

**ANDRAGOŠKI GLASNIK  
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY  
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**22 - 2009**

**ANDRAGOŠKI GLASNIK  
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY  
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**ISSN 1331-3134 UDK 374  
Andragoški glasnik 22  
God. 13 (2009) Br. 1 (str. 1 - 64)**

*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

Tihomir Žiljak	Kriza, strah i nada - novi izazovi za obrazovanje odraslih <i>CRISIS, FEAR AND HOPE</i> - <i>NEW CHALLENGES FOR</i> <i>THE ADULT EDUCATION</i>	7
Branko Dijanošić	Prilozi definiranju pojma funkcionalne pismenosti <i>CONTRIBUTION TO DEFINITION</i> <i>FUNCTIONAL LITERACY</i>	25
Višnja Rajić, Ana Megla, Ivana Horvat	Slika osoba treće životne dobi u reklamama na javnoj i komercijalnoj televiziji u Republici Hrvatskoj <i>PRESENTATION OF ELDERLY IN</i> <i>COMMERCIALS ON PUBLIC AND</i> <i>COMMERCIAL TELEVISION</i> <i>IN THE REPUBLIC OF CROATIA</i>	37
Nives Jurič, Dubravka Ivanović, Zrinka Čale	Pravilnici u obrazovanju odraslih <i>BY-LAWS IN ADULT EDUCATION</i>	45
Ozren Pavlović-Bolf	Agencija za mobilnost i programe EU <i>AGENCY FOR MOBILITY AND</i> <i>EU PROGRAMMES</i>	53
Ljudevit Šimunović	Iz rada Hrvatskog andragoškog društva <i>FROM THE WORKS OF</i> <i>ANDRAGOGICAL SOCIETY</i>	59
Naputak suradnicima Instructions to Contributors		63



## KRIZA, STRAH I NADA - NOVI IZAZOVI ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Tihomir Žiljak  
Pučko otvoreno učilište Zagreb  
tihomir.ziljak@zg.t-com.hr

**Sažetak** - U tekstu se analiziraju izazovi za obrazovne promjene zbog aktualne financijske krize. Prijetnje i strah su prikazani kao uobičajeno stanje u liberalnom demokratskom poretku, a kriza kao neželjeni, ali normalan poticaj za obrazovne promjene. U tekstu se analizira dosadašnji odnos prema vanjskim prijetnjama u politikama Europske unije i Hrvatske te mogućnosti promjena dominantnog diskursa ili promjena unutar diskursa cjeloživotnog učenja u društvu znanja. Otvaraju se pitanja učinkovitosti i djelotvornosti dominantnog neoliberalnog pristupa obrazovanju, pitanje održivosti modela novog javnog menadžmenta, odnos strukovnog i nestrukovnog obrazovanja odraslih kao i osnovne misije obrazovanja odraslih. Trenutno je prioritetno pitanje preživljavanja. Važno je tko će snositi posljedice krize te koliko će se ova kriza iskoristiti za temeljitije odgovore na izazove koje ona postavlja. Prijašnji rutinski odgovori niti puki nastavak sadašnjeg puta neće unaprijediti obrazovanje odraslih.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, obrazovanje odraslih, obrazovna politika, financijska kriza, strah.

### Uvod

Prietnje, kriza i strah riječi su koje su sve prisutnije u privatnom i javnom prostoru. Njemački jezikoslovci u Društvu za njemački jezik iz Wiesbadena su na prvo i drugo mjesto u 2008. godini stavili riječi financijska kriza (*Finanzkrise*) i prokockano (*Verzockt*) (Gfds, 2008). Obrazovanje, pa ni obrazovanje odraslih nije izuzeto iz aktualnog diskursa straha i neizvjesnosti. Ovakva situacija potiče pitanje: što će biti s nama, kakva sudbina očekuje obrazovanje u okolnostima financijske krize, može li obrazovanje odraslih nastaviti sadašnjim putem? Globalne prijetnje u međunarodnoj konkurentskoj borbi nisu novost u europskoj obrazovnoj politici. Konkurentske prijetnje izvaneuropskih zemalja su ključni poticaj za europske obrazovne promjene i za čitavu Lisabonsku strategiju od 2000. godine, a društvene i obrazovne krize su i ranije bile poticaj obrazovnim promjenama (Coombs, 1968).

Međutim obim i dubina sadašnje krize su veći od prijašnjih iako su prijetnje već smještene u obrazlaganje europskih obrazovnih promjena. Dosadašnji pokušaji odgovora na globalne prijetnje oslanjaju se na znanje i izgradnju društva temeljenog na znanju. U njemu je cjeloživotno učenja trebalo pomoći ostvarivanju konkurentnosti europskog gospodarstva te stabilnog socijalnog okruženja. Shvaćaju li se identično ove promjene u europskom i hrvatskom obrazovnom prostoru, kako se objašnjavaju i kakva je mogućnost budućih promjena obrazovnih politika? U ovom radu težište će biti na diskursu obrazovnih politika.

Prema Marteenu Hajeru diskursa je ansambl ideja, koncepata i kategorija putem kojih se fenomenu daje značenje. Značenje se proizvodi i reproducira preko niza praksi koje je moguće identificirati (Hajer, 2002: 63). Diskurs se često povezuje s pojmom narativnosti. Narativnost se odnosi na priče, koje se prenose u usmenoj ili pisanoj formi. One mogu sadržavati različiti vokabular, različita gramatička pravila, koherenciju, intertekstualnost. Teško je odrediti razliku između naracije i diskursa. Hajer kaže da se narativnost stalno mijenja i stalno prilagođava novim okolnostima koje se pojavljuju.

### **Osnovni poticaji i ciljevi obrazovnih politika u Europskoj uniji**

U europskom obrazovnom prostoru je trenutno dominantan diskurs cjeloživotnog učenja u društvu temeljenom na znanju. Znanje je ključni čimbenik koji bi trebao odgovoriti na globalne gospodarske prijetnje i opasnosti te omogućiti stabilan i održiv razvoj Europe. Već je Lisabonska strategija 2000. godine imala polazište u konkurentskim problemima Europske unije, prijetnji novih gospodarskih sila. Kokov izvještaj iz 2004. godine je zaoštrio ovo pitanje zbog sporog provođenja reformi. Financijska kriza i recesija u 2008. godini pokazali su svu opravdanost ovih upozorenja ali i poteškoću da se u povezanom svijetu izoliranom aktivnošću djelotvorno suzbiju globalne gospodarske prijetnje i provedu obrazovne reforme.

Liberalnom društvu nisu strani rizici, neizvjesnost i strahovi. U liberalno demokratskom poretku neizvjesnost se podrazumijeva, a ta neizvjesnost proizvodi strah (Podunavac/Keane/Sparks, 2008: 23). Rizici djelovanja u konkurentskom okruženju stvaraju strah od neuspjeha, poslovne propasti, smanjene mogućnosti korištenja prednosti društva blagostanja. Uvijek postoji mogućnost da se ne uspije u poslovnom poduhvatu, da se izgubi posao i strah da se dovede u pitanje osobna i obiteljska egzistencija. Niti kriza nije nešto neočekivano jer se to prolazno teško stanje pojavljuje kao prijelom u svakom prirodnom, društvenom i misaonom procesu (Filipović, 1984: 182,183). Periodičnost ekonomskih kriza ne pruža utjehu, ali olakšava objašnjenje i potiče potragu za novim rješenjima. Često je upravo kriza poticaj za nove oblike društvenog reguliranja, nove institucionalne aranžmane (Stone, 2002: 296, 297). Građani žele izbjeći ponavljanje krize, žele sigurnost da se proživljena katastrofa neće ponoviti.



Recesija i svjetska financijska kriza uvećali su ovaj uobičajeni i očekivani strah u liberalnom poretku. Strah uključuje neposredno prijeteću situaciju i stvara specifični suodnos pojedinca, njegove socijalne okoline i sociopolitičkih okolnosti. Strah mijenja naše percepcije o onome što se zbiva i gdje smo mi (Podunavac/Keane/Sparks, 2008: 27). On može blokirati naše aktivnosti, ali može biti poticajan i otvoriti vrata našim potisnutim sposobnostima. Strah ne proizvodi uvijek paralizirajuće posljedice, može ubrzati reakcije, izoštriti prosudbu. Strah može promijeniti naše prioritete pa sigurnosti dati prednost pred demokratskom raspravom, slobodnim odlučivanjem i samostalnim upravljanjem. U takvoj situaciji vlast nastoji osigurati strateška težnju za trajnom sigurnošću nasuprot socijalnom stanju ustrašenosti te napose nasuprot akterima koji izazivaju strah (Podunavac/Keane/Sparks, 2008: 36). U ovom slučaju opasnosti su locirane izvan Europe (kreditni krah u SAD, konkurentske prijetnje Indije, Kine). Jedno od rješenja je da se odvajaju neizvjesnost od straha, potiču se oni faktori neizvjesnosti koji otvaraju mogućnosti i daju energiju (Podunavac/Keane/Sparks, 2008: 23). Za izbjegavanje neizvjesnosti i stvaranje sigurnosti dosadašnja politika se oslanjala na znanje i obrazovanje.

Situaciju u kojoj je strah važna odrednica našeg djelovanja i ulogu obrazovanja u tome, opisao je Karl Jaspers još tijekom krize 1930-tih godina:

“Strah zahvaća sve... Ne bi li se održao opstanak, svatko mora svoju radnu sposobnost napregnuti do najviše učinkovitosti; zahtijeva se nemir i prisila da se radi još više; zna se da onaj koji ne drži korak ostaje na podu; tko je stariji od 40 godina, vidi kako je izopćen. Postoji doduše socijalna skrb, osiguranje, mogućnost uštede; ali mjereno onim što danas vrijedi kao egzistencijalni minimum, onim što pružaju javna i privatna skrb, sve je to manje od minimuma na koji se polaže pravo, pa i kada čovjek ne gladije” (Jaspers, 1997: 62)

Karl Jaspers upravo u takvoj situaciji nastoji konstituirati duhovne znanosti, pronaći kakva je moguća uloga odgoja i obrazovanja, kakva je uloga obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih je pokazatelj izgubljenosti čovjeka i zahtjev da se stvori novi obrazovni odgovor koji bi trebao sačuvati ono što je bilo dobro i stvoriti bolji odgovor na aktualne zahtjeve.

“...u zbrci nehajnog i slučajnog, odrastao čovjek još nije prihvaćen u svijet, nego ostaje napušten i postaje toga svjestan, onda je zahtjev za *obrazovanjem odraslih* obilježje tog vremena. Prije je odraslima samo trebalo prenositi znanje na šire krugove; problem je bila mogućnost popularizacije. Danas se nameće pitanje, kako da se iz izvora sadašnjeg opstanka u zajednici narodnih prosvjetitelja, radnika, činovnika i seljaka stvori novo obrazovanje, a ne razvodni staro... obrazovanje odraslih u danas shvaćenu smislu nije zbilja, nego je kao zahtjev u isti mah simptom izgubljenosti čovjeka usred urušenog obrazovanja u razdoblju u kojem je odgoj zakazao”. (Jaspers, 1997.108-9)

Ova konstatacija o obrazovanju odraslih kao simptomu i zahtjevu je poučna i u današnjoj krizi gdje bi trebala biti važna usmjerenost na izgubljenog čovjeka, a ne samo na izgubljene vještine privremenog zaposlenika.

U situaciji kad se dovodi u pitanje neoliberalni ekonomski model (Stiglitz, 2008) i državnom intervencijom nastoji intervenirati u slobodno funkcioniranje tržišta, u obrazovanim politikama se rjeđe postavlja jednako aktualno i važno pitanje o manjkavostima neoliberalnog pristupa obrazovanju politikama. Olssen, Codd i O'Neill su opširno opisali diskurs koji zovu neoliberalnim. Prema njima subjekti su vođeni, prije svega, svojim osobnim ekonomskim interesima, a konkurentnost je mehanizam postizavanja učinkovitosti i djelotvornosti. Država se vrlo malo upliće u tržišnu utakmicu jer pojedinac najracionalnije odlučuje o svojim interesima i potrebama. Tržište rada je fleksibilno i deregulirano (Olssen/Codd/O'Neill, 2004: 138). Obrazovanje u takvom sustavu je javno omogućeno, ali privatno distribuirano i dostupno. Potrošači biraju iz obrazovne ponude na temelju vlastitih interesa. Obrazovanje je namijenjeno koristi pojedinca koji sam plaća ili koristi vaučere za stjecanje vještina. Ponuda i potražnja za znanjima i vještinama odražava se na prirodu obrazovnog tržišta. Država ne može utjecati na to koje vrste obrazovanja je najbolje za pojedinca, postoji sloboda izbora u školovanju. Obrazovanje mora odgovarati potrebama klijenata kako bi bilo konkurentno. Znanje koje pojedinci stječu je oblik kapitala (ljudski kapital) i ono im omogućuje tržišno natjecanje. U obrazovanju je naglaska na performativnosti (kako postići što bolje i upotrebljivije ishode), a to se iskazuje mjerljivim ishodima učenja (Olssen/Codd/O'Neill, 2004: 179).

U aktualnoj krizi zadržava se naglasak na fleksibilnosti djelovanja pojedinaca, koji stjecanjem uvijek novih znanja na tržištu obrazovnih usluga povećavaju svoju zapošljivost. Daljnjim obrazovanjem za fleksibilnost, nova znanja i vještine trebalo bi se odgovoriti novim, složenijim ekonomskim okolnostima (Eldred, 2008). U ovom, prvom valu obrazovnih odgovora na krizu odgovori se oblikuju u menadžerskim narativnim obrascima: veća je potražnja za menadžerskim obrazovanjem, upravljanje treba raširiti kao spasonosnu profesiju (Khurana/Nohria, 2008), važna je upravljačka inovativnost za konkurentnost (Commission, 2008). Razumljivo je da su najvažnija pitanja o smanjivanju proračuna i načinu kompenziranja ovih manjkova (Education week, 2008).

Menadžerski pristup nije istoznačan neoliberalnom pristupu, ali ga ovaj pristup koristi i ispunjava aktualnim sadržajem. Koncept novog javnog menadžmenta u obrazovanju nastaje upravo na taj način. Novi javni menadžment (*New Public Management*) zajednički je naziv za niz reformi javnog sektora, koje se provode od 1980-tih godina u većini zemalja OECD-a, zemljama u razvoju i tranzicijskim zemljama. Reforme su potaknute prevelikom javnom potrošnjom i nemogućnošću njezina smanjenja zbog neučinkovitosti i nedjelotvornosti tradicionalno korištenih tehnika i procedura upravljanja javnom potrošnjom. Problem je bio, također, proračunski deficit zbog kojeg je trebalo mijenjati odnose u javnom sektoru. Reforma javnog sektora trebala je koristiti iskustva i učinkovitost privatnog sektora. Menadžment u obrazovanju bi tako trebao osigurati kvalitetu, poštovati imperitive tržišta, natjecanja i izbora. Trebao bi preuzeti prilagodljivost i dinamičnost privatnih poduzetnika (Ball, 2008: 44).

Na taj se način neutralnost menadžerskih vještina, želja da se samo djelotvorno i učinkovito upravlja obrazovnim procesom i pomogne ostvarivanju sigurnosti ispunjava sadržajem koji nije neutralan i ima sasvim prepoznatljiva neoliberalna obilježja. Aktualni menadžerski pristup u obrazovanju prema tome nije samo uspješna tehnika kojom se ljudi čine sposobni za zajedničko izvršavanje zadaća putem zajedničkih ciljeva, zajedničkih vrijednosti, ispravnog ustrojstva i osposobljavanja i razvoja koji im je potreban da obavljaju svoje poslove i reagiraju na promjene. Njegovu specifičnost sadržavaju pitanja na odgovore koje je postavio još Peter Drucker: "Ali kako definirati to uspješno funkcioniranje? Kako ga mjeriti? Kako ga nametnuti? I *kome* menadžment mora biti odgovoran?... Činjenica da se ta pitanja mogu postaviti jest međutim istodobno i osuda menadžmenta" (Drucker, 1992: 203). Kad govorimo o aktualnom menadžerskom obrascu, govorimo upravo o tome da to nije samo instrument i tehnika upravljanja već u sebi sadrži spomenute vrijednosti koje Olssen naziva neoliberalnim obilježjima.

Ostaje, dakle osnovno određenje obrazovnih politika iz Lisabonske strategije koja polazi od društva znanja. Uporaba društva temeljenog na znanju u javnim politikama bi se mogla shvatiti kao ključni narativni obrazac koji pretpostavlja ulaženje znanja u sve pore ekonomije i društva. Koristi se kao početni okvir, opravdanja i način senzibiliziranja za područje određene javne politike. Termin društva znanja uključuje imaginarnu socijalnu praksu koje od zamišljenih mogu postati realne aktivnosti, socijalna realnost (Fairclough, 2001: 3). U tom slučaju možemo govoriti o materijalizaciji diskursa. Spominjanje društva znanja u okolnostima krize i straha ne znači nužno nedostatak realnosti i pogrešku u opisivanju stvarnosti. To se može prihvatiti kao nagovaračka pozicija obrazovne politike, kojom se građane i provoditelje obrazovnih programa uvjerava u poželjan smjer razvoja. Oni su simptomi stanja i zahtjevi za određeni smjer promjena, ali nisu nužno i promjene same. Za to se koristi menadžerski narativni obrazac koji kolonizira javne institucije, organizacije, obrazovne i znanstvene ustanove, mijenja pojedince. Javlja se novi planetarni jezik: *globalizacija, fleksibilnost, upravljanje (governance), zapošljivost, isključenost*. Prijelazom s "građana" i "javnosti" na "dionike" ne mijenja se samo riječnik već i pojam demokratskog upravljanja.

Uz društvo temeljeno na znanju drugi dio ovog obrazovnog diskursa je *cjeloživotno učenje*. U stvaranju društva znanja u društvu neizvjesnosti i rizika potrebno je stalno učenje. Ideja cjeloživotnog učenja nastala je unutar specifične zajednice međunarodnih stručnjaka i vodećih osoba međunarodnih organizacija 1970-tih godina. Nastojali su pronaći obrazovne odgovore na krizu u obrazovanju i nove potrebe te društvene, gospodarske i političke izazove. Te ideje su zabilježene u dokumentima međunarodnih organizacija: u UNESCO-u, Vijeću Europe, OECD-u. Nakon čuvenog Delorsovog projekta *Učenje blago u nama (Delors, 1996)* i proglašenja 1996. godinom cjeloživotnog učenja, ova ideja se ubrzano širila, a poseban poticaj je dao Memorandum o cjeloživotnom učenju iz 2000. godine. Mogli bismo konstatirati da se u početku radilo o stvaranju narativne osnovne i uvjerenjateljskoj poziciji među-

narodnih organizacija i zajednice stručnjaka koja je promovirala cjeloživotno učenje. Prijenosom u nacionalne obrazovne politike dolazi do različitih udomljavanja i prilagođavanja ideja.

Moguća jednoobraznost provedbe onemogućena je logikom samih nacionalnih obrazovnih diskursa. Zbog toga se isti ciljevi i osnovne ideje na različiti način oblikuju unutar nacionalnih politika. Diskurzivne razlike s jakim institucionalnim posljedicama u primjeni ideje cjeloživotnog učenja dovele su do razlika u provedbi identičnih globalnih ciljeva. Nikako se nije moglo na isti način ugraditi cjeloživotno učenje u obrazovne politike nordijskih zemalja sa samorazumljivom punom pismenošću i većinskim sudjelovanjem odraslog stanovništva u dodatnom obrazovanju i u zemljama u razvoju gdje je većina stanovništva nepismena ili bez osnovnog obrazovanja. Dakle ova koncepcija nema jedinstveno značenje već se osnovni globalni ciljevi oblikuju na nacionalnim razinama i u konkurentnim ili komplementarnim diskursima. Ove razlike ilustrira niz publikacija u UNESCO-u autorice Carolyn Medel-Anonuevo ili Europskom centru za razvoj strukovnog osposobljavanja koje analiziraju provedbe cjeloživotnog učenja u pojedinoj nacionalnoj obrazovnoj politici.

Financijska kriza zaoštrila je ove razlike ne samo kao diskurzivne specifičnosti već i kao nejednake mogućnosti provođenja projekata izjednačavanja obrazovnih mogućnosti, opismenjivanja i smanjenja siromaštva. Razlike razvijenih (i bogatih) i nerazvijenih zemalja bi se mogle u situaciji oskudice proračunskih sredstava još više povećati umjesto da se smanjuju, uz opasnost da međunarodna zajednica štodi upravo na ovim aktivnostima. To je potvrđeno i na prvom svjetskom forumu o cjeloživotnom učenju 2008. u Parizu (EAEA, 2008), gdje je konstatirano da ova financijska kriza neće pomoći vladama i nevladinim organizacijama u širenju cjeloživotnog učenja. Opasnost je ponovljena na konferenciji posvećenoj provođenju programa *Obrazovanje za sve* (UNESCO, 2008). Proračunski deficiti osjetit će se na ulaganjima u obrazovanje, a najsiromašniji bi to moglo najviše osjetiti. Razlike u provedbi koncepta cjeloživotnog učenja će se nužno povećati.

Na razini europske obrazovne politike cjeloživotno učenje doživljava Lisabonskim procesom prijelaz iz inicijalne faze ili prelazi od retorike u implementaciju. U funkciji je obrazovnog jačanja europske kompetitivnosti u društvu temeljenom na znanju. Cjelokupna obrazovna potpora smještena je pod kapu cjeloživotnog učenja, osigurana su sredstva, ova politika ugrađena je u politiku odbora, komiteta, Vijeća obrazovnih ministara. Zauzimanjem javnog prostora, svojim institucionalnim smještajem, budžetskim potporama postaje dominantni obrazovni diskurs u Europi. Koncepcija cjeloživotnog učenja koja je povezana uz tržišno natjecanje i povećanje performativnosti znanja, usvaja i menadžersku terminologiju. Ključne riječi su zamijenjene: i to više nije *aktivni građanin, odgovorni ljudi, slobodni razvoj ličnosti, suradnja* i *blagostanje*. Sada su to *učinkovitost, kvaliteta, kompetencije, usmjerenost cilju, evaluacija* (Gustavsson, 2002: 14).

Učinkovito obrazovanje, postaje učinkovito strukovno obrazovanje s ishodi-  
ma učenja koji trebaju odgovoriti fleksibilnom tržištu rada. Opće obrazovanje s

ključnim kompetencijama kao i nestrukovnom obrazovanju odraslih koji olakšavaju snalaženje u složenim socijalnim, gospodarskim i političkim odnosima i pomažu osobnom samoispunjenju, još su na obrazovnim marginama obrazovanja odraslih. Fleksibilna strukovnost je glavni odgovor, a egzistencijalna kriza na koju bi odgovaralo opće obrazovanje odraslih još nije došlo na red.

Taj diskurs izgrađuje se u zajedničkom obrazovnom prostoru s prepoznatljivim akterima, uz zajedničke ciljeve, koristeći zajedničke instrumente, gradeći institucionalnu infrastrukturu, koristeći poseban oblik upravljanja i uz potporu sudske prakse. Na temelju svih ovih elemenata može se govoriti o uspostavljanju europske obrazovne politike. Ova politika je komplementarna, a ne konkurentna nacionalnim obrazovnim politikama te u osnovi ima podupirajuća, ne harmonizirajuća i ne-regulirajuća obilježja. Sljedeći su ključni indikatori koji potvrđuju promjenu obrazovne politike: prvo, deklariranje i potvrda novih ciljeva; drugo, modificiran okvir koji se odnosi na politiku; treće: vidljiv pomak u temeljnoj paradigmi (Walkenhorst, 2008). To su politički okviri u kojima Europa zajednički daje obrazovne odgovore na krizu koristeći koncepciju cjeloživotnog učenja u društvu znanja.

Za razliku od cjeloživotnog učenja primjer *obrazovanja odraslih* kao dijela obrazovnog sustava pokazuje drugačiji put diskurzivnog određenja, put odozdo prema gore. Razlike u razumijevanju obrazovanju odraslih nastale su na temelju različitih nacionalnih tradicija i praksi. Samo obrazovanje odraslih razvijalo se u pojedinim državama na različite načine, iz različitih potreba i unutar institucionalnih okvira na nacionalnim tradicijama, a tek su se naknadno stvarale zajedničke politike.

Nacionalne politike obrazovanja odraslih temelje se na različitim tradicijama obrazovnih politika, strukovnog obrazovanja i pristupa obrazovanju odraslih. Nastajale su u specifičnim političkim, gospodarskim i socijalnim okolnostima. Vrlo često se njima odgovaralo na nacionalne i socijalne prijetnje, tražila su se rješenja za socijalnu stabilnost i gospodarsku održivost. Posljedice su različiti oblici zakonskih uređenja, financiranja, organiziranja, certificiranja i provođenja obrazovanja odraslih (primjerice, razlike visokih narodnih škola, otvorenih sveučilišta i kulturnih centara). Zajedničke europske inicijative samo su jedan od poticaja u njihovu kreiranju. Na razlike u razumijevanju obrazovanja odraslih dodatno utječe kasno uključivanje Europske zajednice u institucionalno povezivanje obrazovnih politika pa tako i ove njihove razine. Godine 1951. održana je prva konferencija visokih narodnih škola (*European Folkhighschool conference*), koju je organizirala Agencija za rad europskih visokih narodnih škola iz Nizozemske. Dok je primjena cjeloživotnog učenja počela međunarodnim konferencijama pa se nakon toga razvijala u nacionalnim politikama, obrazovanje odraslih je svoju obrazovnu suradnju započeo na temelju već oblikovanih nacionalnih tradicija. Ministri obrazovanja članica Europske zajednice prvi su se put sastali tek 1971. pripremajući rezoluciju o obrazovanju, gotovo stotinu godina nakon prvih početaka organiziranja suvremenog obrazovanja odraslih.

Kad se govori o obrazovanju odraslih to u različitim sredinama ima različito značenje. Ujednačenog razumijevanja obrazovanja odraslih u Europi nema zbog problema određivanja o kakvim programima i o kojim polaznicima se radi. Sljedeća prepreka je u određivanju dobi polaznika: koje su dobi polaznici obrazovanja odraslih? Na kraju, države se razlikuju u pristupu strukovnom i nestrukovnom obrazovanju. Dodatnu poteškoću definiranja je unijela koncepcija učenja odraslih. Ovaj novi termin bi trebao uključivati sve oblike stjecanja znanja odraslih formalnim, neformalnim i informalnim putem. Dakle uključuje i spontano nehотиčno učenje te učenje na radnom mjestu, a ne samo procese učenja u organiziranom obrazovnom procesu. Sve ovo su moguće prepreke ujednačavanju nacionalnih obrazovnih politika, ali omogućuje prikladnije implementacijske aktivnosti u trenucima krize i neizvjesnosti, kad svaka država treba pronaći učinkoviti i djelotvorni odgovor u okviru zajedničkih europskih ciljeva. Implementacijski otkloni nisu smetnja, već prednost.

U ovoj (početnoj) fazi odgovora na krizu zadržavaju se ključni ciljevi obrazovanja i osposobljavanja i nastojanja da se zajedničkim, europskim snagama odgovori gospodarskim i društvenim izazovima. Suradnja među državama članicama treba pomoći u rješavanju deficita u vještinama, starenju stanovništva i vanjskoj konkurenciji. Konvergencija obrazovnih politika, njihovo povezivanje, jedan je od odgovora na dosadašnje vanjske gospodarske prijetnje i aktualnu krizu. Povjerenik za obrazovanje u Europskoj komisiji, potvrdio je kontinuitet politike i naglasio da kriza neće odvući pažnju Komisije od ovih ključnih europskih ciljeva (European commission, 2008).

### **Društvo znanja i cjeloživotno učenje u hrvatskoj obrazovnoj politici**

Kriza obilježava i hrvatsku gospodarsku, društvenu i političku stvarnost. U novogodišnjoj čestitci krajem 2008. godine predsjednik Mesić konstatira: „Ukratko: suočeni s krizom, moramo se ponašati kao odgovorna, ali i kao socijalna država. Taj socijalni element posebno naglašavam. Ne smijemo ostaviti bez odgovora one koji trebaju. A kada kažem trebaju, onda mislim i na mogućnost obrazovanja...“(Mesić, 2008). Predsjednik Vlade, istom prigodom ističe prisutnost krize: „U tom pogledu, 2009. godina donosi nove izazove, ali i mogućnosti. Svjesni smo utjecaja globalne krize na naše gospodarstvo, kao i poteškoća s kojima ćemo se suočiti u nadolazećem razdoblju.“(Sanader, 2008).

Kriza otvara nova pitanja. Konkurentne prijetnje, globalne opasnosti i neodgovarajuća obrazovna praksa i do sada su bili glavni poticaji za obrazovne promjene. Promjene u hrvatskoj obrazovnoj politici događaju se kao nastavak tranzicije, pod utjecajem globalnih promjena. Provode se korištenjem europskih obrazovnih iskustava u procesu pridruživanja Hrvatske Europskoj uniji, kao dio *procesu europaizacije*. To u obrazovanju nije isključivo proces institucionalnog pristupanja

već i obuhvatnijeg prilagođavanja europskim standardima i razvojnim ciljevima. Mogli bismo govoriti o konceptu *potrebe za adaptacijom*. Ulaskom u Bolonjski proces hrvatski obrazovni sustav visokog obrazovanja i znanosti je ušao u sustav koji nije zamišljen samo da stvara Europljane tj. izgrađuje pojedince, već i da stvara Europu kao novi politički i obrazovni prostor. Kopenhaški proces koji se odnosi na strukovno obrazovanje također unosi promjene u hrvatski obrazovni sustav, pri čemu se glavna transfera prebacuje na predpristupne programe, putem koji se mijenja institucionalna struktura, način provođenja, opremanje i atraktivnost ovog obrazovanja. Sličan proces je započeo s obrazovanjem odraslih. Izrada nacionalnog kvalifikacijskog okvira je također povezana uz europsku konzultantsku i financijsku pomoć te paralelan rad na Europskom kvalifikacijskom sustavu. Može se zaključiti da se promjene u obrazovnoj politici provode uz domaći interes, europsku savjetodavnu i međunarodnu financijsku potporu. Primjeri te potpore su kredit Svjetske banke i japanska darovnica za reformu obrazovnog sustava, serija projekata koje financira Europska komisija. Oni dovode do promjena u obrazovnoj politici, institucionalnih promjena prije svega putem novih agencija koje se bave pojedinim segmentima obrazovnog sustava, putem novih inicijativa za cjelovitu promjena na razini visokog obrazovanja, osiguravanje kvalitete, inicijative za obveznu srednju školu, promjene u financiranju obrazovanja.

U takvoj čvrstoj povezanosti nacionalne i međunarodne razine u obrazovanju i nacionalni odgovori na krizu su određeni načinom prijenosa dominantnih europskih diskursa i narativnih obrazaca i implementacijom političkih preporuka.

Sve ove promjene događaju se u dominantom diskursu *društva znanja*. Dakle nacionalni diskurs je identičan europskom diskursu. Društvo temeljeno na znanju se najvećim dijelom definira uporabom znanja u gospodarskom razvoju, razvijanju hrvatske konkurentnosti zbog prijetnji i opasnosti na koje treba odgovoriti. Temelji sadašnje nacionalne obrazovne politike su određeni *Planom razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010.*, Vladinim dokumentom Znanstvenom i tehnologijskom politikom Republike Hrvatske 2006. - 2010. Polazišta ovih planova su u dokumentima Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti: *Deklaraciji o znanju* iz 2002. godine i dokumentu *Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja iz 2004.*, u *Strateškom okviru za razvoj 2006. - 2013.* Vlade Republike Hrvatske te u *55 preporuka za konkurentnost* Nacionalnog vijeća za konkurentnost. Ovi dokumenti su problem hrvatske obrazovne politike smjestili u kontekst gospodarske konkurentnosti koja mora odgovoriti globalnim izazovima. U okruženju koje povećava rizike i neizvjesnost potrebno je naći siguran izlaz. Vladin Strateški okvir za razvoj zato počinje poglavljem *Strah i nada*, ministar govori o perspektivama na «nemilosrdnome tržištu svjetskoga kapitala». Dakle, vrlo sličan diskurs prijetnji i opasnosti koji je prisutan i na europskoj razini. Znanje se pak određuje kao osnovna proizvodna snaga, a učenje treba učinkovito prenositi i širiti znanja. Akademijina deklaracija navodi da obrazovanje postaje cjeloživotna aktivnost koja je jedina u stanju održati korak sa širenjem znanja.

Ovaj pristup koji povezuje strah, nadu i obrazovanje pokazao je još izrazitije oblike tijekom rasprave o proračunu za 2009. godinu. Rasprava se vodila u okviru istih strateških ciljeva i njihovih ostvarenja (povećanja plaće za učitelje, besplatne knjige, ostvarivanje strateških investicija). Ključno pitanje je odnos proračunskih sredstava i obrazovnih potreba, a razlike Vlade i oponentata je u tome shvaća li se to kao kontinuitet ili stagnacija.

S druge strane u javnosti je diskretnije prisutna i slika krize kao obrazovne prilike. Osim u čestitci predsjednika Vlade, gdje je kriza označena kao izazov i šansa za promjene, sporadično se spominje obrazovanje (pa i obrazovanje odraslih) kao važna karika u prekvalifikaciji i osiguravanju potrebne kvalificirane radne snage. Analiziraju se nove obrazovne mogućnosti i koristi koju bi mogle imati i razne privatne škole i učilišta, jer će zbog pada broja radnih mjesta obrazovanje biti važna - utakmica između zaposlenika bit će velika i trebat će se više truditi istaknuti, dok će biti i onih koji će se morati obrazovati za nešto drugo jer je njihov biznis propao (Nacional, 2008).

Otklon od zastrašenosti krizom može se pronaći u specifičnom pristupu kardinala Bozanića u posljednjoj božićnoj poslanici. «Posljednjih se mjeseci diljem svijeta, pa tako i u hrvatskome društvu, često čulo govoriti o krizi i recesiji. One znače životnu nesigurnost, tegobe i uzmicanja, povlačenje i odstupanje od zacrtanoga. S njima se lako u ljudima izaziva malodušnost i nepovjerenje; osjećaj pritiješnosti i neslobode. Tim se rječnikom koriste oni koji svoje uporište pronalaze u zemaljskome, koji su se suočili s nestalnošću gospodarske zbilje, s neizvjesnom dinamikom težnje prema probitku ili planiranomu napretku. Bog Isusovim dolaskom ide čovjeku ususret. U kršćanskome se slavlju gore spomenute riječi ne koriste. « (Bozanić, 2008). Prema tome, rasprava se provodi u terminima straha, krize i nade, bez obzira na to kako se ovi termini definiraju i vrijednosno određuju.

U procesu traženja odgovora na prijetnje i krizu dominantan je menadžerski diskurs gdje se promjene obrazovne politike promatraju u kategoriji efikasnosti i mjerila, indikatora, evaluacije, upravljanja krizom i upravljanja rizicima. To ne znači da je obrazovni sustav u potpunosti ustrojen i da djeluje po menadžerskim načelima (npr. po načelima novog javnog menadžmenta) već da koristi taj rječnik i smjera takvom djelovanju. Kriterij i vokabular zaštite nacionalnog identiteta, karakterističan za početak 1990-tih, je izgubio na značaju, a prošlost i nacionalna tradicija nisu više glavne nacionalne prednosti. To ne znači da se napuštaju tradicionalne vrijednosti. Vrijednost zajednice se procjenjuje kroz njezin doprinos osobnom razvoju pojedinca. Usmjerenost je na učenika, na pojedinca, a ne na zajednicu, narod ili državu. Pojedinac, doduše, crpi vrijednosti iz zajednice u kojoj živi i prolazi. Socijalna pravednost se promatra u kontekstu kompetentnih građana. Planiranim sredstvima, nastoje se postići zadata mjerila te se u tom smislu hrvatska obrazovna politika uklapa u dominantan europski obrazovni diskurs. Uspjeh u stvaranju društva znanja određuje se brojčano, a argumentacija je prije svega kvantitativna. Ovu tranzicijsku situaciju je lijepo opisao njemački autor Ingo Schulze: prije tranzicijskih promjena



riječi su prekrivale brojke, danas brojke prekrivaju riječi (Schulze, 2006:295). Unutar otvorene metode koordinacije veličina brojki, njihov značaj i ciljevi su određeni nadnacionalno, a način provedbe se rješava unutar nacionalnih politika.

U Hrvatskoj je dominantan diskurs *društva znanja uz menadžerski narativni obrazac*.

U hrvatskoj obrazovnoj politici još uvijek je slabije zastupljen konkurentski ili komplementarni socijalni diskurs koji bi dao prioritet socijalnom (a ne samo ljudskom) kapitalu, građanskom sudjelovanju, debatama o razvojnim pitanjima, a ne ispitivanju javnog mnijenja. Rješavanje osnovnih gospodarskih poteškoća, primjerice povećanje zaposlenosti, je prihvaćeno kao istovremeni lijek za socijalna pitanja. Javni dijalog, rasprave i dvojbe o obrazovnim politikama još uvijek se smatraju apsolvirane stranačkim raspravama, ekspertnim panelima ili naknadnim raspravama kojima se odgovara na ulične proteste. Polemičnost se više smatra kao eksces nego poželjna praksa, a sve se promatra u kontekstu suprotstavljenih interesnih skupina. Terminski pritisak je povezan s promjenom zakona kao uvjetom za dovršetak predpristupnih priprema. Nema vremena i želje za obuhvatnije rasprave prije donošenja Zakona o osnovnom i srednjem školstvu.

U tom smislu ove promjene idu od vrha prema dnu, pod jakim su utjecajem europskih obrazovnih inicijativa i potreba za prilagođavanjem. Taj diskurs *potrebe za prilagođavanjem* je dio procesa europeizacije koji je prisutan i u drugim europskim državama te se domaće promjene mogu legitimirati potrebama za prilagođavanjem europskim standardima. Modificiranje značenja se zato događa na nižoj implementacijskoj razini gdje se zajednica praktičara suočava i uči novim terminima i konceptima, mijenja njihovo značenje i prilagođava prema lokalnim potrebama i mogućnostima.

*Cjeloživotno učenje* je unutar ovih okolnosti prihvaćeno kao dominantni obrazovni diskurs. I njegov je put išao od međunarodnih organizacija prema domaćoj obrazovnoj politici te je Memorandum o cjeloživotnom učenju iz 2000. godine bio jedan od važnijih poticaja da se ova koncepcija proširi. U početku je rasprava o cjeloživotnom učenju služila kao retorička potpora promjenama, a ne operativna razrada obrazovnog sustava. Nastojalo se udomaćiti termin koji nije bio sasvim razumljiv kreatorima, provoditeljima niti korisnicima obrazovnih programa. Glavni izvori znanja dolazili su iz vanjskih kontakata i nastojali su se udomiti u hrvatskom obrazovnom sustavu. Najčešći pristup je bio – prošireni pojam obrazovanja odraslih. To je donekle razumljivo, ako se uzme u obzir da vremenski, najveći dio ovih obrazovnih oblika spada u područje obrazovanja odraslih. Mogli bismo drugim riječima reći na razini retorike javnih službenika i političara dominira cjeloživotno učenje. Tome svjedoče javni dokumenti, službeni akti, retorika ministara. Na djelu je, međutim, diskurs kontinuiranog strukovnog obrazovanja kojim se formalno strukovno obrazovanje, shvaća kao okvir za učenje tijekom cijelog života za potrebe tržišta rada. Čitav obrazovni diskurs širi optimizam o najkonkurentnijem obrazovnom sistemu u regiji. Obrazovne promjene i društvo znanja imaju funkciju uvjera-

vanja i nagovaranja na neizbježne promjene kako bi se postigao ovaj zahtjevan cilj. Ove poruke odašilje ministar «protiv malodušnosti» i utega prošlosti a sa željom da prevlada pogled u budućnost. U ovoj fazi je važno uvođenje cjeloživotnog učenja kao dominantnog diskursa koji bi trebao pomoći uspješnom razvoju društva znanja. U aktualnoj krizi ne odstupa se od ovog diskursa i ovih ambicioznih prioriteta.

*Obrazovanje odraslih* kao dio ove obrazovne strukture svoj pristup gradi prije svega na vlastitim potrebama i vlastitoj tradiciji. U tom smisli se uklapa u uobičajenu sliku europskih politika obrazovanja odraslih. Izgrađivalo se kao struktura koja je prije svega trebala odgovoriti potrebama polaznika, naručitelja bez obzira je li to država, pojedini polaznici ili korporacije. Obrazovanje odraslih je najčešće usmjereno na tržište obrazovnih usluga i nastojanje da preživi u različitim fazama obrazovne politike gdje nije bila prioritarno područje. U situaciji dosadašnje nedovoljne institucionalne snage, s državnim institucijama koje se tek izgrađuju za ovo područje, slabe financijske potpore i nedovoljnih znanstvenih i istraživačkih kapaciteta ovo područje obrazovanja je bilo prepušteno snalaženju u tranzicijskim promjenama i borbi na slabo reguliranom tržištu obrazovnih usluga. To je utjecalo na ugrožavanje njegovog ljudskog potencijala, slabu javnu prepoznatljivost ove djelatnosti ali veliku sposobnost prilagodbe i preživljavanja. U situaciji gdje je zajednica praktičara u obrazovanju odraslih izrastala u okruženju ratne opasnosti, stalne nesigurnosti, straha od rezultata na tržištu obrazovnih usluga i odgađanih normativnih rješenja, nova kriza nije potpuna nova okolnost i nije nešto s čime se nisu susretali. Može se zaključiti da je zajednica praktičara sposobna prilagođavati značenje termina nacionalnoj tradiciji, hrvatskim okolnostima, postojećim ljudskim resursima i institucionalnim mogućnostima, uz sposobnost čuvanja institucionalne održivosti.

### **Novi odgovori na stara pitanja ili stari odgovori na nova pitanja?**

Za prave odgovore na sadašnje prijetnje i strahove trebat će se sagledati, je li ova kriza samo nastavak prijetnji na koje se već odgovara društvom znanja i cjeloživotnim učenjem ili su to simptomi neke dublje krize? Je li se aktualni koncept istrošio i traži li značajnije preispitivanje? Može li se dosadašnjim diskursom djelovati, postoji li dovoljna implementacijska elastičnost i u uvjetima povećane neizvjesnosti i izrazitije krize? U društvu znanja koncept cjeloživotnog učenja je posljedica odluke da se treba učiti cijelog života, ali i uzrok mnogobrojnih obrazovnih promjena. Bez obzira na ograničene domete obrazovne politike, treba preispitati i njezinu odgovornost i mogućnosti. Zbog toga kriza osim poteškoća, pruža i šansu. Ta šansa nije ugodna i bezbolna, ali dugoročno može stvari pokrenuti naprijed. Hannah Arendt pišući 1954. godine o krizi obrazovanja naglašava upravo takve izazove koje pruža kriza.

“Kriza nas vraća na sama pitanja i od nas traži stare ili nove odgovore, no u svakom slučaju traži izravnu prosudbu. Kriza postaje katastrofa samo kad na nju

odgovorimo unaprijed oblikovanim prosudbama, to jest predrasudama. Takav stav ne samo da produbljuje krizu, već time gubimo pravo na realno iskustvo i priliku za razmišljanja koje ono nudi... To znači da gdje god se u svijetu pojavi kriza, rješenje nije da se jednostavno nastavi dalje, ili se vrati natrag. Takav povratak nas neće dovesti nigdje, osim možda u situaciju iz koje se kriza i razvila. Povratak bi bio tek ponavljanje – možda različit po obliku, obzirom da nema granica gluposti i kapricioznim idejama koje se mogu predstaviti kao zadnja riječ znanosti. S druge strane, nastavak, bilo da se radi o produbljivanju krize ili održavanju rutine i nadaanju da kriza neće zahvatiti baš tu našu sferu života, može samo odvesti u propast. Da budemo točniji, doći će samo do još većeg otuđenja od svijeta, koji nam već sa svih strana prijeti.” (Arendt, 1954: 6, 11).

Nositelji obrazovne politike, zajednica praktičara, obrazovni stručnjaci, poduzetnici i građani procijenit će kakve odgovore treba dati na ovu krizu. Do sada su odgovore najčešće oblikovali nositelji obrazovne politike uz pomoć obrazovnih teoretičara, a zajednica praktičara je tijekom implementacije dala konačno razumijevanje procesa. Na taj način se i u ovom slučaju značenje i razumijevanje odgovora na krizu može mijenjati i modificirati tijekom procesa primjene. Međutim ostaje problem koji je već ranije zamijećen (Field, 2006: 17,18) da su nositelji obrazovne politike bili uglavnom usmjereni na ekonomsku dimenziju obrazovanja odraslih, dok su teoretičari naglašavali prije svega emancipatorski potencijal ovog obrazovanja, a dio tog nesporazuma leži i u sadašnjoj problematičnoj poziciji obrazovanja. Može li jedna od ovih strana biti potpuno u pravu? Je li vokacionalizam obrazovanja odraslih preuzak, a osvješćavajuće namjere obrazovanja previše udaljene od svakodnevnih problema? Sama obilježja sadašnje krize sigurno će dovesti i do preispitivanja ovih pozicija i traženja novih razvojnih mogućnosti.

Na kraju će se postaviti pitanja: jesu li to novi odgovori na pitanja koje smo već postavljali ili već imamo stari odgovor na novu situaciju? Kako izbjeći opasnost rutinskih odgovora stručnjaka ili praktičara koji imaju unaprijed spremljene odgovore?

### Zaključak

Kriza, prijetnje i neizvjesnost nisu samo financijski i gospodarski problem nego imaju jasnu poveznicu s obrazovnom politikom. Na europskoj razini oblikuje se jedinstveni prostor europske obrazovne politike koja odgovara na globalne prijetnje i opasnosti. Uobičajeni rizici, neizvjesnost i strah u okolnostima krize poprimaju novu dimenziju.

Dominantan diskurs je diskurs cjeloživotnog učenja u društvu temeljenom na znanju. Termin društva znanja je nastao, prije svega, kao politička konstrukcija koja uključuju predstavljanje kakve stvari jesu, kakve su bile, te *imaginarnu razinu stvari*: kakve bi trebale ili morale biti. Pri tome se znanje prikazuje kao odgovor

na ekonomske i društvene prijetnje i opasnosti a koristi se menadžerski narativni obrasci. Aktualna kriza dodatno je osnažila ovaj obrazac.

Ideja cjeloživotnog učenja je nastala unutar specifične zajednice međunarodnih stručnjaka i prenošena je na nacionalnu razinu filtrirana kroz nacionalne implementacijske diskurse. Zbog toga postoje razlike u shvaćanju i primjeni ovog koncepta. Na europskoj i nacionalnoj razini se koristi argument kauzalnosti. Prema tome uspješno cjeloživotno učenje rezultirat će s Europom znanja koja će se uspješno suprotstaviti konkurentskim gospodarstvima. To je velika šansa, ali i velika odgovornost koja prelazi dosege mogućih obrazovnih utjecaja na krizu.

Obrazovanje odraslih razvijalo se unutar nacionalnih obrazovnih politika i naknadno se oblikovalo kao zajednička obrazovna činjenica. Zbog različitih okolnosti i provedbe ostaju razlike u shvaćanju ovog dijela obrazovne politike. Ključni diskurs u Hrvatskoj je također društvo znanja koje se izgrađuje nastaje uz pomoć cjeloživotnog učenja. Obrazovne promjene i društvo znanja imaju funkciju uvjeravanja i nagovaranja na neizbježne promjene u situaciji straha od konkurentskih opasnosti. Cjeloživotno učenje najvećim dijelom se shvaća kao kontinuirano strukovno obrazovanje u formalnom strukovnom obrazovanju za potrebe tržišta rada. Nestrukovno obrazovanje odraslih koje se ne uklapa u menadžerski diskurs još je na marginama i otvara se pitanje njegove važnosti i novih mogućnosti u novom pozicioniranju obrazovanja odraslih.

Promjene značenja europskih obrazovnih inicijativa koje se događaju tijekom lokalne primjene mogu se pripisati implementacijskim procesima, pri čemu zajednica praktičara nastoji europska značenja prilagoditi nacionalnom okruženju, poziciji vlastite organizacije i svojim sposobnostima. Višeznačnost termina tijekom provedbe može blokirati neke promjene ali i omogućiti kompromise, različite koalicije u ostvarivanju zajedničkog cilja. Višeznačnost termina može biti i prednost i prepreka uspješnoj javnoj politici, što ovisi o usmjerenosti prema cilju i učincima koje proizvodi.

Kriza je zajednička, ali pojavni oblici nisu identični. Razlika nacionalnih i europskih diskursa nisu nužno prepreka i kočnica razvoju nacionalnih obrazovnih politika. Ove razlike mogu otežati provedbu konvergencije u europskoj obrazovnoj politici, ali mogu poboljšati implementacijski potencijal zajedničkih ciljeva u nacionalnim obrazovnim politikama.

Provedba koncepta zavisi od izbora strategije koja će se primijeniti. Važan je odnos znanstvenih analitičara, nositelja obrazovne politike i praktičara u razumijevanju misije obrazovanja odraslih. U slučaju da se zadrži koncept razvoja i društva znanja i za to osiguraju resursi, povećat će se važnost cjeloživotnog učenja. U slučaju ograničenih resursa i prihvaćanja koncepta preživljavanja, bit će ugroženi obrazovni projekti, a koncept cjeloživotnog učenja će ovisiti isključivo o mogućnostima i osobnim odlukama građana. Prioritet sigurnosti može povećati ulogu države i hijerarhijski model odlučivanja. Alternativa je u daljnjem razvoju građanskog uklju-

čivanja u debate o obrazovnim politikama, autonomiji pojedinaca i organizacija uz skrb o dobrobiti pojedinca i zajednice te čuvanje nasljeđa države blagostanja.

Obrazovna ponuda osim preferiranog i potrebnog područja strukovnosti može se proširiti na zapostavljeno područje nestrukovnog obrazovanja odraslih uz obuhvatnije korištenje i vrjednovanje svih oblika učenja, a i pregled potrebnih vještina će se promijeniti zbog samih promjena u ekonomskoj strukturi društva. Povećan interes za duhovno obogaćenje i samoispunjenje ne treba ostati samo na posjećenim vjerskim seminarima za duhovno osnaživanje ili tečajevima alternativnih duhovnih znanja.

Odluke će se donositi u čvrstoj interakciji nacionalne i europske obrazovne politike na više razina. Implementacijski potencijal zajednice praktičara bit će presudan u odabiru, provedbi i davanju značenja upotrijebljenom konceptu.

## LITERATURA

- Arendt, H. (1954) *Kriza u obrazovanju*. *Up&Underground* 2001(9-10): 5-11. <http://www.up-underground.com/brojevi/09-10/01/> [22.12.2008.]
- Ball, S (2008) *The Education Debate*. Bristol: Policy press.
- Božanić, J (2008) *Božićna poruka zagrebačkog nadbiskupa kardinala Josipa Božanića*, [://www.glas-koncila.hr/portal.html](http://www.glas-koncila.hr/portal.html) /20.12.2008./
- Coombs, P.H. (1968) *The World Educational Crisis, A Systems Analysis*. New York, Oxford University Press. / Kums, F.H. (1971). *Svetska kriza obrazovanja*. Beograd: Nolit.
- Delors, J. (ur.) (1996) *Learning: the Treasure Within*. Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing. Hrvatski prijevod: Delors, J. (ur.) (1998) *Učenje - blago u nama – Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Drucker, P. (1992.) *Nova zbilja*. Zagreb, Novi liber.
- EAEA (2008) *Adult Education and the Global Financial Crisis*. EAEA News 2008/11, Renée David Aeschlimann.
- Education Week (2008) *Education And The Financial Crisis*. <http://www.edweek.org/ew/collections/financial-crsis/index.html> [22.12.2008.]
- Eldred, J. (2008) We must invest in the future. *Adults Learning*, Nov2008, 20(3): 7-7.
- European Commission (2008) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. An updated strategic framework for European cooperation in education and training* COM(2008) 865 final.
- Fairclough, N. (2001) The Dialectics of Discourse. *Textus* 14(2): 3-10. [www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2001a.doc](http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2001a.doc), [22.12.2008.]
- Field, J (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Second revised edition. London: Trentham Books.
- Filipović, V. (1984) *Filozofijski rječnik*. Zagreb. Nakladni zavod Matice hrvatske.

- Gfds (2008) *Wort des Jahres 2008: Finanzkrise*. [www.gfds.de/presse/pressemitteilungen/111208-wort-des-jahres-2008/](http://www.gfds.de/presse/pressemitteilungen/111208-wort-des-jahres-2008/) [22.12.2008.]
- Gustavsson, B. (2002) What do we mean by lifelong learning and knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, 21(1): 13–23.
- Hajer, M. (2002) *Discourse Analysis and the Study of Policy Making*. *European Political Science*, 2(1): 61-65.
- HAZU (2004) *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, Zagreb: HAZU.
- Jaspers, K. (1997) *Duhovna situacija vremena*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Khurana, R., Nohria, N. (2008) It's Time to Make Management a True Profession. *Harvard business review*, 86(10): 70-77.
- Medel-Anonuevo, C. (2003) *Lifelong learning Discourses in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for education.
- Mesić, S. (2008) *Novogodišnja čestitka predsjednika Mesića*. [www.predsjednik.hr](http://www.predsjednik.hr). [31.12.2008.]
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2005) *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2005) *Znanstveno i tehnološka politika Republike Hrvatske 2006. - 2010*.
- Nacional (2008) *Kako zaraditi u recesiji*, Tanja Simić, 01.12.2008. | br. 681
- Nacionalno vijeće za konkurentnost (2004) *55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske*, Zagreb.
- Podunavac, M.; Keane, J.; Sparks, C. (2008) *Politika i strah*. Zagreb. Politička kultura.
- Sanader, I. (2008) *Novogodišnja čestitka predsjednika Vlade*. [www.vlada.hr](http://www.vlada.hr) [30.12.2008.]
- Schulze, I. (2006) *Simple Storys*. Zagreb: Profil.
- Stiglitz, J. (2008) *Towards A New Global Economic Compact. Principles for Addressing the Current Global Financial Crisis and Beyond*. Global Policy Forum. [www.globalpolicy.org/soecon/crisis/financial/2008/1030stiglitzprinciples.pdf](http://www.globalpolicy.org/soecon/crisis/financial/2008/1030stiglitzprinciples.pdf) [22.12.2008.]
- Stone, D. (2002) *Policy Paradox-The Art of Political Decision Making- Revised Edition*. New York, London: W.W Norton & company.
- Olssen, M., Codd, J. A., O'Neill, A.M. (2004) *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage.
- UNESCO (2008) *The global financial crisis – another step back for Education for All?* Intervju s Kevinom Watkinsom, Direktorom programa Education for All (EFA), [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education) [22.12.2008.]
- Vlada Republike Hrvatske (2006) *Strateški okvir za razvoj 2006. - 2013*.
- Walkenhorst, H. (2008) Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15(4): 567 - 587.

## **CRISIS, FEAR AND HOPE - NEW CHALLENGES FOR THE ADULT EDUCATION**

Tihomir Žiljak

***Summary** - In the text challenges for educational changes caused by present financial crisis have been analysed. Threats and fear have been presented as something that is normal state of affairs in liberal democratic order, and crisis as unwanted, but normal stimulus for educational changes. In the text past relationship toward external threats within European Union and Croatian policies, opportunities for changes of dominant discourse or changes within the discourse of lifelong learning in the knowledge society have been analysed. Numbers of issues have been raised: efficiency and effectiveness of the dominant neoliberal approach to the education, sustainability of new public management model, relationship between vocational and non-vocational adult education, as well as adult education's basic mission. At the moment the survival issue has the priority. It is important to determine who will bear consequences of the crises and how this crisis will be used for a more thorough response to the challenges it has posed. Neither past routine responses nor mere continuation in present direction will improve adult education.*

***Key words:** crisis, threats, fear, lifelong learning, adult education, management.*





## PRILOZI DEFINIRANJU POJMA FUNKCIONALNE PISMENOSTI

Branko Dijanošić

Pučko otvoreno učilište D. Novak, Ludbreg  
branko.dijanasic@vz.t-com.hr

**Sažetak** - Pismenost se kroz povijest nije uvijek gledala na jednak način. I dok je u prošlosti bilo dovoljno samo znanje čitanja i pisanja, sadašnjost daleko proširuje tu potrebu, a samim tim i definiciju pismenosti. Ne radi se više o statičkom poimanju pismenosti, već o dinamičkom procesu. Svaki pojedinac mora ovladati različitim vrstama pismenosti da bi se lakše snalazio u globalnom svijetu, a tehnologija napreduje velikom brzinom pa se i kompetencije u pismenosti sve brže mijenjaju. Iz prikazanih istraživanja na svjetskoj razini vidljivo je da poteškoće u funkcionalnoj pismenosti imaju podjednako razvijene zemlje kao i nerazvijene, a često puta ni sam nivo formalnog obrazovanja nije dovoljna garancija da je osoba funkcionalno pismena. U Hrvatskoj još nije provedeno istraživanje funkcionalne pismenosti prema metodologiji koja se koristi u svjetskim istraživanjima, točnije prema UNESCO-voj metodologiji. Članak je doprinos teorijskom razmatranju i definiranju pojma funkcionalne pismenosti koji će kasnije moći pomoći u koncipiranju istraživanja funkcionalne pismenosti.

**Ključne riječi:** funkcionalna pismenost, pismenost, dokumentacijska, prozna i računska pismenost

### Uvod

Živimo u vremenu u kojem smo okruženi mnogobrojnim i raznovrsnim informacijama stoga je pismenost vrlo značajna. Ona se ogleda u raznim formama: na papiru, kompjutoru, televiziji, mobilnim telefonima, jumbo plakatima, znakovima itd. Promatrajući pismenost u današnje vrijeme dolazimo do novih spoznaja - uz elementarnu ili primarnu pismenost, tj. poznavanje čitanja, pisanja i računanja, kao osnovnih vještina, danas se upotrebljavaju i novi termini koje je nametnuo razvoj društvene zajednice i tehnologije. Novi termini u pismenosti su sekundarna ili funkcionalna pismenost (razumijevanje pisanih uputa u svakodnevnom životu, npr. upotreba pojedinih proizvoda, ispunjavanje ugovora ili formulara, razumijevanje društvenih kretanja i sl.) i tercijarna pismenost (koja obuhvaća nove tehnologije

informatiku, kompjutersku pismenost, Internet, SMS). Upravo je iz ovih dvaju posljednjih oblika pismenosti isključen veliki broj ljudi. Funkcionalna (ne)pismenost nije samo problem nedovoljno razvijenih društava već se s tim pojmom (problemom) sve više susreću i visoko industrijski razvijena društva. Sustav školovanja često puta nedovoljno priprema učenike za ono što će ih čekati u budućnosti kad jednog dana prestanu ići u školu. Školstvo je u većini zemalja definirano trajanjem, a ne postignućima. Taj problem je vidljiv u zemljama Europske unije, npr. Njemačka ima sve većih problema budući da je program u osnovnim školama tako strukturiran da se gradivo mora obraditi, bez obzira savladali ga učenici ili ne. Ukoliko se ne obradi propisano gradivo, roditelji djecu premještaju u drugu školu koja će odraditi propisani program bez obzora na krajnji rezultat. Slična je situacija i u našim školama. Tržište rada postalo je nemilosrdno tražeći sve veće kvalifikacije ili pak posebna specijalistička znanja. Danas se rijetko mogu pronaći poslovi koji zahtijevaju samo elementarnu pismenost ili je uopće ne zahtijevaju. Globalizacijski procesi obuhvaćaju sve sfere ljudskog djelovanja i to bez obzira gdje se nalazili, i bez obzira prihvaćamo li te trendove ili ne. Razvoj novih tehnologija sve više mijenja upotrebu klasičnih oblika, sve je manje knjiga, a sve više elektroničkih dokumenata tako da osim znanja čitanja i pisanja moramo savladavati i nove tehnologije. Pismenost je postala jedno od najvažnijih sredstava za postizanje različitih osobnih ciljeva i za obavljanje raznih uloga: u školi, na radnom mjestu, u obitelji i u društvu. Razina pismenosti utječe na nekoliko aspekata ljudskog života: stjecanje naobrazbe, mogućnost zaposlenja, uspješnost na radnom mjestu i samoostvarenje i uspješnost djelovanja u zajednici.

### Definicija pojma pismenosti

Poimanje i uloga pismenosti su se mijenjali tijekom povijesti, da bi u zadnjem desetljeću pod utjecajem razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije stekli i neke nove dimenzije. Nekada je pismenost, kao vještina, bila potrebna ljudima koji se školuju, otvarala im je put do stjecanja znanja, danas je zbog promijenjene organiziranosti društva potrebna svima.

Naravno da različiti autori različito promatraju pojam pismenosti i različito ga definiraju, ali ovdje nije namjera taksativno pobrojati sve definicije. Razumijevanje pojma pismenosti s obzirom na povijest može podijeliti na etape:

- do 1950. godine – podrazumijevala se alfabetska pismenost
- iza 1950. godine govori se o funkcionalnoj pismenosti kao širem pojmu – biti pismen znači sporazumijevanje tj. znati čitati, pisati, slušati i govoriti. Današnji pak pojam pismenosti u sebi uključuje i proces (funkcionalna pismenost je proces koji traje cijeli život.

Pismenost (*englesk.:i literacy*) proizlazi iz latinske riječi *literatus*, učen čovjek. U srednjem vijeku kada je znanje izgubilo na svojem značenju pod pojmom pisme-

nosti podrazumijevala se samo “minimalna sposobnost čitanja latinskog” (Gradištar, 2000., str. 150). Prema Rječniku hrvatskog jezika (Šonje, 2000.) “pismen je onaj koji zna pisati i čitati, koji piše dobrim jezikom te ispravno pravopisno i gramatički”. Drugi nas Veliki rječnik hrvatskog jezika (Anić, 2006.) upućuje da je “pismenost poznavanje slova, vještine čitanja i pisanja, pismenost je vještina stvaranja tekstova, vještina pravilnog i smislenog pisanja”.

UNESCOVA preporuka (1978.) vidi osnovnu pismenost i funkcionalnu pismenost kao etape rezultata procesa opismenjivanja. Prema toj preporuci pismena je ona osoba koja može s razumijevanjem čitati i napisati kratku jednostavnu rečenicu koja se odnosi na njen svakodnevni život. Ovako široko postavljena definicija pismenosti odraz je zapadnog promišljanja u definiranju pojma pismenosti jer podrazumijeva univerzalne kognitivne i tehničke vještine koje se mogu svladati bez obzira na pojedini specifični kontekst ili kulturno okruženje. U stvari predstavlja općeprihvaćeno mišljenje da je pismenost nešto čemu se mogu poučiti sva djeca u školskoj dobi (Veeman, 2004., str.23). Ovo je prilično široko postavljena definicija pismenosti koja u sebi obuhvaća osnovnu (*basic*) i funkcionalnu pismenost..

Pojam pismenosti uvijek je dio neke kulture i tradicije, on ima svoje povijesne, političke, društvene i ideološke osobitosti. Profili danas potrebne osnovne pismenosti vrlo su različiti: jedno je pronaći bitnu informaciju u sportskom članku, drugo je pročitati novinski izvještaj o političkoj situaciji u nekoj zemlji i pronaći rečenicu komentara, treće je pročitati ugovor za uzimanje kredita i uočiti sve njegove zamke, nadalje, pročitati i razumjeti policu osiguranja ili uputu za upotrebu nekog uređaja. Upitno je znaju li ljudi izračunati svoje mjesečne otplate ili kvadrature podnih pločica koje žele kupiti, znaju li popuniti administrativne formulare ili napisati molbu za zaposlenje te razlikuju li istinu od reklamnog pretjerivanja? Pismenost je, dakle, postala specifična po sadržaju i često se temelji na kontekstu, a podrazumijeva različite sposobnosti i stupnjeve ovladavanja tim sposobnostima. Današnje informacijsko doba povezal je narode, kulture, znanja i poslovanje, a informacijski obojena svagdašnjica, bez obzira na zemljopisne različitosti, nametnula je nove društvene prakse, nove medije i nove načine kreiranja značenja, a time i nove interpretacije pismenosti.

Uobičajeno izražavanje značenja jezikom usmjerava se prema multimedijalnom izražavanju značenja koje je multiplicirano značenjem i kontekstom slike i teksta. Shodno tome mijenja se i definicija pismenosti, ovisno o vrsti pismenosti. Tako se u PISA projektu (*Programme for International Student Assessment*) čitalačka pismenost definira se kao “sposobnost razumijevanja, upotrebe te evaluacije pisanoga teksta u svrhu ostvarivanja učenikovih vlastitih ciljeva, razvoja njegova znanja i potencijala kao i razvoja sposobnosti za učinkovito sudjelovanje u društvu”. Matematička pismenost definira se kao “sposobnost identificiranja i razumijevanja matematičkih problema, kao i sposobnost donošenja znanstveno utemeljenih procjena o ulozi koju matematika ima u sadašnjem i budućem životu pojedinca kao konstruktivnoga, svjesnoga i reflektivnoga građanina”. Prirodnoznanstvena pismenost definira se

kao “sposobnost upotrebe znanja, prepoznavanja problema i donošenja zaključaka na osnovi znanstvenih dokaza u svrhu razumijevanja i donošenja odluka o prirodi i ljudskom djelovanju unutar nje.” (*Literacy Skills for the World of Tomorrow*).

Pismenost je mnogo više od čitanja i pisanja, to je način komunikacije, stjecanje znanja, učenje jezika, razvoj kulture. Pismenost se vidi u mnogim formama: na papiru, računalu, TV-u i ostalim medijima. Uz elementarnu ili primarnu pismenost, tj. poznavanje čitanja i pisanja kao osnovnih vještina, danas se barata s pojmovima sekundarna ili funkcionalna pismenost (razumijevanje pisanih uputa u svakodnevnom životu npr. kod uporabe pojedinih proizvoda, ispunjavanja ugovora ili formula, orijentiranje u trgovini, prometu, javnim ustanovama i sl.) kao i tercijarna (informacijska, računalna, Internet, SMS) pismenost. Upravo iz ova dva posljednja oblika pismenosti ili komunikacije isključeno je najviše ljudi. (Nadriljanski, 2006., str. 262-266).

Sve definicije upućuju na nekoliko vrsta pismenosti, postoji funkcionalna pismenost (razumijevanje onoga što je napisano/rečeno i stavljanje istog u konstruktivnu primjenu, kako bi se u narodu reklo, da čovjek nije *slijep pored zdravih očiju*), zatim vizualna pismenost (razumijevanje vizualnih detalja, kao što je npr. čitanje plakata bez teksta, skrivenih značenja i slično) i računalna pismenost (koja podrazumijeva snalaženje i rad na računalu), a mogli bismo dodati još i mnoge druge vrste pismenosti kulturna, glazbena, politička, (itd.) pismenost.

Razlozi zbog kojih je pismenost tako važna je sve veća masovna komunikacija, umnožavanje komunikacijskih kanala, progresivna tehnologizacija svijeta, gubljenje ograničenosti komunikacije, razlike među kulturama i brojne druge. Dakle definicija pismenosti mnogo je složenija i dinamična – stalno se mora dopunjavati zajedno s progresivnim napretkom čovječanstva.

### **Definicija funkcionalne pismenosti**

Tehnološki zahtjevi koji su preduvjet zaposlenju danas rastu brže no što se prije tridesetak godina uopće moglo zamisliti. Jednom stečena znanja nisu dovoljna za cijeli radni vijek, nametnuo se koncept stalnog učenja tijekom cijelog života. Danas su potrebne različite vrste funkcionalne pismenosti: informacijska, računalska, grafička, pismenost u sferi pisanja znanstvenih izvještaja ili ona potrebna za poslovne prezentacije. Otuda i pojam funkcionalne nepismenosti: time se misli takva razina pismenosti koja nije dovoljna da čovjek bude djelotvoran samo na svojem radnom mjestu već i da aktivno sudjeluje u životu zajednice. Važno je biti i politički pismen da bi mogao sudjelovati u procesu koji se događa u društvenoj zajednici, razumijevanju političkih i gospodarskih pitanja koja se odnose na svakodnevni život.

Kod pojma funkcionalne pismenosti također se susrećemo s različitim definicijama i modelima. Levine (1994, Goeksen, i sur., 2000., str. 4) smatra da je funkcionalna pismenost svakog pojedinca minimalna sposobnost upotrebe pisane

komunikacije u cilju djelovanja u društvu, pa kao takva predstavlja bitni uvjet za sudjelovanje pojedinca u demokraciji i ekonomiji kao i u kulturnoj integraciji pojedinog društva. Premda nije jednostavno utvrditi vezu između funkcionalne pismenosti i socijalnog uključivanja pojedinca u društvo.

Prema Girouxu (1993, Goeksen i sur., 2000, str. 4 ) funkcionalna pismenost je praksa koja omogućava pojedincu da čita, sluša i govori jezik, odnosno to je kompetencija koja nadilazi gramatička, pravopisna i semantička pravila, a sve u cilju da se pojedinac time uspješno služi u društvu i u svakodnevnom životu, odnosno to je naglašena povezanost između čitanja, pisanja, kulture, ekonomskog i političkog sistema.

“Za nekoga tko u pisanju pravi veće gramatičke, stilske ili pravopisne pogreške, s pravom se kaže da je “polupismen” ili nepismen, makar znao čitati i pisati sva slova . (...) Ne biti pismen danas znači biti na rubu društvene zajednice pa se nepismeni ljudi smatraju zaostalom ljudskim bićima koja sažalijevamo i koja trebaju našu pomoć.” (Bežen, 2002, str. 49).

UNESCO definira pojam funkcionalne pismenosti na način da osoba koja je funkcionalno opismenjena mora biti u stanju “učestvovati u svim aktivnostima gdje se zahtijeva pismenost za efikasno funkcioniranje njene grupe ili zajednice te da je sposobna nastaviti koristiti čitanje, pisanje i računanje (osnovnu pismenost) za svoj osobni razvoj i razvoj svoje zajednice” (UNESCO, 1978.). U cijelom spektru definicija funkcionalne pismenosti možemo doći do zaključka da je funkcionalno pismena ona osoba koja osim čitanja i pisanja ima sposobnost razumijevanja pisanih materijala i mogućnost primjene u svakodnevnom životu, u svom domu, na poslu i u društvu. Uglavnom prihvaćena područja ispitivanja funkcionalne pismenosti su:

- Prozna pismenost (*Prose Literacy*) – podrazumijeva znanje i vještine koje omogućavaju razumijevanje i korištenje informacija dobivenih iz tekstova, uključujući različite publikacije, priče, pjesme. (*Prose Literacy*, engleski termin ovdje je preveden kao prozna pismenost, budući da u hrvatskoj stručnoj literaturi ne nailazimo na prijevod. Korišteni su prijevodi tog pojma iz drugih izvora, u Sloveniji se koristi termin “*besedilna pismenost*”, u B i H koriste naziv prozna pismenost, neki koriste i elementarna pismenost što ipak nije pogodan termin jer podrazumijeva nešto posve drugo. Mogući termin bi bio i svakodnevna pismenost, što proizlazi iz definiranja pojma.)

- Dokumentacijska pismenost (*Document Literacy*) – predstavlja znanje i vještine koje su neophodne da bi se locirale informacije koje se nalaze u različitim formularima, grafičkim prikazima, redovi vožnje, formulari za plaćanja, prijavnice i sl.

- Računska pismenost (*Numeracy Literacy*) – podrazumijeva znanja i vještine neophodne za primjenu osnovnih matematičkih operacija (zbrajanje, oduzimanje, dijeljenje, množenje) kao pojedinačnih operacija ili pak složenijih operacija kao što su izvještaji o stanju na računu u banci, izračun kamata na kredite, određivanje poreza na vlastiti prihod i sl.

Ovakva podjela u funkcionalnoj pismenosti danas je uglavnom i podloga za ispitivanja i istraživanja, iako su se javila i druga istraživanja osobito na polju funkcionalne informatičke pismenosti, kao i na polju medijske pismenosti.

Problem funkcionalne nepismenosti pogađa sve države svijeta, a pozornost tom problemu počela se posvećivati u šezdesetim godinama dvadesetog stoljeća, iako je u SAD-u otkrivena kasnih četrdesetih godina i to kod vojnika, iako su bili alfabetsko pismeni nisu razumjeli pisane upute za rukovanje oružjem.

Ovaj je problem najbolje istražen u razvijenim industrijskim zemljama, iako su i oni na taj problem gledali kao na sporadične primjere, odnosno da se on odnosi na samo neke skupine stanovništva (doseljenici iz slabo razvijenih država i sl.). Smatralo se da je funkcionalna nepismenost nešto što se odnosi samo na nerazvijene i zemlje u razvoju zbog nedovoljno razvijenog školskog sustava.

Problem funkcionalne (ne)pismenosti postaje osobito izražen u vremenu kada se svjetska industrijska proizvodnja preusmjeruje na postindustrijsku (računalno vođenu) koja je iza sebe ostavila veliki broj nezaposlenih. Najlošije su prošli najmanje obrazovani, oni su izgubili društveni status jer su bili najmanje sposobni sami uhvatiti se u koštac s novonastalom situacijom: bili su usko obrazovani za rad na nekom stroju, teško su se mogli prilagoditi usvajanju nove tehnologije, nisu mogli obavljati posao koji je zahtijevao samostalnost i inovativnost, često puta sami ne mogu pronaći novi posao jer ne znaju napisati molbu itd. I na kraju vrlo je važna činjenica da veliki broj funkcionalno nepismenih osoba znači i veliki gubitak za društvo u kojem žive.

Uzroci funkcionalne nepismenosti mogu biti različiti, od neprimjerenog gospodarskog i kulturnog okruženja (nedostupnost kulturnih događanja), neadekvatnog školskog sustava koji ne daje potrebna znanja, ali se uzroci odnose i na osobine funkcionalno nepismenih osoba (bilo da se radi o lošem iskustvu iz vremena školovanja, nerazvijenih navika učenja, suzdržanost, potrebu da se bude anonimna u sredini u kojoj živi, nedovoljne motiviranosti za napredovanje i dr.).

U Hrvatskoj se velika pozornost funkcionalnoj pismenosti posvećivala tijekom sedamdesetih godina prošloga stoljeća. Andragoško društvo u Zagrebu organiziralo je i nekoliko kolokvija na tu temu, a izdani su i zbornici radova. Pitanja su gotovo identična na koja odgovor tražimo i danas – kako organizirati funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih kojem nije za cilj samo formalno obrazovati nepismeno stanovništvo već dobiti funkcionalno pismene osobe koje će moći djelovati u društvu.

### **Istraživanja**

Upravo iz razloga što funkcionalno nepismene osobe opterećuju društvo u kojem žive, početkom sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća vlade pojedinih država počele su naručivati istraživanja funkcionalne nepismenosti (doduše u još uvijek

manjoj mjeri) i to unatoč tome što je primarno školovanje bilo obvezatno i sa sve većim udjelom domicilne populacije u srednjoškolskom obrazovanju (dakle problem se više nije promatrao uz pojedine marginalne skupine društva). U tim istraživanjima, osobito u zemljama Europske unije, problem funkcionalne pismenosti povezan je s dvije skupine stanovništva: s mlađom odraslom populacijom koja je napustila redovito (srednjoškolsko) školovanje (*drop outs*) pa nisu usvojili temeljna znanja ili su pak znanja bila neupotrebljiva, i starijom populacijom koja se sastojala od nekvalificiranih industrijskih radnika bez obrazovanja i nezaposlenima čije znanje nije bilo dovoljno za novonastale uvjete na tržištu rada. Mjerenje stanja funkcionalne pismenosti odraslog stanovništva s posebno razvijenim testovima prihvatili u Velikoj Britaniji, Francuskoj, Nizozemskoj i dr. Izvan Europe mnoga su istraživanja rađena u SAD-u, Kanadi, a u novije vrijeme provode se i istovremena istraživanja kojima se nastoji obuhvatiti veći broj različitih zemalja.

Situacija u Hrvatskoj također je složena. Društvene i gospodarske promjene koje su se desile, osobito u posljednjih petnaestak godina, ukazuju da postoji veliki problem s funkcionalno nepismenim stanovništvom. Statistički podaci su poražavajući jer, iako je osnovnoškolsko obrazovanje obvezatno prema zadnjem popisu stanovništva 2001. godine 2,86% stanovnika nema nikakvu školu, a 15,76% nema završenu osnovnu školu. I u ostalim segmentima školovanja situacija nije puno bolja jer zaostajemo za Europom, tako 21,75% ima završenu tek osnovnu školu, 47,06% srednju školu, 4,08% višu, a tek 7,82% visokoškolsko obrazovanje. Pa iako su podaci loši, ciljana istraživanja funkcionalne pismenosti u Hrvatskoj se ne provode. Ovdje se može spomenuti samo jedno istraživanje koje je objavljeno 1990. godine, a proveli su ga Sava Bogdanović i Milan Matijević pod naslovom "Nepismenost i ponovna nepismenost u odraslih". To je pionirsko istraživanje o ponovnoj nepismenosti koja nastaje nakon završetka školovanja. Istraživanja koja bi se odnosila na stanje funkcionalne pismenosti svih koji nisu završili školovanje ili pak su ga završili u formalnom smislu, ali su nastali novi uvjeti na tržištu rada tijekom tranzicije pa su ostali nezaposleni, ne provode se. Još se uvijek veći naglasak stavlja na formalno završavanje osnovnog obrazovanja, a da se pritom program koji moraju savladati odrasli polaznici nimalo ne razlikuje od redovitog školskog programa – pa u konačnici i oni koji dobiju certifikat o završenom osnovnom obrazovanju i dalje ostaju funkcionalno nepismeni. Za ovaj zaključak nije potrebno provesti istraživanje jer na njega upućuju sva do sada objavljena istraživanja u svijetu, a teško da je Hrvatska izvan tog kruga, uzimajući u obzir i predstavljenu statistiku iz popisa stanovništva 2001, godine. Globalizacija i razvoj novih tehnologija ide velikim korakom naprijed i formalna znanja danas nisu više dostatna, uobičajeno se smatra da u tehničkim znanostima znanja zastarijevaju najbrže – svake tri godine s tendencijom smanjenja poluživota znanja.

Funkcionalna pismenost područje je koje oskudijeva teorijskim i empirijskim istraživanjima (Alibabić, 1994, str. 16), osobito u odrasloj populaciji, bez obzira što je problem identificiran već četrdesetih godina dvadesetoga stoljeća. I danas posto-

je problemi kako u razvijenim zapadnim industrijskim zemljama tako i zemljama u tranziciji, a najviše je izražen u nerazvijenim zemljama. Prema međunarodnom istraživanju funkcionalna pismenost aktivnog stanovništva u tranzicijskim zemljama niža je od pismenosti stanovništva u OECD zemljama (IALS 2000) (Pastuović, 2004. str.74).

Naši susjedi Slovenci istraživali su funkcionalnu pismenost odraslih 1998. godine, pod vodstvom Kanadskog ureda za statistiku i Instituta za testiranje u obrazovanju iz Princetona (*SAD*), koristeći se njihovom metodologijom (*IALS – International Adult Liretacy Survey*) koji su prilagodili i proširili za svoje potrebe. Istraživanje je proveo Andragoški centar Republike Slovenije pod nazivom “Pismenost odraslih i sudjelovanje u obrazovanju”. Ispitivana je “sposobnost razumijevanja informacija iz različitih pisanih izvora za djelovanje u svakodnevnom životu porodice, radnom mjestu i društvenoj okolini, kao i za postizanje vlastitih ciljeva i razvoja vlastitog znanja i potencijala” (Hanžek, i sur., 2001., str. 112).

Rezultati tog istraživanja u Sloveniji u kojem su bili obuhvaćeni stanovnici od 15 do 65 godina na uzorku od 2972 osobe pokazuju da od 65 do 77 posto odrasle populacije nema dovoljna temeljna znanja i vještine za upotrebu informacija koje sadrže različite vrste riječi, obrasce, slikovno prikazane podatke kao ni osnovne matematičke operacije u svakodnevnim situacijama. Najslabiji rezultati postignuti su u traženju i razumijevanju informacija u različitim pisanim izvorima koje omogućavaju upotrebu u novim okolnostima, čak 42% ispitanika je na najnižoj razini (razina 1). Razine pismenosti dijele se na pet razina, pri čemu se uzima da sve što je ispod razine 3. nije dovoljno funkcionalno pismeno. U usporedbi s ostalim provedenim istraživanjima, kada i u Sloveniji, na istoj razini 1, Čile ima 50%. Promatrajući pak 1. i 2. razinu pismenosti slične rezultate imaju Poljska sa 78%, Portugal 77% jednako kao i Slovenija, dok je ta razina u Čileu 85% nedovoljno pismenih odraslih osoba.

Na svjetskoj razini, uključujući i Europsku uniju (pojedine zemlje) također se provode istraživanja funkcionalne pismenosti odraslih po istoj metodologiji. Veliki broj zemalja članica EU, osobito razvijene industrijske zemlje tvrde da nemaju problema s osobama koje nemaju završenu osnovnu školu već s velikim brojem funkcionalno nepismenih osoba unatoč završenom osnovnom (ili nekom višem obrazovanju). Na temelju toga izrađuju se mnogobrojni obrazovni programi za funkcionalnu pismenost odrasle populacije. Metodologija koja se koristi u tim istraživanjima jednaka je, a obuhvaća područja koja se odnose na pisanje i čitanje (prozna pismenost) kod čega je primarno utvrditi ne školsko znanje već “znanja i spretnosti potrebne za traženje i upotrebu informacija iz umjetničkih i neumjetničkih tekstova” (Bevc, 2001., str. 112). Od ispitanika se, dakle traži sposobnost traženja, povezivanja i generiranja novih informacija. Drugi dio koji se ispituje je tzv. dokumentacijska pismenost koja obuhvaća “znanja i spretnosti potrebnih za traženje i upotrebu informacija iz različitih obrazaca i dokumenata” (Bevc, 2001., str. 30). Znanja u ovom segmentu odnose se na pismenost pomoću koje se ocjenju-



je postignuće svakog pojedinca u sposobnosti upotrebe grafičkih prikaza, simbola, zemljopisnih karata, redova vožnje, različitih vrsta obrazaca. Treći dio istraživanja odnosi se na računsku pismenost koja obuhvaća “znanja i spretnosti koja su potrebna za upotrebu računskih operacija s brojevima koje sadrže različiti pisani izvori (ispunjavanje čekova, formulara itd.)” (Bevc, 2001., str. 30). Ovdje se koriste zadaci s četiri osnovne računске operacije.

U cijelom je svijetu sve više odraslih osoba koje su nepismene. Podaci UNESCa iz rujna 2006. godine govore o 781 milijun nepismenih osoba diljem svijeta (od čega je 64,1% žena). Podaci se odnose na odrasle osobe starije od 15 godina. U Europi je 6,99 milijuna nepismenih (68,2% žena). Ukoliko promatramo zemlje po razvijenosti, najveći broj nepismenih dolazi iz zemalja u razvoju, 770 milijuna, slijede razvijene zemlje s 9 milijuna dok je u tranzicijskim zemljama 1,34 milijuna nepismenih s čak 75,7 % nepismenih žena. Funkcionalno nepismeni mogu biti i oni koji imaju formalno završenu osnovnu školu, a u nekim zemljama i srednju školu, a iz te grupe nisu isključeni ni oni koji su završili fakultete – popunjavanje različitih obrazaca koji se stavljaju pred današnje građane jednako je teško i onima s niskom razinom obrazovanja i onima s visokom razinom. Posve je druga tema – zašto je to tako i kakav je to sustav obrazovanja koji dovodi do takvih situacija.

### **Zaključak**

Obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj je područje kojemu nije do sada pridavan veći značaj u smislu znanstvenog istraživanja i statističkog praćenja s ciljem razvoja i unapređivanja djelatnosti. Potrebno je ipak naglasiti činjenicu o određenoj razvijenosti sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj, jer sustav je funkcionirao i do sada, ali bez osmišljene politike razvoja i uloge koju bi ovaj sustav morao imati u koncepciji cjeloživotnog obrazovanja, a samim time i na pitanje funkcionalne pismenosti odrasle populacije. Nedostatak statističkih pokazatelja ujedno nam određuje i do koje granice možemo ići u određenoj procjeni sadašnjeg stanja u obrazovanju odraslih. Ne možemo egzaktno utvrditi broj funkcionalne nepismenih osoba u RH, jedino imamo statističke pokazatelje o formalnom obrazovanju iz popisa stanovništva 2001. godine. Dakle, vrlo je teško govoriti o strukturi i broju funkcionalno nepismenih osoba.

Zakon o obrazovanju odraslih predstavlja normativni okvir za izgradnju sustava, te određuje pojam obrazovanja odraslih, položaj u ukupnom obrazovnom sustavu, načela na kojima se temelji, institucionalne uvjete provedbe, sadržaj i način izvođenja programa, uvodi standardiziranje programa, određuje stručne djelatnike i njihovo trajno usavršavanje, prava odrasle osobe kao učenika, certificiranje znanja, vještina i sposobnosti, sustav informiranja i praćenja, financiranje, nadzor i odgovornost.

Trajno učenje odraslih postaje uvjetom zadržavanja zaposlenja i stjecanja osposobljenosti za novo zaposlenje, permanentno obrazovanje je bitan čimbenik zapošljivosti. Institucija trajnog zapošljavanja zamjenjuje se institucijom trajnog učenja. U takvim okolnostima, obrazovanje – učenje odraslih, postalo je važnije nego ikada ranije. To je neizostavan uvjet za razvoj konkurentnog gospodarstva, za razvoj demokratskog društva, za borbu protiv socijalne isključenosti. Funkcionalno obrazovanje odraslih nalazi se na listi prioritetnih pitanja razvijenih i manje razvijenih država.

U dokumentu, koji je usvojilo Ministarstvo znanosti, prosvjete i športa pod nazivom *Za hrvatsku pismenost: put do poželjne budućnosti – Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj (2003. – 2012.)*, rabi se termin *pismenost za sve* koji “zahtijeva obnovljenu viziju pismenosti koja će njegovat kulturni identitet, demokratsko sudjelovanje i građanstvo, toleranciju i poštovanje drugih, društveni razvoj, mir i napredak. Ta vizija nosi poruku da pismenost nije ograničena na neke određene godine (djetinjstvo ili zrele godine), institucije (tj. Školski sustav) ili područje (tj. Obrazovanje); da se ona odnosi na razne dimenzije osobnog i društvenog života i razvoja i da je ona cjeloživotni proces.” (str. 3). Ovako postavljena definicija *pismenosti za sve* uključuje u sebi funkcionalnu pismenost, nažalost u nastavku dokumenta ipak se radi o formalnim (dakle propisanim) znanjima koja polaznici moraju usvojiti, ali nigdje se ne spominje da će oni *stvarno biti osposobljeni* da se nose s novim zahtjevima društva u kojem žive, da razumiju poruke koje ima odašilju političari, trgovački lobiji, reklame, da ovladaju novim medijima itd.

## LITERATURA

- Alibabić, Š. (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta
- Anić, V. (2006), *Veliki rječnik hrvatskog jezika*, Zagreb: Novi Liber
- Bešter, M. (2003), *Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji*, Ljubljana: Filozofski fakultet u Ljubljani
- Bogdanović, S. i Matijević, M. (1990), *Nepismenost i ponovna nepismenost odraslih*, *Andragoški glasnik* 36 (10-12), (str. 311 – 328)
- Goexsen, F., i sur. (2000), *Funcinal Literacy, Television News and Social Participation: Linkages Between Mass Media and Empowerment of Women*, Paper presented at the 50<sup>th</sup> Annual Conference of the International Communication Association, June 1-5, Acapulco, Mexico
- Gradištar, A. (2000), *Problemi pri pojmovanju in definiranju pismenosti*, *Pismenost, Participacija in družba znanja*, 4. Andragoški kolokvij, Ljubljana, str. 150-151
- Gradištar, A. (1996), *Problemi pri pojmovanju in definiranju pismenosti, Vpliv šole na bralno pismenost*. Magistarska naloga. Ljubljana: Filozofski fakultet
- Hanžek i sur. (2001), *Pismenost odraslih i sudjelovanje u obrazovanju*. Ljubljana: Andragoški institut Republike Slovenije

- Koharović, N. (1998), Sociolingvistički kriteriji nepismenosti, *Obrazovanje odraslih: časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta, *Andragoški centar*, 42, 1/4 ; str. 97-102
- Literacy Skills for the World of Tomorrow*, OECD and UNESCO Institute for Statistics, 2003.
- Nadrljanski, Đ. (2006), Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja, *Informatologija* 39, 4, 262-266
- Za hrvatsku pismenost: put do poželjne budućnosti – Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj* (2003. – 2012.), Ministarstvo znanosti, prosvjete i športa, 2003., Zagreb
- Šonje, J. (2000), *Rječnik hrvatskoga jezika*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb; Školska knjiga
- Veeman M. Nayda (2004), *Adult Learning in Canada and Sweden: A Comparative Study of Four Sites*, University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada
- Velikonja, M. Ur. (2000), *Pismenost, participacija i družba znanja*, Ljubljana: Andragoški institut Republike Slovenije
- OECD and UNESCO Institute for Statistics (2003): *Skills for the World of Tomorrow*, Programme for International Student Assessment – PISA, Pariz

## CONTRIBUTION TO DEFINITION FUNCTIONAL LITERACY

Branko Dijanošić

**Abstract** - various definition of literacy through history including a relatively new term functional literacy are presented in this article. We live in the world of information and globalisation therefore is necessary for people to have new skills. Writing and reading is not enough. This is the reason why definition of literacy is no more static one but it is dynamic, it needs constant change and adoption of new skills. This can be seen from research presented here. The functional illiteracy is problem for developed countries as well as those less developed on in transition. There is no research of functional literacy alone in Croatia following methodology used in the rest of the world, better to say UNESCO's methodology. This article is san asset in theoretical view and definition of functional literacy which can be helpful in future research concept as there is no literature in Croatia.

**Key words:** functional literacy, literacy, prose, documentary, numeracy literacy



## SLIKA OSOBA TREĆE ŽIVOTNE DOBI U REKLAMAMA NA JAVNOJ I KOMERCIJALNOJ TELEVIZIJI U REPUBLICI HRVATSKOJ

Višnja Rajić, Ana Megla i Ivana Horvat  
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu  
visnja.rajic@ufzg.hr

**Sažetak** - Unatoč činjenici da populacija diljem svijeta stari, te da osobe treće životne dobi (starije od 65 godina) čine sve veći udio u istoj, slika koju mediji prenose o osobama treće životne dobi je puna stereotipa i diskriminirajuća. Ideal mladosti ljepote u potpunosti se nametnuo podržavajući stereotipe u kojima se osobe treće životne dobi doživljavaju kao slabe, krhke, bolesne i gotovo nepoželjne u medijima. U istraživanju provedenom u svibnju 2008. godine praćen je televizijski program sedam dana u udarnom terminu (19:00 do 21:00 h). Kodirane su reklame i promidžbeni program na prvom programu HRT-a kao javne televizije i RTL-a kao komercijalne televizije. U tom periodu kodirano je ukupno 570 reklama. Promatrana je učestalost pojavljivanja osoba treće životne dobi, njihove uloge koje imaju u reklamama (glavne ili sporedne), te okruženje u kojem se pojavljuju. Na programu HRT 1 prikazane su 164 reklame, dok je na RTL-u prikazane 406 reklama. Dobiveni podatci pokazuju da nema statistički značajne razlike u zastupljenosti reklama u kojima se pojavljuju osobe treće dobi između javne i komercijalne televizije. Isto tako neznatan je udio reklama u kojima se pojavljuju osobe treće životne dobi (svega 7%). Reklame u kojim se pojavljuju osobe treće životne dobi još uvijek prikazuju stereotipe o toj skupini.

**Ključne riječi:** treća životna dob, mediji, reklame, stereotipi, televizija

### Istraživanja o slici treće životne dobi u medijima

Iako je trend starenja izražen diljem svijeta, pogotovo u Europi gdje se predviđa da će do 2020 svaki drugi stanovnik imati više od 50 godina (*Labour Market Trends*, 1998.), ova društvena skupina ostaje na samim marginama kada je u pitanju njena medijska zastupljenost pogotovo u slučaju komercijalnog oglašavanja. Iako danas broj stanovnika treće životne dobi raste mediji su i dalje orijentirani na mladu publiku i kupce. U vremenu kada je gotovo najveći cilj ostati mlad, izgledati mlađe, zdravo i sretno, ova društvena skupina gotovo je neuočljiva u medijima. Stereotipi

koji mogu biti definirani kao uopćeno i pojednostavljeno generaliziranje stavova o određenoj socijalnoj skupini (više u Jones, Colman, 1996.) kada je u pitanju treća životna dob bili su izraženi i uglavnom negativni tijekom nekoliko prošlih desetljeća.

Zhang i ost. (2006) u velikom komparativnim istraživanju uloga koje treća životna dob ima u reklamama, te kako se marketinške tvrtke odnose prema toj skupini u Velikoj Britaniji, SAD-u, Kini, Indiji i Njemačkoj došli su do slijedećih rezultata. U svim zemljama osobe treće životne dobi osjetno su slabije zastupljene u reklamama, pozitivno su diskriminirani kada su u pitanju njihove uloge u reklamama. Isto tako starije osobe su uglavnom sporedni likovi u pozadini s perifernim ulogama, a pojavljuju se u vrlo uskom području reklama (uglavnom vezanih za negativan proces starenja). Tupper 1995. prateći tjedni program uspijeva izdvojiti 378 reklama od kojih je svega 42 (15%) sadržavalo osobe treće životne dobi. U reklamama se pojavilo 68 osoba treće životne dobi, a od toga samo njih 36% u glavnoj ulozi. Isto tako uočen je veći broj muškaraca koji su zastupljeni u reklamama. Healey i Ross (2002.) u svom prikazu BBC-evog istraživanja zadovoljstva treće životne dobi njihovom zastupljenošću u televizijskom programu bez obzira na žanr emisija potvrđuju nezadovoljstvo koje osobe treće životne dobi osjećaju zbog silnih stereotipa i nedovoljne zastupljenosti u televizijskom programu, emisijama, kvizovima i reklamama. Osobe treće životne dobi u medijima su bile pokazivane uglavnom uz pomoć negativnih stereotipa (bolesni, ovisni o drugima, senilni i usamljeni. Međutim, kako populacija u Europi stari slika osoba treće životne dobi postaje pozitivnija. Danas pak, u medijima možemo naići na „nevjerojatno“ živahne osobe treće životne dobi (Hodgetts, 2003.).

### Metodologija istraživanja

Istraživanje je provedeno u krajem travnja i početkom svibnja 2008. godine. Tijekom 7 dana (od 29. travnja. do 5. svibnja. 2008. godine) u večernjem „udarnom“ terminu od 19:00 do 21:00 h (*primetime*) praćen je televizijski program Paralelno su praćeni programi dviju televizijskih kuća: HRT 1 kao javne televizije i RTL kao komercijalne televizije.

*Problemi istraživanja* mogu se iskazati u vidu dva pitanja:

Koje su uloge u kojima se nalaze osobe treće životne dobi, te vezuju li se one uz stereotipe o toj društvenoj skupini?

Postoji li statistički značajna razlika u zastupljenosti osoba treće životne dobi s obzirom na to jesu li reklame na javnoj ili komercijalnoj televiziji?

*Hipoteze* su postavljene u afirmativnom obliku:

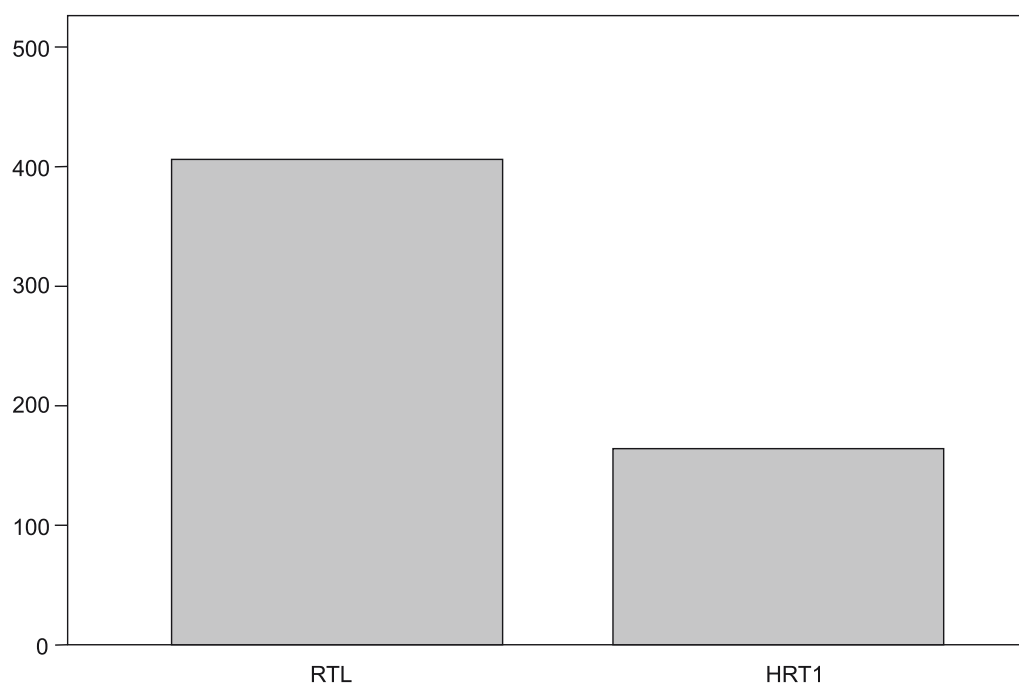
- uloge u kojima se nalaze osobe starije dobi vezane su uz stereotipe koji se pripisuju toj društvenoj skupini

- postoji statistički značajna razlika u udjelu reklama koje imaju zastupljenu treću životnu dob s obzirom na to je li u pitanju javna ili komercijalna televizija

### Rezultati istraživanja

Tijekom 7 dana (od 29. travnja. do 5. svibnja. 2008. godine) u večernjem terminu od 19:00 do 21:00 h praćena su dva TV programa; jedan državne i jedan privatne televizije (HRT 1 i RTL). U tom razdoblju emitirano je 570 reklama. 164 reklame na HRT-u 1 i 406 na RTL-u.

Reklame na televizijskim programima HRT1 i RTL-u u vrijeme *primetime-a*



Graf 1: Reklame na televizijskim programima od 29. travnja. do 5. svibnja. 2008. u terminu od 19:00 do 21:00h

Deskriptivnom statistikom dobiveni su rezultati koji pokazuju da je od ukupno 570 reklama koje su prikazane u periodu kada se provodilo istraživanje 164 reklame prikazano na HRT 1. Od te 164 reklame u njih 98 nositelji radnje su ljudski likovi. Na RTL-u je prikazano 406 reklama dok su u 213 reklama ljudski likovi nositeljima određene priče.

Tablica 1: Postotak reklama s obzirom na zastupljenost ljudskih likova kao nositelja priče na HRT 1 i RTL-u

Reklame s obzirom na zastupljenost ljudskih likova kao nositelja priče na HRT 1 i RTL-u	Frekvencija	Postotak %
Reklame bez ljudskih likova	259	45,4
Reklame u kojima se pojavljuju ljudski likovi, ali ne i osobe treće životne dobi	271	47,5
Reklame u kojima su osobe treće životne dobi u sporednim ulogama	20	3,5
Reklame u kojima se osobe treće životne dobi nalaze u glavnim ulogama	20	3,5
<b>Ukupno</b>	<b>570</b>	<b>100,0</b>

### Zastupljenost reklama na javnoj televiziji: HRT 1

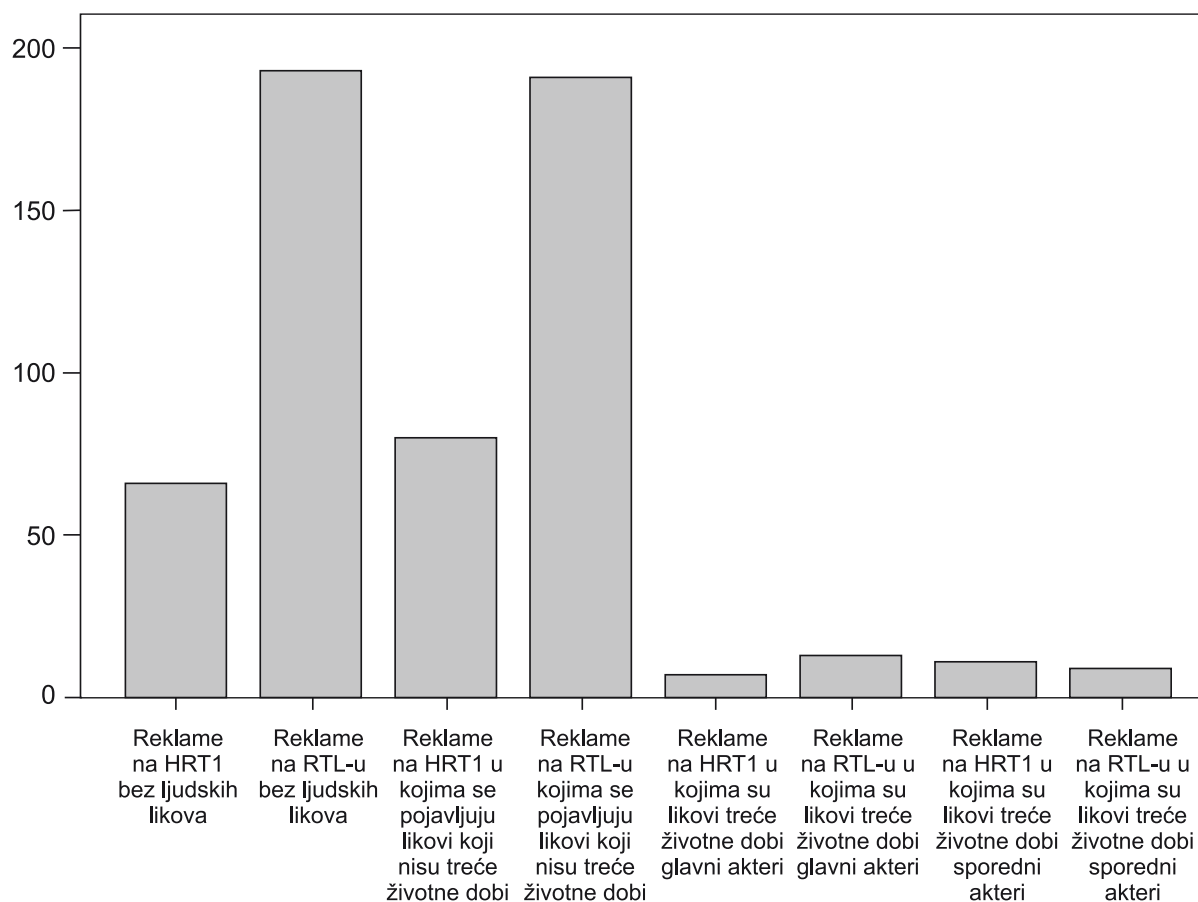
Od 164 prikazanih na HRT 1 u 98 reklama nositelji radnje su ljudski likovi. Samo je 18 u kojima se javljaju osobe treće životne dobi (14 sadržajno različitih od kojih se neke ponavljaju). U tri reklame muškarci su nositelji glavnih uloga, u jednoj je reklami žena glavni lik, dok u jednoj značaj dijeli s muškarcem. Uglavnom su prevladani negativni stereotipni prikazi starijih kao nemoćnih i socijalno izoliranih osoba koje možebitno prati staračka demencija ili sl.. U samo četiri reklame akteri su u potpuno zatvorenim prostorima (stan, restoran, ured). Ove reklame su s tipičnim ulogama osoba treće životne dobi, mudrih osoba, potpuno sijede kose i poprilično izoborana lica. Dvije su reklame u kojima ljudi treće životne dobi preporučuju određeni lijek, i jedna s izraženim stereotipnom, malograđanskom notom koja upućuje na blagostanje i kvalitetu obiteljskog života. S obzirom na nepovoljno stanje u državi općenito, iskorišteni su ljudi starije životne dobi kao pronicatelji sniženja nekih trgovačkih lanaca. Uočavamo da se šest sadržajno različitih reklama (nisu uključena ponavljanja) odnosi na prehrambene proizvode, po dvije nude lijekove i bankarske olakšice, po jedna mobilne operatore i opća kućanska dobra, a ističe se jedna koja uključuje stariju osobu samo radi zabave - LOTO.

### Zastupljenost reklama na komercijalnoj televiziji: RTL

Ukupan broj reklama prikazan na RTL-u je 406, od toga su u 213 reklama ljudski likovi nositeljima određene priče/ideje. Od sveukupno 22 reklame u kojima se pojavljuju osobe treće životne dobi 13 ih je sadržajno različitih. U tih 13 različitih reklama s ljudima starije životne dobi kao glavnim likovi pojavljuju osobe treće životne dobi. Jedna reklama ima za glavnu nositeljicu radnje sijedu, krhku staricu koja preporuča lijek; jedna ima liječnika kao promotora zdrave prehrane; jedna je s poznatom osobom koja promovira trgovački lanac; ali uočavamo i nestereotipne uloge i duhovitost u reklamama tvrtki stranoga podrijetla. Možemo uočiti izostavljanje žena starije životne dobi i njihov podređen položaj kad su prisutne. Reklame



**Reklame s obzirom na zastupljenost ljudskih likova kao nositelja priče**



Graf 2: Udio reklama s obzirom na zastupljenost treće životne dobi i njihovu ulogu

koje odražavaju status, novčanu neovisnost i moć imaju starije muškarce za nositelje glavnih uloga. Sve su to reklame koje se odnose na prehrambene proizvode (ili trgovačke lance), lijekove, mobilne operatere i banke koje nude povoljne kredite; što je odraz potrošačke (ne)moći kako starije životne skupine.

Univarijantnom analizom varijance dobiveni su rezultati koji ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika između javne i komercijalne televizije s obzirom na zastupljenost osoba treće životne dobi u reklamama.

Tablica 2: Reklame na televizijskim programima HRT1 i RTL-u u vrijeme *primetime*-a

Reklame na televizijskim programima HRT1 i RTL-u u vrijeme <i>primetime</i> -a	df	Mean Square	F	p
Zastupljenost likova treće životne dobi	3	,583	2,867	<b>,036</b>

## Zaključak

Na oba programa (HRT 1 i RTL-u) osobe treće životne dobi slabo su zastupljeni u marketinškom programu. Njihove uloge su općenito sporedne, čini se da su tu više radi pozitivne diskriminacije, nego radi nečije želje i stava da su i oni u svemu ravnopravni i aktivni članovi društva. Tako se u 45,4% reklama uopće ne pojavljuju ljudski likovi, u 45,5% pojavljuju se likovi koji nisu treće životne dobi. Dakle, u ukupno 92,9% reklama uopće se ne pojavljuju osobe treće životne dobi. U 3,5% njih osobe treće životne dobi su u glavnim i u 3,5% sporednim ulogama. Rezultati potvrđuju dosadašnja istraživanja (Zhang i ost., 2006) o stereotipima koji i dalje obilježavaju treću životnu dob. Tako se i u ovom slučaju ova skupina najčešće pronalazi u reklamama koje se odnose na lijekove, osiguranje, prehrambene proizvode. Istraživanjem je potvrđena prva hipoteza koja je pretpostavljala postojanje stereotipa u medijima vezanih uz treću životnu dob. Osim što su dijelom prevladani negativni stereotipi osoba treće dobi i te osobe se ne pokazuju nužno i isključivo bolesne, nemoćne i u zatvorenim prostorima, situacija u zastupljenosti osoba treća životne dobi se nije puno promijenila. Zapravo, njihova zastupljenost u reklamama je neznatno opala uslijed prestanka emitiranja dijela reklama u kojima su izrazito negativno prikazani.

Druga hipoteza pretpostavljala je različitu zastupljenost treće životne dobi u komercijalnom programu s obzirom na program na kojem se reklame emitiraju. Međutim, analiza varijance pokazala je da ne postoji statistički značajna razlika u zastupljenosti osoba treće životne dobi. Unatoč osjetno većeg broja reklama koje su emitirane u istom periodu na komercijalnoj televiziji zastupljenost osoba treće životne dobi nije značajno veća. Dobiveni rezultati potvrđuju istraživanja (Tupper, 1995. i Zhang i ost., 2006). Zanimljivo je primijetiti da u većini zemalja treća životna dob nije prepoznata kao ciljana marketinška skupina osim kada je u pitanju usko područje proizvoda vezanih uz lijekove i prehrambene proizvode. Nije jasno označava li slaba zastupljenost treće životne dobi njihov loš ekonomski i društveni status ili su proizvođači uvjerenja kako se stare navike teško mijenjaju, te svu energiju usmjeravaju na mladu publiku kako bi oblikovale njihove konzumne navike za cijeli život.

## LITERATURA

- Jones, E. E., Colman, A. M. (1996). Stereotypes. U Kuper A., Kuper J. (uredili): *The social science encyclopedia* (2. Izdanje str 843-844). London: Routledge.
- Healey, T., Ross, K., (2002.), Growing old invisibly: older viewers talk television *Media Culture Society*, 24; 105-120, SAGE Publications
- Hodgetts, D., Chamberlain K., Bassett, G., (2003) Between television and the audience: negotiating representations of ageing, *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine* Vol 7(4): str 417-438

Labour Market Trends (1998) May, London: Employment Department

Zhang, Z., B., Harwood, J., Williams, A., Ylänne-McEwen, V., Wadleigh, P. M., Thimm, C., (2006), The Portrayal of Older Adults in Advertising: A Cross-National Review, *Journal of Language and Social Psychology*; 25; 264

Tupper, M., (1995) The Representation of Elderly persons on Primetime Television Advertising (University of South Florida) Dostupno na: <http://www.geocities.com/Athens/8237> 20. 07. 2008.

## **PRESENTATION OF ELDERLY IN COMMERCIALS ON PUBLIC AND COMMERCIAL TELEVISION IN THE REPUBLIC OF CROATIA**

Višnja Rajić, Ana Megla and Ivana Horvat

***Abstract** - Despite the fact that the population around the world is getting older and that the elderly (persons older than 65 years) are starting to create bigger proportion of the society, the presentation of elderly in media is still stereotyping and discriminating. The ideal of everlasting youth and beauty has enforced itself endorsing stereotypes which present elderly as weak, ill fragile and almost unwanted in the media. The research was conducted in May 2008 when TV program was observed for seven days during primetime television programme (from 7 pm till 9 pm). TV commercials were coded on HRT 1 (public television) and RTL (commercial television). During the seven days 570 commercials were code. Frequency of elderly appearance in TV commercials, their role in the commercial and surrounding were observed. 164 commercials were shown on HRT 1 programme, while 406 commercials were shown on RTL. The results show that there is no statistically significant difference between the amount of commercial on HRT 1 or RTL representing elderly. There are only a small percentage of commercials presenting elderly (only 7%) on both TV channels. The commercials in which the elderly appear are still stereotyping the elderly.*

***Key words:** elderly, media, commercials stereotype, television*



## PRAVILNICI U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Nives Jurič, Dubravka Ivanović i Zrinka Čale

Agencija za obrazovanje odraslih, Zagreb

nives.juric@aoo.hr

zrinka.cale@aoo.hr

**Sažetak** - Donošenjem Zakona o obrazovanju odraslih u veljači 2007. prvi put obrazovanje odraslih uređeno je posebnim zakonom koji ga regulira kao poseban i jednako važan dio obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Do donošenja ovih propisa obrazovanje odraslih bilo je uređeno Zakonom o osnovnom školstvu, Zakonom o srednjem školstvu, Pravilnikom o završavanju osnovnog školovanja odraslih polaganjem ispita, Pravilnikom o srednjoškolskom obrazovanju odraslih, Zakonom o pučkim otvorenim učilištima i drugim. Količina propisa i različitost materije koju uređuju donosila je zabune i nedoumice u praksi. Sva pitanja nije oportuno rješavati zakonom, pa je i sam Zakon previdio donošenje provedbenih propisa kojima će se zaokružiti normativno uređivanje obrazovanja odraslih. Provedbeni Pravilnici u obrazovanju odraslih po prvi put reguliraju posebnim propisom javne isprave koje se izdaju nakon završenog programa obrazovanja odraslih, utvrđuju standarde i normative koje moraju ispunjavati ustanove za obrazovanje odraslih, sadržaj i oblik te način vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije i evidencije koje moraju voditi ustanove za obrazovanje odraslih. Pravilnici su objavljeni u Narodnim novinama 129/08, a stupili su na snagu 15. studenog 2008.

**Ključne riječi:** obrazovanje odraslih, Pravilnici, javne isprave, standardi i normativi, andragoška dokumentacija, evidencije

### Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih

Ovim Pravilnikom po prvi put propisuje se izgled i sadržaj javnih isprava koje se stječu nakon završenih programa obrazovanja odraslih u stjecanju srednje školske i srednje stručne spreme, prekvalifikaciji, usavršavanju, stjecanju niže stručne spreme, osposobljavanju i u osnovnoškolskom školovanju.

Do donošenja ovog Pravilnika koristili su se obrasci propisani za redovni sustav, i nisu bile predviđene posebnosti koje se javljaju kod obrazovanja odraslih osoba. U svim do sad korištenim obrascima bila je otisnuta riječ "učenik", koju je trebalo prilagoditi, precrtati i upisati riječ "polaznik". Od do sad korištenih obrazaca jedini

prilagođeni obrazovanju odraslih bili su Uvjerenje o usavršavanju i Uvjerenje o osposobljenosti, koji su bili propisani Pravilnikom o srednjoškolskom obrazovanju odraslih.

Novi Pravilnik propisuje sljedeće javne isprave: razredne svjedodžbe, svjedodžbu o maturi, svjedodžbu o završnom ispitu u strukovnim i umjetničkim programima, svjedodžba o položenim predmetnim ispitima, svjedodžba o prekvalifikaciji, uvjerenja o usavršavanju i osposobljavanju, svjedodžba o znanju stranog jezika te svjedodžbe o završenim razredima odnosno obrazovnim razdobljima u osnovnoškolskom školovanju.

Pravilnikom su detaljno uređeni podaci koje javna isprava mora sadržavati, izgled, mjere tehničke zaštite, način popunjavanja i postupak nabavljanja. Posebna novost donesena je kod svjedodžbe o znanju stranog jezika. Ona na poledini ima otisnute stupnjeve s opisom ishoda učenja koji su usklađeni sa Zajedničkim europskim referentnim okvirom za jezike

Osnovni oblici javnih isprava tiskani su na obrascima 0 – O do 21 – O i sastavni su dio Pravilnika, i to:

- svjedodžba o osnovnoškolskom obrazovanju
- razredne svjedodžbe
  - za gimnazije
  - za četverogodišnje strukovne programe
  - za glazbene programe
  - za baletno – plesne programe
  - za trogodišnje strukovne programe
  - za trogodišnje obrtničke programe po jedinstvenom modelu obrazovanja
  - za strukovne programe u trajanju od tri do četiri godine
  - za programe za stjecanje niže stručne spreme
- svjedodžbe o maturi
  - nakon školovanja
  - nakon prekvalifikacije
- svjedodžbe o završnom ispitu
  - za četverogodišnje, strukovne, glazbene i baletno-plesne programe nakon školovanja
  - za četverogodišnje, strukovne, glazbene i baletno-plesne programe nakon prekvalifikacije
  - za trogodišnje strukovne programe nakon školovanja
  - za trogodišnje strukovne programe nakon prekvalifikacije
  - za strukovne programe u trajanju od tri do četiri godine nakon školovanja
  - za strukovne programe u trajanju od tri do četiri godine nakon prekvalifikacije
  - za programe za stjecanje niže stručne spreme

- svjedodžba o položenim predmetnim ispitima
- uvjerenje o usavršavanju
- uvjerenje o osposobljavanju
- svjedodžba o znanju stranog jezika

Novost koju ovaj Pravilnik donosi je i uređivanje postupka pohranjivanja i zaštite obrazaca javnih isprava te uništavanja pogrešno popunjenih obrazaca. Uređivanje ovog postupka stavljeno je u nadležnost ravnateljstva ustanove.

### **Pravilnik o sadržaju, obliku te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije**

Novina u pravnom reguliranju obrazovanja odraslih je i propisivanje andragoške dokumentacije.

Propisani sadržaj i oblici obrazaca, te način vođenja, čuvanja i pohranjivanja odnose se na ustanove koje imaju odobrenje za izvođenje programa obrazovanja odraslih.

Andragoška dokumentacija koja se obvezno vodi u ustanovama je: matična knjiga (za školske i programe osposobljavanja i usavršavanja), dnevnik rad s imenikom (za školske i programe osposobljavanja i usavršavanja), programi obrazovanja odraslih, odluka o upisu u program obrazovanja, prijavnica – upisnica, ugovor o obrazovanju, odluka o razlikovnim ispitima, prijavnica i zapisnik za polaganje ispita, prijavnica za polaganje završnog ispita, prijavnica i zapisnik za završnu provjeru i zapisnik o polaganju završnog ispita.

Sva dokumentacija prilagođena je potrebama obrazovanja odraslih u svrhu što lakšeg i učinkovitijeg rada.

Vođenje andragoške dokumentacije spada u prenesene javne ovlasti koje ustanova provodi, te je u postupanju potrebno pridržavati se Zakona o općem upravnom postupku. Osobni podaci upisuju se prema podacima iz dokumenata, a ne iz upisnice,

Matične knjige i dnevni dokumenti su na temelju kojeg se izdaje javna isprava, te se moraju voditi uredno i u njima se ne smije ništa brisati. Mjesta koja su precrtana do zaključenja moraju ostati čitljiva, i njih ovjerava svojim potpisom osoba koja i upisuje (voditelj obrazovanja odraslih ili andragoški djelatnik).

Kao dio andragoške dokumentacije važna je i odluka o razlikovnim ispitima. Donosi je stručno tijelo utvrđeno statutom ustanove. U programima osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja to je učiteljsko, odnosno nastavničko vijeće, a kod programa prekvalifikacije dovoljno je predvidjeti imenovanje povjerenstva.

Andragoška dokumentacija može se voditi i u elektronskom obliku. No u oba slučaja mora se voditi računa o zaštiti osobnih podataka, kao i o pravovremenom,

pravilnom i potpunom vođenju. Pravilnikom o radu ili posebnom odlukom potrebno je imenovati osobu koja ima pravo pristupa i korištenja osobnim podacima.

Općim aktom ustanove također je potrebno urediti kategorizaciju, čuvanje i pohranjivanje andragoške dokumentacije kao arhivskog gradiva, a isto tako i njegovu predaju nadležnom arhivu.

### **Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih**

Pravilnik uređuje minimalne tehničke i higijenske uvjete; prostorne, kadrovske i materijalne uvjete, standarde za izvođenje programa; te način i postupak utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih. Odredbama Pravilnika ne želi se regulirati samo izvođenje programa ni njegova materija, budući je to propisano posebnim propisima.

Namjera zakonodavca bila je ovim Pravilnikom urediti minimum uvjeta koji će omogućiti polaznicima ostvarenje njihovih prava na što bolji i potpuniji način. Intencija nije bila otežati rad ustanovama, nego propisom regulirati stanje kakvo je u većini slučajeva u naravi. Osim brige o higijensko – tehničkim standardima, potrebno je ishoditi i sve ateste sukladno posebnim propisima.

Propisane uvjete mora imati svaki prostor u kojem se program izvodi, bez obzira da li je u vlasništvu ustanove ili u zakupu.

Stručna praksa, praktična nastava i vježbe mogu se izvoditi u prostorima druge pravne osobe i o tome se mora sklopiti poseban ugovor o suradnji. Isto tako ustanova može izvoditi i nastavu u prostorima i sa sredstvima druge pravne osobe za radnike te pravne osobe, s razlikom da je za to potrebno odobrenje ministarstva nadležnog za obrazovanje.

Minimum kadrovskih uvjeta koji proizlazi iz Pravilnika je da ustanova ima ravnatelja, a ako je poslovodna i stručna funkcija odvojena aktom o osnivanju, onda mora imati i voditelja obrazovanja odraslih, koji ispunjava uvjete za učitelja, nastavnika ili stručnog suradnika srednje ili osnovne škole.

Broj ostalih andragoških djelatnika nije propisan i ovisi o programima koji se izvode. No potrebno je naglasiti da oni moraju ispunjavati uvjete o potrebnoj razini obrazovanja i stečenoj stručnoj spremi propisanoj aktima koji uređuju djelatnost, kao i norma neposrednog obrazovnog rada. Radni odnosi propisani su Zakonom o radu, no Zakon o obrazovanju odraslih omogućuje sklapanje ugovora o djelu s andragoškim djelatnicima koji rade manje od pola radnog vremena. U praksi se često događa da nije moguće zaposliti osobu koja udovoljava svim uvjetima. Tada je moguće s osobom koja se javila na natječaj, a ne udovoljava uvjetima, sklopiti ugovor o radu na određeno vrijeme, do sklapanja ugovora s osobom koja ispunjava uvjete, a najdulje na godinu dana, ili sklopiti ugovor o djelu.



Programi koje predviđa Pravilnik su programi za osnovno školovanje, za stjecanje školske, stručne i niže stručne spreme, programi prekvalifikacije, osposobljavanja, usavršavanja i po prvi put programi učenja stranih jezika koji su usklađeni sa Zajedničkim europskim referentnim okvirom za jezike. Program donosi ustanova. Program mora biti prilagođen dobi, iskustvu, stečenoj naobrazbi, znanju, vještinama i sposobnostima polaznika, i mora biti izrađen prema sastavnicama iz Pravilnika.

Za doneseni program potrebno je ishoditi pozitivno stručno mišljenje od Agencije za obrazovanje odraslih, a nakon toga i odobrenje za izvođenje od ministarstva nadležnog za obrazovanje.

Kad je program jednom donesen on ostaje važiti dok se u njemu nešto ne promijeni, dopuni ili dok ne nastane potreba za usklađivanjem s novim propisima. Ako se ne mijenja naziv programa onda je dovoljno ishoditi pozitivno stručno mišljenje Agencije, te dostaviti izmijenjeni program uz stručno mišljenje u nadležno ministarstvo.

Trajanje programa propisano je za osnovnu školu nastavnim planom i programom za osnovno školovanje odraslih, a trajanje programa srednjoškolskog obrazovanja odraslih propisano je ovim Pravilnikom, i ne može iznositi manje od 50% od broja nastavnih sati propisanih nastavnim planom za redovito obrazovanje.

Praktična nastava i vježbe izvode se u fondu sati propisanim za redovito obrazovanje, no posebnost u obrazovanju odraslih je da se stečeno znanje i vještine iz praktične nastave i vježbi mogu dokazati praktičnom provjerom, na temelju pisanog zahtjeva polaznika.

Posebna novina je da se normira trajanje programa, i to za osposobljavanje od najmanje 120 sati, odnosno 60 za jednostavnije programe; i usavršavanje od 150 sati za obnavljanje i dopunjavanje stečenog znanja i vještina te stjecanje novog znanja u struci iste razine složenosti, odnosno od 500 sati.

Obrazovna skupina može imati od 20 polaznika u osnovnoškolskom obrazovanju odraslih do 24 u srednjoškolskom, odnosno 15 kod učenja stranih jezika.

Nastava se može izvoditi kao redovita, konzultativno – instruktivna, dopisno – konzultativna, multimedijaska i na drugi primjeren način. U praksi se postavlja pitanje završavanje osnovne škole i nekih drugih programa polaganjem ispita. Zakon o obrazovanju odraslih u čl. 11. daje mogućnost dokazivanja znanja, vještine i sposobnosti polaganjem ispita. Ovakav način završavanja programa nije posebno reguliran ovim Pravilnikom budući se ne radi o načinu izvođenja programa, nego se polaganje ispita i u tom slučaju tretira kao i polaganje nakon određenog oblika izvođenja programa. Postupak provođenja ispita propisan je bez obzira na koji način su znanja stečena.

Svi postupci odobravanja zahtjeva za izvođenje programa obrazovanja odraslih završit će se po pravilima koja su važila prije stupanja na snagu ovog Pravilnika, uz obvezu kasnijeg usklađivanja.

Prije početka izvođenja programa potrebno je ishoditi odobrenje od ministarstva nadležnog za obrazovanje. U zahtjevu je potrebno naglasiti ispunjavanje svih uvjeta navedenih ovim Pravilnikom, te priložiti odgovarajuću dokumentaciju. Ispunjenost uvjeta utvrđuje se temeljem priložene dokumentacije i očevidom koji provode službenici ministarstva i Agencije, a po potrebi i drugi stručnjaci.

### **Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih**

Zakon o obrazovanju odraslih (NN 17/07) člankom 31. propisuje vođenje evidencija u obrazovanju odraslih koje će omogućiti praćenje i nadzor te razvoj obrazovanja odraslih. Sadržaj i način vođenja evidencija propisani su Pravilnikom o evidencijama u obrazovanju odraslih (NN 129/08) te ih propisuje ministar znanosti, obrazovanja i športa.

Priznavanjem obrazovanja odraslih kao sastavnog dijela cjelokupnog obrazovnog sustava, statističko praćenje potrebno je radi odgovarajućeg nadzora svrhovitosti i uspješnosti djelatnosti. Ono će omogućiti uvid u postojeće stanje obrazovne ponude i pridonijeti razvoju obrazovanja odraslih u skladu s obrazovnim potrebama. Statističko praćenje obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja odnosi se na formalno i neformalno učenje te obuhvaća pokazatelje o pružateljima usluga, programskoj ponudi, broju polaznika i djelatnika, certificiranju i dr. U Republici Hrvatskoj zasad nema jedinstvenog prikaza stanja u obrazovanju odraslih koji bi obuhvatio sve važne podatke. Nema dovoljno raspoloživih informacija o potražnji za obrazovanjem odraslih i o ponudi obrazovnih programa.

Stoga je Agencija za obrazovanje odraslih kroz projekt *CARDS 2004 Obrazovanje odraslih* pristupila izradi aplikacije za pristup bazi podataka kroz komponentu 1 navedenog projekta, pod nazivom "Uspostava baze podataka". Radna skupina je u pet radionica osmislila metodologiju za prikupljanje podataka i sve predradnje za daljnji razvoj aplikacije. Na jednoj od radionica odlučeno je da će pilot testiranje aplikacije biti provedeno u Splitsko-dalmatinskoj županiji zbog brojnih ustanova koje provode programe obrazovanja odraslih.

Baza podataka uspostavljena je kao središnja aplikacija za praćenje podataka o pružateljima usluga obrazovanja odraslih što odgovara odredbama članka 1. Pravilnika o evidencijama.

Pravilnik o evidencijama sadrži četiri upisnika kojima se propisuje sadržaj i način vođenja evidencija o ustanovama koje imaju odobrenje za izvođenje programa obrazovanja odraslih, o programima, polaznicima, radnicima te o evidenciji drugih podataka važnih za praćenje stanja i razvoj djelatnosti obrazovanja odraslih koje se ujedinjuju u Zajedničkom upisniku ustanova.

Prema Pravilniku o evidencijama, aplikacija se sastoji od sljedećih kategorija: "Ustanova", "Radnici", "Programi", "Polaznici" i "Korisnici", odnosno sadrži sve

tražene podatke. Vlasnik i primarni korisnik baze podataka je Agencija za obrazovanje odraslih.

Bazi podataka pristupa se preko interneta. Svaki korisnik mora imati jedinstveno korisničko ime i zaporku kojom pristupa aplikaciji. Korisnici imaju različita prava pregleda, unosa i izmjena podataka. Svi osobni podaci o polaznicima i radnicima zaštićeni su od slučajne ili namjerne zlouporabe, uništavanja, gubitka, neovlaštenih pristupa ili promjena.

Prva verzija aplikacije predstavljena je u lipnju 2008. godine radnoj skupini na radionici u Splitu, gdje su bili i predstavnici pružatelja usluga obrazovanja odraslih.

Tijekom 2008. godine aplikacija je testirana u Agenciji za obrazovanje odraslih i u tri pučka otvorena učilišta. Na osnovi procjene rezultata testiranja unesene su dodatne izmjene i otklanjani nedostaci.

Dana 24. studenoga 2008. godine u Splitu održan je trening seminar pod nazivom "Korištenje aplikacije za pristup bazi podataka Agencije za obrazovanje odraslih". Svrha treninga seminara bila je obučiti ključne osobe, predstavnike pružatelja usluga obrazovanja odraslih na području Splitsko-dalmatinske županije kako koristiti aplikaciju zbog potreba pilot testiranja.

Pilot testiranje aplikacije počelo je 1. prosinca 2008. godine. Sastoji se od dvije faze. Prva faza završit će treći tjedan mjeseca prosinca. Tada će se pristup bazi privremeno zatvoriti za pružatelje usluga kako bi se napravila evaluacija rezultata testiranja, otklonili svi zabilježeni nedostaci i problemi te u skladu s tim nadopunio korisnički priručnik koji se izrađuje usporedno s razvojem aplikacije. Druga faza pilot testiranja započinje drugog tjedna u siječnju 2009. godine kad aplikacija za pristup bazi podataka ponovno bude dostupna za daljnje testiranje. Druga faza traje do 1. veljače 2009. godine. Nakon toga, Agencija i CARDS tim vrednovat će rezultate te napraviti potrebne promjene ili dodatke bazi i u korisničkom priručniku te na taj način omogućiti kvalitetan rad svih njezinih funkcija.

## **Zaključak**

Stupanjem na snagu ovih pravilnika prestaju važiti Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju odraslih (NN 112/00, 89/03 i 194/03) i Pravilnik o završavanju osnovnog školovanja odraslih polaganjem ispita (NN 70/91).

Donošenjem ovih pravilnika zaokružen je normativni okvir obrazovanja odraslih koji će nadamo se svima nama uvelike olakšati rad.

## BY-LAWS IN ADULT EDUCATION

Nives Jurič, Dubravka Ivanović and Zrinka Čale

***Summary** - With the passing of the Adult education act in the February 2007 adult education has been regulated by a special law, as a specific and equally important part of educational system of Republic of Croatia. Before these by-laws have been passed, adult education has been regulated by Basic education act, Secondary education act, By-law on completion of adult basic education through exams, By-law on adult secondary education, Peoples' open universities act, and others. The number of regulations and variety of issues they regulated resulted in confusion and dilemmas in practice.*

*It is not opportune to regulate all issues with the law, and the Act itself has planned passing of implementation regulations which will integrate normative regulation of adult education. Implementation by-laws in adult education determine for the first time, with the special regulation, public certificates issued after completion of adult education programme, determine standards and specifications which adult education institutions have to meet, and content, form and method of keeping andragogical documentation and records, which will be done by the institutions for adult education.*

*By-laws have been published in Official Gazette of the Republic of Croatia 129/08 and have become effective on 15<sup>th</sup> of November 2008*

***Key words:** adult education, By-laws, public certificates, standards and specifications, andragogical documentation, records*

## AGENCIJA ZA MOBILNOST I PROGRAME EU

Ozren Pavlović-Bolf  
Agencija za mobilnost i programe EU, Zagreb  
ozren.pavlovic.bolf@mobilnost.hr

**Sažetak** - Agencija za mobilnost i programe EU, zadužena je za provođenje Programa za cjeloživotno učenje. U članku se navodi zašto je EU pokrenula ove programe i što se njima želi postići. Autor je pokazao strukturu programa, njihovu dostupnost u Hrvatskoj te mogućnosti uključivanja osoba i ustanova koje se bave obrazovanjem odraslih. Posebna je pažnja posvećena programima Grundtvig i Leonardo da Vinci. U članku se preciznije navodi što se ovim programima želi postići u Hrvatskoj i procjenjuje sukladnost sa ciljevima hrvatske obrazovne politike.

**Ključne riječi:** programi EU, cjeloživotno učenje, obrazovanje odraslih, strukovno obrazovanje

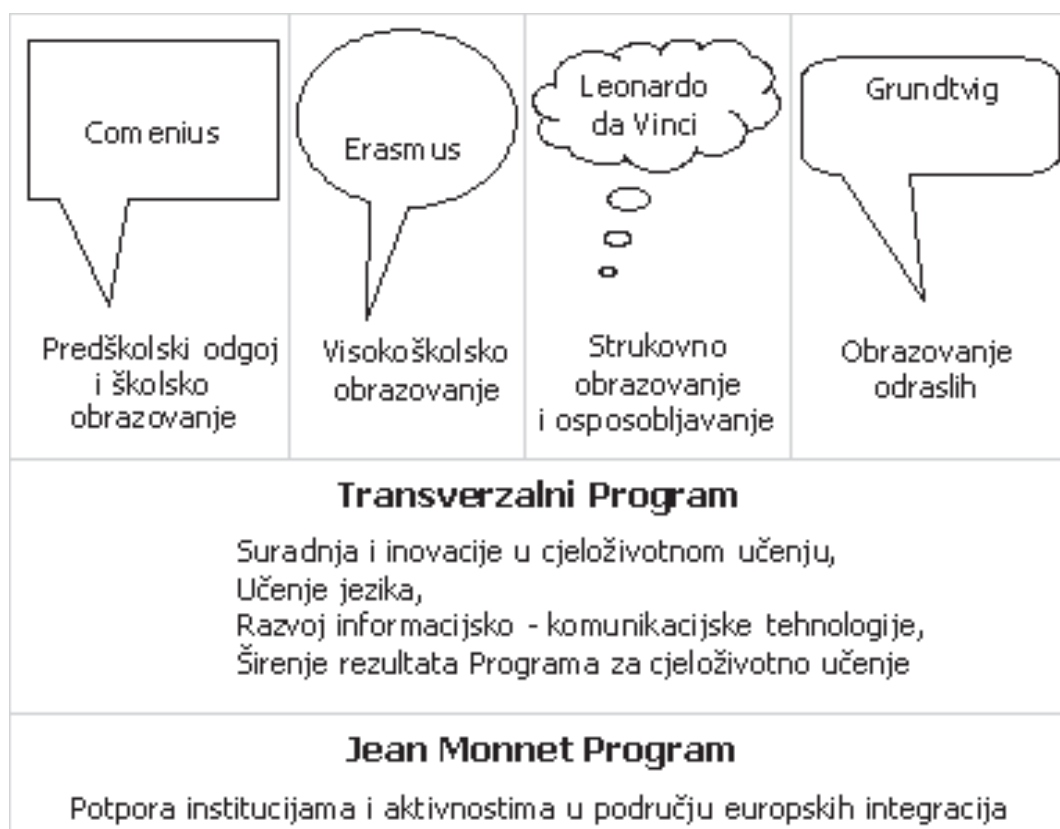
### Mogućnosti za sudjelovanje

Dana 27. listopada 2007. godine na snagu je stupio zakon o Agenciji za mobilnost i programe EU, kojim Vlada RH osniva agenciju zaduženu za provođenje Programa za cjeloživotno učenje (Lifelong Learning Programme - LLP) Europske unije. Ova kratka informacija koju donosimo na početku skriva mnoštvo mogućnosti i još neotkrivenih područja za sve sudionike obrazovnog procesa, a naročito za osobe uključene u obrazovanje odraslih.

Program za cjeloživotno učenje je program Europske unije za obrazovanje i stručno osposobljavanje, koji podrazumijeva sve aktivnosti vezane za učenje tijekom čitavog života, a ustanovljen je prema odluci Europskog parlamenta i Vijeća EU (1720/2006/EC) 2006. Program pokriva razdoblje od 2007.-2013. godine, a za njegovu provedbu predviđen je ukupni proračun od 6.9 milijardi EUR s ciljem stvaranja jedinstvenog programa obrazovanja za sve građane EU kako bi iskoristili priliku za učenje i usavršavanje diljem Europe bez obzira na godine. U programu sudjeluje 27 država članica EU (Austrija, Belgija, Bugarska, Cipar, Republika Češka, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Njemačka, Grčka, Mađarska, Irska, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Malta, Poljska, Portugal, Rumunjska, Slovačka, Slovenija, Španjolska, Švedska, Nizozemska, Velika Britanija), države članice EFTA-e (Island, Lihtenštajn, Norveška) i Turska kao država kandidatkinja.

Program je pokrenut s ciljem da se cjeloživotnim učenjem potakne stvaranje naprednog društva znanja i održivog ekonomskog razvoja konkurentnog na europskom tržištu rada, uz naglasak na osobnom i društvenom razvoju sudionika. Program cjeloživotnog učenja nastavlja se na prethodne obrazovne programe Socrates i Leonardo da Vinci. Program je namijenjen svim razinama obrazovanja, od predškolskog odgoja do obrazovanja odraslih. Sudjelovanje u Programu podrazumijeva: predlaganje projekata obrazovnih institucija, poduzeća i udruga iz Hrvatske i onih u inozemstvu, prijave za stručna usavršavanja, razdoblja studija u inozemstvu te uspostave partnerstava. Na taj će način učenici, studenti, učitelji, profesori, andragozi te svi ostali uključeni u aktivnosti obrazovanja u Republici Hrvatskoj biti u mogućnosti provesti određeno razdoblje u inozemstvu u svrhu studija, školovanja, stručnog usavršavanja (u obliku obavljanja prakse, sudjelovanja na konferencijama i seminarima) ili sudjelovanja u ostalim aktivnostima predviđenih projektima.

Programom se nastoji potaknuti mobilnost učenika, nastavnika, ali i zaposlenih u poduzećima, nevladinim udrugama, neprofitnim organizacijama i javnim i privatnim ustanovama, koje se na lokalnoj razini bave formalnim ili neformalnim obrazovanjem.



### Struktura Programa za cjeloživotno učenje

Od 2009. godine Program će biti dostupan i u Hrvatskoj. Tijekom 2009. godine u Republici Hrvatskoj provodit će se pripremne aktivnosti za punopravno sudjelovanje u Programu. U okviru tih priprema bit će moguće sudjelovanje hrvatskih obrazovnih ustanova u aktivnostima individualne mobilnosti osoba uključenih u obrazovanje u bilo kojem sektoru. Drugim riječima, otvorit će se mogućnosti studiranja ili predavanja u inozemstvu, sudjelovanja na međunarodnim seminarima, konferencijama, studijskim posjetima, ili pak mogućnost obavljanja prakse u inozemstvu ili stažiranja u inozemstvu.

Dakle, u vrlo bliskoj budućnosti možemo očekivati intenzivnu suradnju obrazovnih institucija iz Hrvatske s onima u Europi, te jaču mobilnost sudionika obrazovnog procesa, a kao rezultat toga, uz društvo znanja, razvit će se i tolerancija, multikulturalnost, ali isto tako i veća konkurentnost na europskom tržištu rada.

### **Mogućnosti za sudjelovanje u Programu za ustanove i osobe uključene o obrazovanje odraslih**

Kako je prije navedeno, sam Program namijenjen je prije svega aktivnostima učenja i usavršavanja na svim razinama obrazovanja, pa tako i obrazovanja odraslih. Osobe uključene u obrazovanje odraslih mogu se prijaviti za potprograme Grundtvig ili Leonardo da Vinci, ovisno o temi projekta.

Grundtvig je dio Programa za cjeloživotno učenje usmjeren na obrazovanje odraslih i doprinosi razvoju znanja, vještina i sposobnosti koje rezultiraju povećanjem zapošljivosti odraslih osoba, ili pak njihovim društvenim ili osobnim razvojem. Sudjelovanje također utječe na razvoj obrazovanja odraslih kao važnog dijela cjeloživotnog učenja. Za vrijeme pripremne faze hrvatske institucije moći će sudjelovati u aktivnostima stručnih usavršavanja, posjetima potencijalnim partnerskim institucijama, kontakt seminarima, raznim europskim seminarima i konferencijama na temu obrazovanja, aktivnostima stažiranja tj. "job shadowinga" itd.

Ukoliko je aktivnost usmjerena na obrazovanje odraslih, te uključuje npr: informacijsko komunikacijske tehnologije, multikulturalnost, učenje jezika, inovacije u nastavi, internacionalizaciju, razvijanje tolerancije, učenje u trećoj životnoj dobi, programe kulture i slično - potencijalni korisnici mogu se prijaviti za aktivnosti Grundtvig potprograma.

Ukoliko je aktivnost usmjerena prvenstveno na strukovno obrazovanje (dakle i strukovno obrazovanje odraslih), potencijalni korisnici mogu se prijaviti za aktivnosti Leonardo da Vinci potprograma.

Sudjelovanjem u Leonardo da Vinci potprogramu povećava se mobilnost osoba uključenih u strukovno obrazovanje, potiče se suradnja između institucija strukovnog obrazovanja i poduzeća te prijenos inovacija unutar strukovnog područja. Za vrijeme pripremne faze hrvatske ustanove moći će unutar potprograma Leonardo da Vinci sudjelovati u aktivnostima stručnih usavršavanja kao i u aktivnostima pripre-

mnih posjeta potencijalnim partnerskim institucijama, ali isključivo u aktivnostima koje su vezane za strukovno obrazovanje, kao na primjer: prekvalifikacije, usavršavanja i obučavanja za strukovna zanimanja (npr. ekonomske struke, strojarske struke, elektrotehničke struke, prometne ili graditeljske struke itd).

Isto tako hrvatske ustanove moći će sudjelovati u studijskim posjetima, naročito namijenjenima donositeljima odluka i stručnjacima u obrazovanju koji predstavljaju razne vrste obrazovnih sustava i sustava osposobljavanja. Tijekom studijskih posjeta osobe koje su važne za kreiranje strategija i politika obrazovanja moći će sa svojim kolegama razmijeniti iskustva, jednako kao i čuti o novim postignućima u području obrazovanja. Za potprograme Grundtvig i Leonardo da Vinci sudionici se prijavljuju Agenciji na slijedeći način: nakon što Agencija raspiše natječaj za neke od navedenih aktivnosti, ustanove se prijavljuju ispunjavajući zadani prijavni obrazac u kojem objašnjavaju ciljeve svoje aktivnosti, te koristi koje će njihova ustanova od te aktivnosti imati. Agencija odabire pristigle prijave te isplaćuje financijsku potporu za realizaciju prijavljenih aktivnosti. Ključno jest da se prijavljenim aktivnostima žele unaprijediti znanja, vještine i sposobnosti svih osoba koje će u tim aktivnostima sudjelovati; a i sama ustanova profitirat će zbog stručnog i osobnog usavršavanja svojih djelatnika.

Više podataka o programima i načinima prijave možete pronaći na mrežnim stranicama Europske komisije [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58_en.htm) te na mrežnim stranicama Agencije za mobilnost i programe EU, [www.mobilnost.hr](http://www.mobilnost.hr).

Za hrvatsko obrazovanje i prioritete izvrsna je vijest da su prioriteti Programa za cjeloživotno učenje sukladni ciljevima hrvatskog obrazovnog sustava. Budući da je cilj obrazovanja povećati broj obrazovanih osoba kako bi se povećala zapošljivost i povećala konkurentnost na tržištu rada, nameće se zaključak da su cjeloživotno učenje kao drugačiji način učenja i obrazovanja te internacionalizacija kao proces razmjene znanja i iskustava odgovor na sve veće izazove u napretku kako osobnom tako i društvenom. Iz tog razloga očekujemo velik broj prijava i uspješnih projekata unutar Programa za cjeloživotno učenje.

## IZVORI

Agencija za mobilnost i programe EU (2008) *Program za cjeloživotno učenje i Agencija za mobilnost i programe EU*. Zagreb: Agencija za mobilnost i programe EU.

Commission (2008) An updated strategic framework for European cooperation in education and training Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (December 2008), [/http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_en.pdf).

Council/Commission (2008) "Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation" 2008 Joint Council/Commission Report on the implementation of the Edu-



cation & Training 2010 work programme (February 2008), /[http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66\\_en.pdf/](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc66_en.pdf/)

The Lifelong Learning Programme 2007-2013 (2008) Guide for Applicants [http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/index_en.html)

## AGENCY FOR MOBILITY AND EU PROGRAMMES

Ozren Pavlović-Bolf

***Summary** - Agency for mobility and EU programmes is responsible for the realization of Lifelong learning programme. In the article reasons have been stated why EU has initiated these programmes, and what is their intention. Author has described the structure of the programme, its availability in Croatia and opportunities for participation of individuals and institutions who work within adult education. Special attention has been paid to programmes Grundtvig and Leonardo da Vinci. In the article, objectives of these programmes in Croatia have been precisely stated and compatibility with the objectives of the Croatian educational policy has been assessed.*

***Key words:** EU programmes, lifelong learning, adult education, vocational education*



## **IZ RADA HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

### **XXV. (LJETNA) ANDRAGOŠKA ŠKOLA (Šibenik, 25. do 27. svibnja 2008.)**

Hrvatsko andragoško društvo, nastavljajući svoju višegodišnju tradiciju usavršavanja andragoga, i ove je godine organiziralo LJETNU ANDRAGOŠKU ŠKOLU (25.).

Andragoška škola održana je od 25. do 27. svibnja 2008. god. u Šibeniku, Hotelsko naselje Solaris, hotel Jure.

U radu ovog stručnog skupa okupilo se 98 sudionika iz školskih ustanova, pučkih otvorenih učilišta, službi za zapošljavanje, gospodarstva i državne uprave.

Obrađene su ove aktualne teme:

- Osiguranje kvalitete u obrazovanju odraslih; Interaktivni model planiranja programa za obrazovanje odraslih; Upravljanje kvalitetom obrazovanja; E-matica u obrazovanju odraslih; Hrvatski kvalifikacijski okvir; Aktualna pitanja obrazovanja odraslih – okrugli stol; Program za cjeloživotno učenje – mogućnosti za sudjelovanje; Priznavanje inozemnih obrazovnih kvalifikacija - dokumentacija i postupak; Potrebne kompetencije za tržište rada; Poticajne mjere za obrazovanje odraslih u 2008. godini; Osiguranje kvalitete obrazovanja u tvrtkama – mogućnosti i izazovi za poboljšanje kvalifikacijskog okvira i standarda; Obrazovne pretpostavke za licence u graditeljskoj djelatnosti; Državna matura; EBCL – Europska potvrda poslovnih kompetencija.

U radu andragoške škole kao predavači i moderatori sudjelovali su predstavnici Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, Agencije za obrazovanje odraslih, Agencije za mobilnost i programe EU, Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, Hrvatske obrtničke komore, te visokih škola i fakulteta, kao i istaknuti andragozi iz srednjih škola i gospodarstva.

Posebno treba istaknuti da se radu andragoške škole i ove godine odazvao dr. Slobodan Uzelac, potpredsjednik Vlade RH.

Predviđeni program je najvećim dijelom ostvaren. U vrijeme rada škole održana je Redovita skupština HAD-a, a za sudionike organiziran je i izlet na slapove Krke.

### **SJEDNICE Upravnog odbora**

Nakon izlaženja posljednjeg broja Andragoškog glasnika (broj 21/svibanj 2008.) do izlaženja ovog broja održane su četiri sjednice Upravnog odbora Hrvatskog andragoškog društva, u sjedištu u Zagrebu.

#### **Sjednica (18.) 20. svibanj 2008.**

Prihvaćen je konačni tekst dnevnog rasporeda programa Ljetne andragoške škole, Šibenik, 25. do 27. svibnja 2008. godine, te zadaće pojedinih članove Upravnog odbora za rad škole.

Zaključeno je da predstavnici udruge s odgovarajućim stručnim prilogom sudjeluju u radu simpozija o kvaliteti života osoba treće životne dobi, koji će se 13.06.2008. održati u Topuskom.

#### **Sjednica (19.) 1. srpanj 2008.**

Prihvaćeno je izvješće o održanoj ljetnoj andragoškoj školi, Šibenik, 25. do 27. svibnja 2008. godine.

Raspravljano je o projektima s kojima se udruga natjecala tijekom prošlih mjeseci, kao i problemima dugoročnijeg financiranja programa rada Udruge.

Na sjednici je konstatirano da jedan dio članova Upravnog odbora ne sudjeluje aktivno u izvršenju programa i postavljenih zadaća udruge.

#### **Sjednica (20.) 16. listopad 2008.**

Prihvaćeni su određeni prijedlozi iz ankete sudionika prethodne andragoške škole, u kojima se predlažu adekvatniji termini održavanja budućih škola, pa bi to trebalo uskladiti s Agencijom za obrazovanje odraslih i drugim organizacijama koje pripremaju slične seminare i savjetovanja.

Zaključeno je da se udruga aktivnije uključi u akcije povodom obilježavanja tjedna pismenosti i cjeloživotnog obrazovanja.

U raspravi o terminima održavanja zimske i ljetne andragoške škole u 2009. godini dogovoreno je da se one održe, ako je to moguće, zimska škola početkom veljače u Opatiji, a ljetna krajem svibnja ili početkom lipnja u Solarisu.

Raspravljano je o potrebi organiziranja IV. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih, pa je s tim u svezi zaključeno da se predlože za iduću sjednicu organizacijski i stručni oblici rada, te izvori financiranja konferencije.

Ponovno je na sjednici istaknuto pitanje neophodnih promjena u sastavu uredništva Andragoškog glasnika i Zbornika, te drugih izdanja udruge.

Ako je moguće, do kraja ove godine trebalo bi organizirati stručni skup na temu “Neformalno obrazovanje”.

Na ovoj sjednici također je utvrđena članarina udruge za ovu godinu, te donesen zaključak o boljem uređenju web stranice udruge, kao i prijedlog za utvrđivanje mogućih donatora i sponzora za stručne aktivnosti udruge.

### **Sjednica (21.) 28. listopada 2008.**

Utvrđen je nadnevak održavanja 26. (zimске) andragoške škole – 29. do 31. siječnja 2009. godine (Opatija, Hoteli “4 opatijska cvijeta”).

Prihvaćen je prijedlog Udruge branitelja Karlovac da HAD za njena članove organizira određeni edukativni program.

Dogovoren je operativni program rada na realizaciji projekta “Obrazovanje za andragoškog radnika u tvrtkama” prihvaćenog od Zagrebačke županije.

Ponovno je raspravljano o višegodišnjim problemima vezanim uz izdavanje Andragoškog glasnika i drugih naklada udruge. Zaključeno je da je nužno što prije predložiti odgovarajuća rješenja za ova pitanja.

U svezi s održavanjem IV. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih prihvaćeni su prijedlozi da se što prije imenuje Organizacijski odbor, obave konzultacije s potencijalnim članovima odbora, odredi glavna – globalna tema i predlože izvori financiranja konferencije.

### **Redovita godišnja skupština udruge (Šibenik, 27. svibnja 2008.)**

Sukladno članku 18. Statuta HAD-a u Šibeniku je, za vrijeme ljetne andragoške škole, 27. svibnja 2008. održana redovita Skupština udruge. Skupština je usvojila izvješće o radu HAD-a u proteklih godinu dana i prihvatila programsku orijentaciju udruge za buduće razdoblje.

Kao vrijedni prijedlog za budući rad udruge prihvaćeno je da se članstvu na web stranici pruži više informacija o radu udruge i aktualnostima iz područja obrazovanja odraslih. Također su prihvaćeni prijedlozi za bolju organizaciju andragoške škole i održavanje jednodnevnih stručnih skupova o aktualnim stručnim temama.

Priredio: Ljudevit Šimunović



## NAPUTAK SURADNICIMA

ANDRAGOŠKI GLASNIK objavljuje izvorne znanstvene, pregledne i stručne radove koji neposredno ili posredno reflektiraju tematiku obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj i svijetu. Objavljuju 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 priložima: 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 zagrade te sadrži prezime autora, godinu izdanja i, u slučaju doslovnog 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 radove koji se referiraju ili navode u tekstu, i to abecednim redom po prezimenima autora i kronološkim redom za radove 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 dogovoru. 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 pojmova).

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 objavljivanja.

Najmanje dva neovisna recenzenta recenzirat će sve prispjele radove.

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.