competencies if he can build walls, but he is skilled. He becomes competent, if he is capable of *theorising from his experience and other sources of knowledge*, if he is capable of *applying skills and knowledge in a professional situation within professional activities*.

At first sight skills may be considered as less complex, more simple than competencies. But the level of complexity is not their distinguishing characteristic. Skills and knowledge can be all more or less complex but competencies require to be used in *real professional contexts* and situations. Contexts that can be simulated, or contexts with a limited number of variables are not enough.

A competent professional is able to interpret the requirements and limitations of real professional situations and is able to combine different resources in a pertinent and efficient way.

A competence is not about applying skills , knowledge and attitude. On the contrary it is about constructing.

Competent professionals draw their knowledge and skills from different resources. They themselves are not the only resource. A resource can be their

colleagues, professional networks, films, newspaper articles. In accordance with professional standards, they utilise different resources of knowledge and skills channelling them towards set targets.

It has been shown that *disciplinary knowledge* can influence adult teaching. It definitely has an influence on the choice of contents and activities, planning of aims, the nature of illustrations, the linking of teaching with learners' everyday life, on designing evaluation etc. Moreover, *a competence is not stable it is more a project.*

Dimensions of competencies

Adult educators should be able to *trigger their learners' significant learning.* In order to be transmitters of culture, adult educators activate their, what I call »secondary culture«, the type of culture stemming from their entire life. (Zakhartchouk 1999). *Disciplinary knowledge* should be activated, though a compilation of disciplinary knowledge does not necessarily mean understanding the discipline, nor does it mean that learning can be stimulated in this way. Piling up bricks does not make a house, in the same way *a compilation of disciplinary knowledge does not trigger learning.*

If they are not the authors of the educational programme, adult educators should get familiar with it in entirety before they start teaching. Namely, if they are not familiar with it, they have a tendency to put a greater emphasise on their learners' individual learning. They limit the learners' questions, or they are the only ones who talk.

It goes without saying that adult educators should have a larger comprehension of andragogy and a larger comprehension of their discipline, larger than what they have to teach. Their understanding goes beyond piling up facts. These facts have to be structured and have to be structuring as to enable adult learners to operate the linking of knowledge with their own hidden knowledge and life.

Adult educators should have the ability to establish a critical distance towards the contents and the elements of knowledge to be taught. They should bear in mind the context in which knowledge will be used. Moreover knowledge has to be grounded in sciences and the changes of the social context. Consequently, a critical distance towards the discipline is needed. Adult educators are not simple, neutral transmitters of knowledge. In the real context of a group of learners they have to create learning situations for learners to become the owners of knowledge and skills to be employed in a variety of situations. Adult educators are supposed to establish links between the »secondary culture« and the learners' individual culture. Though the teaching should be centred on the

learners' needs, it should not be closed to the world around them. Adult educators are cultural mediators (Zakhartchouk, 1999), Adult educators should use what their learners know and what their everyday life offers to motivate them. They should draw their learners' attention to economic, historic, social and other dimensions of phenomena and events. Adult educators should transform their learning groups into a cultural open space constructing together with the learners common identity, values, know-how, creating common comprehension. The collective life of the learning group is an important resource of learning.

Adult educators' professional competencies

In their professional work adult educators should

1. act professionally, respecting professional heritage and tradition. They should be critical interpreters of knowledge and various cultures, adult educators should create a link between their own culture and their learners' culture;
2. be themselves engaged in permanent learning; if adult educators lack disciplinary knowledge they are not in a position to help learners establish links between pieces of knowledge;
3. have the ability to use information from different sources
4. communicate clearly. Oral or written language they use within an array of professional and teaching contexts should be correct, without mistakes, and effective. They should listen to others, correctly interpret messages from others and respond appropriately; ask questions to clarify, and exhibit interest in having two-way communication;
5. They should demonstrate openness in sharing information and keeping learners informed;
6. be able to devise learning situations for adult learners to learn the contents and develop the targeted competencies;
7. monitor teaching/learning situations from the point of view of the contents to be learned by the learners as well as competencies targeted by the educational programme;
8. be able to evaluate the progression of learning and the acquisition of competencies targeted by the programme;
9. plan, organise and supervise group processes as to enable their learning and socialisation; use methods and time efficiently;
10. adapt their interventions according to the tacit knowledge of learners and their (specific) characteristics;

11. integrate new technologies into different phases (preparation, monitoring, managing education and professional development);
12. cooperate with the team of adult educators and staff being
13. respectful of the mission of their institution. They should work collaboratively with colleagues to achieve organizational goals;
14. they should solicit input by genuinely valuing other people’s ideas and expertise; they should be willing to learn from others and place team agenda before personal agenda; take part in processes of individual and collective development;
15. display an ethical attitude within their professional situations.

CONCLUSION

Piling up disciplinary knowledge does not trigger learning. Competencies encompass disciplinary knowledge and skills as well as knowledge drawn from various life phenomena and events and different sources. Competencies are always contextualized and related to performing.

One of the basic competencies adult educators have is to be able to adapt to changes and to monitor the learning process by using a variety of methods.

Understanding the adult learners and adult learning audiences is one of the basic competencies an adult educator should acquire and keep improving.

More learner-focused methods, new methods, and a combination of different learning locations and learning methods have been gaining in importance.

Adult educators should be trained to use dialogue as their method of choice as well as other methods enabling *reciprocal* and *mutual learning*. Dialogue makes it possible for adult educators to adapt themselves to learners, thus getting aware of how learners learn and what they have learned. Moreover, adult educators themselves should also act as learners. Each adult learner in their speciality know what adult educators do not know. Therefore adult learning is the learning of peers. Each individual in a group of learners may perform an act of teaching.

One of the major differences between traditional education and education of adults is in the process of learning. Managing this specific process is a basic competence adult educators should have.

Adult learners *are not aware of the knowledge they have*. They know without knowing, though hidden knowledge influences their opinion. Adult educator’s task and competence is to clarify whether the adult learner’s knowledge is valid, or less valid or not valid at all. An adult educator critically helps the adult student put order into his or her representations. Offering formalised

knowledge in adult education is about *correlating the learners and teachers' activities* which is also one of the adult educators' competencies.

In changing society *adult education staff have to adapt to changing circumstances*. New issues, new fields of activity have been introduced. The *learner audiences* have also changed due to demographic developments. Understanding the adult learners, their hidden knowledge and using it in the learning process is one of the basic competencies an adult educator has to acquire and improve.⁵

Complexity and diversity also characterise the task profile of administrative staff who have to cooperate with trainers, programme planners and with the management, and who act as the interface between the institutions and its clients.

Against this background adult education calls for *professionalization* which means both, constructing and developing competencies that are indispensable for working in adult education. The competencies encompass knowledge drawn from different disciplines and various resources. *The process of professionalization implies bringing together a number of those who need a certain amount of knowledge, skills and who need to acquire an appropriate attitude towards professions in adult education.*

LITERATURE AND REFERENCES

- ALPINE - *Adult Learning Professions in Europe; A Study Of The Current Situation Trends And Issues*.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Doron, R.; Parot, F. (2003). *Dictionnaire de psychologie*, Paris: PUF.
- Dürkheim, E. (1950). *Leçons de sociologie*. Paris: PUF, 2003.
- Evetts, J. (ed.) (2008). Professional Work in Europe. Concepts, Theories and Methodologies. *European Societies*, 10(4): 525-544.
- Favereau et al. (2009). Des raisons de l'efficacité supérieure d'un ordre institutionnel sur l'ordre marchand. *Revue du MAUSS*, n033. p. 363-384.
- Findeisen, D. (2012) Za koncept vseživljenjskega izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 18(1): 87-01.
- Findeisen, D. (2004). Kako do znanja v ekonomiji znanja. Razmišljanje ob branju Danièle Blondel : L'innovation pour le meilleur ou le pire, Paris: Hatier 1990. *Andragoška spoznanja*, 10(1): 66-69.
- Findeisen, D. (2004). Competencies or culture of adult educators, this is now the question. In: *8th Adult Education Colloquium: Education and Training of Teachers in Adult Education*, Ljubljana, 22-23. October 2004.

⁵ Being involved in older adult education means understanding older learners' past, present and future and their need to create social ties.

- Jarvis, P. (1990). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Rutledge.
- Kant, I. What is Enlightenment? (<http://www.columbia.edu/acis/ets/CCREAD/etscc/kant.html>; available on the 21th January, 2016-01-19)
- Knowles, M. S. (1990) *The Adult Learner: a neglected species* (4th edition). Houston: Gulf Publishing.
- Krajnc, A. (2012) Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo, gibanje “Znaš, nauči drugega”. *Andragoška spoznanja*, 16(2): 19-30.
- Labelle J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*, Paris: PUF.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education* (1989 edn). Norman: University of Oklahoma.
- Martineau, S. (1999). La gestion de classe au cœur de l’effet enseignant. *Revue des sciences de l’éducation*, 25(3): 467-496.
- Pourtois, J.- P.; Desmet, H. (2004). *L’éducation implicite*. Paris: PUF.
- Zakhartchouk J.-M. (1999). *L’enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

FILOZOFIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH

Doc. dr. sc. Marita Brčić Kuljiš

Filozofski fakultet u Splitu

E-mail: mbrcic@ffst.hr

Sažetak

U najširem smislu, filozofija obrazovanja se odnosi na obuhvatni i konzistentni skup vjerovanja o *teaching-learning* procesu. Kada govorimo o obrazovanju, filozofija je nezaobilazna. Razlog tome je ključno filozofsko pitanje 'zašto?' Dakle, prije nego što se odlučimo o sadržaju (što?) ili o načinu – procesu (kako?), trebamo postaviti pitanje zašto? Ono nam omogućuje kritičko promišljanje o stvarima koje su nam dane – ono nas potiče da promišljamo o ciljevima, razlozima – pa samim time i o vrijednostima, etici, estetici.

Lorraine M. Zinn navodi da nastavnici u obrazovanju odraslih imaju veliku slobodu, a samim time i veliku odgovornost pri izvođenju i organiziranju nastave, izboru metode, materijala i strategija u pogledu obrazovnog procesa. Obzirom da oni, isto kao i polaznici, ulaze u sustav obrazovanja iz različitih *backgrounda*, s različitim iskustvima, izgrađenim vrijednosnim sustavima i stavovima, otvaraju se brojna pitanja o samom sustavu obrazovanja. Postoje mnoge strategije i varijante odgovora, ali obzirom na njihov pluralizam stalno je prisutna nekonzistentnost u djelovanju. Razmišljajući o vlastitoj filozofiji obrazovanja, nastavnici zapravo artikuliraju svoje stavove, mišljenja i vrijednosti o tome kakvo bi obrazovanje trebalo biti po formi, sadržaju, cilju, odnosu prema polaznicima itd. Obzirom na navedene elemente možemo razlikovati pet filozofija obrazovanja: liberalnu, biheviorističku, progresivnu, humanističku i radikalnu.

S ciljem poticanja (samo)refleksije i identificiranja vlastite filozofije obrazovanja, Zinn razvija istraživački instrument u formi upitnika – *Philosophy of Adult Education Inventory – PAEI*. Cilj istraživanja nije konačno definiranje ili smještanje u kućice, već navedeni instrument služi kao alat samo-procjene. Interpretacijska matrica ispunjenog upitnika ukazuje kojoj ste filozofiji obrazovanja najbliži, a od koje ste najudaljeniji. Identificiranje vlastite filozofije obrazovanja omogućava nastavniku prepoznati potrebu jasnog promišljanja o onome što radi te pojašnjavanja svog djelovanja u širem kontekstu individualnog i društvenog razvoja. Na ovaj način, nastavnik može razjasniti sebi odnose između različitih elemenata – kao što su studenti, kurikulum, administracija i ciljevi – a sve s ciljem unaprjeđivanja obrazovnih procesa u obrazovanju odraslih.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, filozofija, nastavnici, samo-refleksija, polaznici

Uvod

„Ako je obrazovanje život, onda je i život obrazovanje“ (Lindeman, 1926, 9). Obrazovanje odraslih, kako navodi Eduard C. Lindeman u svom djelu *The Meaning of Adult Education*, uvijek polazi od pretpostavke prihvaćanja postojećeg iskustva kod polaznika. „Iskustvo je živuća bilježnica odraslih polaznika“ (Lindeman, 1926,10). Iako se to pretpostavljalo, tek je Edward L. Thorndike sa svojom publikacijom *Adult Learning* (1928) znanstveno potvrdio kako odrasle osobe imaju sposobnost učenja. Daljnja istraživanja su pokazala kako su sposobnosti učenja i interesi oko učenja u odrasloj dobi posve drugačiji u odnosu na procese učenja kod djece.

U suvremenoj perspektivi možemo razlikovati prijelaz s društveno-obrazovne paradigme na paradigmu cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno učenje počiva na četiri temeljne pretpostavke prema kojima pojedinac mora: „učiti znati“, „učiti činiti“, „učiti biti“ i „učiti živjeti zajedno“.⁶ Opismenjavanje kroz sve svoje dimenzije, a samim time i cjeloživotno učenje, danas sve više postaje neupitna potreba koja omogućava prilagođavanje i funkcioniranje u brzim i iznenadnim promjenama koje donosi globalizirano i tehnološki-znanstveno promjenjivo društvo.

Dok cjeloživotno učenje ima više neformalni karakter, dotle obrazovanje odraslih treba biti formalizirano i strukturirano sa svim svojim pretpostavkama – ishodima učenja, strukturom sata, kurikulumima i osposobljenim andragoškim djelatnicima. Obrazovanje odraslih se stoga može definirati kao visoko razvijena subdisciplina u kojoj osobe koje imaju status odrasle osobe pristupaju sistematičnom i kontinuiranom učenju s ciljem postizanja promjena u znanjima, stavovima i vještinama (Darkenwald i Merriam, 1982, 9). Temeljna je svrha obrazovanja odraslih u omogućavanju dodatnog razvoja i osposobljavanja uzimajući u obzir zrelost, posebnost i iskustvo polaznika. U tom procesu važna je samospoznaja koja polazniku razotkriva njegove sposobnosti, vještine, stavove, ali i odgovornosti. Tu se naziru elementi razlikovanja pedagogije i andragogije. Malcolm S. Knowles (1973) navodi kako se andragogija razlikuje od pedagogije u tome što odrasli polaznici trebaju znati razloge zašto nešto uče. Oni najčešće uče ciljano, tj. zanimaju ih ona znanja koja im mogu ponuditi odgovore i rješenja. Iako se, kada je riječ o motivaciji, polazi od pretpostavke da ekstrinzična motivacija (bolji posao, veća plaća) potiče odrasle da (ponovno) uđu u sustav obrazovanja, istraživanja pokazuju

⁶ Delors, J. (1998). Učenje – blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj i obrazovanje za 21. stoljeće, Zagreb: Educa.

kako je zbiljska motivacija ipak ona intrinzična (razvijanje samopoštovanja, vlastito zadovoljstvo, kvalitetniji život) (Knowles, Holton i Swanson, 2005, 57-63). Obzirom da u sustav obrazovanja odrasli ulaze s ogromnom količinom postojećeg iskustva, oni žele znanja koje će povezivati s tim iskustvom. Odrasli od učenja očekuju praktičnu primjenu, žele da im procesi učenja budu učinkoviti, a znanje primjenjivo. Polaznici su voljni, spremni i usmjereni na učenje jer shvaćaju kako su odgovorni za svoje odluke i svoj život, što zapravo i jesu.

Iako se pod obrazovanjem odraslih prvenstveno podrazumijeva obrazovanje odnosno osposobljavanje za tržište rada, to je zapravo samo jedna dimenzija raznolikog spektra u obrazovanju odraslih. Cjelovita ponuda obuhvaća, kako navodi Ajar Kumar, gospodarski usmjerene obrazovne programe s ciljem omogućavanja trajne zapošljivosti, društveno usmjerene obrazovne programe s ciljem aktivnog sudjelovanja u razvitku zajednice i sredstva protiv svakog oblika socijalne isključivosti, te osobno orijentirane obrazovne programe radi ispunjenja i izgradnje osobnosti.

Andragoški djelatnici odnosno nastavnici obrazovanja odraslih imaju potrebu za specifičnim i drugačijim kompetencijama (znanja, vještine, vrijednosti i stavovi) u odnosu na pedagoške djelatnike. Specifičnost populacije – odrasli – sa svim značajkama (kognitivne, motivacijske, socijalne i zdravstvene) zahtjeva drugačiji pristup u obrazovnim procesima bilo da je riječ o strategiji obrazovanja, metodama i obliku rada te najvažnije, interesu polaznika koji se obrazuju.

Obzirom da nastavnici, isto kao i polaznici, ulaze u sustav obrazovanja iz različitih *backgrounda*, s različitim iskustvima, izgrađenim vrijednosnim sustavima i stavovima, otvaraju se brojna pitanja o samom sustavu obrazovanja – kakvo bi obrazovanje odraslih trebalo biti po formi, sadržaju, cilju, vrijednostima itd. Razmišljajući o navedenim pitanjima, nastavnik u obrazovanju odraslih trebao bi proći proces samorefleksije u kojem razotkriva i sistematizira stavove o obrazovanju odraslih uopće odnosno sebi pojašnjava vlastitu filozofiju obrazovanja odraslih.

Što je filozofija obrazovanja odraslih?

Kada govorimo o obrazovanju, filozofija je zapravo nezaobilazna. Čitava se filozofija može promatrati pod vidom obrazovnih procesa. Razlog tome je ključno filozofsko pitanje ‘zašto?’, koje uvijek prethodi pitanjima ‘što?’ i ‘kako?’. Prije nego što se odlučimo o sadržaju (što?) ili o načinu – procesu

(kako?), trebamo postaviti pitanje ‘zašto?’ želimo to učiniti, tj. koje su prednosti odnosno nedostaci toga što činimo. Pitanje zašto nam omogućuje kritičko promišljanje o stvarima koje su nam date – ono nas potiče da promišljamo o ciljevima, razlozima – pa samim time i o vrijednostima, etici, esteticima. Iako je filozofija od samih početaka bila uključena u razmatranja o obrazovanju odraslih, pa su i prvi radovi između 1926. i 1948. smatrani filozofskim, uvijek je nekako ostajala po strani i nije se, osim na najopćenitijoj teorijskoj razini, pronalazio pravi smisao filozofske edukacije u sustavu obrazovanja odraslih. Kada je 1956. godine Kenneth Benne postao predsjednik *Adult Education Association of the USA*, odlučio se posvetiti filozofskoj analizi obrazovanja odraslih. Okupio je 13 filozofa na nacionalnoj konvenciji pod nazivom *Philosophy of Adult Education*, na kojoj se pokušalo ponuditi odgovore na sljedeća pitanja (preuzeto iz Knowles, Holton, Swanson 2005, 53):

1. Koja je svrha obrazovanja odraslih? Zašto obrazovati odrasle?
2. Koja je veza između sadržaja i metode poučavanja?
3. Trebaju li vlastiti interesi i želje određivati sadržaj obrazovanja odraslih, ili bi potrebe društva trebale imati zadnju riječ po tom pitanju?
4. Kakve implikacije imaju različite teorije znanja odnosno teorije ljudske prirode i društva na planiranje i provedbu programa za obrazovanje odraslih?

Otvorena pitanja potaknula su brojne rasprave o ideji filozofije obrazovanja odraslih, rezultirajući nizom radova i knjiga: Bene (1967), Bergevin (1967), Elias i Merriam (1980), Apps (1973). Većina navedenih autora polazi od pretpostavke kako svaki nastavnik u obrazovanju odraslih donosi određenu vlastitu (osobnu/personalnu) filozofiju (sustav vrijednosti) koju primjenjuje, svjesno ili nesvjesno, u obrazovnim procesima. Osobna ili personalna filozofija reflektira vrijednosni sustav pojedine osobe. Vrijednosni sustav kao takav oblikuje naše ponašanje, utječe na naše odluke i definira naše stavove. Kada se personalna filozofija primjenjuje u procesu rada, zapravo nam postaje radna filozofija, a kada se govori o radu u obrazovanju, onda možemo govoriti o radnoj filozofiji obrazovanja. Iako je možda nisu u stanju artikulirati, sigurno je kako nastavnici obrazovanja odraslih imaju stavove i vjerovanja o tome što i kako bi se trebalo raditi u obrazovanju odraslih. Polaznici također imaju svoju filozofiju obrazovanja – stavove i vjerovanja kako se nastavnik treba ponašati u obrazovnim procesima, odnosno kakav sadržaj predavati, koje metode koristiti itd. Ponekad se njihove filozofije preklapaju, a ponekad su suprotstavljene pa dolazi do sukoba (Tisdell i Taylor, 2001, 6).

Jerold W. Apps smatra radnu filozofiju zapravo skupom vjerovanja odnosno stavova nastavnika u sustavu obrazovanja o sustavu obrazovanja (Apps, 1973, 7). O čemu se tu zapravo radi? Za razliku od pedagoških djelatnika, andragoški djelatnici, kako navodi Lorraine M. Zinn, imaju veliku slobodu, a samim time i veliku odgovornost prilikom izvođenja i organiziranja nastave, izbora metode, materijala i strategija u pogledu obrazovnog procesa (Zinn, 1990, 39). Uloga nastavnika u obrazovanju odraslih može uključivati prenošenje informacija, demonstriranje novih vještina, pomaganje polazniku u planiranju aktivnosti oko učenja, upućivanje polaznika na druge izvore, pomaganje polazniku u načinu rješavanja problema te sve ostale aktivnosti koje se vezuju uz obrazovanje odraslih. U svim tim slučajevima, nastavnik u obrazovanju odraslih donosi odluke i djeluje u skladu s onim u što vjeruje da je prikladno. Čak i onda kada obrazovna institucija regulira i određuje određene aspekte obrazovnog procesa, svaki nastavnik može podržati, modificirati, odbaciti ili prihvatiti takve aspekte, a sve sa stajališta vlastitih uvjerenja (Zinn, 1990, 41). S obzirom da nastavnici, kako smo već naveli, u sustav obrazovanja odraslih ulaze iz različitih *backgrounda*, oni se međusobno razlikuju u pogledu stavova o tome kako podučavati; što podučavati; i zašto podučavati odrasle polaznike (Zinn, 1990, 42).

Kada se o nekoj aktivnosti ili djelatnosti raspravlja s filozofskog polazišta onda se zapravo traži obrazloženje odnosno pojašnjenje, dublji smisao ili razlog djelovanja. Sagledavajući to iz perspektive filozofije obrazovanja, zapravo se pokušava potaknuti nastavnika da promisli zašto u obrazovnim procesima i odnosima djeluje na način na koji djeluje. Razumjeti 'zašto?' je izuzetno važno prije nego što se odluči što ili koji sadržaj implementirati odnosno kako će sadržaj prenijeti. To omogućava nastavnicima da kritički promisle o svojoj praksi. Osvještavanje i razumijevanje vlastite filozofije obrazovanja, kako navodi Rath (Rath, Harmin i Simon, 1978), pripomaže u procesu uspostavljanja vrijednosne jasnoće koja reducira zbunjenost, povećava razumijevanje te čini naša ponašanja i odlučivanja konzistentnim. Neki su stavovi o obrazovanju odraslih izraženiji od ostalih, ali ono što je ključno sadržano je u pretpostavci da nastavnik osvijesti svoju radnu filozofiju koja u temelju ima osobnu ili personalnu filozofiju. To je potrebno kako bi predavači razumjeli zašto imaju određen pristup i kako se njihovi osobni stavovi uklapaju u 'širu sliku' ciljeva obrazovanja.

U svom djelu *Toward a Working Philosophy of Adult Education* (1973), Apps iznosi upute o tome kako nastavnik u obrazovanju odraslih može sistematizirati odnosno osvijestiti svoju osobnu 'radnu' filozofiju obrazovanja

odraslih. Iako se odluke u procesu obrazovanja donose na temelju iskustva i zdravog razuma, Apps naglašava kako je potrebno stvoriti sistematičan stav o radnoj filozofiji, tj. primijeniti metodu sagledavanja različitih obrazovnih problema s filozofskog stajališta (preuzeto iz Zinn, 1990: 49). Prije negoli se definira okvir radne filozofije potrebno je, smatra Apps, identificirati vlastita vjerovanja o obrazovanju nudeći odgovore na definirane kategorije pitanja. Prva se kategorija pitanja odnosi na skup vjerovanja koja nastavnik ima o odraslom polazniku uopće. Druga se kategorija pitanja odnosi na ciljeve i svrhu obrazovanja odraslih. Tu se pokušavaju identificirati vjerovanja o tome što se nastoji postići obrazovanjem odraslih. Zatim se nastoji identificirati vjerovanja o sadržaju – o tome što se uči, te naposljetku vjerovanja o samom obrazovnom procesu, o mogućnostima, uvjetima i načinima obrazovnih procesa (Apps, 1973: 11-12). Kasnije, kako navodi Zinn (preuzeto iz Zinn, 1990: 5), Apps (1976) uvodi petu kategoriju pitanja kojom se identificiraju vjerovanja o ulozi nastavnika obrazovanja odraslih.

Prema Appsu (1976), potrebno je provesti analizu naših vjerovanja na temelju četiri faze kako bi se došlo do personalne radne filozofije: iznijeti uvjerenja o obrazovanju dajući odgovore na postavljena pitanja; tražiti kontradikcije između uvjerenja; razotkriti temelje uvjerenja i vjerovanja; te donijeti prosudbe o određenim temeljima za pojedina uvjerenja. Sve to nam pomaže rasvijetliti važnost naše osobne povijesti i načina na koji ona utječe na naše ponašanje kada djelujemo kao nastavnici – ono nam pomaže da razvijemo našu vlastitu radnu filozofiju te nas oslobađa od svake vrste ovisnosti o nekoj ideologiji ili dogmi.

Zinn PAEI – *The Philosophy of Adult Education Inventory*

Filozofija obrazovanja zapravo je osobna radna filozofija koju možemo definirati kao kategorizaciju individualnih vjerovanja, vrijednosti i stavova u procesu obrazovanja. Takva vrsta kategorizacije omogućava i olakšava nastavnicima pronaći odgovore i ponuditi smjernice za djelovanje u sustavu obrazovanja. Obzirom na postojeći vrijednosni pluralizam te raznolikost iskustva koje nastavnici unose u sustav obrazovanja odraslih, razumljivo je postojanje različitih filozofija obrazovanja. Apps navodi kako su tijekom godina filozofi i edukatori razvili filozofije obrazovanja koje su usko povezane s općom filozofijom, ali su usmjerene na obrazovne probleme. On razlikuje nekoliko filozofija obrazovanja: esencijalizam, perenijalizam, progresivizam, rekonstrukcinizam i egzistencijalizam (Apps, 1973, 21).

U djelu *Philosophical Foundation of Adult Education*, Elias i Merriam (1980) iznose obuhvatni prikaz filozofija obrazovanja odraslih koje su razvrstale u nekoliko kategorija s obzirom na postojeće i prihvaćene filozofske pristupe: liberalno obrazovanje odraslih, progresivno obrazovanje odraslih, biheviorističko obrazovanje odraslih, humanističko obrazovanje odraslih, radikalno obrazovanje odraslih i analitičko obrazovanje odraslih. Svoju raspravu zaključuju pitanjem: „Koji stav nastavnik u obrazovanju odraslih treba zauzeti kao svoju osobnu filozofiju obrazovanja odraslih?“ (Elias i Merriam, 1980, 203).

U ovom radu predstaviti ćemo koncept filozofije obrazovanja odraslih koje je razvila Lorraine Zinn (1990), oslanjajući se na rad Elias i Merriam. Riječ je o konceptu koji služi kao instrument identificiranja osobne filozofije obrazovanja - *Philosophy of Adult Education Inventory* – PAEI. Navedeni koncept sadrži pet sustava filozofija obrazovanja – liberalna filozofija obrazovanja, bihevioristička filozofija obrazovanja, progresivna filozofija obrazovanja, humanistička filozofija obrazovanja i radikalna filozofija obrazovanja.¹ Na temelju definiranih filozofskih koncepata, oslanjajući se na Rokeachov (1968) metodološki okvir, Zinn je izradila upitnik² koji nastavnicima u obrazovanju odraslih omogućava razotkrivanje internaliziranih vrijednosti o obrazovanju i obrazovnim procesima.

Upitnik se sastoji od 15 stavki, od kojih svaka sadrži 5 stavova, a svaki se stav rangira u rasponu od ‘uopće se ne slažem’ do ‘potpuno se slažem’. Stavke su navedene kao nedovršene rečenice tipa: „U planiranju obrazovnih aktivnosti najčešće.....“ ili „Primarna svrha obrazovanja odraslih je...“ ili „Metode predavanja koje koristim su...“ ili „Moja primarna uloga kao nastavnika obrazovanja odraslih je.....“. Obzirom da Zinn filozofiju obrazovanja definira kao cjelovit i međusobno povezan skup vrijednosti i vjerovanja koji se odnosi na sustav obrazovanja, uključujući vjerovanja o svrsi i prirodi ljudskog života, o ulozi pojedinca u društvu, svrsi i ciljevima obrazovanja te ulozi nastavnika i polaznika, upitnik uključuje sve aspekte obrazovanja odraslih, bilo da je riječ o odnosu polaznika i nastavnika, polaznika i sadržaja obrazovanja, sadržaja obrazovanja i društva u cjelini itd. Cilj ispitivanja nije definiranje ili smještanje u kućice, već je riječ o alatu za samoprocjenu kako bi se osigurao jednostavan početak procesa samorefleksije. Prema Zinn, informacije do kojih dođemo mogu nam pomoći da promislimo o vlastitim uvjerenjima i vrijednostima koje su relevantne za naš rad u obrazovnim procesima.

¹ Opisi navedenih filozofija obrazovanja mogu se pronaći na: http://lisajstrout.weebly.com/uploads/4/5/3/2/45322765/paei_2007_score_interpretation_research_b_lorraine_zinn.pdf

² Upitnik se može ispuniti online na mrežnoj stranici *LabR Learning Resources*.

Interpretacijska matrica ispunjenog upitnika nam ukazuje kojem filozofskom sustavu obrazovanja smo najbliži, a od kojeg smo najudaljeniji. Međutim, ključno je polazište kako nema prave i krive filozofije obrazovanja. Upitnik je zamišljen, kako navodi Zinn, da reflektira o stavovima osobe koja ispunjava upitnik, a ne da donosi sudove o tome.

Prema Zinn, liberalnoj filozofiji obrazovanja pripadaju nastavnici koji za cilj obrazovanja postavljaju razvijanje intelektualnih moći. Nastavnik je edukator/ekspert koji se nalazi u središtu te potiče intelektualni, moralni i duhovni razvoj polaznika. Kao takav, edukator je autoritet, prenositelj znanja, a zagovara metodu dijalektike, kontemplaciju, kritičko čitanje i raspravu. Usmjeren je na sadržaj jer se smatra kako polaznik teži znanju, a ne površnim informacijama. Teorijsko je obrazovanje važnije od stručnog osposobljavanja pa shodno tome kurikulum treba uključivati vječne istine, vrline i razumske stavove. Sadržajno je ova filozofija povezana s idealizmom, a predstavnici su Sokrat, Platon, Aristotel, Toma Akvinski, Rousseau, Piaget, Adler, Van Doren.

Prema biheviorističkoj filozofiji, obrazovanje za cilj ima osiguravanje preživljavanja vrste, društva odnosno zajednice. Iako je biheviorizam prvenstveno definiran kao psihologijski pravac, povezujući ga s društvenim uvjetima, on biva proširen na filozofsku perspektivu i stavljen u korelaciju s modernim realizmom (Ozmon i Craver, 1981, 188-190). U ovoj filozofiji obrazovanja, nastavnik je upravitelj, kontrolor koji nadgleda, predviđa i usmjerava rezultate učenja, tj. usmjerava učenje prema željenom ponašanju. Ova se tradicija usmjerava na promjene ponašanja i kontrolirano okruženje za polaznike. Pristup zagovara stav da je ljudsko ponašanje vezano na prethodne uvjete, tj. da vanjske sile kontroliraju ljudsko ponašanje. Metode nastavnika uključuju biheviorističke uvjete, povratne informacije, dril i praksu. Predstavnici su Pavlov, Skinner, Watson itd.

Najvažniji predstavnik progresivne filozofije obrazovanja zasigurno je John Dewey. U svojim djelima *Demokracija i obrazovanje* te *Iskustvo i edukacija* zagovara snažnu vezu između teorije i prakse navodeći kako je teorija bez prakse puka spekulacija, a praksa bez teorije slučajno djelovanje. „Razum se više ne shvaća kao udaljena i idealna sposobnost, već se odnosi na skup aktivnosti koje omogućavaju da aktivnost bude puna značenja“ (Dewey, 2001, 285). Obzirom da je polazište njegove filozofije obrazovanja pragmatizam, on se usmjerava na konkretne ciljeve u obrazovanju: praktične ishode i obrazovanje za demokraciju. U ovoj filozofiji obrazovanja, nastavnik je organizator. Polaznika organizirano vodi kroz obrazovne procese, potiče ga, stimulira i evaluira smjer polaznikovog obrazovnog procesa. Ova filozofija obrazovanja naglašava

obrazovni *problem-solving* pristup, iskustveno i cjeloživotno obrazovanje, demokraciju i demokratski trening, pragmatično znanje, procjenu potreba polaznika te društvenu odgovornost.

Humanistička filozofija obrazovanja odraslih pod utjecajem je egzistencijalizma i humanističke psihologije. Središnji motivi su: ideja osobe, sposobnost rasta, odgovornost za vlastiti razvoj i sposobnost utjecanja na društveni napredak. U ovoj filozofiji, nastavnik je voditelj, tj. pomagač koji ne usmjerava učenje, već stvara uvjete za učenje. Temeljni koncepti koji podržavaju ovu filozofiju su: sloboda i autonomija, aktivna kooperacija, participacija i samousmjerenje učenje. Prevladava mišljenje o ljudskoj prirodi kao esencijalno pozitivnoj sa svim njenim kreposnim i vrlim neograničenim potencijalom. Ova tradicija naglašava iskustveno učenje, slobodu, individualnost, samousmjerenje, otvorenost i kooperaciju. „Humanistički nastavnici u obrazovanju odraslih su usmjereni na razvoj čitave osobe s posebnim naglaskom na emocionalne i afektivne dimenzije osobe” (Elias i Merriam, 1995, 109).

Radikalna filozofija obrazovanja promiče ideju društvene, političke i ekonomske promjene kroz obrazovanje. Nastavnik se smatra koordinatorom koji je ravnopravan partner polazniku u procesu obrazovanja. Predlaže, ali ne određuje smjer učenja. Merriam and Brockett (1997) navode četiri koncepta koja su temeljna ovoj filozofiji: kolaborativno učenje, stvaranje znanja, moć i praksa. Predstavnici ove filozofije obrazovanja (Freire, Illich i Mezirow) vjeruju da obrazovanje treba osvijestiti odraslim polaznicima njihove mogućnosti u pogledu promjena društvene situacije. Ova tradicija vjeruje da ljudi sami stvaraju značenja te da znanje vodi do razumijevanja stvarnosti, doprinoseći procesima promjena. Najvažnija svrha obrazovanja je razvoj kritičkog mišljenja koje može dovesti do radikalnih društvenih promjena, političkih i ekonomskih. Teorija smatra da ljudi stvaraju povijest i kulturu kombinirajući refleksiju s akcijom. Naglašava se važnost autonomije, rast samosvijesti, kritičko mišljenje te deinstytucionalizacija obrazovanja. Zinn smatra kako je radikalna filozofija obrazovanja odraslih ekstenzija i modifikacija (odnosno ekstremna forma) humanističke filozofije obrazovanja odraslih pa nastavnici mogu pripadati u obje skupine. Autorica također upozorava kako pojmove radikalni i liberalni ne treba shvaćati u političkom smislu jer se pojam liberalni odnosi na *Liberal Arts* odnosno lat. *artes liberales*, a radikalni u smislu rekonstrukcije (Zinn, 1990, 53).

Zinn navodi kako se navedene filozofske tradicije preklapaju u pogledu ciljeva obrazovanja, metoda obrazovanja, uloge nastavnika i polaznika, izvora autoriteta itd. Obzirom da je riječ o idealnim tipovima, nastavnik rijetko ili skoro nikada ne pripada jednoj od tradicija. Također uvijek postoji mogućnost

razvoja tzv. holističkog pristupa koji je dovoljno obuhvatan i politički korektan. Riječ je o eklektizmu gdje se sintetiziraju različite osobne interpretacije modela i kombiniraju se prema vlastitom nahodanju. Najčešće kombinacije su: liberalna i bihevioristička; progresivna i humanistička; progresivna i radikalna; humanistička i radikalna.

Kako smo već naveli, ne postoji prava i kriva filozofija obrazovanja pa stoga i samo razotkrivanje ne služi za donošenje sudova, već omogućava osvještavanje vlastite obrazovne filozofije. To je važno jer istinski profesionalac ne samo da zna što treba činiti, nego je svjestan i razloga te načela na temelju kojih djeluje. Samo iskustvo ne čini osobu profesionalcem u obrazovanju odraslih. Osoba također treba biti u stanju dubinski reflektirati o iskustvu koje ima (Elias i Merriam, 1980, 9). Identificiranje vlastite filozofije obrazovanja omogućava nastavniku prepoznati potrebu da jasno misli o onome što radi te da sebi pojasni svoja djelovanja u širem kontekstu individualnog i društvenog razvoja. Na ovaj način, nastavnik može sebi razjasniti odnose između različitih elemenata, kao što su studenti, kurikulum, administracija i ciljevi, a sve s ciljem unaprjeđivanja obrazovnih procesa u obrazovanju odraslih. Zinn smatra da ispunjavanje upitnika i definiranje vlastite filozofije obrazovanja odraslih omogućava bolje razumijevanje ne samo vlastitog pristupa, već i pristupa kolega što pripomaže boljoj komunikaciji i međusobnoj suradnji (Zinn, 1990, 55).

Lorraine Zinn (1990) je izradila tri tablice filozofije obrazovanja koje se odnose na obrazovanje odraslih, pri čemu je prvu razvrstala temeljem svrhe, polaznika i edukatora, drugu prema izvoru autoriteta, ključnim riječima i metodama te treću prema predstavnicima i povijesnom okviru.³

| | Obrazovanje odraslih | | | | |
|------------------|---|---|--|--|---|
| | <i>Liberalna</i> | <i>Bihevioristička</i> | <i>Progresivna</i> | <i>Humanistička</i> | <i>Radikalna</i> |
| Tablica 1 | | | | | |
| <i>Svrha</i> | Obrazovati osobu u najširem smislu – intelektualno, moralno i duhovno | Obrazovanje za cilj ima osiguravanje preživljavanja vrste, društva, zajednice | Prenošenje kulture i društvene strukture da bi se promicala ideja društvenih promjena – cilj – društvene promjene | Razviti ljude koji su otvoreni za promjene i nastavak učenja – potaknuti osobni razvoj koji može pripomoći razvoju društva | Dovesti do radikalnih društvenih, političkih i ekonomskih promjena u društvu – promjena društva i kulture |
| <i>Polaznik</i> | Polaznik teži znanju, a ne informacijama; zagovara se konceptualno teorijsko razumijevanje – stalno uči | Polaznik ima aktivniju ulogu u procesu učenja, cilj je postići poželjno ponašanje; snažan utjecaj okoline | Polaznikove potrebe, interesi i iskustva su ključni element u poučavanju – ljudi imaju neograničen potencijal za razvoj kroz obrazovanje | Polaznik je visoko motiviran i samo-usmjeren; pretpostavlja odgovornost za vlastiti razvoj i za učenje | Ravnopravnost edukatora i polaznika – osobna autonomija je najvažnija |

³ Detaljnije na: http://www.unesco.org/education/aladin/paldin/pdf/course01/unit_03.pdf

| | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|--|---|
| <i>Eduktor</i> | Ekspert – prenositelj znanja; jasno određuje smjer učenja | Upravitelj, kontrolor – predviđa i usmjerava rezultate učenja; usmjerava učenje prema željenom ponašanju | Organizator; vodi učenje kroz iskustva koja su edukativna: potiče, stimulira i evaluira smjer polaznikovog obrazovnog procesa | Voditelj – pomagač – partner – ne usmjerava učenje već stvara uvjete za učenje | Koordinator – predlaže, ali ne određuje smjerove učenja, nudi jednakost između edukatora i polaznika |
| Tablica 2 | | | | | |
| <i>Izvor autoriteta</i> | Zapadna tradicija | Okolina | Situacija u kojoj se polaznik nalazi | Polaznik | Socioekonomski i sociopolitički nesklad |
| <i>Ključne riječi – koncepti</i> | Slobodno učenje (učenje je samo sebi svrha), racionalnost, intelektualizam, opće obrazovanje, tradicionalno znanje | Kompetencije, promjene ponašanja, vježbanje vještina, povratne informacije, obučavanje | Rješenje problema, obrazovanje zasnovano na edukaciji, demokracija, cjeloživotno učenje, pragmatično znanje, društvena odgovornost | Iskustveno učenje, sloboda, individualnost, osjećaji, samousmjerenost, otvorenost, kooperacija, egzistencija | Rast samosvijesti, praksa, neobvezno učenje, autonomija, kritičko mišljenje, društvena akcija, deinstitucionalizacija |
| <i>Metode</i> | Dijalektika, predavanje, grupe, kontemplacija, kritičko čitanje i rasprave | Programirane instrukcije, ugovorno učenje, on-line učenje | Znanstvene metode, problemsko rješavanje, aktivni pristup, eksperimentalne metode, projektne metode, induktivne metode | Iskustvenost, grupni pristup, grupna rasprava, grupno učenje, samo-usmjereno učenje | Dijalog, <i>problem posing</i> , maksimalna interakcija, grupne rasprave |
| Tablica 3 | | | | | |
| <i>Predstavnici/ škole</i> | Sokrat, Platon, Aristotel, Toma Akvinski, Piaget, Adler, Van Doren | Pavlov, Skinner, Watson, Tyler | Spencer, Pestalozzi, Dewey, Bergevin, Lindeman | Erasmus, Rousseau, Roger, Maslow, Knowles | Brameld, Holt, Goodman, Illich |
| Povijesni okvir | Antika | John Watson 1920. | Empirizam 17. stoljeća i pragmatizam 19. i 20. stoljeća | Kina, Antička Grčka i Rim, u SAD-u 1950-60ih Maslow i Rogers | 18. stoljeće – anarhizam, marksisti itd. |

Uloga samorefleksije u filozofiji obrazovanja odraslih

„Filozofija je mišljenje o onome što znanje zahtjeva od nas – postojanje odgovornog stava. Ona je misao o mogućem, a ne svjedočanstvo o završenom činu. Štoviše, ona je hipotetička, kao i svekoliko mišljenje. Ona ukazuje na zadatak koji se nalazi ispred nas, na zadatak koji se treba pokušati riješiti. Njezina vrijednost nije u tome što nudi gotova rješenja (koja se mogu postići jedino u praksi), nego u definiranju poteškoća i predlaganju metoda koje možemo koristiti u svim tim procesima. Filozofija se stoga može opisati kao mišljenje koje je postalo svjesno samog sebe – koje je shvatilo svoje mjesto, funkciju i vrijednost u iskustvu uopće“ (Dewey, 2001, 334).

Kada Dewey na ovaj način govori o filozofiji onda on zapravo analizira refleksivni pristup mišljenju, odnosno refleksivno mišljenje. Refleksivno mišljenje definira kao aktivno, usmjereno, ustrajno i pažljivo razmatranje svakog uvjerenja i postavke, a obzirom na dokaze koji ih potvrđuju odnosno na zaključke koji iz njih proizlaze (Dewey 1910, 6). Obzirom na navedeno, refleksivno mišljenje prema Deweyu je ujedno i kritičko jer ne prihvaća automatski svaku misao ili uvjerenje, već propituje različite mogućnosti prije nego se donese konačna odluka (Dewey, 1910, 13). Najviši stupanj mišljenja prema Deweyu je upravo ono mišljenje koje naslućuje moguće posljedice trenutnih zbivanja i nastoji ih izbjeći ukoliko procijeni da su one za njega nepovoljne.

U filozofiji, refleksivno mišljenje nije novina. Može se pratiti sve do Sokrata i njegove majeutičke metode postavljanja pitanja koja su predstavljala izazov sudionicima u uspostavljenom dijalogu. Refleksivno mišljenje zaokuplja pažnju velikog broja autora u području obrazovanja. Schön (1983) ga shvaća kao bitan aspekt za profesionalan razvoj znanja i prakse, Kolb (1984) govori o iskustvenom krugu učenja, a Mezirow (1981; 1990) shvaća refleksivnost kao okidač u procesu transformativnog učenja u odrasloj dobi (preuzeto iz Tilley, Marsh, Middlemiss i Parrish). U svom djelu *The Reflective Practitioner*, Schön polazi od pretpostavke kako kompetentni praktičari znaju mnogo više nego što to izgleda. Razlog tome je standardno primjenjivanje situacijskog učenja. Oni izvode određenu vrstu prakse i pokazuju određeno znanje, no većina njihovog znanja ostaje prešutno. Međutim praktičari razotkrivaju svoje kapacitete i sposobnosti u iznenađnim, nejasnim i konfliktnim situacijama. Tu je riječ o ‘refleksiji-u-akciji’ što zapravo predstavlja bit profesionalnog djelovanja. Ideja refleksije shvaća se kao prijedlog istraživanja procesa koji bi inače ostali skriveni i nepoznati, i spadali bi pod kategoriju ‘intuicije’ ili ‘kreativnosti’. Na ovaj način, ti se procesi raščičavaju kroz formu refleksivne konverzacije (Schön, 1983, 187). Kolb’s se oslanja na Schönovu refleksiju-u-akciji i opisuje važnost refleksije doživljenog iskustva s ciljem njegovog preoblikovanja u dublju razinu razumijevanja. Novo znanje odnosno učenje se postiže refleksijom-u-akciji.

U svom radu *A Critical Theory of Adult Learning and Education*, Mezirow se osvrće na Habermasovu distinkciju triju generičkih dimenzija koje se odnose na znanje i poučavanje. Habermas (1971) tako razlikuje tehničko (instrumentalno) znanje, dakle ono koje uključuje uzroke i posljedice odnosa iz okoline; praktično (komunikativno) znanje koje podrazumijeva razumijevanje drugih, ali i samorazumijevanje (razumijevanje društvenih normi, vrijednosti, političkih koncepata); te emancipatorno (transformativno) znanje koje se

postiče kroz samorefleksiju. Kada se govori o obrazovanju odraslih, smatra Mezirow, nužno je da budu uključene sve tri dimenzije iz razloga što andragogija zagovara organiziran i kontinuiran napor pomaganja odraslim osobama da uče na način koji povećava njihove mogućnosti samousmjerene funkcionalnosti (Mezirow, 1981, 21). Samousmjerenost je cilj, ali i metoda u obrazovanju odraslih. Zbog te, ali i ostalih specifičnosti obrazovanja odraslih, proces samorefleksije nastavnika u obrazovanju odraslih se nameće kao nužan. U obrazovanju odraslih, obrazovanje je najčešće dvosmjerno, a refleksivna praksa tako postaje sastavni dio ‘aktivnog učenja’ (Baldwin i Williams, 1988) ili ‘učenje cijele osobe’ (Taylor, 2007), odnosno cjeloživotnog učenja.

Razmišljajući o vlastitim vjerovanjima, stavovima i vrijednostima o sustavu obrazovanja, nastavnici zapravo vrše samorefleksiju o vjerovanju kakvo bi obrazovanje trebalo biti po formi, sadržaju, cilju, odnosu prema polaznicima itd. Jedan od ključnih aspekata profesionalnog razvoja sadržan je u pretpostavci boljeg razumijevanja *teaching-learning* procesa.

Sadržaj refleksije se kreće od subjektivne samosvjesnosti do refleksivnog mišljenja koje uključuje mišljenje o tome što radimo i što mislimo zašto to radimo. U tom smislu, riječ je o intelektualnoj aktivnosti i sposobnosti da se misli o mišljenju u smislu meta-mišljenja (Dallos i Stedmon, 2010, 20).

ZAKLJUČAK

Svrha filozofije obrazovanja sadržana je u tome da pomogne nastavniku prepoznati potrebu jasnog promišljanja onoga što radi te da sebi pojasni vlastito djelovanje u širem kontekstu individualnog i društvenog razvoja. Definiranje vlastite filozofije obrazovanja je važno, ali ne samo iz razloga što naša vjerovanja determiniraju naša ponašanja u obrazovnom procesu, već iz razloga što nas definiranje vlastite filozofije obrazovanja potiče da budemo kritični prema vlastitoj praksi. U tom procesu, mi postajemo svjesni mnogih nesvjesnih vjerovanja i ponašanja koja utječu na našu praksu. Kritičko promišljanje vlastite prakse ukazuje na diskrepanciju između onog što kažemo da vjerujemo i onoga što zbilja činimo u praksi (Tisdell i Taylor, 2001, 6).

Filozofija je zapravo refleksivnija i sistematičnija nego zdravorazumsko razmišljanje (Darkenwald i Merriam, 1982, 38). „Teorija bez prakse vodi u prazni idealizam, a djelovanje bez filozofske refleksije u besmisleni aktivizam“ (Elias i Merriam, 1980, 4). Filozofija može služiti kao okvir za obuhvaćanje odvojenih dijelova u jedinstvenu i sintetizirajuću cjelinu. Kada filozofija djeluje kao okvir, onda nastavnik u svojoj praksi može vidjeti ‘širu sliku’ (Spurgeon i Moor, 1994). Naposljetku, ‘vlastita filozofija podučavanja i učenja će poslužiti

kao organizirajuća struktura vjerovanja, vrijednosti i stavova koji se odnose na *teaching-learning* odnos.

Međutim, potrebno je napomenuti kako je osvještavanje osobne/radne filozofije obrazovanja samo korak u pripremi osobe na ulogu nastavnika, ali to je tek prvi korak (Spurgeon i Moor, 1994). Apps smatra kako se radna filozofija nikada ne razvija u potpunosti, već je u stalnom procesu razvoja jer se mi iskustveno stalno razvijamo, napredujemo. Većina stručnjaka u obrazovanju odraslih nastoji postati što bolja u pogledu predavanja i namjerava se usavršavati. Razvoj svjesnog znanja o vlastitim vjerovanjima i vrijednostima pripomaže u osvještavanju onog što radimo i zašto nešto radimo, odnosno pomaže nam razmisliti o drugačijim načinima djelovanja, te nam omogućava njegovati naša temeljna vjerovanja i vrijednosti. Sve nam to pripomaže u osnaživanju sebe kao nastavnika (Apps, 1973).

LITERATURA

- Apps, J. W. (1973). *Toward a Working Philosophy of Adult Education*. New York: Syracuse University. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078229.pdf>)
- Conti, G. J. (2007). Identifying Your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners (PHIL). *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(1): 19-37.
- Dallos, R.; Stedmon, J. (2009). *Flying over the swampy lowlands: Reflective and reflexive Practice*. U: Stedmon, J., Dallos, R. (ur.). *Reflective Practice in Psychotherapy and Counselling*. McGraw-Hill, str. 1-23. (<https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/9780335233618.pdf>)
- Delors, J. (1998). *Učenje: blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj i obrazovanje za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Dewey, J. (2010). *How we Think?* Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & CO., Publishers. (<http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>)
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Old Main: The Pennsylvania State University.
- Darkenwald, G. G.; Merriam, S. B. (1982). *Adult Education. Foundations of practice*. New York: Harper and Row.
- Elias, J. L.; Merriam, S. B. (1995). *Philosophical Foundations Of Adult Education*. Huntington, New York: Robert E. Krieger Publishing Co.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company. Revised Edition.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.
- Knowles, M. S.; Holton, E. F. III; Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington, MA: Elsevier.
- Kumar, A. (2007). *Philosophical background of adult and lifelong learning*. New Delhi:

Group of Adult Education, School of Social Sciences, Jawaharlal Nehru University. (http://www.unesco.org/education/aladin/paldin/pdf/course01/unit_03.pdf)

- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. Norman: University of Oklahoma.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 74: 5-12.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32 (1): 3-24.
- Melrose, S.; Park, C.; Perry, B. (2015). Chapter Two – Where Do I Fit In? Articulating A Personal Philosophy. U: Melrose, S., Park, C., Perry, B. (ur.). *Creative Clinical Teaching in the Health Professions*, Simple Book Production. (<http://epub-fhd.athabascau.ca/clinical-teaching/chapter/chapter-two-where-do-i-fit-in-articulating-a-personal-philosophy/>)
- Ozmon, H. A.; Craver, S. M. (1981). *Philosophical foundations of education* (2nd Ed.). Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Raths, L. H. M.; Simon, S. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Spurgeon, L. P.; Moor, G. E. (1994). The Educational Philosophies of Training and Development Professors, Leaders, and Practitioners. *Journal of Technology Studies*, 23(2): 11-19. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ553242.pdf>)
- Tilley, F.; Marsh, C.; Middlemiss, L.; Parrish, B. (2009). The ability to reflect critically on sustainability challenges. U: Villiers-Stuart, P., Stibbe, A. (ur.). *The Handbook of Sustainability Literacy*, University of Brighton, Arts and Humanities, str. 1-5. (http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0013/6304/Critical-and-Reflective-Thinking.pdf)
- Tisell, E. J.; Taylor, E. W. (2001). Adult Education Philosophy Informs Practice. *Adult Learning*, 11(2): 6-10. (<http://robert-vroman.com/resources/Adult%20Education%20Philosophy.pdf>)
- Thorndike, E. L.; Bregman, E. O.; Tilton, J.; Woodyard, E. (1928). *Adult Learning*. Oxford: Macmillan Adult learning.
- Zinn, L. M. (1990). Identifying your philosophical orientation, U: Glabraith, M. W. (ur.). *Adult learning methods: A guide for effective instruction*, Malabar, Florida, Krieger Publishing Company, str. 39-56.

ZNAČENJE EVALUACIJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Prof. dr. sc. Milena Ivanuš Grmek
Sveučilište u Mariboru, Pedagoški fakultet
E-mail: milena.grmek@um.si

Sažetak

U prilogu prikazujemo značenje evaluacije u obrazovanju odraslih. Najprije upozoravamo na značenje cjeloživotnog učenja u današnje vrijeme, upozoravamo na stanje obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji, a zatim predstavljamo ključna pitanja koja postavljamo kod svake evaluacije. U posljednjem dijelu priloga predstavljamo različite pristupe reflektivnog poučavanja koji potiču profesionalni razvoj mentora uključenih u obrazovanje odraslih.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, evaluacija, refleksija, pristupi reflektivnog poučavanja

UVOD

Cjeloživotno učenje predstavlja strategiju europskog sudjelovanja u politikama obrazovanja i osposobljavanja za pojedince. To je temeljna strategija obrazovnih politika koja je uvrštena u sam vrh nacionalnih i međunarodnih politika prema *Memorandumu o cjeloživotnom učenju* jer doprinosi poboljšanju zapošljavanja i prilagodljivosti radne snage te poticanju aktivnog građanstva. Glavni ciljevi cjeloživotnog učenja su (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, 5):

- graditi inkluzivno društvo koje će nuditi jednake mogućnosti pristupa kvalitetnom učenju kroz život za sve ljude i u kojem će obrazovanje i osposobljavanje biti zasnovano ponajprije na potrebama i zahtjevima pojedinaca;
- osigurati putove u kojima će obrazovanje i osposobljavanje omogućavati ljudima znanje i vještine koje će biti u skladu s promijenjenim zahtjevima zanimanja i rada, radnih organizacija i radnih metoda te
- poticati i osposobiti pojedince na suradnju u svim sferama javnog života, posebno na društvenom i političkom području.

U literaturi nalazimo više definicija cjeloživotnog učenja. Međusobno se razlikuju s obzirom na to s kojega gledišta proučavaju takvo učenje. Dokumenti Europske unije definiraju cjeloživotno učenje kao namjensku nastavnu aktivnost, formalno ili neformalno stalnu aktivnost pojedinaca s ciljem poboljšanja znanja, vještina i kompetencija (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, 7). Skorašnje su definicije unutar europskih dokumenata dopunjene s određenjem kako cjeloživotno učenje čine sve aktivnosti učenja kroz život, s ciljem poboljšanja znanja, vještina i kompetencija unutar osobne, društvene, građanske i/ili sfere struke/profesije.

Dakle, izraz cjeloživotno učenje ne označava samo učenje koje se odvija cijeli život (kontinuirano), već se širi na različita područja i mjesta života pojedinca (obiteljski život, slobodno vrijeme, posao itd.). Mogli bismo ga slikovito prikazati ne samo vodoravnom crtom koja bi predstavljala učenje od rođenja do smrti, već i vertikalnom crtom koja bi predstavljala učenje na različitim mjestima i na različitim područjima.

Cjeloživotno učenje tako nije samo sažetak ili integracija tradicionalnih obrazovnih programa i modernih nastavnih mogućnosti. Pristup cjeloživotnog učenja se razlikuje od tradicionalnih pristupa u obrazovnim institucijama koje su bile usmjerene prije svega u prijenos – transmisiju znanja. Nove metode i načini cjeloživotnog pristupa stavljaju naglasak na razvoj mogućnosti i osobnih kompetencija pojedinca. U središtu koncepta cjeloživotnog učenja je ideja o omogućavanju i poticanju ljudi »učiti kako učiti« (*learning how to learn*) (Horner 2000, preuz. prema European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning 2002, 78). S obzirom na učenje kroz čitav život i na različite oblike (formalno, neformalno i informalno) naglasak je na učenju, a ne na obrazovanju. Obrazovanje (*education*) sadrži sve promišljene i sistematičke aktivnosti koje su planirane s obzirom na potrebe onih koji uče (ISCED 97, preuz. prema European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning 2002, 79).

Obrazovanje uključuje dva područja: formalno i neformalno obrazovanje. U suprotnosti s obrazovanjem, učenje je označeno s gledišta pojedinca. Učenje je dakle širi pojam od obrazovanja jer pokriva tri glavna područja, uz formalno i neformalno obrazovanje i informalno učenje (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning 2002, 79-80). U nastavku ćemo ih ukratko predstaviti.

1. *Formalno obrazovanje* odvija se u obrazovnim i sličnim institucijama. Odnosi se na sisteme škola, sveučilišta i drugih formalnih obrazovanih institucija koje obično predstavljaju uzastopne stupnjeve obrazovanja od djetinjstva do mladosti. Obično završava diplomom ili nekom drugom kvalifikacijom.

2. *Neformalno obrazovanje* odvija se paralelno uz formalne sisteme obrazovanja i osposobljavanja i obično ne vodi do formalne certifikacije. Može se odvijati unutar ili izvan obrazovnih institucija, rada, unutar društvenih organizacija i grupa te zadovoljava potrebe ljudi svih starosti.
3. *Informalno učenje* sadrži sve aktivnosti učenja i/ili situacije koje ne mogu biti klasificirane kao formalno ili neformalno obrazovanje. Prirodno prati svakodnevni život. U suprotnosti s formalnim i neformalnim obrazovanjem nije nužno da je to učenje s određenom svrhom i zato ga pojedinci ni sami ne shvaćaju kao prilog njihovom znanju i vještinama. Zato su aktivnosti informalnog učenja označene relativno niskim stupnjem organizacije i mogu se odvijati na razini pojedinca (npr. samo-usmjereno učenje), kao i u grupama ljudi (npr. na radnom mjestu ili unutar obitelji). Neke situacije kao što su modeli učenja na računalu ili s drugim strukturiranim nastavnim materijalima mogu biti slične neformalnim obrazovnim programima. Drugi načini kao što je učenje unutar obitelji ili posjet kulturnim priredbama vrlo su specifični i nad njima je teško imati bilo kakav nadzor.

Stanje obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji

Kao iznimno kompleksno i heterogeno područje koje obuhvaća različite obrazovne potrebe vrlo heterogene populacije u Sloveniji, obrazovanje odraslih još nije sustavno prikladno uređeno i ne omogućuje odgovarajuće zadovoljavanje potreba za obrazovanjem i učenjem odraslih, što vrijedi ponajprije za lošije obrazovane (Bijela knjiga, 2011, 371-373).

Područje obrazovanja odraslih formalno je određeno različitim dokumentima. Najprije možemo spomenuti *Zakon o usmjerenom obrazovanju* iz 1980. godine koji je uveo jedinstveni sustav obrazovanja mladih i odraslih. Cjeloviti plan obrazovanja odraslih kao samostalni sustav bio je određen u *Bijeloj knjizi o odgoju i obrazovanju u Republici Sloveniji* iz 1995. godine. Ova su ishodišta predstavljala osnovu za poseban *Zakon o obrazovanju odraslih* iz 1996. godine, a koji je 2006. godine promijenjen i dopunjen. Tijekom 2004. godine prihvaćena je *Rezolucija o nacionalnom programu obrazovanja odraslih do 2010. godine*. Riječ je o modernom strateškom dokumentu koji prati koncept i strategije cjeloživotnog učenja. Nadalje je temeljit pregled obrazovanja odraslih predstavljen u *Bijeloj knjizi o odgoju i obrazovanju u Republici Sloveniji* (2011). Dokumenti pokazuju da ključnu prepreku u razvoju i provođenju obrazovanja odraslih predstavlja neodgovarajući sustav financiranja. Strategija razvoja

obrazovanja odraslih do 2020. godine utvrđena je *Rezolucijom o Nacionalnom programu obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji za razdoblje 2013.-2020.* (2013) u kojem se upozorava na ključne probleme u području obrazovanja odraslih. To su:

- obrazovanje i njegova kvaliteta;
- sudjelovanje i pravednost u obrazovanju odraslih;
- sistemska okolina.

Ako se usredotočimo na obrazovanje i njegovu kvalitetu utvrđujemo da udio odraslih sa završenim srednjim strukovnim obrazovanjem i više sa starošću pada. Među starijima od 45 godina visok je udio manje obrazovanih što će zbog produženja radnog vijeka biti sve veći problem. Ova se ciljana grupa teže prilagođava novim zahtjevima radnog mjesta, posebice ako nemaju dobivene ključne odnosno profesionalne mogućnosti. Nadalje, udio stanovništva s tercijarnim obrazovanjem u dobi od 25 do 64 godine je ispod prosjeka država OECD. Sedam posto stanovništva starog 15 godina i više nema završenu osnovnu školu. Među nezaposlenima visok je udio starijih od 50 godina koji nemaju profesionalno odnosno strukovno obrazovanje. Usprkos statističkim podacima o malom osipanju još je uvijek previše mladih koji na različitim stupnjevima napuste školovanje.

Slovenija se suočava s problemima kvalitete znanja što su pokazali rezultati međunarodnog istraživanja pismenosti u kojem se Slovenija uvrstila na sam kraj država u tekstualnoj pismenosti. To ponajprije vrijedi za manje obrazovane odrasle. U svim europskim državama udio manje obrazovanih koji su uvršteni na više razine pismenosti bitno je viši nego u Sloveniji.

Kao važan problem, pravednost u obrazovnom sustavu mjerimo i pokazateljima o sudjelovanju odraslih u obrazovanju te kvaliteti znanja sudionika (OECD). Stanovnici koji su niže obrazovani i spadaju u ranjive skupine, u obrazovanje se premalo uključuju. Usto je za postizanje kvalitete znanja koje bi bilo usporedivo s obrazovanim vršnjacima potrebno više ulagati u potporne aktivnosti na njihovom obrazovnom putu.

Nedostaci sistemskog uređenja javljaju se ponajprije u sljedećim područjima:

- nestabilno financiranje javnih programa općeg obrazovanja te potpornih aktivnosti;
- neostvarivanje sistema utvrđivanja, vrednovanja i priznavanja na različite načine dobivenih znanja i vještina;
- nestabilno sufinanciranje srednjoškolskog i višeškolskog obrazovanja odraslih;

- nedostatak međusektorskog povezivanja, što ometa sadržajno sudjelovanje i racionalniju iskorištenost sredstava,
- neprikladno zakonsko uređenje obrazovanja odraslih (nedostatak sudjelovanja nacionalne i lokalne razine prilikom osiguravanja materijalnih uvjeta za djelovanje organizacija za obrazovanje odraslih).

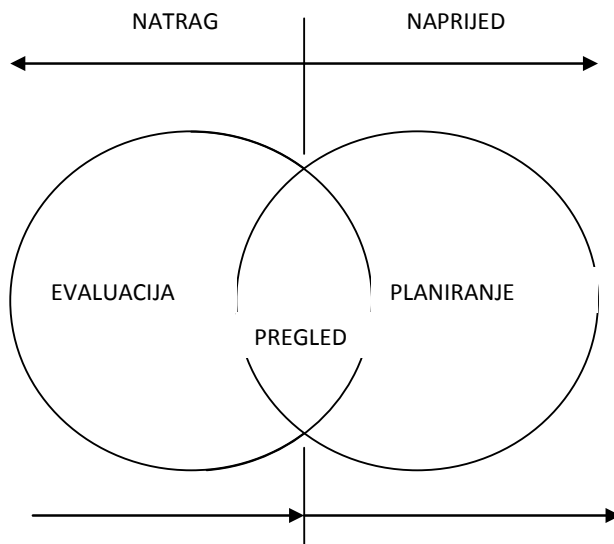
Na temelju predstavljenih nedostataka, Nacionalni program obrazovanja odraslih postavlja sljedeće ciljeve za njihovo otklanjanje (Rezolucija, 2013): podignuti obrazovnu razinu stanovništva i razinu temeljnih mogućnosti, povećati zapošljavanje aktivnog stanovništva, poboljšati mogućnosti za učenje i uključivanje u obrazovanju, poboljšati opću obrazovanost. Za operacionalizaciju navedenog, Rezolucija o nacionalnom programu obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji za razdoblje 2013.-2020. (2013) predviđa više operativnih i mjerljivih ciljeva i pokazatelja. Među posljednjima je krovni pokazatelj po mjeri prema europskim pokazateljima što istovremeno omogućava međunarodnu usporedivost s državama EU.

Značenje evaluacije na području obrazovanja odraslih

Za kvalitetno provođenje obrazovanja odraslih, uz sistemsku i financijska gledišta, važnu ulogu imaju tzv. unutarnja gledišta, pri čemu evaluacija kao čimbenik kvalitete ima značajnu ulogu. Možemo je odrediti kao kompleksnu aktivnost koja je slična reflektivnom puzanju u akciji jer postoje brojna »evaluacijska« pitanja koja možemo postaviti i na koja možemo odgovoriti (Hopkins, 1997, 12). Nekoliko osnovnih pitanja i kratkih odgovora na njih navode i Chinapah i Miron (1990, 32, preuz. prema Cencič i sur., 2010). Dodaju da su pitanja i njihovi odgovori ključni u planiranju evaluacije, pri čemu svi uključeni u pripremu evaluacije trebaju pokušati odgovoriti na pitanja kao što su:

- kako? (koju metodologiju izabrati);
- kada? (vrijeme evaluacije);
- gdje? (uzorak ili uključeni čimbenici u evaluaciju);
- zašto se provodi evaluacija (navođenje razloga);
- tko će voditi evaluaciju? (tko će biti ocjenjivač);
- čemu? (ciljevi);
- koga će sve uključivati? (tko su zainteresirani);
- komu je namijenjena? (osoba koja određuje);
- koji su kriteriji? (kriteriji);
- i u čiju korist? (korisnost ili upotrebljivost evaluacije).

Evaluacije se često povezuju s kontrolom ili nadzorom, vrednovanjem ili ocjenjivanjem, pregledavanjem i planiranjem što bi označili kao planiranje promjena. Vežu između evaluacije, pregledavanja i planiranja pokazuje nam Slika 1.



Slika 1. Povezivanje evaluacije, pregledavanja i planiranja

Izvor: Cencić i sur., 2010, 47

Na slici uočavamo kako se „pregled“ provodi u određenom trenutku, a razmatraju se aktivnosti i procesi koji su završeni. Ovaj „pregled“ koristi za planiranje aktivnosti u budućnosti ili za poboljšanje kvalitete.

Ključna svrha evaluacije je utvrđivanje kvalitete. Kvaliteta je pojam koji je lakše prepoznati nego precizirati. Pojedini autori smatraju kvalitetu nedefiniranim i nemjerljivim pojmom jer uključuje krajnji rezultat i proces na kojeg utječe više čimbenika, među kojima su i oni koji obrazuju i oni koji se obrazuje (Sallis, 1997, preuz. prema Cencić i sur., 2010). Pritom valja naglasiti da je kvaliteta dinamičan pojam pri kojem točno opredjeljenje ne pomaže jer kvaliteta ima mnogo značenja i dimenzija.

Kao proces ocjene o prednostima, vrijednostima, važnosti odgojno-obrazovnog programa (Borg i Gall, 1989, 742), tj. sistematično prikupljanje podataka o nekoj pojavi sa svrhom dati o njoj vrijednosni sud i/ili je temeljem toga i poboljšati (Marentić Požarnik, 1999, 21), evaluacija je proces sistematičnog analiziranja informacija sa svrhom da vrednovanje temelji na

dokazima (evidencijama) kako bi se vrednovana pojava mogla poboljšati. Na području obrazovanja odraslih u Sloveniji je uvriježen pristup za samoevaluaciju »Ponudimo odraslima kvalitetno obrazovanje« (POKO). Razvijeni su i različiti poticaji za ulaganje u kvalitetu obrazovanja odraslih, IKT potpora samoevaluacija te intenzivno osposobljavanje za izvođenje samoevaluacije (Bijela knjiga, 2011, 384).

Refleksija kao važan oblik evaluacije u obrazovanju odraslih

Ulaganje u učitelje/mentore odnosno briga za njihov profesionalni razvoj važan je čimbenik kvalitete u provođenju obrazovanja odraslih. Pritom refleksija kao važno gledište u evaluaciji ima važnu ulogu.

Izraz refleksija potječe od latinske riječi *reflectere* što znači odražavati, promisliti, prosuditi. U okviru učiteljevog/mentorovog profesionalnog djelovanja refleksija je važan čimbenik njegovog profesionalnog puta: riječ je o procesu iskustvenog učenja na temelju analize prakse i kognicija koji usmjeravaju razmišljanje i djelovanje pojedinca. Može se odvijati individualno kad se učitelj/mentor zaustavi kako bi promotrio događanje u razredu/grupi ili je riječ o interaktivnom procesu kada učitelj/mentor uz pomoć druge osobe (npr. kritičkog kolege ili suradnika) razjašnjava dileme, postavlja pitanja (Bell, 2003, preuz. prema Javornik Krečić, 2008).

Pristupi refleksivnog poučavanja

Pristupi refleksivnog poučavanja su različiti, temelje se na konkretnim podacima te su osnova za razmišljanje, odlučivanje i djelovanje. Predstavljamo samo neke koji su prema našem mišljenju najvažniji.

Pristup na osnovi vođenja i oblikovanja dokumenata

Najraširenija i najpoznatija je mapa proizvoda za koju upotrebljavamo više termina: portfelj, portfolio, sabirna mapa, mapa proizvoda i postignuća. Autorici teksta najbliža je upotreba termina portfolio koji shvaća kao organiziranu, ciljno usmjerenu zbirku dokumenata (npr. proizvoda, potvrdi, primjera) koja prikazuje što je pojedinac naučio, kako je pojedinac došao do određenih spoznaja, kako vidi svoj profesionalni put i kakav je njegov odnos prema profesionalnom razvoju.

Kao takav, portfolio je zbirka ostvarenih i izabраниh dokumenata koja se neprestano razvija i raste, a koji su nastali kao rezultat pojedinčeva (iskustvenog, produbljenog) učenja te ih prate obrazložene i utemeljene refleksije. Glavna

svrha portfolia dakle nije samo sakupljanje i evidentiranje dokumenata koje pojedinac na svom profesionalnom putu dobije u procesu formalnog i/ili neformalnog učenja, već ponajprije osvještavanje svog učenja i razvoja te mogućnost dijeljenja vlastitih spoznaja s drugima. (Constantino i sur., 2009).

Upotreba portfolia na području obrazovanja nije novost jer se u inozemstvu upotrebljava već niz godina. U većini slučajeva, upotrebljava se kao alat za autentično ocjenjivanje učitelja (npr. kod zapošljavanja učitelja), kao alat u procesu samoevaluacije (za poboljšanje kvalitete) i kao dopuna uobičajenim načinima/izvorima vrednovanja učiteljeva rada. U Sloveniji se portfolio najviše uvriježio na području jezičnog učenja/poučavanja (Cvetek, 2005) u vezi s priznavanjem neformalnog učenja i u okviru dodiplomskog obrazovanja učitelja (Paulson, 1991; Ivanuš Grmek i sur., 2008).

Ciljevi portfolia u profesionalnom razvoju učitelja/mentora su:

- razviti mogućnost refleksije i produbljenog razmišljanja o vlastitom učenju, poučavanju i razvoju;
- preuzimanje odgovornosti učitelja/mentora za vlastiti profesionalni razvoj;
- razviti mogućnost povezivanja vlastitog profesionalnog razvoja u odnosu na razvoj odgojno-obrazovne institucije;
- razviti mogućnost utvrđivanja i prikaza vlastite vrijednosti rada;
- razviti i krijepti bolju suradnju u planiranju, razvijanju i poticanju profesionalnog razvoja između učitelja/mentora i vodstva institucije te među učiteljima/mentorima samima itd. (Ivanuš Grmek i sur., 2008).

Iako je svaki portfolio jedinstven, u uvodu ipak mora obuhvaćati osobne podatke o učitelju /mentoru, učiteljev/mentorov životopis i zapis učiteljeva/mentorova osobnog odnosa prema njegovom zanimanju i radu. Osobni odnos prema svom zanimanju i radu možemo na primjer prikazati autobiografskim zapisom (u obliku priče, pisma i sl.). Takav zapis čitatelja portfolia obogati informacijama o učitelju/mentoru koje obično nisu vidljive iz životopisa ili zbirke ostalih dokumenata. Svaki portfolio odražava neku osobnu notu odnosno ima osobni pečat, ali ipak mora uključivati: dokumentirano gradivo, komentare koji dokumentirano gradivo čine koherentnim i čitljivim te ga stavljaju u kontekst i kritičke opise kojima autor utemeljuje, reflektira i analizira procese i postignuća prikazane u mapi (Javornik Krečić, 2008).

U literaturi se ukazuje na više tipova portfolia profesionalnog razvoja (Constantino i sur., 2009; Campbell i sur., 2006; Klenowski 2004). Najčešće se spominju tzv. *radni portfolio* (eng. *working portfolio*) koji označava sistematično

sakupljanje i evidentiranje svih dokumenata koji odražavaju profesionalni rast pojedinca i tzv. *prezentacijski portfolio* (eng. *presentation portfolio*) koji predstavlja izabrani asortiman dokumenata pojedinca i refleksija te prikazuje najvažnije graničnike pojedinčevog profesionalnog razvoja.

Pristup na osnovi upotrebe tehničkih pomagala

Ovdje uvrštavamo zvučno i video snimanje sa svrhom dobivanja što objektivnijih informacija o promatračkoj pojavi (Pollard, 2003). Ovaj pristup zahtjeva odgovarajuća tehnička pomagala i određeno znanje o njihovoj upotrebi.

Audio snimanje je prikladno u slučajevima kada se učitelj želi usredotočiti samo na rečeničnu interakciju. Budući da zahtjeva jednostavno tehničko pomagalo, snimanje može napraviti sam učitelj, a u razredu ne treba pomagača. Snimku može slušati kada mu vrijeme to dopušta. Video snimanje je prikladnije za proučavanje nerečenične komunikacije i interakcije. U početku je često prisutna opasnost „kozmetičkog učinka“ (Marentič Požarnik, 1987, 48), koji podrazumijeva da su učitelji usmjereni više na sebe, na svoj izgled, nego na svoj rad i postupke. Ta opasnost polako iščezne, a poveća se pravilnost shvaćanja sebe. Također se povećava objektivnost u samoocjenjivanju i motiviranost za praćenje vlastitoga rada.

Strukturiran pristup

Postoji više tipova upitnika koji služe mentoru za samorefleksiju (Pollard, 2003). Pokazuju mu uvid o određenoj temi. Ispunjavati ih mogu slušatelji, drugi kolege sa svrhom da upozna njihovo gledište. Pitanja u upitniku mogu biti otvorenog ili zatvorenog tipa, jednostavna, ne previše opsežna. Ovi upitnici su često oblikovani kao neformalni instrumenti. U tehničkom pogledu nisu najpouzdaniji, ali su valjani jer su pripremljeni za točno određenu situaciju, tj. njima prikupljamo podatke koji proizlaze iz cilja refleksije.

Nestrukturiran pristup

Ovdje pripadaju tekstovi koje pišu učitelji/mentori nakon obavljenog pedagoškog rada: to su mentorov osobni dnevnik i bilješke različitih oblika i vrsta. Za pripremu mentorova dnevnika nema posebnih uputa. Riječ je o zapisima interpretacija, opisima gledišta pojedinca, vlastitih osjećaja. Mentor može bilježiti aktivnosti s kojima se susreće u pedagoškom radu, različita razmišljanja o provedbi pedagoškog rada ili zapisati događaje u koje je bio uključen te ih želi sačuvati (Pollard, 2003). Naime, postavlja se pitanje smislenosti takvog zapisivanja. Pritom je potrebno biti svjestan da nas pisanje

i refleksija potiču da jasnije vidimo što se u stvarnosti događa (Bolton, 2005). Podjednako, pisanjem dnevnika možemo istraživati same sebe, što je s gledišta postupanja učitelja/mentora važno za njegov profesionalni razvoj.

Za bilješke različitih oblika i vrsta ili različite radne zapise značajna je mogućnost usmjeravanja na različite probleme, neočekivane događaje. Ti su zapisi uobičajeno kratki, a najčešće uključuju opis događanja te gledišta pojedinca. Navedimo primjer pitanja za opažanje i bilježenje: kako sudionici reagiraju na moje postupke, bi li možda radili drugačije, zašto neke od njih moje objašnjenje nije zanimalo, zašto se nisu uključili u razgovor?

Posebno je važno da zapis nastane odmah nakon obavljene aktivnosti jer što više vremena prođe između događaja i zapisivanja teže rekonstruiramo događanje u pedagoškom radu.

Pristupi na osnovi međusobne suradnje

U ovom slučaju možemo govoriti o uzajamnom učenju odnosno kolegijalnom opažanju i o superviziji. Marentič Požarnik (1987) navodi bitne pretpostavke uzajamnog učenja: demokratski odnosi i procesi odlučivanja, uzajamno poštovanje dogovorenih pravila, priznavanje i uključivanje različitih mogućnosti i znanja, jednakovrijednost svih sudionika te oblikovanje pretežno simetrične komunikacije, otvorena, prateća grupna atmosfera u kojoj nema elemenata straha. Pollard (1997, 5) govori o suradničkom opažanju. Riječ je o tome da se učitelji mijenjaju u ulozi promatranog i promatrača. Pritom polazimo od pretpostavke kako je učitelj kada opaža samog sebe nepouzdan i da je teško istovremeno poučavati i opažati, da učitelj lakše prihvaća dobronamjernu kritiku svojih kolega, nego od nadređenih, a važni su otvoreni, pouzdani međusobni odnosi te emotivna potpora koju učitelji dobiju jedan od drugog (Smith, 1991, preuz. prema Javornik Krečić, 2008).

Cencić (1992) smatra superviziju više strukturiranom u odnosu na kolegijalno opažanje. Cilj je supervizije poboljšanje poučavanja i razvijanje profesionalnog razvoja pojedinog učitelja, a podciljevi su (Kobolt i Žorga, 1999, 135):

- Omogućiti učiteljima povratne informacije o njihovom načinu poučavanja jer postavlja učitelja »ispred ogledala« kako bi u njemu vidio što stvarno radi za vrijeme poučavanja. To je možda nešto sasvim drugačije od onog što učitelj/mentor misli da radi.
- Dobiti povratne informacije, što je za učitelja često dovoljno snažan impuls da započne proces vlastitog poboljšanja.

- Omogućiti dijagnozu i rješavanje problema koji nastaju prilikom poučavanja.
- Pomoći u razvoju različitih strategija poučavanja. Učitelj/mentor može iskušati različite strategije i o njima dobiti povratne informacije.
- Vrednovanje učitelja/mentora u svrhu napredovanja ili drugih odluka.
- Pomoći u razvoju pozitivne slike neprekinutog profesionalnog razvoja.

Za superviziju je značajan kružni proces s tri stupnja: planiranje, opažanja, poučavanje i povratna informacija.

ZAKLJUČAK

U prilogu smo posebnu pozornost posvetili refleksiji kao gledištu evaluacije u obrazovanju odraslih. Predstavili smo pet različitih pristupa refleksivnog poučavanja koje učitelji/mentori mogu upotrebljavati u svojoj praksi, doprinoseći većoj kvaliteti svog rada. Za refleksiju je važno da učitelji/mentori ispunjavaju određene uvjete – otvorenost, iskrenost i odgovornost. To ih vodi do promišljajućeg praćenja i opažanja vlastitog rada te do veće sigurnosti u postupanju.

LITERATURA

- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bolton, G. (2005). *Reflective Practice. Writing and Professional Development*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Borg, W. R.; Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. New York, London: Longman.
- Campbell, D. M. i sur. (2006). *How to develop professional portfolio. A manual for teachers*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cencič, M. i sur. (2010). *Model evaluacije kakovosti izvajalcev programov usposabljanj strokovnih delavcev*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Cencič, M. (1999). Vloga učiteljev v evalvacijskih raziskavah. *Sodobna pedagogika*, 50(4): 38-49.
- Cencič, M. (1992). Z opazovanjem pouka do boljšega dela. *Vzgoja in izobraževanje*, 23(1): 26-30
- Costantino, P. M.; De Lorenzo, M. N.; Corbin-Tirrel, C. (2009). *Developing a professional teaching portfolio. A guide for success*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionallec*. Radovljica: Didakta.
- European Commision (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels: European Commision. (http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf; pregledano: 28. prosinca 2015.)

- Hopkins, D. (1997). *Evaluation for School Development*. Philadelphia: Open University Press.
- Ivanuš-Grmek, M. i sur. (2008). Mnenja ravnateljev o mapi dosežkov praktičnega pedagoškega usposabljanja študenta. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(1): 63-70.
- Javornik Krečič, M. (2008). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Didactica Slovenica*. 23(1): 3-18.
- Klenowski, V. (2004). *Developing portfolios for learning and assessment*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Kobolt, A.; Žorga, S. (1999). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? *Sodobna pedagogika*, 50(4): 20-37.
- Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Paulson, F. L. i sur. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5): 60-63.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school. A handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Pollard, A. (2003). *Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice*. London, New York: Continuum.
- *Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010* (ReNPIO), Uradni list RS, 70/2004. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije. (<http://www.uradnilist.si/1/index?edition=200470#%21/Uradni-list-RS-st-70-2004-z-dne-28-6-2004>, pregledano: 28. prosinca 2015.)
- *Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020*, Uradni list RS, 90/13. Ljubljana: Državni zbor Republike Slovenije.
- (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-3262>; pregledano: 28. prosinca 2015.)
- *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o izobraževanju odraslih*, Uradni list RS, 69/06. (<https://www.uradni-list.si/1/content?id=76047>; pregledano: 28. prosinca 2015.)

PARTICIPATIVNE METODE UČENJA I PODUČAVANJA KAO NEOPHODAN ALAT U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Margita Radman

Udruga za prirodu, okoliš i održivi razvoj Sunce

E-mail: margita.radman@sunce-st.org

Proces cjeloživotnog učenja zahtjeva razvoj osobnih, socijalnih i profesionalnih kompetencija osobe kao pojedinca i kao nastavnika koji sudjeluje u obrazovanju odraslih. Kao jedna od najistaknutijih vještina dobrog nastavnika u obrazovanju odraslih smatra se poznavanje sadržaja, pri čemu jednaku težinu ima i sposobnost prijenosa sadržaja polaznicima.

Pristup podučavanju odraslih mora biti promišljen i primjeren nastavnom okruženju. Potrebno je nastavne sadržaje prenositi na interesantan način, pristupajući svakoj nastavnoj grupi individualno i različito. Potrebno je poznavati mogućnosti i ograničenja polaznika radi prilagodbe različitih metoda učenja i podučavanja. Jako je bitno ovladati vještinama podučavanja i njima poticati aktivnosti sudionika. Svakako, nastavnik treba biti usmjeren na polaznika, uvažavati njegovo prethodno znanje, vještine i stečeno životno iskustvo, što polazniku pomaže da se osjeća kao aktivni sudionik procesa. Odrasli polaznici posjeduju vještinu prepoznavanja što im je važno i što će im biti korisno od nastavnog sadržaja.

Kao sve češća preokupacija znanstvenika i stručnjaka, pedagoška kompetentnost predavača je izuzetno važno pitanje po kvalitetu obrazovnog procesa. Od pedagoški kompetentnog predavača se očekuje da osim znanja posjeduje i posebne vještine. (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008, 147-162.). Stručno znanje, vještine i sposobnosti potrebno je staviti u funkciju pedagoškog djelovanja (Chivers, 1996, 20-31; Coldron i Smith, 1999, 711-726), ali i svojim osobinama ličnosti, kao što su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost i etičnost (Ljubetić, Arbunić, Kovačević, 2007:72), biti pozitivan model identifikacije učenicima te na taj način biti autoritet koji će učenici dobrovoljno slijediti.

Nameće se pitanje koji je to tip učitelja koji će uspjeti udovoljiti ovim uvjetima i za očekivati je da će pedagoški kompetentniji učitelji imati potrebne

osobne i profesionalne kapacitete da bi mogli uspješno udovoljiti zahtjevnoj ulozi koja se pred njih stavlja (Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008:147-162). Sagledavajući raznovrsnost zadataka koji se pred njih stavljaju, kao i samu važnost njihove uloge u današnjem društvu, za pretpostaviti je kako pedagoški raznovrsniji, a samim time i kompetentniji nastavnici, uspješnije udovoljavaju zahtjevnoj ulozi pedagoga u procesu cjeloživotnog obrazovanja.

Polazeći od činjenice kako kompetentna osoba posjeduje adekvatne sposobnosti ili kvalitete (Bezinović, 1993.), očekuje se da sposoban nastavnik ulaže u stalno unaprjeđenje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvaćanja i slušanja, uključivanja i djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja, poticanja. Pedagoški kompetentan nastavnik stvara i oblikuje takvo okruženje koje će biti poticajno sudionicima i inspirativno, znajući kako je „okruženje drugi odgajatelj“ te utječe na takvo ozračje usvajanjem novih znanja i vještina (Slunjski, Šagud, Brajša-Žganac, 2006.).

Kompetenciju definiramo kao spoj znanja, vještina i stavova, s tim da promatramo li pojedinca, možemo reći da je kompetentna ona osoba koja ima znanje, vještine i stavove koji joj omogućuje funkcioniranje u svijetu koji je okružuje, bilo u sredini u kojoj djeluje svakodnevno ili na širem globalnom planu. Ako u definiciju kompetencije ugradimo i riječ funkcionirati – tada trebamo kompetencijama pridodati i kako je kompetentna ona osoba koja je funkcionalno pismena. Naime, samo funkcionalno pismena osoba može uspješno obavljati sve zadaće koje proizlaze iz svakodnevnog života, a što znači da je stekla potrebne kompetencije (Dijanošić, 2013, 33-48). U društvu temeljenom na kompetencijama nije više dovoljno samo znati, već i moći primijeniti (Nordic Council of Ministries on Future Competencies, 2006.).

U suvremenoj nastavi cjelokupan nastavni proces usmjerava se prema subjektu odgojno-obrazovnog procesa uz primjenu različitih metoda poučavanja koje potiču aktivan rad učenika, kritičko i stvaralačko mišljenje, rješavanje problema i upotrebu znanja u novim situacijama (Arbunić, Kostović-Vranješ, 2007, 97-111). Rezultati istraživanja ukazuju na nužnost provedbe trajnoga profesionalnog usmjeravanja i usavršavanja nastavnika koji sudjeluju u programima obrazovanja i osposobljavanja odraslih, razvijanja sustava upravljanja kvalitetom obrazovnih procesa i poticanja uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije tijekom učenja. Smatramo potrebnim istaknuti činjenicu da većina nastavnika zaposlena u osnovnom i srednjem školstvu nema andragoško obrazovanje, zbog čega im je teže svoj rad usmjeriti prema stvarnim potrebama odraslih polaznika. Potreba uzimanja u obzir individualnih kriterija ogleda se u preprekama odrasloga polaznika na koje nailazi u povratku

u obrazovni sustav, a najčešće se tiču troškova, nedostatka vremena, ali i dojma osobne nesposobnosti. U skladu s tim, proces obrazovanja odraslih mora biti osmišljen tako da se prilagodi individualnim potrebama polaznika koji imaju opravdane zahtjeve ne samo glede sadržaja i načina izvedbe nastavnih programa, nego i osposobljenosti stručnih suradnika i konkretnih koristi koje iz obrazovanja proizlaze (Kiss, 2001, 143-156).

Za provođenje aktivne nastave učinkovito će poslužiti podučavanje putem različitih participativnih metoda gdje će aktivno sudjelovanje polaznika, njihov osobni doprinos, njihovo iskustvo i znanje dati poseban doprinos procesu učenja.

Participativne metode mogu se jednostavno integrirati u nastavni proces obrazovanja odraslih, a vrlo su korisne u dijelu gdje učenje potiče donošenje odluka i razmjenu ideja, stimulirajući razmjenu različitih mišljenja koja dolaze iz različitih nastavnih područja s ciljem poboljšanja učinka učenja i olakšavanja samog procesa.

Potrebno je koristiti više različitih participativnih metoda zbog dosljednog povezivanja sadržaja, razumijevanja istoga, usvajanja vještina i sposobnosti te razvijanja stavova. Veliki broj participativnih metoda nudi i brojne scenarije u koje je polaznike moguće uključiti kao aktivne sudionike, a sve vezano uz ishode učenja koje želimo postići. Participativne metode mogu poslužiti i tome da dinamiku grupe usmjere u različitim pravcima s obzirom na konačne ciljeve koje smo zacrtali (CMS, 2013).

Metode u nastavku su jednostavne metode uključivanja sudionika u obrazovni proces, a u svrhu suodlučivanja i suoblikovanja u procesima učenja, bilo školskim ili izvanškolskim. Metode se mogu jednostavno integrirati u obrazovni proces i što je najvažnije ne zahtijevaju posebne strukturne uvjete. Njihov je cilj pripomoći u prikupljanju zajedničkih ideja i vizija, olakšavanje donošenja odluka, izražavanje mišljenja sudionika ili proces planiranja projekata (Pröpsting, Medunić-Orlić, Radman, Lerotić i Banić, 2015).

Intervjuiranje partnera

Ovo je jednostavna metoda pri kojoj se sudionici razvrstaju u parove i uzajamno intervjuiraju. Trajanje intervjuja potrebno je odrediti unaprijed, ovisno o složenosti pitanja. Teme intervjuja mogu biti osobna pitanja o sudionicima radi upoznavanja grupe sudionika, ali metoda se može koristiti i za izlaganje mišljenja, razgovor o određenim postavljenim zadacima, tekstovima itd. Po završetku svatko ukratko grupi predstavi svog partnera odnosno rezultat intervjuja.

Za pripremu same metode grupu treba razvrstati u parove, s time da se dopušta tročlana grupa jedino kod neparnog broja sudionika. Treba paziti da se parovi što slabije poznaju, pa je time ova metoda izvrsna i za upoznavanje sudionika. Parovima se podijele unaprijed pripremljena pitanja (radne liste i sl.) zajedno s obavijesti o vremenu koje imaju na raspolaganju.

Ako se radi o intervjuu s osobnim pitanjima, radi upoznavanja sudionika unutar grupe biti će dovoljno desetak minuta. Zadaća partnera je da postavljaju pitanja i bilježe odgovore s tim što anketar i sugovornik nakon pola vremena zamjenjuju uloge. Ako je riječ o složenijim zadacima treba planirati duže trajanje intervjua.

Po završetku parovi sjedaju u krug te započinje predstavljanje. Sudionike predstavlja partner. Sudionik koji predstavlja partnera ne iznosi cijeli sadržaj intervjua nego samo ono što mu se čini važnim i što bi ostali sudionici, prema njegovu mišljenju, trebali svakako saznati. Kod složenijih zadataka u plenumu treba iznijeti sve bitne izjave i stavove iz intervjua.

Metoda može trajati od 30 do 45 minuta, a za izvođenje su potrebni pripremljeni listići s pitanjima, olovke i eventualne podloge za pisanje.

Zapisivanje misli

Ova se metoda izvorno naziva i poznatija je kao *brainwriting* metoda. Jedna je od poznatijih metoda uključivanja sudionika. Njome se prikupljaju ideje, poticaji, očekivanja, želje itd. vezane za neko pitanje. Sudionici dobiju prazne kartice na koje zapisuju odgovore na određeno pitanje. Na raspolaganju imaju pet minuta. Važno je da se na svaku karticu zapiše samo jedna ideja. Po završetku svatko pričvrsti svoje kartice s odgovorima na zid te ih objasni ostalim sudionicima. Odgovore je potrebno grupirati prema srodnosti zbog preglednosti. Ova se metoda, ovisno o postavljenom pitanju, može koristiti u različite svrhe. Primjerice, može potaknuti na razmišljanje, pomoći u pronalaženju zajedničkih tema, pri sastavljanju pravila rada i sl. Metoda može trajati do 45 minuta, a od materijala su potrebne kartice, olovke, ljepljiva traka ili pribadače.

Oluja ideja

Izvorno se naziva i poznatija je pod nazivom *brainstorming* metoda. Oluja ideja služi istoj svrsi poput zapisivanja misli, ali za razliku od njega, sudionici svoje prijedloge, razmišljanja, ideje i sl. iznose usmeno. Moderator ih zapisuje na tablu ili na list papira. Na kraju se rezultat pročita, a zatim svatko može

dodati još neku ideju. Kad više nema nadopuna, metoda je provedena. Može trajati do dvadeset minuta s potrebnim sljedećim materijalima – veliki listovi papira, ljepljiva traka, tabla ili ploča s pribadačama, debeli flomasteri.

Odlučivanje bodovanjem

Ova se metoda može primijeniti u svim situacijama u kojima neku odluku treba donijeti brzo i participativno, kao primjerice kad se odlučuje za jedan od ponuđenih prijedloga rješenja ili se bira među predloženim temama ili idejama. Već prikupljene prijedloge treba pregledno složiti i ispisati u natuknicama na karticama ili na velikom komadu papira. Svi sudionici dobivaju samoljepive točkice. Kod višestrukog odabira, svatko dobiva najmanje tri točkice, a najviše onoliko točkica koliko iznosi polovina broja ponuđenih mogućnosti izbora (npr. kod deset prijedloga sudionici dobivaju po pet samoljepljivih točkica). Ako se radi o jednom pitanju /prijedlogu sudionici dobivaju samo po jednu točkicu koju mogu zaljepiti na prijedlog kojega podržavaju. Na konkretno pitanje, npr. *Koje teme smatram najvažnijima?* sudionici odgovaraju bodovanjem. Moguće je samo jednom prijedlogu dati više bodova. Nakon što su svi sudionici podijelili bodove (točkice), bodovi za svaki pojedini prijedlog se zbrajaju i bilježe, zatim slijedi vrednovanje i rasprava. Metoda može trajati deset do dvadeset minuta, a od materijala su potrebne samoljepljive točkice (alternativno se umjesto točkica bodovi mogu ucrtati flomasterima) te veliki list papira.

Grupni intervju

Grupni intervju je metoda pomoću koje se na određeno pitanje ne odgovara samo individualno, već i u dogovoru s drugim članovima grupe. Sastavi se više grupa od četiri do pet članova. Svaka grupa dobije veliki list papira na čijoj sredini je ograđeno polje. Vanjski rub oko ovog polja podijeli se ravnomjerno na onoliko polja koliko ima sudionika u grupi. Najprije svatko za sebe odgovori na postavljeno pitanje i odgovor upiše u jedno od vanjskih polja (u roku od pet minuta). Pitanje može glasiti, npr.: *Kako ostvariti uključivanje sudionika?* ili *Kako može izgledati suradnja s partnerom?* ili *Koje aktivnosti bi trebale biti dio našeg projekta?* Zatim članovi grupe raspravljaju o individualnim odgovorima, dogovore se i odaberu tri najvažnija te ih upišu u srednje polje (otprilike trideset minuta). Te odgovore zatim predstave na plenumu u trajanju od deset minuta. Cjelokupna metoda traje oko 45 minuta, a potrebni su veliki listovi papira sukladno broju grupa i flomasteri.

Rad u malim grupama

Ova metoda pridonosi zajedničkom rješavanju nekog zadatka i pronalaženju ideja. Male grupe (od tri do pet osoba) bave se pitanjima, odnosno zadacima poput ovih: *Kako oblikovati naš projekt?*, *Kako u našoj školi ostvariti bolju zaštitu okoliša i održivost?* ili *Kako bismo ovo gledište formulirali u našoj misiji?* Na raspolaganju imaju dvadesetak minuta. Svaka grupa dobije olovke i kartice na koje zapisuju svoja razmišljanja o zadanoj temi. Potom se rezultati rada u malim grupama predstave cijeloj grupi. Sudionici aktivno sudjeluju i iznose svoja iskustva. Pritom postaje jasno da i učenici imaju svoje ideje. Trajanje metode je do 45 minuta s tim su od materijala potrebni veliki listovi papira sukladno broju grupa i flomasteri.

World Café

World Café metoda je prikladna za razmjenu znanja i ideja među sudionicima. U opuštenoj atmosferi, sličnoj onoj u kafiću, kroz nekoliko ciklusa razgovora potiče se kreativni proces s ciljem razvijanja novih ideja, stjecanja novih spoznaja i pronalaženja mogućnosti djelovanja.

U tri ciklusa razgovora u trajanju od dvadeset minuta do pola sata, u neusiljenoj atmosferi za stolovima se okupi četiri do šest osoba. Na svakom se stolu nalaze „Pravila ponašanja u kafiću“, veliki plakat ili papirnati stolnjak i olovke. Sudionici raspravljaju o nekoj konkretnoj temi ili o postavljenom pitanju, npr. *Koje osobine ima dobra škola?* Na plakatu ili stolnjaku bilježe se ideje, misli i spoznaje s okruglog stola. Nakon prvog ciklusa razgovora sudionici napuštaju svoj stol i pojedinačno se priključuju nekom drugom stolu. Jedan sudionik okruglog stola ostaje za stolom te kao domaćin dočekuje nove „putnike“ i upozna ih s najvažnijim mislima iz prethodnog razgovora. „Putnici“ iznose svoja razmišljanja na drugim stolovima. Tako se potiče dinamična razmjena među svim sudionicima i u kratkom se roku prenose znanje i iskustvo svakog pojedinca, stvaraju poticaji i nastaju nove kreativne ideje. Nakon više ciklusa razgovora (ako imamo do 20 sudionika, poželjno je da sudionici obidu sve stolove), na svakom stolu se sabiru najvažniji rezultati koji se zatim predstavljaju cijeloj grupi (npr. tako da ih se ispiše na kartice i izloži). Potom se u plenumu raspravlja o rezultatima i o daljnjem postupanju. Ova je metoda prikladna za grupe do sto osoba, a minimalni broj sudionika je petnaest.

Metoda može trajati od jednog i po do dva sata, a potrebno je pripremiti sljedeće materijale: papirnate stolnjake ili velike plakate, „Pravila ponašanja u

kafiću“ za svaki stol, kavu/čaj, kolačiće i cvijeće na stolu radi atmosfere kafića, olovke, kartice, te stolove i stolice sukladno broju sudionika.

„Moje mišljenje“

Sudionici bilježe svoje želje, kritike i probleme vezano za neku određenu temu. U tu svrhu dobivaju listić i zadatak u obliku pitanja/impulsa, kao primjerice *Što ti se sviđa?, Što bi trebalo biti drugačije?, Imaš li ideju kako riješiti određeni problem?* Na vrhu listića, sudionici napišu pitanja, a zatim upisuju svoje želje, kritike itd. u balon (kao u stripu) kojeg nacrtaju na listiću. Potom (odrasli) učenici iznose svoja mišljenja, a zatim osmišljavaju “Izložbu mišljenja” tako što radove pričvrste na zidni pano ili objese na razapeto uže. O rezultatima se razgovara, a može ih se i javno izložiti, eventualno s fotografijom sudionika. Za izvođenje metode je potrebno oko trideset minuta, a od materijala su nam potrebni listići za zapisivanje i flomasteri.

Plakat “Ako..., onda...”

Pomoću ove metode može se još prije konačnog odabira teme/projekta saznati na koji se način pojedini sudionici mogu i žele uključiti u neki projekt. U tu svrhu potrebno je pripremiti plakate za svaku od predloženih tema/projekata. U zaglavlju plakata napiše se naslov teme/projekta, a zatim rečenica „Ako ovaj projekt bude izabran, onda ...“. Zatim svaki sudionik dobije nekoliko kartica i olovku. Postavljaju se najviše četiri pitanja, a sudionici zapisuju odgovor na svojim karticama. Pitanja je potrebno zapisati i na plakat. Pitanja moraju biti formulirana jasno i nedvosmisleno tako da su mogući konkretni odgovori. Npr.: *Što ću ja raditi, ako budem sudjelovala/o u ovoj radnoj grupi?, Kako ću pridonijeti našem projektu?, Koliko sam vremena spreman/na uložiti u projekt?* i sl. Važno je da sudionici na svaku karticu upišu samo jedan kratki odgovor/natuknicu. Kad su svi završili, svaki sudionik treba kratko predstaviti svoj odgovor i zalijepiti ga na plakat uz odgovarajuće pitanje. Zatim se grupa odlučuje za jednu temu/projekt. Pritom treba odvagnuti koja tema/projekt ima najdulgoročniiji učinak, koji projekt je dobio najveću potporu grupe, u koji projekt se mogu uključiti svi, koje kompetencije su najbrojnije, koja tema ima najbolje izgleda za uspjeh i sl. Trajanje je oko trideset minuta, a od materijala su potrebni veliki plakati za svaku temu, kartice za zapisivanje ideja, flomasteri, ljepljiva traka i pribadače.

“Naš put”

Ova je metoda prikladna za brzo osmišljavanje strategije provedbe nekog projekta. Potrebno je pripremiti velike zidne novine s zapisanim ciljem projekta na vrhu. Ispod cilja mogu se zalijepiti ili pričvrstiti, odozdo prema gore, *otisci* stopala koji simboliziraju put.

Primjeri tema: *Kako postići veću participaciju sudionika?, Što možemo učiniti kako bismo postigli bolju zaštitu okoliša u našoj školi?* Grupa se podijeli u više manjih grupa od tri do četiri osobe. „Ekspertni timovi“ imaju zadatak tražiti rješenja te zapisati prijedloge u natuknicama na kartice. Vrijeme je ograničeno na oko trideset minuta. Zatim se sve male grupe okupe i iznose svoje prijedloge. Kartice se zalijepi (pričvrste) na zid pored zidnih novina. Slični prijedlozi se objedinjuju, a zatim se svi prijedlozi razvrstaju po temama. U sljedećem koraku, grupa se usredotočuje na zidne novine *Naš put*. Kako iznesene prijedloge objediniti u radnu strategiju kojom bi se mogao postići cilj? Preporučuje se prepisati prijedloge s kartica na „otiske stopala“. To je prilika za poduzeti i neke manje ispravke. Na kraju se koraci svrhovito poredaju, obično prema vremenskom kriteriju (*Što ćemo učiniti najprije?, Što potom?*). Tako dobivena strategija provedbe projekta služi kao polazište za konkretno planiranje: *Što moramo učiniti da bismo ostvarili prvi korak?, Tko preuzima što?, Od koga možemo dobiti podršku?* itd. Trajanje je metode do dva sata, a potrebno je pripremiti velike zidne novine, predloške za otiske stopala lijeve i desne noge, kartice za zapisivanje ideja, pribadače i flomastere.

Osim participativnih metoda za uključivanje sudionika putem igara za opuštanje i poticanje kreativnosti moguće je raditi na koheziji grupe.

Vježba “Razveži čvor”

Cilj je vježbe opuštanje sudionika i zajedničko rješavanje problema. Sudionici stoje u krugu s rukama ispruženima prema naprijed. Na znak, svi trebaju zatvoriti oči i napraviti korak do dva prema sredini kruga hvatajući pritom svojim rukama neke tuđe ruke. Pritom treba paziti da se ne uhvate obje ruke iste osobe. Nastali čvor treba razvezati ne ispuštajući ruke. Vježba je završena kada svi sudionici ponovno stanu u krug. Vježba se provodi s dvanaest do petnaest sudionika. Trajanje vježbe je od 5 do 10 minuta.

Vježba „Tajni prijatelj“

Cilj je vježbe poticanje grupne kohezije dodatnim intenzivnijim upoznavanjem sudionika, te stvaranje pozitivne atmosfere. Osim toga, ovu vježbu se može koristiti kao završni ritual susreta/radionice. Na početku svaki sudionik na papirić zapiše svoje ime i prezime. Potom svatko izvlači jedno ime i toj osobi priprema dar za kraj susreta. Ta je osoba njegov tajni prijatelj jer se do kraja susreta nikome ne smije reći njegovo ime. Tijekom susreta/radionice svatko pokušava na što diskretniji način što bolje upoznati svog tajnog prijatelja i pripremiti mu dar za rastanak. Dar ne bi smio biti materijalne prirode, nego primjerice zahvala na nečemu što je osoba tijekom radionice naučila od svog tajnog prijatelja ili isticanje neke njegove pozitivne osobine. Podjela darova predviđena je kao završni ritual susreta. Vježbe traje za cijelog susreta/radionice/semestra.

Svakako, uloga predavača (andragoga) postaje sve zahtjevnija. Neophodna su stalna usavršavanja nastavnika koji sudjeluju u programima obrazovanja odraslih kako bi se nastavnik u potpunosti uspio uskladiti sa stvarnim potrebama odraslih polaznika.

LITERATURA

- Arbunić A.; Kostović-Vranješ V. (2007). Nastava i izvori znanja. *Odgojne znanosti* 9(2): 97-111.
- Bezinović, P. (1993). Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. *Godišnjak zavoda za psihologiju* (prosinac). Rijeka.
- Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5): 20.-31.
- CMS (2013). *Priručnik za nastavnike, Pomoć u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Novi val d.o.o. (http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/GOO%20prirucnik%20za%20nastavnike_SCREEN.pdf), pregledano: 31. prosinca 2015.)
- Coldron, J.; Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6): 711-726.
- Dijanošić B. (2013). Stjecanje ključnih kompetencija u funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih. U: Matijević, M., Žilja, T. (ur.). *Zbornik radova 6. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih*, Hrvatsko andragoško društvo, str. 33-48.
- Kiss I. (2011). Očekivanja polaznika izobrazbe odraslih usmjerena kompetencijama andragoga. U: *Zbornik radova 5. međunarodne konferencije Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s Hrvatskim andragoškim društvom, str. 143-156.
- Kostović-Vranješ V.; Ljubetić M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20(2): 147-162.

- Ljubetić, M.; Arbunić, A.; Kovačević, S. (2007). Osobine učitelja - studentsko iskustvo. U: Kardum, V. (ur.). *Zbornik radova Osmi dani Mate Demarina*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.
- Nordic Council of Ministries on Future Competencies. (2006). *Recommendations (2206/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competence for lifelong learning*. Bruxelles, Official Journal L 394.
- Pröpsting, S.; Medunić-Orlić, G.; Radman, M.; Lerotić, D.; Banić, J. (2015). *Priručnik za školski i izvanškolski rad s djecom i mladima, Sudjeluj u održivom razvoju – shvati – provedi – oblikuj*. Split, Schwerin: Udruga za prirodu, okoliš i održivi razvoj Sunce, Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung.
- Slunjski, E.; Šagud, M.; Brajša-Žganac, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3(1): 45-58.

PROCJENA POTREBNIH SOCIO- EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA I MOTIVACIJE NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Doc. dr. sc. Morana Koludrović

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

E-mail: morana@ffst.hr

Izv. prof. dr. sc. Maja Ljubetić

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

E-mail: ljubetic@ffst.hr

Doc. dr. sc. Ina Reić Ercegovac

Katedra za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

E-mail: inareic@ffst.hr

Sažetak

U radu su prezentirane neke teorijske spoznaje o kompetencijama nastavnika u obrazovanju odraslih te ključne ideje nekih dokumenata koji se odnose na obrazovanje odraslih u hrvatskom i europskom kontekstu. Također, predstavljeni su rezultati istraživanja provedenog s ciljem ispitivanja mišljenja voditelja obrazovnih programa za odrasle o potrebnim kompetencijama njihovih nastavnika, s posebnim naglaskom na socio-emocionalne kompetencije i motivaciju. Rezultati prezentirani u ovom radu dobiveni su analizom dijela podataka prikupljenih istraživanjem provedenim u sklopu projekta Europskog socijalnog fonda *Izrada standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih*. Sudjelovao je 201 sudionik, voditelj organizacije ili programa za obrazovanje odraslih iz različitih organizacija, a primijenjen je instrument koji se sastojao od općih podataka, skale potrebne razine socio-emocionalnih kompetencija za nastavnika u obrazovanju odraslih te jednog zatvorenog pitanja kojim je procijenjena potrebna razina motivacije za nastavnike u obrazovanju odraslih, a koje se konceptualno temelji na teoriji samodeterminacije. Rezultati su pokazali da gotovo polovina uzorka voditelja smatra potrebnom najvišu razinu motivacije za nastavnike u obrazovanju odraslih, a koja se odnosi na razvijene sposobnosti samostalnog učenja korištenjem različitih medija te samostalno organiziranje, upravljanje i vrednovanje učenja. Kada je o socio-emocionalnim kompetencijama riječ, sudionici su najpotrebnijim procijenili uvažavanje prava, dostojanstva i

slobode izbora svakog polaznika, moralnost/etičnost nastavnika, emocionalnu kontrolu te uvjeravanje i utjecanje na polaznike. Dobiveni rezultati sugeriraju da voditelji organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih ili voditelji programa cjeloživotnog učenja u tim organizacijama prepoznaju važnost autonomne motivacije nastavnika i odgovarajućih socio-emocionalnih kompetencija što bi, u praktičnom smislu, trebalo značiti i optimalnu selekciju nastavnika za obrazovanje odraslih, kao i njihovo poticanje na usavršavanje ključnih kompetencija za kvalitetu nastavnog procesa u obrazovanju odraslih.

Ključne riječi: motivacija, obrazovanje odraslih, socio-emocionalne kompetencije, voditelji

UVOD

Posljednjih desetljeća, cjeloživotno je učenje postalo neizostavna tema svih dokumenata koji se bave obrazovnom politikom. Pri tome je uočljivo da se cjeloživotno učenje uglavnom promatra kroz perspektivu globalizacije, brzih promjena u društvu te novih potreba na tržištu rada uvjetovanih razvojem tehnologije i informatizacije (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000; Efficiency and equity in European education and training systems, 2006; Adult learning: It is never too late to learn, 2006; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Naime, globalizacija i modernizacija društva kreirale su raznoliki i povezani svijet, a kako bi život u njemu bio moguć i imao smisla, pojedinci moraju ovladati suvremenim tehnologijama. To im omogućava od velike količine dostupnih informacija odabrati one najbolje pri rješavanju nekog izazova ili zadatka, odnosno, moraju biti kompetentni u raznovrsnim područjima djelovanja kako na osobnom, tako i na društvenom te gospodarskom planu. U takvom novom okružju prepoznato je da ulaganje u obrazovanje može imati značajan pozitivan utjecaj na ekonomski rast, ali i na održivi razvoj, prosperitet na individualnoj i društvenoj razini, socijalnu jednakost, odnosno dobrobit pojedinca u cjeloživotnoj perspektivi (Efficiency and equity in European education and training systems, 2006; Bron i Jarvis, 2008). Kako bi se zadovoljile sve navedene pretpostavke dobiti pojedinca i društva, cjeloživotno se učenje temelji na kreativnosti, inovativnosti, rješavanju problema te stjecanju raznovrsnih kompetencija koje promoviraju učenje tijekom cijelog života kako u informalnom i neformalnom kontekstu, tako i u okviru formalnog sustava obrazovanja. U tom kontekstu, kompetencije koje su potrebne pojedincu kako bi postigao svoje ciljeve postaju sve kompleksnije i zahtijevaju mnogo više od jednostavno definirane vještine, što posebno dolazi do izražaja u sustavu obrazovanja odraslih (Knowles, 1980;

Bernhardsson i Lattke, 2011). Samo kompetentan pojedinac može pravodobno i primjereno odgovoriti na pitanja, izazove i situacije koje nameće globalizirano, modernizirano i informatizirano društvo te pri tome djelovati u skladu s načelima i ciljevima održivoga razvoja te osobne dobrobiti. U tom je smislu prepoznato da održivi razvoj i socijalna kohezija ovise o kritičkim kompetencijama cjelokupne populacije pri čemu se podrazumijeva da kompetencije pokrivaju znanja, vještine, stavove i vrijednosti. Moguće je zaključiti kako je trijada održivi razvoj – socijalna kohezija – kritičke kompetencije imperativ opstanka, rasta i razvoja suvremenog svijeta, a svaki je pojedinac pozvan angažirano doprinosti ostvarivanju tog zajedničkog cilja na globalnoj razini. Ključnim pojmom smatraju se upravo kompetencije pojedinca, grupe, organizacije i sl., koje čine sinergijsko jedinstvo i „spiralu“ međuodnosa vrijednosti, stavova, znanja i vještina. Moguće je reći kako pojedinci na temelju internaliziranih opće prihvaćenih humanih vrijednosti izgrađuju svoje stavove za što su im potrebna ključna znanja koja onda, vještim korištenjem, stavljaju u funkciju osobnog i općeg dobra i napretka. Traganjem za novim znanjima i jačanjem vještina njihove primjene, pojedinac učvršćuje i unaprjeđuje vlastite stavove i vrijednosti te postaje boljom osobom i stručnjakom.

Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih

Obrazovanje odraslih specifičan je sustav obrazovanja koji traži upravo multidimenzionalan skup kompetencija stručnjaka koji rade u njemu kako bi se uvažile i zadovoljile potrebe polaznika koji sudjeluju u tom sustavu. Pri tome se ne misli samo na kompetencije nastavnika koji sudjeluju u neposrednom radu s odraslim polaznicima, već i voditelji odnosno ravnatelji ustanova za cjeloživotno učenje trebaju znati specifičnosti obrazovanja, motivacije i razvojnih osobitosti odraslih učenika kako bi mogli odabirati nastavnike koji imaju specifične andragoške, socio-emocionalne i nastavničke kompetencije te moraju poticati pozitivno i suradničko ozračje u svojim ustanovama. Naime, obrazovanje odraslih ima specifična načela i pristupe radu koji se razlikuju od pristupa odgoju i obrazovanju djece i mladih. Nastavnici koji se bave obrazovanjem odraslih trebaju uvažavati osobitosti učenja odraslih te u skladu s njima stvoriti ozračje i okruženje koje će na optimalan način zadovoljiti njihove potrebe.

Na tragu navedenoga, još je Lindeman 1926. (prema Knowles, Holton i Swanson, 2005, 40) istaknuo pet temeljnih pretpostavki za učenje odraslih koje podrazumijevaju: (1) motiviranost odraslih za učenje ako su njihove potrebe

za učenjem i interesi zadovoljeni, (2) životnu usmjerenost orijentacije za učenje kod odraslih, (3) uvažavanje iskustva kao najbogatijeg izvora za učenje odraslih, (4) duboku potrebu odraslih za samousmjerenošću i (5) povećavanje individualnih razlika među pojedincima s porastom dobi. Slična su načela prepoznata u suvremenom obrazovanju odraslih (Kako uspješno poučavati odrasle, 2012; Effective adult learning, 2012). Neka od tih načela obuhvaćaju uvažavanje razvojnih osobitosti polaznika u obrazovanju odraslih, ističući pritom da brzina i sposobnost učenja te pamćenja s godinama opadaju, ali s druge strane da se dubina razumijevanja i učenja povećava (Kako uspješno poučavati odrasle, 2012; Schaie i Willis, 2001). Daljnja načela odnose se na važnost samousmjerenog i iskustvenog učenja, preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje, uvažavanje prijašnjih iskustava i postojećih navika pojedinaca koji pohađaju programe obrazovanja odraslih, kao i važnost pitanja cilja i relevantnosti sadržaja učenja što podrazumijeva da odrasli polaznici očekuju sadržaje, znanja i kompetencije koji su relevantni u stvarnom okružju i koje će moći što prije primijeniti (Kako uspješno poučavati odrasle, 2012; Effective adult learning, 2012; Spalding, 2014; Brockett, 2015). Sljedeća načela koja valja istaknuti su motivacija odraslih i poštovanje sudionika obrazovanja odraslih, te osiguranje kvalitetnog ozračja i okružja kojim se potiče sudionike na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu (Kako uspješno poučavati odrasle?, 2012; Effective adult learning, 2012; Spalding, 2014; Brockett, 2015; Davis, 2012; Wlodkowski, 2008).

Ključnim prediktorom zadovoljenja navedenih načela u obrazovanju odraslih smatraju se upravo kompetentni nastavnici. Naime, neovisno o tome koliko je dobro razrađena obrazovna politika cjeloživotnog učenja, kao i sami programi, opravdano je očekivati neuspjeh ako u tom sustavu ne sudjeluju kompetentni nastavnici. Osim vještina organiziranja i strukturiranja suvremene nastave te andragoških vještina, oni moraju imati razvijen čitav niz kompetencija koje se odnose na motivaciju odraslih, osiguranje kvalitetnog ozračja i okružja, odnosno, razvijenu socijalnu kompetentnost te biti osjetljivi na specifične potrebe sudionika programa za obrazovanje odraslih.

Kompetenciju je moguće razumijevati na različite načine ovisno o tome kako su upotrijebljeni i/ili procijenjeni standardi kompetencije (Gonzi i Hager, 2010, 405). S obzirom na ovakvo polazište u razumijevanju kompetencija, moguće je govoriti o tri pristupa njenu shvaćanju. Prvi se odnosi na sposobnost, odnosno kapacitete pojedinca za uspješno izvršavanje neke zadaće (Waters i Sroufe, 1983), pri čemu sposobnosti i kapaciteti pojedinca uključuju koncepte kao što su znanja, vještine i stavovi. Drugi, opći pristup, kompetenciju shvaća

kao seriju nužnih atributa uključujući primjerene vrste znanja, vještina, sposobnosti i stavova usmjerenih na trening i procjenu pojedinačnih postignuća na svakom od pojedinih elemenata kompetencije (Gonczi i Hager, 2010). Treći pristup predstavlja integriranu koncepciju, u kojoj se o kompetenciji govori u terminima znanja, sposobnosti, vještina i stavova, a usmjerena je na ključne zadaće uključene u konkretnu praksu pojedinog zanimanja (Gonczi i sur., 1990; Biggs, 1994). Ovaj pristup definira glavne attribute kompetencije kao što su kognitivne (znanje, kritičko mišljenje, strategije rješavanja problema) i interpersonalne vještine te afektivne i psihomotorne sposobnosti potrebne za kompetentno izvršenje ključnih zadaća određenog područja. U okviru integriranog i „holističkog pristupa“, kompetencije podrazumijevaju „povezivanje sposobnosti i kapaciteta pojedinca sa zadaćama“, što omogućuje „potpuniju reprezentaciju prakse što nije bilo moguće s prethodna dva pristupa“ (Gonczi i Hager, 2010, 405).

Na holistički pristup razumijevanju kompetencija upućuje i dokument *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* (2005), gdje se kompetencija shvaća šire od stjecanja znanja i vještine te uključuje i sposobnost izvršavanja složenih zadataka oslanjanjem na psiho-socijalne resurse i njihovu mobilizaciju (uključujući vještine i stajališta) u nekom konkretnom kontekstu. Širi pristup kompetencijama zagovara i Europski Parlament (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December on key competences for lifelong learning; 2006), tumačeći kompetencije kao prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova koji su potrebni svakom pojedincu za osobnu realizaciju i razvitak, uključivanje u društvo i zapošljavanje. Baucal (2012) naglašava kako su ključne kompetencije neophodne za kvalitetan život i uspjeh pojedinca na osobnoj, profesionalnoj, društvenoj i ekonomskoj razini te participiranju u kulturnom i političkom životu zajednice.

U kontekstu procjene i učenja potrebnih vještina za 21. stoljeće, Griffin i Care (2014) razvijaju *KSAVE kompetencijski model* (*Znanje, Vještine, Stavovi, Vrijednosti, Etičnost/Knowledge, Skills, Attitudes, Values, Ethics*) kao konstrukt mišljenja, rada, potrebnih „alata“ te konačne primjene u svakodnevnicu pojedinca (Tablica 1).

Tablica 1. *KSAVE kompetencijski model*

| Načini mišljenja | Način rada | Alati rada | Primjena |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • kreativnost i inovativnost • kritičko mišljenje • rješavanje problema • odlučivanje • učiti kako učiti • metakognicija | <ul style="list-style-type: none"> • komunikacija • suradnja • timski rad | <ul style="list-style-type: none"> • pismenost • ICT pismenost • učiti kako učiti • metakognicija | <ul style="list-style-type: none"> • građanstvo – lokalno i globalno • život i karijera • osobna i društvena odgovornost |

Izvor: Griffin i Care, 2014

Pređoćeni model obuhvaća ključne aspekte ućenja i poućavanja za stjecanje nućnih kompetencija pojedinca za aktivno sudjelovanje u vlastitu i općedruštvenom napretku, što implicira i posebnu odgovornost svih zadućenih za proces obrazovanja odraslih. Jedna od odgovornosti nastavnika koji obrazuju odrasle je biti „agent promjena“ (Knowles, 1980, 37), pa se i tradicionalne uloge i zadaće nastavnika u obrazovanju odraslih mijenjaju u smjeru pomagaća, voditelja, potpore, savjetnika, a puka transmisija znanja, discipliniranje, osuđivanje i neprikosnoveni autoritet nastavnika u obrazovanju odraslih postaju neodrživi (Knowles, 1980). Promjena paradigme u percepciji nastavnika u obrazovanju odraslih rezultat je promjena u percepciji suvremene prakse i načela na kojima se ona razvija. Takva paradigma podrazumijeva obrazovanje utemeljeno na kompetencijama, cjeloćivotnom i aktivnom ućenju koje promiće i potiče kritičko mišljenje i rješavanje problema te skretanje fokusa od nastavnikova poućavanja prema ućenju sudionika. Pri tome, oćekuje se da nastavnik poznaje i uvaćava specifićne načine organiziranja nastavnog procesa te se kao napose vaćno istiće ućinkovito komuniciranje s polaznicima u obrazovanju odraslih, osiguravanje pozitivnog nastavnog okrućenja i ozraća te sposobnost motiviranja pojedinaca na daljnje ućenje uz poticanje suradnićkog ućenja (Professional Standards for Teachers in Adult Education Self-Assesement, 2008; Cator i sur., 2014; Kako uspješno poućavati odrasle?, 2012). Kako bi mogli osiguravati primjereni nastavni proces, nastavnici u obrazovanju odraslih moraju imati sve navedene kompetencije te ih moraju kontinuirano usavršavati.

Motivacija i socio-emocionalne kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih

Motivacija je jedno od važnih načela obrazovanja odraslih i pretpostavka kvalitete učenja, dok socio-emocionalna kompetentnost nastavnika predstavlja temelj osiguranja kvalitetnog i podržavajućeg okruženja za učenje i pozitivno je povezana s intrinzičnom motivacijom sudionika nastavnog procesa. U sustavu obrazovanja odraslih, dva su ključna pravca u proučavanju motivacije. Jedan se pravac odnosi na motivaciju nastavnika koji sudjeluju u obrazovanju odraslih te njihovo poznavanje načina motiviranja polaznika. Drugi pravac odnosi se na motivaciju samih polaznika za daljnjim učenjem.

Za potrebe ovog rada predočava se važnost poznavanja teorija motivacije samih nastavnika te posebno njihove motivacije za rad u obrazovanju odraslih. Ta je problematika izuzetno važna jer teorijska polazišta te brojni rezultati istraživanja u cjelokupnoj vertikali obrazovnog sustava upućuju na činjenicu da intrinzična motivacija nastavnika, kvaliteta nastavnog procesa i kurikuluma, aktivno učenje i podržavajuće nastavno ozračje pozitivno utječu na motivaciju sudionika nastavnog procesa te na njihovu ustrajnost u obavljanju akademskih zadataka (Wlodkowski, 2008; Koludrović, 2013; Spalding, 2014; Sogunro, 2015). Kod obrazovanja odraslih, Wlodkowski (2008) ističe motivaciju kao jedan od ključnih preduvjeta za početak i nastavak učenja te ističe kako motivacija predstavlja bazu znanja o učinkovitim načinima motiviranja kojima se može pomoći odraslima da počnu učiti, ustraju u učenju i dovrše proces učenja. Iznimno je važno da nastavnik poznaje različite načine, teorije i pristupe motivacije te razumije osobitosti motivacije u odrasloj dobi, koja ovisi o društvenim normama i navikama više nego u razdoblju djetinjstva i adolescencije (Wlodkowski, 2008; Schaie i Willis, 2001; Plaut i Marcus, 2005). Wlodkowski (2008) ističe kako je motivacija nastavnika i polaznika uzajamna u obrazovanju odraslih, tj. kako nastavnik motivira polaznike, a motivirani polaznici ponovno motiviraju nastavnika na daljnji i još uspješniji nastavni rad. Ako nastavnik nije (intrinzično) motiviran za predmet poučavanja i kvalitetu nastave, polaznici će biti još manje zainteresirani za učenje, kako tijekom nastave, tako još i više prilikom samostalnog učenja (Wlodkowski, 2008; Spalding, 2014). U tom kontekstu, Wlodkowski (2008) tvrdi kako je intrinzična motivacija povezana s osjećajima radosti, ispunjenosti, smislenog učenja, uspješnosti i korisnosti, te da nije stabilna. Stoga, nastavnik stalno treba nalaziti nove poticaje za podržavanje i unapređivanje intrinzične motivacije svojih polaznika.

Uz motivaciju za učenje, ključan je prediktor kvalitetnog obrazovanja odraslih stvaranje poticajnog okruženja i ozračja za učenje. Prihvatanjem suvremene paradigme učenja i poučavanja u obrazovanju odraslih koja se usmjerava na povezivanje teorije i prakse, problemsko, samousmjereno i aktivno učenje putem korištenja ranijih iskustava polaznika, promovira se i važnost ostvarivanja kvalitetnog okruženja i ozračja gdje socijalna i emocionalna kompetentnost nastavnika ima velik značaj. Od nastavnika se očekuje da bude facilitator koji motivira polaznike za učenje, potiče ih na samovrednovanje, uključuje u nastavni proces prethodna iskustva, pozitivne navike i stavove polaznika, potiče ih na kritičko mišljenje i rješavanje problema, te suradničko učenje i timski rad (Knowles i sur., 2005; Esposito, 2005). Stoga, nastavnik mora imati razvijene socio-emocionalne kompetencije kako bi poticao sudionike na takav način rada.

S obzirom na sve navedene teorijske postavke i rezultate istraživanja o važnosti motivacije nastavnika i njegovih socio-emocionalnih vještina u ostvarivanju kvalitetne nastave u obrazovanju odraslih, glavni cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenje voditelja obrazovnih programa za odrasle o potrebnim kompetencijama nastavnika koji se tim obrazovanjem bave, s posebnim naglaskom na socio-emocionalne kompetencije i motivaciju nastavnika. Naime, važnu ulogu u promicanju kvalitete obrazovanja odraslih imaju i voditelji takvih programa, odnosno, organizacija. Ukoliko oni razumiju suvremenu andragošku teoriju i prepoznaju navedene kompetencije nastavnika važnima, utoliko je opravdano očekivati da će i pri odabiru zaposlenika odabirati motivirane nastavnike koji imaju razvijene socio-emocionalne vještine te da će kontinuirano poticati nastavnike na daljnje usavršavanje i u ovom segmentu andragoškog rada.

Metoda istraživanja

Sudionici i postupak istraživanja

Online istraživanjem, provedenim u kolovozu i rujnu 2015. godine u sklopu projekta Europskog socijalnog fonda *Izrada standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih*, prikupljeni su podaci 201 voditelja obrazovnih aktivnosti u organizacijama koje se bave obrazovanjem odraslih. Pri tome ih je najviše (43,28%) iz pučkog ili narodnog učilišta, 14,43% iz srednjih škola, a 7,46% iz visokih učilišta te isto toliko iz udruga. Ostali sudionici (27,37%) dolaze iz različitih organizacija koje se bave

obrazovanjem odraslih – centara za kulturu i obrazovanje, osnovnih škola, autoškola, škola stranih jezika, instituta te različitih tvrtki. Od ukupno 201 sudionika, 65% je glavnih voditelja institucija, organizacija i udruga koje se bave obrazovanjem odraslih (ravnatelji, direktori, predsjednici, dekani i ostali glavni voditelji), odnosno izvode program(e) namijenjene obrazovanju odraslih kao svoju djelatnost. U skupinu stručnih voditelja (35%) uključeni su, primjerice, prodekani za nastavu i studijske programe, voditelji centara ili drugih organizacijskih jedinica pri institucijama, organizacijama i udrugama koje su djelatne u obrazovanju odraslih i sl. S obzirom na spol, među glavnim voditeljima je 52,31% muškaraca, a 47,69% žena, dok je među stručnim voditeljima više žena (67,61%), nego muškaraca (32,39%).

Instrument istraživanja

Podaci analizirani u ovom radu dio su većeg istraživanja procjene poslodavaca o potrebnim kompetencijama nastavnika u obrazovanju odraslih provedenog u okviru projekta *Izrada standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih*. U ovom radu, analizirani su podaci koji se odnose na: a) opće podatke o sudionicima, b) procjenu ravnatelja, odnosno, voditelja ustanova za obrazovanje odraslih o motivaciji nastavnika te c) procjenu voditelja programa o potrebnim socio-emocionalnim kompetencijama nastavnika u obrazovanju odraslih.

Opći podaci o sudionicima i organizaciji prikupljeni su putem nekoliko pitanja zatvorenog tipa pri kojima su sudionici davali odgovore o spolu, dobi, duljini radnog iskustva, vrsti organizacije za obrazovanje odraslih u kojoj rade, duljini djelovanja organizacije u kojoj rade te broju zaposlenih.

Motivacija nastavnika u obrazovanju odraslih je operacionalizirana kao motiviranost (spremnost) za učenje, a kontekstualno se temelji na teoriji samodeterminacije koja razlikuje šest temeljnih vrsta motivacije (Deci i Ryan, 2000; 2008; Gagne i Deci, 2005). Za procjenu potrebne razine spremnosti za učenje upotrijebljeno je jedno pitanje zatvorenog tipa u kojem se od sudionika tražilo da procijene koja je razina sposobnosti i motiviranosti za učenje potrebna za nastavnika u obrazovanju odraslih. Pri tome su sudionici mogli odabrati jedan od šest ponuđenih odgovora – od toga kako uopće nema potrebe za tom kompetencijom za nastavnika u obrazovanju odraslih do najviše razine spremnosti za učenje koja se odnosi na razvijene sposobnosti samostalnog učenja korištenjem različitih medija te samostalno organiziranje, upravljanje i vrednovanje učenja (Tablica 3.). Takvo konceptualiziranje motivacije podržava teorija samodeterminacije prema kojoj se umjesto razlikovanja

intrinzične i ekstrinzične motivacije, što je karakteristično za starije modele motivacije, razlikuje šest tipova motivacije raspodijeljenih na kontinuumu samodeterminacije, počevši od amotivacije kao potpunog izostanka motivacije ili kontrole na bihevioralnom planu do intrinzične motivacije koja je u potpunosti autonomna (Gagne i Deci, 2005).

Za procjenu potrebne razine socio-emocionalnih kompetencija za nastavnika u obrazovanju odraslih primijenjena je skala od 13 kompetencija, a zadatak sudionika je bio za svaku od kompetencija procijeniti potrebnu razinu na skali od 0 do 5, gdje je 0 – uopće nije potrebna, 1 – minimalno potrebna, 2 – potrebna u maloj mjeri, 3 – potrebna u srednjoj mjeri, 4 – potrebna u velikoj mjeri, 5 – izrazito potrebna. Eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponentata uz varimax normaliziranu rotaciju dobivena je faktorska struktura prikazana u Tablici 2.

Tablica 2. Faktorska zasićenja i psihometrijske značajke podskala Skale potrebne razine socio-emocionalnih kompetencija za nastavnika u obrazovanju odraslih

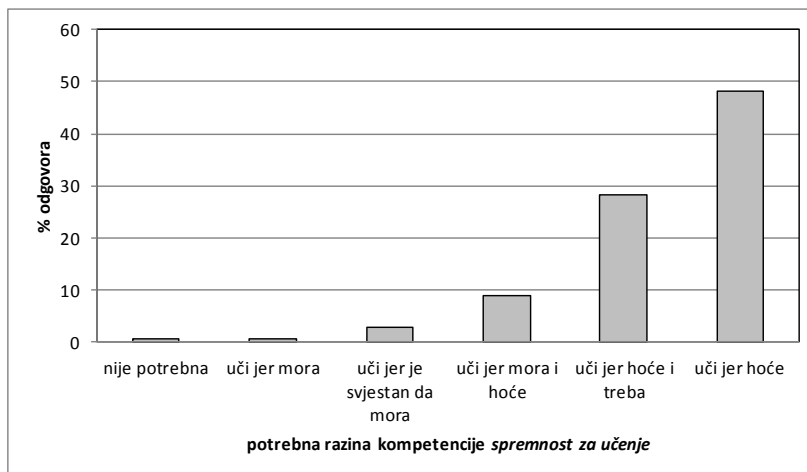
| Kompetencije | F1 | F2 |
|----------------------------|--------------|--------------|
| uspješno komuniciranje | | .541 |
| poštivanje | .844 | |
| socijalna osjetljivost | .861 | |
| uvažavanja prava | .763 | |
| moralnost /etičnost | .598 | |
| solidarnost | .739 | |
| empatičnost | .821 | |
| upravljanje ljudima | | .562 |
| timski rad | | .679 |
| uvjeravanje i utjecanje | | .450 |
| prezentacijske vještine | | .766 |
| prilagodljivost | | .765 |
| emocionalna kontrola | | .622 |
| objašnjena varijanca (%) | 32.87 | 24.39 |
| Cronbach α | .88 | .81 |
| M (sd) | 31.92 (4.15) | 37.18 (3.53) |
| raspon | 14-36 | 22-42 |
| prosječna r među česticama | .55 | .38 |

S obzirom na visoke koeficijente pouzdanosti i sadržaj kompetencija, opravdano je formirati dva ukupna rezultata za dvije podskale kompetencija. Pri tome, prvi je faktor općih socijalnih kompetencija, a drugi je faktor radno-organizacijskih socijalnih kompetencija.

Rezultati i rasprava

U ovom dijelu rada biti će predstavljeni rezultati ispitivanja stavova voditelja programa za obrazovanje odraslih o preferiranoj vrsti motivacije nastavnika koji sudjeluju u njihovim programima. Dobiveni rezultati pokazuju kako je spremnost za učenje (motivacija) procijenjena kao vrlo važna od strane gotovo svih sudionika. Najviše je sudionika procijenilo kako je potrebna najviša razina ove kompetencije za nastavnika u obrazovanju odraslih. To znači da gotovo polovina sudionika procjenjuje kako je za nastavnika u obrazovanju odraslih potrebno imati razvijene sposobnosti samostalnog učenja korištenjem različitih medija te samostalno organiziranje, upravljanje i vrednovanje učenja. Raspodjela odgovora na ovo pitanje prikazana je na Grafičkom prikazu 1.

Grafički prikaz 1. *Raspodjela odgovora sudionika na pitanje o potrebnoj razini razvijenosti kompetencije – spremnost za učenje*



Legenda:

1 – nije potrebna;

2 – uči jer mora: učenje uz potporu i poticanje uz vanjsku kontrolu učenja u uglavnom formalno organiziranom okruženju;

3 – uči jer je svjestan da mora: učenje uz potporu i poticanje uz prepoznavanje

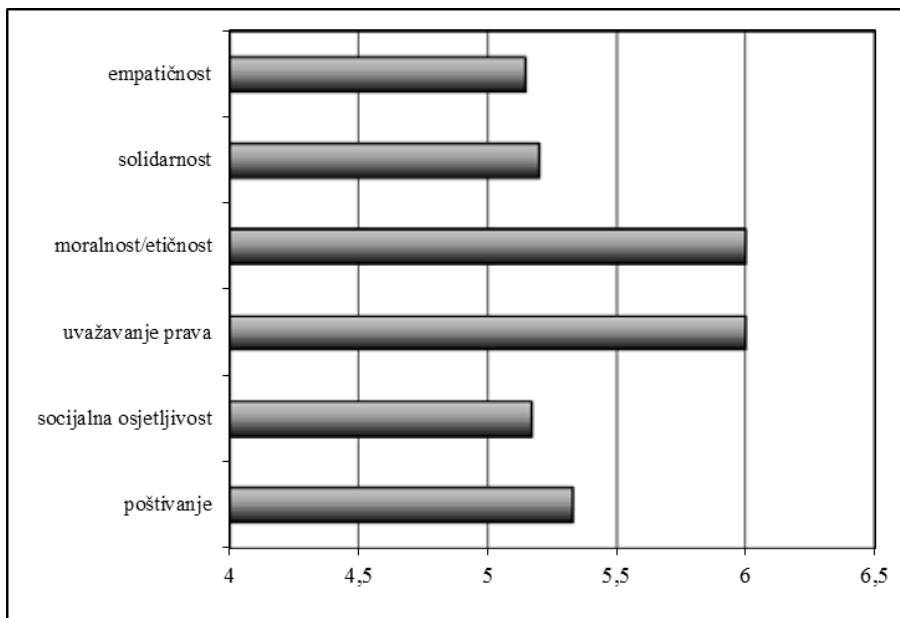
- vlastitih slabosti u vještinama i kvalifikacijama;*
4 – *uči jer mora i hoće: učenje uz vanjsku potporu i poticanje; korištenje samostalno odabranih dodatnih izvora učenja;*
5 – *uči jer hoće i treba: samostalno učenje, razvijanje vlastitih strategija učenja uz vanjsku potporu (institucionalnu ili drugu) i kontrolu (uči jer hoće i treba);*
6 – *uči jer hoće: razvijena sposobnost samostalnog učenja korištenjem različitih medija: knjige, internet, stručni časopisi; samostalno organizira, upravlja i vrednuje učenje.*

Već je naglašeno da motivacija nastavnika značajno utječe na motivaciju sudionika nastavnog procesa (Wlodkowski, 2008; Koludrović, 2013; Spalding, 2014). U tom kontekstu, dobiveni rezultati ohrabruju stoga jer voditelji prepoznaju važnost autonomne motivacije svojih nastavnika. Naime, ako je nastavnik intrinzično motiviran za nastavni rad, vlastito usavršavanje i kvalitetnu nastavu, opravdano je očekivati da će njegova motivacija pozitivno utjecati i na polaznike programa obrazovanja odraslih. Brojna su istraživanja u cjelokupnoj obrazovnoj vertikali ukazala na povezanost intrinzične motivacije i veće kompetentnosti, samoefikasnosti, ustrajnosti u radu te većeg zadovoljstva pri obavljanju nekog zadatka, kao i boljem akademskom uspjehu (Schunk, 1991; Eccles i Wigfield, 2002; Gagne i Deci, 2005; Koludrović, 2013), što posebno dolazi do izražaja u obrazovanju odraslih koji zbog razvojnih karakteristika imaju drugačije načine motiviranja i ustrajnosti u učenju od djece i adolescenata. Na motivaciju odraslih za daljnje učenje značajno utječu ranija iskustva, navike i stavovi koje su imali prije upisa programa cjeloživotnog učenja (Shaie i Willis, 2001; Plaut i Marcus, 2005; Wlodkowski, 2008). Također, intrinzično motivirani pojedinci koriste se dubljim strategijama procesiranja informacija te ustraju u učenju i kada naiđu na prepreke (Ryan i Deci, 2000; Fairchild i sur, 2005). Stoga je iznimno važno da ravnatelji i voditelji prepoznaju važnost motivacije, kako svojih nastavnika, tako i polaznika, a sve s ciljem povećanja kvalitete nastave odnosno kompetencija polaznika programa cjeloživotnog učenja.

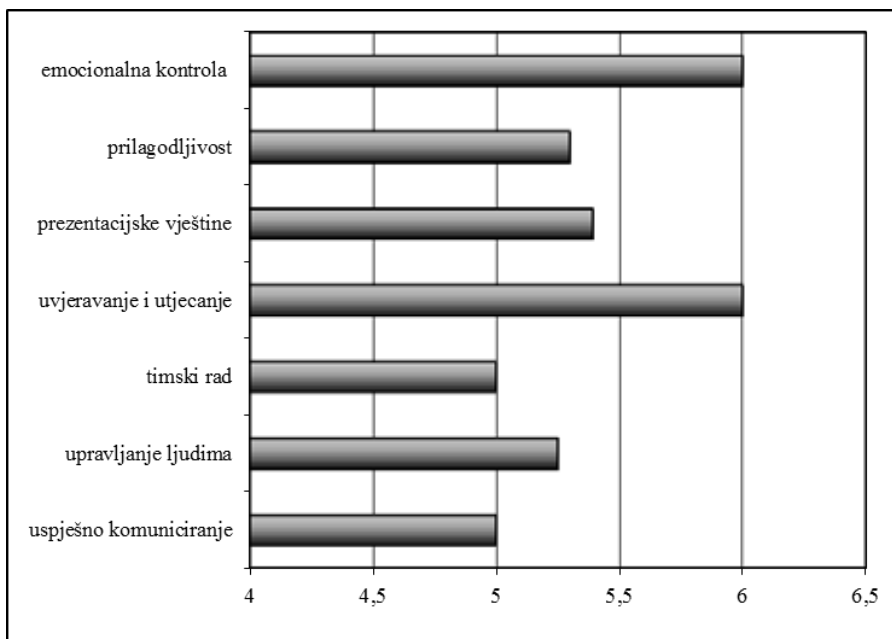
Kako bi se ispitalo koliku razinu socijalnih kompetencija sudionici smatraju potrebnom za nastavnike u obrazovanju odraslih, uspoređeni su odgovori sudionika pojedinačno za opće te organizacijsko-radne socijalne kompetencije. Vidljivo je kako su sudionici među općim socijalnim kompetencijama višu razinu razvijenosti procijenili za uvažavanje prava, dostojanstva i slobode izbora svakog polaznika te moralnost/etičnost nastavnika (C=6). Treba napomenuti kako su i ostale kompetencije procijenjene važnima, odnosno odgovori sudionika su pokazali da smatraju potrebnom visoku

razinu razvijenosti svih kompetencija (Grafički prikaz 2.). Kada je riječ o organizacijsko-radnim socijalnim kompetencijama, sudionici su procijenili potrebnu razinu razvijenosti tih kompetencija, što je prikazano na Grafičkom prikazu 3. Najvišu razinu razvijenosti procijenili su potrebnom za emocionalnu kontrolu (C=6) te uvjeravanje i utjecanje (C=6). Pritom, emocionalna se kontrola odnosi na sposobnost kontroliranja emocija i ponašanja u situacijama povišene emocionalnosti te interpersonalnoj komunikaciji, dok se uvjeravanje i utjecanje odnosi na postizanje vlastitih ciljeva i utjecanje na ponašanja drugih ljudi putem različitih oblika komunikacije. Dobiveni su rezultati u skladu s drugim istraživanjima o kompetencijama nastavnika u obrazovanju odraslih, gdje se pokazalo da su emocionalna kontrola (stabilnost) uz autentičnost i susretljivost nastavnika procijenjene najvažnijim osobnim značajkama nastavnika (Bernhardsson i Lattke, 2011; Zuzevičiute i Surikova, 2014).

Grafički prikaz 2. *Potrebna razina razvijenosti općih socijalnih kompetencija (1-6)*



Grafički prikaz 3. Potrebna razina razvijenosti organizacijsko-radnih socijalnih kompetencija (1-6)



U Tablici 3. prikazana je matrica korelacija svih varijabli u istraživanju. Iz dobivenih je rezultata vidljivo da je kraće vrijeme djelovanja neke organizacije negativno povezano s procijenjenom razinom potrebne razvijenosti organizacijskih, radnih i socijalnih kompetencija. Moguće je da osim ulaznih kompetencija stručnjaka u obrazovanju odraslih (i nastavnika i ravnatelja), upravo na ovo područje kompetentnosti značajan utjecaj imaju ranija iskustva, neovisno jesu li pozitivna ili negativna. Ako institucija ima pozitivna iskustva, moguće je očekivati kako će radne i organizacijske kompetencije dobrim vodstvom i suradnjom biti dodatno poboljšane i unaprjeđene, a ako postoje negativna iskustva, vrlo je vjerojatno da su na njima naučene pogreške i potraženi primjeri dobre prakse. Upravo mladim institucijama nedostaju takva iskustva, pa se dobiveni rezultati trebaju promatrati u tom kontekstu. Za pretpostaviti je da bi kontinuirani proces (samo)vrednovanja organizacija koje provode programe obrazovanja za odrasle, uključujući sve organizacijske elemente, mogao doprinijeti prepoznavanju značaja ključnih socijalnih kompetencija i njihovu razvijanju, kako kod nastavnika, tako i polaznika programa.

Tablica 3. *Matrica korelacija svih varijabli u istraživanju*

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. |
|--|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|
| 1. radno mjesto | 1.00 | | | | | | |
| 2. spol | .19** | 1.00 | | | | | |
| 3. godine djelovanja organizacije | .23** | -.06 | 1.00 | | | | |
| 4. broj zaposlenih | .09 | -.03 | .06 | 1.00 | | | |
| 5. spremnost za učenje | -.02 | .19** | -.11 | -.03 | 1.00 | | |
| 6. opće socijalne kompetencije | -.05 | .20** | -.09 | .00 | .33** | 1.00 | |
| 7. organizacijsko radne socijalne kompetencije | .02 | .22** | -.15* | -.09 | .37** | .62** | 1.00 |

* $p < .05$; ** $p < .01$

Nadalje, iz dobivenih je rezultata (Tablica 3.) uočljivo kako je spremnost za učenje značajno povezana s višom procjenom općih socijalnih i organizacijsko-radnih sposobnosti, a također je utvrđena i povezanost općih te organizacijsko-radnih kompetencija koje su, iako kontekstualno različite, u neposrednom nastavnom radu međusobno neodvojive. Radno mjesto (glavni voditelji/stručni voditelji) nije se pokazalo povezanim s procjenama potrebnih kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih, no varijabla spola jest. Naime, žene su, u odnosu na muškarce, procijenile potrebnom višu razinu spremnosti za učenje, kao i višu razinu razvijenosti socijalnih kompetencija za nastavnika u obrazovanju odraslih. Taj podatak treba promatrati u kontekstu postojećih spoznaja o općim spolnim razlikama u socijalnim kompetencijama i socijalnoj interakciji. Naime, istraživanja pokazuju kako žene preferiraju suradničke i prilagođavajuće strategije u socijalnim sukobima, a muškarci one kompeticijske (prema Mirolović Vlah, 2008). Nadalje, od najmlađe dobi, dječaci se više od djevojčica usmjeravaju k dominaciji i kompeticiji (Black, 2000), dok se kod djevojčica, više nego kod dječaka, njeguju suradnički i skrbni postupci u socijalnim interakcijama. Kada je riječ o odraslim ženama i muškarcima na ravnateljskim pozicijama, Janković (2012, prema Srića, 2009) kao prednost navodi veću usmjerenost žena na međuljudske odnose kroz razumijevanje ponašanja i problema ljudi oko sebe. Uzimajući u obzir navedene spolne specifičnosti, ne iznenađuje da upravo žene na radnom mjestu voditelja obrazovanja odraslih, u odnosu na svoje muške kolege, procjenjuju potrebnom veću razinu socijalnih kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih.

ZAKLJUČAK

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako voditelji obrazovanja odraslih u RH, procjenjujući potrebne kompetencije nastavnika u sustavu obrazovanja odraslih, vrlo važnima procjenjuju njihovu spremnost za učenje, kao i niz socijalnih kompetencija, kako onih općih, tako i radno-organizacijskih. Ti rezultati odgovaraju općeprihvaćenim postavkama obrazovanja odraslih u dijelu nastavnikovih kompetencija, budući da su upravo socio-emocionalne kompetencije u posljednjih dvadesetak godina (kod nekih autora i ranije) prepoznate kao vrlo važne odrednice kvalitetnog procesa obrazovanja odraslih. Visoko socijalno i emocionalno kompetentni nastavnici u sustavu obrazovanja odraslih mogu osigurati potrebno nastavno ozračje za kvalitetan obrazovni proces. Postavlja se pitanje praktične vrijednosti takvih rezultata budući da nedostaje istraživanja i podataka o tome ponašaju li se voditelji obrazovanja odraslih zaista u skladu sa stavovima koje su iznijeli u ovom istraživanju, odnosno pridržavaju li se takvih stavova i prilikom, primjerice, selekcije nastavnika, planiranja njihova usavršavanja, pružanja stručne podrške nastavnicima i drugih aspekata svoga rada. Stoga bi u narednim istraživanjima valjalo detaljnije istražiti upravo te procese u sustavu obrazovanja odraslih. Primjerice, (samo)procjenu kompetencija nastavnika, mogućnosti usavršavanja i razvijanja socio-emocionalnih kompetencija nastavnika, korištenje takvih mogućnosti, relacije s ishodima učenja polaznika i druge.

LITERATURA

- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle?* Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (<http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/mreza/Kako%20uspje%C5%A1no%20pou%C4%8Davati%20odrasle.pdf>)
- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Bernhardsson, N.; Lattke, S. (2011). *Core competencies of adult learning facilitators in Europe. Findings from a transnational Delphi survey conducted by the project "Qualified to Teach"*. Bonn: German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning. (http://asemllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf)
- Biggs, J. B. (1994). Student learning research and theory: Where do we currently stand? U: Gibbs, G. (ur.). *Improving student learning: Theory and practice*, Oxford Centre for Staff Development, str. 1-19.
- Black, K. A. (2000). Gender differences in adolescent behavior during conflict resolution tasks with best friends. *Adolescence*, 35(39): 499-513.

- Brockett, R. G. (2015). *Teaching adults: A practical guide for new teachers*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bron, A.; Jarvis, P. (2008). Identities of adult educators: Changes in professionalism. U: Nuissl, E., Lattke, S. (ur.). *Qualifying adult learning professionals in Europe*, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, str. 33-44.
- Davis, D. (2012). *The adult learner's companion: A guide for the adult college student*, 2nd ed. Boston: Wadsworth, Cengage Learning.
- Deci, E. L.; Ryan, M. R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3): 182–185.
- Eccles, J. S.; Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1): 109-132.
- Effective adult learning. A toolkit for teaching adults. (https://www.nwcphp.org/documents/training/Adult_Education_Toolkit.pdf)
- Esposito, M. (2005), Emotional intelligence and andragogy: The adult learner. 19th International Conference „Learning organisation and Learning World“. 18-22. travnja, 2005. (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.6923&rep=rep1&type=pdf>)
- European Commission (2006). *Adult learning: It is never too late to learn. Communication from the Commission*. Bruxelles: European Commission. (http://www.asoo.hr/UserDocsImages/com2006_0614en01.pdf)
- Europska komisija (2000). *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. Bruxelles: Europska komisija. (<http://www.hzpou.hr/?gid=5&aid=26>)
- European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning (2006/962/EC). (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>).
- Fairchild, A. J.; Horst, S. J.; Finney, S. J. (2005). Evaluating new and existing validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3): 331-358.
- Gagne, M.; Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4): 331–362.
- Gonczi, A.; Hager, P. (2010). The Competency Model. *International Encyclopedia of Education*, 8: 403-410.
- Gonczi, A.; Hager, P.; Oliver, L. (1990). *Establishing competency-based standards in the professions. Research paper No. 1, National Office of Overseas Skills Recognition, DEET*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Griffin, P.; Care, E. (2014). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach*. Dordrecht: Springer.
- Janković, M. (2012). Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. *Andragoški glasnik*, 16(2): 117-129.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.
- Knowles, M. S.; Holton, E. F.; Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Elsevier.
- Koludrović, M. (2013). *Problemsko učenje u kurikulumu obrazovanja nastavnika*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

- Mirolović Vlah, N. (2008). Spolne razlike u vrijednostima osobnog identiteta i stavova o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(2): 37-48.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Pariz: OECD. (<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)
- Plaut, V. C.; Markus, H. R. (2005). The „inside“ story. A cultural-historical analysis of being smart and motivated. U: Elliot, A., Dweck, C. (ur.). *Handbook of competence and motivation*, Guildford Press, str. 457-788.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68–78.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4): 207–231.
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1): 22-37.
- Spalding, D. (2014). How to teach adults. (<http://www.howtoteachadults.com/wp-content/uploads/2013/01/How-to-Teach-Adults-by-Dan-Spalding.pdf>)
- *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: Hrvatski sabor. (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html)
- Waters, E.; Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1): 79-97.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zuzevičiute, V.; Surikova, S. (2014). Personal qualities of learning facilitators in adult and continuing education: opinions of adult educators in Latvia and Lithuania. *Rezekne: Proceeding of the International Scientific Conference*, 2: 269-277.

PERCEPCIJE O POTREBNIM KOMPETENCIJAMA I OBLICIMA PODRŠKE ANDRAGOGA: GLASOVI IZ PRAKSE

Prof. dr. sc. Nikša Alfirević
Ekonomski fakultet Sveučilišta u Splitu
E-mail: nalf@efst.hr

Prof. dr. sc. Jurica Pavičić
Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
E-mail: jpavicic@efzg.hr

Mile Živčić
Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
mile.zivcic@asoo.hr

Željana Podrug
E-mail: zeljana.podrug@gmail.com

Sažetak

U ovom se radu raspravlja o percepcijama nastavnika/ica u ustanovama obrazovanja odraslih, povezanih s utvrđivanjem potrebnih kompetencija andragoga i poželjnih načina njihove podrške od strane relevantnih institucija i aktera obrazovne politike. Kao okvirni pristup koriste se kompetencije andragoga što ih predviđa međunarodni sustav andragoškog obrazovanja *Curriculum GlobALE* (Curriculum for Global Adult Learning & Education). Empirijsko istraživanje je provedeno tijekom 2015. i 2016. godine, na uzorku polaznika eksperimentalnog programa Curriculum GlobALE u Republici Hrvatskoj, u organizaciji Agencije za strukovno i obrazovanje odraslih. Pritom je korišten anketni upitnik, koji je obuhvaćao kvalitativnu ocjenu andragoških kompetencija i kvantitativnu procjenu potreba za obrazovanjem i podrškom andragoga. Na temelju rezultata empirijskog istraživanja, iznose se preliminarne preporuke za formiranje obrazovnih politika te utvrđuju relevantne teme budućih istraživanja u područjima obrazovne sociologije i obrazovnog menadžmenta.

Ključne riječi: andragoška profesija, kompetencije andragoga, Curriculum GlobALE, profesionalizacija obrazovanja odraslih

Teorijske odrednice i praktične dileme obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

Obrazovanje odraslih u okviru procesa cjeloživotnog učenja osobito je važna smjernica - kako europskih, tako i hrvatskih obrazovnih politika (European Commission, 2007; Povjerenstvo za obrazovanje odraslih, 2004). Obrazovanje odraslih osigurava zapošljivost kroz razvoj novih znanja i vještina, jer sve brži tehnološki i društveni razvoj stvaraju potrebe za novim kompetencijama. Kako se sektor obrazovanja odraslih dinamično mijenja i nameće kao jedan od ključnih oslonaca obrazovne, ali i socijalne politike, nameće se i potreba za sve višom razinom profesionalizacije njegovih aktera. Unatoč većem broju istraživanja i preporuka – u široj regiji, kao i na razini EU, pa čak i na globalnoj razini (Klemenčić, Možina i Žalec, 2009; Research voor Beleid, 2010; Lattke, Popović i Weickert, 2013), u Hrvatskoj nije uspostavljen sustav kompetencijski usmjerenog osposobljavanja i/ili usavršavanja andragoga (tj. nastavnika i ostalih zaposlenika u sustavu obrazovanja odraslih). Bez obzira na postojanje različitih kompetencijskih okvira (Žiljak, 2011), ustrojavanje Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (HKO) nameće definiranje nacionalnog okvira, kompatibilnog s europskim i svjetskim standardima, kao prioritetni zadatak i obrazovne politike, ali i same andragoške struke. Bez ovako određenih standardnih kompetencija, koje se drže potrebnim za rad u obrazovanju odraslih, nije moguće adekvatno formulirati niti relevantno andragoško osposobljavanje, odnosno specijalizaciju.

Navedena situacija ima i niz refleksija u institucionalnom okruženju i praksama, iako se one bez pogovora oslanjaju na ključne europske trendove u području cjeloživotnog obrazovanja (European Commission, 2007; Povjerenstvo za obrazovanje odraslih, 2004): orijentaciju na razvoj ključnih kompetencija, vrednovanje neformalnog i informalnog obrazovanja, podizanje kvalitete u sustavu obrazovanja odraslih, osiguranje mehanizama za financiranje programa obrazovanja odraslih, podizanje kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih, što detaljnije praćenje i prikupljanje podataka o sustavu obrazovanja odraslih itd.). Realnost hrvatske andragoške prakse se, ipak, razlikuje od određenja teorijskih dokumenata, iako, od 2000. godine, Hrvatska u potpunosti „*eupeizira*“ svoj pristup obrazovanju odraslih, prihvaća ključne europske politike i dokumente (uključivši i nejasnu ideju „*društva znanja*“ kao ključnog cilja obrazovnog sustava) te ustrojava svoje institucije za potporu i provedbu javnih (obrazovnih) politika prema načelu neovisnih, profesionalnih agencija. Ovakvi se normativni trendovi oslanjaju na

diskurs i promovirane vrijednosti cjeloživotnog učenja, i to u funkciji razvoja konkurentnih pojedinaca i gospodarstva.

Neki pak teoretičari (Žiljak, 2013, 239-241) smatraju da su europski sadržaji i trendovi tek *legimitizirajuća praksa*, koja samo donekle „naliježe“ na tradiciju narodnih sveučilišta, kao i uvriježene pristupe te načine rada u andragoškoj djelatnosti. Koliko je nova, europska kontekstualizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj stvarna, a koliko tek floskula, tek je pitanje na koje treba odgovoriti, ali samo ako će za ovo pitanje biti stvarnog interesa i akademske, odnosno profesionalne hrabrosti. Naime, već dulji niz godina odjekuju u hrvatskoj javnosti, a posebno u užoj profesionalnoj zajednici, podaci o nacionalnoj stopi cjeloživotnog učenja od niti 2,5% (Agencija za obrazovanje odraslih, 2008). Međutim, pravo pitanje nije je li navedena stopa stvarno veća (ili manja), već, tko je, zapravo, od društvenih aktera iskazao iskrenu zabrinutost u trenutku kada je završeno hrvatsko izvješće (2008. godine) za belemški kongres Confitea o stanju obrazovanja odraslih u svijetu?

S druge strane, činjenica je kako se u Hrvatskoj povećao broj pružatelja usluga obrazovanja odraslih, među koje se danas ubrajaju i brojna privatna učilišta. Od prvih europskih projekata (poput projekta „*Obrazovanje odraslih*“, financiranog iz CARDS programa), stvorena su pozitivna iskustva, a i široka baza ustanova – provoditelja obrazovanja odraslih, koji su, kroz predpristupne (IPA) projekte, stekli kritična iskustva iz područja projektnog menadžmenta i financiranja. Pritom nije niti irelevantno uputiti i na značajan broj krajnjih korisnika (otprilike 13,000) iz socijalno ugroženih i ranjivih skupina (mladi, stariji i dugotrajno nezaposleni, osobe s invaliditetom, pripadnici nacionalnih manjina i dr.), kojima su, temeljem IPA projekata, pruženi besplatna edukacija, savjetovanje i druge usluge (Žiljak, 2013, 243). Na institucionalnoj razini pojavljuju se naznake provedbe modela horizontalne koordinacije državnih tijela (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Ministarstvo rada i mirovinskog sustava, Ministarstvo regionalnog razvoja itd.).

Međutim, i dalje je istinska koordinacija javnih politika i svih njenih provoditelja, u najmanju ruku, upitna. Na samom „terenu“ pak dolazi do erozije profesionalne baze andragoga i stručnog/znanstvenog interesa za andragogiju. Na provedbenoj razini, veliki broj provoditelja donosi na tržište i niz upitnih obrazovnih programa, kadrova i praksi, koje se teško kontroliraju i usmjeravaju, dok veliki broj polaznika samostalno plaća troškove obrazovanja (bez obzira na svoje socijalno stanje). Niti rezultati europskih inicijativa i istraživačkih politika ne privlače dovoljnu pozornost stručne, niti šire javnosti (Žiljak, 2013), bez obzira što postoje izvrsni primjeri dobre prakse, kao što

je „*Tjedan cjeloživotnog učenja*“ (Alfirević, Pavičić, Kutleša i Matković, 2010, 95-105). Teško je računati i na nešto više od verbalne podrške političke elite institucionalnoj bazi obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, s obzirom da se obrazovanje odraslih percipira kao generička i „nekonfliktna“ javna politika (Alfirević, Pavičić i Vučić, 2008), iako ne i pretjerano bitna, s obzirom na dugogodišnje „licitiranje“ statusom i budžetom nadležne obrazovne agencije.

Metodologija empirijskog istraživanja

U kontekstu nedovoljno jasnog društvenog pozicioniranja obrazovanja odraslih, bez obzira na proklamiranu vrijednost i poželjnost razvoja „društva znanja“, smatra se značajnim utvrditi percepcije i korištenje profesionalne podrške, barem za jednu manju skupinu hrvatskih andragoga. Slična istraživanja percepcija o potrebama i oblicima podrške osoblja u obrazovanju već su provedena na uzorku ravnatelja osnovnoškolskih ustanova u RH (Alfirević, Pavičić, Mihanović i Relja, 2011) te su pokazala rezultate, zanimljive sa znanstvenog, kao i stručnog stajališta. Navedeno je poslužilo kao motivacija te utemeljenje i ovog empirijskog istraživanja.

Pritom je, kao polazište za utvrđivanje ispitanika, korištena ciljna skupina Agencije za strukovno i obrazovanje odraslih, koja 2015. godine počinje s eksperimentalnom provedbom međunarodnog programa andragoškog obrazovanja *Curriculum GlobALE (Curriculum for Global Adult Learning & Education)*. S obzirom da se radi o izrazito motiviranim pojedincima, koji se, bez da od njih to traže zakonski ili profesionalni zahtjevi, uključuju u stjecanje andragoških kompetencija, zasigurno se može kazati da se radi o zahtjevnom i „propulzivnom“ segmentu andragoških djelatnika u Hrvatskoj. Vjerujemo kako će njihovi „glasovi iz prakse“, u mnogo većoj mjeri od teorijskih razmatranja, ilustrirati trenutno stanje percepcija provoditelja obrazovanja odraslih, odnosno barem onog njegovog dijela, koji teži kvaliteti i dugoročnoj održivosti svoje djelatnosti.

Kao formalni ciljevi ovog istraživanja mogu se navesti:

- vrednovanje očekivanja i percepcije aktivnog i „propulzivnog“ segmenta andragoških djelatnika, koji su prepoznati od strane Agencije za strukovno i obrazovanje odraslih te
- stjecanje jasnije empirijske slike o ključnim kompetencijama, oblicima usavršavanja i načinima potpore ove skupine andragoga, kako bi se postavila polazišta za daljnja istraživanja, ali i definiranje nacionalnih andragoških kompetencija i standarda.

Istraživanje je bilo prilično zahtjevno za ispitanike, zbog čega mu se odazvao prigodni uzorak od 9 polaznika (36%), od ukupne populacije od 25 polaznika prve generacije u eksperimentalnom izvođenju programa Curriculum globALE, u akademskoj godini 2014/15. U istraživanju je korištena mješovita metodologija, s početnom kvalitativnom fazom, u kojoj su, pomoću dubinskog intervjua, prikupljeni podaci o *poželjnim profesionalnim kompetencijama andragoga*. Pritom su, u skladu s postavkama programa Curriculum globALE, andragoške kompetencije podijeljene na *profesionalne, kognitivne, refleksivne i socijalne*. U sljedećoj fazi istraživanja, prikupljeni su kvantitativni podaci putem strukturiranog anketnog upitnika, a koji su se odnosili na stavove o željenim sadržajima i korištenim oblicima potpore andragoškim djelatnicima. Istraživanje je izviđajnog tipa i uklapa se u širu temu projekta „*Izrada standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih*“, čiji je nositelj Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu te, u svojstvu projektnih partnera, Agencija za strukovno i obrazovanje odraslih, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatsko andragoško društvo i Sveučilište u Zadru.

Rezultati empirijskog istraživanja

Analiza percepcija i potreba skupine „naprednih“ andragoga potvrđuje kako se, u profesionalnoj andragoškoj zajednici u Hrvatskoj, u *potpunosti razumiju i reflektiraju globalni trendovi u učenju i obrazovanju odraslih*. Naime, u ovom se istraživanju, odnosno u njegovom kvalitativnom segmentu, uz korištenje teorijskog okvira kompetencija, na kojem je zasnovan program Curriculum globALE, može utvrditi približna sukladnost poželjnih kompetencija andragoga i percepcija anketiranih/ispitanika.

Pod *profesionalnim vještinama i sposobnostima* podrazumijevaju se sva znanja i vještine koja bi profesionalni nastavnik/ica trebao prethodno steći kako bi mogao uspješno izvoditi nastavu za odrasle polaznike/ice (metodika, didaktika, psihologija i dr.). U okviru profesionalnih kompetencija andragoga, ispitanici su među čimbenicima ključnima za uspjeh nastavnika/ce u obrazovanju odraslih najčešće navodili važnost poznavanja obrazovne teorije, koncepata obrazovanja i učenja odraslih; važnost poznavanja interaktivnih, kreativnih i motivacijskih metoda pristupa u obrazovanju odraslih; važnost preuzimanja uloge trenera/facilitatora, poznavanje grupne dinamike; posjedovanje sposobnosti integriranja znanja; važnost odabira metode i stila učenja; važnost orijentiranosti ka polazniku; važnost analize „profila“/biografije pojedinca i prilagođavanje komunikacije u radu s grupom; planiranje, organiziranje

i evaluaciju rada; razvijanje što šireg repertoara umijeća poučavanja, te uvažavanje psihologijskih karakteristika s obzirom da je sudionik u procesu obrazovanja odrasla osoba (razvoj, problemi, strah, predrasude).

Kognitivne vještine i sposobnosti odnose se na vještine i sposobnosti u području shvaćanja i razumijevanja – percepciju, pažnju, pamćenje, fleksibilnost, razumijevanje razmišljanja drugih ljudi, te problema i potreba s kojima se suočavaju, kao i predviđanje, rješavanje problema, odlučivanje, itd. Navodeći potrebne kognitivne kompetencije andragoga, sudionici istraživanja navodili su kako dobar predavač treba razumjeti, uočiti probleme i usmjeravati polaznika ka rješavanju problema; treba poznavati polaznika (on nije samo broj), shvaćati njegove motivacije i razloge za obrazovanje; te mora imati izrazito veliku fleksibilnost u svakom pogledu.

Potrebne vještine i sposobnosti refleksije odnose se na promišljanja o prethodnoj praksi, iskustvima u svojoj profesionalnoj aktivnosti, kao i promišljanja kako prethodna iskustva primijeniti u unaprjeđenju buduće prakse i profesionalnih aktivnosti. Među refleksivnim kompetencijama andragoga, anketirani su mišljenja da predavač dosadašnja osobna iskustva treba primijeniti u budućoj praksi; treba uvažavati prethodna znanja polaznika; treba utjecati na promjenu stava pojedinaca; treba biti sposoban ponuditi konkretno iskustvo (svoje, polaznika) uz sadržaje predavanja te jasno i jednostavno povezivati prethodna znanja, iskustva i vještine s planiranim ishodima učenja.

Socijalne vještine i sposobnosti odnose se na razumijevanje društvenih stavova, vrijednosti i eventualnih predrasuda vezanih za područje obrazovanja odraslih. Ističući socijalne kompetencije andragoga potrebne za uspjeh, anketirani nastavnici/ce su ukazali na važnost kreacije održive okoline, razumijevanje društvenih stavova i kultura polaznika, važnost motiviranja polaznika, stvaranje „zone ugone“, sposobnost kritičnog promišljanja društvene stvarnosti te razumijevanje otvorenosti za „drugo i drugačije“.

Poželjne kompetencije andragoga orijentiraju se, sumarno iskazano, prema razumijevanju specifičnosti polaznika i njihove motivacije za učenje, rješavanju problema u prostorima učenja i života polaznika te holističkom i refleksivnom pristupu podučavanju.

Analizom rezultata kvantitativne procjene potreba za obrazovanjem i podrškom andragoga, kao najvažniji sadržaji za andragoško usavršavanje (mjereno na klasičnoj petostupanjskoj Likertovoj ljestvici) ističu se:

1. metode interaktivnog učenja odraslih;
2. određivanje ishoda učenja;
3. ciljevi obrazovanja.

Detaljni su rezultati prikazani u tablici ispod.

Tablica 1. *Kvantitativne procjene potreba za obrazovanjem andragoga*

| | | | | | |
|--|------|--|------|---|------|
| Interaktivan rad s odraslima (projekti, rješavanje problema, grupni rad)... | 4,78 | Vrste i oblici osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih/cjeloživotnom učenju | 4,67 | Tehnike diskusije i moderiranja diskusije u obrazovanju odraslih | 4,44 |
| Određivanje ishoda učenja i njihovo korištenje u planiranju obrazovanja odraslih | 4,78 | Elementi, kriteriji i indikatori osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih/cjeloživotnom učenju | 4,67 | Tehnike za zaključivanje nastave, ponavljanje i pružanje povratnih info. | 4,44 |
| Utvrđivanje ciljeva obrazovanja | 4,78 | Alati i tehnike osiguravanja kvalitete u obrazovanju odraslih/cjeloživotnom učenju (testovi, upitnici, provjera zapisa ishoda učenja...) | 4,67 | Korištenje tehnologije u podučavanju (posebni naglasak na Power Point) | 4,44 |
| Metode grupnog podučavanja odraslih | 4,67 | Samovrednovanje u obrazovanju odraslih/cjeloživotnom učenju kao alat osiguravanja kvalitete | 4,67 | Elektroničko učenje i alati e-učenja | 4,44 |
| Upravljanje projektnim ciklusom (projektni menadžment) | 4,67 | Rješavanje problematičnih situacija i odnosi s problematičnim polaznicima | 4,56 | Metode individualnog podučavanja odraslih | 4,33 |
| Određivanje ciljne skupine i njenih obrazovnih potreba | 4,67 | Kreativno učenje odraslih (kreativno pisanje, kazališne tehnike, ples, brainstorming itd.) | 4,56 | Korištenje osiguravanja kvalitete u unaprjeđenju rada nastavnika/ustanova | 4,22 |
| Razvoj obrazovnih planova i programa | 4,67 | Organizacija nastave i korištenje resursa | 4,56 | Postupak odobravanja programa obrazovanju odraslih u RH | 4,11 |
| Pomoć i obrazovanje nastavnika/ica u obrazovanju odraslih/cjeloživotnom učenju | 4,67 | Teorije/principi evaluacije i osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih/cjeloživotnom učenju | 4,56 | Metode međusobnog upoznavanja i orijentacije | 4,00 |

Kao *moćni oblici potpore andragoga*, u skladu s prethodnim istraživanjem potpore ravnateljima školskih ustanova u Hrvatskoj (Alfirević, Pavičić, Mihanović & Relja, 2011), izdvojeni su:

- stručna usavršavanja;
- razmjena profesionalnih iskustava na institucionalni način (putem udruga i sl.),
- stjecanje praktičnih iskustava;
- izrada literature, prilagođene hrvatskoj andragoškoj praksi te
- konzultacije s ekspertima za obrazovanje odraslih.

Područja za koja andragozi žele *dodatna usavršavanja* odnose se na marketing i marketinški usmjeren razvoj ponude obrazovanja te komunikaciju i kreativno učenje polaznika. Slična područja prevladavaju i u željenim područjima *profesionalne andragoške suradnje* , uz dodatak razumijevanja motivacije za učenje odraslih.

Profesionalna literatura posebno nedostaje u užem stručnom smislu (teorije andragogije i učenja odraslih), ali i u metodološkom području (metode za interaktivno učenje/podučavanje odraslih, poticanje grupne dinamike u andragoškom procesu, unapređenje motivacije za učenje odraslih). Najvažnije „upravljačko” područje je osiguranje kvalitete u obrazovanju odraslih. Kao poželjni sadržaji konzultacija s ekspertima u obrazovanju odraslih izdvajaju se: marketing i prodaja u obrazovanju odraslih, teorije/principi, tehnike i alati komunikacije, uključivši i rješavanje komunikacijskih problema s odraslim polaznicima, razlozi i motivacija za učenje odraslih te principi podučavanja (didaktike) odraslih.

Prethodna istraživanja andragoških djelatnika i andragoške profesije općenito, na europskoj razini, kao i u državama susjedstva, posljednjih godina, omogućila su bolji uvid u rad andragoga, naročito njihove postojeće ili očekivane kompetencije, te u položaju andragoške profesije u društvu.

Ovim empirijskim istraživanjem dobiva se jasnija slika o očekivanjima i percepcijama izrazito motiviranih andragoških djelatnika, koji su se uključili u pilot projekt edukacije andragoga, u organizaciji ASOO-a. Autori(ce) se nadaju da će oni doprinijeti rezultatima projekta te izradi standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih, kao i drugim relevantnim aspektima obrazovne politike u području obrazovanja odraslih.

LITERATURA

- Agencija za obrazovanje odraslih (2008). *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education: National Report of the Republic of Croatia*. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
- Alfirević, N.; Pavičić, J.; Kutleša, M.; Matković, J. (2010). Osnove strateškog marketinga i menadžmenta u osnovnim i srednjim školama. Zagreb: Alfa.
- Alfirević, N.; Pavičić, J.; Mihanović, Z.; Relja, R. (2011). Stakeholder-Oriented Principal Development in Croatian Elementary Schools. *Revija za socijalnu politiku*, 18(1): 47-60.
- Alfirević, N.; Pavičić, J.; Vučić, M. (2008). Usklađenost očekivanja i rezultata u djelovanju sektora cjeloživotnog obrazovanja. *Andragoški glasnik*, 12(2): 127-136.
- European Commission (2007). *Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn*. Bruxelles: European Commission.
- Klemenčič, S.; Možina, T.; Žalec, N. (2009). *Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški centar Republike Slovenije.
- Lattke, S.; Popović, K.; Weickert, J. (2013). *Curriculum globALE: Curriculum for Global Adult Learning & Education*. Bonn: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.
- Povjerenstvo za obrazovanje odraslih Vlade Republike Hrvatske (2004). *Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih*. Zagreb: Povjerenstvo za obrazovanje odraslih Vlade Republike Hrvatske.
- 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.
- Žiljak, O. (2011). Andragoška profesija i andragoške kompetencije - aktualna istraživanja. *Andragoški glasnik*, 15(1): 31-46.
- Žiljak, T. (2013). Obrazovanje odraslih u hrvatskoj obrazovnoj politici nakon 1990. godine. U: Matijević, M., Žiljak, T. (ur.). *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih, Zbornik radova 6. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih*, Hrvatsko andragoško društvo, str. 231-246.

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE PROMATRANO KROZ PRIZMU INDIVIDUALNIH POTREBA I ZAHTJEVA TRŽIŠTA RADA

Dr. sc. Irena Kiss

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Otvoreno učilište Diopter

Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu, Pula

E-mail: irena.kiss@inet.hr

Sažetak

Strategija cjeloživotnog obrazovanja stanovništva, kao ključni dio dugoročne politike gospodarskog i društvenog razvoja trebala bi zauzimati centralnu poziciju u svim aktualnim razvojnim planovima. Zbog toga bi se odluka o opravdanosti početka izvođenja određenog programa izobrazbe odraslih morala pravovremeno utvrđivati na osnovi ukupne (ne)zaposlenosti, potražnje za pojedinim zanimanjima i intenziteta njihovog zastarijevanja, stanja deficitarnih i suficitarnih struka i mreže postojećih obrazovnih ustanova, kako na razini cijele države, tako i na razini županija i gradova. Njihovu konkurentnost moguće je analizirati i procijeniti u odnosu na različitost u programskom usmjerenju, specifičnosti unutarorganizacijske strukture, primjenu selekcijskih mehanizama analizom mreže obrazovnih ustanova. Pri tome sustav obrazovanja odraslih neminovno preuzima i socijalnu i ekonomsku ulogu, a posebnu pozornost posvećuje skupinama kojima je, zbog nedostatnog obrazovanja uzrokovanog osobnim, društvenim ili ekonomskim okolnostima, neophodna dodatna potpora. Radi se o ljudima s nižim temeljnim vještinama, osobama koje iz različitih razloga prijevremeno napuštaju školovanje, osobama koje dugotrajno ne participiraju na tržišta rada ili se vraćaju na posao nakon dužeg razdoblja odsutnosti, te o starijem stanovništvu koje je još uvijek u radnom kontingentu, a ne uspijeva pratiti sve brže promjene. Rezultati istraživanja provedenog među odraslim osobama koje su se odlučile na, po njihovom mišljenju neizvjesnu, investiciju u osobnu prekvalifikaciju ukazuju da su ih na to u najvećoj mjeri potakli upravo strukturni nesrazmjer tržišta rada, nesigurnost zadržavanja zaposlenja, jaka konkurencija i zakonske regulative koje definiraju uvjete za obavljanje određene djelatnosti. Međutim, praksa ukazuje na činjenicu da visina obrazovnog postignuća određene osobe, u slučaju kada ostale okolnosti ostanu nepromijenjene, povećava vjerojatnost

težnje migracijskim kretanjima. S druge strane, gledajući s makroekonomskog stajališta, viši obrazovni nivo stanovništva, pored povećane zapošljivosti, nerijetko utječe i na pojavu tzv. „odljeva mozgova“, zbog čega je u analize demografskih, prirodnih i mehaničkih kretanja neophodno uvrstiti i mogućnosti pronalaska te zadržavanja odgovarajućeg radnog mjesta na određenom geografskom području.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, mreža obrazovnih ustanova, strukturni nesrazmjer tržišta rada, obrazovni nivo stanovništva, zapošljivost, odljev mozgova

Koncept obrazovne pravednosti

Prema konceptu obrazovne pravednosti svaka osoba mora imati realnu mogućnost razmišljanja o različitim opcijama među kojima će izabrati onu koja najviše joj odgovara imajući u vidu svoje skolonosti, talente i želje, a bez nazočnosti bilo kog oblika diskriminacije i/ili pristranih očekivanja. Njenim postizanjem, uz pružanje mogućnosti adekvatnog cjeloživotnog obrazovanja svim građanima, širom se otvaraju vrata socijalnog, ekonomskog i gospodarskog razvitka, zbog čega bi se sustav jednakosti i pravednosti kao osnovnih društveno kulturnih vrijednosti, u demokratskom, socijanom društvu morao podrazumijevati.

Utjecaj demografskih promjena na kretanja tržišta rada i obrazovanja

U proučavanju navedenih trendova ne može se zanemariti ni kretanje stanovništva koje je, tijekom vremena, dovelo do mnogih promjena u njegovom ukupnom broju i strukturi, a proizlazi kako iz vitalnih bioloških događaja, tako i iz mehaničkih migracija stanovništva (Božić i Burić, 2005). Nasuprot ovog užeg poimanja, prirodno kretanje stanovništva u širem smislu uključuje i bračnost jer se najveći broj djece rađa u bračnim zajednicama, zatim mortalitet, starosnu strukturu stanovništva, fertilitet (Wertheimer - Baletić, 1999), a mehaničko pored vanjskih, i unutarnje migracije. Sve navedene društvene promjene neposredno formiraju nerazdvojna tržišta obrazovanja i rada, a zbog stalne fluktuacije njihova je osnovna karakteristika promjenjivost, koja za sobom povlači potrebu za horizontalnom i vertikalnom prohodnosti i fleksibilnosti. Zbog toga je, u turbulentnoj i neizvjesnoj okolini, uz sve brže i radikalnije promjene koje zahtijevaju pravovremeno i kvalitetno djelovanje,

strateško upravljanje ljudskim potencijalima presudno za pronalaženje novih, originalnih rješenja radi udovoljavanja sve većim tržišnim zahtjevima i osiguranja veće konkurentnosti.

Mehaničko kretanje podrazumijeva imigraciju i emigraciju, pojave koje su u Republici Hrvatskoj u posljednja dva desetljeća izuzetno izražene. Već duži niz godina primjećuje se kako je mehanička pokretljivost intenzivnija kada se radi o visokoobrazovanim kadrovima, ostavlja negativnije posljedice na zemlju iz koje ljudi odlaze, a najčešće se naziva “odljev mozgova” (Kostanjevečki, 2002). Praksa ukazuje na činjenicu da visina obrazovnog postignuća određene osobe, kada se ostali uvjeti ne mijenjaju, utječe na vjerojatnost njene migracije (McConnell i Brue, 1994).

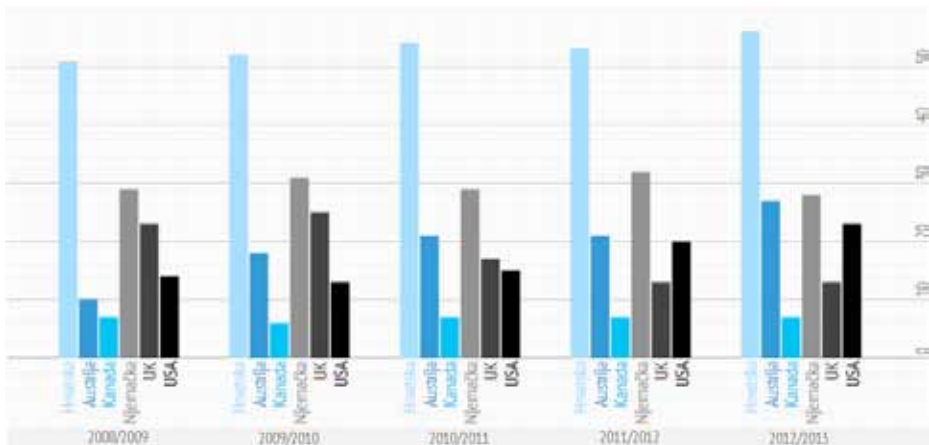
Zbog toga bi stručne službe za profesionalnu orijentaciju, cjeloživotno obrazovanje i odjeli ljudskih potencijala pojedinih gospodarskih jedinica trebali neprekidno tijesno surađivati, stvarajući na taj način preduvjete za razvitak i planiranje ukupne politike kvalitetnog zapošljavanja. S druge strane, tijekom formalnog obrazovanja, više pozornosti potrebno je usmjeriti na konkretni, praktični rad, a manje na teoretske programe čiji se sadržaji nerijetko poklapaju i ponavljaju. Zbog toga bi kvalificirani predstavnici pojedinih struka, u suradnji s psiholozima i pedagoškim radnicima morali ponovno analizirati svaki nastavni plan i program, uskladiti njegove sadržaje s nastalim promjenama u gospodarstvu te povećati broj sati praktične nastave, što će vjerojatno biti razmotreno tijekom aktualne kurikularne reforme. Bez obzira o kojem tržištu se radi, obrazovnom ili radnom, u obzir se uzimaju i gospodarske, i društvene i kulturne okolnosti koje kroz institucionalne promjene određuju uvjete života, promjenjivost potrebitosti zanimanja i sve brže zastarijevanje ranije usvojenih znanja.

Unutar navedene reforme nezaobilazno je i provođenje trajnog profesionalnog usmjeravanja i usavršavanja nastavnika, razvijanje sustava upravljanja kvalitetom obrazovnih procesa i poticanje uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije tijekom učenja.

Pitanje kvalitete obrazovanja

Kvaliteta obrazovanja obuhvaća cjelokupni sustav obrazovanja neke zemlje, od predškolskog do visokog i ostalih oblika formalnog obrazovanja, koji se trajanjem i strukturom u mnogim segmentima razlikuje od zemlje do zemlje, a usporedba Hrvatske s razvijenijim gospodarstvima i njeno pozicioniranje među 144 promatrane zemlje prikazani su u narednim grafikonima.

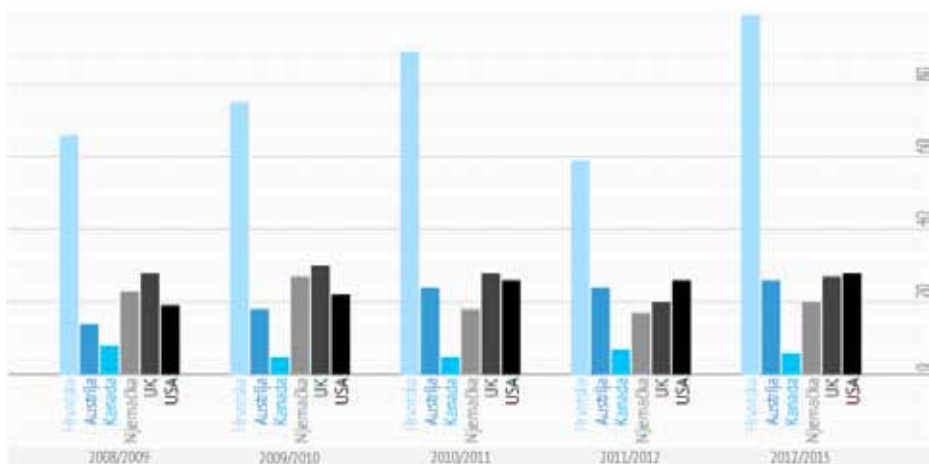
Grafički prikaz 1. Kvaliteta obrazovanja u komparativnom kontekstu



Izvor: <http://alink.hr/en/medunarodna-obrazovna-konkurentnost-gdje-je-hrvatska/> (26. prosinca 2015.)

Među spomenutim zemljama, Kanada je evidentno najuspješnija (u cijelom promatranom razdoblju pozicionirana je među prvih 10), nakon čega slijedi Austrija, dok je Hrvatska na ljestvici promatranih zemalja pozicionirana relativno nisko, krećući se između 50. i 56. mjesta, a kada je riječ o usporedbi kvalitete obrazovnog sustava, situacija je nepovoljnija.

Grafički prikaz 2. Kvaliteta obrazovnog sustava u komparativnoj perspektivi



Izvor: <http://alink.hr/en/medunarodna-obrazovna-konkurentnost-gdje-je-hrvatska/> (26. prosinca 2015.)

Ovaj segment obrazovanja pokazuje kvalitetu usklađenosti kretanja potreba na tržištu rada s kretanjima upisa na visokoobrazovne institucije i uspješnost u nastojanju da se zadovolje potrebe za određenim profilima, te smanjeni broj zanimanja koja su vremenom postala suficitarna. Sve promatrane zemlje se kroz ukupno razdoblje kreću među prvih dvadeset, osim Hrvatske koja jako zaostaje, što ukazuje na potrebu povećanja prohodnosti i kvalitete mreže aktualnih obrazovnih ustanova.

Kako bi se situacija promijenila, obrazovna politika treba postati sastavni dio dugoročne politike gospodarskog i društvenog razvoja, te pokušati konkretno utjecati i na mehaničko kretanje stanovništva određenog područja u danom vremenskom razdoblju. U analize demografskih kretanja potrebno je uvrstiti i mogućnosti zaposlenja stručnjaka na promatranom zemljopisnom području jer visokoobrazovani kadrovi pokazuju najintenzivniju mehaničku pokretljivost koja ostavlja negativne gospodarske posljedice na zemlju iz koje ljudi odlaze (Božić i Burić, 2005).

Smjernice zapošljavanja koje pretpostavljaju stvaranje uvjeta za potpunu zaposlenost u društvu utemeljenom na znanju (Phillips, 2003) sugeriraju unapređenje zapošljivosti, razvoj poduzetništva te poticanje prilagodljivosti poduzeća i njihovih zaposlenika. Jedna od preporuka sugerira kako se svakoj nezaposlenoj osobi treba ponuditi mogućnost novog početka prije isteka šestomjesečnog razdoblja nezaposlenosti i to kroz profesionalno usmjeravanje i savjetovanje, odnosno izobrazbu, prekvalifikaciju ili sam posao. Iako se zbog velikog broja nezaposlenih u Republici Hrvatskoj šestomjesečno razdoblje čini prekratkim, težnja za ispunjenjem ove smjernice rezultirala bi rješavanjem problema dugotrajne neparticipacije, a time i mnoštva povezanih, socijalnih problema.

S obzirom da problem vrste i trajanja nezaposlenosti nije isti kod osoba različitog obrazovne razine jer se pojedinci s višom i visokom stručnom spremom kraće zadržavaju među nezaposlenima, ovaj je problem moguće riješiti iniciranjem financiranja cjeloživotnog obrazovanja, tj. poticanjem stipendiranja na svim razinama. Prva smjernica Eurpske unije odnosi se upravo na dugotrajnu nezaposlenost i preventivno djelovanje kroz rano identificiranje otežane zapošljivosti te pružanja usluga savjetovanja i usmjeravanja, u cilju ublažavanja učinka obeshrabrenosti.

Brže bi zapošljavanje uslijedilo i aktivnijim angažiranjem učenika, polaznika izobrazbe odraslih i studenata tijekom formalnog obrazovanja i njihovim intenzivnijim uključivanjem u radne procese tijekom i neposredno nakon završavanja školovanja. Radi se o velikom broju osoba koje je potrebno

uvesti u praktičan rad, a dio problema mogao bi se riješiti i pružanjem mogućnosti volontiranja. Participacija na tržištu rada znatno bi olakšala i individualnu odluku o kasnijem pokretanju i vođenju vlastitog posla, čemu bi značajno pridonijele i razne financijske olakšice kao sastavni dio aktivne politike zapošljavanja.

Kako bi se eliminirale postojeće i izbjegle buduće pojave nesrazmjera između ponude i potražnje za određenim zanimanjima, posebnu pozornost neophodno je posvećivati na lokalnim nivoima, planiranjem potreba za ljudskim potencijalima na razinama gradova, županija i tek u konačnici cijele države. U taj proces potrebno je uključiti predstavnike učenika i studenata, kao i polaznike programa izobrazbe odraslih jer su oni ti koji će u narednim desetljećima aktivno raditi i direktno utjecati na razvoj svih segmenata gospodarstva. Neophodno je poticanje i stimuliranje inventivnog rada i pružanje posebnih povlastica talentiranim pojedincima. Uz populaciju u obrazovnom sustavu, u svim fazama kreiranja, usvajanja i realizacije aktivne politike zapošljavanja trebali bi participirati i predstavnici nezaposlenih.

I ponovno se rasprava vraća na obrazovanje jer je problemu nezaposlenosti besmisleno pristupiti ukoliko se ne radi na usklađivanju obrazovnog sustava s tržištem rada, bez obzira o kojem nivou kvalifikacija je riječ. U svakom slučaju, kurikulum i nastavne programe je potrebno racionalizirati u smislu racionaliziranja obvezatnih (ukloniti nerijetka preklapanja) i proširenja konkretnih sadržaja.

Značajniji napredak u razvoju kvalitetnog obrazovnog sustava postiže se djelotvornom raspodjelom javnih sredstava, a smanjenje osjećaja socijalne isključenosti konkretnom podrškom u cilju dostupnosti adekvatne edukacije svakom potencijalnom polazniku, što bi pozitivno utjecalo i na dugotrajnu strukturnu nezaposlenost.

Problemi strukturne nezaposlenosti, nedostane razine obrazovanja i socijalne isključenosti

U Republici Hrvatskoj, veliku prepreku predstavlja upravo strukturna nezaposlenost zbog tromosti obrazovnog sustava, tj. neusklađenost ponude i potražnje za radom. Promatrajući višegodišnje kretanje radnog sektora, uočava se znakoviti trend razvoja uslužnih zanimanja, nauštrb primarnih i sekundarnih, što bi se moralo odraziti i u obrazovnim planovima.

I u strukturi svjetske razmjene uočava se preokret u korist uslužnih zanimanja i visokih tehnologija temeljenih na znanju. Društvo više obrazovne razine lakše

prihvaća promjene i brže reagira. Zbog višeg indeksa obrazovanosti, manje teži ekonomskim migracijama, što ga čini konkurentnijim u međunarodnim odnosima.

Prema statističkim podacima (Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije, 2003) veći dio zaposlenih građana Republike Hrvatske (56,3%), ima stečeno srednje, a daljnjih 27,5% osoba je završilo viši oblik obrazovanja (fakultet, akademiju, magisterij ili doktorat). Nadalje, prema posljednjem popisu stanovništva iz 2011. godine smanjen je broj nepismenih na 0,8%, odnosno za 1% u odnosu prema 2001., što je rezultat projekta opismenjavanja „Za Hrvatsku pismenost - put do poželjne budućnosti“. Međutim, 3,4% zaposlenih još uvijek nema završenu niti osnovnu školu, što znači da Hrvatsku na navedenim poljima čeka još posla.

Zbog brzog tehnološkog razvoja i promjena u segmentu potražnje za radom, pored razine, problem predstavlja i obrazovno postignuće koje je zastarjelo i time postalo neiskoristivo. Protekom vremena, dugotrajna nezaposlenost vodi obeshrabrenosti i sve težem uključivanju pojedinca, što kao rezultira brojnim negativnim posljedicama socijalne prirode.

S navedenim problemima susreću se mnoge zemlje, zbog čega su oni ozbiljno razmatrani u *Europskoj strategiji zapošljavanja* (Europska komisija, 2015). Kao sastavni dio strategije rasta *Europa 2020*, jedan od osnovnih ciljeva je otvaranje kvalitetnijih dodatnih radnih mjesta na svim područjima Europske unije. Za poticanje poduzetništva i samozaposlenosti, koji se smatraju presudnima za postizanje održivog i uključivog rasta te uključivanja što većeg broja osoba, među ostalima su predviđeni:

- programi za nove vještine i radna mjesta (cilj je 75% aktivnog sposobnog stanovništva u dobi od 20-64 godine uključiti u tržište rada, a stopu ranijeg napuštanja sustava obrazovanja spustiti ispod 10%);
- inicijativa za obrazovanje i zapošljavanje – *Mladi u pokretu* (cilj je pojednostavljeno prelaska iz svijeta obrazovanja u svijet rada).

Navedeni programi provode se u funkciji povećanja participacije na tržištu rada i suzbijanja socijalne isključenosti stanovništva koje to uglavnom ne uspijeva zbog strukturnih nesrazmjera tržišta rada i nedostatne razine obrazovanja, prisutnih i u Republici Hrvatskoj.

Problemi na koje signaliziraju rezultati provedenog istraživanja

Anketa provedena među polaznicima formalnog obrazovanja odraslih koja se odnosila na njihove razloge upisivanja te stavove i iskustva vezana uz raspoložive programe ukazala je na to kako su najzastupljeniji oblici prekvalifikacije i doškoloavanja, verificirani od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Razlozi njihova upisivanja su otežana zapošljivost, zbog nepovoljnog odnosa ponude i potražnje za ranije stečenim zanimanjima (što ukazuje na strukturni nesrazmjer i neadekvatan izbor smjerova raspoloživih obrazovnih institucija), ali i nesigurnost zadržavanja zaposlenja, konkurencija i pooštrene zakonske regulative koje definiraju uvjete stručnosti za obavljanje određene djelatnosti.

U znatno manjoj mjeri se pokazao interes za informatikom i stranim jezicima, bez obzira o visokoj razini svijesti o potrebi za navedenim znanjima, a kao razlog je istaknuta financijska nedostupnost. Nadalje, neformalno profesionalno obrazovanje je gotovo potpuno zanemareno. Ako se promatra spolna struktura, u većoj su mjeri u obrazovanju odraslih zastupljeni muškarci, iako taj odnos varira s obzirom na smjerove. Dobna struktura ukazuje na najveći udio polaznika između 20 i 40 godina starosti, koji imaju stečenu uglavnom srednju i nižu stručnu spremu.

Rezultati faktorske analize izdvojili su faktore koji ukazuju na stavove polaznika izobrazbe odraslih kada je riječ o njihovim obrazovnim očekivanjima bilo da se radi o mogućnosti učenja i napredovanja ili o financijskoj isplativosti (Fulgosi, 1984). Istaknuto je devet faktora čija je pojedinačna vrijednost veća od jedan, što odgovara postavkama Kaiser-Gutmannovog kriterija (Krković, 1978). Latentni faktori koji se odnose na očekivanja polaznika usmjerena andragoškim djelatnicima i obrazovnom procesu su pokazani u tri segmenta.

“Obrazovne potrebe društva” može se nazvati faktor koji povezuje varijable integracije potražnje za praktičnim radom i učenjem te mjesto programa profesionalne orijentacije, dok “Usklađenost obrazovne grupe” otkriva želje polaznika usmjerene usklađenosti obrazovnih grupa prema vrsti, stupnju stručne spreme i radnom iskustvu, što je u najvećem broju slučajeva teško izvedivo.

Treći faktor “Stručni suradnici i nastavni proces” povezao je stavove o radnom i praktičnom iskustvu nastavnika te njihovoj pedagoško-psihološkoj naobrazbi s potrebom prilagodbe programa individualnim potrebama polaznika. Ukazao je na nezamjenjivost ljudskog čimbenika, bez obzira na tehnološki napredak, i

podsjetio kako je obrazovanje radno intenzivna djelatnost, zbog čega je u svaki plan obrazovnih potreba u edukativne programe logično uvrstiti i nastavnike.

Edukaciju nastavnog kadra na nivou države provode Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Radi se o institucijama koje nastoje obuhvatiti europska načela za razvoj strateških politika obrazovanja nastavnika koji se odnose na postavljanje kompetencija u kontekst cjeloživotnog učenja, te stvaranje pokretljive profesije temeljene na partnerstvu. Napredovanje učitelja, nastavnika, odgajatelja, stručnih suradnika vezano je uz stalni profesionalni razvoj koji podrazumijeva metodičku kreativnost u poučavanju, odnosno pronalaženje postupaka za optimalno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva, primjenjivanje suvremenih oblika i metoda rada u poučavanju i korištenje suvremenih izvora znanja. postignute rezultate u odgojnom radu i osposobljenost učenika za samostalno učenje i trajno obrazovanje, promicanje ljudskih prava i brige za održivost, suradnju s kolegama i ostalim predstavnicima društvene zajednice, koji sudjeluju u poboljšanju kvalitete života učenika, studenata i polaznika.

U sklopu izvannastavnog stručnog rada pedagoških radnika na svim razinama vrednuju se predavanja na stručnim skupovima, njihova vođenja, pripremanja tematskih izložbi i kulturnih priredbi otvorenih za javnost, organizacije natjecanja. Zatim, mentorstvo pripravniku do stručnog ispita, učenicima koji sudjeluju u izvanškolskim te istraživačkim projektima, studentima, objavljivanje stručnih članaka u stručnim časopisima, izlaganja na državnim kongresima i konferencijama, sudjelovanja u provođenju obrazovnih istraživanja. Bodovanju podliježu sudjelovanja u izradi nastavnog programa, recenzije i autorstava udžbenika ili stručnih knjiga, objavljivanje istraživačkog rada iz struke – koji pridonosi unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa, sudjelovanja u svojstvu znanstvenog istraživača u znanstveno-istraživačkom projektu, koja pridonose razvoju obrazovanja i znanosti. Elementi su vrednovanja i sudjelovanja u stručnom usavršavanju koje ustrojava Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta ili provode stručne ustanove i udruge, kao i stručno usavršavanje praćenjem suvremene stručne literature i časopisa što se utvrđuje iskazom učitelja prosvjetnog radnika i popisom bibliografskih jedinica. Ono što nedostaje je neophodnost uvođenja obveze navedenih aktivnosti za sve nastavnike, odnosno za se osobe koje sudjeluju u procesu promicanja odgoja i obrazovanja.

Ukratko, rezultati analize provedenog istraživanja kroz istaknute faktore ukazali su na organizacijske i edukacijske elemente koji su osobama uključenim u formalne programe opravdano bitni, i koji direktno utječu na njihovu odluku

o nastavku investiranja u osobni intelektualni kapital. Na razini države se radi na poboljšanju kvalitete navedenih elemenata, ali zbog otežane iskoristivosti, stečeni kapital se kontinuirano preljeva u druga gospodarstva, što za Hrvatsku predstavlja neprocjenjivi gubitak.

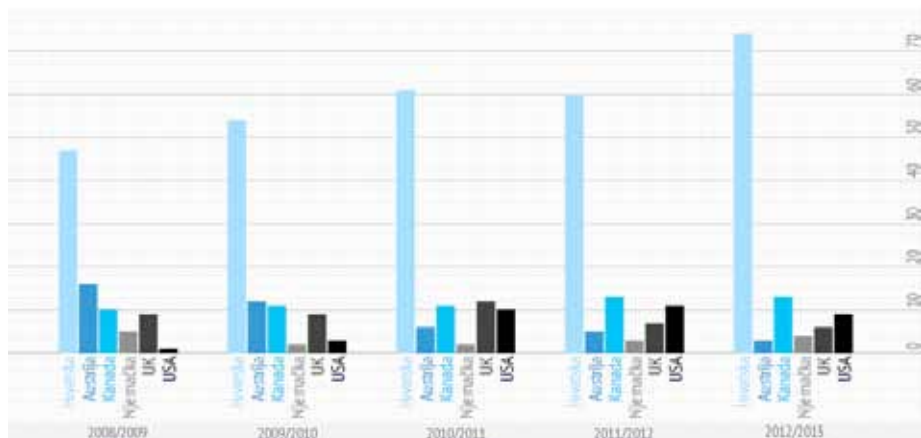
Odljev mozгова – statističke procjene, razlozi, tendencije

Stopa odlaska obrazovanog stanovništva iz zemlje iznosila je 29,4 posto 2013. godine. Iste je godine stopa nezaposlenosti radne snage u dobi od 25 do 29 godina sa završenim tercijarnim obrazovanjem iznosila 23,5%. Veću stopu nezaposlenosti 2013. godine imale su Grčka (42,4%) i Španjolska (25,8%), a sličnu nama imala je Italija (23,3%) (<http://www.poslovnih.hr/hrvatska/> 2015). Gledajući ugrubo, dolazi se do zaključka da svaki treći visokoobrazovani građanin svoje znanje i talente stavlja na raspolaganje nekoj drugoj državi, što je posljedica nepovoljne gospodarske politike i marginalizacije znanosti te uzrok općeg dojma društvene besperspektivnosti.

Prema podacima Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, broj osoba s evidencije nezaposlenih koje su pronašle posao u inozemstvu tijekom prvih jedanaest mjeseci 2014. godine iznosio je 3484, od toga 1029 u dobi od 15 do 29 godina. Broj osoba s evidencije nezaposlenih koje su tijekom istog razdoblja preselile u inozemstvo iznosio je 879, od toga u dobi od 15 do 29 godina 395 osoba. Zemlje destinacije u kojima su se hrvatski državljani najviše zapošljavali su Njemačka, Austrija, Italija, Slovenija, Belgija, a razlozi su manjak poslovnih ponuda u Hrvatskoj, relativno mala vrijednost rada, ali i vertikalna te horizontalna neprohodnost mreže obrazovnih ustanova. Ukoliko se trend odlaska školovanih kadrova nastavi, postoji mogućnost pojave potrebe intenzivnijeg zapošljavanja stručnjaka iz slabije razvijenih zemalja.

Pored težnje za financijskom stabilnošću i boljim životnim standardom, mnogi odlaze zbog želje za usavršavanjem znanja. Radi se o dijelu populacije na koji se najmanje može utjecati, jer su to mahom mlade osobe koje ne gledaju kratkoročno, već imaju dugoročan pogled u budućnost zbog čega su najkritičniji dio populacije koja teži odlasku. Sve dok se obrazovanje bude tretiralo kao trošak, a ne kao investicija, navedeni trend biti će nastavljen.

Grafički prikaz 3. Dostupnost usluga istraživanja i usavršavanja

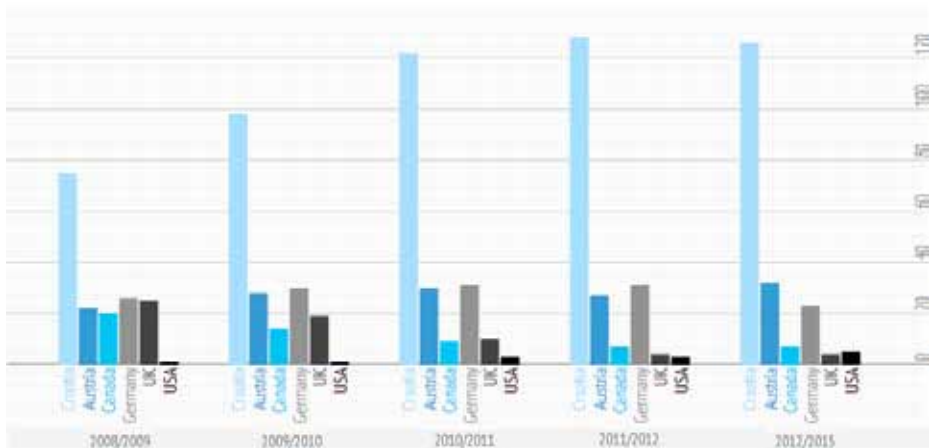


Izvor: <http://alink.hr/en/medunarodna-obrazovna-konkurentnost-gdje-je-hrvatska/> (26. prosinca 2015.)

Navedeni grafikon pokazuje dostupnost visokospecijaliziranih i kvalitetnih programa usavršavanja, odnosno upućenost na cjeloživotno obrazovanje. U tom je segmentu Republika Hrvatska već znatan niz godina znatno lošija od prikazanih zemalja. Ostale zemlje u vrhu konkurentnosti, na čelu s Njemačkom i SAD-om, stavljaju upravo svijest o važnosti pristupa obrazovanju kao cjeloživotnom procesu.

Iako još uvijek navedena svijest nije dosegla nivo visokorazvijenih gospodarstava, težina problema odljeva mozgova se prepoznala i pokušava se smanjiti raznim poticajnim mjerama, među kojima je paket mjera za mlade koji obuhvaća potpore za zapošljavanje, usavršavanje, te bilježi porast upravo mladih osoba, korisnika usluga Zavoda za zapošljavanje. U 2013. godini, 55,5% ukupnih korisnika mjera bile su osobe do 29 godine starosti, a na dan 30. 11. 2014. udio mladih u ukupnom broju korisnika u tekućoj godini iznosio je 65,1%. Nakon završenog visokog obrazovanja, studenti bi trebali imati mogućnost iskoristiti sva svoja znanja te preko projekata svoje ideje realizirati uz pomoć strukturnih fondova EU, koji su još uvijek nedovoljno iskorišteni. Međutim, aktualne mjere nisu dostatne za ozbiljniji pristup rješenju navedenog problema, što je vidljivo iz potonjega grafičkog prikaza.

Grafički prikaz 4. Stopa odlaska visokoobrazovanih osoba u inozemstvo



Izvor: <http://alink.hr/en/medunarodna-obrazovna-konkurentnost-gdje-je-hrvatska/> (26. prosinca 2015.)

Problem iseljavanja, odnosno nesposobnost pojedinog gospodarstva da zadrži obrazovane ljude, prisutan je u svim zemljama u razvoju. Gospodarstva istaknuta u grafikonu znatno su bolje pozicionirana od Republike Hrvatske jer nude veći broj prihvatljivih prilika za ostanak. Međutim, gledajući iz optimističnije perspektive, prema istom izvoru, od svih rangiranih zemalja, Hrvatska je 56 od njih 144, što znači da 88 zemalja ima izraženiju tendenciju odlaska, koja se može predvidjeti i prema poziciji na ljestvici globalne konkurentnosti.

Ljestvica globalne konkurentnosti

U sklopu Ljestvice globalne konkurentnosti¹, koju svake godine objavljuje Svjetski gospodarski forum, prema ulaganju u radnike u analizi obrazovanja i stručnog usavršavanja Hrvatska je 129. od 144 zemlje svijeta Uz ocjenu 3,2

¹ Rezultati se istraživanja temelje na javno dostupnim statističkim pokazateljima (za 2013. i 2014. godinu), kao i na perceptivnim podacima dobivenim kroz istraživanje mišljenja rukovoditelja tvrtki. Svjetski gospodarski forum definira konkurentnost kao set institucija, politika i faktora koji određuju razinu produktivnosti jedne zemlje. Metodologija se temelji na analizi dvanaest faktora konkurentnosti koji uključuju institucije, infrastrukturu, makroekonomsko okruženje, zdravlje i osnovno obrazovanje, visoko obrazovanje i trening, efikasnost tržišta rada i roba, tehnološku spremnost, financijsko tržište, veličinu tržišta, inovativnost i poslovnu sofisticiranost.

našla u skupini s Gvinejom, Haitijem, Bangladešom, Jemenom, ali i Italijom. U funkciji usporedbe, gledano prema tome u kojoj mjeri tvrtke ulažu u obrazovanje i razvoj zaposlenika, vodeća zemlja svijeta je Švicarska s ocjenom 5,7, a slijede Japan i Luksemburg 5.4. Najveći kapacitet za zadržavanje stručnjaka, odnosno talentiranih ljudi, imaju Švicarska i Katar (5,8), dok je Hrvatska na navedenoj ljestvici pri samom dnu, kao 137. od 144 države svijeta, uz ocjenu 2,1. Kad je riječ o kapacitetima za privlačenje inozemnih stručnjaka, Hrvatska zauzima 141. mjesto među 144 zemlje, uz ocjenu 1,8, koliku su dobile i Moldavija, Iran te Bugarska. Lošiji rejting imaju samo Srbija (1,6) te Venezuela (1,4).

U kategoriji količine obrazovanja najviše su rangirane Australija, Brazil, Finska, Grčka, Južna Koreja, Slovenija, Ujedinjeni Arapski Emirati, SAD, Španjolska i Tajvan (7,0). Najnižu moguću ocjenu (1.0), dobile su Etiopija, Moldavija, Ruanda, Tanzanija i Uganda. Uz ocjenu 6.0, Hrvatska je zauzela 40. mjesto i nalazi se u skupini s Velikom Britanijom, Njemačkom, Japanom, Mongolijom, Libijom, Barbadosom i susjednom Mađarskom (koja je 45.).

Po kvaliteti obrazovanja vodeća država svijeta je Singapur (6,1), a slijede Švicarska i Finska (6,0). Hrvatska je zauzela 55. mjesto s ocjenom 4,3, a u istoj su skupini i Kenija, Sejšeli, Gvajana te hrvatskoj susjedne Italija (57.), Slovenija je 29. (4,9), Crna Gora 41. (4,5). U jednoj od potkategorija kvalitete obrazovanja – kvaliteti samog obrazovnog sustava, Hrvatska je s ocjenom 3,2 zauzela tek 97. mjesto. U kategoriji kvalitete obrazovanja, rejting Hrvatskoj podiže činjenica da je jako dobro pozicionirana u potkategoriji kvaliteta matematičkog i znanstvenog obrazovanja, gdje je s ocjenom 4,9 zauzela 26. mjesto. Istu su ocjenu dobile i Crna Gora (25.) te Latvija (27.).

Prema izvještaju Nacionalnog vijeća za konkurentnost, u skladu s *Izvješćem o globalnoj konkurentnosti 2015/2016*, Hrvatska se nalazi na 77/144 mjestu, što ukazuje na pad za dvije pozicije u odnosu na prethodnu godinu. Pa ipak, rezultati pokazuju i poboljšanje ocjena zdravlja i osnovnog obrazovanja (60.), tržišta rada (106.), poslovne sofisticiranosti (83.) i tehnološke spremnosti (44.).

ZAKLJUČNO

Zbog kontinuiranih, ubrzanih i nerijetko teško predvidivih promjena tržišta rada i nezaobilaznog procesa globalizacije, potrebe i očekivanja radno sposobnog i aktivnog stanovništva se povećavaju, što pred pedagoške radnike na svim razinama neprekidno stavlja nove izazove. Neophodnost uzimanja u obzir individualnih kriterija ogleđa se u preprekama na koje prilikom prelaska iz jednog oblika/smjera/nivoa obrazovanja i/ili rada u drugi nailaze učenici, studenti i polaznici andragoških programa, a koji se najčešće odnose na

promjene zahtjeva potencijalnih poslodavaca, financije, nedostatak vremena, kao i dojam osobne nesposobnosti, odnosno obeshrabrenost.

Izvješće o globalnoj konkurentnosti jasnim je kvantitativnim pokazateljima usmjerilo pozornost na potrebu provođenja strukturnih reformi neophodnih za održivi gospodarski razvoj, među kojim bitno mjesto zauzima i reforma obrazovnog sustava, koja bi dugoročno stvorila povoljnije uvjete obrazovanja, rada i života u Hrvatskoj. Na neophodnost razvijanja sustava upravljanja kvalitetom obrazovnih procesa, kroz praćenje potreba tržišta rada, organizaciju provođenja edukacije za deficitarnim zanimanjima i proces trajnog profesionalnog usmjeravanja te usavršavanja i osposobljavanja nastavnika ukazali su i rezultati analize provedenog istraživanja.

Neizbježan je zaključak kako je jedino ispravno i korektno rješenje proces obrazovanja osmisлити na način kojim će se prilagođavati: s jedne strane, individualnim potrebama polaznika i njihovim opravdanim zahtjevima u pogledu sadržaja i načina izvedbe nastavnih programa, osposobljenosti nastavnika i stručnih suradnika, financijske dostupnosti te konkretnih koristi koje proizlaze iz završavanja programa, a s druge frekventnim promjenama potreba tržišta rada.

LITERATURA

- Božić, S.; Burić, I. (2005). *Migracijski potencijal Hrvatske - mikroanalitički aspekti*. Migracijske i etničke teme, 21(1-2): 9-33.
- Campbell, R. M.; Stanley L. B. (1994). *Suvremena ekonomija rada*. Zagreb: Mate d.o.o.
- Fulgosi, A. (1984). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kostanjevečki, T. (2002). *Psihološki aspekti nezaposlenosti*. Silba: Zbornik radova XII ljetne psihologijske škole.
- Krković, A. (1978). *Elementi psihometrije*. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
- Phillips, R. (2003). *Smjernice zapošljavanja za 2002. - Stvaranje uvjeta za potpunu zaposlenost u društvu koje se temelji na znanju*. Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
- Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije (2013). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta.
- Wertheimer - Baletić, A. (1999). *Stanovništvo i razvoj*. Zagreb: Mate d.o.o.

INTERNET IZVORI

- <http://www.poslovni.hr/hrvatska/> (20. prosinca 2015.)
- <http://ec.europa.eu/social> (26. prosinca 2015.)
- <http://alink.hr/en/medunarodna-obrazovna-konkurentnost-gdje-je-hrvatska/> (26. prosinca 2015.)
- <http://www.rss-mladi.org/index.php/hrvatska/sekcija-mladih-sssh/aktuelno-sssh/538-odljev-mozgova> (26. prosinca 2015.)

RAZVOJ PODUZETNIČKE KOMPETENCIJE U ODNOSU NA POTREBE TRŽIŠTA RADA

Vitimir Tafra

Pučko otvoreno učilište Petar Zrinski

E-mail: petar@zrinski.org

Vitimir Begović

Pučko otvoreno učilište Petar Zrinski

E-mail: petar@zrinski.org

mr. sc. Zdravko Tkalec

Pučko otvoreno učilište Petar Zrinski

E-mail: petar@zrinski.org

Sažetak

Svrha ovog rada je prikaz značaja poduzetničke kompetencije u odnosu na tržište rada. Kompetentniji u poduzetničkom smislu znatno su zapošljiviji na sve kompleksnijem tržištu rada. U tom smislu, cjeloživotno učenje s posebnim aspektom na poduzetništvo sve više postaje egzistencijalni uvjet, kako pojedinaca tako i društva u cjelini. Gospodarski i svi drugi oblici razvoja neke države, ovise ponajprije o kvaliteti ljudskih resursa, o razini njihova kontekstualnog znanja i iskustva. Ljudski resursi imaju svoju individualnost i upravo ta individualnost se susreće na tržištu rada s drugim individualnostima u natjecanju za zauzimanje svog mjesta u svijetu rada kao ključnoj pretpostavci materijalne egzistencije. Prepoznavanje vlastitog profesionalnog života, kao i njegovo usmjeravanje te razvitak tijekom radno aktivnog perioda zahtijeva usvajanje mnogih kompetencija; generičkih i specifičnih.

Poduzetništvo je ključna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja te samim time zauzima značajno mjesto u korelaciji s potrebama tržišta rada. Odgovarajuća znanja iz područja poduzetništva omogućavaju lakše snalaženje i usmjeravanje u kreiranju vlastitog profesionalnog razvoja s ciljem postizanja osobnog i poslovnog zadovoljstva. Poduzetnička kompetencija sve više postaje uvjet, a ne mogućnost. Kontekstualna poduzetnička znanja, vještine i stavovi su preduvjet kvalitetnog ulaska na tržište rada i potrebno ih je razvijati cjeloživotno. U tom smislu, značajna je i društvena odgovornost razvijanja poduzetničke kompetencije s planiranim gospodarskim ciljevima uz stvaranje optimalnih uvjeta i mogućnosti izbora svakom pojedincu za njegov profesionalni razvoj.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, poduzetništvo, tržište rada

UVOD

Ciljevi rada, značaj teme

Poduzetnost i poduzetnička kompetencija postaju uvjet osobnog i gospodarskog, a samim time i društvenog razvitka. Predmnijevanja poduzetništva i poduzetnika treba sagledavati kroz prizmu ekonomskih, psiholoških i socioloških koncepata i teorija (Barković, 2009, 33). Poduzetništvo iz svoje definiranosti predmnijeva karakteristike: kreativnost, inovativnost, timski rad i dr., nužne za razvoj na mikro i makro razini. Poduzetništvo je proces stvaranja vrijednosti ujedinjavanjem jedinstvene kombinacije resursa u svrhu iskorištavanja prilike (Škrtić, 2006, 1).

Cilj je rada prikazati važnost i značaj poduzetničke kompetencije u odnosu na potrebe tržišta rada. U tom smislu rad će biti usmjeren na poduzetništvo u individualnom smislu, što znači da se definira odnos poduzetničke kompetencije pojedinaca koji nastupaju na tržištu rada. Nedvojbeno je zapošljiviji poduzetnički kompetentniji kadar.

Zašto je uopće poduzetništvo značajno? Uloga poduzetništva u gospodarskom razvoju uključuje više od samog povećanja proizvoda i dohotka po glavi stanovnika; uključuje iniciranje i uspostavu promjene u strukturi poslovanja, kao i u društvu (Hisrich, Peters, Shepherd, 2011, 15). Iz navedenog je uočljiv značaj poduzetništva za sveukupan razvoj društva. Na mikro razini, svaki zaposlenik treba biti poduzetnički usmjeren bez obzira na vrstu radnog mjesta. Poduzetnici mogu biti i javni službenici, nastavnici, liječnici, odgajateljice.

Prikazuje se značaj i cjeloživotnog učenja za poduzetništvo koje rezultira poduzetničkom kompetencijom. Razina usvojenosti poduzetničke kompetencije je opet u visokoj korelaciji s potrebama tržišta rada.

Struktura rada

Rad se sastoji od nekoliko komplementarnih cjelina. U uvodnom dijelu se pojašnjavaju ciljevi rada i značaj poduzetništva. Teorijski okvir daje pregled teorija i okvir poduzetničke kompetencije. Iz teorijskog okvira je vidljiv značaj poduzetništva i obrazovanja za poduzetništvo. Definira se poduzetnička kompetencija kao skup generičkih i specifičnih znanja i vještina, ali i stavova. Tržište rada kao „susret“ ponude i potražnje radne snage selekcionira poduzetničke kompetentnije u cilju bržeg i svrsishodnog razvoja na mikro gospodarskoj razini. U kontekstu značaja poduzetničke kompetencije, Europski

referentni okvir definira ključne kompetencije cjeloživotnog obrazovanja, definira poduzetništvo kao ključnu kompetenciju s osnovnim elementima znanja, vještina i stavova, a što predstavlja ishodište kreiranja cjeloživotnih programa obrazovanja za poduzetništvo.

Dio rada koji se bavi cjeloživotnim obrazovanjem za poduzetništvo je bitan jer ukazuje na smjernice odgoja i obrazovanja za poduzetnost/poduzetništvo koje usvaja odgojno-obrazovna politika. U četvrtom dijelu rada „Tržište rada i poduzetnička kompetencija“ konkretizira se komplementarnost poduzetničke kompetencije s potrebama tržišta rada. Tržište rada treba konkurentnu radnu snagu o kojoj će ovisiti održivost poslovnog subjekta u tržišnim okvirima.

Što su zaposlenici na svojim radnim mjestima kreativniji, inovativniji, tolerantniji i ekonomski pismeniji, poduzeće/institucija će biti dugoročno održivija.

Institucije tržišta rada s jedne strane imaju pregled potreba, a s druge strane pregled ponude ljudskih potencijala. Obrazovanje je korektivni faktor usklađivanja odnosa ponude i potražnje radne snage na tržištu rada. Sveukupni društveni interes je usklađenost ponude i potražnje na tržištu rada. U tom smislu, različite institucije (su) financiraju obrazovanje za poduzetništvo. Svoj interes u financiranju obrazovanja za poduzetništvo nalaze od državnih, društvenih do privatnih institucija. Sve s ciljem razvoja održivosti kako gospodarstva na mikro i makro razini do društva u cjelini.

Teorijski okvir

O poduzetničkoj kompetenciji

Poduzetnici razvijaju tvrtke s ciljem stvaranja prosperiteta i bogatstva za sve sudionike –investitore, kupce, dobavljače, zaposlenike i sebe same, a pritom koriste kombinaciju intelektualnog kapitala i poduzetničkih procesa (Byers, Dorf, Nelson, 2015, 42). Za provedbu poslovnih ciljeva nužna je poduzetnička kompetentnost. Kompetencije se definiraju kao kombinacija znanja, vještina i stavova prilagođenih kontekstu. Ključne kompetencije su one koje su potrebne svim pojedincima za samopotvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje.

Poduzetnička kompetencija se definira kao sposobnost pojedinca da pretvori ideje u djela. Ona obuhvaća kreativnost, inovaciju i preuzimanje rizika, kao i sposobnost planiranja i vođnja projekata radi ostvarivanja ciljeva. Ova kompetencija pomaže pojedincima, ne samo u njihovom svakodnevnom

životu kod kuće i u društvu, već također na radnom mjestu, jer postaju svjesni svog radnog okruženja i sposobni iskoristiti pružene prilike, a ona je temelj za stjecanje specifičnijih vještina i spoznaja potrebnih svima koji stvaraju ili pridonose društvenoj ili poslovnoj aktivnosti. To uključuje senzibilizaciju za etičke vrijednosti i unapređenje odgovornog upravljanja.

Potrebna znanja obuhvaćaju sposobnost prepoznavanja dostupnih mogućnosti za osobne, profesionalne i/ili poslovne aktivnosti, uključujući šire aspekte koji stvaraju kontekst u kojem ljudi žive i rade, kao što je opće razumijevanje ekonomskih mehanizama te mogućnosti i izazova s kojima se suočava poslodavac ili organizacija. Pojedinci također trebaju biti svjesni etičkog položaja poduzeća i načina kako ona mogu biti snage dobra, na primjer poštenim poslovanjem ili socijalno odgovornim vođenjem poslovanja. Bitna je sposobnost prosuđivanja i identificiranja svojih jakih i slabih strana te procjene i preuzimanja rizika koji se smatraju korisnim. Poduzetnički stav određuje inicijativa, anticipacija, nezavisnost i inovacija u osobnom i društvenom životu, kao i u radu. Taj stav također obuhvaća motivaciju i odlučnost u ostvarivanju zadaća, bilo da se radi o osobnim ili zajedničkim ciljevima, podrazumijevajući i posao (Preporuka europskog parlamenta i savjeta, 2006, 174).

Tržište rada

Tržište rada označava ponudu i potražnju radnika, uključuje njihovu pripremu, zapošljavanje, napredovanje, otkaze, čekanje na posao, konkurenciju u traženju posla i na samom poslu (Grbac, 2010). Na tržištu rada se verificiraju (i) poduzetničke kompetencije. Kompetencija je veza između obrazovanja i tržišta rada.

Obrazovni, kompetencijski sustav mora biti prilagođen potrebama tržišta rada. U tom smislu tržište rada dugoročno generira potrebne kompetencije i kvalifikacije radne snage. Cjeloživotno obrazovanje za poduzetništvo je u funkciji promjenjivosti potreba tehnološkog i svih drugih oblika razvoja. Tijekom vremena mijenjaju se potrebna znanja s ciljem poslovne konkurentnosti i ekonomske održivosti. Zadatak institucija tržišta rada je praćenje, analiziranje i planiranje nekih novih, suvremenih znanja, vještina i stavova u skladu s globalizacijom tržišta.

Suvremene poduzetničke kompetencije

Europski referentni okvir

Izazovi koji su detektirani, kao i platforma za sustavno rješavanje, definirani su Zaključcima Europskog vijeća, prihvaćenim 2000. godine u Lisabonu. U Barceloni 2002. godine utvrđeni su strateški ciljevi Europske unije do 2020. godine: „Europsko tržište treba biti utemeljeno na dinamičnom rastu znanja i što većoj konkurentnosti, održivom gospodarskom rastu koji će osigurati kvalitetnija i brojnija radna mjesta te na većoj koheziji društva“.

Realizacija proklamiranih ciljeva koji osiguravaju stvaranje pretpostavki za svrhom općeg dugoročnog napretka gospodarstava u okviru Europske unije moguća je uz permanentno usvajanje logike ekonomskih postulata te osnovnih tehnika poduzetničkog razmišljanja. U tranzicijskim zemljama izražena je jača potreba permanentnog poticanja općeg razvoja i podizanja razine konkurentnosti gospodarstva.

Produljenje radnog vijeka se pokazuje kao ekonomska nužnost. S tim problemom suočena su sva gospodarstva Europske unije. Načini rješavanja kao i proklamirane mjere te inicijalni financijski poticaji ukazuju na visok stupanj razumijevanja složenosti dugoročnosti procesa.

Poduzetnost svakog pojedinca u mnogome pridonosi i olakšava proces rješavanja problema. Ona pozitivno utječe na veću zapošljivost zbog aktivnog odnosa prema permanentnim i ubrzanim tehničko-tehnološkim promjenama na gotovo svakoj radnoj poziciji.

Produktivnost svakog zaposlenika značajan je faktor uspješnosti poslovnog subjekta i omogućava opstanak na sve zahtjevnijem tržištu. Poticanje i razvijanje poduzetničke kompetencije stvara pretpostavke i za poticanje inovativnosti kod zaposlenika koje rezultiraju i konkretnim inovacijama, što sve bitno utječe na uspješnost poslovanja. Eksterna i interna mobilnost zaposlenika u tom je slučaju znatno olakšana i omogućava potrebnu fleksibilnost kao odgovor na stalne tržišne promjene.

Cjeloživotno učenje za poduzetništvo

Ključni problemi hrvatskog tržišta rada su niska stopa aktivnosti i niska stopa zaposlenosti. Oni su samo refleksija stanja gospodarstva, a uzroci su složeni i brojni kao i oblici interakcija.

„Sadašnje stanje na tržištu rada moguće je sagledati kao rezultat utjecaja triju ključnih faktora:

- ciklički slaba potražnja za radom;
- strukturno visoka nezaposlenost i slaba ponuda rada;
- institucionalna (regulatorna) rigidnost koja pojačava nepovoljne učinke cikličkih i strukturnih faktora.

Razvijanje stečenih kompetencija i stjecanje novih moguće je samo kroz cjeloživotno učenje. Nedovoljno sudjelovanje hrvatskih građana u cjeloživotnom učenju znatno smanjuje mogućnost stjecanja novih kompetencija što ima za posljedicu i upitnost zadržavanja postojećeg posla. Usvajanjem poduzetničke kompetencije u širem smislu te njeno implementiranje u koncept cjeloživotnog učenja potiče stjecanje i razvoj ostalih profesionalnih kompetencija. Poduzetnost kao stav ima pozitivan učinak na fleksibilnost zapošljavanja i aktivno kreiranje poslovne karijere. Stupanj usvojenosti poduzetničke kompetencije omogućava povećanje razine prihvatljivosti razumnog rizika, što je jedan od preduvjeta za prelazak u sferu poduzetništva u užem smislu. Ono se očituje u spremnosti na samozapošljavanje i samostalno pokretanje poslovnih aktivnosti.

Tržište rada i poduzetničke kompetencije

Tržište rada i poduzetničke kompetencije

U aktualnim okolnostima gospodarske krize, međunarodne konkurentnosti, visoke nezaposlenosti i nesigurnosti postavlja se pitanje kako se nositi s brojnim i zahtjevnim promjenama u društvu? Kako motivirati i stvoriti poduzetne pojedince, poduzetne institucije i poduzetno društvo? Potrebno je ukloniti mnoge predrasude i prepreke.

Zaključcima Europskog vijeća, prihvaćenim 2000.godine u Lisabonu, a zatim i 2012. godine u Barceloni, utvrđeni su strateški ciljevi Europske unije do 2020.godine: „Europsko tržište treba biti utemeljeno na dinamičnom rastu znanja i što većoj konkurentnosti, održivom gospodarskom rastu koji će osigurati kvalitetnija i brojnija rada mjesta te većoj koheziji društva“. Temeljem takvog jasnog stajališta „proizlazi da je ključ ostvarivanje navedenih ciljeva razvoj poduzetništva.

Poduzetništvo označava društvo znanja, cjeloživotno učenje, zapošljavanje, samozapošljavanje, konkurentnost i opće dobro. Činjenica je da se oko 80 posto novih radnih mjesta otvara u poduzetništvu. A da bi se taj pozitivan trend nastavio i rastao, uspješno poduzetništvo počiva na znanju i poduzetničkom obrazovanju. Poduzetničke aktivnosti razvijaju se kroz samozapošljavanje, razvoj, korporacijsko poduzetništvo, javni sektor, neprofitni sektor i druga područja. Poduzetništvo je način života u kojem nove ideje nastaju, prilike se

prepoznaju, a promjena ili nova rješenja grade kroz povezivanje ideja s prilikama. Međutim, za sve navedeno potrebno je jačati poduzetničke kompetencije te iste uskladiti sa zahtjevima tržišta rada, odnosno suvremenim načinom poslovanja. Poduzetničke kompetencije se mogu naučiti, razvijati i usavršavati. Tržište rada i poduzetničke kompetencije usko su povezani i međuovisni, i zato je od presudne važnosti razviti pozitivan stav prema cjeloživotnom učenju za poduzetništvo, stvarajući uvjete za razvijanje poduzetničke kompetencije kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Temelj obrazovanja u svim životnim razdobljima treba biti jačanje poduzetničkih kompetencija, zato što je to temelj društva znanja, a time i cijelog društva.

Zahtjevi tržišta rada u odnosu na kompetencije/kvalifikacije

Poduzetničko obrazovanje jedna je od osam ključnih životnih kompetencija, važnih za osobno ispunjenje i razvoj pojedinaca, utvrđenih od strane Europske unije. U okviru „Strategije učenja za poduzetništvo 2010.-2014.godine“ koju je Vlada RH usvojila u lipnju 2010.godine, učenje za poduzetništvo podrazumijeva sinergiju aktivnosti različitih dionika odnosno socijalnih partnera obrazovnog sektora, gospodarstva, tržišta rada i nevladinog sektora. Istekom vremenskog roka za koje je bio donijet navedeni dokument ne prestaje njegova aktualnost kao i potreba daljnjeg nastavka planiranih aktivnosti. Naprotiv, sadašnji trenutak upućuje na potrebu intenzivnijeg djelovanja. Poduzetnička kompetencija je sposobnost mišljenja, osmišljavanja ideje, te njene razrade kako ju provesti u praksi. Ona uključuje radoznalost, entuzijizam, samostalnost, samoostvarenje, spremnost na rizik, samopouzdanje i ustrajnost. Poduzetnička kompetencija zahtjeva timski rad, dijeljenje ideja, znanja, suradnju, istraživanje, posvećenost cilju, dobru organizaciju rada, organizaciju vremena, procjenu različitih okolnosti, donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti. Tržište rada u ovom trenutku, a nema sumnje tako će biti i ubuduće, očekuje od pojedinca sposobnost rješavanja problema u praksi, što je moguće ukoliko pojedinac raspolaže odgovarajućim kompetencijama, znanjima, vještinama i sposobnostima. Poslodavci i poduzetnici očekuju kadrove koji su sposobni efikasno rješavati probleme, i smatraju da je ta sposobnost od izuzetne važnosti za tvrtke, ali i za pojedinca. Imajući u vidu zatečeno stanje kao i nesklad obrazovnih programa i zahtjeva tržišta rada, uz žurnu prilagodbu obrazovnih programa, ukazuje se nužnim nastaviti daljnje obrazovanje trenutno zaposlenih kadrova kroz programe cjeloživotnog učenja. Pretpostavka za pozitivne dugoročne promjene je da se kurikulumi, kao i drugi sadržaji obrazovanja u ovom području, kreiraju u uskoj suradnji obrazovnih institucija i poslodavaca.

Kompetencije prepoznavanja problema, njihovog rješavanja i razmjena ideja predstavljaju osnovicu sadržaja programa poduzetničkog obrazovanja u okviru kojeg se ističe kreativnost, poduzetnost, inicijativa i spremnost na preuzimanje rizika. Obrazovni programi moraju biti interdisciplinarni kako bi zaposlenici mogli uspješno rješavati sva pitanja koja nisu usko vezana samo na stručne discipline. Hrvatskoj je, bez ikakve dvojbe, nužan dualni sustav obrazovanja i to počevši od srednjoškolskog obrazovanja, preko visokog obrazovanja do programa obrazovanja odraslih. Pored toga, u samoj realizaciji obrazovnih programa potrebno je neposredno sudjelovanje iskusnih praktičara iz gospodarstva i drugih djelatnosti. U takvim okolnostima, sigurno je kako zahtjevi tržišta rada biti ostvareni u odnosu na tražene kompetencije/kvalifikacije pojedinca, stvarajući pozitivno poduzetničko okruženje i osiguravajući potrebne kadrovske resurse malim, srednjim i velikim tvrtkama. Primjereni obrazovni poduzetnički programi trebaju omogućiti osposobljavanje pojedinca za poduzetnički pristup životu, zatim, preuzimanje odgovornosti za osobnu karijeru, obrazovanje, suočavanje s rizičnim i složenim okruženjem u kojem se djeluje, materijalnu i socijalnu sigurnost i dr.

Uloga institucija tržišta rada i partnerstvo

U *Europskoj strategiji za pametan, održiv i uključiv razvoj – Europa 2020* postavljeno je pet mjerljivih EU ciljeva do 2020.godine, koji su i nacionalni ciljevi: zapošljavanje, istraživanje i inovacije, suočavanje s klimatske promjenama i energetika, obrazovanje i borba protiv siromaštva. Dokument Europske komisije i Vijeća Europe „Nove vještine za nove poslove“ (engl. *New skills for new jobs*) naglašava kako je jedan od osnovnih preduvjeta za ostvarenje ciljeva EU 2020. nužnost iznalaženja novih načina stvaranja novih radnih mjesta, pri čemu je od temeljne važnosti utvrditi kompetencije koje će biti potrebne Europi do 2020.godine, te razvijati politike usklađivanja i predviđanja vještina i poslova potrebnih na tržištu rada.

Dugotrajna gospodarska kriza dodatno je naglasila strukturalne probleme tržišta rada u Hrvatskoj, posebno rizik od visoke dugoročne i strukturalne nezaposlenosti, neusklađenosti kompetencija i vještina, manjkavosti obrazovnog sustava i dr. Kao jedan od ključnih čimbenika tržišta rada, Hrvatski zavod za zapošljavanje prepoznao je važnost razvoja poduzetničke kompetencije kroz tzv. razvoj vještina upravljanja karijerom. Pri tome navedeno uključuje skupinu kompetencija koje pojedincima i grupama omogućavaju na strukturirane načine prikupljati, analizirati, sintetizirati i organizirati informacije o sebi, obrazovanju i/ili uključivanju u svijet rada. Navedene su kompetencije potrebne

pojedincima, posebno u tzv. tranzicijskim ili prijelaznim razdobljima, koji su karakteristika koncepta suvremenog obrazovanja i zapošljavanja, zahtjeva gospodarstva i usluga temeljenih na znanju, te kao odgovor na brze tehnološke promjene i promjene na tržištu rada. Razvoj kompetencija za upravljanje karijerom pridonosi zapošljivosti te potiče socijalnu jednakost i uključivanje.

Rezolucije Vijeća za obrazovanje iz 2004 te 2008. naglasile su potrebu za razvojem usluga cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja, kako bi pojedinci stekli potrebne kompetencije za upravljanje učenjem, razvojem profesionalne karijere i zapošljavanjem. U dokumentu Europske komisije i OECD-a *Career Guidance – A handbook for policy-makers* iz 2004. istaknuta je važnost razvoja vještina upravljanja karijerom, odnosno značaj mogućnosti pristupa potrebnim informacijama i savjetima o obrazovanju, osposobljavanju i poslovima te razvijanje učinkovitih politika u upravljanju karijerom unutar obrazovnog sustava, u javnim službama za zapošljavanje, na radnome mjestu, u privatnom sektoru i dr.

Različitim programima aktivnih mjera politike zapošljavanja Hrvatski zavod za zapošljavanje nastoji poticati i stimulirati samozapošljavanje, a poslodavcima omogućiti određene olakšice za zapošljavanje osoba koje su isključene s tržišta rada, zbog nedostatka potrebnog početnog radnog iskustva ili zbog nedostatka potrebnog znanja, vještina i kompetencija. Zbog potreba tržišta rada i slabe ponude traženih profila radnika na tržištu, posebno za različite sezonske poslove, kao i široke a nedovoljno iskorištene mogućnosti razvoja poduzetničkih inicijativa i programa, potrebno je dodatnim aktivnostima daleko sveobuhvatnije povećati ponudu konkurentne radne snage, s ciljem uspostave održivog gospodarskog rasta i ublažavanja negativnih kretanja na tržištu rada. Putem partnerskih odnosa s poslodavcima moguće je pravodobno utvrditi njihove realne kadrovske potrebe, u suradnji s obrazovnim ustanovama prilagoditi različite obrazovne programe kratkoročnim i dugoročnim potrebama tržišta rada, posebno u dijelu dodatnog obrazovanja odraslih koji se nalaze u evidenciji Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, upisnu politiku uskladiti sa stanjem ponude, ali i stvarnim potrebama lokalnih tržišta rada, u suradnji s lokalnim zajednicama koristiti neiskorištene raspoložive resurse i potencijale za poticanje različitih modela samozapošljavanja kroz dodatne programe poduzetničkog obrazovanja i daljnju aktivnu potporu njihovom radu u okviru poduzetničkih centara i inkubatora.

Značajnu ulogu u realizaciji niza aktivnosti na mikro tržištu rada imaju subjekti uključeni u Lokalna partnerstva za zapošljavanje (LPZ) kako bi se u praksi ostvarivali utvrđeni *Akcijски planovi razvoja ljudskih potencijala 2014.-2020.*, doneseni za područja pojedinih županija i Grada Zagreba.

Potrebno je još aktivnije djelovati na prepoznavanju i selekciji potencijalnih poduzetnika, pripremi profesionalnog plana, edukaciji za poduzetničke kompetencije, usavršavanju za stručne kompetencije potencijalnog poduzetnika, njihovom sustavnom praćenju i pružanju podrške.

U kontekstu tehnološkog razvoja, informatizacije i diversifikacije radnih odnosa i organizacije rada, radnici se suočavaju s većom mobilnošću, kako unutar tako i izvan tvrtke, geografskom i onom vezanom za zaposlenje te s potrebom za održavanjem i poboljšavanjem kompetencija i kvalifikacija. U dinamičnom globalnom okruženju koje karakterizira razvoj novih tehnologija i novih mikro poslovnih subjekata, u kojem se povećava radni vijek radnika što uvjetuje potrebu kontinuiranog obrazovanja i povećanja kompetencija radnika, potrebno je suradnjom poslodavca i sindikata te obrazovnih ustanova osigurati prilagodljivost, poduzetnost i mobilnost svakog pojedinca u skladu sa zahtjevima tržišta rada.

Cjeloživotno poduzetničko učenje, uvođenje *online* učenja, simulacija poslovnih slučajeva, praktični rad i razvoj novih znanja, kompetencija i vještina mogu doprinijeti stvaranju dodatne vrijednosti poslodavcima, ali i pojedincima koji povećavaju mogućnosti svoje veće fleksibilnosti, a time i zapošljivosti kao i konkurentnosti na otvorenom tržištu rada.

Izuzetno vrijedan primjer osmišljenog pristupa djelovanju na tržištu rada te povezivanju ključnih aktera je inicijativa Obrazovne grupe Zrinski iz Zagreba koja je u suradnji s poslodavcima i sindikatima osmislila projekt djelovanja i suradnje u okviru Centara za cjeloživotno učenje u pojedinim sektorima. Polazeći od zajedničkog interesa i odgovornosti socijalnih partnera te uz punu stručnu potporu obrazovne ustanove i njenih specijaliziranih sastavnica, programiranim aktivnostima djeluje se na osiguranje znanja, vještina i kompetencija potrebnih za primjenu u radnim aktivnostima u sadašnjem i budućem razdoblju, u svrhu ispunjavanja poslovnih ciljeva i planova, a uz to dodatnim znanjima smanjuje se rizik otpuštanja radnika, smanjuju se troškovi, uklanja se rizik dugotrajne nezaposlenosti radnika u slučaju njihovog odlaska na tržište rada, otklanja se njihova egzistencijalna ugroženost, pritisak na socijalne fondove i dr. Partneri na tržištu rada, a ujedno i subjekti ovog modela suradnje, zaključili su da cjeloživotno učenje i povećanje poduzetničkih kompetencija pruža odgovore na brojne potrebe, prilike i izazove: ubrzano uvođenje novih tehnologija i novih procesa rada, potrebe novih kompetencija, razvoj ljudskih potencijala radi postizanja gospodarskog rasta, zapošljavanja i ostvarivanja socijalnih ciljeva.

Financiranje obrazovanja za poduzetništvo

Hrvatska je među zemljama Europske unije koje najmanje izdvajaju za obrazovanje i znanstveno istraživanje, samo 0,7 posto BDP-a. U osiguranju materijalnih i financijskih uvjeta za poduzetničko obrazovanje značajnu bi ulogu trebali zajedno imati privatni i javni sektor. Jedan od razloga zašto obrazovni sustav nedovoljno prati društvene i gospodarske promjene je i nedostatak financijskih uvjeta.

Polazeći od značaja poduzetničkog obrazovanja, kako za razvoj pojedinca, tako i za gospodarski razvoj zemlje, osiguravanje potrebnih financijskih sredstava za organizaciju i realizaciju poduzetničkih obrazovnih sadržaja treba biti obveza i odgovornost države, lokalne zajednice, poslovne zajednice, pojedinca i drugih zainteresiranih čimbenika.

Država mora stvoriti pouzdani i stimulatívni pravni i financijski okvir za cjeloživotno osposobljavanje, usavršavanje i poduzetničko obrazovanje. Uloga poduzetničkog obrazovanja u opravku i povećanju konkurentnosti gospodarstva osnovni su razlozi za priznavanje tog vida obrazovanja kao javne službe, što je i učinjeno Zakonom o obrazovanju odraslih. Međutim, upravo u dijelu koji se odnosi na financiranje ove javne službe, izostala je primjena Zakona. Primjena principa financiranja „tri trećine“ (jednu država, jednu lokalna i regionalna samouprava i jednu poslodavci, odnosno pojedinci), preuzetog iz prakse razvijenih europskih država, nikada nije započela iako je na isto upućivala usvojena *Strategija obrazovanja odraslih RH*. Primjera radi, Republika Slovenija s dvostruko manje stanovnika od Republike Hrvatske izdvaja godišnje u Državnom proračunu oko 50 milijuna eura na pozicijama Ministarstva školstva i Ministarstva gospodarstva. Pored toga, u sustavu nema određenih poreznih olakšica u slučaju kada pojedinac želi ili je prisiljen samostalno ulagati u vlastitu edukaciju, što također predstavlja jedan od ograničavajućih faktora za povećanje broja polaznika određenih obrazovnih programa.

Izostalo sustavno i dostatno financiranje obrazovanja iz javnih sredstava, posljednjih nekoliko godina ima za posljedicu smanjenje broja polaznika u svim oblicima obrazovanja, pa tako i u području obrazovanja za poduzetništvo. Nasuprot takvim pokazateljima u Hrvatskoj, u drugim državama EU upravo kao odgovor na gospodarsku krizu zamjećuje se povećanje sudjelovanja polaznika u različitim programima obrazovanja u okviru cjeloživotnog učenja.

Pored države, značajnu ulogu u financiranju poduzetničkog obrazovanja trebala bi preuzeti i poslovna zajednica, imajući u vidu kako je ulaganje u ljudske resurse ključni čimbenik njihove uspješnosti na domaćem i globalnim tržištima.

Primjera pozitivne prakse ima sve više, a jedan među njima je svakako i tvrtka Jadran d.d Crikvenica koja je nakon dugog niza godina suočavanja s brojnim problemima u poslovanju i naposljetku stečajem, uz konsolidaciju poslovanja kao strateški dio plana razvoja implementirala i programe cjeloživotnog učenja osoblja od managementa, preko nositelja organizacije posla do svakog pojedinog izvršitelja radnih zadaća.

Mnogo puta umjesto tzv. stimulativnih otpremnina korisnije je uložiti značajno manja sredstva u edukaciju, poboljšanje kompetencija i vještina zaposlenika, kako bi osigurali radnu aktivnost radno sposobnih građana, što je izuzetno značajno u uvjetima nepovoljnog omjera broja umirovljenika, nezaposlenih i socijalno uzdržanih te broja zaposlenih.

Ukoliko Hrvatska želi prevladati spomenute probleme, razvijati poduzetničke potencijale, utjecati na pozitivno razumijevanje važnosti poduzetništva u društvu, od osobne do institucionalne razine, stvarati uvjete za poduzetničko djelovanje i dr., nužno je između ostaloga primijeniti odgovarajući model financiranja obrazovanja, a u okviru istoga posebno obrazovanja za poduzetništvo.

ZAKLJUČAK

Značajna je povezanost razine usvojenosti poduzetničke kompetencije s potrebama tržišta rada. Zbog održivosti i konkurentnosti poslovnog subjekta, prednost imaju poduzetnički kompetentniji. U tom cilju, obrazovni sustav razvija sustav odgoja i obrazovanja za poduzetništvo u obliku cjeloživotnog odgoja i obrazovanja.

Poduzetništvo i poduzetnička kompetencija kao sustav znanja, vještina i stavova kojima je u fokusu kreativnost, inovativnost, timski rad i cjeloživotno obrazovanje su uvjeti gospodarskog i društvenog razvoja.

Pozitivno je što su i državne obrazovne institucije pod pritiskom gospodarskih kretanja determinirale poduzetništvo i poduzetnost kao područje konkurentske prednosti. Sve se više razvijaju programi odgoja i obrazovanja za poduzetništvo u svim oblicima (formalno, neformalno i informalno). Poduzetnička kompetencija je intelektualni, ali i proizvodni resurs koji u korelaciji s ostalima resursima stvara novu vrijednost. U tom smislu, tržište rada na kojem se susreću ponuda i potražnja specifične robe, radne snage, dobiva analitičku i korektivnu funkciju.

LITERATURA

- Barković, I. (2009). *Teorija poduzetništva*. Osijek: Pravni fakultet.
- Begović, V. (2011). Obrazovanje u funkciji prevencije nezaposlenosti u uvjetima viška radnika. U: *Zbornik radova 1.međunarodne konferencije učenje za poduzetništvo*, Visoka škola za ekonomiju, poduzetništvo i upravljanje Nikola Šubić Zrinski, str. 323-333.
- Byers, H.; Dorf, C.; Nelson, J. (2015). *Tehnološko poduzetništvo*. Zagreb: Tehničko veleučilište.
- *EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (2010). Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2010). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. Strasbourg: European Commission.
- European Commission (2006). *Referentni okvir ključnih kompetencija*. Bruxelles: European Commission.
- European Training Foundation (etf) 2005. *Career Guidance Policy review, Croatia, External expert recommendations*, Torino.
- Grbac, B. (2010). *Marketinške paradigme*. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci.
- Hisrich, D. R.; Peters, P.M.; Shepherd, A. D. (2011.). *Poduzetništvo*. Zagreb: MATE.
- Iveković, D. (2011.) *Neka znanja bez kojih poduzetnik ne može*. U: *Zbornik radova 1. međunarodne konferencije učenje za poduzetništvo*. Visoka škola za ekonomiju, poduzetništvo i upravljanje Nikola Šubić Zrinski, str. 155-162.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Policies for Information, Guidance and Counselling Services*. System of Information, Guidance and Counselling Services, National Questionnaire, Republic of Croatia European Lifelong Guidance Policy Network (elgpn).
- Škrtić, M. (2006). *Poduzetništvo*. Zagreb: Sinergija.
- Štefica, V. (2011). Analiza potreba za obrazovanjem u malim i srednjim poduzećima s posebnim naglaskom na poduzetničkim vještinama. U: *Zbornik radova 1.međunarodne konferencije učenje za poduzetništvo*. Visoka škola za ekonomiju, poduzetništvo i upravljanje Nikola Šubić Zrinski, str. 355-366.
- Tafra, V. (2011.). Nacionalna strategija učenja za poduzetništvo. U: *Zbornik radova 1.međunarodne konferencije učenje za poduzetništvo*. Visoka škola za ekonomiju, poduzetništvo i upravljanje Nikola Šubić Zrinski, str. 17-33.
- Vidović, D. (ur.) (2015). *Zaposlimo Hrvatsku! Strateške smjernice za rast zaposlenosti*. Zagreb: HGK.
- Vijeće Europske unije (2004). *Jačanje politika, sustava i praksi usmjeravanja tijekom života*, 9286704 EDUC 109 SOC 234.
- Vijeće Europske unije (2008). *Bolja integracija cjeloživotnog usmjeravanja u strategije cjeloživotnog učenja*, 2905.sastanak Vijeća vezan za obrazovanje, mlade i kulturu, Bruxelles, 21. studenog 2008.

ULOGA OBRAZOVANJA ODRASLIH U JAČANJU POLOŽAJA MLADIH BEZ FORMALNIH KVALIFIKACIJA NA TRŽIŠTU RADA

Josipa Budimir-Bekan
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
E-mail: josipa.budimir.bekan@gmail.com

Izv. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
E-mail: batarelo@ffst.hr

Sažetak

U radu je dan usporedni prikaz provedbe obrazovanja odraslih u različitim europskim zemljama, a na osnovu analize obrazovnih i socijalnih politika koje se vezuju uz mlade koji su ranije napustili sustav formalnog obrazovanja. Uslijed ranog napuštanja školovanja, mladi ostaju bez temeljnih kvalifikacija i s niskim vještinama, a što značajno povećava neizvjesnost pronalazjenja posla. Rano napuštanje školovanja može se razumijevati kao povlačenje iz sustava formalnog obrazovanja, zbog negativnog iskustva s učenjem ili nepovjerenja da se putem obrazovanja osigurava zaposlenje. Zadržavanje mladih u sustavu formalnog obrazovanja može biti nepovoljno za pojedinca s negativnim iskustvima, pa se u literaturi naglašava važnost prepoznavanja neformalne izobrazbe kao valjane alternative formalnom obrazovanju, a s ciljem uključivanja na tržište rada. Nadalje, tradicionalni obrazovni sustav kakav poznajemo, već duže vremena ne može odgovoriti na izazove suvremenog društva. Sustav obrazovanja odraslih se u takvom društvenom okruženju usmjerava na strukovne i tržišne programe koji za cilj imaju poticanje pojedinaca na prilagodbu zahtjevima tržišta. Prilikom razmatranja nacionalnih obrazovnih politika o obrazovanju odraslih, potrebno je prepoznati stvarne potrebe mladih bez formalnih kvalifikacija, a kako bi se preveniralo ponovno odustajanje od obrazovanja. Upravo se kroz sustav obrazovanja odraslih može poticati potraga za poslom, olakšati povezivanje posla s osobnim potrebama pojedinca te jačati doprinos pojedinca zajednici. Analiza nacionalnih obrazovnih politika o obrazovanju odraslih diljem Europe daje uvid u regionalne i kulturne specifičnosti pojedinih država te načine za jačanje položaja mladih bez formalnih kvalifikacija na tržištu rada. Implementacija strateških pristupa za mlade povezana je s načinom i stupnjem provedbe europeizacije obrazovanja u pojedinoj državi te situacijom na tržištu rada.

Uvod

U vremenu koje se temelji na znanju, u Europi se nastoje se uvesti promjene koje će rezultirati tranzicijom prema društvenom i ekonomskom životu usmjerenom na znanje. Od posebnog je interesa usporedba provedbe obrazovanja odraslih u različitim europskim zemljama, uz naglasak na sustav kvalifikacija i obrazovne politike koje se vezuju uz mlade koji su ranije napustili sustav formalnog obrazovanja. Rano napuštanje školovanja može se razumijevati i kao povlačenje iz sustava formalnog obrazovanja, negativno iskustvo s učenjem ili nepovjerenje da će se putem obrazovanja osigurati zaposlenje (Field, Kuczera i Pont, 2008). Uslijed ranog napuštanja školovanja, mladi ljudi ostaju bez temeljnih kvalifikacija i s niskim vještinama, a što značajno povećava neizvjesnost pronalaženja posla. Zato se pokušava kroz neformalno obrazovanje potaknuti mlade na promišljanje vlastitih interesa i potreba, a na dobro njima i zajednici.

Obrazovanje odraslih

Može se reći da je obrazovanje odraslih „...proces kojim osoba, čije su glavne socijalne uloge znakovite za status odraslosti, poduzima sustavno i trajno učenje sa svrhom postizanja promjena u stavovima, vrijednostima i vještinama” (Darkenwald i Merriam, 1982, 9). Iz ove definicije vidljivo je da se status odraslosti ne odnosi samo na dobnu zrelost osobe nego ovisi o socijalnoj ulozi koju pojedinac obavlja. Obrazovanje odraslih u svom središtu ima proces učenja, pri čemu se od odrasle osobe ne očekuju samo određena znanja i vještine nego i promjena na emocionalnom polju. Zadržavanje mladih u sustavu formalnog obrazovanja može biti nepovoljno za pojedinca s negativnim iskustvima učenja i školovanja, pa se u relevantnoj literaturi naglašava važnost prepoznavanja neformalne izobrazbe kao valjane alternative formalnom obrazovanju zbog uključivanja na tržište rada. Obrazovanje odraslih ima ključnu ulogu u poboljšanju položaja pojedinca na tržištu rada koje traži formalne kvalifikacije. Tradicionalni obrazovni sustav, već duže vremena ne može odgovoriti na izazove suvremenog društva jer znanja, vještine i sposobnosti stečene formalnim obrazovanjem ne mogu biti dostatne za životni i radni vijek pojedinca. U suvremenom društvu pojedinci su istovremeno slobodni i odgovorni za donošenje odgovarajućih izbora i odluka o svom profesionalnom životu. U slučajevima kada su mladi nezadovoljni školom i školskim kurikulumom, pronalaženje posla postaje krajnji cilj. Naukovanje i izobrazba na radnom mjestu su prepoznati kao način za tranziciju

mladih prema tržištu rada. Također je uočena i jaka veza između obrazovnog postignuća i uspjeha na poslu, pri čemu je slabo obrazovno postignuće povezano s mogućnosti prilagodbe poslu (Bilfulco i sur., 2015).

Obrazovne politike o obrazovanju odraslih

U zemljama Europske unije prepoznajemo različite strukture, organizacije, načine financiranja i provođenja obrazovanja odraslih. Usklađivanje obrazovnih politika o obrazovanju odraslih u Europskoj uniji vezuje se uz ideju europeizacije obrazovanja. Europeizacija obrazovanja temelji se na nekoliko ključnih elemenata: transnacionalnim mrežama ljudi, idejama i radu u europskom prostoru, utjecaju na EU politike te europeizacijskom utjecaju međunarodnih institucija i globalizacije (Lawn i Grek, 2012). Europska unija nastoji urediti zakonski okvir i dati smjernice koje će pomoći svim državama članicama u osmišljavanju nacionalnih obrazovnih politika i njihovom usmjeravanju na cjeloživotno učenje. Europska je unija postavila samo okvir, a svaka država na specifičan način nastoji ukomponirati određena načela u svoj obrazovni sustav.

Potreba za obrazovanjem odraslih se mijenja i uslijed demografskih promjena koje utječu na sliku europskog tržišta. Relativno starenje stanovništva u zemljama Europske unije i brzi napredak tehnologije, a uslijed čega se povećava broj radnih mjesta koja zahtijevaju sve više znanja, kompetencija i sposobnosti, povećava potrebu za cjeloživotnim učenjem i obrazovanjem odraslih. Europa se nalazi pred izazovima suvremenog doba, te se znanje i obrazovanje ističu kao glavni pokretači ekonomskih promjena (European Commission, 2013). Obrazovne politike nastoje se usmjeriti na probleme socijalne isključenosti građana, posebice onih s niskim kvalifikacijama i vještinama te omogućiti pojedincima normalno funkcioniranje u zajednici (European Commission, 2012). Također, prepoznat je blagi pad u postotku sudjelovanja u programima obrazovanja odraslih u posljednjem desetljeću, a koji je moguće povezati i s problemima u organizaciji i promoviranju cjeloživotnog učenja. Navedeni razlozi, poticaj su za dodatnu promociju obrazovanja odraslih te strukturiranje zakonskih okvira i postavljanje jasnih ciljeva koji bi trebali donijeti gospodarski rast u svim zemljama članicama Europske unije.

Prema *Lisabonskoj strategiji* (European Council, 2000), europski čelnici donose odluku o uspostavljanju zajedničkog cilja koji se odnosi na razvoj europskog tržišta. Želi se postići konkurentno i dinamično gospodarstvo temeljno na znanju, koje je spremno na prilagodbe suvremenom društvu. Neki od glavnih ciljeva ove strategije su stvaranje europskog prostora za istraživanje

te stvaranje jedinstvenog tržišta koje će biti konkurentno i učinkovito. *Maastriškom Izjavom* iz 2002. godine (ASOO, n.d.) postavljeni su temelji zajedničke osnove europskog obrazovanja. Europska komisija donosi odluku o pojačavanju suradnje u smislu poboljšavanja sustava strukovnog obrazovanja te naglašava važnost prema kojoj bi svi Europljani bez obzira na predispozicije dobili priliku za stjecanje potrebnih stručnih kvalifikacija. Europsko vijeće prepoznaje važnost reguliranja obrazovnih politika strukovnog obrazovanja za uspostavljanje konkurentne ekonomije i produktivnog tržišta rada. Ističe se nužnost financijske potpore obrazovanju odraslih te razvijanju ključnih kompetencija koje bi trebale razviti ključne sposobnosti građana. Ove i ostale kompetencije čine okvir europskih kvalifikacija kojima je cilj uspostaviti transparentan i prepoznatljiv okvir unaprijed dogovorenih zajedničkih razina.

Odlike obrazovanja odraslih u europskom obrazovnom prostoru reguliraju se cijelim nizom strateških dokumenata. Jedan od značajnih dokumenata koji definira obrazovanje odraslih i ciljeve obrazovanja odraslih te iznosi probleme s kojima se Europa treba suočiti jest *Adult learning it's never too late to learn* (European Commission, 2006), a prema kojem europske obrazovne politike trebaju smisliti učinkovit plan koji će poboljšati sektor obrazovanja odraslih te omogućiti sudionicima pristup na šire tržište rada, poboljšati socijalnu integraciju te ih pripremiti za aktivno starenje u budućnosti.

Dokumentom *Europa 2020 – Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast* (Europska komisija, 2010) nastoji se regulirati i osuvremeniti obrazovanje odraslih na europskom području. Zbog prisutne ekonomske krize i sve većeg broja nezaposlenih na poslovnom tržištu, Europsko vijeće je osmislilo novu strategiju koja bi u razdoblju od 2012. do 2020. godine trebala doprinijeti stabilnosti gospodarske situacije u europskom prostoru. Ova strategija je usmjerena na odrasle pojedince koji nemaju dovoljno kvalifikacija i nisu osposobljeni za rad prema zahtjevima tržišta. Osuvremenjivanjem obrazovanja odraslih, ovim pojedincima bi trebalo osigurati priliku za usavršavanje, razvoj već postojećih kompetencija ili usvajanje novih što bi im omogućilo veću šansu za zaposlenje ili zadržavanje radnog mjesta.

Nacionalni okviri država članica Europske unije povezani su *Europskim kvalifikacijskim okvirom* (Europska komisija, 2008), prema kojem se u svim zemljama Europske unije mogu prepoznati razine i vrste kvalifikacija. Cilj ovog okvira jest uspostava transparentnosti i mogućnost usporedbe kvalifikacija te njihova prenosivosti i uključivanje stanovnika u cjeloživotno učenje. Svaka država formulira vlastite nacionalne kvalifikacijske okvire i na taj način implementira europske ishode na nacionalnu razinu, a jasno postavljen kvalifikacijski

okvir osnova je sudjelovanja odraslih u cjeloživotnom obrazovanju i aktivnog uključivanja na tržište rada.

Tržišna orijentacija u obrazovanju i položaj mladih na tržištu

Upravo se kroz sustav obrazovanja odraslih može poticati potraga za poslom, olakšati povezivanje posla s potrebama pojedinca te jačati doprinos pojedinca zajednici (Wildemeersch i Stroobants, 2009). Stoga je prilikom razmatranja obrazovnih politika o obrazovanju odraslih potrebno između ostalog prepoznati potrebe mladih bez formalnih kvalifikacija, a kako bi se preveniralo ponovno odustajanje od obrazovanja. U suvremenom društvu pojedinci su istovremeno slobodni, obvezni i odgovorni za donošenje odgovarajućih izbora i odluka o svom privatnom i profesionalnom životu. Upravo kroz obrazovanje odraslih moguće je dobiti uvid u osobne i strukturne mogućnosti i ograničenja te ostvarivati različite načine života i rada (Wildemeersch i Stroobants, 2009).

Tržišna orijentacija ugrađena je u suvremeno europsko obrazovanje, a način ostvarivanja postavljenih ciljeva regulira se kroz različite strateške smjernice. Aktivno građanstvo i unapređenje zapošljivosti neki su od ključnih ciljeva cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, navedeni u *Memorandumu o cjeloživotnom učenju* (Europska komisija, 2000). Razmatranje načina unapređenja funkcioniranja pojedinca u društvu i zajednici te sposobnost dobivanja i zadržavanja posla može utjecati na smanjivanje stope nezaposlenosti na nacionalnoj razini. U razmatranju područja nezaposlenosti mladih posebnu pažnju treba posvetiti terminu NEET (nezaposleni mladi ljudi koji nisu uključeni u sustav obrazovanja ili izobrazbe), a koji se koristi kako bi se opisala raznolikost u populaciji mladih na tržištu rada i standardni je statistički pokazatelj značajki tržišta rada. S druge strane, kritičari smatraju da NEET pojednostavljuje heterogenosti skupina mladih u tranziciji od škole prema poslu i prenaglašava njihovu odvojenost od ključnih institucija u tranziciji mladih (Reiter i Schlimbach, 2015).

Visoke stope nezaposlenosti, posebno kod pojedinaca bez vještina i sposobnosti, potaknule su Europu na usmjeravanje na ljudski kapital i druga važna pitanja obrazovnih politika (OECD, 2013). U *Strategiji obrazovanja znanosti i tehnologije* (MZOS, 2013a, 28-29) navedene su smjernice koje ističu najvažnije karakteristike obrazovanja odraslih, i može se zaključiti kako sustavno ulaganje u sektor obrazovanja odraslih može pridonijeti razvoju države, kao i gospodarskom napretku te izlasku iz krize. U strategiji se također naglašava da upravo obrazovanje odraslih može utjecati na tijek gospodarske

krize koja je prisutna u svijetu te tako ulagati u kvalificiranu radnu snagu. Također, u literaturi je prepoznato da obrazovanje odraslih utječe i na samu stabilnost radnog mjesta (Žiljak, 2009). Poslodavac će više cijiniti i imati koristi od osobe koja ima veća znanja, vještine i kompetencije vezane za područje rada. Stoga bolja obrazovanost može utjecati na zadržavanje posla i moguće unaprjeđenje. Bolja obrazovanost znači i pokretanje na socijalnoj ljestvici što pretpostavlja kako će obrazovaniji pojedinac imati i bolji socijalni položaj. Upravo je znanje novi oblik kapitala koji pokreće gospodarstvo, tako se pojavljuje nova ideja ljudskog kapitala u kojem kapital postaje glavna funkcija društva.

Nezaposlenost mladih je veliki ekonomski i društveni problem u velikom broju europskih država. Na tržište rada značajno utječe veća mobilnost mladih unutar Europske unije, obrazovne politike koje potiču djelotvornost strukovnog obrazovanja, zaštita zaposlenih te druge aktivne politike koje se vezuju uz tržište rada. Bez obzira na najavljene inicijative, u razmatranju stanja u Europskoj uniji, vidljivo je da brza rješenja nisu moguća. Na temelju analize dokumenata i intervjuva koji se vezuju uz politike EU prema mladima, Lahusen, Schulz i Graziano (2013) navode da institucije EU pokušavaju na strateškoj razini rješavati pitanje nezaposlenosti mladih. Prepoznaje se veći broj strateških inicijativa usmjerenih na mlade koje su pokrenute u vrijeme financijske i ekonomske krize u proteklom desetljeću te povećanog broja nezaposlenih mladih osoba. Europsku strategiju 2020 i njezine ključne inicijative usmjerene prema mladima nije moguće označiti novim pristupom politikama, već ishodom niza logičkih koraka u razvoju politika. Upravo je Europska strategija za mlade usmjerena na aktivaciju uz minimalne izmjene (Lahusen, Schulz i Graziano, 2013). Rješenje nepovoljne situacije s mladim nezaposlenim ljudima u okviru EU moguće je kroz podsticaje i strukturalne reforme koje bi pojedine zemlje trebale provoditi s jasnom vizijom budućnosti (Eichhorst, Hinte i Rinne, 2013).

Razumijevanje odlika nezaposlenosti mladih olakšano je kroz analize utjecaja različitih čimbenika na položaj mladih na tržištu. Prema Zimmermannu i sur. (2013), prva je odlika kako je položaj mladih na tržištu rada pod utjecajem demografskim čimbenika, kao što su veličina skupine i ekonomska potreba za radnicima te načini integracije mladih na posao uslijed institucijskih čimbenika koji mogu ublažiti ili pogoršati prepreke tranzicije. Druga je odlika da je tranzicija od škole prema poslu strukturirana na različite načine u različitim zemljama. Izobrazba, aktivne politike zapošljavanja i politike poput minimalne plaće i zaštite zaposlenih su značajni institucijski čimbenici. Treća je odlika

da regulacijske politike utječu na dostupnost radnih mjesta za početnike, prema stroga podjela na stalne i privremene poslove stvara dodatne prepreke mobilnosti.

Mladi ne posjeduju visoke razine ljudskog kapitala, a to ih čini ranjivima u razdoblju recesije. Težak položaj mladih na tržištu rada naročito je vidljiv u trenucima kada se povećava opća nezaposlenost. Napuštanje školovanja prije stjecanja kvalifikacije negativno utječe na mogućnost zapošljavanja, a taj utjecaj je još veći u vrijeme ekonomske krize i među ženskom populacijom, a uz negativan utjecaj postojećih javnih politika na osiguravanje povratka u sustav obrazovanja (Salvà-Mut, Thomás-Vanrell i Quintana-Murci, 2015). Otežana tranzicija od škole prema poslu vidljiva je kod smanjivanja zapošljavanja, kada se mladi još teže zapošljavaju, a u trenucima otpuštanja prvi su koje se otpušta (Bell i Blanchflower, 2011).

Istraživanja utjecaja sudjelovanja u programima poticanja zapošljavanja za mlade koji nisu zaposleni i ne sudjeluju u drugim programima izobrazbe, ukazuju na povećanje procijenjene samoefikasnosti kod mladih koji su sudjelovali u programu (Seddon, Hazenberg i Denny, 2013). Marginalizirani mladi ljudi s negativnim iskustvima u različitim društvenim okruženjima izazov su za suvremeno društvo. Značajna uloga u uključivanju mladih vezuje se uz vođe mladih u zajednici, ali i aktivnu ulogu mladih u promišljanju okvira za uključivanje marginaliziranih skupina mladih. Uz jasno definiranje ključnih tema i dimenzija okvira uključivanja, važna je podrška djelatnika u obrazovanju te odnos povjerenja između marginaliziranih mladih i vođa mladih (Iwasaki i sur., 2014; Iwasaki, 2015).

Analiza nacionalnih obrazovnih politika

Uvid u nacionalne obrazovne politike s ciljem prepoznavanja glavnih odrednica obrazovnih i socijalnih politika usmjerenih na obrazovanje odraslih i mlade koji su ranije napustili sustav školovanja, dobiva se putem analize ključnih strateških dokumenata iz područja obrazovanja odraslih te socijalnih politika. Strateške dokumente pojedinih država potrebno je sagledati u nacionalnom okviru, ali i u kontekstu globalnih i europskih strategija i politika. Tako se na globalnoj razini, obrazovne politike za mlade vezuju uz neke od akcijskih ciljeva *Dakarskog okvira* (UNESCO, 2000) kojima se naglašava važnost osiguravanja obrazovnih potreba svih mladih i odraslih kroz jednako pravo na pristup odgovarajućim programima za učenje i stjecanje životnih vještina. Kod sagledavanja obrazovnih politika Europske unije kroz usklađivanje obrazovnih

sustava zemalja članica i omogućavanje cjeloživotnog učenja i usavršavanja svih pojedinaca, moguće je zaključiti da je glavni cilj formiranje društva znanja koje će uvjetovati i gospodarski napredak svih zemalja članica Europske unije. Pojedina tijela koja se izravno vezuju uz strategije Europske unije, poput Europske mreže politika cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja (ELGPN), provode ujednačavanje politika u područjima zapošljavanja, obrazovanja i socijalnog uključivanja Europskoj uniji (HZZ, 2015). Analiza nacionalnih obrazovnih politika o obrazovanju odraslih diljem Europe daje uvid u regionalne i kulturne specifičnosti pojedinih država, te načine za jačanje položaja mladih bez formalnih kvalifikacija na tržištu rada. U nacionalnim obrazovnim politikama usmjerenim na osobe koje nisu kroz sustav formalnog školovanja stekle kvalifikacije koje osiguravaju pristup tržištu rada, važno je prepoznati orijentaciju obrazovnih politika na kompetencije pojedinca te razinu odmaka od pristupa usmjerenog na nedostatke (Jensen i Wildemeersch, 1996). Ključne razlike u nezaposlenosti mladih u pojedinim zemljama vezuju se uz strukturalne razlike u tržišnim politikama te strukovnom obrazovanju, a strateška rješenja u relevantnim politikama koja su manjeg obima ne rješavaju bit problema (Cahuc, Carcillo, Rinne, i Zimmermann, 2013).

Svaka država ima određene poteškoće u provođenju ciljeva, ali isto tako neke države su uspješnije u savladavanju tih problema od drugih. Pregled obrazovnih sustava određenih država će dati uvid u osobitosti pojedine zemlje i njihov utjecaj na obrazovne politike te dati pregled organizacije obrazovnih sustava i politika diljem Europe. U sljedećim potpoglavljima, analizirane su obrazovne politike o obrazovanju odraslih, s posebnim osvrtom na obrazovne politike usmjerene na mlade bez formalnih kvalifikacija u obrazovanju odraslih u tri zemlje: Republici Hrvatskoj, Republici Finskoj i te Saveznoj Republici Njemačkoj.

Obrazovanje odraslih i politike za mlade u Republici Hrvatskoj

Zbog brzih promjena u društvu te razvoja tehnologije pojedinac se mora cjeloživotno obrazovati. Ta potreba za znanjem, većim stupnjem kvalifikacija i kompetencija je posebno izražena u Hrvatskoj. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* navodi da je hrvatsko gospodarsko naišlo na zastoje upravo iz razloga što “... nema dovoljne ljudske kapacitete za uspješan nastavak ili unaprjeđenje djelatnosti” (MZOS, 2013a, 28). Rješenje je ovog problema u promicanju obrazovanja odraslih i cjeloživotnom učenju, koji podrazumijevaju

usvajanje novih vještina ili prekvalifikacijama. *Zakon o obrazovanju odraslih* (Narodne novine, 2007) navodi kompetencije koje bi trebale biti stečene kroz programe obrazovanja odraslih: ostvarivanje prava na slobodan razvoj osobnosti, osposobljavanje za zapošljivost, stjecanje kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikacija, stjecanje i produblјivanje stručnih znanja, vještina i sposobnosti te osposobljavanje za aktivno građanstvo.

Prema općim odredbama, namjena je obrazovanja odraslih u osposoblјavanju njegovih sudionika za aktivno građanstvo, zapošljivost koja uključuje stjecanje kvalifikacija, prekvalifikaciju te produblјivanje stručnih znanja, vještina i sposobnosti te za slobodan razvoj osobnosti. Prema *Strategiji obrazovanja znanosti i tehnologije* (MZOS, 2013a, 34) ukazuje se na "... potrebu zakonskog uređenja, osiguranja finansijskih sredstava, poticanja neformalnog i informalnog učenja te na važnost obrazovanja odraslih na svim razinama". Osim toga, najnovija zbivanja u obrazovnim politikama svjedoče o tome da se obrazovanju odraslih pridaje sve veća važnost. Kao primjer može poslužiti *Strateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za razdoblje 2013. – 2015. godine* (MZOS, 2012), u kojem se posebna pažnja pridaje promoviranju strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih te potpori i poticanju odraslih osoba u njihovom obrazovanju i osposoblјavanju.

Najnoviji dokument koji svjedoči o nastojanjima europeizacije obrazovanja odraslih u Hrvatskoj te unaprijeđenije tog sustava jest *Strateški plan Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za razdoblje 2014-2016* (MZOS, 2013b). Vidljivo je da Hrvatska nastoji uskladiti svoje obrazovne politike sa zahtjevima Europske unije. Kušić (2012) navodi da se nastoji obrisati granica između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja te se npr. obrazovanje odraslih pokušava uklopiti u formalni oblik obrazovanja kao što je školski sustav. Ta se pojava može povezati s europskim nastojanjem poticanja cjeloživotnog učenja kod svakog pojedinca, u smislu da obrazovanje odraslih postane glavnim dijelom obrazovnog puta pojedinca, a ne "dodatak".

U sagledavanju obrazovnih politika za mlade, od velike je važnosti usklađivanje politika cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja sa smjernicama Europske mreže politika cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Hrvatskoj koje se provodi od 2011. godine. U sklopu obveznog obrazovanja razvijaju se programi koji za cilj imaju osiguranje osobnog i profesionalnog razvoja mladih u riziku te kroz projekte usmjerene na prevenciju ranog napuštanja obrazovanja te poticanje nastavka školovanja mladih koji su ranije napustili školu. Broj mladih koji u Hrvatskoj napuštaju redovno obrazovanje je nizak (MSPM, 2014), a postoji i suradnja Hrvatskog zavoda za zapošljavanje i

škola za učenike kod kojih je prepoznat rizik od ispadanja iz škole. Kada je riječ o učenicima u riziku, postoji mogućnost brzog profesionalnog usmjeravanja kako bi im se pomoglo u završetku školovanja (Vlada Republike Hrvatske, 2015). U Nacionalnom programu za mlade (MSPM, 2014) se između ostalog naglašava uloga politike cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u smanjenju ranog napuštanja školovanja te praćenju i pružanju potpore nakon završetka školovanja. Navedena politika se ostvaruje kroz mjere potpore mladim u riziku od socijalne isključenosti u sklopu obveznog obrazovanja, a kroz razvoj programa koji za cilj imaju osiguranje osobnog i profesionalnog razvoja mladih u riziku te kroz projekte usmjerene na prevenciju ranog napuštanja obrazovanja te poticanje nastavka školovanja mladih koji su ranije napustili školu.

Važno je naglasiti da je trogodišnje i ne-sveučilišno tercijarno obrazovanje u Hrvatskoj izravnije povezano s tržištem rada, a što rezultira i nižim rizikom nezaposlenosti neposredno po završetku obrazovanja (Matković, 2008). Istraživanja ukazuju kako u Hrvatskoj postoje slabe mogućnosti za ponovno uključivanje u sustav obrazovanja za učenike koji su ranije napustili sustav školovanja, a osobe koje su ranije napustile sustav školovanja imaju i manju mogućnost za zapošljavanje (Berc, Majdak i Bežovan, 2015). Rezultati kvalitativnog istraživanja provedenog među nezaposlenim mladim osobama u Hrvatskoj pokazuju kako nezaposleni mladi promišljaju o razlozima nemogućnosti nalaženja posla, uvjetima rada, stavu prema radu, posljedicama nezaposlenosti, odnosu prema budućnosti te daju prijedloge za poboljšanje stanja. Vlastitu nezaposlenost doživljavaju kao nepravdu, nejednakost i diskriminaciju i doživljavaju se žrtvama cjelokupne situacije u državi od koje očekuju najveću pomoć (Koller-Trbović, 2009).

Rješenje za postojeće stanje je u osmišljavanju akreditiranih kurikuluma utemeljenih na kompetencijama, a koji se vezuju uz diferencirane stručne kvalifikacije, usklađene s potrebama suvremenog društva (Vican, 2013). Također je na nacionalnoj razini potrebno implementirati više preventivnih programa u svrhu smanjivanja rizika od ispadanja učenika iz obrazovnog sustava i dodatno razvijati strategije reintegracije ispalih učenika u sustav obrazovanja te njihovu pripremu za tržište rada (Berc, Majdak i Bežovan, 2015).

Obrazovanje odraslih i politike za mlade u Republici Finskoj

Gospodarski je napredak Finske u kontekstu obrazovanja odraslih moguće povezati i s obrazovnim reformama koja uključuju načelo pružanja jednakih obrazovnih šansi, načelo pomoći i savjetovanja, sustavnu profesionalnu orijentaciju učenika te uvođenje inovacija, novih nastavnih metoda u nastavi i mijenjanje cjelokupnog nastavnog okruženja (Sahlberg, 2011). U dokumentu *Thematic Review of Adult Learning: Finland* (OECD, 2001) se navodi kako su 1990-ih godina provedene reforme koje su potaknule fleksibilniji sustav, decentralizaciju obrazovnog sustava, pristup orijentiran prema tržištu, veću autonomiju za pružatelje programa obrazovanja te brojne druge promjene. Ovo izvješće također navodi da je Finska u samom europskom vrhu što se tiče uključenja u cjeloživotno obrazovanje te da obrazovanje predstavlja način poboljšanja kvalitete života te mobilnosti.

Finska je vlada za razdoblje od 2007. do 2011. godine donijela niz reformi na području obrazovanja odraslih i to je navedeno u izvješću *Country Report on Adult Education in Finland* (EAEA, 2011). Spomenute reforme uključuju provedbu programa razvoja za liberalno obrazovanje odraslih, poboljšanje naučništva, povećavanje kompetencija nastavnog osoblja, te podupiranje zapošljavanja i integracije imigranata. Neke od ovih reformi se preklapaju sa akcijskim planom Europske unije za poboljšanje kvalitete obrazovanja odraslih. Također, Finska radi na tome da obrazovanje odraslih postane dostupno svima, a naglašena je uloga računala u osiguravanju pristupa cjeloživotnom učenju u svakodnevnom životu. Finska vlada, prema dokumentu *Thematic Review of Adult Learning: Finland* (OECD, 2001), nastoji motivirati i olakšati svojim građanima pristup obrazovanju odraslih kroz besplatno školovanje te poticanje poslodavaca na ulaganje u osposobljavanje radne snage. Također, naglašava se važnost smanjivanja broja osoba koje odustaju od obrazovanja kroz veću prilagodljivost sustava i individualizaciju (Koukku, Kyrö, Packalén, Volmari i the Finnish National Board of Education, 2012).

Obrazovanje odraslih u Finskoj se oslanja na pretpostavku o potrebi osobnog razvoja odrasle osobe, a kao što se navodi u *Country Report on Adult Education in Finland* (EAEA, 2011), glavni je cilj promicati kontinuirano obrazovanje koje bi trebalo unaprijediti već postojeće i potaknuti stjecanje novih kompetencija kod pojedinca te promicati uživanje. Vrlo bitan aspekt unaprjeđenja područja obrazovanja odraslih je razvijanje sistema koji bi trebao omogućiti prepoznavanje kvalifikacija koje su stečene kroz obrazovanje odraslih te jasno određenje koristi od određene kvalifikacije stečene ovim vidom obrazovanja.

Ministarstvo obrazovanja Finske ima glavnu odgovornost u organiziranju obrazovanja odraslih, te se većina formalnog obrazovanja odraslih provodi u sklopu visokoškolskog sustava te strukovnih škola, međutim neke tvrtke i kompanije organiziraju programe stručnog usavršavanja zaposlenika.

Prema dokumentu *Lifelong guidance in Finland* (CIMO, 2012), obrazovanje odraslih u Finskoj se sastoji od liberalnog obrazovanja odraslih, općeg obrazovanja odraslih, stručnog osposobljavanja i osposobljavanja za odrasle. Liberalno obrazovanje pruža mogućnost samostalnog odlučivanja o području, razini, uvjetima i načinima obrazovanja (Eloranta, 2013). Opće obrazovanje nudi mogućnost završetka cjelovitog nastavnog plana i programa, prisustvovanju ispitima mature ili pojedinih tečajeva. Osposobljavanje za odrasle je namijenjeno i zaposlenima i nezaposlenima.

Analiza strateških dokumenata ukazuje kako je u Republici Finskoj uočena potreba za smanjivanjem nezaposlenosti mladih i njihove socijalne isključenosti, a koja se provodi kroz pojačano vođenje mladih koji ranije napuštaju sustav obveznog školovanja te povećanje mjesta za učenike u strukovnom obrazovanju. Za velik broj mladih, klubovi mladih predstavljaju način učenja izvan školskog kurikulumu, a razumijevanje načina rada takvih klubova je moguće sagledavati iz kuta stručnjaka za rad s mladima, ali i mladih ljudi koji sudjeluju u radu klubova. Pristup koje koriste stručnjaci za rad s mladima ulazi u područje pedagogije slobodnog vremena, a usporedba iskustva ukazuje na ograničenja klubova mladih i činjenicu da se klubovi mladih ne doživljavaju kao slobodni prostori i da je određenim skupinama mladih otežan pristup klubovima (Kiilakoski i Kivijärvi, 2015).

U dokumentu *Finland's National Programme* (MFP, 2012) koji se vezuje uz Europsku strategiju 2020, navodi se kako se dodatna financijska sredstva usmjeravaju prema programima za usavršavanje vještina mladih, a uz pomoć kojih se mladima u razdoblju od 2014. do 2016. osigurava mogućnost za stjecanje prve kvalifikacije na srednjoškolskoj razini. Nadalje, u skladu s akcijskim ciljevima Dakarskog okvira prema kojem se mladima osigurava pravo na pristup odgovarajućim programima za učenje i stjecanje životnih vještina, a kako bi se spriječila društvena isključenost mladih u Finskoj, provodi se *Youth Guarantee projekt* (UNESCO, 2015). U okviru spomenutog projekta značajno je i osiguravanje pripravništva u roku od tri mjeseca od registracije na popisu nezaposlenih osobama mlađim od 25 godina i osobama s diplomom koje su mlađe od 30 godina.

Obrazovanje odraslih i politike za mlade u Saveznoj Republici Njemačkoj

Devedesetih godina prošlog stoljeća, Njemačka je, slično kao i Finska, prolazila kroz promjenu iz industrijskog u informacijsko društvo. Upravo su te strukturne promjene utjecale na povećanje stope nezaposlenosti, strukturalnu krizu te novi ustroj pokrajina što je izravno utjecalo na ustroj obrazovanja odraslih (Nuissl i Pehl, 2004). Svi stupnjevi obrazovanja, uz iznimku predškolskog, od osnovne škole do visokog obrazovanja su razvijeni i uređeni. "Obrazovanje odraslih u Njemačkoj uključuje različite korijene i tradicije kao što su: obogaćivanje humanističkih znanosti za razvijanje individualnosti, prosvjećenje za emancipaciju i političko razumijevanje, djelatnost, osnaživanje te osposobljavanje za bolji rad u privatnom i profesionalnom životu" (Reischmann, 1999, 4).

Koncept obrazovanja odraslih u Njemačkoj se razlikuje od onog u Europi u nekim postavkama. U Njemačkoj se smatra da jedino pojedinac koji se nastavlja usavršavati nakon već stečenog profesionalnog ili stručnog osposobljavanja prolazi kroz proces obrazovanja odraslih. Osobe koje nemaju diplomu ili zvanje, bez obzira na dob, ne smatraju se sudionicima procesa obrazovanja odraslih (Nuissl, 2010). Premda je primjetno smanjenje financiranja područja obrazovanja odraslih, u Njemačkoj raste interes za pohađanje institucija koje nude programe obrazovanja odraslih, a uz povećani interes javlja se veći broj programa i izbora profesionalnog usavršavanja.

Prema *Strategy for the Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany* (BLK, 2004), njemačka vlada nastoji potaknuti stanovništvo da se obrazuje tijekom cijelog života, uz ideju da bi sistem cjeloživotnog učenja trebao donijeti promjene u njemačkom društvu. U dokumentu *The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012* (EURYDICE, 2013) navodi se da u Njemačkoj država manje regulira područje obrazovanja odraslih od ostalih područja obrazovanja. Glavni je razlog takvoga stanja shvaćanje kako se obrazovanje odraslih najdjelotvornije može organizirati kroz raznolike i konkurentne ponude institucija obrazovanja odraslih. Nuissl (2010) navodi da svaka pokrajina na različit način strukturira sektore obrazovanja i ima različit broj ministarstva koja su zadužena za regulaciju kontinuiranog obrazovanja, a što otežava sistematizaciju obrazovanja odraslih. Ipak postoje određene zajedničke točke koje omogućavaju usporedbu i minimum zajedničkih karakteristika za sve pokrajine, a putem vladine konferencije za ministre obrazovanja i kulture raspravlja se o uređenju obrazovnih politika u različitim pokrajinama (Hippach-

Schneider, Krause i Woll, 2007). U Njemačkoj je obrazovanje odraslih jako institucionalizirano te postoje razlike u vertikalnoj i horizontalnoj organizaciji, a sve ove karakteristike dovode do toga da je teško definirati neke opće trendove i ciljeve kompletnog obrazovanja odraslih (Nuissl, 2010). Također, Reischmann (1999) smatra da se nije toga puno napravilo za izgradnju zajedničke strukture obrazovanja odraslih, te organizacije koje nude programe obrazovanja odraslih nisu u mogućnosti razmijeniti iskustva i koordinirati svoj rad.

U razmatranju obrazovnih politika za mlade treba naglasiti kako je Njemačka zemlja u kojoj je postotak nezaposlenih mladih ljudi najniži u Europi, a u prosjeku niži i od prosječnog postotka nezaposlenih u drugim zemljama. U osnovi strukovne izobrazbe u Njemačkoj je dvojni sustav koji je zaslužan za nisku razinu nezaposlenosti među mladima, a u okviru kojeg se provodi tranzicija mladih kroz pripravništvo (Walther, Stauber, Pohl i Seifert, 2004). Istraživanje tranzicije u svijet rada nezaposlenih mladih koji su ranije napustili srednjoškolsko obrazovanje u Njemačkoj ukazuje na svijest mladih o problematičnoj prirodi njihovog statusa, ali i izbjegavanje izravnog razgovora o svom iskustvu (Reiter i Schlimbach, 2015). U sustavu socijalnih politika za mlade u Njemačkoj postoji jasna struktura razina pomoći za mlade. Prva razina pomoći odnosi se na obrazovnu pomoć koja tradicijski uključuje široki spektar intervencija i aktivnosti, od pomoći obitelji u svakodnevnim životnim obavezama prema različitim oblicima pojedinačne pomoći (npr. briga o djeci i mladima s teškoćama u učenju, rezidencijalni smještaj). Obrazovnu pomoć provode lokalni centri za pomoć mladima radi prava djece na obrazovanje. U strukturi sustava po kojima se Njemačka razlikuje od drugih europskih zemalja, važno mjesto zauzima i neformalno obrazovanje/rad mladih kroz koje se osiguravaju aktivnosti za mlade kojima ne odgovaraju drugi oblici institucionalne obrazovne ponude. Također se organizira i rad mladih na razini lokalne uprave ili na razini vršnjačkih skupina. U strukturi brige o mladima, navodi se i socijalni rad mladih, a koji se odnosi se na obrazovne ili socijalne politike za mlade u riziku, do kojih dolazi uslijed teškoća u obitelji ili redovnom sustavu školovanja (Walther, Stauber, Pohl i Seifert, 2004).

ZAKLJUČAK

Europska unija posljednjih desetljeća intenzivno radi na strateškom uređivanju područja obrazovanja odraslih, a kako bi pojedine države mogle implementirati kompetencijski pristup te glavne kompetencije i ishode učenja u vlastite obrazovne politike. Iz analize obrazovanja odraslih i politika za mlade u tri države članice Europske unije, vidljivo je da svaka država ulaže značajan

napor u uređivanju i strukturiranju obrazovnih politika koje će mladima omogućiti stjecanje daljnjih kompetencija i kvalifikacija. Analiza nacionalnih obrazovnih politika o obrazovanju odraslih omogućila je i uvid u specifičnosti pojedinih država te načine jačanja položaja mladih bez formalnih kvalifikacija na tržištu rada. Nacionalne obrazovne politike o obrazovanju odraslih diljem Europe pružaju uvid u regionalne i kulturne specifičnosti pojedinih država.

U Finskoj se misli da se najbolji rezultati u obrazovanju odraslih postižu kroz program razvoja za liberalno obrazovanje odraslih te je najavljeno poboljšanje naučništva, povećavanje kompetencija nastavnog osoblja, podupiranje zapošljavanja i integracije imigranata. Mladima u tranziciji osigurava se pripravništvo, a na razini države su dodatna sredstva usmjerena prema programima za stjecanje prve kvalifikacije te se provodi razvoj sustava prepoznavanja kvalifikacija koje su stečene kroz obrazovanje odraslih. Za Njemačku je važno naglasiti da se obrazovanje odraslih odvija tek nakon već stečenog profesionalnog ili stručnog osposobljavanja. Osobe koje nemaju diplomu ili zvanje, bez obzira na dob, ne smatraju se sudionicima procesa obrazovanja odraslih. Zbog različitih obrazovnih politika njemačkih pokrajina, država manje regulira područje obrazovanja odraslih od ostalih područja obrazovanja. Ipak, Njemačka ima razrađen sustav socijalnih politika za mlade kroz koji se nude djelotvorna rješenja za mlade koji su napustili ili su u opasnosti od napuštanja redovnog školovanja. U strateškim dokumentima u Hrvatskoj je vidljivo da se kroz obrazovni sustav nastoje implementirati kompetencije cjeloživotnog učenja. Usprkos činjenici da je broj mladih koji u Hrvatskoj napuštaju redovno obrazovanje nizak, prisutan je problem nezaposlenosti mladih. Politike podrške mladima ostvaruju se kroz mjere potpore mladima u riziku od socijalne isključenosti u sklopu obveznog obrazovanja te kroz projekte usmjerene na prevenciju ranog napuštanja obrazovanja i mogućnost brzog profesionalnog usmjeravanja.

Premda usporedba obrazovnih i socijalnih politika u tri odabrane zemlje pokazuje da nema potpune sloge oko načina rješavanja problema položaja mladih bez formalnih kvalifikacija na tržištu rada, značajno je da svaki od prikazanih načina pokazuje napor za rješavanje problema koji je u skladu s obrazovnim sustavom pojedine zemlje. Nacionalne tradicije obrazovanja odraslih značajno utječu na odabir strateških pristupa za uključivanje mladih koji su napustili redovan sustav obrazovanja, a implementacija strateških pristupa za mlade povezana je s načinom i stupnjem provedbe europeizacije obrazovanja te situacijom na tržištu rada.

LITERATURA

- ASOO (2012). *Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih. Od ideje do javne rasprave*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (<http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/mreza///Vodi%C4%8D%20ustanovama%20za%20obrazovanje%20odraslih.pdf>; pregledano: 10. prosinca 2015.)
- ASOO (n.d.). *Maastriska Izjava o Budućim prioritetima unapređivanja europske suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (Osvrt na Kopenhašku deklaraciju od 30. studenog 2002)*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/maastriska_izjava.pdf; pregledano: 17. prosinca 2015.)
- Bell, D. N. F.; Blanchflower, D. (2011). Youth unemployment in Europe and the United States. *Nordic Economic Policy Review*, 1: 11-37.
- Berc, G.; Majdak, M.; Bežovan, G. (2015). Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom problemu. *Revija za socijalnu politiku*, 22(1), 1-31.
- Bilfulco, L.; Egdell, V.; McQuaid, R.; Berthet, T.; Simon, V.; Monteleone, R.; Mozzana, C. i sur. (2015). Capabilities for Voice, Work and Education: Critical Analysis of Programmes for Disadvantaged Young People in Europe. U: Hans-Uwe, O. i sur. (ur.), *Facing Trajectories from School to Work*, Springer International Publishing, str. 201-357.
- BLK (2004). *Strategy for Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany*. Bonn: Bund-Länder-Kommission. (<http://www.blk-bonn.de/papers/volume115-english.pdf>; pregledano: 28. studenog 2015.)
- Cahuc, P.; Carcillo, S.; Rinne, U.; Zimmermann, K. F. (2013). Youth unemployment in old Europe: the polar cases of France and Germany. *IZA Journal of European Labor Studies*, 2(1): 1-18.
- CIMO (2012). *Lifelong Guidance in Finland*. Helsinki: CIMO. (http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwstructure/25493_Lifelong_guidance_in_Finland.pdf; pregledano: 10. svibnja 2015.)
- Darkenwald, G. G; Merriam, S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of Practice*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- EAFA (2011). *Country Report on Adult Education in Finland*. Helsinki: European Association for the Education of the Adults.
- Eichhorst, W.; Hinte, H.; Rinne, U. (2013). *Youth unemployment in Europe: what to do about it? IZA policy paper No. 65*. Bonn: IZA.
- Eloranta, L. (2013). *Innovation in a Non-Formal Adult Education Organisation—Multi-Case Study in Four Adult Education Centres*. Lappeenranta: University of Technology.
- *Europe 2020 – Strategy. Finland’s National Programme* (2012). Helsinki: Ministry of finance publications. (http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2012_finland_en.pdf; pregledano: 9. prosinca 2015.)
- European Commission (2013). *Adult and Continuing Education in Europe*. Bruxelles: European Commission.
- European Commission (2012). *European guide: strategies for improving participation in and awareness of adult learning*. Bruxelles: European Commission.

- European Commission (2006). *Adult learning it's never too late to learn*. Bruxelles: European Commission. (<http://platformlearnforlife.nl/documents/bv-iccommunicationectekst.pdf>, pregledano: 1. prosinca 2015.)
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon: European Council.
- Europska komisija (2010). Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast. Bruxelles: Europska komisija. (<http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Europa%202020.pdf>; pregledano: 17. studenog 2015.)
- Europska komisija (2008). *Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje (EQF)*. Bruxelles: Europska komisija. (<http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/eqf.pdf>; pregledano: 15. studenog 2015.)
- Europska komisija (2000). *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. Bruxelles: Europska komisija. (<http://www.hzpou.hr/download.php?downloadParams=webartfile|22>; pregledano: 10. prosinca 2015.)
- EURYDICE (2013). *The Education System in Federal Republic of Germany 2011-2012*. Bonn: KMK. (http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/dossier_en_ebook.pdf; pregledano: 10. prosinca 2015.)
- Field, S.; Kuczera, M.; Pont, B. (2008). *No More Failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Hippach-Schneider, U.; Krause, M.; Woll, C. (2007). *Vocational education and training in Germany: short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- HZZ (2015). *ELGPN*. Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
- Iwasaki, Y. (2015). The role of youth engagement in positive youth development and social justice youth development for high-risk, marginalised youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(4): 1-12.
- Iwasaki, Y.; Springett, J.; Dashora, P.; McLaughlin, A.; McHugh, T.; Youth 4 YEG Team (2014). Youth-Guided Youth Engagement: Participatory Action Research (PAR) With High-Risk, Marginalized Youth. *Child & Youth Services*, 35(4): 316-342.
- Jansen, T.; Wildemeersch, D. (1996). Adult education and critical identity development: from a deficiency orientation towards a competency orientation. *International Journal of Lifelong Education*, 15(5): 325-340.
- Kiilakoski, T.; Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education*, 37(1): 47-61.
- Koller-Trbović, N. (2009). Nezaposlenost u doživljaju i iskustvu nezaposlenih mladih u Hrvatskoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 16(1): 91-110.
- Koukku, Aapo; Kyrö, Matti; Packalén, Petra; Volmari, Kristiina; the Finnish National Board of Education (2012). *Finland VET in Europe-Country Report 2012*. Helsinki: CEDEFOP. (http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_FL.pdf; pregledano: 10. prosinca 2015.)
- Kušić, S. (2012). *Komparativno istraživanje kurikuluma obrazovanja andragoga u Europi*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski Fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Lahusen, C.; Schulz, N.; Graziano, P. R. (2013). Promoting social Europe? The development of European youth unemployment policies. *International journal of social welfare*, 22(3): 300-309.

- Lawn, M.; Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- Matković, T. (2008). Razina obrazovanja i ishodi na tržištu rada u prvim godinama radne karijere. *Istraživački izvještaj druge konferencije u povodu nastavka aktivnosti i provedbe mjera Zajedničkog memoranduma o socijalnom uključivanju Republike Hrvatske*. Zagreb.
- *Nacionalni program za mlade za razdoblje od 2014. do 2017. godine* (2014). Zagreb: Ministarstvo socijalne politike i mladih. (<http://mladi-eu.hr/wp-content/uploads/2015/07/Nacionalni-program-za-mlade-14-17.pdf>; pregledano: 10. prosinca 2015.)
- Nuissl, E. (2010). Trends in Adult and Continuing Education in Germany. *Studi sulla Formazione*, 13(1): 99-104.
- Nuissl, E.; Pehl, K. (2004). *Portrait continuing education Germany*. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (2001). *Thematic Review on Adult Learning- Finland*. Paris: OECD. (<http://www.oecd.org/education/innovation-education/2697889.pdf>; pregledano: 15. svibnja 2015)
- OECD (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices-Highlights*. Paris: OECD. (<http://www.oecd.org/education/innovation-education/18466358.pdf>; pregledano: 3. prosinca 2015.)
- Reischmann, J. (1999). Adult education in Germany: Roots, status, mainstreams, changes. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult and Continuing Education*, 2(3): 1-29.
- Reiter, H.; Schlimbach, T. (2015). NEET in disguise? Rival narratives in troubled youth transitions. *Educational Research*, 57(2): 133-150.
- Salvà-Mut, F.; Thomás-Vanrell, C.; Quintana-Murci, E. (2015). School-to-work transitions in times of crisis: the case of Spanish youth without qualifications. *Journal of Youth Studies*, 18(1): 1-19.
- Seddon, F.; Hazenberg, R.; Denny, S. (2013). Effects of an employment enhancement programme on participant NEETs. *Journal of Youth Studies*, 16(4): 503-520.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- *Strategija cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja i razvoja karijere u Republici Hrvatskoj 2016.-2020* (2015). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- *Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije. Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih-za javnu raspravu* (2013). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (http://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf; pregledano: 25. travnja 2015.)
- *Strateški plan za razdoblje 2014-2016* (2013). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (<http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=20740>; pregledano: 5. svibnja 2015.)
- *Strateški plan za razdoblje 2013-2015* (2012). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (<http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=19105>; pregledano: 6. svibnja 2015.)
- UNESCO (2015). *Education for All 2015 National Review Report: Finland*. Paris: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229932E.pdf>; pregledano 10. studenog 2015.)
- UNESCO (2000). *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar: UNESCO. (http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/dakar_aktionsplan.pdf; pregledano: 10. studenog 2015.)

- Vican, D. (2013). Obrazovna struktura i obrazovne potrebe građana RH – platforma za promjene prakse obrazovanja odraslih. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 17(2), 87-99.
- Walther, A.; Stauber, B.; Pohl, A.; Seifert, H. (2004). *Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market: A comparative analysis in ten European regions. National report: Transitions to work, youth policies and 'Participation' in Germany*. Tuebingen: Institute for Regional Innovation and Social Research. (http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/YoYo_WP1_Germany.pdf; pregledano 21. studenog 2015.)
- Wildemeersch, D.; Stroobants, V. (2009). Transitional learning and reflexive facilitation: The case of learning for work. U: Illeris, K. (ur.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists*, Routledge, str. 219-233.
- *Zakon o obrazovanju odraslih*. Zagreb: Narodne novine, br. 17/07.
- Zimmermann, K. F.; Biavaschi, C.; Eichhorst, W.; Giulietti, C.; Kendzia, M. J.; Muravyev, A.; Pieters, J.; Rodriguez-Planas, N.; Schmidl, R. (2013). Youth Unemployment and Vocational Training. *Foundations and Trends in Microeconomics*, 9(1–2): 1–15.
- Žiljak, T. (2009). Kriza, strah i nada – novi izazovi za obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik - Glasilo hrvatskog andragoškog društva*, 13(1): 7-23.

UČENJE ODRASLIH NA RADNOM MJESTU

Izv. prof. dr. sc. Renata Relja

Odsjek za sociologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

E-mail: rrelja@ffst.hr

Toni Popović

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

E-mail: tonpop@ffst.hr

Sažetak

Organizacije uče zbog prilagođavanja promjenjivim uvjetima okoline. Različiti su oblici učenja na radnom mjestu koji nisu isključivi, već omogućuju obuhvatnost znanja i vještina. Takvo se učenje planira kroz rutinske aktivnosti na razini organizacije, kao i suočavanje sa zadacima i problemima za koje tek treba pronaći rješenja, a moguće je obučavati radnu snagu i kroz strukturirane programe izvan posla. S obzirom na važnost znanja kao organizacijskog resursa, sve istaknutiju ulogu dobiva e-učenje koje omogućuje odabir najkvalitetnijih programa te rad sa stručnjacima bez obzira na prostorno-vremensku udaljenost onih koji uče od onih koji poučavaju. E-učenje može biti integrirano unutar svih tipova učenja, a naročito je prikladno jer ne narušava organizacijske rutine te omogućuje zaposlenima samousmjeravanje prilikom učenja.

Ključne riječi: učenje, obrazovanje, rad, organizacija, radno mjesto, e-učenje

UVOD

Interes za učenje na radnom mjestu intenzivira se početkom 1990-ih zbog problema u transferu znanja, vještina i kompetencija stečenih redovnim obrazovanjem za posao, skupih programa formalnog obrazovanja te prepoznavanja raznovrsnih mogućnosti učenja na radnom mjestu koje se više ne razumijeva kao priprema ili uvođenje u posao, već dugoročna strateški utvrđena praksa koju treba prilagođavati organizacijskim ciljevima (Smith, 2003; Poell i Woerkom, 2011). Takvo učenje može uključivati formalizirane programe obrazovanja, ali se naglasak stavlja na manje strukturirane tipove učenja poput treninga, *coachinga*, grupnih rasprava, mentorstva, sve do oblika učenja koje zaposlenici spontano usvajaju kroz dnevno rješavanje problema

promatranjem drugih ili surađujući s njima uz timski rad¹. Takvi oblici obrazovanja i učenja su fleksibilniji i usmjereni na potrebe korisnika, traže manje financijskih sredstava te brže podižu produktivnost zaposlenih zbog kraćeg trajanja ili odvijanja tijekom rada uz prilagodbu konkretnim zadacima.

Mogućnosti učinkovitog te bržeg učenja rastu usporedno s razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT), čija se upotreba u obrazovne svrhe proširila do razmjera učinkovitog funkcioniranja “virtualnih sveučilišta” i “globalne mreže učionica”. Time je demokratiziran i olakšan pristup kvalitetnom obrazovanju, neovisno o mjestu stanovanja polaznika koji sada stječu znanja, certifikate ili diplome bez potrebe fizičke posjete obrazovne ustanove (Savičević, 2003). Sveučilište u Pxoenu pruža mogućnost takvog obrazovanja, upisujući zaposlene kojima trebaju dodatna stručna znanja i kvalifikacije unutar intenzivnih programa čije izvođenje nije ovisno o akademskom kalendaru kako se ne bi narušio profesionalni i privatni život polaznika (Giddens, 2007). Jedan od zastupljenih oblika jest i tzv. “mješovito učenje” (eng. *blended learning*), koje povezuje virtualno obrazovanje i učenje s tradicionalnim pristupom predavanjima, nastavi i praksi uz povremeno sastajanje polaznika bez posredovanja ICT-a, tj. unutar fizičkog prostora učionice ili poduzeća. Takvi su pristupi vrlo učinkoviti kada je riječ o učenju na radnom mjestu, pri čemu je teorijska znanja moguće posredovati virtualno, dok se praksa odvija za vrijeme rada. Prednosti virtualnog učenja naročito su uočljive kod složenijih organizacija koje su prostorno dislocirane jer je učenje moguće organizirati bez narušavanja organizacijske/radne rutine (Smith, 2003, 81).

Uz spomenute prednosti, postoje i određene manjkavosti učenja na radnom mjestu. Tako ova okružja trebaju imati primjerenu opremu (alate) za učenje i rad te zapošljavati iskusne pojedince (trenere, mentore, suradnike i dr.), spremne posredovati tražena znanja i vještine. U protivnom, moguće su pogreške u učenju uz smanjivanje učinkovitosti, kao i ugrožavanje organizacijskih ciljeva. Stoga se razvoj ljudskih resursa, kada se radi o učenju i obrazovanju, treba planirati, a što se označava kao “andragogizacija poduzeća”. Velike kompanije u gospodarski razvijenim zemljama (pa i onim manje razvijenim) imaju centre za obrazovanje kao dio ustrojbenih jedinica koji brinu o potrebama zaposlenih, ne prepuštajući obučavanje slučajnosti (Alibabić, 2002, 149).

¹ Pojam učenja polako zamjenjuje pojam obrazovanja, čime se ukazuje da ljudi uče mnogo više izvan škole i sveučilišta, socijalizirajući se unutar raznih društvenih konteksta, što treba prepoznati i vrednovati. “Oni koji uče su aktivni, radoznali sudionici društva te mogu izvući spoznaje iz mnoštva izvora, a ne samo unutar institucijskog okvira” (Giddens, 2007, 523). Pastuović (2008) ističe kako je učenje znatno širi pojam od obrazovanja koje treba biti organizirano, dok (cjeloživotno) učenje obuhvaća namjerno i nenamjerno/slučajno (tzv. iskustveno) učenje.

U nedostatku studija koje bi se sustavno, longitudinalno i komparativno bavile tematikom učenja na radnom mjestu unutar različitih djelatnosti (Billet, 2001; Unwin, Felstead i Fuller, 2007), *cilj ovoga rada je sagledati značajke učećih i fleksibilnih organizacija uz isticanje prednosti istovremenog korištenja različitih tipova učenja*. Pored značaja za osobni i organizacijski razvoj, učenje odraslih je društveni imperativ jer se konkurentnost, stabilnost, ulaganja i socijalno blagostanje neke zemlje temelje na radništvu spremnom odgovoriti zahtjevima tržišne okoline (Harties i Billet, 2008). Međunarodne organizacije poput Ujedinjenih naroda, Svjetske banke i Svjetskog ekonomskog foruma vide obrazovanje kao jedan od ključnih pokazatelja razvoja (uz korištenje ICT-a, inovacije, zdravlje i dobnu strukturu stanovništva te efektivni pravni i privredni poredak) (Karačić, Krstić i Zukolo, 2015, Kulić i Đurić, 2015). Ciljevi cjeloživotnog obrazovanja upravo su podizanje opće obrazovanosti, prilagodba tržištu i veća zapošljivost te osobni i društveni razvoj (Mašek Tonković, Križanović i Miličević Lubar, 2013). Kao što ističe Senge, organizacije koje uče stalno proširuju sposobnost oblikovanja vlastite budućnosti (Andevski, 2007), pri čemu nije prikladno učiti samo za danas, već i sutra, radi održavanja individualne i kolektivne učinkovitosti.

Kako uči „organizacija koja uči“?

Sociološki koncepti, primjerice postindustrijsko, informacijsko, postfordističko i potrošačko društvo, ukazuju na dinamičnost, složenost i neizvjesnost svakodnevnice (Alfirević i sur. 2016). Tržište se liberalizira i postaje globalno, a potrošnja se pluralizira pa je aktualnost znanja i informacija sve kraća. Paradigma industrijskog društva o „obrazovanju kao pripremi za život“ gubi svoje uporište jer mnoga znanja koja trebamo nije moguće predvidjeti dok smo u školi. Zaposlenici ne mogu više biti dugoročno kompetentni bez kontinuiranog strukovnog/profesionalnog razvijanja. Ovo ovisi i o motivaciji, težnjama i sposobnostima samih zaposlenika, ali i ciljevima organizacija unutar kojih djeluju i čijem se ostvarivanju prilagođavaju prakse učenja na radnom mjestu (Savičević, 2009). Brze promjene na tržištu traže inovacije i vješto radništvo na temelju stručno utemeljenog i trajnog razvoja ljudskih resursa (Alibabić, 2002).

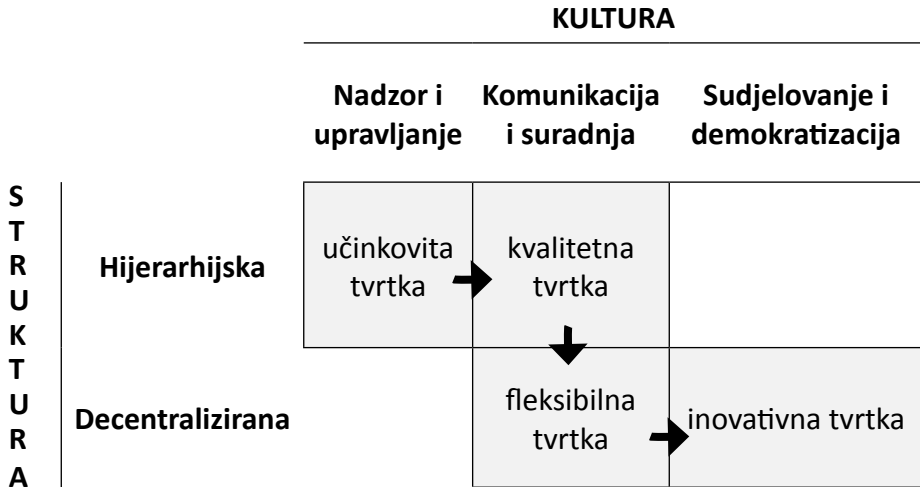
Utjecaj kolektiva i pojedinaca na učinkovitost učenja tijekom rada reflektirao se unutar sociokonstruktivističkog pristupa, systemske teorije i pristupa koji ističu međusobnu uvjetovanost strukture i individualnih akcija, bliskih Giddensovoj teoriji strukturacije i Bourdieuovoj sociologiji. Unutar prvog pristupa, uspostavljanje organizacijskih rutina i usvajanje znanja ovisi

o prijašnjim iskustvima te suradnji i komunikaciji onih koji obučavaju i zaposlenih. Ukoliko postoji umrežavanje, povjerenje i suradnja, dolazi do razvijanja socijalnog kapitala, ostvaruju se zajednički ciljevi i učenje korisno za poduzeće i zajednicu (Smith, 2003, 70). Važnost odnosa među pojednicima i učenja sugerira i sistemska teorija razvijena unutar radova Luhmana, prema kojoj su organizacije redukcija kompleksnosti u odnosu na okruženje koja omogućava predvidljivost djelovanja i strukturnu prilagodbu promjenama iz okoline kroz učenje (Andevski, 2007). Treći pristup ukazuje na dualnost organizacijske prakse, pri čemu kolektiv i organizacijske rutine uvjetuju ponašanje individua pa tako i prilike za učenje. Ovdje radnici vrše povratni utjecaj djelujući kao dio strukture, tj. oni doprinose uspostavljanju, održavanju i mijenjanju organizacije, pri čemu iskustva i način usvajanja znanja imaju presudnu ulogu (Vaughan, 2008).

Različiti čimbenici utječu na potrebu za učenjem i određuju razinu njegova poticanja u određenom okruženju. Organizacije koje djeluju na većem tržištu u kompetitivnom okružju često planiraju razvoj ljudskih potencijala te imaju razrađene oblike poučavanja i mentorstva. Manje organizacije obično nemaju sredstava za takve aktivnosti ili ne potiču učenje jer je potražnja za njihovim proizvodima i uslugama stabilna pa im ono nije potrebno (Poell i Woerkom, 2011, 2). Manje organizacije mogu zapošljavati pojedince s traženim znanjima i vještinama koje oni brzo prenose drugima unutar radnog okruženja. Također je moguće obučavati pojedinu organizacijsku subkulturu, npr. proizvodnju, administraciju, istraživački odjel ili menadžment, te je stoga potrebna vizija o organizacijskim potrebama (Miljković i Schramm, 2015).

S obzirom na kulturu, strukturu i djelovanje, Garrick (2001) razlikuje četiri idealna tipa radnih organizacija unutar kojih se oblikuju različite prilike za učenje. U odnosu na zahtjeve okružja i aspiracije članova, njegov dinamični model predočava mogućnost organizacijskih promjena kroz vrijeme (vidi Sliku 1.). Kod „učinkovite tvrtke“, broj standardiziranih proizvoda i usluga nije velik, a naponi se ulažu u smanjivanje troškova na temelju krutog hijerarhijskog vodstva i nadzora. Tvrtke koje „ustraju na kvaliteti“ rade odmak od spomenute koncepcije demokratičnijom suradnjom i komunikacijom među zaposlenima, što može predstavljati izazov početnoj hijerarhijskoj strukturi. Kod „fleksibilnih i inovativnih tvrtki“, prilike za učenje su najizraženije. Prve nastoje diferencirati proizvodnju, prilagođavajući se promjenama tržišta na temelju decentraliziranoga vodstva koje se zasniva na znanjima i vještinama te radu većeg broja

zaposlenika unutar manjih timova. Inovativne tvrtke dovode timski rad do najviše razine, dok su razlike između menadžera i drugih zaposlenika slabo uočljive.



Slika 1. Dinamični model tvrtki prema promjenama organizacijske kulture i strukture
 Izvor: Garrick, 2001, 48

Andevski (2007) ističe kako su značajke „organizacije koja uči“ postignuti konsenzus članova u svezi definiranja misije i ciljeva, kao i zajedničke vrijednosti, usmjerenost prema okruženju, tj. trajna interpretacija okruženja i prilagođavanje promjenama, jačanje procesa učenja (timski rad, problemsko učenje, integriranje rada i učenja, uklanjanje zapreka za učenje) te čuvanje i distribucija znanja (skladištenje i kolektivizacija). Unwin i sur. (2007) određuju takve organizacije kao „ekspanzivne“ u kontekstu razvitka ljudskih resursa, pri čemu se promjene razumijevaju kao središnji i kontinuirani aspekt radnog procesa, važan za organizacijski uspjeh te jačanje timskog rada i pojedinačnih doprinosa zaposlenih. Radna okruženja mogu biti i „restriktivna“ po učenje ako se promjene razmatraju kao prijetnja opstanku organizacije te postojećoj podjeli rada. Uobičajeno se uči više ukoliko je vodstvo široko rasprostranjeno uz razvijeni timski rad te otvoreni pristup znanju koje se vrednuje za napredak u karijeri, a prilike za učenje se planiraju, pri čemu menadžeri promiču kolektivni i individualni razvoj zaposlenih (Vaughan, 2008, 16).

Neki autori smatraju da istraživanja često prenaglašavaju učestalost i pozitivnu ulogu učenja na radnom mjestu. Tako se uglavnom financiraju studije

koja ističu primjere dobre prakse, dok se znatan dio proizvodnje i dalje zasniva na „tejlorizmu“ te prebacuje u zemlje s jeftinom radnom snagom, a učenje i tehnološki razvoj vode smanjivanju i otpuštanju radništva. Baudrillard stoga znakovito preispituje zamagljivanje razlike između čovjeka i stroja unutar prakse razvoja ljudskih resursa jer se ljude podjednako odbacuje kao i strojeve ukoliko ne služe ciljevima organizacije u određenom trenutku (Garrick, 2001). Također se ukazuje na neodrživost svodenja organizacijske uspješnosti na učenje stručnih vještina jer suradnja i timski rad ovise o socijalnim kompetencijama, dok je zaposlene potrebno pripremati za cjeloživotno učenje digitalnih kompetencija te kompetencija učenja („učiti kako učiti“), inicijativu i dr. (Alfirević i sur. 2016).

| | Rutinske aktivnosti | | Nerutinske aktivnosti |
|--------------------------------|-------------------------------|---|-----------------------------------|
| Ishodi | osnažuju već naučeno kroz: | ↔ | stvaraju nova znanja kroz: |
| Rješavanje problema | rješavanje rutinskih problema | ↔ | rješavanje neuobičajenih problema |
| Postojeće i novo znanje | bliski transfer | ↔ | daleki transfer |

Slika 2. Učenje kroz svakodnevne aktivnosti

Izvor: Billet, 2001, 30

Organizacije uče svakodnevno kroz rutinske aktivnosti, kao i one koje to nisu već proizlaze iz potrebe za promjenom. Unutar svojeg „modela radnih kompetencija“, Mansfield ističe kako zaposlenici uče tehničke vještine za izvršavanje zadataka, upravljačke vještine kao što su planiranje, odlučivanje, davanje prioriteta i nošenje s neočekivanim situacijama te vještine korištenja fizičkog, organizacijskog i kulturnog okružja (Smith, 2003, 54). Unwin i sur. (2007) ukazuju na važnost učenja koje omogućuje novim zaposlenicima da postanu punopravni članovi u (ne)formalnom smislu. Tako su radne sredine „zajednice prakse“ u kojima zaposlenici daju smisao znanjima i vještinama kroz socijalne interakcije. U tom smislu, učenje kroz rutine i nerutinske aktivnosti ima sljedeća obilježja (vidi Sliku 2.) (Billet, 2001, 22-29):

1. *Rutinske aktivnosti*: Osnažuju postojeća znanja te poboljšavaju prakse i rezultate. Važne su zbog razvoja samopouzdanja i osjećaja zadovoljstva prilikom ostvarenja ciljeva. Novi zaposlenici rutinske aktivnosti usvajaju postupno, stvaranjem konceptualnih modela i njihove kompilacije, odnosno povezivanjem pojedinačnih aktivnosti u procedure. Iako se izvršavanje rutina povezuje s nesvjesnim i automatiziranim, podložno je trajnom monitoringu i redefiniranju uz uspostavu novih znanja kao srodne nadogradnje postojećih (bliski transfer). U konačnici su rutine važne i zbog mogućnosti istovremenog obavljanja više operacija.
2. *Nerutinske aktivnosti*: Redefiniraju znanje rješavanjem problema (daleki transfer). Novo znanje nastaje upravo pretvaranjem dalekog transfera u bliski. Ponekad su zadaci čije se izvršavanje traži od zaposlenih potpuno različiti od njihovog iskustva, što je često slučaj s novopridošlicama. Takve aktivnosti treba obavljati svjesno, korištenjem postojećeg znanja, ali i novih resursa, alata i opreme.

Odnos različitih tipova učenja na radnom mjestu

Uz obitelj, školu i prijatelje, radno mjesto predstavlja najznačajniji resurs socijalizacije zbog učenja radnih uloga te prilagođavanja potrebama organizacije, kao i sudjelovanja zaposlenih u rutinama te neformalnim mrežama prijateljstava i poznanstava. Potencijal učenja na poslu pokazuje već učestala nemogućnost stjecanja srednjoškolske ili fakultetske diplome bez prakse u organizaciji koja zapošljava profil zanimanja za kojega se netko obrazuje. Zapošljavanju mladih stručnjaka može prethoditi i pripravništvo, a iskustvo rada te praktičnog učenja za one koje izlaze iz sustava redovnog obrazovanja omogućuje upoznavanje poslova za koje se pretpostavlja kako će ih obavljati u budućnosti, organizacijskih rutina i međuljudskih odnosa, učenje socijalnih vještina, supervizirani rad te razmatranje prilika za daljnje zapošljavanje, učenje i karijeru. Koristi stručne prakse za poslodavce proizlaze iz promocije stavova i vještina potrebnih radnoj snazi, sudjelovanja u obrazovanju budućih kadrova, uočavanja i zapošljavanja kvalitetnih radnika, jačanja mentorskih i trenerskih kvaliteta osoblja te prepoznatljivosti i povezivanja sa zajednicom (NSW, 2015, 2-4).

Učenje na radnom mjestu često se određuje kao učenje iz iskustva, konteksta, rutina te promjena i problema koje je potrebno riješiti, ali i kao „prešutno znanje“ te slučajno i spontano zbog brojnih tipova učenja manje strukturiranih od redovnog obrazovanja te dnevnih aktivnosti koje ne stavljamo u kontekst

učenja. Široko prihvaćena podjela koja je primjenjiva na radna okruženja razlikuje formalno obrazovanje s certificiranim programima, neformalno obrazovanje koje je strukturirano, ali ne omogućuje stjecanje općeprihvaćenih licenci i kvalifikacija (radionice, seminari, treninzi itd.), te informalno učenje koje nije organizirano i najčešće je nesvjesno. Neki autori smatraju kako ta podjela nema uporište u logici jer svako učenje obuhvaća elemente ovih tipova učenja (Savičević, 2003, 233-235). Prema Erautu, učenje može biti namjeravano i slučajno, pri čemu se razlikuju planirano učenje s jasnim ciljem, reaktivno učenje koje je također namjeravano, ali se približava spontanom zbog nedostatka vremena potrebnog za planiranje i djelovanje, te implicitno učenje koje nije namjeravano niti svjesno (Unwin i sur., 2007). Billet (2001) tvrdi kako je učenje na poslu uvijek strukturirano ciljevima organizacije, pa i onda kada je nesvjesno, što dodatno ukazuje na problematičnost podjele učenja prema kriteriju formalnosti.

Raznovrsnost učenja na radnom mjestu raste s organizacijskim promjenama zbog prilagodbe okolini. Istraživanja pokazuju kako učenje povećava učinkovitost zaposlenika, smanjuje potrošnju materijala i opreme zbog reduciranja pogrešaka, omogućuje manju kontrolu i nadzor te povećava motivaciju i zadovoljstvo. Predlaže se osnaživanje različitih tipova učenja – od strukturiranih programa obrazovanja izvan radnog mjesta do sljedećih tipova koji su učestali na radnom mjestu i međusobno se prožimaju (Clifford i Thorpe, 2007):

1. akcijsko učenje (rješavanje problema u malim timovima, pri čemu je učenje cilj, a ne latentna posljedica rada);
2. *coaching* (rašireni oblik učenja usmjeren na specifične zadatke ili aktivnosti);
3. delegiranje (učenje kroz obavljanje dodijeljenih zadataka uz mogućnost savjetovanja i obuke te prenošenje autoriteta i odgovornosti);
4. grupe za raspravu (mogu biti strukturirane ili nestrukturirane – konferencije, tribine, okupljanja prilikom stanke za ručak ili na kraju smjene itd.; nestrukturirane grupe za raspravu se također može poticati i planirati kako bi zaposlenici komunicirali te izmjenjivali savjete);
5. učenje na daljinu (praktično jer ne ovisi o prostoru i vremenu, ne narušava radne rutine i privatni život zaposlenih i može se integrirati u sve druge tipove učenja);
6. pripravištvo (priprema za budući rad uz plaćenu naknadu; potrebno je odrediti kriterije odabira kandidata te očekivanja);
7. mentorstvo (šire od *coachinga*, usmjereno na brojna pitanja te stručni razvoj općenito; mentor treba posjedovati iskustvo i vještine koje se očekuju od onih koje uče);

8. umrežavanje (široko rasprostranjeno unutar timova, interesnih grupa i subkultura na radnom mjestu, kao i različitih profesionalnih udruženja; učinkoviti se radnici umrežavaju; profesionalna članstva omogućuju obuku, pristup stručnoj literaturi, licenciranju, ekspertima i dr.);
9. trening (strukturirano učenje koje omogućuje trenutačnu primjenu usvojenih znanja i vještina na radnom mjestu; koristan način učenja za nove zaposlenike te učenje rutinskih aktivnosti, kao i specifičnih zadataka ako druge metode učenja nisu dostupne).

Učinkovitost zahtijeva upotrebu različitih tipova učenja, od kojih svaki ima prednosti i nedostatke. Zamjerka strukturiranom obrazovanju izvan radnog okružja uglavnom jest njegova usmjerenost na apstraktna znanja, pri čemu nedostaju sadržaji potrebni za neki posao. S druge strane, učenju na radnom mjestu spočitava se usmjerenost na sadržaje koji nisu dugoročno upotrebljivi, a također je upitna i njihova primjenjivost unutar različitih organizacijskih konteksta. Prilikom učenja postoji opasnost od nestručnog posredovanja znanja, kao i pogrešnog obučavanja (Coffer, 2000, 1), stoga se predlaže temeljito planiranje učenja kroz različite pristupe, pri čemu je korisno (Bound i Lin, 2001, 4):

1. oblikovati programe uključujući učenje kroz izvršavanje radnih zadataka;
2. utvrditi koja znanja i vještine je korisnije naučiti praktično te kako ih evaluirati;
3. odabirati partnerske organizacije koje promiču učenje i predstavljaju sigurno okružje za rad;
4. upotrebljavati simulatore kada nije moguće izvesti praktičnu nastavu zbog tehničkih ili sigurnosnih razloga;
5. uskladiti učenje s potrebama i iskustvima zaposlenika te radnim vremenom.

U skladu s Bourdieuovim shvaćanjem zauzimanja pozicija unutar društvene strukture kroz djelovanje na temelju generiranih iskustava (*habitus*) (Hodkingson i Bloomer, 2002, 38), zaposlenici mogu kroz učenje na radnom mjestu napredovati od novaka i početnika do kompetentnih ili vještih radnika, a mogu postati i eksperti. Pritom se povećava količina njihovog učenja, kao i kreativnost te fleksibilnost djelovanja (Smith, 2003, 76). Istraživanja pokazuju kako pojedinci koji uče više i raznoliko bolje koriste poslovne prilike od onih koji su nekvalificirani i ne uče ili traže prilike samo na osnovu redovnog obrazovanja (Hodkingson i Bloomer, 2002, 31). Učenje stoga ima kolektivnu važnost za organizaciju, kao i zaposlenike pojedinačno. Njegove su mogućnosti

raznovrsne i treba ga poticati uz jasna očekivanja od zaposlenih, što su nužne pretpostavke uspješnosti organizacije u promjenjivom okružju.

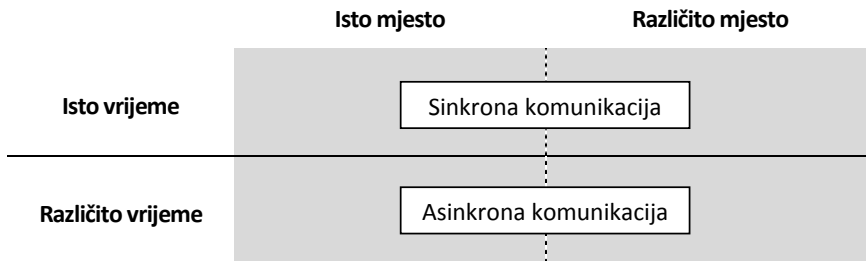
E-učenje na radnom mjestu

Potražnja za novim znanjima i vještinama, uz nedostatak obrazovnih programa ili njihovu koncentraciju u većim gradovima, vodila je širenju „učenja na daljinu“ usporedno s razvojem tehnologije. Ovaj koncept podrazumijeva učenje, obrazovanje ili nastavu uz odsustvo prostornih i vremenskih ograničenja, čineći ih dostupnijima, što je važno u vremenu globalizacije kada učimo kako svoje ideje primijeniti i plasirati drugdje, a tuđe biti u mogućnosti primijeniti na sebe (Savičević, 2003). Još 1971. godine, BBC je počeo emitirati program britanskog Otvorenog sveučilišta (*Open University*) u ranojutarnjem i večernjem televizijskom programu (Giddens, 2007, 490), a danas je raširena poduka putem interneta koja uključuje širok raspon pristupa od hibridnog do potpunog učenja *online*, tj. e-učenja (Carrol i sur., 2011, 49).

E-učenje pridonosi jačanju cjeloživotnog učenja, njegovom usklađivanju s potrebama tržišta rada, inovacijama i kompetitivnosti. Studije ukazuju na pozitivnu korelaciju između takvog učenja, korištenja ICT-a i učinkovitosti na poslu. Pritom se koristi pristup „točno na vrijeme“ (eng. *just in time* – JIT) koji uključuje brzu i fleksibilnu pripremu programa kada je riječ o namjeravanom obrazovanju te učenje prema potrebama organizacije, pri čemu ponekad nije niti potrebno izvesti program do kraja (David i sur. 2012, 205). Istaknuta je praktičnost e-učenja kod organizacija s većim brojem članova koji su prostorno-vremenski udaljeni jer se učenje može organizirati istovremeno tijekom radnog vremena te unutar okružja gdje zaposleni praktično rješavaju radne zadatke. Takvo se učenje temelji na dvije vrste komunikacije (Lazarević, 2007; Mijanović, 2007) (vidi Sliku 3.):

1. *Sinkrona komunikacija*: Odvija se između više osoba istodobno na istome ili različitom mjestu (zaposlenici, polaznici programa, mentori, nastavnici i dr.) preko *chatova*, video ili audio konferencija, uz integriranje slike, zvuka i teksta. Takva komunikacija povećava ekonomičnost učenja i obrazovanja, kao i kvalitetu jer je moguće brzo konzultirati potrebne sadržaje za učenje te eksperte unutar određenog područja. Kada je riječ o „nastavi iz udaljene učionice“, moderator (nastavnik) treba imati stručna i informatičko-tehnološka znanja kako bi pratio uspjehe polaznika i slabosti pristupa učenju te oblikovao e-učenje na temelju navedenih spoznaja. Ovakav pristup učenju i obrazovanju može uključiti neograničen broj korisnika bez povećanja troškova, ali ipak je potrebno odrediti donju granicu isplativosti zbog

- ulaganja u tehnologiju, nastavnike, trenere i mentore te osmišljavanje programa. Sadržaje je moguće snimati i pristupati im naknadno, čime se zadržava mnogo više informacija u odnosu na tradicionalnu nastavu.
2. *Asinkrona komunikacija*: Odvija se tijekom različitog vremena, neovisno o mjestu. Često se kombinira sa sinkronom komunikacijom kod učenja. Njezina je osnovna prednost što sugovornici mogu komunicirati s vremenskim odmakom, kada im to odgovara, koristeći elektronsku poštu, socijalne medije, forume i blogove. Najčešći je oblik komunikacije sadržan u elektronski podržanom učenju. Nedostatak ovog pristupa može biti pretvaranje onih koji uče u pasivne recipijente informacija, što je slučaj kod hibridnog (mješovitog) pristupa nastavi, pri čemu se ona svodi na jednosmjerno prosljeđivanje uputa, zadataka i sadržaja za učenje. E-učenje ima potencijal razvijanja kreativnosti i samo-usmjeravanja prilikom učenja te jačanja privrženosti cjeloživotnom učenju zbog otvorenog pristupa informacijama, pri čemu stručnjaci koji brinu o razvoju ljudskih resursa unutar organizacije te oni koji obrazuju trebaju uspostaviti ciljeve učenja i brinuti se za njihovo ostvarenje putem usmjeravanja zaposlenih.



Slika 3. *Komunikacija prilikom e-učenja*

Izvor: Lazarević, 2007, 199

E-učenje u radnim organizacijama važno je zbog uspostavljanja i osnaživanja virtualnih timova koji su sposobni učinkovito odgovoriti na promjene organizacijskog okružja putem integriranja rada i učenja. Digitalna kompetencija postaje jedna od ključnih kompetencija koju treba razvijati tijekom čitavoga života, a ona se također nadograđuje kroz rad (David i sur., 2012). Korištenje društvenih mreža i sudjelovanje u internetskim forumima postaje svakodnevica zbog potreba posla, pa tako *online* rasprave mogu biti korisne jer, ovisno o sadržaju, promiču kulturu učenja na radnom mjestu. Pitanja i odgovori ovako se mogu bolje promisliti zbog mogućnosti asinkronog komuniciranja (Jadrić i sur., 2013). Zbog raširenog korištenja informacijsko-

komunikacijske tehnologije pri učenju i radu¹, e-učenje treba planirati na razini organizacije analizirajući trendove učenja, definirajući operativni plan i ishode e-učenja te dizajnirajući takvo učenje prema ciljnoj skupini (Jadrić i sur., 2013, 28). U suprotnom, radi se o izvorima upitne vjerodostojnosti, što je uobičajeno za neorganizirane oblike učenja, a i sama tehnologija može biti nekompatibilna za učenje uz nedostatak znanja o korištenju tehnologije i e-učenju (David i sur., 2012, 208). Ove prepreke treba sustavno uklanjati te raditi na prilagodbi učenja radnom mjestu s ciljem brzog i učinkovitog kreiranja novih informacija i znanja usklađenih s brzim i svekolikim promjenama te potrebama suvremenog društva.

ZAKLJUČAK

Učenje ne treba poistovjećivati s obrazovnom institucijom. Približno 70% učenja odvija se nesvjesno, kao što je usvajanje jezika u najranijoj dobi, socijalnih vještina i suradnje, ali i promjenjivih tehničkih znanja neophodnih za učinkovitost radnih organizacija. Istraživanja trenera i voditelja obrazovanja pokazuju da čak 90% ispitanika potiče obrazovanje na radnom mjestu, smatrajući ga vrlo korisnom nadogradnjom znanja i vještina stečenih redovitim obrazovanjem i učenjem izvan posla (CARA, 2011). Značaj učenja na radnom mjestu ukazuje postojanje čitavog niza prepoznatih, istraživanih i planiranih tipova učenja unutar organizacija.

Ukazujući na komplementarnost učenja na radnom mjestu, unutar sustava redovitog obrazovanja te onoga izvan njega, Coffey (2000) ovaj odnos uspoređuje s „opekom i žbukom“ – učenje izvan radnoga mjesta pruža široko primjenjiva znanja i vještine, dok učenje na radnom mjestu daje praktične smjernice primjenjive u određenom kontekstu i vremenu, koje se lakše usvajaju zbog postojanja predznanja. Pored toga, neka znanja i vještine potrebno je usvajati unutar strukturiranih programa izvan radnog okruženja zbog provjerene učinkovitosti i stručnosti edukatora.

Giddens (1991) ukazuje na potrebu refleksivnog oblikovanja naših života putem trajnog preispitivanja koje bi nam trebalo olakšati snalaženje u današnjem svijetu kojega definira neizvjesnost, a koja se posredno reflektira i na same organizacije i njihove zaposlenike. Budući razvitak organizacija unutar složenih i turbulentnih društvenih okolnosti ovisi o procesima učenja unutar njih samih. Te procese ne treba prepuštati slučajnosti, već usmjeravati kroz sustavne strategije koje obilježava sinergija organizacije i njezinih zaposlenika.

¹ Tako neka istraživanja pokazuju kako većina trenera i voditelja obrazovanja u američkim tvrtkama koristi socijalne mreže za razvoj vlastitih profesionalnih kompetencija (CARA, 2011), *Facebook* je postao sastavni dio realizacije kolegija na nekim hrvatskim fakultetima (Kuharić i sur., 2013), a sve više državnih agencija koristi različite oblike e-poslovanja (Babić i sur., 2015).

LITERATURA

- Alfirević, N.; Relja, R.; Popović, T. (2016). Razvojne perspektive društva i školstvo. U: Krce Miočić, B., Pavičić, J., Alfirević, N., Najev Čačija, Lj. (ur.). *Upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama: menadžment i marketing u školama*, Sveučilište u Zadru (u tisku).
- Alibabić, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Andevski, M. (2007). Odrasli na putu "organizacije koja uči". U: Alibabić, Š., Pejatović, A. (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, str. 15-24.
- Babić, A.; Vukmirović, S.; Čapko, Z. (2015). Role of Information and Communication Technology in Lifelong Learning for Employees in Public Administration. U: Mašek Tonković, A. (ur.). *4th International Scientific Symposium Economy of Eastern Croatia – Vision and Growth*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ekonomski fakultet u Osijeku, str. 222-231.
- Billet, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin.
- Bound, H.; Lin, M. (2001). *Fostering a Culture of Workplace Learning*. Singapore: Centre for Research in Learning.
- CARA (2011). *How Informal Learning is Transforming the Workplace. A Pulse Survey Social Media's Impact on Informal Workplace Learning*. Drake Oak Brook Plaza, York Road, Oak Brook: CARA Group.
- Carrol, C.; Booth, A.; Papaioannou, D.; Sutton, A. (2011). Experiences of E-Learning and Its Delivery Among Learners Who Work: A Systematic Review. U: Poell, R. F., Woerkom, M. (ur.). *Supporting Workplace Learning. Towards Evidence-based Practice*, Springer, str. 47-67.
- Clifford, J.; Thorpe, S. (2007). *Workplace Learning & Development: Delivering Competitive Advantage for Your Organization*. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Coffey, D. (2000). Informal Workplace Learning. *Practice Application*, 19, 1-2
- David, O.; Salleh, M.; Iahad; N. (2012). The Impact of E-Learning in Workplace: Focus on Organizations and Healthcare Environments. *International Arab Journal of e-Technology*, 2(4): 203-209.
- Garrick, J. (2001). *Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Resource Development*. London, New York: Routledge.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Harteis, C.; Billet, S. (2008). The Workplace as Learning Environment: Introduction. *International Journal of Educational Research*, 47(4): 209-212.
- Hodkingson, P.; Bloomer, M. (2002). Learning careers: conceptualizing lifelong work-based learning. U: Evans, K., Hodkingson, P., Unwin, L. (ur.), *Working to Learn: Transforming Learning in The Workplace*, Routledge, str. 29-43.
- Jadrić, M.; Čukušić, M.; Lenkić, M. (2013): *E-učenje: Moodle u praksi*. Split: Ekonomski fakultet u Splitu.

- Karačić, D.; Krstić, D.; Zukolo, A. (2015). Impact of Formal and Lifelong Learning on Employability and Economic Development on Eastern Croatia. U: Mašek Tonković, A. (ur.). *4th International Scientific Symposium Economy of Eastern Croatia – Vision and Growth*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ekonomski fakultet u Osijeku, str. 557-570.
- Kuharić, D.; Ranogajec, Lj.; Kuharić, I. (2013). Implementation of Facebook in Foreign Language Teaching in Higher Education. U: Mašek Tonković, A. (ur.). *2th International Scientific Symposium Economy of Eastern Croatia – Vision and Growth*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ekonomski fakultet u Osijeku, str. 308-315.
- Kulić, R.; Đurić, I. (2014). Kvalitet ljudskih resursa i konkurentna sposobnost nacionalne ekonomije. *Andragoške studije*, 21(1): 31-48.
- Lazarević, B. (2007). Komunikacija i interakcija u online edukaciji – vrste i specifičnosti. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, str. 197-208.
- Mašek Tonković, A.; Križanović, K.; Miličević Lubar, H. (2013). The Importance of Lifelong Learning in creation of Social Capital – Case Study: Faculty of Economics in Osijek. U: Mašek Tonković, A. (ur.). *2th International Scientific Symposium Economy of Eastern Croatia – Vision and Growth*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ekonomski fakultet u Osijeku, str. 316-324.
- Mijanović, N. (2007). Obrazovna multimedijaska tehnologija kao pretpostavka organizacije nastave i učenja iz udaljene učionice. U: Alibabić, Š., Pejatović, A. (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, str. 237-248.
- Miljković, J.; Schramm, M. (2015). Organizacijska subkultura i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 22(1): 121-144.
- NSW Government (2015). *The Workplace Learning Guide for Employers*. State of NSW: Department of Education and Communities.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno obrazovanje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2): 253-267.
- Poell, R. F.; Woerkom, M. (2011). *Supporting Workplace Learning. Towards Evidence-based Practice*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Savičević, D. (2009). *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- Savičević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Smith, P. J. (2003). Workplace Learning and Flexible Delivery. *Review of Educational Research*, 73(1): 53-88.
- Unwin, L.; Feldstead, A.; Fuller, A. (2007). *Learning at Work. Towards “More” Expansive Opportunities*. Leicester: NIACE.
- Vaughan, K. (2008). *Workplace Learning: a literature review*. Auckland: The New Zealand Engineering Food & Manufacturing Industry Training Organisation Incorporated.

OD TEČAJA DO VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA – SPORT I OBRAZOVANJE ODRASLIH

Tea Gutović

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

E-mail: teagut@ffst.hr

Sažetak

Republika Hrvatska značajan dio svoje europske i svjetske reputacije duguje individualnim i kolektivnim sportskim uspjesima. Promatrajući sport kao ogledalo društva, kao jedno od neizostavnih pitanja nameće se oblik i kvaliteta obrazovanja sportskog stručnog osoblja, trenera, sportskih menadžera i ostalih sportskih djelatnika. S obzirom na njihovu prirodu posla, česti direktni rad s djecom i mladima i potrebnu širinu znanja, sportski djelatnici dužni su danas aktivno sudjelovati u procesu obrazovanja odraslih i cjeloživotnog obrazovanja.

Raznolikost mogućnosti obrazovanja i česte promjene u *Zakonu o sportu* oblikovale su izrazito heterogenu strukturu trenera i stručnog osoblja u državi. Ovaj rad pruža pregled stanja i dostupnosti različitih oblika obrazovanja odraslih u sportskoj djelatnosti. Sukladno aktualnom Zakonu iz 2006. godine sportske su djelatnosti od posebnog interesa za hrvatsko društvo, ali tek su posljednjih godina u Zakon uvedene razne izmjene i dopune (2012.) koje definiraju nžnu razinu obrazovanja za rad u sportskoj djelatnosti. Takva zakonska podloga omogućila je pokretanje tečajeva za sportske trenere pri Hrvatskoj Olimpijskoj Akademiji, viših škola za sportski menadžment, a u konačnici i stručnih i specijalističkih studija za visokoškolsko obrazovanje sportskih djelatnika.

Ključne riječi: sport, obrazovanje odraslih, Zakon o sportu

UVOD

Sport je dio kulture, promijenjiv i prilagodljiv društvenom kontekstu, normama, vrijednostima, znanjima i stupnju razvoja društva u kojem djeluje. Na individualnoj razini jedan je od agensa socijalizacije i predstavlja značajan utjecaj na stvaranje identiteta i životnog stila pojedinca. Također, sportska je kultura jedna od najznačajnijih ljudskih tvorbi, a sportske su igre dio općeg ljudskog razvoja i preslik dometa ljudske civilizacije. U suvremenom društvu gotovo i ne postoji pojedinac koji na neki način nije uključen u sportsku djelatnost, bilo kao aktivni sportski djelatnik (igrač, trener, menadžer, sudac i sl.) ili pak pasivni gledatelj, konzument sportskih događaja (Temkov, 2009).

Sportska djelatnost može pripadati društvenoj sferi rada (natjecateljski sport), slobodnom vremenu (rekreacijski sport), zdravstvu (kineziterapija i sport osoba s posebnim potrebama), odgoju i obrazovanju (nastava tjelesne i zdravstvene kulture), a pod utjecajem je i istovremeno utječe na političke i gospodarstvene odrednice nekog društva (Perasović, Bartoluci, 2007). Zbog takve raspršenosti i značajnosti utjecaja sporta kako na pojedinca tako i na zajednicu, a u konačnici i na društvo u cjelosti, obrazovanje djelatnika u sportu jedan je od temelja njegove uspješnosti. Upravo bi stručnost i kompetencije sportskih djelatnika trebale ukazivati na stanje i razvoj sustava sporta u nekom društvu. Republika Hrvatska uvelike je izgradila svoj nacionalni identitet i suverenitet na sportskim uspjesima državnih reprezentacija i pojedinaca. No, naše je društvo primjer i kako sportski uspjesi ne moraju značiti visoku obrazovnu strukturu stručnih djelatnika, dovoljan broj i kvalitetu programa za obrazovanje odraslih za čitav raspon sportskih kadrova, adekvatni terminološki i normativni okvir procesa obrazovanja te organizirano financiranje i promoviranje sportskih djelatnosti.

Sportski djelatnici aktivno djeluju u okvirima kulture, politike, ekonomije, menadžmenta, financija, obrazovanja, pedagogije, medicine i kao takvi zahtijevaju adekvatno i usmjereno obrazovanje i usavršavanje. Izuzmemo li redovito školovanje pri srednjoškolskim i visokoškolskim ustanovama, područje za stjecanje specifičnih znanja i kompetencija za sportsku djelatnost pripada obrazovanju odraslih. Kroz ovaj se rad osvrćemo na mogućnosti upravo takve vrste profesionalnog sportskog osposobljavanja i usavršavanja u Hrvatskoj. Djelovanje trenutno prisutnih šest ustanova i organizacija za obrazovanje odraslih za sportsku djelatnost određeno je Zakonom o sportu. Još uvijek prisutne česte normativne prilagodbe europskim standardima povećavaju zahtjeve u sustavu i strukturi obrazovanja odraslih, kratkotrajne tečajeve zamjenjuje višegodišnje usavršavanje pri fakultetima, a programi usavršavanja i osposobljavanja postaju dostupniji primjenom *online* učenja. Cjelokupna težnja normativnih i obrazovnih prilagodbi postaje povećanje obrazovne razine sportskih kadrova, kao i uvođenje i primjena koncepta cjeloživotnog obrazovanja u sportu.

Sustav sporta u Republici Hrvatskoj

Organizacija sporta prikaz je stanja, transparentnosti, demokracije i odgovornosti određenog društva. Sportska aktivnost u Europi teži unificiranju sportskog sustava, odnosno postizanju „europskog sportskog modela“ koji se zasniva na (European Commission, 2007; Bronić i sur., 2012):

- piramidalnoj strukturi organizacije sporta i natjecanja;
- sustavu otvorenih natjecanja na temelju uključenosti, autonomije,

- partnerstva i suradnje s javnom vlasti;
- strukturi utemeljenoj na volonterstvu;
- solidarnosti među konstituirajućim tijelima i strukturama.

Ipak, Europska komisija priznaje diferencijaciju sportskih sustava s obzirom na različiti stupanj gospodarske razvijenosti država te različite stupnjeve komercijalizacije društva i popularizacije sporta. Sport je podložen europskim idealima jednakosti, ravnopravnosti i tolerancije, ali Komisija ističe dvije posebnosti prema kojima sport izlazi iz postavljenih okvira. Sport jasno odvaja djelovanje muškaraca i žena kroz natjecanja i različite pravilnike, a na razini državne organizacije posebnost se sporta očituje kroz samostalno djelovanje sportskih saveza kroz njihovo piramidalno udruživanje i oblikovanje interakcija među sportskim akterima jedne države (European Commission, 2007).

Sportska se aktivnost u Hrvatskoj odvija u nekoliko područja društvenog života, unutar sustava obrazovanja kroz tjelesnu i zdravstvenu kulturu, zatim kroz natjecateljski sport kao oblik rada i rekreacijski sport u okvirima slobodnog vremena, te kineziterapiju i sport osoba posebnim potrebama u zdravstvenom sustavu. Od svega navedenog, najslženiji sustav djelovanja, upravljanja, i organizacije čini natjecateljski sport u kojem sudjeluju i fizički i pravni akteri, sportaši, treneri, ali i klubovi i savezi podložni različitim pravilnicima i zakonskim odredbama (Bartoluci, Škorić, 2009; Bronić i sur., 2012).

Struktura sporta u Hrvatskoj piramidalno se oblikuje od lokalnih uprava do državne razine. Temeljna jedinica sustava je sportski klub (natjecateljski ili rekreacijski), s pravnog stajališta udruga građana u nevladinom sektoru. Klubovi se udružuju u lokalne sportske saveze i udruženja na razini gradova, županija i regija (Dalmacija, Istra, Slavonija, Zagreb – Centar) te konačno u državne saveze koji su članovi krovne organizacije, Hrvatskog olimpijskog odbora (HOO). Ovakvu piramidalnu strukturu ustroja prati istovjetna struktura državne potpore. Na lokalnoj razini djeluju gradski, općinski, županijski uredi, uprave i odjeli, zatim uredi državne potpore te njihovi upravni odjeli za sport. Unutar Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta djeluje Uprava za sport, dok Sabor Republike Hrvatske imenuje Nacionalno vijeće za sport kao najviše stručno tijelo koje predvodi brigu o čitavoj strukturi i sustavu djelovanja sporta (Bronić i sur., 2012).

Temeljni normativni okvir sustava sporta u Hrvatskoj čine *Zakon o udrugama* (NN 74/14), *Zakon o sportskoj inspekciji* (NN 86/12) te *Zakon o sportu* (NN 71/06, 150/08, 124/10, 124 /11, 86/12, 94/13, 85/15). *Zakon o sportu* i *Zakon o sportskoj inspekciji* definiraju stručni rad u sportu, natjecanja, financiranje, dodjele nagrada i slično, dok se *Zakon o udrugama* usmjerava na pravni

ustroj sportskih organizacija i njihovo djelovanje na tržištu. Nadalje, sukladno *Pravilniku Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta* iz 2006. godine sve su sportske organizacije upisane u Registar sportskih djelatnosti. U istom je, prema posljednjim dostupnim informacijama iz 2012.godine, evidentiran 5 081 sportski subjekt. Ipak, sport kao društvenu, kulturnu, zdravstvenu, odgojnu i obrazovnu aktivnost definiraju i mnogi drugi zakoni Republike Hrvatske usmjereni na sva navedena područja sportskog djelovanja (Bronić i sur., 2012).

Obrazovanje odraslih u sportu kao i njihove mogućnosti zaposlenja pri završetku istog prvenstveno određuje Zakon o sportu. Stupanjem na snagu 2006. godine, isti definira fizičke i pravne osobe u sportu; sportaše, trenere, osobe osposobljene za rad u sportu, osobe osposobljene za vođenje sportskih natjecanja, menadžere te udruge, trgovačka društva i ustanove. Za fizičke je osobe u sportu (izuzev sportaša i menadžera) definirana razina obrazovnih kompetencija koje moraju zadovoljiti. Prema članku 9. stavku 2. „*Trener mora imati stručnu spremu najmanje na razini trenera prvostupnika sukladno posebnom propisu*“, na što se nadovezuje stavak 3 u kojem su istaknute iznimke poput osobe koja je „*za te poslove osposobljena putem ustanove za osposobljavanje kadra na temelju programa za stjecanje licencije krovnih svjetskih ili europskih udruženja određenog sporta; osvojila medalju na olimpijskim igrama, svjetskim ili europskim seniorskim prvenstvima, a stručno je osposobljena putem ustanove za osposobljavanje kadra u sportu; koja je poslove trenera obavljala najmanje 15 godina do dana stupanja na snagu ovog Zakona, a stručno je osposobljena putem ustanove za osposobljavanje kadra u sportu*“ (Zakon o sportu, 2006, čl.9/2,3). Nadalje, za osobu osposobljenu za rad u sportu također je nužno obrazovanje putem ustanove za osposobljavanje kadra u sportu, dok „osoba osposobljena za vođenje sportskih natjecanja mora ispunjavati uvjete propisane pravilima odgovarajućega nacionalnog saveza (Zakon o sportu, 2006, čl.10; čl.11). Prijelazne i završne odredbe (čl. 90) istog Zakona određuju rok od osam godina od datuma njegova stupanja na snagu (6. srpnja 2006.) za stjecanje navedenih obrazovnih kompetencija, dakle 1. srpnja 2014. Uvidom u nepovoljnu obrazovnu strukturu trenera, navedeni je rok u *Izmjenama i dopunama Zakona o sportu* iz 2012. godine promijenjen na jedanaest godina (do 1. srpnja 2017.), omogućivši tako pojedincima upis ili diplomu u višegodišnjim obrazovnim programima stručnog sportskog osposobljavanja (Odluka o proglašenju zakona o izmjenama i dopunama Zakona o Športu, 2012).

Izmjene i dopune Zakona o sportu utjecale su na heterogenu strukturu stručnih kadrova u sportu. Ustanove za osposobljavanje stručnih djelatnika u sportu svoju su obrazovnu djelatnost za odrasle morali u nekoliko navrata prilagođavati zahtjevima Zakona, istovremeno prateći trendove na tržištu rada i sustave financiranja sporta. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku

za 2009. godinu, djelatnici u hrvatskim sportskim organizacijama „najčešće su menadžeri koji dolaze iz politike, gospodarskih djelatnosti i slično, koji najčešće nisu kvalificirani za vođenje sporta” (Bartoluci, Škorić, prema Jerkunica, 2010, 160). Ostali sportski kadrovi prošli su kroz obrazovanje u obliku tečajeva privatnih škola, sportske tečajeve Hrvatske olimpijske akademije, a tek se u posljednjih nekoliko godina povećava postotak visoko obrazovanih trenera s diplomom Kineziološkog fakulteta.

Obrazovanje odraslih za sport

Prije nego napravimo kratki pregled mogućnosti obrazovanja odraslih za sportsku djelatnost u Republici Hrvatskoj, nužno je istaknuti postojanje više kadrova u sportu za koje se moguće obrazovati, prekvalificirati ili osposobiti putem stručne ustanove (vidi Tablicu 1.).

Tablica 1. Kadrovi u sportu

| UPRAVLJAČKO-ORGANIZACIJSKI KADROVI | STRUČNI KADROVI | PRATEĆI KADROVI |
|--|---|---|
| predsjednici klubova/saveza/udruženja | treneri | suci |
| stručni tajnici | kondicijski treneri | novinari |
| sportski direktori | sportski liječnici | statističari |
| organizatori i voditelji natjecanja (povjerenici/delegati) | fizioterapeuti/kineziterapeuti | snimatelji |
| sportski menadžeri | sportski psiholozi | informatičari |
| marketinški djelatnici | dijagnostičari i statističari | voditelji sportskih objekata |
| administrativni djelatnici | voditelji/instruktori/učitelji (osposobljeni za rad u sportu) | osobe odgovorne za održavanje sportskih objekata i opreme |
| ekonomisti | savjetnici za planiranje i programiranje | ostali prateći kadrovi |

Izvor: Čustonja, Jukić, Milanović, 2011, 18

Prema nekim autorima u kadrove u sportu možemo ubrojiti i sportaše i sportašice čiji proces osposobljavanja i obrazovanja najčešće počinje još u djetinjstvu te je van područja obrazovanja odraslih.

Obrazovanje upravljačko-organizacijskih kadrova

Upravljačko-organizacijski kadrovi uglavnom zadovoljavaju obrazovne kompetencije stečene procesom primarnog obrazovanja u području ekonomije, marketinga i administracije, a njihov rad u sportu i nije strogo određen obrazovnim kompetencijama. Iznimka su organizatori i voditelji natjecanja te sportski menadžeri (Zakon o sportu, 2006).

Organizatori sportskih natjecanja, tj. povjerenici i delegati osposobljavanje za radno mjesto stječu unutar državnog saveza sporta pri kojem djeluju. S obzirom na nedostatak statističkih podataka o zaposlenima u ovom području, iz prakse se može zaključiti kako su osobe na ovim pozicijama u većini slučajeva paralelno zaposlene i na drugom radnom mjestu u sportu ili nekom drugom sektoru. Uvjeti za osposobljavanje osoba za delegate i povjerenike natjecanja određeni su Pravilnicima i Statutima državnih sportskih saveza, a svima im je zajednički uvjet hrvatsko državljanstvo, zakonsko nekažnjavanje te položeni stručni ispiti koji se održavaju u organizaciji svakog pojedinog saveza (npr. Hrvatski nogometni savez, 2013a; Hrvatski košarkaški savez, 2015; Hrvatski odbojkaški savez, 2015a).

Sportski se menadžeri također mogu obrazovati putem primarnog obrazovanja u sferi ekonomije i menadžmenta, te putem sustava obrazovanja odraslih za sportske menadžere. Prema popisu Instituta za razvoj obrazovanja¹, studij sportskog menadžmenta odvija se u Visokoj školi za menadžment i dizajn Aspira u Splitu te Međimurskom veleučilištu u Čakovcu. U obje se ustanove odvijaju programi redovnog i izvanrednog stručnog preddiplomskog studija u trajanju od 6 semestara i specijalističkog diplomskog studija u trajanju od 4 semestra, dok je u Aspiri moguć i *online* upis diplomskog specijalističkog studija. Uvjeti upisa su vrlo slični, temelje se na ispitu Državne mature ili, ukoliko je osoba završila srednju školu prije uvođenja iste, temeljem uspjeha u srednjoj školi, prijemnog ispita te motivacijskog razgovora. Dobivena titula nakon stručnog studija u Aspiri je, prema odredbama Bolonjskog procesa, stručni/-a prvostupnik/-ica sportskog menadžmenta (bacc.oec.), poslije diplomskog studija stručni/-a specijalist/-ica sportskog menadžmenta (struč. spec. oec.), dok Međimursko veleučilište titulu dodaje i područje ekonomije, obrazujući pojedince za stručne prvostupnike/ce ekonomije – menadžmenta turizma i sporta te stručne specijaliste/-ice ekonomije.²

¹ Detaljnije na: www.iro.hr/hr/informiranje-i-savjetovanje-o-visokom-obrazovanju/studiranje-u-hrvatskoj/pregled-institucija/

² Detaljnije na: www.aspira.hr/; www.mev.hr/

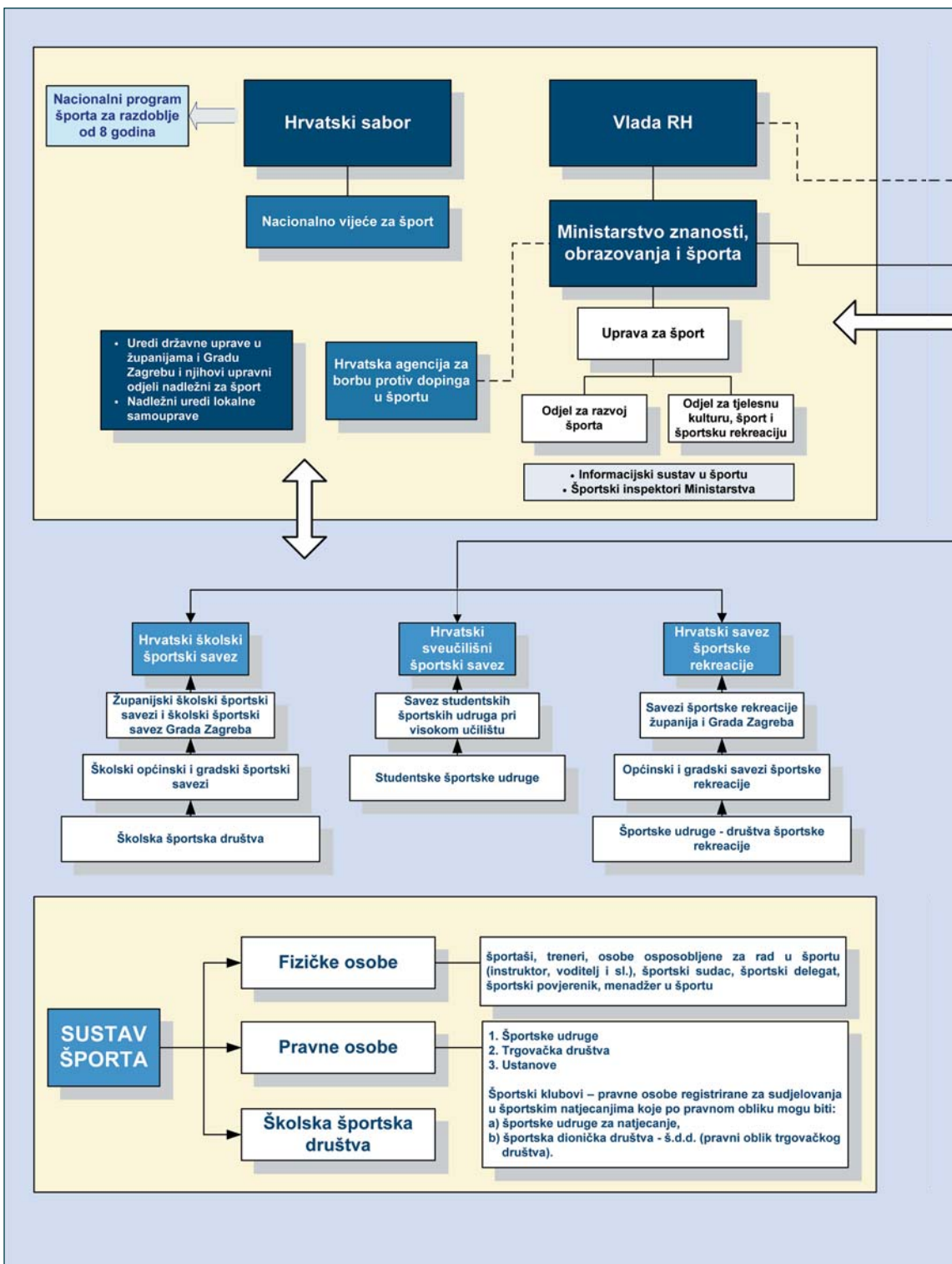
S obzirom da je u navedenim primjerima riječ o stručnoj edukaciji, obavezno je plaćanje školarina. U Aspiri ona iznosi 27 800 kuna godišnje ukoliko se plaća jednokratno (oko 2 000 kuna skuplje ako se plaća u ratama). S obzirom na njegovu pripadnost državnoj, javnoj sferi, redovni studij u roku pri veleučilištu subvencionira Ministarstvo, dok se izvanredno studiranje plaća 5 500 kuna godišnje. Naravno, u obrazovanju odraslih ne možemo govoriti o redovnom studiranju s obzirom da su ovoj vrsti obrazovanja skloni pojedinci s diplomama s drugih visokoškolskih ustanova u svrhu prekvalifikacije ili pak oni koji stručni studij upisuju s vremenskim odmakom od završetka redovnog obrazovanja u svrhu osposobljavanja. Stoga zaključujemo kako je obrazovanje odraslih za sportskog menadžera itekako uvjetovano, uz zadovoljavanje uvjeta upisa koje propisuju ustanove, i financijskim mogućnostima pojedinca.

Visoka škola za menadžment i dizajn Aspira nudi i program cjeloživotnog obrazovanja za sportske administratore koji se odvija u Zagrebu, Rijeci i Splitu. Program je nastao na osnovu članka 21. Zakona o sportu prema kojem „pravne osobe koje obavljaju sportsku djelatnost moraju na upravljačkim i administrativnim poslovima imati stručne, tj. školovane osobe“ (Zakon o sportu, 2006, čl.21). Ovaj je program dostupan svima uz podmirenu školarinu, a cilj mu je pružiti pojedincima specifična znanja iz područja ekonomije, marketinga, financija, upravljanja ljudskim resursima te poslovanja.³ Iako se programu daje naziv cjeloživotno obrazovanje, riječ je zapravo o programu kojem zbog ustroja i strukture terminološki mnogo više odgovara naziv tečaja za sportskog administratora. Program cjeloživotnog obrazovanja podrazumijeva cjelokupni, dugotrajni i stalan proces obrazovanja i usavršavanja pojedinca, te se u ovakvim, i kasnije navedenim sličnim primjerima, koristi u svrhu privlačenja pojedinaca, isticanja dostupnosti i svojevrsne europeizacije sustava obrazovanja.

Obrazovanje stručnih kadrova

Nositelji aktivnosti u sportu su stručni kadrovi. Njihovo obrazovanje i kompetencije temelj su sustava i razvoja određenog sporta nad kojim se nadograđuje rad upravljačkih i pratećih kadrova, kao i cjelokupna piramidalna struktura sporta, te javna i financijska potpora. Nužna razina obrazovanja stručnih sportskih kadrova, posebno trenera, kondicijskih trenera te osoba osposobljenih za rad u sportu (voditelji, instruktori, učitelji) određena je člancima 9 i 10 Zakona o sportu. Naravno, do stručnih kompetencija moguće je doći i redovnim obrazovanjem na Kineziološkim fakultetima, ili fakultetima

³ Detaljnije na: www.aspira.hr/administrator-u-sportskim-organizacijama-sportski-administrator/



240
Slika 1. Novi ustroj sustava športa – zakonski okvir sportske djelatnosti (Zakon o športu, 2006)

Novi ustroj sustava športa prema Zakonu o športu

Hrvatski olimpijski centar
Bjelolasica
- športska građevina od posebnog interesa za RH

Povjerenstvo za profesionalne
športske klubove

Vijeće športske arbitraže

Športsko arbitražno
sudište

Hrvatski olimpijski
odbor

Hrvatski
paraolimpijski odbor

Nacionalni športski
savezi

Udruge od značaja
za promicanje športa

Športske zajednice u
županiji i gradu
Zagrebu

Hrvatski športski
savez gluhih

Specijalna
olimpijada Hrvatske

Športski savezi županija i
gradova

Športske zajednice u
općinama i gradovima

Športski savezi osoba s
invaliditetom na razini
županija i Grada Zagreba

Udruge
(npr. djelatnika u istome
športu, športasa istoga
športa)

Športski klubovi
istoga športa

Športske udruge, trgovačka društva i
ustanove iz sustava športa, ostale pravne
osobe čija je djelatnost vezana za šport

Gradski športski savezi osoba s
invaliditetom

Športske udruge i športska društva osoba
s invaliditetom

NACIONALNI ŠPORTSKI SAVEZI

SAVEZI OLIMPIJSKIH ŠPORTOVA

1. HRVATSKI ATLETSKI SAVEZ
2. HRVATSKI BADMINTONSKI SAVEZ
3. HRVATSKI BASEBALL SAVEZ
4. HRVATSKI BIKIKLISTIČKI SAVEZ
5. HRVATSKI BOB I SKELETON SAVEZ
6. HRVATSKI BOKSAČKI SAVEZ
7. HRVATSKI CURLING SAVEZ
8. HRVATSKI DIZAČKI SAVEZ
9. HRVATSKI GIMNASTIČKI SAVEZ
10. HRVATSKI HOKEJSKI SAVEZ
11. HRVATSKI HRVAČKI SAVEZ
12. HRVATSKI JEDRILIČARSKI SAVEZ
13. HRVATSKI JUDO SAVEZ
14. HRVATSKI KAJAČKI SAVEZ
15. HRVATSKI KLIZAČKI SAVEZ
16. HRVATSKI KONJIČKI SAVEZ
17. HRVATSKI KOŠARKAŠKI SAVEZ
18. HRVATSKI MAČEVALAČKI SAVEZ
19. HRVATSKI NOGOMETNI SAVEZ
20. HRVATSKI ODOBUJAŠKI SAVEZ
21. HRVATSKI PLIVAČKI SAVEZ
22. HRVATSKI RUKOMETNI SAVEZ
23. HRVATSKI SAVEZ DALJINSKOG PLIVANJA
24. HRVATSKI SAVEZ HOKEJA NA LEDU
25. HRVATSKI SAVEZ ZA SKOKOVE U VODU
26. HRVATSKI SAVEZ SINKRONIZIRANOG PLIVANJA
27. HRVATSKI SKIJAŠKI SAVEZ
28. HRVATSKI SOFTBALL SAVEZ
29. HRVATSKI STOLNOTENISKI SAVEZ
30. HRVATSKI STRELJAČARSKI SAVEZ
31. HRVATSKI STRELJAČKI SAVEZ
32. HRVATSKI TAEKWONDO SAVEZ
33. HRVATSKI TENISKI SAVEZ
34. HRVATSKI TRIATLON SAVEZ
35. HRVATSKI VATERPOLSKI SAVEZ
36. HRVATSKI VESLAČKI SAVEZ

SAVEZI NEOLIMPIJSKIH ŠPORTOVA

1. HRVATSKI AUTO I KARTING SAVEZ
2. HRVATSKI BILJARSKI SAVEZ
3. HRVATSKI BOČARSKI SAVEZ
4. HRVATSKI BODY BUILDING SAVEZ
5. HRVATSKI BRIDGE SAVEZ
6. HRVATSKI GOLF SAVEZ
7. HRVATSKI KARATE SAVEZ
8. HRVATSKI KICKBOXING SAVEZ
9. HRVATSKI KUGLAČKI SAVEZ
10. HRVATSKI MOTOCIKLISTIČKI SAVEZ
11. HRVATSKI PLANINARSKI SAVEZ
12. HRVATSKI RAGBIJAŠKI SAVEZ
13. HRVATSKI ROCK'N'ROLL SAVEZ
14. HRVATSKI RONILAČKI SAVEZ
15. HRVATSKI SAVEZ ŠPORTSKE REKREACIJE »ŠPORT ZA SVE«
16. HRVATSKI SAVEZ ZA SKLJANJE NA VODI
17. HRVATSKI SAVEZ ZA ŠPORTSKI RIBOLOV NA MORU
18. HRVATSKI ŠPORTSKI PLESNI SAVEZ
19. HRVATSKI SOUASHI SAVEZ
20. HRVATSKI ŠAHOVSKI SAVEZ
21. HRVATSKI ŠPORTSKO-RIBOLOVNI SAVEZ
22. HRVATSKI ZRAKOPLOVNI SAVEZ
23. KOTURALJAŠKI SAVEZ HRVATSKE
24. MOTONAUTIČKI SAVEZ HRVATSKE

PRIDRUŽENI SAVEZI

1. HRVATSKI GALOPSKI SAVEZ
2. HRVATSKI KASAČKI SAVEZ
3. HRVATSKI NAMBUDO INSTITUT
4. HRVATSKI PIKADO SAVEZ
5. HRVATSKI SAVATE SAVEZ
6. HRVATSKI SAVEZ TAJLANDSKOG BOKSA
7. HRVATSKA FEDERACIJA TWIRLINGA
8. JET SKI SAVEZ HRVATSKE

SAVEZ S PRIVREMENIM ČLANSTVOM

1. HRVATSKI KRIKET SAVEZ

zdravstvenih i društveno-humanističkih područja (za fizioterapeute, sportske psihologe i dr.).

U kontekstu obrazovanja odraslih, obrazovanje stručnih sportskih kadrova u Hrvatskoj se proteklih godina prilagođavalo kako promjenjivom Zakonu o sportu, tako i zahtjevima tržišta rada. Unatoč tome što je Zakonom o sportu istaknuta nužnost donošenja Pravilnika o stručnoj osposobljenosti potrebnoj za obavljanje stručnih poslova u sportu prema vrsti i složenosti poslova u roku od 6 mjeseci nakon stupanja na snagu Zakona (do kraja 2006.), u Hrvatskoj on nije donesen ni do danas. Konkretno, sportski treneri kao glavni čimbenici rada u sportu moraju biti adekvatno kineziološki, pedagoški, metodički i stručno obrazovani. Prije stupanja na snagu odredbe prema kojoj posao trenera može obavljati osoba s minimalnom stručnom spremom trenera prvostupnika, većina se sportskih trenera obrazovala putem raznih dostupnih tečajeva usavršavanja i osposobljavanja i tečajeva Hrvatske olimpijske akademije (HOA).

Krovna obrazovna institucija Hrvatskog olimpijskog odbora, Hrvatska olimpijska akademija osnovana je 1996. godine kao javna neprofitna ustanova s ciljem „*školovanja i usavršavanja stručnog kadra za obavljanje stručnih poslova u sportu*“ te „*prilagodbe sustava obrazovanja u sportu načelima i duhu Bolonjskog procesa u promicanju i poticanju cjeloživotnog obrazovanja*“ (Hrvatska Olimpijska Akademija, 2007, 6). Unutar HOA-e djeluje Odbor za osposobljavanje i stručno usavršavanje kadrova u sportu koji određuje detalje oko programa osposobljavanja i usavršavanja stručnih kadrova u sportu poput samog kurikulumu, načina izvođenja, trajanja programa te vrstama dobivenih dokumenata polaznika pri završetku. Pri završenoj izobrazbi, osoba bi trebala stijeći slijedeće kompetencije (Pravilnik HOO prema Čustonja, Jukić, Milanović, 2011):

- osposobljenost za obavljanje tehničko-organizacijskih poslova manje složenosti za zanimanja potrebna u sportu (npr. voditelji manjih sportskih objekata i površina);
- osposobljenost za stručne poslove u sportu – voditelji, instruktori, učitelji sportskih aktivnosti;
- osposobljenost za stručne poslove u sportu – sportski treneri.

Međutim, temeljni problem pri obrazovanju u HOA nastao je početkom 2014. godine kada je ovoj instituciji istekla dopusnica Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za stručno osposobljavanje i usavršavanje kadrova, a njene diplome aktivacijom Zakona o sportu i roka iz članka 90. o nužnoj tituli trenera-prvostupnika gube svoj dosadašnji kredibilitet te se od osoba zahtijeva nastavak obrazovanja u visokoškolskim ustanovama, odnosno pri

Kineziološkim fakultetima.

Kao ime znanstvene discipline, kineziologija je prihvaćena u Hrvatskoj tijekom akademske godine 2008./2009., a Fakulteti za tjelesnu i zdravstvenu kulturu u Zagrebu i Splitu su preimenovani u Kineziološke fakultete (Čustonja, Milanović, Sporiš, 2009, 136). Kineziološki fakultet u Zagrebu trenutno nudi programe stručnog i specijalističkog obrazovanja za usmjerenja sportski trener određenog sporta, kondicijskog trenera, fitnessa i rekreacije, dok onaj u Splitu, uz navedene, nudi još i program stručnog i specijalističkog obrazovanja iz usmjerenja kineziterapije. Ovakvi stručni i specijalistički programi zadovoljavaju temeljni uvjet Zakona o sportu o minimalnoj razini prvostupničkog obrazovanja. Upis u stručni preddiplomski studij omogućen je temeljem uspjeha u srednjoj školi ili uspjeha na Državnoj maturi te traje šest semestara, dok specijalistički traje četiri semestra. Za upis specijalističkog diplomskog stručnog studija osoba mora zadovoljavati uvjete prethodnog obrazovanja u istovjetnim ili srodnim područjima (fizioterapija, pedagogija, medicina i sl.) ili biti u Registru kategoriziranih sportaša HOO minimalno u kategoriji Sportaš Hrvatske III. kategorije (Kineziološki fakultet Split, 2013).

U okviru Studijskog centra za izobrazbu trenera pri Kineziološkom fakultetu u Zagrebu izvode se redovni i izvanredni programi stručnog preddiplomskog i specijalističkog diplomskog studija uz obavezno odrađivanje stručne-trenerske prakse u trajanju od minimalno 60 sati u posljednjem semestru nastave. Redovni su programi subvencionirani od strane Ministarstva, dok godišnja školarina izvanrednog programa iznosi 11 000 kuna (5 500 kn po semestru).⁴ Također, u okviru Instituta za kineziologiju Kineziološkog fakulteta u Zagrebu do 2013. godine djelovao je i Centar za osposobljavanje kadrova za potrebe sporta koji ispunjava uvjete ustanove za obrazovanje odraslih u sportu iz članka 9, stavka 3, točka 2 i 3, ali je trenutno obrazovanje usmjereno na stručne i specijalističke programe.

Splitski je Kineziološki fakultet jedinstven po svojoj ponudi *online* metode studiranja na stručnom i specijalističkom studiju⁵. Moguć je upis djelomično ili u potpunosti *online* oblika studiranja, pri čemu studenti upisani djelomično *online* imaju obvezu pohađanja 20% nastave koja se uglavnom izvodi vikendom. *Online* metoda učenja stvara nacionalnu i međunarodnu dostupnost ovog studija, ali joj se zamjeraju neadekvatnost dostupnih materijala te manjak stručne prakse ključne za razvoj adekvatnih kompetencija sportskih stručnjaka (Duh, Krašna,

⁴ Detaljnije na: www.kif.unizg.hr/strucni_studij_za_izobrazbu_trenera

⁵ Detaljnije na: <http://strucni.kifst.hr/>

2011, 131). Također, splitski Kineziološki fakultet nudi i program cjeloživotnog obrazovanja za stručno usavršavanje na programu dodatnog kineziološkog usmjerenja. Predložen Nacrt prijedloga Zakona o sportu za područje stručnih poslova i kadrova u sportu kojeg su zajednički donijeli Kineziološki fakultet u Zagrebu i HOO definira osposobljenog trenera kao osobu „*koja je završila odgovarajući program osposobljavanja iz pojedinog sporta, sportske grane ili sportske rekreacije u ustanovama koje provode programe sukladno propisima kojima se uređuje obrazovanje odraslih*“ te zapravo zahtijeva specijalizaciju stručne osobe isključivo za određeni sport ili sportsku aktivnost u kojoj će raditi. Sukladno tome, takav program cjeloživotnog obrazovanja, odnosno tečaj dokvalifikacije ili prekvalifikacije omogućuje i diplomiranim kineziolozima prilagodbu novonastalim zahtjevima tržišta rada (Kineziološki fakultet Zagreb, Hrvatski olimpijski odbor, 2015, 8/9).

Sukladno Zakonu o Sportu (čl.9, st.3) prema kojem „*poslove trenera može obavljati i osoba koja je za te poslove osposobljena putem ustanove za osposobljavanje kadra na temelju programa za stjecanje licencije krovnih svjetskih ili europskih udruženja određenog sporta*“, Zakona o obrazovanju odraslih te Programa za osposobljavanje kadrova za obavljanje stručnih poslova u sportu u Hrvatskoj, od 2013. godine djeluje i Nogometna akademija Hrvatskog nogometnog saveza – ustanova za obrazovanje odraslih u sportu (Hrvatski nogometni savez, 2013b). Osnovana je u okviru suradnje Hrvatskog nogometnog saveza i HOA-e te Konvencije UEFA-e (Union of European Football Associations) o međusobnom priznavanje diploma i licencija te nudi 4 razine tečajeva stručnog obrazovanja (Čustonja, Jukić, Milanović, 2011):

- razina C (6 mjeseci, 60 sati);
- razina UEFA B (godina dana, 120 sati);
- razina UEFA A (godina dana, 160 sati);
- razina UEFA PRO (2 godine, 4 semestra po 80 sati).

Navedena institucija ne podliježe stavku 2. članka 9 Zakona o sportu zahvaljujući međunarodnoj priznatosti krovne europske nogometne organizacije UEFA te omogućuje svojim polaznicima rad i nakon isteka roka za postizanje titule trenera prvostupnika (1.srpnja 2017).

Obrazovanje pratećih kadrova u sportu

Prateći kadrovi u sportu najčešće nisu usko specijalizirani samo za sportsku djelatnost te djeluju i u brojnim drugim društvenim područjima. Iznimku čine sportski suci koji se slično povjerenicima i delegatima obrazuju unutar državnog saveza određenog sporta. Sustav sudačkog obrazovanja određen je posebnim Pravilnicima, Propisnicima i Statutima državnih sportskih saveza. S obzirom kako je riječ o osobi koja definicijom svog posla mora ostati nepristrana te aktivno promicati sportski ideal *fair play*-a, većina saveza od kandidata za ovaj posao zahtijeva čisti kazneni dosje, te zabranjuje aktivno ili pasivno članstvo u bilo kojem od klubova iz istovjetnog sporta (npr. Hrvatski nogometni savez, 2014; Hrvatski odbojkaški savez, 2015b).

Stanje i mogućnosti na sportskom tržištu rada

Jedan od temeljnih ciljeva obrazovanja odraslih, cjeloživotnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i osposobljavanja svakako je uspješan izlazak pojedinaca na tržište rada. Već navedene osnovne skupine kadrova u sportu mogu pristupiti sportskom tržištu rada na slijedeće načine (Bronić i sur., 2012, 91):

- „profesionalno angažirani (ugovor o radu na određeno ili neodređeno vrijeme);
- angažirani na temelju ugovora s pravnom osobom (obrtnikom) za pružanje određenih usluga (sportaši i treneri i sl.);
- honorarno angažirani (ugovor o djelu, autorski ugovor, ugovor o stipendiranju i sl.);
- volonterski angažirani (bez naknade za obavljene poslove).“

Na razini Europske unije ne postoje službene statistike zaposlenih u području sporta, ali se u većini postojećih analiza spominju podaci o 1,2 mil. ljudi aktivnih na sportskom tržištu rada. Prisutan je trend profesionalizacije stručne radne snage u sportu te trend povećanja broja zaposlenih, a struktura i postotak kvalificirane radne snage variraju ovisno o razvijenosti određenih država. Sukladno posljednjim podacima iz 2012. godine, „Republika Hrvatska pripada skupini zemalja s kvantitativno manjim brojem zaposlenih i skupini zemalja sa srednjim udjelom zaposlenih u sportu u usporedbi s ukupno aktivnom populacijom.“ Najviše zaposlenih u sportu (62%) pripada stručnim sportskim kadrovima (sportski voditelji, instruktori i treneri). Ulaskom Hrvatske u Europsku uniju nužno je usklađivanje tržišta rada sa europskim standardima, što se jednim dijelom postiže i uvođenjem Zakonske odredbe o prvostupničkoj diplomi stručnih kadrova (Čustonja, Jukić, Milanović, 2011).

U Republici Hrvatskoj broj zaposlenih u sportu od 2008. do 2011. godine porastao je za 10,1 % (godišnje oko 3,4%), a trend je rasta prisutan i dalje. Povećanje broja zaposlenih može se pojasniti i porastom broja aktivnih sportskih pravnih osoba koji zapošljavaju sportske kadrove. U navedenom se razdoblju povećao broj registriranih neprofitnih organizacija u sportskoj djelatnosti urednog financijskog poslovanja za 29%. Najveći broj zaposlenih stručnih kadrova (oko 59%) zaposleno je u sportskoj djelatnosti, te zabavnoj i rekreacijskoj djelatnosti evidentiranoj u Registru neprofitnih organizacija, odnosno podaci ukazuju kako su sportski klubovi temeljni nositelji mogućnosti zaposlenja u sportu (Bronić i sur., 2012).

Prema recentnim podacima Državnog zavoda za statistiku (DZS) za 11. mjesec 2015. godine, u Hrvatskoj je u pravnim osobama unutar sportske djelatnosti ukupno zaposleno 7 232 osobe (26% žena) (Državni zavod za statistiku, 2015). Cjelokupni podaci iz 2011. godine ističu kako na području stručnih kadrova stručne poslove u hrvatskom sportu obavlja oko 11 500 osoba. Osobe zaposlene na temelju ugovora o radu, odnosno treneri profesionalci zaposleni u sportskim klubovima ili savezima, čine 27,4% ukupnog zaposlenog stručnog kadra. Ipak, u ovom je kontekstu značajnije naglasiti preostalih 72,6% koji su honorarno ili volonterski angažirani u sportskoj djelatnosti, kao i tek 11,1% stručnih osoba zaposlenih u sportu temeljem ugovora na neodređeno vrijeme (Čustonja, Jukić, Milanović, 2011).

Prosječna mjesečna neto plaća u sportskoj djelatnosti prema podacima DZS-a za 2013. godinu za osobe s visokom stručnom spremom iznosila je 7 760 , a s višom stručnom spremom 6 245 kuna. Za visokokvalificirane pojedince prosječna plaća je iznosila 5 802 kuna, srednje kvalificirane 4 996 kuna, polukvalificirane 3 932 kuna te nekvalificirane 4 034 kuna (Državni zavod za statistiku, 2013). Ako uzmemo u obzir podatak kako prosječna mjesečna plaća s obzirom na stručnu spremu pojedinca od polukvalificiranih do visoke stručne spreme raste za više od 100%, jasna je potreba za sudjelovanjem u procesu obrazovanja odraslih, cjeloživotnog obrazovanja, osposobljavanjima i usavršavanjima za rad u sportskoj djelatnosti.

Nažalost, u Hrvatskoj je još uvijek prisutna tzv. „siva ekonomija“, odnosno nelegalno plaćanje gotovinom stručno neobrazovanih i neosposobljenih pojedinaca za sportsku djelatnost. U sportskim se klubovima gotovina dobiva uglavnom od članarina sportaša u trenažnom procesu, a velik broj klubova zbog lošeg sveukupnog financijskog stanja sporta u državi i dalje na istu gleda kao adekvatan način poslovanja. U posljednje dvije godine s postržavanjem Zakona o sportskoj inspekciji i njegovoj aktivnijoj praktičnoj primjeri teži se

izbjegavanju ovakve situacije. Stroža bi kontrola u konačnici trebala rezultirati stručnijim, obrazovanim i sveukupno primjerenijim sportskim kadrom legalno zaposlenim u sportskim pravnim osobama, a samim tim i povećanjem kvalitete sporta te njegovog ustroja općenito.

ZAKLJUČAK

Republika Hrvatska, unatoč brojnim individualnim i kolektivnim sportskim uspjesima, još uvijek je u procesu prilagodbe sustava sporta europskim standardima. Ustroj sportskog sustava isprepleten je s djelovanjima kako obrazovnog, tako i sustava javnog i privatnog financiranja. U kontekstu sportske djelatnosti u Hrvatskoj, obrazovanje odraslih uvelike je ovisno o zakonskom okviru, promjenama na sportskom tržištu rada te sustavu financiranja sporta. Unatoč velikoj raznolikosti sportskih kadrova, upravljačko-organizacijskih, stručnih i pratećih, na razini države trenutno djeluje tek šest ustanova i organizacija pri obrazovanju odraslih koje nude programe za osposobljavanje i usavršavanje u području sporta. Navedene ustanove nisu programski usklađene, nude različite razine obrazovanja te različita zvanja uz diplomu. Nadalje, s obzirom na relativno visoke iznose godišnjih školarina te višegodišnje trajanje programa, dostupnost obrazovanja ograničena je materijalnim standardom pojedinca te jednim dijelom ovisna o sustavu financiranja sportskih udruga.

Promjene Zakona o sportu, a posebno odredba o minimalnoj razini prvostupničkog obrazovanja sportskih trenera s rokom do 1. srpnja 2017. godine, preusmjerila je obrazovanje stručnih sportskih kadrova s kratkotrajnih tečajeva HOA-e na visokoškolske ustanove, odnosno Kineziološke fakultete u Zagrebu i Splitu. Specifičnost ovakvog načina obrazovanja, osim već navedenih visokih školarina i višegodišnjih programa, jest uvođenje mogućnosti *online* obrazovanja. Iako pristupačnija široj populaciji, u kontekstu obrazovanja za sportsku djelatnost *online* metoda obrazovanja ipak je nedostatna za stjecanje svih metodičkih, kinezioloških, pedagoških i drugih stručnih znanja potrebnih za rad s odraslima, a često i s djecom. S obzirom da je riječ o programima koji se izvode u sklopu visokoškolskih ustanova te mogu biti dio redovitog, primarnog obrazovanja, u većini je slučajeva zanemaren andragoški pristup obrazovanju, kao i podučavanje andragogije u samom programu. Važno je naglasiti i prisutnost programa tzv. „cjeloživotnog obrazovanja“ koji zapravo nude kratkotrajne tečajeve ili dvosemetralne programe prekvalifikacija za rad u specifičnom sportu. Sve navedeno rezultat je vrlo naglih i čestih promjena u sustavu i normativnom okviru sporta u Republici Hrvatskoj u posljednjih nekoliko godina, koji se osim Europi, mora prilagođavati i lokalnim potrebama tržišta rada.

Konačno, znanje o sportu jest znanje o društvu (Perasović, Bartoluci, 2007), a znanje za rad u sportu je temelj njegovog razvoja i uspjeha. Samo još uvijek nerazrađeni i neimplementirani programi obrazovanja odraslih i cjeloživotnog obrazovanja s adekvatnim andragoškim pristupom, ali i andragoškom edukacijom svojih polaznika, mogu stručno osposobiti sportske djelatnike i pripremiti ih na sve zahtjevnije, raznovrsnije i multidisciplinarne zahtjeve tržišta rada.

LITERATURA

- Bartoluci, M.; Škorić, S. (2009). *Menadžment u sportu*. Zagreb: Kineziološki fakultet, Odjel za izobrazbu trenera Društvenog veleučilišta u Zagrebu.
- Bronić, M.; Čustonja, Z.; Franić, J.; Klemenčić, I.; Kuliš, D.; Lendić Kasalo, V.; Maletić, I.; Škoc, I.; Skorić, S.; Urban, I. (2012). *Financiranje sporta u Republici Hrvatskoj s usporednim prikazom financiranja u Europskoj uniji – istraživački projekt*. Zagreb: Institut za javne financije.
- Čustonja, Z.; Jukić, I.; Milanović, D. (2011). *Treneri i stručni poslovi u hrvatskome sportu – projektna studija*. Zagreb: Kineziološki fakultet, Tiskara Zelina.
- Čustonja, Z.; Milanović, D.; Sporiš, G. (2009). Kinesiology in the Names of Higher Education Institutions in Europe and the United States of America. *Kinesiology*, 41(2): 136-146.
- Državni zavod za statistiku (2013). *Prosječne mjesečne isplaćene neto i bruto plaće prema stupnju stručne spreme i po djelatnostima u 2013*. (http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2014/09-01-05_01_2014.htm; pregledano: 20. siječnja 2016.)
- Državni zavod za statistiku (2015). *Zaposleni prema djelatnostima u studenome 2015*. (http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/09-02-01_11_2015.htm; pregledano: 20. siječnja 2016.)
- Duh, M.; Krašna, M. (2011). Distance Learning – Communication Quality. *Informatologia*, 44(2): 131-136.
- Europska komisija (2007). *White Book on Sport*. Bruxelles: Europska komisija.
- (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0391>; pregledano: 25. siječnja 2016.)
- Jerkunica, A. (2010). Obrazovanje sportskih menadžera. *Hrvatski znanstveno-stručni skup o menadžmentu u turizmu i sportu: zbornik radova*, 1(1): 159-163.
- *Odluka o osnivanju Noogometne akademije HNS – ustanove za obrazovanje odraslih u sportu (2013)*. Zagreb: Hrvatski nogometni savez. (http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi64dWlGdLKAhXlICwKHV1XDUwQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fhns-cff.hr%2Ffiles%2Fdocuments%2F3570%2Fodluka%2520o%2520osnivanju%2520nogometne%2520akademije.docx&usq=AFQjCNGmmUm-64G_rt6WL_B67-G7yEYdgQ&bvm=bv.113034660,d.bGg; pregledano: 30. siječnja 2016.)
- *Odluka o posebnim uvjetima upisa na Specijalistički diplomski stručni studij (2013)*. Split: Kineziološki fakultet. (http://web.kifst.unist.hr/wpcontent/uploads/2015/10/Odluka_o_osebnim_uvjetima_upisa_na_specijalistickom.pdf; pregledano: 17. siječnja 2016.)

- Perasović, B., Bartoluci, S. (2007). Sociologija sporta u hrvatskom kontekstu, *Sociologija i prostor*, 45(1): 105-119.
- *Pravilnik o delegiranju tehničkog delegata i nadzornika suđenja (2015)*. Zagreb: Hrvatski odbojkaški savez. (<http://www.lukahumski.iz.hr/odbojka/dokumenti/1292.pdf>; pregledano 16. siječnja: 2016.)
- *Pravilnik o radu stručnih savjeta (2015)*. Zagreb: Hrvatski košarkaški savez. (<http://www.hks-cbf.hr/media/3765/pravilnik-o-radu-strucnih-savjeta.pdf>; pregledano: 16. siječnja 2016.)
- *Pravilnik o stjecanju zvanja i napredovanja odbojkaškog suca (2015)*. Zagreb: Hrvatski odbojkaški savez. (<http://www.lukahumski.iz.hr/odbojka/dokumenti/1293.pdf>; pregledano: 18. siječnja 2016.)
- *Pravilnik o sucima, suđenju i sudačkim instruktorima (2014)*. Zagreb: Hrvatski nogometni savez. (http://hnsdff.hr/files/documents/135/PRAVILNIK%20O%20SUCIMA,%20SUĐENJU%20I%20SUDAČKIM%20INSTRUKTORIMA_.pdf; pregledano: 18. siječnja 2016.)
- *Pravilnik o dozvolama za rad (licencama) nogometnih trenera, sportskih direktora i voditelja škole nogometa (2013)*. Zagreb: Hrvatski nogometni savez. ([http://hnsdff.hr/files/documents/129/Pravilnik%20o%20dozvolama%20\(licencama\)%20za%20rad%20nogometnih%20trenera,%20sportskih%20direktora%20i%20voditelja%20nogometnih%20škola_1.pdf](http://hnsdff.hr/files/documents/129/Pravilnik%20o%20dozvolama%20(licencama)%20za%20rad%20nogometnih%20trenera,%20sportskih%20direktora%20i%20voditelja%20nogometnih%20škola_1.pdf); pregledano: 16. siječnja 2016.)
- *Statut Hrvatske olimpijske akademije (2007)*. Zagreb: Hrvatska olimpijska akademija.
- (<http://www.hoo.hr/images/dokumenti/hrvatska-olimpijska-akademija/Statut-HOA-prosinac-2007.pdf>); pregledano: 30. siječnja 2016.)
- Temkov, K. (2009). Dvije osnovne značajke sporta. *Filozofska istraživanja*, 29(3): 437-441.
- *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o športu (2012)*. Zagreb: Narodne novine d.d.
- *Zakon o sportu – stručni kadrovi (2015)*. Zagreb: Kineziološki fakultet, Hrvatski olimpijski odbor. (<http://www.archery.hr/files/2015/03/Zakon%20o%20sportu%20o%20strucni%20kadrovi%20%28zajednicki%20prijedlog%20KIF%20i%20HOO-a%29%2030032015.pdf>; pregledano: 3. veljače 2016.)
- *Zakon o sportu (2006)*. Zagreb: Narodne novine d.d.

IZ RECENZIJA

Radi se o cjelovitom i za određeni vremenski kontekst zaokruženom uvidu u stanje obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. Odabrani radovi predstavljaju koherentnu cjelinu koja čitatelja upoznaje s osnovnim pojmovima u obrazovanju odraslih, njihovim definiranjem i redefiniranjem u skladu s novim saznanjima i teorijskim konceptima, filozofskim osnovama obrazovanja odraslih, potrebama profesionalizacije tog sustava te poteškoćama i preporukama obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, sagledavanjem potrebne kompetencije odraslih za snalaženje na tržištu rada kroz analizu mogućih poduzetničkih kompetencija te uspješnijim snalaženjem mladih na tržištu rada. Temeljna je poruka o obrazovanju odraslih kao imperativu vremena kojeg se više ne smije prepuštati slučaju, već ga treba profesionalizirati i stalno usklađivati kako s potrebama pojedinca, tako i potrebama tržišta rada i društva u cjelini.

Prof. dr. sc. Adila Pašalić Kreso, profesorica emerita Univerziteta u Sarajevu, redovna članica Akademije nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine

Teorijska i metodološka kultura te nivo priloženih radova u skladu je s funkcijom znanstveno-stručnog kolokvija. U radovima nalazimo znanstveno utemeljene odgovore na teorijske i iskustvene izazove obrazovanja odraslih. Pored snažnih implikacija koje mogu imati na praksu obrazovanja odraslih, priloženi tekstovi mogu biti i istraživački veoma inspirativni te tako skrenuti pažnju budućih istraživača na fenomene unutar obrazovanja odraslih. Posebnu vrijednost Zbornika čini svojevrsno projektiranje ili viđenje obrazovanja i učenja odraslih u Hrvatskoj u doglednoj budućnosti, odnosno perspektivi. To projektiranje ili viđenje nije ponuđeno bez pokrića, zasnovano je na rezultatima teorijskih analiza i empirijskih nalaza. U tom se kontekstu formuliraju i preporuke u cilju unapređivanja teorije i prakse obrazovanja odraslih.

Prof. dr. sc. Šefika Alibabić, redovita profesorica u trajnom zvanju, Filozofski fakultet u Beogradu

Zbornik „Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj“ ima odlike znanstvenog djela s aplikativnom vrijednošću za praksu. Djelo je namijenjeno široj stručnoj javnosti u našoj zemlji. Prema koncepciji, sadržaju i upotrijebljenoj metodologiji, radovi zadovoljavaju standarde znanstvenih radova te predstavljaju cjelovit prikaz stanja i tendencija razvoja obrazovanja odraslih. Djelo u osnovi predstavlja otvoreni koncept rasprava o različitim aspektima i pitanjima obrazovanja u koncepciji cjeloživotnog učenja i svakako će pridonijeti razvoju andragoške znanosti i aktivnostima u području obrazovanja odraslih.

Prof. dr. sc. Anita Zovko, redovita profesorica u trajnom zvanju, Filozofski fakultet u Rijeci

