

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

20 - 2008

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**ISSN 1331-3134 UDK 374
Andragoški glasnik 20
God. 12 (2008) Br. 1 (str. 1 - 82)**

Nakladnik
Hrvatsko andragoško društvo

Odgovorni urednik
Jakov Bevanda

Glavni urednik
dr. sc. Milan Matijević

Uredništvo
dr. sc. Ante Bežen, Jakov Bevanda, dr. sc. Anita Klapan, dr. sc. Milan Matijević,
Ljudevit Šimunović, dr. sc. Dušan Petričević, mr. sc. Tihomir Žiljak

Tisak: »NAKLADA SLAP«, Jastrebarsko

Andragoški glasnik
**Glasilo Hrvatskog
andragoškog društva**

Andragogy
Journal of the
Croatian Andragogy Society

SADRŽAJ / CONTENTS

Znanstveni i stručni tekstovi / Scientific and professional articles

Luka Brkić	Ekonomija znanja: kodificirano i nekodificirano znanje <i>ECONOMY OF KNOWLEDGE: CONDIFIABLE AND NON-CONDIFIABLE KNOWLEDGE</i>	7
Milan Matijević	Novo (multi)medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje <i>NEW (MULTI)MEDIA ENVIRONMENT AND LIFELONG LEARNING</i>	19
Zoran Mihanović	Primjena marketinškog koncepta u institucijama cjeloživotnog obrazovanja - teorijska razmatranja <i>APPLICATION OF A MARKETING CONCEPT IN LIFELONG LEARNING INSTITUTIONS – A THEORETICAL ANALYSIS</i>	29
Wolfgang Müller-Commichau	Obrazovanje odraslih u Njemačkoj <i>ADULT EDUCATION IN GERMANY</i>	45
Mirjana Jermol	Obrazovanje odraslih u Irskoj <i>ADULT EDUCATION IN IRELAND</i>	53
Ivana Puljiz	Pregled međunarodne suradnje i europskih projekata Agencije za obrazovanje odraslih <i>REVIEW OF INTERNATIONAL COOPERATION AND EUROPEAN PROJECTS CONDUCTED BY THE AGENCY FOR ADULT EDUCATION</i>	65
Iz rada hrvatskog andragoškog društva / From the works of andragagogical society		69
Prilog / Appendix ZAKON O AKADEMSKIM I STRUČNIM NAZIVIMA I AKADEMSKOM STUPNU		73
Naputak suradnicima Instructions to Contributors		81

EKONOMIJA ZNANJA: KODIFICIRANO I NEKODIFICIRANO ZNANJE

Prof. dr. Luka Brkić
Fakultet političkih znanosti
Sveučilište u Zagrebu

Sažetak - U ovom radu činimo distinkciju između kodificiranog i nekodificiranog znanja želeći naglasiti, suprotno neoklasičnoj teoriji, opću društvenu važnost rutiniziranog ponašanja i nemogućnost svođenja "prešutnog znanja 'ili' znanja koje se ne može naučiti" na informaciju zbog njegove djelomične ukorijenjenosti u nesvjesnim reakcijama i nemogućnosti prenošenja u kodificirani oblik. Valjanost hipoteze o difuziji ovisi o ravnoteži kodificiranog i ne-kodificiranog znanja u ekonomiji. Namjera je autora pokazati da je pretpostavljeni model tehnološkog razvoja u hipotezi o difuziji nedostatan za razumijevanje složenosti znanja i tehnologije u uvjetima produktivne prednosti. Za razliku od Kaldorove, Gomulkine ili Olsonove analize, Hodgson uzima u obzir razlike u znanju – prenosivim funkcijama ekonomskih struktura i institucija zaključujući da je institucionalni model, temeljen na pokazateljima institucionalne rigidnosti ili fleksibilnosti jednako uspješan u teorijskim i empirijskim okvirima kao i ostale raspoložive teorije.

Ključne riječi: kodificirano i nekodificirano znanje, prešutno znanje, institucionalni model

Hipoteza o tehnološkoj difuziji

U teoriji tehnološke difuzije S. Gomulke (1971, 1979) rast produktivnosti je funkcija različitih stopa difuzije tehnologije. On smatra da je dominantan faktor u određivanju rasta produktivnosti stupanj "raspršenosti tehnologije" od tehnološki naprednijih zemalja do relativno manje razvijenih, koristeći razine produktivnosti kao pokazatelje tehnološkog razvoja. Učinak difuzije ovisi o "apsorptivnim kapacitetima" zemalja, a oni su određeni razinom obrazovanja, institucionalnim okvиром i "raznolikošću društvenih, kulturnih, institucionalnih i političkih faktora." Pojam tehnologije gotovo je isključivo vezan uz tehnološke inovacije za koje postoji mogućnost kodificiranog znanja. Sadržaj i značaj tehnologije neovisan je od kulturnih, institucionalnih i spoznajnih okvira (Hodgson, 1993 : 577).

U određenju nove tehnološke paradigme M. Castells (1995) ističe kao prvu odliku usredotočenost na obradu informacija pri čemu je informacija i sirovina i proizvod. Druga najvažnija karakteristika je u tome da su “efekti nove tehnologije uočljivi u procesima, ne u proizvodima.” A iz karakteristika procesno orijentirane tehnologije Castells ukazuje i na treću suštinsku posljedicu nove tehnološke paradigmе izraženu u “fleksibilnosti organizacije u proizvodnji, potrošnji i upravljanju” (Castells, 1995 : 752-755).

“Informacija se zasniva na kulturi, a obrada informacija jeste manipuliranje simbolima na osnovi postojećeg znanja, tj. na osnovi kodificirane informacije koju su provjerili znanost i / ili društveno iskustvo. Prema tome, najvažnija uloga nove tehnologije informacija u procesu inovacija je uspostava uskih veza između kulture društva, znanosti i razvoja proizvodnih snaga... Drugim riječima, struktorno određena sposobnost rada da obrađuje informacije i proizvodi znanje više su nego ikada materijalni izvor produktivnosti, pa prema tome i ekonomskog rasta i društvenog blagostanja” (Castells, 1995 : 753-754).

Jedan od najvećih doprinosa N. Kaldora ekonomskoj znanosti je njegova teorija rasta s osnovnom tezom da se različite stope nacionalnog rasta mogu objasniti procesom kumulativne kauzalnosti utemeljenog na rastućoj ekonomiji razmjera, s industrijskim sektorom kao pokretačem rasta. Rast industrijskog uoutputa uzrokuje daljnji rast industrijske produktivnosti u cijeloj ekonomiji. Rastuća industrijska produktivnost stimulira izvoz i industrijski output i pozitivnu platnu bilancu. Tako smo dobili i objašnjenje za pojam kumulativne promjene jer kako sve više raste industrijski sektor, a s obzirom na njegovu važnost u ekonomiji, može se zaključiti da će rasti output i produktivnost u cijelokupnoj ekonomiji. Postoji i paralela između Kaldorovog rada i tzv. Verdoorn zakona o pozitivnoj statističkoj korelaciji brzine rasta i tehnološkog progresa. Naime, Kaldor je smatrao “da stope rasta zaposlenosti i produktivnosti pozitivno koreliraju i funkcije su stope rasta outputa, a što je rezultat ‘učenja u hodu’ i ekonomije razmjera koje rezultiraju iz generalne industrijske ekspanzije i povećanja tržišta” (Hodgson, 1993 : 571-573).

Namjera nam je ukratko naznačiti i koncept institucionalnog okoštavanja u objašnjavanju većine razlika u stopama ekonomskog rasta u različitim zemljama. Ako se prihvati argument okoštavanja onda će zemlja koja prolazi industrijsku revoluciju biti fleksibilnija i otvorenija za nove tehnologije od onih zemalja koje su se davno industrijalizirale odnosno zemalja s prevladavajućim poljoprivrednim sektorom i koje tek trebaju promijeniti postojeću strukturu. Jedan od najpoznatijih autora na ovu temu, M. Olson (1982) zaključuje da državna zaštita povlaštenih interesa nužno vodi okoštavanju društva. Označio je lobiranje interesnih grupa kao glavnu prepreku promjenama. Samo dramatičan šok i dalekosežne radikalne promjene, koje su rezultat unutarnjih revolucija ili poraza u ratu, mogu razoriti rigidnost takvih aranžmana i opet otvoriti društvo ekonomskoj promjeni i napretku. Olson i njegovi sljedbenici usredotočeni su na proces donošenja odluka unutar demokratske vlasti, koristeći se literaturom iz javnog izbora. Oni propituju utjecaj povlaštenih interesa na taj proces

i mogućnost etabliranih grupa da očuvaju svoj dohodak, bogatstvo i društveni status sprečavanjem promjena. "Distribucijske koalicije umanjuju mogućnost društva da usvoji nove tehnologije i realocira resurse kao odgovor na promijenjene uvjete smanjujući tako stopu ekonomskog rasta. Povećavanje broja distribucijskih koalicija povećava kompleksnost reguliranja, ulogu vlade, kompleksnost razumijevanja i promjeni smjera socijalne evolucije" (Olson, 1982: 74).

Olsonova je pažnja usmjerena na interesne grupe i distribucijske koalicije, a ne na stvaranje i prenošenje znanja, običaje ili rutine. Implicitno, Olson zastupa istu klasičnu pretpostavku o tržištu kao osnovnom ili prirodnom poretku pri čemu institucionalna krutost ima većinom negativnu i restriktivnu ulogu. "To je prerađeni argument za benevolentnog Hobbesovog suverena: onoga koji će osigurati rad tržišta, ali će i skršiti interesne grupe i koalicije kada god se pojave" (Hodgson, 1993: 582).

Kodificirano i ne-kodificirano znanje

U odnosu na neoklasične teorije rasta koje nisu uspjele precizno odrediti "koji faktori stoje iza tehnološke promjene i uvjetuju njezin nastanak, niti su ih uspjeli kvantificirati i izmjeriti na standardan ekonomski način... a tehnologija i tehnološka promjena dobiva tako, u nedostatku boljega rješenja, karakter egzogene varijable... javljaju se 90-ih godina nove ili endogene teorije rasta koje drže da je osnovna pokretačka snaga tehnološke promjene, dakle i gospodarskog rasta, znanje ili ideje. Znanje se pojavljuje kao glavna ekonomska kategorija, bilo kao tržišna roba po sebi, bilo kao opredmećena u inovacije i ljudske resurse... Za razliku od klasičnih ekonomija, čiji se rast zasniva na kapitalnim ulaganjima i radnoj snazi, rast ekonomija znanja zasniva se na ulaganjima u nematerijalna dobra (intangible capital), ponajprije u razvoj i istraživanje (R & D) te izobrazbu kao pokretače tehnološke promjene" (Lažnjak, Švarc, 2002 48-49). To je radikalno nov pristup jer procesi postizanja tehnološke promjene, procesi učenja i kolanja znanja postaju osnovni predmet. Ovdje tehnologija ne izvire iz nekog neutralnog izvora inovacija, već je proizvod postojeće strukture socijalnih i tehničkih odnosa i tako socijalno oblikovane, reproduciraju kompleksne međuodnose profesionalnih, tehničkih, ekonomskih i političkih faktora (Lažnjak, Švarc, 2002: 54-55).

Međutim, suprotno pretpostavkama teoretičara tehnološke difuzije, proizvodnja ne ovisi jednostavno o dobro razrađenim inovacijama jer je proizvodnja uvjetovana nebrojenim načinima razumijevanja, interpretiranja i djelovanja koji su utjelovljeni u kulturi društva i pojačani njegovim rutinama. Proizvodnja je društveni proces ovisna o društvenim institucijama, vezama, običajima i pravilima. Konzervativno, razina produktivnosti neke nacije nije jedinstvena, a niti tako povezana s tehnološkim razvitkom kako to sugerira isključivo naglašavanje tehnološke difuzije. Moderna je ekonomija daleko od toga da bude homogena. Sastoji se od velikog broja, vidljivo

različitih proizvodnih sektora, gdje svaki ima svoje tržište rada, tehnologiju i potražnju. Prisutnost tih brojnih različitih sektora znači da u jednom mogu postojati inflatorni pritisci, a u drugom ne. Općenite makroekonomiske politike za obuzdavanje inflacije ne mogu imati podjednak uspjeh. Poremećaji stvoreni različitim modelima odlučivanja neće svaki sektor pogoditi jednakom neefikasnošću, a posebno je važno da može doći do neravnomernog rasta unutar društva. D. Landes (1969) primjećuje da je "ekonomski teorija tradicionalno bila zainteresirana za polovicu problema – odrednice ekonomski promjene – a ne njezine neekonomski posljedice; i drugo, potkopavala je drugu polovicu držeći neekonomski varijable konstantnim... Ekonomski razvoj je proces koji utječe na sve aspekte društvenog života a i sam je pod njegovim utjecajem... Materijalni napredak je prouzročio mnoštvo ekonomskih, socijalnih, političkih i kulturnih promjena, koje su onda utjecale na ritam i uzroke tehnološkog razvoja" (Landes, 1969: 544-545).

Napuštajući prepostavke o homogenosti proizvodnih faktora, nužno se postavlja pitanje ljudskog faktora. Ovdje govorimo o običajnim i kulturnim činiocima, obrazovnom nivou i profesionalnoj obučenosti, varijablama koje je ne samo teško mijeriti, pa zbog toga i nisu bliske ekonomistima, već se teško mijenjaju i prenose. Jednom uspostavljene rutinizirane akcije i ne-kodificirano znanje imaju svoju vlastitu inerciju i kako tempo preobrazbe pada, sistem smjera okoštavanju i jačanju postojećih rutina. Konstitutivni elementi tehnike obuhvaćaju važne specijalne osobne vještine ili personalizirane obrasce interakcije i suradnje unutar grupe individua. Što su starije institucije i rutine, manja je prijemčivost sistema za tokove kodificiranog znanja i tehnika. Konzistentno, s konceptom institucionalnog okoštavanja, u odsutnosti značajnijih kriza i poremećaja koje bi uzrokovale potrebu za stvaranjem novih institucija i rutina, logično je pretpostaviti da njihov doprinos rastu produktivnosti progresivno pada u vremenu nakon vrhunca preobrazbe. Ako su ljudi različiti tada se mijenja i priča o rastu i razvoju.

U članku *Institutional rigidities and economic growth* G. Hodgson pokazuje da je presudna karakteristika znanja koje se ne može kodificirati njegova nedostupnost kao shematskog plana. Kritizira opću ideju "da se tehnološko znanje nalazi u formi kodificiranog – kako učiniti – znanja tako da onaj koji ima pristup knjizi odmah može djelovati" (Hodgson, 1993: 577-578). Iz ove pozicije i valjanost hipoteze o difuziji ovisi o rasponu do kojeg vodeće zemlje razvijaju i prenose kodificirano tehničko znanje i sklonosti zemalja u razvoju da apsorbiraju to znanje.

Za razliku od Kaldorove, Gomulkine ili Olsonove analize, Hodgsonova analiza direktno uzima u obzir razlike u znanje-prenosivim funkcijama ekonomskih struktura i institucija. Polazeći od Veblenove odrednice o radu koji se sastoji od "zamrznutih" običaja i vještina kojima treba vremena da se iskažu i postanu ovisni o institucionalnom obliku, "znanju koje se ne može naučiti" (E. Penrose, 1959) i "prešutnom znanju" (M. Polanyi, 1957, 1967), Hodgson naglašava, suprotno neoklasičnoj teoriji da je prešutno znanje ili znanje koje se ne može naučiti, nemoguće svesti na informaciju, jer je djelomično ukorijenjeno u nesvjesnim reakcijama i ne

može se prenijeti u kodificirani oblik. Nemoguće je imati “istu dostupnost u poboljšanju znanja i vještina” jer je mnogo važnog znanja “prešutno”, “nemoguće naučiti”, utjelovljeno u običaju ili rutini i nemoguće kodificirati. “Čak i informacije koje se mogu kodificirati nisu znanje neovisno od konteksta prenošenja ili od spoznajnog okvira onoga koji to znanje prima” (Hodgson, 1993: 577).

Hodgson, dakle, zastupa tezu o gruboj granici između kodificiranog i ne-kodificiranog znanja (Nelson, 1980) kao objašnjenju različitih stopa rasta produktivnosti u različitim industrijama ili sektorima ekonomije. Naime, samo u industriji postoji veća i brža difuzija tehnike i vještina, odnosno, industrija ima veći omjer kodificiranog znanja od ostalih sektora odnosno veću kompaktnost koja olakšava difuziju i prenošenje vještina. To znači da njezina važnost ne slijedi iz kauzalnog prvenstva ili strukturnog položaja u ekonomiji već iz sposobnosti da odgovori na difuziju tehnologije i unutarne stvaranje kodificiranog znanja. (Hodgson, 1993:579). On dopušta i mogućnost da se i u drugim sektorima poveća ovisnost o modernoj znanosti i tehnologiji i većem korištenju kodificiranog znanja, ali naglašava da bez pritjecanja kodificiranog znanja u industrijski sektor i Kaldorov i Verdoornov model ne mogu izdržati kritiku. Naime, široko je prihvaćeno stajalište da je jedan od učinaka gospodarske krize relativno visoka stopa bankrota u nisko produktivnim poduzećima što je posljedica “iskriviljenog” rasta produktivnosti kada prosječna produktivnost raste a veličina cijele ekonomije je u kontrakciji. Posljedica toga je da su stope rasta u industriji i cijeloj ekonomiji ireverzibilne sa stopom promjene industrijskog outputa u vremenski ograničenom periodu. To bi, naglašava Hodgson bio izazov za “dva od tri Kaldorova zakona jer dok ti zakoni nalaze potvrdu u periodima neprekidne ekonomske ekspanzije, u periodima recesije Kaldorova teorija nailazi na probleme” (Hodgson, 1993: 579).

Institucije i efikasnost

Mi zagovaramo stajalište o utjecaju ekonomskog razvojnog procesa na sve aspekte društvenog života pri čemu je materijalni napredak prouzročio mnoštvo ekonomskih, socijalnih, političkih i kulturnih promjena, koje su povratno utjecale na ritam i uzroke tehnološkog razvoja. Poduzetništvo je usko povezano s društvenom promjenom u mijenjanju socijalnih i političkih odnosa. Ono razara etablirane obrasce nadomještajući ih novim aranžmanima. No, društvene rigidnosti i želje da se zadrži status quo mogu djelovati kao jake brane poduzetništvu, a ove prepreke će biti najjače u onim ekonomskim sistemima u kojima vlast ima glavnu ulogu u donošenju ekonomskih odluka.

Vrlo inspirativnu analizu efikasnosti institucija korištenjem modela ponavljanih igara¹ nalazimo u radu B. Bingera i E. Hoffmana (1993). Njihovo je polazište su-

¹ U teoriji igara razlikujemo *jednokratne igre* odnosno igre koje se samo jednom igraju (*one-shot game*) i *ponavljane igre*, dakle igre koje se nepredvidivo često puta zajednički igraju (*iterirane igre, repeated game, supergame*). Kod ovih igara igrači imaju strategiju kojom se unaprijed određuje koji

protno raširenom stavu o tome da sve što se pojavi kao trajna institucija mora biti efikasno u okviru ograničenja s kojima se suočava društvo. U protivnom ne bi opstalo. Oni polaze od hipoteze kako se institucije mogu pojaviti i kao nedjelotvorna ravnoteža ponavljanih igara i opstati zbog toga što nitko nema koristi od unilateralne promjene premda bi svi imali koristi od zajedničke strategije. (Binger, Hoffman, 1993: 553). U razvoju institucija mnogo je igrača i mnoštvo mogućih institucionalnih ishoda, što ukazuje na važnost pitanja o strategijama koje će odabratи igrači u neodređenom broju ponavljanja igre zatvorenikove dileme dviju osoba.

U odgovoru na to pitanje treba poći od analize neodređenog broja budućih igara vodeći računa o slijedu poteza koje vuče igrač, a u zavisnosti od toga što čine drugi igrači. Poznato nam je da je dominantna strategija varanje u jednoj epizodi igre dileme zatvorenika. Međutim, ta strategija nije jedini ravnotežni ishod neodređenog broja ponavljane igre. Tako dugo dok oba igrača surađuju, postižu djelotvoran ishod, ali ako jedan vara tada oba imaju nepovoljan ishod do kraja igre. To je poznata strategija kažnjavanja. U ovakvim igramama dobit od jednog varanja nikada ne može biti veća od gubitka dobiti zbog djelotvornog ishoda do kraja igre. Drugačije rečeno, u slaboj Nashovoj ravnoteži uvijek se surađuje. (Binger, Hoffman, 1993:554).

Pogledajmo sada analizu ravnoteže igara ponavljanih određeni broj puta. Autori koriste pristup "dinamičkog programiranja" analizirajući optimalnu strategiju u svakoj igранoj igri i to od kraja prema početku. Na zadnjoj igri nema budućih igara u kojima se može dogoditi kažnjavanje, pa je dominantna strategija varanje i svatko zna da će svi ostali varati u zadnjoj igri. Indukcijom unatrag zaključujemo da će u bilo kojoj igri sve buduće igre uključivati varanje protivnika. Prema tome dominantna strategija je uvijek varati. (Binger, Hoffman, 1993:555).

Što nam govori ovo kratko podsjećanje na teoriju ponavljanih igara o djelotvornosti institucija? Kao prvo, pokazuje mogućnost da se djelotvorna institucija može razviti kao ishod ponavljane igre zatvorenikove dileme u kojoj sudjeluje n osoba. Pokazuje i to da institucije ne moraju biti djelotvorne da bi opstale jer u igramama koje uključuju mnoštvo različitih strategija vjerojatno je da će biti puno mogućih nedjelotvornih ravnoteža od kojih su neke više ili manje djelotvornije od ostalih. (Binger, Hoffman, 1993:555-556).

se potez u pojedinoj situaciji mora birati. Jedna vrlo jednostavna strategija glasi: "*nikad ne surađuj*". Kompleksnije strategije su najčešće kondicionalne, tako da je vlastiti potez ovisan o potezima druge strane. Najpoznatija takva strategija je *tit for tat* (milo za drago) koja kaže "počni kooperativno, a zatim ponovi potez koji je tvoj oponent povukao u prethodnoj igri". Pri jednokratnim igramama zadaća jedne strategije sastoji se jedino i isključivo u tome da jedan i jedini put izvrši izbor između različitih alternativa djelovanja. Ponavljane igre ne čine samo kompleksnije strategije nužnima, kod beskonačno ponavljajućih igara mogu proizaći drukčiji načini ponašanja nego što je kod jednokratnih igara. Svakí akter nalazi se u trajnom odnosu s partnerom koji se može okončati egzogenim i nepredvidljivim događajem. Iz mogućnosti da će se igrači ponovno sresti u budućnosti, može proizaći kooperativno rješenje dileme zatvorenika. Značaj ovoga efekta, *shadow of the future* (sjene budućnosti) za cijelokupne socijane znanosti proizlazi iz spoznaje kako je suradničko ponašanje endogeno moguće kao izraz vlastitih interesa racionalnih aktera. O ovome više vidi u Brkić, L. (2003): *Teorija igara u međunarodnim odnosima*, Gordon, Zagreb.

U ovom pristupu institucija je analogna javnom dobru i u uvjetima gdje postoji problem tipa dileme zatvorenika nedjelotvornost nije dovoljan uvjet za institucionalnu promjenu. Pokazano je kako nedjelotvorna ravnoteža opstaje u dugom vremenskom periodu. "Nikada ne možemo biti sigurni da li institucija predstavlja "rješenje" ili je jednostavno nedjelotvorna ravnoteža. Nevidljiva ruka Adama Smitha može djelovati na kompetitivnim tržištima privatnih dobara, ali se ne može pretpostaviti kako djeluje na alokaciju javnih dobara i eksternalija". (Binger, Hoffman, 1993:562).

Na temelju razlikovanja fundamentalnih i sekundarnih institucija (Dietel, 1993) unutar nacionalnih država pri čemu se fundamentalne teško mijenjaju, a sekundarne lakše, H.Bonus (1995) izvodi mogućnost dvostrukе kulture. Takva nastaje kada se na razvijene nacionalne institucije bez dubljeg razumijevanja lokalne kulture mehanički "nakaleme" izvana preuzete sekundarne institucije. To se dogodilo, prema njegovom sudu, kada su profesori ekonomije s Harvarda doletjeli u Moskvu i smješta htjeli staviti u pogon američku tržišnu ekonomiju. Budući da za tu implantaciju nisu bile ispunjene kulturne pretpostavke, pa dakako ni tržišno gospodarstvo kao kulturni fenomen, te sekundarne institucije stanovništvo nije prihvatile. Običaji zemlje se suprotstavljaju inovacijama, te se na kraju pokazuju jačima. (Dietel, 1993: 75). Holger Bonus spominje još nešto gore od dvostrukе kulture, naime odsutnost indentiteta. U tom su slučaju, fundamentalne institucije jako oslabljene, ili čak odumrle i ne mogu ispuniti životom sekundarne institucije koje se nameću... Tako je izgledao Sovjetski Savez u svom kasnom razdoblju (Dietel, 1993: 75). Logički gledano, to bi bio dobar predznak za promjenu paradigme od državnog kapitalizma u slobodnu tržišnu ekonomiju, ali uhodana sovjetska kultura nije dopustila lak prijelaz, nego mu se oduprla.

Kako ponavljane igre imaju često nedjelotvornu ravnotežu, javna će se dobra vjerojatno pribavljati u suboptimalnim količinama, a mnogi procesi javnog odlučivanja favoriziraju održavanje status quo, bilo da je djelotvoran ili ne. Naime, ono što je univerzalno za procese duštvenog donošenja odluka jest to da se na njih ne može gledati kao na one koji će donositi djelotvorne, konzistentne društvene odluke. (Binger, Hoffman, 1993: 564-565). Naravno, referiramo se na poznati Arrowljev teorem nemogućnosti. Čak i u situacijama kada se čini kako postoji alternativa koju preferiraju svi većinskim pravilom, različiti izborni proces može voditi različitom ishodu. Prema tome, to je temeljni problem u javnom odlučivanju. (Binger, Hoffman, 1993:558). Dakle, ono što biva ozakonjeno ovisi o biračkom pravilu koje se koristi, a ne o onome što je najbolje za društvo čak i ako se može identificirati najbolja alternativa. Jednako tako, zbog postojanja mnogih nedjelotvornih ravnoteža, nije moguće stvoriti predvidivu i jasnu teoriju institucionalne promjene. Nije uвijek moguće predvidjeti smjer promjene jer manje djelotvorna ravnoteža može zamjeniti djelotvorniju ako jedna strana počne varati u kooperativnom dogовору. Teorija ponavljanih igara samo je jasno ukazala na povećanu mogućnost nedjelotvorne ravnoteže. (Binger, Hoffman, 1993: 565).

Zaključak

Knjige iz makroekonomije raspravljuju o granici proizvodnih mogućnosti koja predstavlja maksimalnu količinu alternativnih outputa koje društvo može proizvesti s danim inputima i tehnologijom. I koncept efikasnosti usko je povezan s granicom proizvodnih mogućnosti pri čemu je društvo koje radi unutar granica proizvodnih mogućnosti neefikasno. Pomak granice proizvodnih mogućnosti prema van može biti shvaćen kao rast. Pristalice slobodnog tržišta vjeruju da će razvoj donijeti podjelu rada i specijalizacije, te da će se u periodu uspona nadoknaditi propušteno. S druge strane su zagovornici planiranja koji vjeruju da su zemlja, radna snaga i kapital sve što je potrebno za razvoj. Oba ova pristupa zadržavaju istu paradigmu o rastu i razvoju kao prirodnom i nužnom.

Klasična paradigma polazi od homogenosti proizvodnih faktora, što znači i da je radna snaga homogena: ljudi možda izgledaju različito, ali za ekonomiste su u biti isti. Oni su racionalni maksimizatori svojih korisnosti i blagostanja koji pokušavaju da za najmanje dobiju najviše reagirajući na prave signale i mogućnosti. Tehnologija je svedena na robu koja se može kupiti. Napuštanjem pretpostavke o homogenosti nužno se postavlja i pitanje ljudskog faktora, a ako su ljudi različiti tada se mijenja i priča o rastu i razvoju. I to je čvorna točka promjene u našem intelektualnom poimanju procesa rasta i razvoja. To smo i pokušali ističući opću društvenu važnost rutiniziranog ponašanja i nemogućnost svođenja "prešutnog znanja" (Polany) ili "znanja koje se ne može naučiti" (Penrose) na informaciju zbog njegove djelomične ukorijenjenosti u nesvjesnim reakcijama i nemogućnosti prenošenja u kodificirani oblik. Štoviše, kada obuhvatimo običajne i kulturne činioce isto kao i obrazovni nivo i profesionalnu obučenost, objašnjenja uvode varijable koje ne samo da se teško mogu mjeriti, već se i teško mijenjaju, a još teže prenose. Držimo neprihvataljivim poimanje tehnologije izvan konteksta kulture, institucija i spoznajnih okvira. Proizvodne šanse ovise i o nebrojenim načinima razumijevanja, interpretiranja i djelovanja koji su utemeljeni u kulturi društva. Proizvodnja je socijalni proces koji zahvaća ljude sa svim njihovim težnjama u međusobnoj, strukturiranoj interakciji. "Poduzeće je "socijalni sistem" (Nelson, 1981) u kojem produktivnost ne zavisi mehanički od broja radnih sati ugovorenih između poslodavca i zaposlenika. Zbog nesigurnosti i nesavršenosti znanja, rad ne zavisi samo od dane tehnologije već i od motivacije i vještine radne snage, organizacije, a oni opet zavise od kompleksne institucionalne strukture, rutine i nasljeđenih kulturnih normi". (Hodgson, 1993: 574). Presudna karakteristika znanja koje se ne može kodificirati upravo je u tome da ono nije jednostavno dostupno kao shematski plan. Presudno je prepoznati da su znanje i djelovanje neodvojivi. To je pozicija koja ne prihvaca tezu "da se tehnološko znanje nalazi u formi kodificiranog – kako učiniti – znanja tako da onaj koji ima pristup knjizi odmah može djelovati" (Hodgson, 1993: 577-578). Uvođenjem varijabli običaja i kulture, obrazovnog nivoa i profesionalne obučenosti zaključujemo "da je pretpostavljeni model tehnološkog razvoja u hipotezi o difuziji prejednostavan i šteti složenosti znanja i tehnologije" (Hodgson, 1993: 578).

Mi zagovaramo stajalište o utjecaju ekonomskog razvojnog procesa na sve aspekte društvenog života pri čemu je materijalni napredak prouzročio mnoštvo ekonomskih, socijalnih, političkih i kulturnih promjena, koje su povratno utjecale na ritam i uzroke tehnološkog razvoja. Poduzetništvo je usko povezano s društvenom promjenom u mijenjanju socijalnih i političkih odnosa. Ono razara etablirane obrasce nadomiještajući ih novim aranžmanima. No, društvene rigidnosti i želje da se zadrži status quo mogu djelovati kao jake brane poduzetništvu, a ove prepreke će biti najjače u onim ekonomskim sistemima u kojima vlast ima glavnu ulogu u donošenju ekonomskih odluka.

Usko definiran način vođenja rasprave o međunarodnoj konkurentnosti zanemaruje niz važnih elemenata koji čine naciju "konkurentnom" od kojih su mnogi negospodarski. Primjerice, ideja da zemlja može biti uspješnom u modernom svijetu bez živahne, inovativne, pluralističke i otvorene političke i estetske kulture teško je kredibilna. No upravo su ta pitanja zanemarena i odbačena strkom da se sve redefinira putem gospodarske kompetencije i upraviteljskih prednosti. Zemlja koja odbija aktivno ojačati kritičku "idejnu kulturu" može brzo postati marginalizirana i izolirana. To će na posljeku negativno utjecati na njezinu "međunarodnu konkurentnost". (Hirst/Thompson, 2001:140). I konačno, u suglasju s T. Lowijem (2001) naglašavamo našu želju da se, "u skladu s politologijom ekonomije, udaljimo od troškova i koristi i približimo novoj jurisprudenciji s kategorijama prava i politika suočenim s razlikama kulture, tradicije i statusa. Metode mogu ostati iste, ali hipoteze bi se testirale po grupama ili kategorijama, kumulativno oko fundamentalnih vrijednosti u različitim kulturnim kontekstima, s više mikro-hipoteza istodobno. Komparativno, globalno bihevioralno istraživanje, vezano uz političke vrijednosti, treba manje naglasaka na kauzalnu analizu, a više naglasaka na konzekvencijalnu analizu.(Lowi, 2001:76-77)... A to je mjesto na kojem politička znanost ulazi u igru. Politička je znanost disciplina koja istražuje većinu institucionalnih pojava koje ekonomija odstranjuje kao svoje vanjske pretpostavke. A to bi trebalo biti našim ciljem u ovoj eri globalizacije: unaprijediti razumijevanje institucija državne vlasti i prakticiranja politike koje doista može poboljšati izglede za spašavanje više demokracije od tiranina – neovisno o tome je li tiranska samo represivna vladavina zlih političkih elita ili je takva i ona represivna vladavina što djeluje preko mehanizama koji ne priznaju nikakvo pravo osim prava svoga mjesta na tržištu" (Lowi, 2001:62).

Ako ljudi igraju značajnu ulogu kao pojedinci, a ne da njima upravlja totalitarna vlada, onda moraju dijeliti određene vrijednosti i pristupe kolektivnom odlučivanju. Zakoni i propisi nisu dostatni za stvaranje sustava u kojem se pojedinci tako ponašaju. Nije moguće nalijepiti liberalne mehanizme slobodnog poduzetništva na društvo u kojem manjka "javna filozofija" u Lippmannovom smislu (Lippmann, 1955), jer usvajanje novih institucija samo po sebi ne može biti dovoljno. U svakom društvu postoje granice za reforme, koje su utemeljene na nepisanim društvenim vrijednostima koje je teško kvantificirati i precizno izraziti, ali koje pouzdano koče djelovanje tržišnih mehanizama i sudjelovanje pojedinaca u političkoj i ekonomskoj aktiv-

nosti. Politička kultura, povijesnom političkom socijalizacijom nastao način rada institucija i demokratsko uvjerenje i držanje stanovništva, za političku su stvarnost važniji nego pojedini institucionalni kriteriji. Da bi se nesporazumi riješili bez nasilja, mora postojati duh kompromisa. U ekonomskim i političkim odlukama mora biti neki općeprihvaćeni koncept pravednosti, a osjećaj uljudnosti je nužan u svim ekonomskim i političkim aktivnostima. Ova Lippmannova teza pruža i zanimljiv pogled na reforme u tranzicijskim zemljama. Tek političke institucije, društvene strukture, norme i gospodarski poreci, omogućuju i utvrđivanje strukturnog značenja političko-kulturoloških čimbenika – a time omogućuju i utvrđivanje razlika i mogućih varijanti zapadnjačke kapitalističke demokracije. Studije komparativnih ekonomskih sistema prestaju tako biti akademske vježbe i postaju esencijalni element u procesu inteligentnog izbora.

LITERATURA

- Binger, Brian, R./Hoffman, Elizabeth, (1993), *Institutional Persistence and Change: The Question of Efficiency*, u Hodgson, Geoffrey (ur.), *The Economic of Institutions*, Edward Elgar.
- Bonus, Holger, (1995), Europaeische Identitaet aus oekonomischer Sicht, u Guetersloh (ur.), *Auf der Suche nach europaeischer Identitaet*, Europa Union Verlag. Cit. prema Rodin, D. (2001): Europa: Ijuska bez jezgre. Prilog raspravi o kulturnim prepostavkama Europske unije, *Politička misao* 38 (3):14-25.
- Brkić, Luka, (2003), *Teorija igara u međunarodnim odnosima*, Gordon, Zagreb.
- Castells, Manuel, (1995), Informacioni način razvoja i prestrukturisanje kapitalizma, u Damjanović, Mijat. / Đorđević, Snežana (ur.), *Izazovi modernoj upravi i upravljanju*, Titbit, Beograd.
- Dietel, Helmut, (1993), *Institutionen und Zeit*, Tuebingen. Cit. prema Rodin, D. (2001): Europa: Ijuska bez jezgre. Prilog raspravi o kulturnim prepostavkama Europske unije, *Politička misao* 38 (3):14-25.
- Gomulka, Stanislaw, (1971), *Inventive Activity, Diffusion, and the Stages of Economic Growth*, Aarhus, Aarhus Institute of Economics. cit. prema Hodgson, Geoffrey (1993).
- Gomulka, Stanislaw, (1979), Britain's slow industrial growth – increasing inefficiency versus low rate of technological change, u Beckerman, Wilfred (ur.), *Slow Growth in Britain: Causes and Consequences*, OUP, Oxford. cit. prema Hodgson, Geoffrey (1993).
- Hirst, Paul. / Thompson, Grahame, (2001), *Globalizacija: međunarodno gospodarstvo i mogućnosti upravljanja*, Liberata, Zagreb.
- Hodgson, Geoffrey, (1993), Institutional rigidities and economic growth, u Hodgson, Geoffrey (ur.), *The Economics of Institutions*, Edward Elgar Publishing: 570-591.
- Landes, David, (1969), *The Unbound Prometheus: Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lažnjak, Jasmina; Švarc, Jadranka, (2002), Upravljačke elite i ekonomije znanja – novi teorijski okvir za proučavanje upravljačkih elita u Hrvatskoj, *Društvena istraživanja*, (11) 1: 47-65.

- Lippmann, Walter, (1955), *Essays on the Public Philosophy*, Little Brown, Toronto.
- Lowi, Theodore, J., (2001), Naš milenij: politička znanost sučeljuje se s globalnom korporacijskom privredom, *Politička misao*, God.38,(3): 60-82.
- Nelson, Richard, R., (1980), Production sets, technological knowledge, and R & D: fragile and overworked constructs for analysis of productivity growth ? *American Economic Review (Papers and Proceedings)*, Vol. 70.no.2, May. cit. prema Hodgson, Geoffrey (1993).
- Nelson, Richard, R., (1981), Research on productivity growth and productivity differences: dead ends and new departures, *Journal of Economic Literature*, Vol. 29, September; cit. prema Hodgson, Geoffrey (1993).
- Penrose, Edith,T., (1959), *The Theory of the Growth of the Firm*, Basil Blackwell, Oxford, cit. prema Hodgson, Geoffrey (1993).
- Polanyi, Michael, (1957), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Routledge & Kegan Paul, London, cit. prema Hodgson, Geoffrey (1993).
- Polanyi, Michael, (1967), *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, London, cit. prema Hodgson, G. (1993).
- Olson, Mancur, (1982), *The Rise and Decline of Nations : Economic Growth, Stagflation, and Social Rigidities*, Yale University Press, New Haven.

ECONOMY OF KNOWLEDGE: CONDIFIABLE AND NON-CONDIFIABLE KNOWLEDGE

Luka Brkić

Abstract - In this paper we make a distinction between condifiable and non-condifiable knowledge and want to emphasize, contrary to the neoclassical theory, the general social importance of routine behaviour and impossibility of reducing "the tacit knowledge" or "the unteachable knowledge" to information because it is partly rooted in unconscious reactions and cannot be encoded. The validity of the diffusion hypothesis depends on balance between condifiable and non-condifiable knowledge in economy. Our intention is to show that the presumed model of technological development in the diffusion hypothesis does not suffice for understanding of the complexity of knowledge and technology under conditions of productive advantage. In contrast to Kaldor's, Gomulka's and Olson's analyses, Hodgson takes account of differences in knowledge-transferable functions of economic structures and institutions and draw a conclusion that the institutional model, based on indicators of institutional rigidity or flexibility, is equally successful in theoretical and empirical terms as other available theories.

Key words: condifiable and non-condifiable knowledge, tacit knowledge, institutional model

NOVO (MULTI)MEDIJSKO OKRUŽENJE I CJЕLOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

Prof. dr. Milan Matijević

Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
milan.matijevic@zg.t-com.hr

Sažetak - U zadnjih petnaest godina medijsko okruženje u kojem žive djeca i odrasli bitno se promijenilo. Mogućnost slanja informacija i poticaja na učenje višestruko su se povećale. Obrazovna sredina u kući ili stanu je značajno obogaćena: kabelska i satelitska televizija, Internet, PC, mobilni telefoni, kućno kino itd. Može se govoriti o mogućnosti utemeljenja alternativne (multimedejske) škole u svakoj kući. Također možemo govoriti i o tome koliko su ljudi svjesni edukativnih mogućnosti medija koji ih okružuju. Zadaća obveznog školovanja proširuje se jednim novim važnim ciljem: ospozobljavati za cjeloživotno učenje uz pomoć novih medija. Ostvaruju li škole taj obrazovni cilj?

Ospozobljavanje za samoobrazovanje uz pomoć novih medija trebalo bi obuhvaćati sljedeće aktivnosti: učenje traženja informacija, učenje selekcije informacija, učenje primjene informacija, metoda i teorija u novim situacijama. Tu bi trebalo učiti i uspoređivanje i razlikovanje ideja, donošenje odluka na temelju poznatih informacija i obrazloženih argumenata te učenje kritičkog i samostalnog mišljenja.

Poželjan didaktički okvir (paradigma) za takvo učenje predstavlja tzv. situacijsko učenje. To znači da se učenje ne odvija izolirano u apstraktnom obliku, već uz uvažavanje socijalnog i fizičkog konteksta, odnosno socijalne i fizičke situacije (virtualno okruženje i virtualna komunikacija). Tu je još važno spomenuti socio-konstruktivistički didaktičku paradigmu koja promatra učenje kao aktivan i kreativan odnos individue prema znanju i obrazovnom okruženju.

Ključne riječi: multimedejska škola, cjeloživotno učenje, samoobrazovanje, situacijsko učenje, virtualna komunikacija

Uvod

U životu čovjeka obavezno školovanje zauzima, prema europskim standardima između 8 i 12 godina života, a radni vijek s nužnim dijelom cjeloživotog obrazovanja i učenja između 40 i 45 godina života. Dakle, obrazovanje odraslih pokriva (ili odnosi se na...) četiri ili više desetljeća najaktivnijih i najproduktivnijih godina odraslih osoba (o posebnostima toga vida učenja odraslih vidjeti: Alibabić, 1994, Matijević, 2000; Peters, 2001).

Obavezno školovanje ne može i ne treba pripremiti mlade za uspješno izvršavanje radnih obaveza tokom radnog vijeka. Promjene u tehnologiji proizvodnje i komuniciranja su toliko velike i ubrzane da se ponekad očekuje svakih nekoliko godina vraćanje učenju ili vraćanje u školske klupe. S obzirom da je vraćanje u školske klupe nepohodno (i ponekad dosta skupo) valja stalno propitivati optimalna andragoša i didaktička rješenja za obnavljanje znanja i stjecanje novih životnih i radnih kompetencija uz rad.

Koliko su odrasli pripremljeni za učenje u toku radnog vijeka? Koliko su osposobljeni za učenje uz pomoć novih medija? Što podraumijeva osposobljenost za učenje u novom (multi)medijskom okruženju? To s neka od pitanja kojima se bavi ili bi se trebale baviti andragogija i andragoška didaktika. Ta se pitanja razmatraju i u ovom radu.

Novo (multi)medijsko okruženje

Starije odrasle osobe se sjećaju vremena kada na ovim prostorima nije bilo televizijskog programa. Mnogi od danas živućih odraslih osoba su odrasli bez crtanih filmova i bez programa obrazovne televizije. Televizija je na ovim prostorima počela emitirati redovni program točno prije pedeset godina. Telefon je u to doba bio rezerviran za stanove i rijetke kuće u gradovima. Prije dvadeset godina nije bilo Interneta i elektronske pošte. Prvi osobni kompjutori su se pojavili u vidu verzija Commodore 64 ili Spektrum ZX. I za te je "igračke" valjalo u to doba izdvojiti znatnu sumu novaca.

U zadnjih petnaestak godina broj kompjutora u stanovima i kućama je ubrzo rastao (i još raste). Od 2002. godine u Hrvatskoj istražujemo svake godine rast broja osobnih kompjutora i prikučaka na Internet. To longitudinalno istraživanje obuhvaća svake godine između 2000 i 4000 ispitanika. Metodologija je jednostavna: djecu početnih razreda osnovnih škola se pita imaju li u svojim kućama neki PC (personalni kompjuter) te je li taj kompjuter priključen na Internet. Rezultati se uspoređuju prema spolu djece, prema mjestu stanovanja te prema razredu koji pohađaju. Naime, prema prvom istraživanju ustanovili smo da roditelji računala radije kupuju kad djeca pođu u školu (kad nauče čitati i pisati), zatim da radije ku-

puju računala ako imaju mušku djecu te da kupovina kompjutera ovisi i o razredu koji djeca pohađaju (vjerojatno po logici: „Ako završiš uspješno razred kupit ćemo kompjuter!). Dakle, preko djece, učenika početnih razreda osnovne škole, sazna-jemo kojim tempom i u kojem broju u hrvatske stanove i kuće ulaze kompjuteri. Naravno, kompjutore kao skupe igračke koriste svi ukućani, bez obzira na dob. Ulaskom kompjutera u kuće bitno se mijenja medijsko okruženje u kojem mladi i odrasli provode slobodno vrijeme te stil življenja i komuniciranja.

U nastavku donosimo samo rezultate za prvu i zadnju godinu ovog istraživanja (2002. i 2006. godina).

Tablica 1: PC u stanovima i kućama 2002. godine (frekvencije i postoci)

MJESTO	DA	%	NE	%	UKUPNO
Zagreb	749	58,15	539	41,85	1288
Ostali	424	42,92	564	57,09	988
UKUPNO	1173	51,54	1103	48,46	2276

Hi-kvadrat= 51,973 s.s. = 1 p > 0,01

U prvom istraživanju smo (Tablica 1) mogli konstatirati da se kompjuteri nalaze u više od 50% domaćinstava, te da je broj kompjutera znatno veći u glavnom gradu negoli u ostalim mjestima koja se nalaze u okruženju oko glavnog grada (udaljenost do 100 km; razlika je i statistički značajna).

Tablica 1: PC u stanovima i kućama prema mjestu stanovanja 2006. godine (frekvencije i postoci)

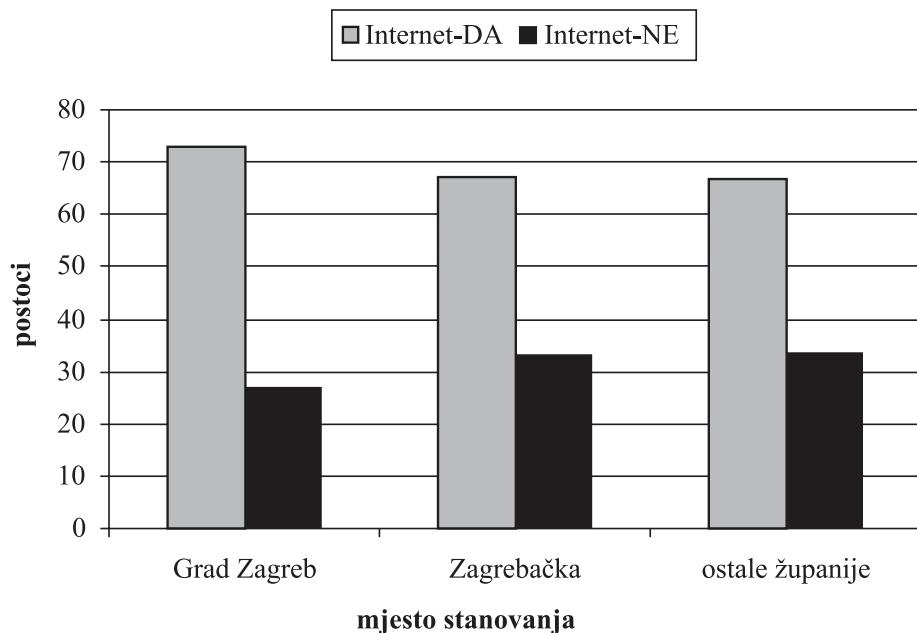
Grad / županija:	PC-da	%	PC-ne	%	UKUPNO
Grad Zagreb	1511	78,86	412	21,4	1923
Zagrebačka	437	73,9	154	26,1	591
ostale županije	1046	69,3	463	30,7	1509
UKUPNO	2994	74,4	1029	25,6	4023

Hi kvadrat 38,152 s.s. = 2 p > 0,01

Tablica 2: Internet u stanovima i kućama prema mjestu stanovanja 2006. godine (frekven-cije i postoci)

Grad / županija:	Internet-DA	%	Internet-NE	%	UKUPNO
Grad Zagreb	1104	73,1	407	26,9	1511
Zagrebačka	293	67	144	33	437
ostale županije	697	66,6	349	33,4	1046
UKUPNO	2094	69,9	900	30,1	2994

Hi-kvadrat = 14,189 s.s. = 2 p > 0,01



Grafikon 1: Internet u stanovima i kućama 2006. godine

Broj mobilnih telefona je toliko narastao da se približava broju odraslih osoba. Dakle, telefonskih priključaka i mobilnih telefona danas ima više negoli odraslih osoba. Roditelji djeci za darove kupuju funkcionalne i moćne mobilne telefone.

Didaktičke strategije za učenje u novom (multi)medijskom okruženju

Novo medijsko okruženje pruža druge mogućnosti za obrazovanje i učenje u odnosu na vrijeme kad je jedini ili glavni medij bio tekst u obliku knjige i kada su tehnike i brzina čitanja bili glavno mjerilo osposobljenosti za samooobrazovanje (vidi: Alibabić, 1994; Matijević, 2000). Kompjuteri i razni vidovi on-line učenja podrazumijevaju postojanje različitih programa koji pomažu ili omogućuju učenje. U osnovi tih programa su različite programske i didaktičke strategije (više kod: Issing, 1998; Jolliffe, A., Ritter, J. and Stevens, D. 2001; Peters, 2001)

F. Bodendorf (prema Issing, 2002, str. 161) govori o sljedećim vrstama obrazovnog softwarea za kompjutorski utemeljeno učenje: učenje prema uputama, učenje vježbanjem, učenje otkrivanjem, zatim o samousmjeravanom učenju, o usmjerenom učenju i zabavnom učenju. Tu je još i učenje radom (aktivno učenje, engl. Learning by doing) i učenje putem razgovora (“Sokratovsko” učenje ili inteligentni dijalog).

Uz spomenute vrste softwarea za učenje pomoću kompjutora učitelji (odnosno poučavatelji) se javljaju u različitim ulogama. Uz učenje prema uputama oni su u ulozi pomagača. Kod vježbanja njihova je zadaća treniranje (usmjeravanje vježvanja). Samousmjeravano učenje podrazumijeva nekog pasivnog mentora, a usmjeravano učenje jednog aktivnog mentora. Zabavno učenje se odvija uz software u osnovi kojeg je strateija igranja, a učenje putem otkrivanja se može odvijati na softwareu u osnovi kojeg je simulacija. Aktivno učenje (učenje putem rada; engl. Learning by doing) će se efikasno odvijati na softwareu u osnovi kojeg je rješavanje problema. Opći sistem dizajniranja kompjutorskog softwarea za učenje podrazumijeva sljedeće radne etape: analiziranje, planiranje, razvoj, korištenje, te evaluacija i revizija (isto, 161 i d.).

Medijsko okruženje ima veliki utjecaj na izbor didaktičkih rješenja za učenje i poučavanje. S tim u vezi govori se o didaktičkim teorijama (i/ili paradigmama) te didaktičkim strategijama na kojima se temelje koncepti učenja i poučavanja.

Kako smo već prikazali, uz razvoj informatičke i komunikacijske tehnologije bitno se mijenja medijsko okruženje u kojem se događa učenje. Učenje se uvijek događa u određenoj socijalno situaciji i u nekom medijskom kontekstu (okruženju). U vrijeme kada je Jan Amos Komensky napisao djelo “Velika didaktika” (1632. godine) od komunikacijskih medija su mu na raspolaganju stajali samo knjiga i učitelj. Danas, više od tri i pol stoljeća kasnije, situacija je bitno izmijenjena.

Spoznaja da situacija (fizička i socijalna) snažno uvjetuje proces i rezultat didaktičkog dizajniranja modela za obrazovanje i učenje mladih i odraslih, uvjetovala je i pojavu sintagme (pojma) “situirano učenje” (njem. situirtes Lernen).

“U skladu s teoretskim pristupom situiranog (ili situacijskog) učenja, mentalna reprezentacija nekog koncepta ne odvija se izolirano i u apstraktnom obliku, već uz uvažavanje *socijalnog i fizičkog konteksta socijalne i fizičke situacije*, u kojoj je re-

levantan koncept, odnosno u kojoj se primjenjuje koncept.” (isticanje M.M.; prema: Mandl, H., Gruber, H. und Renkl, A., 2002, str. 139)

Fizička situacija podrazumijeva mogućnost uporabe za pomaganje učenja izuzetno moćnih i fleksibilnih komunikacijskih medija kakvi su npr. Internet, mobilni telefoni, kabelska i satelitska televizija itd. Svi ti mediji nalaze se na mjestima gaje osobe koje žele učiti žive ili rade, a mogu se koristiti i na svim drugim mjestima gdje ljudi borave (odmaraju se, rekreiraju, putuju itd.). S tog stajališta nije više moguće govoriti o slaboj dostupnosti nekog od medija zbog udaljenost ili zbog nedostatka komunikacijskih ili energetskih veza.

Socijalni kontekst podrazumijeva uvjetovanost ciljeva i strategija učenja i poučavanja činjenicom da je motoviranost za učenje socijalno i individualno uvjetovana, a i ishodi učenja ovise os socijalnoj sredini u kojoj se učenje događa. Neke životne i radne kompetencije i vrijednosti nije niti moguće usvojiti bez odgovarajućeg socijalnog konteksta (npr. suradnja, tolerancija, nenasilno rješavanje sukoba i sl.).

Uz razvoj medija i promjene medijskog okruženja mijenjale su se i didaktičke paradigme odnosno teorije koje su nastojale objasniti i omogućiti reguliranje procesa učenja i poučavanja. U proteklih pedesetak godina na sceni su biheviorizam (behevioralna teorija), kognitivizam (kognitivističke teorije) te konstruktivizam.

Konstruktivizam polazi od toga da subjekt koji uči ne može ostati pasivan u tom procesu. Subjekti koji uče moraju imati mogućnost aktivno konstruirati osobni spoznajni proces. Oni moraju opažati, iskusiti i odživjeti te, u već postojeći sustav spoznaja, sve to integrirati. Učitelji se pritom pojavljuju kao savjetnici i pomagači učenja. Njihov posao pomažu stručnjaci za razvoj medija, zatim za dizajniranje nastavnog procesa i planiranje obrazovanja. Sve se to događa u određenom poticajnom okruženju (sredini). Johansen (prema: Issing, 2002, str. 154) predlaže razvoj takve obrazovne sredine koja je poticajna za rješavanje problema i projektno orijentirano učenje, a koje je opet najbliže ostvarenju ideja konstruktivističke paradigmе učenja i poučavanja.

Mogu se postaviti brojna pitanja kako to implementirati u kontekst cjeloživotnog učenja odraslih, te kako riješiti brojna andragoškodidaktička i teledidaktička pitanja. Odgovora na takva i slična pitanja omogućit će spoznaje multimedijiske didaktike ili multimedijiske teledidaktike (vidi: Issing, 1994).

Ospozljavanje odraslih za samoobrazovanje uz suvremene medije (Matijević, 2004)

Medijsko okruženje (njem. Lernumgebung, engl. - learning environment) i dominantne tehnologije proizvodnje i komuniciranja uvjetuju načine i sadržaje učenja. Mediji koji pomažu učenje i poučavanje uvjetuju i odvijanje procesa samoobrazovanja i cjeloživotnog učenja.

Ospozljavanje za samoobrazovanje uz pomoć novih medija trebalo bi obuhvaćati sljedeće aktivnosti: učenje traženja informacija, učenje selekcije informa-

cija, učenje primjene informacija, ztaim učiti primjenu metoda i teorija u novim situacijama. Tu bi trebalo učiti i uspoređivanje i razlikovanje ideja, učiti donošenje odluka na temelju poznatih informacija i obrazloženih argumenata te učiti kritičko i samostalno mišljenje.

Sve prethodne kompetencije bi trebale razvijati i njegovati redovne osnovne ii srednje škole u kojima se školju djeca i mladi. U poznatom projektu PISA se kod djece u dobi od 15 godina ispituju spomenute kompetencije (vidjeti: <http://www.pisa.oecd.org> – 12.06.2006.) To znači da su u svijetu shvatili važnost tih kompetencije te da su obavezne škole kao svoje važne zadatke istaknute upravo takve kompetencije (iskoristiti poznatu informaciju, rješiti problem na temelju pronađenih informacija, argumentirati vlastite zaključke itd.).

Pitanje je, ipak, koliko je prije 2000. godine (prva ispitivanja u projektu PISA) spomenutim ciljevima i kompetencijama posvećivana pažnja u školama na prostoru bivše Jugoslavije? I drugo važno pitanje: Kako odrasle osobe koje su školovane u vrijeme kada je obrazovni ideal bio “znati knjigu od korica do korica”, (ili možda: “moći ponoviti sve što je učitelj / ica ispredavao / ispredavala” ili jednostavno: “imati glavu punu informacija”) danas pripremati (osposobljavati) za funkciranje u novom medijskom okruženju ili kako ih osposobljavati za korištenje tih medija za učenje i stjecanje novih kompetencija. Najveći šok odrasle osobe koje su školovane u vremenu prije pojave Interneta donosi lakoća dolaženja do novih informacija, te *količina informacija* koja se lako može pronaći i dobiti u vlastitom stanu.

Posebnu pažnju zaslužuje i pitanje veze obrazovnog nivoa odrasle osobe i korištenja informacija koje se mogu primati putem Interneta. U vrijeme pisanja ovog teksta u Hrvatskoj svaka peta odrasla osoba nije završila osmogodišnju osnovnu školu, a više od 40% odraslih osoba ima završenu samo osnovnu osmogodišnju školu. Poznato je da motivacija odraslih za učenje ovisi o socijalnoj sredini u kojoj osoba živi i radi te od obrazovne razine pojedinca (vidjeti npr: Medić, 1982). A priori se može konstatirati da se najmanje problema u pripremanju odraslih za učenje u novom okruženju može očekivati s osobama koje imaju završenu višu ili visoku školu (prema popisu iz 2001. godine u Hrvatskoj je to oko 11% odrasla stanovništva), a najviše s osobama koje nemaju završenu osnovnu školu. Osnovnu školu, prema podacima iz 2001. godine, nije završila jedna trećina odraslih osoba (29,5%), a samo osnovnu školu ima završeno 22,85% odraslih osoba (801.000 stanovnika!).

Budućnost učenja – učiti za budućnost

Kakva je budućnost učenja? Što učiti za budućnost? Pitanja su koja trebaju stalno razmatrati stručnjaci za pitanja cjeloživotnoga obrazovanja. Keegan (2002) vidi transformaciju e-Learning u m-Learning (u fleksibilno, mobilno i otvoreno učenje). Razni oblici otvorenog učenja, odnosno poučavanja i učenja na daljinu imaju u budućnosti veću šansu od krutog izravnog učenja u školskim učionicama (više

o otvorenom učenju i učenju na daljinu vidjeti internet izvore navedene u popisu literature na kraju ovog teksta!)

Ako bi se komunikacijska i informacijska tehnologija i usporeno razvijala u idućih dvadesetak godina u odnosu na prethodne godine, možemo očekivati nastavak informacijsko-komunikacijske revolucije. Uz spoznaju o (pre)brzom umnožavanju znanja i informacija na postavljena pitanja nije lako odgovoriti.

Učiti znanja ili učiti kompetencije? Dilema ne bi trebala postojati, dakle, učiti i znanja i kompetencije. Ali pitanja su kakva znanja (koji kvalitet?, koji sadržaj?, kada i koliko?) i koje kompetencije. Učenje komunikacijskih kompetencija te upoznavanje informacijsko-komunikacijske tehnologije je nezaobilazno. U svakom slučaju treba se *pripremati i biti spreman za promjene* koje će se događati u dolazećim godinama, posebno za promjene u području cjeloživotnog obrazovanja.

LITERATURA:

- Alibabić, Š. (1994), Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje. Beograd: Beopres.
- Fritsch, H. (Hrsg.), (2003), The role of student support services in e-learning system. ZIFF Papiere 121, Zentrales Institut fuer Fernstudienforschung, FernUniversitaet, Hagen, 110 S.
- Issing, L. J. (1994), From Instructional Technology and Multimedia Didactics. Educational Media International. V31, n3, p171-182
- Issing, L J. (1998), "Lernen mit Multimedia aus psychologisch-didaktischer Perspektive". In: Lernen mit Medien - Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. München: Juventa Verlag, S. 159-178.
- Jolliffe, A., Ritter, J. and Stevens, D. (2001), The ONLINELEARNING Handbook: Developing and Using Web-based Learning. London: Kogan Page.
- Keegan, D. (2002), The future of learning: From eLearning to mLearning. ZIFF Papiere 119, Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung, FernUniversität.
- Mandl, H., Gruber, H. und Renkl, A. (2002), Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebung. In: Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz Verlag, S. 139-149.
- Matijević, M. (2000), Učiti po dogovoru: Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih. Zagreb: CDO Birotehnika.
- Matijević, M. (2004), Osposobljavanje odraslih za samoobrazovanje uz nove medije. U: Obrazovanje odraslih – ključ za XXI. stoljeće. Str. 111-117.
- Medić, S. (1982), Društvena sredina i osnovno obrazovanje odraslih. Beograd: Prosvetni pregled.
- Peters, O. (2001), Learning and Teaching in Distance Education – Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective. London: Kogan Page.
- The open University (5. lipanj 2007).
<http://www.open.ac.uk/>

Distance Education Web Sites (5. lipanj 2007)

<http://www.umuc.edu/>

Fernuniversität Hagen, Germany (5. lipanj 2007)

<http://www.fernuni-hagen.de/>

EDEN - European Distance Education Network (5. lipanj 2007)

<http://www.eden.bme.hu/>

ICDE – International Council for Open & Distance Education (5. lipanj 2007.)

<http://www.icde.org/>

NEW (MULTI)MEDIA ENVIRONMENT AND LIFELONG LEARNING

Milan Matijević

Abstract - *The media environment in which children and adults live has changed substantially in the past fifteen years. Possibilities for disseminating information on and incentives for learning have multiplied in the meantime. Potential educational aids in a household now include cable and satellite television, Internet, OC, mobile phones, film-screening sets etc. We can now talk about a possibility of setting up an alternative (multimedia) school in every house. We can also talk about how aware people are of educational possibilities of the media that surround them. The task of compulsory education has thus been expanded to include a new, important goal: training people for lifelong learning using new media. Are schools achieving this educational goal?*

Training for self-education by means of new media should include the following activities: learning how to find information, learning how to select it and how to apply it, learning on methods and theories in new situations. Here we should include comparing and differentiating ideas, making decisions based on available information and explained arguments and learning how to think critically and independently.

So called 'situation reading' is a desirable didactic framework (a paradigm) for such learning. This means that learning does not take place isolated in some abstract form, but with keeping in mind the social and physical context, or social and physical situation (virtual environment and virtual communication). We should also mention here the social-constructive didactic paradigm which sees learning as an individual's active and creative relationship with knowledge and educational environment.

Key words: *multimedia school, lifelong learning, self-education, situation reading, virtual communication*

PRIMJENA MARKETINŠKOG KONCEPTA U INSTITUCIJAMA CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA - TEORIJSKA RAZMATRANJA

Mr. sc. Zoran Mihanović
Ekonomski fakultet Split
Mätze hrvatske 31, 21000 Split
E-mail: zoran.mihanovic@efst.hr

Sažetak - Prepoznavanje važnosti koju neprofitni sektor ima u suvremenom društvu tijekom posljednjih desetljeća poklapa se sa saznanjima o univerzalnoj primjenjivosti marketinških principa. Međutim, kako u teorijskom tako i u praktičnom smislu, primjetan je nedostatak radova s područja marketinškog upravljanja u području obrazovanja općenito, pa tako i u cjeloživotnom obrazovanju, bez obzira ubrajaju li se akteri primjene marketinga u obrazovanju u profitni ili, pak, neprofitni sektor. Obrazovna djelatnost može se smjestiti u kontekst modela višebrojne/ih klijentele/subjekata/dionika u kojem institucije cjeloživotnog obrazovanja svoje djelovanje usmjeravaju prema većem broju ciljnih skupina (javnosti), negoli prema "ekskluzivnom" pojedincu/skupinama – ciljnom tržištu profitno orijentirane organizacije. Time se postavlja pitanje mogućnosti i načina provedbe marketinške koncepcije u obrazovnim institucijama u ovom slučaju u institucijama cjeloživotnog obrazovanja. Posebnosti obrazovnog sektora te odnosi koje institucije cjeloživotnog obrazovanja uspostavljaju s vanjskim subjektima o kojima ovise, ukazuju na potrebu prilagođavanja marketinga u tim institucijama. U radu su izloženi teorijski koncepti marketinške koncepcije u profitnom i neprofitnom sektoru, s posebnim naglaskom na specifičnosti primjene u obrazovanju općenito i cjeloživotnom obrazovanju. Analizirani su i čimbenici koji utječu na provedbu marketinške koncepcije u obrazovnim institucijama.

Ključne riječi: marketinška koncepcija, neprofitni sektor, obrazovanje, cjeloživotno obrazovanje

1. Uvod

Upravo zbog specifičnosti obrazovnih institucija postavlja se pitanje da li je koncepcija marketinga adekvatna filozofija u navedenim institucijama. Misija i ciljevi obrazovnih institucija razlikuju se od ciljeva profitnih organizacija. Upravo iz

ovih razloga potreban je poseban i prilagođen pristup marketinga unutar obrazovnih institucija. Marketing čiji standardni koncept nije primjenjiv u ovakvim situacijama, često je zapostavljen u takvim institucijama. Trebalo bi biti baš suprotno, te bi prilagođeni koncept uvelike olakšao voditeljima ovakvih institucija postizanje pozitivnog poslovanja, te zadovoljenje korisnika obrazovanja i ostalih dionika/ciljnih skupina.

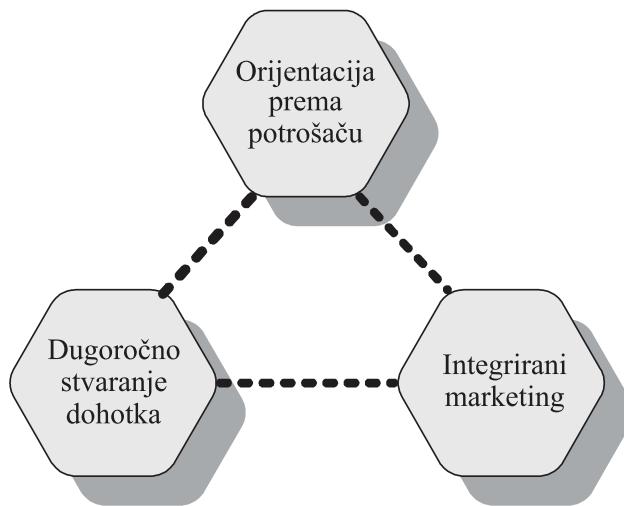
2. Temeljne teorijske odrednice marketinške koncepcije

Pojava marketinške koncepcije vezuje se za General Electric, organizaciju koja je među prvima prepoznala potrebu za orijentacijom prema potrošaču i to definirala u svojim dokumentima neposredno nakon II. svjetskog rata, zatim za poznati članak Levitta iz 1960. - "Marketing Myopia" (Bennett i Cooper 1979: 76), te članak Feltona iz 1959. - "Making the Marketing Concept Work". Jedan od prvih zagovarača marketinške koncepcije bio je Drucker (1954.) koji smatra da je stvaranje zadovoljnog klijenta jedino valjano određenje svrhe poduzeća (Ruekert, 1992: 226). Za razliku od njega, McNamara definira marketinšku koncepciju kao "filozofiju poslovnog managementa temeljenu na organizacijskom prihvaćanju potrebe za orijentacijom prema korisniku, orijentacijom prema profitu i prepoznavanju važne uloge marketinga u komuniciranju potreba tržišta svim važnijim odjelima poduzeća" (McNamara, 1972: 51).

Prihvaćanje marketinške koncepcije brzo se širi u poslovnom svijetu, ali javljaju se i određeni znakovi rezerviranosti i opreznosti prema njoj. Uzevši u obzir stavove više autora, tri su osnovna uvjeta za ostvarenje marketinške koncepcije (prema Marušić, 2001: 22-24; Grbac, 2005: 42-46; Previšić, 2004: 9-10; Kotler, 2001: 19-27):

1. *orijentacija prema potrošaču* - u središte interesa stavlja potrebe i želje potrošača i težnju gospodarskih i drugih subjekata da ponudu učine različitom od konkurenata,
2. *dugoročno ostvarivanje dohotka, a ne orijentacija isključivo na količinu prodanih proizvoda te orijentacija prema cilju - financijskom ili nefinansijskom*. U ostvarivanju dugoročnih ciljeva gospodarskih i drugih subjekata pristupa se tako da se zadovolje potrebe i želje potrošača legalno i odgovorno,
3. *integrirani marketing* obuhvaća integraciju svih aktivnosti, koordinaciju marketinga s ostalim funkcijama poduzeća koja osigurava uspješnost gospodarskih i drugih subjekata sa svrhom zadovoljenja potreba i želja potrošača (Slika 1.).

U istraživanju (Barksdalea i Dardena, 1971: 36) utvrđeno je da je marketinška koncepcija pridonijela unapređenju organizacije i managementa marketinških aktivnosti, ali više ukazuju na problem provedbe koncepcije nego na njene svojstvene



Slika 1. Koncepcija marketinga

Izvor: Marušić, M., Vranešević, T.: **Istraživanje tržišta**, Adeco, Zagreb, 2001., str. 23

slabosti. Marketinška koncepcija je filozofska ideja koja služi kao idealistički stav poslovne politike managementa iako su ga rijetka poduzeća uspjela primijeniti i učiniti djelotvornim u svakodnevnoj praksi. Među različitim barijerama u provedbi koncepcije kroz orijentaciju mogu se izdvojiti slijedeće (Webster, 1988: 9):

- Nepotpuno razumijevanje samog marketinškog koncepta.
- Nerazdvojiv sukob između kratkoročnih i dugoročnih prodajnih i profitnih ciljeva.
- Prenaglašavanje kratkoročnih financijski orijentiranih mjera izvedbe managementa.
- Vlastite vrijednosti i prioriteti top managementa glede relativne/razmjerne važnosti korisnika i ostalih subjekata poduzeća.

Usprkos svemu tome, orijentacija prema korisniku je ipak prepoznata kao osnovni uvjet opstanka poduzeća i konkurentske efektivnosti. Također, sve njene specifičnosti i primjenjivost pokušat će se objasniti na obrazovanju, posebice cje-loživotnom obrazovanju.

3. Temeljne odrednice neprofitnih organizacija i marketinga neprofitnih organizacija

3.1 Specifičnosti neprofitnih organizacija

Provedba marketinške koncepcije u neprofitnom sektoru nije primjenjiva kao u profitnom. Za neprofitne organizacije, cilj koji odgovara profitabilnosti je optstanak što znači zarađivanje prihoda dostahtih za pokrivanje dugoročnih troškova

Tablica 1. Razlika između profitnih i neprofitnih organizacija

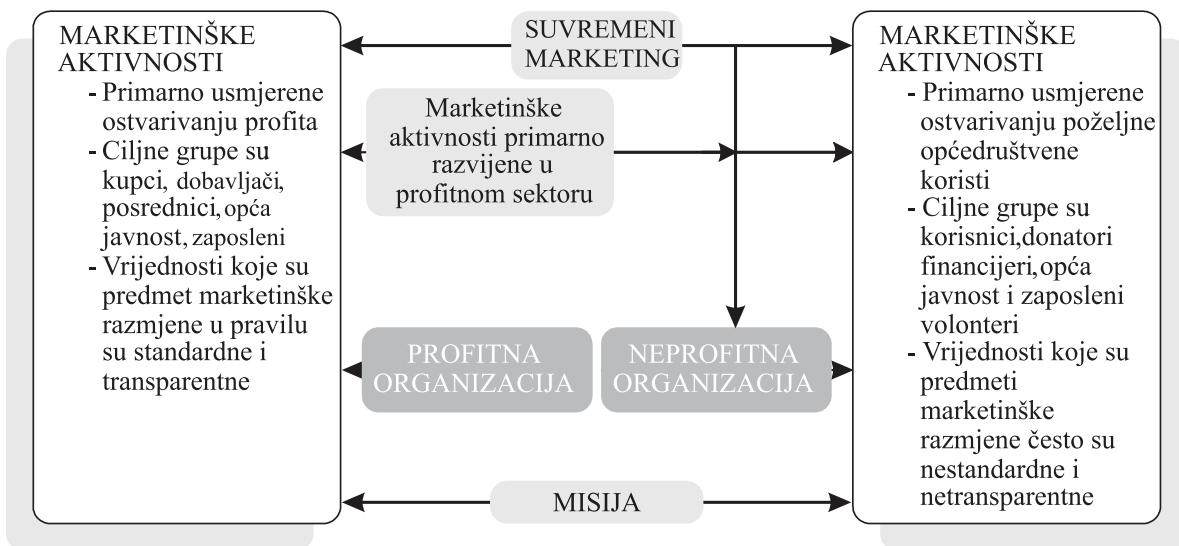
	Profitne organizacije	Neprofitne organizacije
Tko je vlasnik?	Ulagači (dioničari)	Neka druga neprofitna organizacija ili nitko
Može li ostvariti profit?	Da	Ne
Kome je odgovoran management?	Dioničarima	Izvršnom tijelu neprofitne organizacije
Izvori prihoda	Prodaja	Donacije, pokloni, ponekad prodaja
Koji se porezi plaćaju?	Svi porezi	Ne plaćaju se, izuzete od plaćanja poreza
Svrha organizacije?	Ostvarenje dobiti za vlasnike	Ostvarenje misije zbog koje organizacija postoji
Izvori kapitala?	Osnivačke dionice, potraživanja, ostvareni prihodi, zadržana dobit	Donacije, potraživanja, pomoć vlade, fondovi
Mjere uspješnosti?	Dobit, povrat investicije	Operacionalizacija misije, uspješnosti <i>fundraising-a</i>
Tko utječe na uspjeh?	Potrošači	Klijenti i suradnici

Izvor: Meler, M.: **Društveni marketing**, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Osijek, 1994., str. 99

i/ili dugoročno zadovoljavanje svih ključnih klijenata (*Kotler i Andreasen, 1996: 65-68*). U Tablici 1. prikazane su najvažnije razlike između profitnih i neprofitnih organizacija.

S obzirom na klasifikaciju neprofitnih organizacija/djelatnosti/aktivnostijavljaju se i specifičnosti marketinga neprofitnih organizacija općenito (Slika 2.) kao i specifičnosti marketinga određene vrste neprofitne organizacije. Nadovezujući se na već navedenu definiciju neprofitnih organizacija, a uzimajući u obzir specifičnosti njihova marketinga, možemo reći da je *marketing neprofitnih organizacija skup aktivnosti kojima se osmišljava i pospješuje planiranje, provedba, distribucija i komuniciranje djelovanja organizacija koje ostvaruju neki određeni javni interes, ali im osnovna svrha postojanja nije ostvarivanje profita* (Pavičić, 2003: 31). Već u samoj definiciji možemo zamijetiti koncepciju društvenog marketinga koja osim zadovoljavanja potreba primarnog ciljnog tržišta vodi računa i o javnom interesu i potrebama cjelokupnog društva (prema Kotler, 2001: 27-28). Upravljanje/manipuliranje sastavnicama marketinškog miksa neprofitnih organizacija vjerojatno će se razlikovati od profitnih, a u procjeni rezultata marketinškog truda pojavljuje se još problema s obzirom da rezultati ne mogu uvjek biti izolirani, čak ni kvantitativno određeni. Između ostalog, ponekad je uspješnost aktivnosti moguće izmjeriti samo u kvalitativnim okvirima dovođenjem u vezu zadovoljstvo korisnika sa ciljevima poduzeća (prema Yorke, 1984: 19).

Mnogobrojni su proizvodi i usluge kod kojih marketinški koncept kao normativni okvir nije primjenjiv ili barem nije primjenjiv u obliku predstavljenom pedese-



Slika 2. Specifičnosti marketinga profitnih i neprofitnih organizacija

Izvor: Pavičić, J.: **Strategija marketinga neprofitnih organizacija**, Masmedia, Zagreb, 2003., str. 30

tih i šezdesetih godina dvadesetog stoljeća (Houston, 1986). U mnogim slučajevima marketing bi trebao stavljati naglasak na odgojno-obrazovnu funkciju, voditi računa o identitetu određene sredine, moralnim i kulturnim normama te razvoju društva u cjelini (Mihanović, 2005: 657). *Upravo zbog specifičnosti neprofitnog sektora, a posebice cjeloživotnog obrazovanja - njegova misija, (ne)profitnost, veći broj ciljnih skupina, kompleksniji odnosi s ciljnim skupinama, dugoročni društveni ciljevi i korisnost itd., postavlja se pitanje je li koncepcija marketinga adekvatna filozofija u navedenim institucijama.*

3.2. Primjena marketinške koncepcije u neprofitnom sektoru

Može se reći da primjena marketinške koncepcije u neprofitnim organizacijama ima svoje početke u radu Kotlera i Levyja krajem šezdesetih. Oni su mišljenja da poslovno naslijede marketinga pruža koncepciju za vođenje svih organizacija te da izbor koji je pred managementom neprofitnih organizacija nije prihvatiti tu koncepciju ili ne, već obavljati je loše ili dobro (Kotler i Levy, 1969: 10-15).

Ciljevi marketinga u neprofitnom sektoru su problematični. U profitnom sektoru postoji svojevrsni "konsenzus" o velikoj važnosti korisnika i orientacije prema korisniku dok u neprofitnom sektoru organizacije često vode manje računa o samom zadovoljstvu korisnika, a više se bave idejom dugoročne društvene korisnosti. Također, takve organizacije mogu imati dosta veći broj dionika s kojima imaju kompleksnije odnose, koji vjerojatno imaju različite ciljeve i zahtjeve u kojima se prepoznaju potencijalne razlike u njihovim interesima.

Nakon ovakvih razmatranja, kao prijedlog za termin implementacije marketinške koncepcije u neprofitnim organizacijama nameće se *društvena orijentacija* (prema Sargeant; Foreman i Liao: 2002: 46-47). Društvena orijentacija navodi da je glavna zadaća institucije u određenju potreba, želja i interesa njenih potrošača te u njenoj prilagodbi kako bi omogućila zadovoljstva koja čuvaju ili uvećavaju dobrobit i dugoročne interes korisnika i društva (Kotler i Fox, 1995: 10).

Ono što valja naznačiti u kontekstu neprofitnog sektora je mogućnost neuspjeha onih koji zagovaraju provedbu novih kulturnih vrijednosti unutar organizacije u slučaju da nisu sposobni pokazati kako nove vrijednosti ne ugrožavaju postojanost važne temeljne orijentacije/misije neprofitnih organizacija. Ovo je osobito važno za neprofitni sektor u kojem zaposleni kao nositelji ponašanja i kulture doživljavaju tržišnu orijentiranost kao "zlo" te se boje da ne bude ugrožena temeljna misija njihove organizacije (prema Kotler i Andreasen, 1996: 232-235).

4. Marketing u obrazovnim institucijama

4.1. Specifičnosti marketinga u obrazovanju

Kao što neprofitni sektor ima odgovarajuće specifičnosti, a obrazovanje kao dio njega se izdvaja sa svojim specifičnostima tako se i marketing u obrazovanju izdvaja zbog sljedećih karakteristika: (1) proizvod u obliku intelektualne usluge mora se promatrati kao totalni proizvod, dakle kao integriranost materijalnih i nematerijalnih elemenata, (2) cijena usluge se plaća neizravno, (3) potencira se promocija "od-usta-do-usta" kombinirana s osobnim zapažanjima i osobnim očekivanjima pojedinca, (4) prevaga racionalnih nad emocionalnim motivima pri odabiru proizvoda/usluge kojeg vrše korisnici, (5) jednom stečena lojalnost prema određenoj obrazovnoj ustanovi relativno se teško napušta (Meler, 1994: 286).

Obrazovanje ima i svoju odgojnju funkciju koja podrazumijeva određeno ponašanje koje bismo željeli da ciljna publika prihvati. Cijenu opet ne možemo shvatiti samo kao ekonomsku žrtvu, već i kao žrtvu povezanu s psihološkom dobrobiti (potrošeno vrijeme, uloženi trud) onog koji bira obrazovanje i na koga proces obrazovanja djeluje. Distribucija je predstavljena prostornom blizinom obrazovne institucije u odnosu na potencijalne korisnike obrazovnog procesa, ali u odnosu i na ostale istovrsne, ali i raznovrsne "konkurentske" institucije.. Budući da je dio ukupnog proizvoda obrazovne institucije i *ideja* koju nudi, ona bi morala biti "*društveno dostupna*" - s podrškom unutar korisnikove društvene sfere. Promocija obuhvaća aktivnosti propagande, publiciteta i odnose s javnošću kojima je svrha da informiraju potencijalne korisnike, stvarne korisnike te cjelokupnu javnost o elementima obrazovnog procesa institucije. Promocijski napor se ne koriste samo kod regrutiranja polaznika, već bi trebali biti tako oblikovani da njeguju pozitivne stavove i namjere, sadašnjih ili budućih korisnika, te cjelokupnog društva o tome što obrazovanje nudi te kako može pomoći njima osobno i cijelom društvu.

Jedna od najzanimljivijih specifičnosti obrazovnih institucija je da ponekad ne uočavaju jasnu distinkciju između želja i potreba (Kotler i Fox, 1995: 9).. Glodajući iz perspektive obrazovnih institucija zadovoljavanje korisnikovih potreba i želja ograničeno je shvaćanje njihove svrhe. Studenti/učenici/polaznici često imaju dugoročne potrebe koje trenutno ne opažaju. Njihova *želja* može biti da dođu do diplome/potvrde na najlakši mogući način, a stvarne *potrebe* su im savladano znanje i vještine koje stoje iza diplome.

Obrazovanje kao i ostale usluge karakteriziraju obilježja neopipljivosti, nedjeljivosti, neusklađivosti, raznolikosti (heterogenosti) i odsutnosti vlasništva (prema Ozretić Došen, 2002: 25-32), ali opet s određenim specifičnostima. Kako u uslužnom sektoru postoji neprestana interakcija usluga među davateljima i primateljima, specifičnost primjene marketinga u obrazovanju je i u tome da ga, u takvoj organizaciji, provodi više subjekata. U marketinškim okvirima, obrazovanje je primjer usluge temeljene na povjerenju sa korisnikom koji obično nije sposoban procijeniti proizvod čak i nakon obavljenе kupovine jer korisnik rijetko posjeduje tehničku stručnost potrebnu za to (Driscoll i Wicks, 1998: 59).

Kvalitetu usluge u obrazovanju možemo promatrati iz različitih kutova. Mjera kvalitete mogu biti pokazatelji kao što su rezultati ispita, uspjesi na godini ili cjelokupnom studiranju, usvojeno znanje i sl. Mjera može biti i postotak studenata koji su se nakon diplomiranja zaposlili ili postotak onih koji su nastavili studiranje. Osim mjera kvalitete koje su usmjerene na studenta, mogu se koristiti i druge, npr. koliko brzo i kvalitetno administrativno osoblje odgovara na upite zainteresiranih, kakav je sastav nastavnog osoblja i zadovoljstvo njime itd.

S obzirom na promjene koje se događaju u vanjskom okruženju i prema kojima se kontinuirano prilagođavaju nastavni programi te na "zastarjevanje" naučenog, cilj je ospozobiti studente tj. korisnike obrazovanja za razmišljanje: za kritičko mišljenje i promišljanje sa svih strana, za kreativno rješavanje problema, za prilagođavanje promjeni i za razumijevanje društvenih dinamika organizacija u kojima će kao diplomirane osobe raditi. Ovakav tip obrazovanja bi bolje pripremio osobe koje će diplomirati na izazove koje će susretati tijekom svog radnog vijeka (Driscoll i Wicks, 1998, 60). Upravo ovdje *cijeloživotno obrazovanje* dolazi do svog punog izražaja.

Zadaća obrazovanja je zadovoljavanje očekivanih budućih potreba u funkciji razvoja, te se često griješi kada se misli da je obrazovanje usmjereno na postojeće potrebe (prema Hrvatska u 21. stoljeću: ODGOJ I OBRAZOVANJE, 2002: 68-69). *Upravo ove potrebe daju na važnosti marketinga i provedbe marketinške koncepcije obrazovanju jer je marketing taj koji može odigrati značajnu ulogu u povezivanju dugoročnih potreba cjelokupnog društva i zadovoljavanju potreba korisnika kvalitetnom prezentacijom onog što on kratkoročno ne želi, ali će dugoročno utjecati na njegov razvoj i na razvoj društva usmjeravajući te potrebe na društveno prihvatljiv način čime će u konačnici biti ispunjena misija i ciljevi institucije.*

4.2. Provedba marketinške koncepcije u obrazovnim institucijama

Organizacija slijedi marketinšku koncepciju utoliko da su njena struktura, kultura, sustavi i procedure uspostavljeni i razvijeni na način koji osigurava dugoročne odnose s korisnicima (i klijentima i zaposlenima) unutar ograničenih sredstava i uvjeta dugoročnog opstanka te organizacije (Siu Noel i Wilson, 1998: 303), te se na temelju rezultata studije predlaže da marketinške potrebe krenu od same organizacije zbog uslužne prirode obrazovanja, a razumijevanje i predanost top managementa ka marketinškoj orijentaciji je iznimno važno (Siu Noel i Wilson, 1998: 314).

Strateški marketinški okvir, kao što ga je preporučio Aaker (1995.), 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. Evidentno je da će marketinški stručnjaci u obrazovanju trebati biti educirani u području strateškog marketinga i posebice razviti specijalnost u otkrivanju nezadovoljenih potreba (Trim, 2003: 63-64).

U neprofitnom sektoru, pa tako i u obrazovanju, ne može se primijeniti model orijentiranosti prema klijentu/kupcu/potrošaču, te se studenti ne mogu shvatiti kao "klasični" potrošači ni kao proizvodi (Obermiller; Fleenor i Raven, 2005: 29) koje treba oblikovati djelovati na njih. Suggerira se (Driscoll i Wicks, 1998, 60) postavljanje granice u primjeni marketinškog koncepta u visokoškolskim institucijama i mole se relevantni dionici da uzmu u obzir opasnosti koje nosi preširoko shvaćanje potrošačko-prodavačke analogije; vjeruje se da maksimalno štovanje potreba korisnika obrazovanja može biti dugoročno štetno za obrazovanje jer "potreba" za kvalitetnim obrazovanjem nije očigledna i jasna svim studentima (ili potencijalnim studentima) i kao takva, orijentacija prema korisniku ne može osigurati visokokvalitetne programe.

Više autora odbacio je model prema kojem se studenta smatra vrstom klasičnog potrošača kao u profitnom sektoru i umjesto njega su predložili *model partnerstva* između obrazovne institucije i korisnika/polaznika. Model marketinga odnosa podrazumijeva da se korisnici/polaznici – kao ishodišna i najvažnija ciljna skupina djelovanja obrazovne ustanove – ne mogu shvatiti kao "klasični" potrošači ni kao proizvodi koje treba oblikovati i na koje treba djelovati, već kao jedni od partnera/dionika u procesu pružanja obrazovnih usluga. Kao što je već prije rečeno, ovdje se zagovara *društvena marketinška orijentacija* u kojoj organizacija ne postoji samo da bi izašla u susret svojim i korisnikovim potrebama, već da zadrži i unaprijedi dugoročne interese pojedinca i društva u cjelini (vidi opširnije u Mihanović, 2007: 115-132; Alfirević; Pavičić i Mihanović, 2007).

5. Obrazovanje i odgoj

5.1. Svrha i ciljevi obrazovanja i odgoja

Svrha obrazovanja je osposobljavanje članova društva za razmišljanje, za kreativno rješavanje problema i za aktivno sudjelovanje u društvu. Obrazovanje bi trebalo razvijati njihove sposobnosti za prilagođavanje društvenim promjenama i za razumijevanje dinamika organizacija u kojima će u budućnosti raditi kako bi stalno nadograđivali svoje znanje, te njime kvalitetno pratili društvene promjene i unapređivali društvo (prema Driscoll i Wicks, 1998, 60; Meler, 1994: 286-287; Hrvatska u 21. stoljeću, 2002: 18-19 i www.mzos.hr)

Svrha društvenog razvoja u suvremenim društvima je unapređivanje kvalitete života. Razvijenim zemljama smatraju se one u kojima ljudi kvalitetno, tj. "dobro" žive, a ne nužno one u kojima je visok nacionalni dohodak. Kvaliteta života poima se kao zadovoljavanje svih univerzalnih (socijalnih i samostvarujućih potreba kojima čovjek zadovoljava motiv za osobnim rastom i razvojem), a ne samo egzistencijalnih potreba (razumije se, zadovoljavanje neke razine temeljnih ekonomskih potreba je prepostavka zadovoljavanja ostalih potreba), (www.isqols.org)

Koncepcija kvalitete života (QOL - Quality-of-life) može biti temelj kod definiranja ciljeva *društveno odgovornog marketinga*, dizajniranog da poveća dobrobit korisnika bez da se oštete drugi dionici organizacije (prema Sirgy i Lee, 1996: 20-34). Kako je svrha društvenog razvoja unapređivanje kvalitete života, a obrazovanje i odgoj trebaju doprinositi razvoju, može se zaključiti da je i *svrha obrazovanja pri-donošenje kvaliteti života*. Svrha je najopćenitiji cilj koji se ostvaruje realizacijom većeg broja užih ciljeva. *Ciljevi su obrazovanja* one osposobljenosti kojima se pojedincu omogućuje obnašanje glavnih životnih uloga (radnih, obiteljskih, građanskih, uloga osobe koja kreativno koristi slobodno vrijeme i uloga osobe koja trajno uči) pomoću kojih zadovoljava svoje potrebe, potrebe društva i tako doprinosi kvaliteti života. *O sposobljenosti* su različite vrste znanja i vještina koje se stječu obrazovanjem te vrijednosti, stavovi i navike koje se stječu odgojem. Tijekom života pojedinac mora "učiti znati", "učiti činiti", "učiti zajedno živjeti" i "učiti biti" (prema Delors, preuzeto iz Hrvatska u 21. stoljeću, 2002: 19-21).

Valja naglasiti da se navedena četiri cilja obrazovanja/odgoja ne mogu ostvariti u okviru jednog stupnja obrazovanja, jednog oblika učenja ili unutar pojedinog područja učenja. To su ciljevi (osposobljenosti) koji se trebaju postići školovanjem i neškolskim oblicima obrazovanja/odgoja, odnosno učenja, kroz sva obrazovno-odgojna područja, tijekom čitava života. Pod vidom navedenih ciljeva obrazovanja/odgoja, pojedine faze (stupnjevi) i područja obrazovanja moraju se ponovno osmislati kako bi cijelog života svi ljudi mogli u najvećoj mjeri iskoristiti šireće obrazovno područje. "Ključ" za 21. stoljeće - **cjeloživotno učenje** - bit će prijeko potreban za prilagodbu promjenama u potražnji za određenim zanimanjima i za bolje svladavanje promijenjenih uvjeta ljudske egzistencije (Delors, preuzeto iz Hrvatska u 21. stoljeću, 2002: 20).

5.2. Cjeloživotno obrazovanje

Hrvatski sustav obrazovanja pruža odgojno-obrazovne usluge na razini: predškolskoga odgoja, osnovnoga, srednjeg i visokog obrazovanja te sustava obrazovanja odraslih. Posebna se pozornost posvećuje cjeloživotnom učenju, s ciljem uključivanja odraslih i nezaposlenih u prilagodljive obrazovne ponude i programe ospobljavanja. Poticaj za povratak problema cjeloživotnog učenja na dnevne redove tijekom devedesetih bila je želja za unapređenjem zapošljivosti i prilagodljivosti građana s obzirom na visoki stupanj strukovne nezaposlenosti, najteže pogađajući najniže kvalificirane te isto zbog činjenice da europsko stanovništvo naglo stari. Znači da se potreba za novim znanjima i vještinama ne može osloniti uglavnom na tek pridošle na tržište radne snage.

Komisija i države članice su u okvirima Europske strategije zapošljavanja (European Employment Strategy) definirale pojam cjeloživotnog učenja kao višenamjenski proces usvajanja znanja koji se odvija na stalnoj osnovi s ciljem unapređivanja znanja, vještina i stručnosti. Na putu prema europskoj obitelji društva utemeljenog na znanju, Hrvatska prihvata cjeloživotno učenje kao temelj svojega cjelokupnog sustava obrazovanja, radi ostvarenja i unapređenja *trajne zapošljivosti i aktivnog građanstva*. Cjeloživotno učenje je glavni način za razvoj građanstva, društvene povezanosti i zapošljivosti (Memorandum o cjeloživotnom učenju 2000: 8-9).

Suvremena strategija obrazovanja temelji se na načelu *cjeloživotnog učenja*, potaknutog činjenicom da se količina novoga znanja povećava velikom brzinom, pa znanja stečena u tradicionalnom obrazovnom sustavu zastarijevaju i nisu dostatna potrebama pojedinca i društvene zajednice (MZOŠ: Strategija obrazovanja odraslih, 2007: 17). Cjeloživotno učenje smatra se neprekinutim kontinuitetom "od kolijevke do groba".

I politički ciljevi Europske Komisije, kako bi bili najkonkurentniji igrač u svijetu, u kombinaciji s razmišljanjima ka društvu znanja, vode ka četiri cilja, a to su: sposobnost zapošljavanja; poduzetništvo; prilagodljivost; jednake prilike/mogućnosti za sve (Wim, 2005: 414).

Sveobuhvatna i suvisla strategija cjeloživotnog učenja bi trebala težiti ((Memorandum o cjeloživotnom učenju 2000: 11-22):

- jamstvu potpunog i stalnog pristupa učenju s ciljem stjecanja i obnavljanja vještina potrebnih za sustavno sudjelovanje u društвima temeljenim na znanju;
- vidljivom porastu ulaganja u ljudske resurse s ciljem davanja prvenstva najvećem bogatstvu Europe - njenim građanima;
- razvijanju djelotvornih metoda učenja i podučavanja te uvjeta potrebnih za postizanje kontinuiteta u doživotnom (life-long) i općem (life-wide) učenju;
- značajnom poboljšanju načina razumijevanja i vrednovanja sudjelovanja u procesu obrazovanja te dobivenih rezultata, što se posebno odnosi na neformalno i informalno stjecanje znanja;

- osiguravanju jednostavnog pristupa kvalitetnim informacijama i savjetima vezanim uz stjecanje obrazovanja u čitavoj Europi i tijekom čitavog života;
- osiguravanju mogućnosti cjeloživotnog učenja što je moguće bliže građanima, u njihovim mjestima stanovanja

Iz istraživanja Europske Komisije o cjeloživotnom učenju, provodenog 2003 godine na širokom uzorku od 18 277 ispitanika iz svih država Europske zajednice te Norveške i Islanda, došlo se do sljedećih trendova (Marinović, 2004: 103-110):

- većina Europljana smatra da je cjeloživotno učenje za ljude svih dobi;
- izražena je snažna podrška važnosti cjeloživotnog obrazovanja; građani se najbolje uče i neformalnom učenju;
- različite su prepreke za sudjelovanje u cjeloživotnom učenju, a najvažniji čimbenik je vrijeme;
- mišljenje ispitanika je podijeljeno na pitanju financiranju cjeloživotnog učenja.

Cjeloživotno obrazovanje je pojava koja nema jasnu organizaciju ni strukturu što podupire uključivanje širokog raspona uloga/dionika, a ne samo jedino ili primarno države. Pošto obuhvaća državu, škole, visoko obrazovanje, obrazovanje odraslih, zavod za zapošljavanje, nevladine organizacije, stručna tijela, lokalne vlasti, pojedince itd., raspršeno je kroz raznovrsna politička područja s različitom strukturom upravljanja i interesa. Ipak, ovo nameće nevjerljivo teške izazove za one koji upravljaju i vode ove institucije (prema Field, 2000: 249-261). Prioritetne ciljne skupine cjeloživotnog obrazovanja tj. ishodišni korisnici, uz ostale spomenute dionike cjeloživotnog obrazovanja, su: odrasli bez završene osnovne i srednje škole, odrasli sa završenom srednjom školom koja ne odgovara potrebama tržišta radne snage, stanovništvo u pojedinim područjima (npr. otoci), osobe s posebnim obrazovnim potrebama i dr. Svakoj ciljnoj skupini treba pristupiti poštujući specifičnost njezinih potreba i mogućnosti (MZOŠ: Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010, 2005: 34). Time je potrebno razjasniti ulogu i zalaganje različitih sudionika obrazovnog tržišta.

6. Razmatranja i zaključci

Osobna motivacija za učenje, priznatost vještina, općeg i stručnog znanja koje je stečeno ranije te raznolikost mogućnosti obrazovanja osnovni su uvjet za uspješnu primjenu cjeloživotnog učenja. Zbog toga je ključno podići potražnju za obrazovanjem, a isto tako i ponudu, posebno za one kojima je obrazovanje i usavršavanje do sada donijelo najmanje koristi.*Sustav obrazovanja i usavršavanja bi se trebao prilagoditi potrebama pojedinca, a ne obrnuto* (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000: 8-9).

Uzimajući u obzir sve brže društvene i gospodarske promjene potrebno je unaprijediti fleksibilnost obrazovnog sustava i njegovu prohodnost, kako bi pojedinci imali veću mogućnost promjene obrazovanja/osposobljavanja, sukladno promjenjivim potrebama tržišta rada i konceptu cjeloživotnog učenja (MZOŠ: Plan razvoja sustava..., 2005: 9). Time se podrazumijeva značajan pomak prema obrazovnim sustavima usmjerenim na korisnika, s labavim granicama između različitih sektora. Potrebno je razvijanje partnerstva na svim razinama, radi sudjelovanja u oblikovanju, praćenju i razvijanju cjeloživotnog učenja.

S obzirom na specifičnosti i zahtjeve cjeloživotnog obrazovanja prepostavlja se repozicioniranje sektora visokog obrazovanja od pomalo udaljenog, elitnog i nefleksibilnog sustava, prema sustavu koji je osjetljiv i odgovoran, dostupan i prilagodljiv prema promjenljivim potrebama ljudi i cjelokupnog društva (Candy, 2000: 121). U kontekstu cjeloživotnog učenja, praksa obrazovanja odraslih bilježi sve veći interes za visokim obrazovanjem odraslih osoba, koji je motiviran napredovanjem u struci, željom ili potrebotom za promjenom struke, te osobnim potrebama i željama pojedinca. (Strategija obrazovanja odraslih, 2007: 15).

Neki autori predlažu koncept cjeloživotnog obrazovanja kao "prijelaznog obrazovanja" u svjetskoj globalizaciji i individualizaciji. Vide ga kao poveznici između zahtjeva tržišne konkurentnosti s jedne strane i kvalitetnog života s druge strane. "Prijelazno obrazovanje" brine o svim prijelazima između i unutar svijeta rada, svijeta privatnog života (skrb, odmor i osobni razvoj), građanskog života (društveni pokreti, interesne zajednice, dobrovoljne organizacije) i društvenog života. Ovakvo učenje je usmjereno u konstruiranju budućnosti iz osobne i iz društvene perspektive, uz organizaciju društveno-političkih uvjeta koji bi to podržavali, a što će u budućnosti podići kvalitetu života (prema Glastra, Hake, Schedler, 2004: 291-307).

Marketing je važan kao vodilja institucijama i kao sredstvo koje omogućava i institucijama i državi u prezentaciji i predstavljanju važnosti cjeloživotnog učenja te u konačnici kreiranju kvalitetnih programa i motivaciji korisnika za cjeloživotnim učenjem. Stručnjaci bi na *temelju istraživanja* potreba korisnika i tržišta pratili pojedince na njihovom putu kroz život i stalnom obrazovanju potrebnim informacijama kako bi lakše donosili njima važne odluke. To naravno zahtjeva aktivni pristup koji polazi od korisnika.

U planiranju razvoja institucija koje se bave cjeloživotnim obrazovanjem neophodna je analiza tržišta i primjena marketinške koncepcije. Povezivanje cjeloživotnog obrazovanja s promjenjivim zahtjevima tržišta i rada za određenim znanjima uz zadovoljavanje društvene odgovornosti, je cilj kojem treba težiti. Upravo prilagođeni oblik marketinške koncepcije, usmjeren i na društvene interese može uvelike pridonijeti učinkovitom upravljanju odnosima institucija cjeloživotnog obrazovanja s njihovim dionicima te, u konačnici, poboljšanoj izvedbi navedenih institucija i zadovoljavanju njihove temeljne misije i ciljeva, te potreba raznovrsnih dionika s kojima uspostavljaju odnose, a što je potvrđeno u istraživanjima unutar profitnog i neprofitnog sektora. Ona također pomaže u zadovoljavanju potreba korisnika

organizacije kao i očekivanja koja su stvorili dionici institucije, posebice oni koji pridonose organizaciji.

Ukratko, posljedice proizašle iz strategije marketinške koncepcije čine se iznimno važnima, te bi visokoškolska institucija u cjelini trebala biti zainteresirana za poduzimanje promjena koje su potrebne da bi se ova koncepcija mogla učinkovito provesti. U tom smislu, bilo bi poželjno da institucije cjeloživotnog obrazovanja uzmu u obzir niz mjera koje mogu potaknuti učinkovitu provedbu marketinške koncepcije. Najprije moraju preuzeti stavove, vjerovanja i vrijednosti koje podrazumijeva ova koncepcija (orientaciju prema korisnicima/polaznicima, potencijalnim korisnicima/polaznicima, nastavnom osoblju, gospodarskom sektoru i ostalim dionicima, kao i prema okruženju, te integralnoj i internoj usklađenosti ovih odnosa s dugoročnim izgledima) odnosno, kulturu marketinške koncepcije. Zatim, mora se postići i predanost managera organizacije marketinški orijentiranom ponašanju jer, kao što je već navedeno za većinu uposlenika neprofitnih organizacija, ovakva se kultura ne poklapa s njihovim vrijednosnim sustavom te je krivo percipiraju. Time manageri mogu pomoći u delegiranju određenih ponašanja pomoću kojih će ostali zaposleni i cjelokupna organizacija shvatiti bit marketinške koncepcije i njene mogućnosti za organizaciju. Također, treba "usaditi" određenu dozu formalizma u procesu komunikacije i djelatnosti koje je usvojila organizacija, te je potrebno decentralizirati proces donošenja odluka. Trebalo bi nagraditi nastavno i ostalo osoblje na način da je njihova izvedba prilagođena i usklađena s principima koji definiraju svaku obrazovnu instituciju. Cilj je usmjeriti, ozakoniti i motivirati sve zaposlene za grupiranje njihove energije radi zadovoljavanja svih ključnih dionika organizacije. Također, koordinacija između različitih obrazovnih institucija i programa je od iznimne važnosti kako bi se dobio gotov obrazovani pojedinac sposoban za kreativno razmišljanje i daljnje učenje te kvalitetno uključivanje i doprinos zajednici ka boljem sveopćem dobru društva.

LITERATURA:

- Alfirević, N. / Pavičić, J. / Mihanović, Z. (2007), *The Multiple Constituency Approach to Socially Responsible Higher Education: The Case of Croatia*, (Paper presented at the 7th International Conference Enterprise in Transition, Split – Bol, Faculty of Economics Split, pp. 5-7 (extended abstract; full paper on accompanying CD-ROM).
- Barksdale, H.C. / Darden, B. (1971), Marketers' Attitudes Toward the Marketing Concept. *Journal of Marketing*, 35.
- Bennett, R.C. / Cooper, R.G. (1979), Beyond the marketing concept. *Business Horizons*, 22.
- Candy, Philip C. (2000), Reaffirming a proud tradition: Universities and lifelong learning. *Active Learning in Higher Education*, 1.
- Driscoll, C. / Wicks, D. (1998), The Customer-Driven Approach in Business Education: A Possible Danger? *Journal of Education for Business*, 74.

- Europska komisija (2000), *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. Bruxelles, SEC(2000) 1832.
- Field, J. (2000), Governing the Ungovernable: Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management Administration Leadership*, 28.
- Glastra, F.J. / Hake, B.J. / Schedler, P.E. (2004), Lifelong Learning as Transitional Learning. *Adult Education Quarterly*, 54.
- Grbac, B. (2005), *Marketing - koncepcija, imperativ, izazov*. Ekonomski fakultet Rijeka, Udžbenici sveučilišta u Rijeci.
- Houston S. F. (1986), The Marketing Concept: What It Is and What It Is Not. *Journal of Marketing*, 50.
- Hrvatska u 21. stoljeću (2002), *Odgoj i obrazovanje*, Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Ured za strategiju razvijatka Republike Hrvatske.
- International Society for Quality-of-Life Studies (ISQOLS), www.isqols.org.
- Kotler, P. (2001), *Upravljanje marketingom – Analiza, planiranje, primjena i kontrola*, Zagreb: Mate.
- Kotler, P. / Andreasen A. R. (1996), *Strategic Marketing for Nonprofit Organizations*. Prentice Hall.
- Kotler, P. / Fox, K.F.A. (1995), *Strategic marketing for educational institutions*. Prentice Hall, New Jersey.
- Kotler, P. / Levy, S.J. (1969), Broadening the Concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 33.
- Marinović, V. (2004), Europljani i cjeloživotno učenje. Hrvatsko andragoško društvo, *Zbornik radova 2. međunarodne konferencije, Obrazovanje odraslih - ključ za XXI. stoljeće*, Zagreb.
- Marušić, M. / Vranešević, T. (2001), *Istraživanje tržišta*, Zagreb Adeco.
- McNamara, C.P. (1972), The Present Status of the Marketing Concept. *Journal of Marketing*, 36.
- Meler, M. (1994), *Društveni marketing*. Ekonomski fakultet Sveučilišta u Osijeku, Osijek.
- 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.
- Mihanović, Z. (2007), Uloga korisnika u visokom obrazovanju: jesu li studenti aktivni dijionici? *Tržište*, 19.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005), *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010.*
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2007) *Strategija obrazovanja odraslih*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, www.mzos.hr.
- Obermiller, C. / Fleenor, P. / Raven, R. (2005), Students as Customers or Products: Perceptions and Preferences of Faculty and Students. *Marketing Education Review*, 15.
- Ozretić Došen, Đ. (2002), *Osnove marketinga usluga*. Zagreb: Microrad d.o.o.
- Pavičić, J. (2003), *Strategija marketinga neprofitnih organizacija*. Zagreb: Masmedia.

- Previšić, J. / Ozretić Došen, Đ. ostali autori (2004), *Marketing*, Zagreb: Adverta.
- Ruekert, R. W. (1992), Developing a market orientation: An organizational strategy perspective. *International Journal of Research in Marketing*, 9.
- Sargeant, A. / Foreman, S. / Liao, Mei-Na (2002), Operationalizing the Marketing Concept in the Nonprofit Sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 10.
- Sirgy, J. / Lee, D.J. (1996), Setting socially responsible marketing objectives: A quality-of-life approach. *European Journal of Marketing*, 30.
- Siu Noel, Y.M. / Wilson, R.M.S. (1998), Modelling Market Orientation: An Application in the Education Sector. *Journal of Marketing Management*, 14.
- Trim, P.R.J. (2003), Strategic marketing of further and higher educational institutions: partnership arrangements and centres of entrepreneurship. *International Journal of Educational Management*, 17.
- Webster, F. E. (1988), The Rediscovery of the Marketing concept. *Business Horizons*, 31.
- Wim J.N. (2005), Lifelong Learning as a European Skill Formation Policy. *Human Resource Development Review*, 4.
- Yorke, D.A. (1984), Marketing and Non-Profit-Making Organisations. *European Journal of Marketing*, 18.

APPLICATION OF A MARKETING CONCEPT IN LIFELONG LEARNING INSTITUTIONS – A THEORETICAL ANALYSIS

Zoran Mihanović

Abstract - Recognizing the importance that non-profit sector has in the modern society in the past decades is in line with what we have learned of the universal applicability of marketing concepts. However, both in theory and practice, there is an obvious shortage of works on marketing management in education in general, regardless whether education marketing application actors belong to profit or non-profit sectors. Education activities can be put in the context of numerous participants/subjects/stakeholders in which institutions of lifelong learning focus their activity on a number of target groups (public) and not on “exclusive” individuals/groups – the target market of profit-based organization. This opens a discussion on whether it is possible to apply marketing concepts in educational institutions (institutions of lifelong learning education in this case) and how should it be applied. The particularities of educational sector and the relationships that lifelong learning institutions establish with the external subjects they depend on indicate that marketing in these institutions requires adaptation. This paper sets forth theoretical outlines of marketing concept in both profit and non-profit sectors, with a particular emphasis on the specific nature of its application in education in

general and in lifelong learning. The factors have impact on the implementation of the marketing concept in educational institutions are analyzed, too.

Key words: marketing concept; non-profit sector; education; lifelong learning

OBRAZOVANJE ODRASLIH U NJEMAČKOJ

Dr. Wolfgang Müller-Commichau
Wilhelmstrasse 9,
D 67823 Obermoschel, Germany

Sažetak - Autor, jedan od poznatih stručnjaka za područje obrazovanja odraslih u Njemačkoj, je od strane Uredništva Andragoškog glasnika zamoljen da prikaže aktualno stanje teorije i prakse u Njemačkoj. On prvo analizira novije statističke podatke o sudjelovanju u obrazovnim programima, a zatim prikazuje programe dodiplomskog i poslijediplomskog obrazovanja stručnjaka za područje obrazovanja odraslih. Na kraju je autor izdvojio, po osobnom mišljenju, najčitanije knjige o obrazovanju odraslih te napravio i komentirao svoju listu stručnjaka koji su posebno utjecali na suvremenu teoriju i politiku obrazovanja odraslih u Njemačkoj

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, dodatno obrazovanje, edukatori, državna potpora

Kada se promatra područje obrazovanja odraslih u Njemačkoj i pritom obrati pažnja na **obrazovanje odraslih u akademskim okvirima**, uočavaju se sljedeći aspekti:

- S jedne strane prisutna je velika "pomama" za studijskim smjerovima programa obrazovanja odraslih, kako za dodiplomskim tako i za poslijediplomskim studijima. Ovdje postoji neposredna poveznica između sve manjeg broja radnih mesta za znanstvenike društvenog i humanističkog smjera, koji se nadaju da će si kroz široko područje obrazovanja odraslih priskrbiti alternativu u zapošljavanju.
- S druge strane primjetno je da državna tijela zadužena za obrazovanje sve više procjenjuju studijske smjerove obrazovanja odraslih manje vrijednima i s malom perspektivom za budućnost. Posljedica toga je da na različitim sveučilištima upražnjena mjesta profesora za obrazovanje odraslih ne bivaju ponovo popunjena.

Statistika

Zadnja tvrdnja potvrđena je u javnosti i činjenicom da je u Njemačkoj potražnja za ponudom dodatnog obrazovanja opala: U 3. poglavlju dijela B Sustava izvješćivanja o dodatnom obrazovanju ("Berichtssystem Weiterbildung - BSW") Saveznog ministarstva za znanost i obrazovanje stoji:

"Procijenjena kvota sudionika u dodatnom obrazovanju za 2003. godinu za cijelu zemlju iznosi oko 20,4 milijuna polaznika programa dodatnog obrazovanja. U usporedbi s 2000. godinom vidljiv je pad za oko milijun sudionika, i to isključivo Nijemaca. Procijenjeni broj stranih polaznika programa dodatnog obrazovanja u Njemačkoj iznosi oko 900.000 osoba." Kvota za polaznike programa dodatnog obrazovanja iznosila je 2003. ukupno 41% i time je u usporedbi s 2000.-om (43%) u laganim padu.

Zanimljivost ovih podataka sastoji se i u tome da je broj stranih polaznika dodatnog obrazovanja ostao isti. Mogući uzrok toga je da stranci u Njemačkoj u pohađanju programa za obrazovanje odraslih još uvek vide priliku za društvenu integraciju i napredak u karijeri.

I sudjelovanje na više od jednog tečaja dodatnog obrazovanja u laganim padu. U usporedbi s 2000.-om godinom procijenjeno je da je broj takvih polaznika pao za oko 3 milijuna i sada iznosi oko 32,9 milijuna. Pad je uočljiviji kada se promatra slučajevi sudjelovanja nego ako promatramo broj sudionika. To znači da se sve više sudionika ograničava na polaženje **jednog** tečaja dodatnog obrazovanja.

Drugi izvori ukazuju na još značajno niži postotak sudjelovanja u programima daljnog obrazovanja nego što to pokazuju izvori BSW-a Savezne vlade, što je velikim dijelom posljedica metodičkog postupka, dakle druge vrste sagledavanja podataka.

Ono osnovno što treba reći o ovim brojkama jest da su proizašle iz vremena koje je u Njemačkoj obilježeno rekordno visokom nezaposlenošću. Osnovno raspoloženje bilo je pretežito depresivno. Ljudi više nisu vjerovali u mogućnost povećanja svojih mogućnosti za zaposlenje kroz dodatno obrazovanje. Tome je nasuprot drugaćiji bio stav prema atraktivnosti studijskih programa za odrasle. U međuvremenu se ponešto u osnovnom raspoloženju naroda promijenilo na pozitivno, čemu se uzroci vide u jako ugodnim konjunktturnim podacima. Odатле se može prepostaviti da će aktualne brojke ponovno postaviti trend pojačanog prihvaćanja ponude dodatnog obrazovanja.

U svezi **aktualnih tema** kojima se bave akademski programi obrazovanja odraslih u Njemačkoj korisno je usmjeriti pogled na Njemačko društvo za odgojne znanosti (DGfE), najveću stručnu organizaciju pedagoga u Njemačkoj. DGfE ove godine stavlja naglasak na "empirijsko istraživanje i razvoj teorija u obrazovanju odraslih". Razlog: obrazovanje odraslih previše je "opterećeno praksom" te stoga treba pojačanu teoretsku nadogradnju. Pri tome se također poduzima pokušaj da se teoretsko obrazovanje više ne provodi primarno prije osnove tradicionalnih velikih

teorija – primjerice sistemske teorije ili kritičke teorije Frankfurtske škole – nego da se ide vlastitim putevima teoretske geneze.

Povrh toga obrazovanju odraslih u Njemačkoj treba mnogo više znanja o sebi samome; stoga je drugo težište na “empirijskom istraživanju”.

Godine 2006. bila aktualna tema “Sudjelovanje u obrazovanju odraslih i modernizacija društva”. Bio je to između ostalog i pokušaj reakcije na društvene promjene i nove ekonomski poretke pomoći obrazovanja za odrasle.

Kvalificiranje edukatora odraslih na njemačkim sveučilištima

Na razini cijele države postoje različita sveučilišta koja u okviru studija pedagođe ili odgojnih znanosti nude naglasak na “obrazovanju odraslih”. Ukupno postoji 77 studijskih programa, od kojih su 18 programi dodatnog obrazovanja. Osim toga postoje poslijediplomski programi uz posao, primjerice na Tehničkom sveučilištu Kaiserslautern (M.A. u obrazovanju za odrasle) ili na Sveučilištu Duisburg-Essen (M.A. Adult Education - obrazovanje odraslih)).

Kod modela na Sveučilištu Duisburg-Essen postoji mogućnost studiranja na dva načina.

1. Magistarski studij “Obrazovanje odraslih/Doškolavanje”
2. Magistarski studij “European Adult Education” (Europsko obrazovanje odraslih)

Magistarski studij “European Adult Education” provodi se u suradnji između sljedećih sveučilišta:

- Universität Duisburg-Essen, Njemačka (Koordinator)
- Ostravská Univerzita, Češka
- Danmarks Pédagogiske Universitet, Danska
- Helsingin Yliopisto, Finska
- Technische Universität Kaiserslautern, Njemačka
- Universitá degli Studi di Firenze, Italija
- Universitatea de Vest din Timisoara, Rumunjska
- Universitat de Barcelona, Španjolska
- Njemački institut za obrazovanje odraslih, Njemačka koji je odgovoran za evaluaciju cjelokupnog postupka.

To znači da polaznici studija tijekom studija polože barem jedan semestar na drugim sveučilištima i time pojačavaju internacionalnost svoje kvalifikacije.

Njemački institut za obrazovanje odraslih (DIE) proizašao je iz pedagoške podružnice Njemačkog udruženja pučkih visokih učilišta i kao samostalan institut ne-

ovisan o sveučilištu ima važnu središnju ulogu između teorije i prakse, sveučilišta i obrazovnih ustanova. Financira se iz državnih sredstava i sredstava EU.

Za osobe zaposlene u obrazovanju odraslih odgovarajuće dodatno obrazovanje nije obvezno. U svezi s time nisu određene neke konkretnе pravne smjernice. Ipak, što je neka poslovna aktivnost više povezana s planiranjem i administracijom, tim će prije poslodavci od kandidata tražiti sveučilišnu diplomu iz obrazovanja odraslih: npr. diplomirani pedagog ili M.A. "Adult Education" (obrazovanje odraslih). Stoga je sve više potrebno kvalificirati studente ne samo u andragoškom smislu, nego i u pitanjima razvoja organizacije i osoblja.

Poznati stručnjaci u obrazovanju odraslih u Njemačkoj

Ocenjivanje nekog čovjeka bitnim uvijek je jako povezano sa subjektivnim dojmom. Ukoliko važnost izjednačimo s odgovornošću, onda ćemo ovdje navesti profesore na katedrama za obrazovanje odraslih na njemačkim sveučilištima, čija imena su navedena na početnoj stranici Katedre za andragogiju Sveučilišta Bamberg.

Članovi stručne grupe za obrazovanje odraslih u Njemačkom društvu za odgojne znanosti sigurno daju i konstruktivan doprinos za razvoj ceha i profesije struke.

Od važnih imena mogli bismo navesti sljedeća:

Peter Faulstich (2006), Hamburg, koji je postavio značajne poslovno-političke odrednice;

Ekkehard Nuissl von Rein (2006; 2007), koji daje važan doprinos kako u organizaciji istraživanja andragogije (kao ravnatelj Njemačkog instituta za obrazovanje odraslih) tako i u međunarodnoj suradnji sa sustavima obrazovanja odraslih u drugim zemljama;

Rolf Arnold (2006; 2007a; 2007b), koji je važan zastupatelj svoga područja kako u razvoju kurikuluma za studije na daljinu tako i u inovativnom razvoju teorija (ključna riječ: konstruktivizam). (vidi joć: Siebert und Rolf, 2006).

Njemački institut za obrazovanje odraslih osnovao je 2004. savjet za daljnje obrazovanje, koji se sastoji od predstavnika obrazovne politike i obrazovne administracije koji nisu više aktivni kao i od predstavnika iz područja znanosti i tiska. Tu pripadaju i:

- Friedrich Baptist (Bavarsko državno ministarstvo za nastavu i kulturu),
- Werner Boppel (Savezno ministarstvo za znanost i obrazovanje),
- Christoph Ehmann (Ministarstvo kulture Mecklenburg-Vorpommern),
- Gerd Harms (Ministarstvo kulture Sachsen-Anhalt),
- Hans-Georg Lößl (Visoka vojna škola München),
- Jutta Roitsch-Wittkowsky (novine Frankfurter Rundschau),

- Edgar Sauter (Savezni institut za stručno obrazovanje),
- Christiane Schmerbach (Ministarstvo kulture Hessen),
- Horst Siebert (Sveučilište Hannover) (2006; i 2007),
- Christa Thoben (Senator za znanost, istraživanje i kulturu u Berlinu),
- Dieter Wunder (Sindikathaft za odgoj i znanost).

Državna potpora za programe obrazovanja odraslih

Za razvoj programa i istraživanje u području obrazovanja odraslih postoje sredstva financiranja, između ostalog od strane Njemačkog instituta za obrazovanje odraslih, Saveznog ministarstva za znanost i obrazovanje te od Europske Unije. Visina potpore pritom ovisi o opsegu pojedinačnih projekata. S druge strane navedene ustanove ili instituti i sami raspisuju projekte za koje nude svoja sredstva. Osim toga, svaka savezna država ima zakone o dodatnom obrazovanju, u kojima su regulirani preduvjeti financiranja i za obrazovanje odraslih izvan sveučilišta. U nekim saveznim državama postoji mogućnost obrazovnih odmora, što znači da zaposlenik može sudjelovati na tečajevima dodatnog političkog obrazovanja i za to dobiti od poslodavca tjedan dana odmora.

Na saveznoj razini Savezna agencija za rad (državna ustanova za ponudu radnih mjesti i potporu nezaposlenih) radi kao neka vrsta sponzora dodatnog obrazovanja time što izdaje bonove za izobrazbu. To znači da nezaposlena osoba dobije bon na određenu sumu novca koji može iskoristiti kod svog ponuditelja dodatnog obrazovanja.

Osobito tražene knjige o obrazovanju odraslih

Možemo izdvojiti tri koje su u zadnjih nekoliko godina dosta korištene na studiju I za usavršavanje stručnjaka u području obrazovanja odraslih:

- Kade, Nittel und Seiter (1999): *Einführung in die Erwachsenenbildung* (Uvod u obrazovanje odraslih),
- Tippelt, Rudolf (2007): *Handbuch der Erwachsenenbildung* (Priručnik za obrazovanje odraslih),
- Siebert, Horst (2006): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung* (Didaktičko postupanje u obrazovanju odraslih).

Neke posebnosti njemačkog obrazovanja odraslih

Između postojećih nije jednostavno izabrati, ali možemo se odlučiti za dva aspekta:

S jedne strane mislim da je značajno to što u stručnom diskursu središnju ulogu još uvijek ima tema "Obrazovanje za dugotrajni razvoj". Iz ovoga se vidi da ceh podrazumijeva ne samo ponudu znanja za brzu potrošnju nego i ponudu kompetencija koje će podržati društveni razvoj na putu prema većoj humanosti.

S druge je strane, prema osobnom viđenju, važno je istaknuti da u Njemačkoj suradnja između sveučilišnog akademskog obrazovanja odraslih i ustanova za dodatno obrazovanje koje su dijelom javne, a dijelom privatne, dobro funkcioniра, što se ne može reći za neke druge zemlje u Europi.

LITERATURA:

- Faulstich, F. P. (2006), *Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung in Theorie. Didaktik und Adresaten*. Weinheim, München: Juventa Verl.
- Kade, J., Nittel, D. Und Seitter, W. (1999), *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller Commichau, W. (1998), *Judische Erwachsenenbildung im heutigen Deutschland*. Köln; Weimar; Wien: Bohlau
- Müller Commichau, W. (2005), *Fühlen lernen oder emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation*. Mainz: Matthias-Grünewald.
- Müller Commichau, W. (2007), *Lebenskunst lernen: Annäherungen an eine Pädagogik des Zulassens*, Baltmannsweiler: Schneider-Verl
- Nuissl, E. (Hrsg.), (2007), *Weiterbildung und Gerechtigkeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuissl, E. (Hrsg.), (2006), *Vom Lernen zum Lehren : Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* / [hrsg. Inst. das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)]. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rolf, A. (2006), *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verl.
- Rolf, A. (2007a), *Ich lerne, also bin ich*. Heidelberg: Carl Auer Verl.
- Rolf, A. (2007b), *Bausteine zur Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Siebert, H. und Rolf, A. (2006), *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verl.
- Siebert, H. (2006), *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, H. (2007), *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: Bay, ZIEL.
- Tippelt, R. (Hrsg.), (2007), *Handbuch Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ADULT EDUCATION IN GERMANY

Wolfgang Müller-Commichau

Abstract - As a reputed expert for adult education in Germany, the author has been invited by the editorial board of Andragogical Review to present current situation of theory and practice in Germany. He first analyzes the latest statistics on participation in education programs and then presents the programs of undergraduate and post-graduate education of experts for adult education. In the end, the author recommended the most popular books on adult education, making and commenting on his own list of experts who have left a particular imprint in the contemporary theory and policy of adult education in Germany.

Key words: adult education, additional education, educators, government subsidies

OBRAZOVANJE ODRASLIH U IRSKOJ

Mirjana Jermol
OŠ Krapinske Toplice

Sažetak - Irska pripada grupi zemalja koje su prepoznale iznimnu važnost i uvjetovanost društvenog razvoja i napretka znanosti i edukacijom. Svjesna da znanost i edukacija određuju kvalitetu ljudskog kapitala o kojem ovisi uspješnost korištenja tehnologije, različitih resursa i novčanog kapitala, stvorila je odličnu strategiju utemeljenu na cjeloživotnom učenju. Ovaj rad se bavi analizom načina organiziranosti obrazovanja odraslih kao nacionalnog razvojnog prioriteta Irske. Na kraju su dati statistički podaci o novčanim ulaganjima i ciljanim grupama obuhvaćenih edukacijom.

Ključne riječi: Irska, obrazovanje odraslih

1. Povijesni okvir

Obrazovanje odraslih u Irskoj bilo je svjedokom razdoblja interesa i reforme posljednjih godina koje stavljuju naglasak na cjeloživotno učenje. Odbor Stručnog Obrazovanja (The Vocational Education Committees - VECs) igrao je središnju ulogu u osiguravanju obrazovanja odraslih od 1930. godine direktno kroz VEC škole i koledže kao i kroz potporu lokalnih agencija, organizacija i ustanova kao što su Društvene radionice (Community Training Workshops) i Služba zatvorskog obrazovanja (Prison Education Service). Postoji Ministar države zadužen za obrazovanje odraslih i obrazovno zakinutih. Objavljena su dva dokumenta: Zeleni papir obrazovanja odraslih, obrazovanje odraslih u eri cjeloživotnog učenja (Green Paper on Adult Education, Adult Education in an Era of Lifelong Learning) u studenom 1998. godine i Bijeli papir obrazovanja odraslih – učenje za život (White Paper on Adult Education, Learning for Life) 2000. godine. Slijedeći preporuke Bijelog papira, utemeljeno je Nacionalno vijeće učenja odraslih (National Adult Learning Council) 2002. godine i to će imati središnju ulogu u pripremi obrazovanja odraslih. Bijeli papir fokusira se na odrasle učenike na više ključnih obrazovnih strana:

- škole i centre
- obrazovne društvene zajednice
- obrazovanje na radnom mjestu
- više obrazovanje.

Akt Stručnog Obrazovanja (Vocational Education Act, 1930.godine), koji je utemeljio VECs u cijeloj zemlji, daje odgovornost tim odborima za osiguranje onoga što je u Aktu opisano kao "kontinuirano obrazovanje". VEC je tradicionalno bio glavni osiguravatelj obrazovanja odraslih u Irskoj. Zadnjih godina, međutim, zajednice i obvezne škole također osiguravaju široku obrazovnu uslugu za odrasle u njihovoј lokalnoj zajednici. Aontas, Nacionalno udruženje obrazovanja odraslih (National Association of Adult Education) utemeljeno je 1969.godine dok je Nacionalna agencija pismenosti odraslih (National Adult Literacy Agency – NALA) utemeljena 1980.godine. Postoji također naglasak na učenju na daljinu, učenje utemeljeno na zajednici i radnom mjestu. Ova područja su u procesu rasta i reforme. Mnoge privatne i volonterske institucije danas osiguravaju obrazovne tečajeve i tečajeve treninga za odrasle.

Treba istaći da razlika između početnog i kontinuiranog treninga u Irskoj možda neće biti jasno definirana. Moguće je da u određenim područjima treninga početni i kontinuirani aspekti mogu doista nestati, sjediniti se. Iz tog razloga, neće uvijek biti moguće napraviti jasniju liniju razgraničenja između ova dva tipa. U Irskoj najobičajenija podjela je između treninga za one koji su još u školskom sustavu, za one koji su nezaposleni i za one u službi, odnosno zaposlene.

Tijekom zadnjih 30 godina publicirana su brojna izvješća obrazovanja odraslih. Odbor obrazovanja odraslih (Committee on Adult Education, 1969. - 1973.godine) upotpunio je svoje završno izvješće "Obrazovanje odraslih u Irskoj" u studenom 1973.godine. Među njegovim preporukama bila je potreba za bližu suradnju između agencija uključenih u obrazovanje odraslih kroz ustanove regionalne i lokalne strukture. 1979.godine prvi organizatori obrazovanja odraslih bili su određeni. 1980.godine Odjel obrazovanja ustanovio je vlastiti odjel obrazovanja odraslih. U svibnju 1984.godine objavljeno je "Cjeloživotno učenje", izvješće Kenny Komisije obrazovanja odraslih.

Brojne zakonske mjere se odnose na obrazovanje odraslih. Akt stručnog obrazovanja (The Vocational Education Act, 1930.godine) daje nadležnost VEC-u s odgovornošću za razvoj programa za odrasle. Akt regionalnih tehničkih koledža (The Regional Technical Colleges Act, 1992.godina) pokazuje da ti koledži imaju ulogu u osiguravanju "stručne i tehničke edukacije za ekonomski, tehnološki, znanstveni, komercijalni, industrijski, društveni i kulturni razvoj države". Izvješće Nacionalne konvencije (1994.godine) pokazalo je slaganje obrazovnih partnera o potrebi razvoja i kontinuirane edukacije (obrazovanja). Pod Irskim predsjedanjem EU (1996. godine) izazov europskog društva za razvoj kao društva učenja iskazan je jasno u "Strategiji za cjeloživotno učenje". Akt sveučilišta (The Universities Act, 1997. godine) prepoznaje ulogu sveučilišta u mogućnostima cjeloživotnog učenja kroz osiguravanje obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja. Akt kvalifikacija (Obrazovanje i Trening) (The Qualifications (Education and Training) Act) iz 1999. godine ima ključni doprinos za stvaranje u prepoznavanju, vrednovanju i akreditaciji programa za odrasle. Bijeli papir (The White Paper on Adult Education, 2000.

godina) i Nacionalno vijeće učenja odraslih (The National Adult Learning Council) će pomoći u osiguranju implementacije i dalnjeg razvoja prijedloga ovih izvješća. Nacionalni dokument fonda treninga (The National Training Fund Act, 2000. godine) uređuje metode kojima se financira obrazovanje odraslih i kontinuirano obrazovanje. Establišment Nacionalne uprave (National Qualifications Authority of Ireland – NQAI) uvodi novo razdoblje u standardizaciju i akreditaciju u smjeru obrazovanja osoba s posebnim obrazovnim potrebama, koje će biti unutar zakona i imat će implikacije za obrazovanje odraslih s posebnim potrebama.

U studenom 1998.godine, Zeleni papir obrazovanja odraslih ističe potrebu za svestranim, nacionalnim programom pismenosti odraslih. Nacionalni forum obrazovanja odraslih (National Forum on Adult Education) u rujnu 1999.godine bio je dio konzultativnog procesa ispred Bijelog papira obrazovanja odraslih. Operativni program razvoja ljudskih resursa (Employment and Human Resources Development Operational Programme) će osigurati sigurnu platformu na kojoj cjeloživotno učenje može rasti i razvijati se.

2. Osnovni (opći) ciljevi

Obrazovanje odraslih u Irskoj služi brojnim svrhama. Prvenstveno, omogućava stjecanje odgovarajućih jezičnih i matematičkih vještina odraslima koji ih nemaju i, također, pruža šansu prekvalifikacije ili razvijanje postojećih vještina. Bijeli papir (DES, 2000.god.) ocrtava da obrazovanje odraslih treba biti potpomognuto trima bitnim principima - sustavni pristup, jednakost i interkulturnalnost. Postoji velika raznolikost mogućnosti za ljude da participiraju u inicijativama obrazovanja odraslih, i za zaposlene i za nezaposlene. Za zaposlene obrazovanje za odrasle i trening podižu njihove vještine i poboljšavaju njihovu sposobnost usavršavanja vještina i na taj način napredovanje buduće karijere.

3. Tipovi institucija

U Irskoj postoji široka raznolikost organizacija i institucija koje su uključene u opskrbljivanju kontinuiranog obrazovanja i treninga za mlade koji su napustili školu i odrasle.

3.1. Obrazovanje odraslih na srednjoškolskoj razini (Second-Level Schools)

Rezultat pregovaranja PCW u prosincu 1998.godine je osnivanje radne grupe za planiranje administrativne strukture za obrazovanje odraslih na srednjoškolskoj razini. Grupa predstavlja Ministarstvo obrazovanja i znanosti (Department of Education and Science), Zajedničko upravljačko tijelo (Joint Managerial Body), Udrženje zajednice obveznih škola (Association of Community and Comprehensive

Schols), Irsko tijelo stručnog obrazovanja (Irish Vocational Education Authority) i dvije srednjoškolske udruge – Udruženje srednjoškolskih učitelja, Irska (Association of Secondary Teachers, Ireland (ASTI)) i Udruženje učitelja Irske (Teachers Union of Ireland – TUI).

Ministarstvo obrazovanja i znanosti osigurava početnu dotaciju 6350 eura srednjoškolskoj razini škola za osiguranje tečajeva obrazovanja odraslih i nakon toga tečajevi su samofinancirajući. Približno 65000 eura godišnje je potrošeno na tu inicijativu i u 2004.godini bilo je 10 novih škola uključenih u ovu inicijativu.

3.2 Odbori stručnog obrazovanja (Vocational Educational Committees – VECs)

VECs pokriva sva nacionalna područja i osigurava direktne programe obrazovanja za odrasle i upravljanje inicijativom u ime drugih organizacija i tijela. Oni su jedan od najvećih opskrbljivača obrazovanja odraslih u Irskoj udruženi sa statutarnim i volonterskim organizacijama. Komisija obrazovanja odraslih je u svom izvješću, publiciranom 1983.godine, preporučila da se ustanove Županija (okrug) i Županijska gradska četvrt – Uprava obrazovanja odraslih. U skladu s tim preporukama, Uprava obrazovanja odraslih ustanovljena je od svih VECs. Funkcije i zadaće tih Uprava su sljedeće:

- procjena potreba obrazovanja odraslih s njihovim područjima
- pripremiti godišnji program aktivnosti i procjena rashoda u njihovim područjima
- upravljanje programom unutar dostupnih resursa
- podnošenje godišnjeg izvješća Ministarstvu i VECu.

3.3. Partnerska područja (Area – Based Partnerships)

Pod Programom djelovanja za lokalni urbani i ruralni razvoj (Operational Programme for Local Urban and Rural Development – 1994. -1999. godine) utemeljeno je 38 Područja – temeljenih na partnerstvu kompanija i 33 Grupe zajednica. To je partnerstvo između volonterskih i državnih agencija za potporu razvoja zajednice i društveno uključivanje kroz obrazovanje, trening i pomoć u ukazivanju na neražvijena područja.

Partnerstvo je predstavljeno kao Strateški plan (*Strategic Plan*) za 2003. – 2006. godinu i financiranje je doznačeno za procjenu planova i podnesen godišnjem Akcijskom programu. Planirana su tri područja: Zajednica – temeljena na inicijativi mladih (*Community – based Youth Initiatives*), Služba za nezaposlene (*Services for the Unemployed*) i Razvoj zajednice (*Community Development*). 220 milijuna eura dodijeljeno je Programu lokalnog razvoja društvenog uključivanja (*Local Development Social Inclusion Programme*) pod NDP (2000. – 2006. godine).

RAPID Program (*Revitalising Areas by Planing, Investment and Development*) također cilja 45 slabo razvijenih urbanih područja pod NDP 2000.-2006.godine. Ovi

prioriteti investiraju u ciljana područja na usuglašen i ubrzan način, uz ohrabrvanje drugih državnih odjela da kofinanciraju inicijative. 2004.godine Ministarstvo obrazovanja i znanosti (Department of Education and Science) fundiraju Nacionalni koordinator obrazovanja (National Education Co-ordinator) i djelomično Obrazovne koordinatore pod Programom lokalnog razvoja socijalne uključenosti (Local Development Social Inclusion Programme). Na taj način, svako područje partnerstva ima lokalnog koordinatora obrazovanja. Njihova je uloga sljedeća:

- olakšavaju razvoj novih i inovativnih odgovora na nedostatke identificirane u postojećem obrazovanju i treningu;
- podržavanje mreže i kohezije edukacije i treninga unutar područja partnerstva;
- promoviranje pristupa partnerstva i podržavanje koordinacije i integracije edukacije i službe treninga prema Programu Lokalnog Razvoja Društvene Uključenosti ciljanih grupa.

3.4. Centar za odrasle koji putuju (Senior Traveller Training Centres)

Postoji 29 STTC u Irskoj u 2004.godini. Oni osiguravaju program edukacije, treninga i radnog iskustva za putnike iznad 15 godina starosti, koji su napustili školu s malo ili nimalo obrazovnih kvalifikacija. Cilj je osigurati sudionike sa znanjem, vještinama i stavovima da uspješno stvore tranziciju prema poslu i životu odraslih, i za potpuno sudjelovanje u zajednici. Centar pomaže da savladaju pismenost i matematičke probleme, pristup budućoj edukaciji i treningu i ulaz na tržište rada. Tečaj obuhvaća područja komunikacije, matematiku, životne vještine, catering, izrađivanje predmeta od drveta, rad s metalom, kompjutore, osobno zdravlje, briga o djeci, sport i slobodno vrijeme, umjetnost, zanate i frizerstvo.

3.5. Državni institut za trening i razvoj (The National Training and Development Institute – NTDI)

NTDI utemeljen je 1949.godine. On je najveća nevladina organizacija u Irskoj pod tijelom Rehab Grupe. Ima više od 50 trening centara i opskrbuje otprilike 4500 studenata godišnje. Neki programi su utemeljeni u NTDI centrima, drugi su na poslu ili kroz obrazovanje na daljinu. Tečajeve održava multidisciplinarni tim od 575 učitelja, trenera, voditelja razvoja kurikuluma, psihologa i savjetnika. Osigurava 46 različitih programa koji pripadaju sljedećim širokim kategorijama:

- Pristupni i napredni programi
- IT i poslovni studij
- Umjetnost i mediji
- Uslužne i tercijarne djelatnosti
- Industrija i obrtničke vještine.

Mnogo tijela je uključeno u vrednovanju NTDI programa, nacionalni i internacionalni. Postoji široka lepeza dostupnih certifikata uključujući: Ministarstva obrazovanja i znanosti (Department of Education and Science), Institut knjigovodstvenih tehničara Irske (The Institute of Accounts Technicians of Ireland), Državno tijelo poljoprivrednog i prehrambenog razvoja (TEAGASC - The National Agriculture and Food Development Authority), Nacionalne pekarske škole Irske (The National Bakery School of Ireland), Pitman istraživački institut (Pitman Examining Institute), NUI, Maynooth, FÁS / Poslovni i obrtnički certifikacijski sporazum (FÁS/City and Guilds Certification Agreement), Vijeće nagrađivanja budućeg obrazovanja i treninga (Further Education and Training Awards Council – FETAC), Irski institut kupovne i materijalne uprave (Irish Institute of Purchasing and Materials Management), Kraljevsko društvo hortikulture (Royal Horticultural Society), Državna vijeće budućeg razvoja UK (National Council for Further Education UK – NCFE), Nacionalno vijeće treninga maloprodaje, UK (National Retail Training Council, UK – NRTC), Sveučilište Cambridge (The University of Cambridge).

3.6. Služba javnih knjižnica (*Public Library Service*)

Odbor knjižnica (The Library Council) utemeljen je 1947.godine. To je savjetodavno tijelo Ministra za okoliš i lokalne vlade i 32 individualna tijela. Postojalo je 338 Državnih knjižničnih odjela i 29 mobilnih knjižnica u 2003.godini. Državna knjižnična služba, također, osigurava usluge za bolnice, škole, zatvore, centre za dnevnu njegu i lokalne društvene centre. Mnoge javne knjižnice osiguravaju kompjutore omogućavajući tako korisnicima razvijanje IT vještina, osiguravaju službu općih informacija i mogućnosti samoobrazovanja.

Izvješće Radne grupe državnih knjižnica 2000.godine prepoznaje rastuću važnost obrazovanja odraslih i cjeloživotno učenje i potencijal za podršku od strane Službe državnih knjižnica. U 2001.godini 21,6% populacije bilo je članovima javnog (državnog) knjižničnog sistema.

3.7. Službe zatvorskog obrazovanja (*Prison Education Services*)

Službe zatvorskog obrazovanja čine partnerstvo između Irske zatvorske službe (the Irish Prison Service) i obrazovnih agencija iz zajednice, uključujući Odbor stručnog obrazovanja (the Vocational Education Committees) i Javne službe knjižnica (the Public Library service). Zatvorskom obrazovanju pridonose i druge agencije među kojima su Otvoreno sveučilište (the Open University) i Umjetničko vijeće (the Arts Council). Cilj službe zatvorskog obrazovanja je osiguravanje visoke kvalitete, širokog i fleksibilnog obrazovanja, koje će pomoći zatvorenicima u izdržavanju kazne, u osobnom razvoju, pripremi za život nakon oslobođenja i razviti želju za cjeloživotnim učenjem. Također, postoje brojni tečajevi i programi namijenjeni bivšim zatvorenicima uključujući Pathways, Dillon's Cross Project, PACE i H.O.P.E. Unutar zatvorskog sistema postoji program Rad i Trening čiji je

primarni zadatak pomoći zatvorenicima u dobivanju posla dok žive u zatvoru i na taj način pojačati proces reintegracije. Područja su catering i pravonika, kompjutori, rad u drvu, građevina, zanat i elektronika. Tečajevi su akreditirani od strane brojnih tijela, uključujući FETAC, FAS i Poslovni i obrtnički London.

3.8. Dublinski centar učenja odraslih (Dublin Adult Learning Centre)

To je centar za osnovno obrazovanje odraslih. Osigurava tečajeve za odrasle, za pojedince i grupe, dominantno u područjima jezične i matematičke pismenosti.

3.9. Općenarodna viša škola (People's College)

Osigurava državne obrazovne programe za odrasle polaznike i nudi široku lepezu tečajeva, uključujući kompjutorski trening, ženske studije, jezične vještine, političko i kulturno obrazovanje. Irski kongres radničkih sindikata (The Irish Congress of Trade Unions) osigurava njegovu administrativnu podršku. U 2004. godini postojala su 52 večernja tečaja. Približno 900 – 1000 studenata pohađa koledže na godišnjoj osnovi.

3.10. Obrazovanje na daljinu (Distance Education)

Većina institucija za obrazovanje odraslih osigurava mogućnost za E-učenje i učenje na daljinu. Državi centar obrazovanja na daljinu (The National Distance Education Centre -NDEC) je smješten u Dublinskom gradskom sveučilištu (Dublin City University - DCU). Utemeljen 1982.godine s ciljem širokog pristupa programima studija, NDEC nudi raznolikost sveučilišnih diploma, stupnjevane tečajeve i tri postdiplomska tečaja danas. To osigurava da odrasli iz cijele zemlje bez obzira na udaljenost ili ranije obrazovanje imaju pristup dalnjem obrazovanju. Tečajevi su certificirani od strane različitih irskih sveučilišta, uključujući njihovo domaće sveučilište DCU i NUI Galway, NUI Maynooth, University College Cork Trinity College Dublin. Ulaz u NDEC programe je otvoren za sve studente iznad 23 godine starosti bez obzira na prethodne kvalifikacije. Postoji Sistem studentske potpore za one koji nisu sudjelovali u sistemu obrazovanja dugo vremena, uključujući specijalne uvodne module, regionalne studentske centre i poučavatelje i mrežu studenata. NDEC ima istraživačke programe i sudjeluje u brojnim internacionalnim projektima. Oscail ima međunarodnu reputaciju, kao istraživački centar obavlja savjetovanja u ime Svjetske banke, OECD i EU. Također, upravlja i sudjeluje u brojnim od EU financiranim istraživačkim programima uključujući DELTA, COMETT, EU-ROFORM, ADAPT, TEMPUS, PHARE i SOCRATES.

4. Geografska dostupnost

Infrastruktura za kontinuirano obrazovanje i obrazovanje odraslih je prvenstveno nacionalna, uključujući regionalne i lokalne strukture. 2004. godine postojalo je 3000 projekata utemeljenih od strane zajednice uključujući i Nacrt zaposlenja zajednice (Community Employment Schemes) i trening zajednice (Community Training). Lokalni dobrovoljni upravljački odbori, sastavljeni od eksperata i drugih relevantnih grupa, uključeni su u identificiranje potencijalnih projekata koji nude zaposlenje i mogućnost treninga za nezaposlene ljude na lokalnoj razini. U 2004. godini bilo je 20200 participanata u Community Employment Schemes.

Údarás na Gaeltachta je državna agencija s odgovornošću za ekonomski, socijalni i kulturni razvoj domaćih regija irskog govornog područja nazvan Gaeltacht i osiguranje kontinuiranosti irskog jezika kao govornog jezika. Gaeltacht obuhvaća populaciju od 90 000 ljudi, većinom duž zapadnog primorskog područja Irske, sa državajući u radu otprilike 30 000 ljudi.

Općenito, tečajevi obrazovanja odraslih su dostupni svim sudionicima koji žele korist od njih. Neki su javno financirani i besplatni za sudionike, dok su drugi plaćeni od strane sudionika ili njihovih poslodavaca. Određeni tečajevi su rezervirani za ljude koji su nezaposleni. U nekim slučajevima sudionici zadržavaju svoje socijalne doplatke i beneficije ako sudjeluju na takvim tečajevima. Za zaposlene tečajevi mogu biti osigurani od strane poslodavca kao dio profesionalnog razvoja ili privatno od strane sudionika.

5. Finansijska pomoć za polaznike

Finansijsku pomoć za polaznike osigurava državna uprava.

1. Ministarstvo obrazovanja i znanosti – ima ulogu promovirati, koordinirati, financirati i nadzirati razvoj obrazovnih programa za mlade i odrasle koji su napustili školu ili koji trebaju daljnje stručno obrazovanje u cilju poboljšanja izgleda za zaposlenje.
2. Uprava zajednice, seoskog i *Gaeltacht* rada
3. Druge državne uprave: Ministarstvo pravosuđa, ravnopravnosti i pravne reforme – odgovorni za Službu zatvorskog obrazovanja; Ministarstvo okoliša, baštine i lokalne uprave – odgovorno za Službu javnih knjižnica; Ministarstvo poduzetništva, trgovine i zaposlenja – odgovorno za zaštitu i osiguranje mladih radnika; Ministarstvo poljoprivrede i hrane – odgovorno za trening i obrazovanje u poljoprivredi, Ministarstvo komunikacija, mornarice i prirodnih izvora – odgovorno za razvoj ribolovne industrije.

Nacionalno udruženje obrazovanja odraslih (The National Association of Adult Education – AONTAS) utemeljeno je 1969.godine. Ono promovira razvoj društva koje uči kroz osiguranje kvalitetnog i svestranog sustava učenja odraslih i obrazova-

nja, koje je dostupno i uključuje sve. To je dobrovoljna organizacija koja uključuje brojne ozakonjene i volonterske grupe: Obiteljske centre, Ženske grupe, Centre nezaposlenosti, Mreže, Muške grupe, Savjetodavne centre, razvojne projekte zajednice. Postojalo je, otprilike, 76 korporativnih statutarnih članova, 186 korporativnih dobrovoljnih članova i 199 individualnih članova u 2004. godini. To je dobrovoljna organizacija financirana od strane Ministarstva obrazovanja i znanosti.

Inicijativa povratku obrazovanja (Back to Education Initiative – BTEI). Jedan od ključnih ciljeva BTEI je ohrabriti većinu marginaliziranih grupa u društvu na obrazovanje. Cilj je učiniti obrazovanje dostupno sudionicima s 15 i više godina starosti koji imaju manje od višeg srednjoškolskog obrazovanja.

Nacrt dozvole povratka obrazovanju (Back to Education Allowance Scheme – BEAS) Ovaj nacrt omogućuje odraslima starijima od 21 godine koji su nezaposleni minimalno 6 mjeseci da sudjeluju puno vremene i dio vremena odobrenim tečajevima obrazovanja na drugoj, trećoj i dalnjim razinama. Taj nacrt financira Ministarstvo obiteljske i socijalne skrbi (The Department of Social and Family Affairs).

Nacrt dozvole povratka na rad (Back to Work Allowance Scheme) i mogućnosti stručnog treninga (Vocational Training Opportunity Scheme – VTOS) –Ministarstvo obiteljske i socijalne skrbi upravlja brojnim nacrtima za motiviranje povratku treningu ili zaposlenosti. Ovi nacrti osiguravaju obrazovanje i trening za one koji su dugo vremena nezaposleni. VTOS je financiran od strane Europskog socijalnog fonda. Uključuje starije od 21 godine.

“Youthreach” - To je dvogodišnji trening koji služi uspostavljanju veze između ustanova i obrazovnog programa za mlade između 15 i 18 godina, koji su napustili obrazovni sustav i koji nemaju dokument o stečenom obrazovanju. Cilj je biti most između napuštanja škole i dostizanja zaposlenja. To je dio nacionalnog programa druge šanse obrazovanja. Uključuje stručne vještine i opće obrazovanje, dok je radno mjesto i praktično iskustvo sastavni dio. Program uključuje značajno naglašavanje osobnog razvoja, stručne vještine i razvoj pismenosti i matematičkih vještina.

Pismenost odraslih i Nacrt obrazovanja zajednice (Adult Literacy and Community Education Schemes – ALCES) djeluje kroz Odbor stručnog obrazovanja (VEC) s bitnom pomoći od strane dobrovoljnih organizatora i obučavatelja. Fokusiran je na one koji imaju loše vještine pismenosti koje su neadekvatne da im omoguće funkcioniranje u svakodnevnom životu. Također, stavlja naglasak na obrazovanje za zajednicu i osnovno/temeljno obrazovanje. Besplatno je.

6. Glavna područja specijalizacije

Postoji ogromna raznolikost u tečajevima dostupnim u obrazovanju odraslih. Mogu biti usmjerena na slobodne aktivnosti, osobni razvoj, specifična područja treninga kao nadoknadno (kompenzatorno) obrazovanje i jezike. Određeni tečajevi imaju cilj omogućiti odraslima pristup mnogim oblicima visokog obrazovanja na

koledžima i sveučilištima. Zadnjih godina postoji rastući naglasak na IT. Brojne ambasade i kulturne institucije nude tečajeve na različitim razinama.

1. Obrazovanje odraslih za interkulturalnost

Ministarstvo obrazovanja i znanosti i Trinity koledž Dublin surađivali su u ute-meljenju Ujedinjenog jezika Irske i Jedinice jedinstva treninga (IILT – Integrate Ireland Language and Training Unit). Svrha mu je kroz obrazovanje i trening omogućiti ljudima drugih kultura i jezika da pronađu svoje mjesto u irskom društvu. Ova Jedinica cilja koordinirati i osigurati trening engleskog jezika za odrasle drugih nacija. IILT, također, podržava škole – osnovnu i poslije-osnovnu u vezi dostave službe obrazovanja za strane učenike.

2. Trening u poljoprivredi za odrasle

Uprava za poljoprivredu i prehrambeni razvoj (the Agriculture and Food Development Authority) osigurava integraciju istraživanja, savjetodavne i trening službe za poljoprivredu i industriju hrane u Irskoj. Osigurava također treću razinu i stručne tečajeve za studente koji ulaze u poljoprivrednu, prehrambenu industriju i hortikulturu. U 2004.godini postoje četiri poljoprivredna i hortikulturna koledža, četiri privatna poljoprivredna i hortikulturna koledža, dva centra istraživanja i pet tehničkih instituta, koji osiguravaju poljoprivredne tečajeve.

3. Trening u turizmu

Ured razvoja nacionalnog turizma osigurava obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj za one koji su već zaposleni i za one nezaposlene osobe koje žele raditi u turističkoj industriji. Danas, turistička i ugostiteljska industrija zapošljava 200 000 ljudi u irskoj ekonomiji. Službe su osigurane kroz mrežu 4 centra treninga (Dublin, Cork, Limerick i Waterford), 7 regionalnih ureda, 12 hotela i katering koledža (služba za opskrbu hranom, pićem...)

4. Trening morskog ribolova

Uprava irskog ribolova je odgovorna za razvoj industrije morskog ribolova. Od 1978.godine ima odgovornost za potrebe industrijskog treninga, uključujući unapređenje svjesnosti zanimanja (napredovanja) unutar industrije morske hrane i razvoj ljudskih resursa.

7. Statistički podaci

Tablica 1 Sudjelovanje i ishodi na buduće obrazovne programe

program	Ciljana grupa	Broj sudsionika	Približna cijena	% progresa u zaposlenju ili nastavku obrazovanja
PLC	18 +	28 656	2003 € 104.6 m	89
VTOS	21, nezaposleni 6 mjeseci i više	5625	€ 51.3	69
Youthreach	Koji su rano napustili školu	3258	€ 37.1 m	74
Trening putnika	Koji su rano napustili školu	1076	€ 16.5 m	51
BTEI	Teškoće pismenosti	6000 u 2003.	€ 14.3 m	n/a
Pismenost odraslih i obrazovanje zajednice	Čitanje, pisanje danas	28 363	€ 28.03 m	n/a
Pismenost odraslih kroz TV serije	Raznovrsni	155 000 gledatelja	samofinanciranje	
Samofinanciranje honorarnog rada	Pismenost, VTOS, obrazovanje odraslih	147 000	€ 3.1 m	
Potpore	Za Youthreach, putnike i VTOS sudsionike	3012	€ 4.8 m	
Usmjeravanje odraslih		1308 djece za 1050 roditelja		
Briga o djeci				

8. Zaključak

Brži napredak male i prirodnim izvorima siromašne zemlje Irske rezultat je razvojne politike koja, kao što se vidi iz ovog rada, obrazovanje i znanost izdvaja kao nacionalni razvojni prioritet. Prepoznala je visoku isplativost ulaganja u obrazovanje. Ono obuhvaća sve oblike formalnog i neformalnog obrazovanja, organizirano od različitih čimbenika: vlade, poduzeća i drugih organizacija, pojedinaca. Uključuje sve dobne skupine i sve profile ljudi, pa i one marginalizirane nastojeći ih osposobiti za kvalitetan život.

Irska je svoje obrazovanje odraslih odlično i uspješno prilagodila zahtjevima novog vremena.

IZVORI WEB LINKOVI (travanj – svibanj 2007. godine):

The Irish National Association of Adult Education

www.aontas.com/about/faqs.html

The National Adult Literacy Agency

www.nala.ie/

AONTAS Strategic Plan 2004.-2006.godine Sustaining Growth and Development,Dublin,
AONTAS, 2004. godina

AONTAS Strategic Plan 2007.-2010. godine, Dublin, AONTAS, 2007.godina

ADULT EDUCATION IN IRELAND

Mirjana Jermol

Abstract - Ireland belongs to the group of the countries which have recognized the exceptional importance of the social development and its connection to the science and education. Knowing that the science and the education determine the quality of the human capital where the success of the usage of the technologies, the different resources and the monetary capital depend on it, it creates the excellent strategy based on lifelong learning.

In this paper I'd like to present the analysis of the principles ways of the organisation of adult education as the national growing priority of Ireland.

At the end, there is statistical information about the monetary investments and the target groups included in education.

Key words: adult education, Ireland

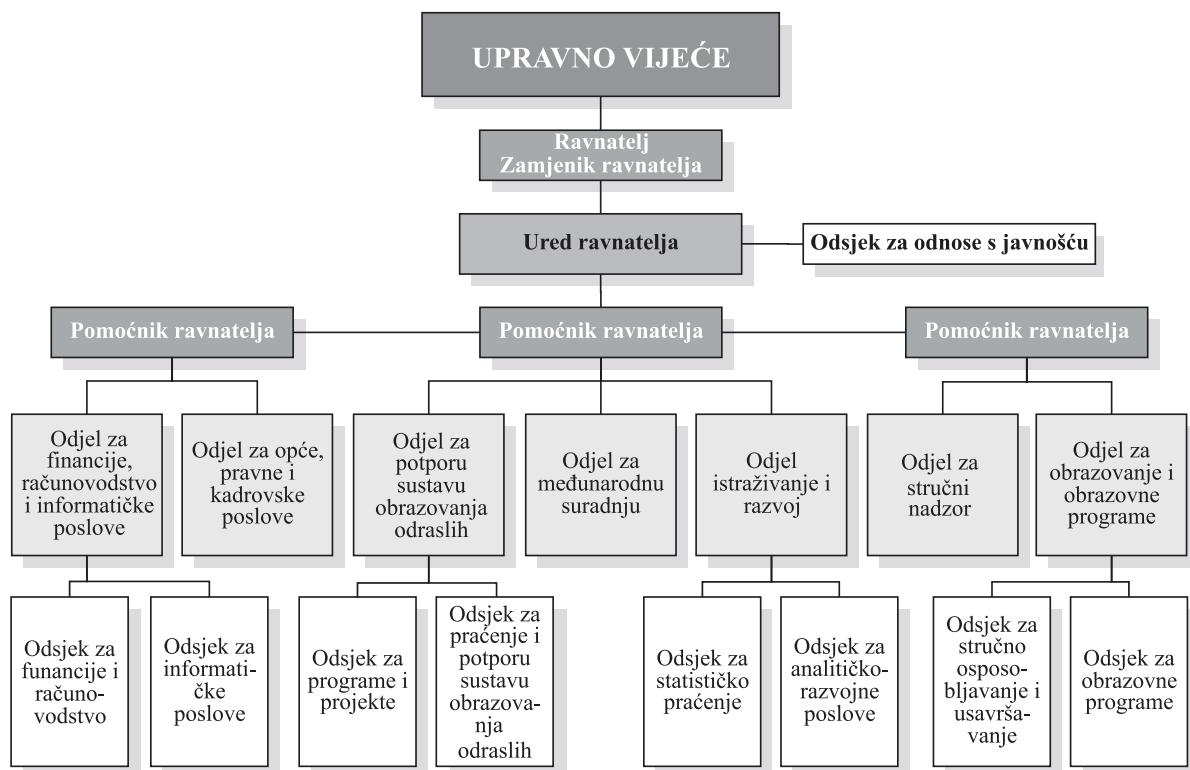
PREGLED MEĐUNARODNE SURADNJE I EUROPSKIH PROJEKATA AGENCIJE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Ivana Puljiz
Agencija za obrazovanje odraslih
Ivana.Puljiz@aoe.hr

U Andragoškom glasniku br. 19 iz 2007. godine detaljno je predstavljen razvoj sustava obrazovanja odraslih od 2004. godine te misija i djelatnosti Agencije za obrazovanje odraslih. U ovom tekstu donosimo kratak pregled međunarodne suradnje Agencije jer je upravo ona sadržavala velik dio aktivnosti Agencije u prvoj godini rada.

Agencija za obrazovanje odraslih osnovana je Uredbom Vlade RH u svibnju 2006. godine, a s operativnim je radom počela krajem studenoga iste godine. Stupanjem na snagu Zakona o Agenciji za mobilnost i programe Europske unije 27. li-

Organizacijski ustroj Agencije za obrazovanje odraslih



stopada 2007. dotadašnji Centar za mobilnost, koji je djelovao pri Agenciji, izdvaja se u novu Agenciju za mobilnost pa se nameće potreba za preustrojem Agencije za obrazovanje odraslih. Danas Agencija ima 28 djelatnika koji su, slijedom preustroja Agencije u prosincu 2007. godine, raspoređeni u osam ustrojstvenih jedinica. Budući da je jedna od djelatnosti Agencije i pružanje stručne pomoći Vijeću za obrazovanje odraslih, savjetodavnom tijelu Vlade RH nadležnom za strategiju razvoja ovoga sustava, važno je spomenuti da je Vijeće imenovano 30. kolovoza 2007. godine, a njegova je konstituirajuća sjednica sazvana za 24. siječnja 2008. godine.

1. Međunarodna suradnja

Tijekom 2007. godine Agencija je bila suorganizator tri događanja, koja su izborom predavača i/ili profilom sudionika bila međunarodna, a ukupno su okupila više od 460 sudionika. Tako je u suradnji s Hrvatskim andragoškim društvom u lipnju u Šibeniku organizirana 3. Međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih, u suradnji s Hrvatskom gospodarskom komorom u listopadu u Zagrebu međunarodna konferencija Educa Plus o temi povezivanja gospodarskog i obrazovnog sustava, a u prosincu u suradnji s CARDS projektnim timom Uvodno predstavljanje CARDS 2004 projekta Obrazovanje odraslih, također u Zagrebu.

U svrhu stručnog ospozobljavanja i međunarodnog umrežavanja djelatnici su Agencije u ovom razdoblju sudjelovali na više od 30 inozemnih skupova, od kojih su najvažniji međunarodna konferencija *Jednake mogućnosti za sve – uloga obrazovanja odraslih u poticanju jednakosti*, održana u prosincu u Rigi u organizaciji Europske asocijacije za obrazovanje odraslih i Latvijske asocijacije za obrazovanje odraslih, te konferencija Europske komisije i portugalskog ministarstva obrazovanja *Europska iskustva u priznavanju neformalnog i informalnog učenja*, održana krajem prosinca u Lisabonu. Na radionici Europske komisije o obrazovanju odraslih, koja se u okviru radnog programa *Education & Training 2010* održava polovicom siječnja u Dublinu, predstoji nam i predstavljanje trenutačnih aktivnosti na nacionalnoj razini s naglaskom na pismenost i razvoj osnovnih vještina odraslih.

U protekloj je godini Agencija uspostavila suradnju s europskim agencijama iz svoga djelokruga rada. Tako je suradnja s Europskom zakladom za strukovnu izobrazbu (*ETF - European Training Foundation*) ostvarena organizacijom tri radionice održane u posljednjem dijelu godine, a bile su namijenjene stručnom ospozobljavanju djelatnika Agencije, suradnih tijela državne uprave i obrazovnih agencija. Tematski je ciklus radionica podijeljen u cjeline *Cjeloživotno učenje i Zakon o obrazovanju odraslih*, *Projekti EU: iskustvo, pouke, kontekst te Programi EU: Pogled unaprijed*, a o ovoj je lepezi tema izlagalo desetak hrvatskih i inozemnih stručnjaka. Budući da je Hrvatska ozbiljno zakoračila u pristupne pregovore s Europskom unijom, a ETF je agencija usmjerena ponajprije zemljama izvan EU, nametnula se i potreba ostvarivanja suradnje s CEDEFOP-om (Europski centar za razvoj strukovne izobrazbe), europskom agencijom koja okuplja zemlje članice Unije i zemlje kan-

didatkinje. Početkom prosinca 2007. godine uvodnom konferencijom namijenjenoj obrazovnim agencijama i Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja CEDEFOP je u Dubrovniku predstavio svoje ključne projekte i moduse suradnje otvorene hrvatskim ustanovama.

2. Europski programi i projekti

CARDS 2004 *Obrazovanje odraslih*

Najvažnija je aktivnost Agencije u protekloj godini bila priprema i provedba projekta CARDS 2004 *Obrazovanje odraslih*. Projekt, čija ukupna vrijednost iznosi 1,5 milijuna eura, a trajanje mu je 18 mjeseci, prvo je važnije ulaganje u sustav obrazovanja odraslih te je ključan instrument u umrežavanju dionika i ustanova iz područja obrazovanja odraslih i sredstvo koje Agenciji treba stvoriti prepostavke za provedbu nekih od ključnih djelatnosti.

CARDS 2004 Obrazovanje odraslih

Korisnici	Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa; Agencija za obrazovanje odraslih
Sjedište	Agencija za obrazovanje odraslih
Vrijednost	1,5 milijuna eura
Početak provedbe	3. rujna 2007.
Trajanje	18 mjeseci
Cilj	Stvoriti suvremen i fleksibilan sustav obrazovanja odraslih u Hrvatskoj koji će pratiti nove zahtjeve tržišta rada i načela cjeloživotnog učenja te primjere najbolje prakse iz zemalja Europske unije.

Projekt će se provoditi u šest tematskih komponenata unutar kojih će biti imenovane radne skupine sastavljene od predstavnika državnih tijela, dionika te ustanova i organizacija koje provode programe obrazovanja odraslih. Njima je javnim pozivom omogućeno imenovanje svojih predstavnika za radne skupine, a projektni će se tim pri odabiru voditi načelima regionalne zastupljenosti i zastupljenosti različitih tipova ustanova. Prvi će se sastanci radnih skupina održati krajem siječnja i početkom veljače, a njihovi će prijedlozi i rješenja biti predstavljeni i javno raspravljeni na nizu radionica.

Pregled komponenata CARDS projekta

KOMPONENTA	AKTIVNOSTI
1. Uspostava baze podataka	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Stvaranje metodologije za prikupljanje podataka na području obrazovanja odraslih koji se odnose na programe, institucije i kvalifikacije, kao i na obrazovanje odraslih u svezi s validacijom formalnog, informalnog i neformalnog obrazovanja ▫ Prikupljanje podataka o sudionicima u obrazovanju odraslih, o programima, pružateljima usluga i kvalifikacijama koje se nude, s namjerom kako bi se osigurala sveobuhvatna analiza politike i sustava donošenja odluka te bolja informiranost krajnjih korisnika/javnosti ▫ Razvoj koncepta za sustav javne i nejavne baze podataka (zatvorene i otvorene mrežne baze), kao i odgovarajućih elemenata potrebnih za održivost baze podataka
2. Usavršavanje i razvoj ljudskih potencijala i smjernice politike	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Mjerodavni dionici će poboljšati znanje, vještine i stavove ▫ Razvoj okvira za provedbu integrirane politike obrazovanja odraslih
3. Pregled postojećih finansijskih rješenja i oblikovanje novih	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Identifikacija načina za bolju uporabu javnih sredstava za obrazovanje odraslih ▫ Predlaganje novih finansijskih mehanizama i poticaja
4. Osiguranje kvalitete programa ospozobljavanja i pružatelja usluga	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Modernizacija procesa akreditacije obrazovnih programa ▫ Unaprjeđenje sustava stručnog nadzora u sustavu obrazovanja odraslih
5. Poboljšanje programa stjecanja osnovnih vještina za odrasle	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Evaluacija programa osnovnih vještina za odrasle Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa ('Za Hrvatsku pismenosti: Put do poželjne budućnosti - Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj 2003-2013.') ▫ Poboljšanje stručnosti javnih i privatnih pružatelja usluga ospozobljavanja (nastavnika/znanstvenika) kako bi provedba programa za stjecanje osnovnih vještina za odrasle bila što fleksibilnija
6. Provedba obrazovne kampanje	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Identifikacija specifičnih elemenata sveobuhvatne jednogodišnje nacionalne kampanje o obrazovanju odraslih i njezina provedba

Pogled unaprijed – Instrument prepristupne pomoći

Instrument prepristupne pomoći (*IPA - Instrument for Pre-Accession funding*) novi je fond Europske unije koji zamjenjuje dosadašnje programe pomoći, primjerice CARDS, PHARE i slične. U okviru ovog programa Europska je komisija Agenciji odobrila razvoj dva projekta. Prvi je projekt daljnje institucionalne izgradnje naziva Jačanje kapaciteta Agencije za obrazovanje odraslih, a smisao mu je nastavak i razvoj rezultata CARDS projekta usmjerenih na djelatnosti Agencije. S njegovom se provedbom planira početi krajem 2009. godine. Drugi odobreni nacrt nosi naziv Regionalna mreža lokalnih ustanova za poduzetničke i druge osnovne vještine, a njegova se provedba planira polovicom 2010. godine. Dok su i postojeći CARDS projekt i planirani projekt institucionalne izgradnje projekti čija su sredstva namijenjena uslugama, sredstva projekta razvoja regionalne mreže većim će dijelom natječajem biti dostupna ustanovama za obrazovanje odraslih.

IZ RADA HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA

III. MEĐUNARODNA KONFERENCIJA O OBRAZOVANJU ODRASLIH i XXIII. (LJETNA) ANDRAGOŠKA ŠKOLA (Šibenik, 3. do 5. lipnja 2007.)

Hrvatsko andragoško društvo, nastavljajući svoju višegodišnju tradiciju usavršavanja andragoga, organiziralo je od 3. do 5. lipnja 2007. godine, u suradnji s **Agencijom za obrazovanje odraslih**, a pod pokroviteljstvom **Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa**, III. MEĐUNARODNU KONFERENCIJU OBRAZOVANJU O ODRASLIH, na temu: "Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja".

Istodobno **Hrvatsko andragoško društvo** organiziralo je i XXIII. (LJETNU) **ANDRAGOŠKU ŠKOLU**.

Konferencijski i andragoška škola održani su u **Šibeniku**, Hotelsko naselje "Solaris".



U radu ovih stručnih skupova okupilo se je 150 sudionika iz srednjih škola, ustanova za obrazovanje odraslih, pučkih otvorenih učilišta, visokih škola i fakulteta, službi za zapošljavanje, gospodarstva i državne uprave.

U programu **Konferencije** osim sudionika iz naše zemlje sudjelovali su i gosti iz Njemačke, Slovenije, Srbije i Bosne i Hercegovine.



U Zborniku radova međunarodne konferencije objavljen su 23 teksta na hrvatskom ili engleskom jeziku. U okviru programa Međunarodne konferencije nastupilo je 26 domaćih i stranih stručnjaka za obrazovanje odraslih. Tijekom konferencije organiziran je i **okrugli stol** na kojem su sudjelovali predstavnici sedam sveučilišta, a raspravljalo se o položaju obrazovanja odraslih u programima nastavničkih fakulteta. Vo-

ditelji i moderatori konferencije bili su prof. dr. Milan Matijević (Sveučilište Zagreb) i prof. dr. Anita Klapan (Sveučilište u Rijeci).

U programu **23. (ljetne) andragoške škole** prezentirane su informacije o programima i djelatnosti Agencije za obrazovanje odraslih; mjere aktivne politike zapošljavanja Hrvatskog zavoda za zapošljavanja; pilot projekt nacionalnih ispita u obrazovanju odraslih; te prijedlozi standarda i pojedinih pravilnika o obrazovanju odraslih koji proizlaze iz Zakona o obrazovanju odraslih. Budući da nisu bili izvršeni svi stručni poslovi glede konačnih prijedloga podzakonskih akata, vezanih za provedbu Zakona o obrazovanju odraslih od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, to je ova tema obrađena samo informativno.

Moderator programa škole bio je mr. Tihomir Žiljak.



STRUČNO ZNANSTVENI SKUP O ULOZI CJELOŽIVOTNOG UČENJA U HRVATSKOJ (Zagreb, 13. prosinca 2007.)

U okviru programa obilježavanja 100-godišnjice utemeljenja Pučkog učilišta Zagreb, Hrvatsko andragoško društvo u suradnji s Pučkim otvorenim učilištem Zagreb, organiziralo je stručno znanstveni skup **o ulozi cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj**.

Na ovo skupu svoje stručne priloge izložili su: Zoran Vlašić, Nikola Pastuović, Milan Matijević, Jasna Ćurin, Tihomir Žiljak.

SJEDNICE Upravnog odbora društva

Nakon izlaženja posljednjeg broja Andragoškog glasnika (br.19., svibanj 2007.) do izlaženja ovog broja održano je šest sjednica Upravnog odbora Hrvatskog andragoškog društva.

Sjednica (9.) - 8. svibnja 2007.

Prihvaćen je prijedlog programa rada III. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih i 23. (ljetne) andragoške škole, koja će se od 3. do 5. lipnja 2007. održati u Šibeniku (Hotelsko naselje Solaris). S tim u vezi posebice su istaknuti finansijski problemi održavanja ovih skupova, te je zaključeno da je potrebno žurno potražiti sredstva od sponzora s kojima je to ranije dogovarano.

Zaključeno je da Agencija za obrazovanje odraslih bude nositelj dijela programa III. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih. Također je ukazano o potrebi da se u budućnosti, s članovima društva i potencijalnim sudionicima naših skupova, komunicira na putem e-pošte, interneta, i sl. Dogovoren je da se do održavanja međunarodne konferencije tiska Zbornik radova konferencije pod naslovom "Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja".

Sjednica (10.) - 29. svibnja 2007.

Usvojen je konačni raspored predavanja III. međunarodne konferencije i 23.(ljetne) andragoške škole, kao i pojedina zaduženja članova Upravnog odbora i suorganizatora u programu i organizaciji tih skupova.

Sjednica (11.) – 10. srpnja 2007.

Prihvaćena su izvješća o održanoj III. međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih i 23. (ljetnoj) andragoškoj školi, koje su ostvarene od 3. do 5. lipnja 2007. godine.

Uočeni su određeni problemi oko načina komuniciranja i informiranja članstva i sudionika naših skupova, te je zaključeno da je žurno potrebno urediti internet stranicu društva i izraditi odgovarajući promidžbeni letak o djelovanju naše udruge..

Dogovoren je da se odmah priđe pripremama za održavanje 24. (zimske) andragoške škole, za I. ili II. mjesec 2008. godine.

Sjednica (12.) - 25. rujna 2007.

Usvojen je prijedlog o sudjelovanju Hrvatskog andragoškog društva u programu obilježavanja 100. obljetnice Pučkog učilišta u Zagrebu.

Zaključeno je i da se od 24. do 26. siječnja 2008. godine organizira XXIV. (zimska) andragoška škola. Također je raspravljano o neophodnoj i većoj finansijskoj potpori za izlaženje Andragoškog glasnika.

Sjednica (13.) - 6. studenog 2007.

Prihvaćen je program sudjelovanja Hrvatskog andragoškog društva na znanstveno stručnom skupu koji će se 13. prosinca 2007. održati povodom obilježavanja 100. obljetnice Pučkog učilišta u Zagrebu.

Raspravljano je o pripremi XXIV. (zimske) andragoške škole (Opatija, siječanj 2008.), te je s tim u svezi zaključeno da se Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta, Agenciji za obrazovanje odraslih, Hrvatskom zavodu za zapošljavanje i Agenciji za mobilnost uputi poziv za aktivno sudjelovanje na tom skupu.

Prihvaćen je prijedlog o sudjelovanju Hrvatskog andragoškog društva u natječaju koji je raspisala Zagrebačka županija, s projektom o obrazovanju teže zapošljivih osoba.

Zaključeno je da članarina udruge za 2007. godinu iznosi 500,00 kn za pravne osobe odnosno 60,00 kuna za pojedince. Članarina za 2008. godinu odredit će se naknadno.

Sjednica (14.) - 11. prosinca 2007.

Prihvaćena je informacija o izvršenim priprema za održavanje XXIV. (zimske) andragoške škole, te utvrđena visina kotizacije za sudjelovanje, u iznosu od 79,00 kn za jednog sudionika.

Zaključeno je da se tiska, već tradicionalni, kalendar naše udruge za 2008. godinu.

Nakon šire rasprave usvojen je prijedlog da se godišnja skupština udruge održi tijekom ljetne andragoške škole u 2008. godini.

Priredio: Ljudevit Šimunović

HRVATSKI SABOR

3126

Na temelju članka 88. Ustava Republike Hrvatske, donosim

ODLUKU

O PROGLAŠENJU ZAKONA O AKADEMSKIM I STRUČNIM NAZIVIMA I AKADEMSKOM STUPNJU

Proglasavam Zakon o akademskim i stručnim nazivima i akademskom stupnju, kojega je Hrvatski sabor donio na sjednici 3. listopada 2007. godine.

Klasa: 011-01/07-01/124

Urbroj: 71-05-03/1-07-2

Zagreb, 10. listopada 2007.

Predsjednik Republike Hrvatske

Stjepan Mesić, v. r.

ZAKON

O AKADEMSKIM I STRUČNIM NAZIVIMA I AKADEMSKOM STUPNJU

I. OPĆE ODREDBE

Članak 1.

Ovim se Zakonom uređuju akademski i stručni nazivi i akademski stupanj te njihovo stjecanje i korištenje.

Članak 2.

(1) Akademski naziv stječe osoba koja završi prediplomski sveučilišni studij, diplomski sveučilišni studij i poslijediplomski specijalistički studij. (2) Stručni naziv stječe osoba koja završi stručni studij i specijalistički diplomske stručne studije. (3) Akademski stupanj stječe osoba koja završi poslijediplomski sveučilišni studij.

II. STJECANJE AKADEMSKIH NAZIVA I AKADEMSKOG STUPNJA

Članak 3.

(1) Završetkom preddiplomskog sveučilišnog studija koji u pravilu traje tri do četiri godine, čijim završetkom se stječe od 180 do 240 bodova u skladu s europskim sustavom prijenosa bodova (u dalnjem tekstu: ECTS bodova), osoba stječe akademski naziv sveučilišni prvostupnik (*baccalaureus*), odnosno sveučilišna prvostupnica (*baccalaurea*) uz naznaku struke (na primjer: sveučilišni/a prvostupnik/prvostupnica *baccalaureus/baccalurea*) arheologije, sveučilišni/a prvostupnik/prvostupnica (*baccalaureus/baccalaurea*) ekonomije, sveučilišni/a prvostupnik/prvostupnica (*baccalaureus/baccalaurea*) prava i slično). (2) Kratica naziva iz stavka 1. ovoga članka je univ. bacc. uz naznaku struke (na primjer: univ. bacc. arh., univ. bacc. oec., univ. bacc. iur. i slično) i stavlja se iza imena i prezimena osobe. (3) Iznimno od stavka 1. ovoga članka, završetkom preddiplomskoga sveučilišnog studija u znanstvenom području tehničkih znanosti, osoba stječe akademski naziv sveučilišni prvostupnik (*baccalaureus*) inženjer, odnosno sveučilišna prvostupnica (*baccalaurea*) inženjerka uz naznaku struke (na primjer: sveučilišni/a prvostupnik/prvostupnica (*baccalaureus/baccalaurea*) inženjer/inženjerka geodezije i slično). (4) Kratica naziva iz stavka 3. ovoga članka je univ. bacc. ing. uz naznaku struke (na primjer: univ. bacc. ing. geod. i slično) i stavlja se iza imena i prezimena osobe.

Članak 4.

(1) Završetkom preddiplomskog i diplomskoga sveučilišnog studija ili integrirano preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija, čijim završetkom se stječe najmanje 300 ECTS bodova, osoba stječe akademski naziv magistar, odnosno magistra uz naznaku struke (na primjer: magistar/magistra arheologije, magistar/magistra ekonomije, magistar/magistra prava i slično). (2) Kratica naziva iz stavka 1. ovoga članka je mag. uz naznaku struke (na primjer: mag. arh., mag. oec., mag. iur. i slično) i stavlja se iza imena i prezimena osobe. (3) Iznimno od stavka 1. ovoga članka, završetkom preddiplomskog i diplomskoga sveučilišnog studija ili integriranog preddiplomskog i diplomskoga sveučilišnog studija iz područja tehničkih znanosti, osoba stječe akademski naziv magistar inženjer odnosno magistra inženjerka uz naznaku struke (na primjer: magistar/magistra inženjer/inženjerka geodezije i slično). (4) Kratica naziva iz stavka 3. ovoga članka je mag. ing. uz naznaku struke (na primjer: mag. ing. geod. i slično) i stavlja se iza imena i prezimena osobe. (5) Iznimno od stavka 1. ovoga članka, završetkom diplomskog sveučilišnog studija medicine, stomatologije ili veterine osoba stječe akademski naziv doktor, odnosno doktorica uz naznaku struke (na primjer: doktor/doktorica medicine i slično). (6) Kratica naziva iz stavka 5. ovoga članka je dr. uz naznaku struke (na primjer: dr. med. i slično) i stavlja se iza imena i prezimena osobe.

Članak 5.

(1) Završetkom poslijediplomskog sveučilišnog studija koji traje u pravilu tri godine i čijim se završetkom stječe u pravilu 180 ECTS bodova, osoba stječe akademski stupanj doktor znanosti odnosno doktorica znanosti ili doktor umjetnosti odnosno doktorica umjetnosti uz naznaku znanstvenog odnosno umjetničkog polja i grane, sukladno propisu kojim se uređuju znanstvena i umjetnička područja, polja i grane. (2) Kratica akademskog stupnja iz stavka 1. ovoga članka je dr. sc., odnosno dr. art. i stavlja se ispred imena i prezimena osobe.

Članak 6.

(1) Završetkom poslijediplomskog specijalističkog studija u trajanju od jedne do dvije godine, čijim završetkom se stječe u pravilu 60 do 120 ECTS bodova, osoba stječe akademski naziv sveučilišni specijalist, odnosno sveučilišna specijalistica uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa (na primjer: sveučilišni/a specijalist/specijalistica ekonomije, sveučilišni/a specijalist/specijalistica socijalne politike, sveučilišni/a specijalist/specijalistica financijske analize i slično), koji se može koristiti uz akademski naziv iz članka 4. ovoga Zakona. (2) Kratica naziva iz stavka 1. ovoga članka je univ. spec. uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa (na primjer: univ. spec. oec., univ. spec. soc. polit., univ. spec. fin. anal. i slično), može se koristiti uz kraticu akademskog naziva iz članka 4. ovoga Zakona (na primjer: mag. oec. univ. spec. oec., mag. oec. univ. spec. soc. polit.) i stavlja se iza imena i prezimena osobe. (3) Iznimno od stavka 1. ovoga članka, završetkom poslijediplomskoga specijalističkog studija u medicini, stomatologiji i veterini, osoba stječe naziv sveučilišni magistar odnosno sveučilišna magistra uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa koji se može koristiti uz akademski naziv iz članka 4. ovoga Zakona. (4) Kratica naziva iz stavka 3. ovoga članka je univ. mag. uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa, može se koristiti uz kraticu akademskog naziva iz članka 4. ovoga Zakona (na primjer: dr. med. univ. mag. epidem.) i stavlja se iza imena i prezimena osobe.

Članak 7.

(1) Popis akademskih naziva i akademskih stupnjeva i njihovih kratica utvrđuje Rektorski zbor, sukladno ovom Zakonu, a isti se objavljuje u "Narodnim novinama". (2) Popis iz stavka 1. ovoga članka Rektorski zbor je dužan dopuniti akademskim nazivima ili akademskim stupnjevima u roku od dva mjeseca od izdavanja dopusnice visokom učilištu za izvođenje studija.

III. STJECANJE STRUČNIH NAZIVA

Članak 8.

(1) Završetkom stručnog studija u trajanju kraćem od tri godine, čijim završetkom se stječe manje od 180 ECTS bodova, osoba stječe stručni naziv stručni pristupnik odnosno stručna pristupnica uz naznaku struke (na primjer: stručni/a pristupnik/pristupnica ekonomije, stručni/a pristupnik/pristupnica medicinske radiologije, stručni/a pristupnik/pristupnica politologije i slično). (2) Kratica naziva iz stavka 1. ovoga članka je pristup. uz naznaku struke (na primjer: pristup. oec., pristup. med. rad., pristup. polit. i slično) i stavlja se iza imena i prezimena osobe.

Članak 9.

(1) Završetkom stručnog studija u trajanju od najmanje tri godine, čijim završetkom se stječe najmanje 180 ili više ECTS bodova, osoba stječe stručni naziv stručni prvostupnik (baccalaureus) odnosno stručna prvostupnica (baccalaurea) uz naznaku struke (na primjer: stručni/a prvostupnik/prvostupnica (baccalaureus/baccalaurea) ekonomije, stručni/a prvostupnik/prvostupnica (baccalaureus/baccalaurea) medicinske radiologije, stručni/a prvostupnik/prvostupnica (baccalaureus/baccalaurea) politologije i slično). (2) Kratica naziva iz stavka 1. ovoga članka je bacc. uz naznaku struke (na primjer: bacc. oec., bacc. med. rad., bacc. polit. i slično) i stavlja se iza imena i prezimena osobe. (3) Iznimno od stavka 1. ovoga članka, završetkom stručnog studija u znanstvenom području tehničkih znanosti, osoba stječe stručni naziv stručni prvostupnik (baccalaureus) inženjer, odnosno stručna prvostupnica (baccalaurea) inženjerka uz naznaku struke (na primjer: stručni/a prvostupnik/prvostupnica (baccalaureus/baccalaurea) inženjer/inženjerka geodezije i slično). (4) Kratica naziva iz stavka 3. ovoga članka je bacc. ing. uz naznaku struke (na primjer: bacc. ing. geod. i slično) i stavlja se iza imena i prezimena osobe.

Članak 10.

(1) Završetkom specijalističkoga diplomskoga stručnog studija koji traje jednu do dvije godine, čijim završetkom se stječe u pravilu 60 do 120 ECTS bodova, osoba stječe stručni naziv stručni specijalist, odnosno stručna specijalistica uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa (na primjer: stručni/a specijalist/specijalistica politehnike i slično), koji se može koristiti uz naziv stečen na stručnom studiju ili preddiplomskom sveučilišnom studiju. (2) Kratica naziva iz stavka 1. ovoga članka je struč. spec. uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa (na primjer: struč. spec. politeh. i slično), može se koristiti uz kraticu naziva stečenog na stručnom studiju ili preddiplomskom sveučilišnom studiju i stavlja se iza imena i prezimena osobe. (3) Iznimno od stavka 1. ovoga članka, završetkom specijalističkoga diplomskoga stručnog studija iz

područja tehničkih znanosti osoba stječe stručni naziv stručni specijalist inženjer, odnosno stručna specijalistica inženjerka uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa (na primjer: stručni/a specijalist/specijalistica inženjer/inženjerka geodezije i slično), koji se može koristiti uz naziv stečen na stručnom studiju ili preddiplomskom sveučilišnom studiju. (4) Kratica naziva iz stavka 3. ovoga članka je struč. spec. ing. uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa (na primjer: struč. spec. ing. geod. i slično), može se koristiti uz kraticu naziva stečenog na stručnom studiju ili preddiplomskom sveučilišnom studiju i stavlja se iza imena i prezimena osobe. (5) Iznimno od stavka 1. ovoga članka, završetkom specijalističkoga diplomskoga stručnog studija u medicini, stomatologiji i veterini, osoba stječe stručni naziv diplomirani, odnosno diplomirana uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa (na primjer: diplomirana medicinska sestra, diplomirani medicinski tehničar i slično), koji se može koristiti uz naziv stečen na stručnom studiju ili preddiplomskom sveučilišnom studiju. (6) Kratica naziva iz stavka 5. ovoga članka je dipl. uz naznaku struke ili dijela struke sukladno nazivu studijskog programa (na primjer: dipl. ms., dipl. mt. i slično), može se koristiti uz kraticu naziva stečenog na stručnom studiju ili preddiplomskom sveučilišnom studiju i stavlja se iza imena i prezimena osobe.

Članak 11.

(1) Popis stručnih naziva i njihovih kratica zajednički utvrđuju Vijeće veleučilišta i visokih škola i Rektorski zbor, sukladno ovom Zakonu, a isti se objavljuje u "Narodnim novinama". (2) Popis iz stavka 1. ovoga članka Vijeće veleučilišta i visokih škola i Rektorski zbor dužni su dopuniti stručnim nazivima u roku od dva mjeseca od izdavanja dopusnice visokom učilištu za izvođenje studija.

IV. KORIŠTENJE AKADEMSKIH I STRUČNIH NAZIVA I AKADEMSKOG STUPNJA

Članak 12.

(1) Akademski i stručni nazivi i akademski stupanj unose se u potvrdu, svjedodžbu odnosno diplomu o završenom studiju te u dopunsku ispravu o studiju. (2) Akademski i stručni nazivi i akademski stupanj i njihove kratice na hrvatskom jeziku u potvrdi, svjedodžbi, odnosno diplomi te u dopunskoj ispravi o studiju, koje se izdaju na stranom jeziku, prevode se u odgovarajuće nazine i njihove kratice koje su prihvачene u odnosnom jeziku. (3) Stečeni akademski i stručni nazivi i akademski stupanj koriste se sukladno potvrdi, svjedodžbi, odnosno diplomi o završenom studiju.

V. PREKRŠAJNA ODREDBA

Članak 13.

(1) Novčanom kaznom od 300,00 kuna do 15.000,00 kuna kaznit će se, na način i u postupku propisanom Zakonom o prekršajima, fizička osoba koja upotrebljava akademski ili stručni naziv ili akademski stupanj i njegovu kraticu protivno odredbama ovoga Zakona ili protivno popisima donesenim sukladno ovom Zakonu. (2) Novčanom kaznom od 5.000,00 do 50.000,00 kuna kaznit će se, na način i u postupku propisanom Zakonom o prekršajima, pravna osoba koja postupa protivno odredbama ovoga Zakona ili protivno popisima donesenim sukladno ovom Zakonu. (3) Novčanom kaznom od 300,00 kuna do 30.000,00 kuna kaznit će se, na način i u postupku propisanom Zakonom o prekršajima, odgovorna osoba u pravnoj osobi za prekršaj iz stavka 2. ovoga članka.

VI. PRIJELAZNE I ZAVRŠNE ODREDBE

Članak 14.

(1) Osobe koje su završile sveučilišni ili stručni studij prema propisima koji su bili na snazi prije stupanja na snagu Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (“Narodne novine”, br. 123/03.) imaju pravo koristiti odgovarajući akademski ili stručni naziv ili akademski stupanj utvrđen ovim Zakonom, sukladno članku 120. stavku 2. Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. (2) Stručni naziv i akademski stupanj stečen prema propisima koji su bili na snazi prije stupanja na snagu Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (“Narodne novine”, br. 123/03.), u smislu prava koja iz toga proizlaze, izjednačen je s odgovarajućim akademskim ili stručnim nazivom ili akademskim stupnjem utvrđenim ovim Zakonom. (3) Stručni naziv stečen završetkom: – sveučilišnoga dodiplomskog studija, čijim završetkom se stječe visoka stručna spremna (VSS), izjednačen je s akademskim nazivom magistar odnosno magistra uz naznaku struke ili magistar inženjer, odnosno magistra inženjerka uz naznaku struke ili doktor, odnosno doktorica uz naznaku struke, sukladno članku 4. ovoga Zakona – stručnoga dodiplomskog studija, u trajanju kraćem od tri godine čijim završetkom se stječe viša stručna spremna (VŠS), izjednačen je s odgovarajućim stručnim nazivom stručni pristupnik odnosno stručna pristupnica uz naznaku struke, sukladno članku 8. ovoga Zakona ili s odgovarajućim stručnim nazivom stručni prvostupnik (*baccalaureus*) odnosno stručna prvostupnica (*baccalaurea*) uz naznaku struke ili stručni prvostupnik (*baccalaureus*) inženjer, odnosno stručna prvostupnica (*baccalaurea*) inženjerka uz naznaku struke, sukladno članku 9. ovoga Zakona. Vijeće veleučilišta i visokih škola i Rektorski zbor zajednički će utvrditi i objaviti u “Narodnim novinama” popis odgovarajućih stručnih naziva i njihovih kratica s kojima se izjednačava stručni naziv stečen završetkom stručnoga dodiplomskog studija, u trajanju kraćem od tri godine,

sukladno uputama koje donosi ministarstvo nadležno za visoko obrazovanje. Upute vezane uz područje biomedicine ministarstvo nadležno za visoko obrazovanje donosi uz prethodno mišljenje ministarstva nadležnog za zdravstvo. Visoka učilišta na kojima je stečen stručni naziv završetkom stručnog dodiplomskog studija u trajanju kraćem od tri godine mogu predložiti odgovarajući stručni naziv Vijeću veleučilišta i visokih škola i Rektorskog zboru radi utvrđivanja popisa odgovarajućih stručnih naziva i njihovih kratica. – stručnoga dodiplomskog studija, u trajanju od tri godine čijim završetkom se stječe viša stručna spremna (VŠS), izjednačen je sa stručnim nazivom stručni prvostupnik (*baccalaureus*), odnosno stručna prvostupnica (*baccalaurea*) uz naznaku struke ili stručni prvostupnik (*baccalaureus*) inženjer, odnosno stručna prvostupnica (*baccalaurea*) inženjerka uz naznaku struke, sukladno članku 9. ovoga Zakona – stručnoga dodiplomskog studija, u trajanju od najmanje četiri godine čijim završetkom se stječe visoka stručna spremna (VSS), izjednačen je sa stručnim nazivom stručni prvostupnik (*baccalaureus*), odnosno stručna prvostupnica (*baccalaurea*) uz naznaku struke ili stručni prvostupnik (*baccalaureus*) inženjer, odnosno stručna prvostupnica (*baccalaurea*) inženjerka uz naznaku struke, sukladno članku 9. ovoga Zakona, a osobe koje su stekle takve stručne nazine zadržavaju prava koja proizlaze iz stečene visoke stručne spreme – poslijediplomskoga stručnog studija koji se izvodi na sveučilištu izjednačen je s akademskim nazivom sveučilišni specijalist odnosno sveučilišna specijalistica uz naznaku struke, sukladno članku 6. ovoga Zakona – poslijediplomskoga stručnog ili umjetničkog studija koji se izvode na veleučilištu ili visokoj školi izjednačen je sa stručnim nazivom stručni specijalist odnosno stručna specijalistica uz naznaku struke, sukladno članku 10. ovoga Zakona. (4) Akademski stupanj doktora znanosti stečen završetkom sveučilišnoga poslijediplomskoga znanstvenog studija te akademski stupanj doktora znanosti stečen obranom doktorske disertacije izvan doktorskog studija, izjednačeni su s akademskim stupnjem doktora odnosno doktorice znanosti ili doktora odnosno doktorice umjetnosti iz članka 5. ovoga Zakona.

Članak 15.

Osobe koje su završile sveučilišni poslijediplomski znanstveni studij kojim se stječe akademski stupanj magistra znanosti te osobe koje su završile sveučilišni poslijediplomski umjetnički studij kojim se stječe akademski stupanj magistra umjetnosti, prema propisima koji su bili na snazi prije stupanja na snagu Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (“Narodne novine”, br. 123/03.), zadržavaju akademski stupanj magistra znanosti, odnosno magistra umjetnosti.

Članak 16.

(1) Rektorski zbor utvrdit će i objaviti u “Narodnim novinama” popis akademskih naziva i akademskih stupnjeva i njihovih kratica, sukladno ovom Zakonu, u roku od tri mjeseca od stupanja na snagu ovoga Zakona. (2) Vijeće veleučilišta i

visokih škola i Rektorski zbor zajednički će utvrditi i objaviti popis stručnih naziva i njihovih kratica te popis odgovarajućih stručnih naziva i njihovih kratica iz članka 14. stavka 3. alineje 2. ovoga Zakona, sukladno ovom Zakonu, u roku od tri mjeseca od stupanja na snagu ovoga Zakona.

(2)

(3) Ministarstvo nadležno za visoko obrazovanje donijet će upute za utvrđivanje popisa odgovarajućih stručnih naziva iz članka 14. stavka 3. alineje 2. ovoga Zakona u roku od 15 dana od stupanja na snagu ovoga Zakona.

Članak 17.

Za osobe koje su do 8. listopada 1991. godine stekle diplome ili druge isprave na visokim vojnim ili vjerskim učilištima na području bivše SFRJ, za koje se ne može utvrditi odgovarajući stručni naziv ili akademski stupanj, ministarstvo nadležno za visoko obrazovanje utvrdit će stručni naziv ili akademski stupanj na temelju prethodno pribavljenog mišljenja Ministarstva obrane, odnosno Komisije za odnose s vjerskim zajednicama Vlade Republike Hrvatske.

Članak 18.

Stupanjem na snagu ovoga Zakona prestaje važiti Zakon o stručnim nazivima i akademskim stupnjevima (“Narodne novine”, br. 128/99., 35/00. i 120/03.).

Članak 19.

Ovaj Zakon stupa na snagu osmoga dana od dana objave u “Narodnim novinama”. Klasa: 135-02/07-01/01 Zagreb, 3. listopada 2007.

HRVATSKI SABOR
Predsjednik
Hrvatskoga sabora
Vladimir Šeks, v. r.

NAPUTAK SURADNICIMA

ANDRRAGOŠKI GLASNIK objavljuje izvorne znanstvene, pregledne i stručne radove koji neposredno ili posredno reflektiraju tematiku obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj i svijetu. Objavljaju se samo prethodno neobjavljeni radovi. Časopis izlazi dva puta godišnje (siječanj i lipanj).

Radove treba uredništvu dostaviti u digitalnom obliku, Word format.

Svaki tekst treba biti opremljen sljedećim podacima i prilozima: ime i prezime autora, sažetak na hrvatskom jeziku (najviše do 1000 znakova) s popisom ključnih riječi, naziv ustanove ili organizacije u kojoj autor ili autori rade te elektroničku adresu autora. Sažetak treba biti preveden na engleski jezik.

Opseg radova, uključujući i sažetak, bibliografiju, bilješke i mjesto za grafičke priloge može iznositi najviše 10 stranica, odnosno oko 20.000 znakova (slova).

Grafički prilozi moraju biti izraženi crno-bijelo, na zasebnim listovima, ne većim od A4 formata. U tekstu treba označiti mjesto gdje dolaze grafički prilozi.

Svaki put kada se u tekstu navode tuđe riječi, rečenice, sintagme, podaci i sl., izvor se daje u tekstu, a ne u bilješkama ispod teksta. Referencija se stavlja u zgrade te sadrži prezime autora, godinu izdanja i, u slučaju doslovног navoda, stranicu, npr. (Holmberg, 1977, str. 23).

U popisu literature na kraju rada treba navesti pune podatke o svim djelima koja se spominju u referencama. U popisu treba navesti samo radeve koji se referiraju ili navode u tekstu, i to abecednim redom po prezimenima autora i kronološkim redom za radeve istog autora, primjerice:

Holmberg, B. (1977), Distance Education. London: Nichols Publishing.

Hupert, N. und Schinzler, E. (1991), Grundfragen der Pädagogik. Köln: Stam Verlag.

Matijević, M. (2000), Učiti po dogовору. Zagreb: CDO “Birotehnika”.

Pask, G. (1976), “Styles and strategies of learning”, British Journal of Educational Psychology, Vol. 46, n3, pp 128-138.

www izvori ili tekst na web stranici

Ime(na) autora (ako je/su poznata), naslov dokumenta, datum nastanka (ako se razlikuje od datuma pristupa izvoru), naslov potpunog djela (italic), potpuna http adresa, i datum pristupa dokumentu.

Bruckman, Amy. Approaches to managing deviant behavior in virtual communities. Apr. 1994. <ftp://ftp.media.mit.edu/pub/asb/paper/deviance-chi94.txt>. (04.12.1994.)

Burka, Lauren P. A hypertext history of multi-user dimensions. The MUDdex. 1993. URL: <http://www.apocalypse.org/pub/u/lpb/muddex/essay/>. (05.12.1994.).

Sažetak rada treba ukazati na svrhu rada, najvažnije rezultate i zaključak. Sažetak se prilaže na posebnom papiru, s navedenim imenom i prezimenom autora, naslovom rada i oznakom "sažetak".

Na kraju sažetka, pod oznakom "ključne riječi" treba abecednim redom navesti najvažnije pojmove koji se obrađuju u tekstu (do pet pojmove).

Uz rad treba dostaviti podatke o autoru (ili autorima), akademske titule, radno mjesto. Ti se podaci objavljuju uz članak.

Radovi u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU objavljuju se na hrvatskom jeziku, a za svaki rad objavljuje se sažetak na engleskom jeziku.

Uredništvo pridržava pravo odlučivanja o izboru tekstova i redoslijedu objavljanja.

Najmanje dva neovisna recenzenta recenzirat će sve prispevke rade.

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.