

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

28 – 2012

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**ISSN 1331-3134 UDK 374
Broj 1 (28), Vol 16, godina 2012.**

Nakladnik:

Hrvatsko andragoško društvo
www.andragosko.hr
tajnik@andragosko.hr

Sunakladnik:

Pučko otvoreno učilište Zagreb
www.pou.hr

Odgovorni urednik

dr.sc. Tihomir Žiljak

Glavni urednik

dr. sc. Milan Matijević

Uredništvo

Dr. sc. Šefika Alibabić (Beograd, Srbija),
dr. sc. Anita Klapan (Rijeka, Hrvatska),
dr. sc. Janko Muršak (Ljubljana, Slovenija),
dr. sc. Mirjana Mavrak (Sarajevo, Bosna i Hercegovina),
dr. sc. Milan Matijević (Zagreb, Hrvatska),
dr. sc. Nikola Pastuović (Zagreb, Hrvatska),
dr. sc. Wolfgang Müller Commichau (Wiesbaden, Deutschland)
i dr. sc. Tihomir Žiljak (Zagreb, Hrvatska)

Andragoški glasnik
Glasilo Hrvatskog
andragoškog društva

Andragogy
Journal of the
Croatian Andragogy Society

SADRŽAJ / CONTENTS

| | | |
|---------------------------------------|--|----|
| Kristinka Ovesni i Šefika Alibabić | Obrazovanje odraslih: ključni čimbenici i novi izazovi u procesu profesionalizacije <i>ADULT EDUCATION: KEY FACTORS AND NEW CHALLENGES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION</i> | 7 |
| Branko Dijanošić | Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja <i>FUNCTIONAL LITERACY OF PARTICIPANTS IN ELEMENTARY ADULT EDUCATION FROM THE THIRD TO THE SIXTH EDUCATIONAL CYCLES</i> | 21 |
| Alexandru Strungă | Aktivno starenje u Europi: nove perspektive <i>ACTIVE AGING IN EUROPE: NEW PERSPECTIVES</i> | 33 |
| Julijana Zrno | Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i europskim zemljama <i>VOCATIONAL TEACHER TRAINING IN CROATIA AND EUROPEAN COUNTRIES</i> | 43 |
| Nikola Baketa | Europeizacija obrazovanja odraslih u Hrvatskoj <i>EUROPEANISATION OF ADULT EDUCATION IN CROATIA</i> | 55 |
| Željka Ciler | Koncept cjeloživotnog učenja u Švedskoj <i>THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING IN SWEDEN</i> | 69 |
| Ognjen Žiljak | Obrazovanje i učenje odraslih (Rubenson, Kjell (ur.)Adult learning and education) | 79 |
| Ljudevit Šimunović | Iz rada Hrvatskog andragoškog društva | 83 |
| Naputak suradnicima | | 87 |

OBRAZOVANJE ODRASLIH: KLJUČNI ČIMBENICI I NOVI IZAZOVI U PROCESU PROFESIONALIZACIJE

Kristinka Ovesni i Šefika Alibabić

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Srbija
kovesni@gmail.com

Sažetak: *Adekvatno sveučilišno profesionalno pripremanje, zajedno s kontinuiranim profesionalnim obrazovanjem je ključni uvjet transformacije zanimanja u profesiju zaposlenih na području obrazovanja odraslih. Istraživanje procesa profesionalizacije zaposlenih na području obrazovanja odraslih provedeno je kompleksnim instrumentom za prikupljanje podataka koji se sastojao od upitnika, petostupajskih skala Likertova tipa i Mokkenova tipa. Podatci prikupljeni na uzorku od preko 680 zaposlenih na području obrazovanja odraslih u Srbiji podvrgnuti su jednostavnijim (frekvencije, Kolmogorov-Smirnov Z test, itd.) i kompleksnijim statističkim postupcima (kanonička korelacijska analiza). Dobiveni nalazi ukazuju na važnost prethodne profesionalne pripreme i kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja koji predstavljaju ključne čimbenike procesa profesionalizacije i utječu na ekspresiju elemenata profesije: autonomije, socijalne kontrole, socijalnoga statusa, etike, standarda, asocijacija, subkulture. Nalazi ukazuju i na to da profesionalno znanje utječe na performansu, odgovornost, predanost, ali i na izbor profesionalnih uloga, dominantnih zadataka i obveza zaposlenih na području obrazovanja odraslih.*

Ključne riječi: *obrazovanje odraslih, andragogija, profesionalno pripremanje, profesionalizacija, profesionalizacija na području obrazovanja odraslih*

Uvod

Osnovni istraživački problem kojim smo se bavili u ovome radu je profesionalno znanje andragoga stečeno odgovarajućim, sveučilišnim profesionalnim pripremanjem (SPP), koje zajedno s kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem (KPU) predstavlja ključni uvjet transformacije zanimanja u profesiju zaposlenih na području obrazovanja odraslih i osnovu za standardiziranje i licenciranje. Pošli smo od shvaćanja profesionalnoga znanja andragoga kao prijeko potrebne sume

teorijski utemeljenih informacija o obrazovanju i učenju odraslih, oblikovanih kroz profesionalna stajališta i profesionalne vrijednosti koje posjeduju pripadnici profesije (prema: Reber, 1985.), nužnih za učinkovito i efektivno obavljanje posla prema normativnim aktima i dokumentima općeprihvaćenima kod pripadnika andragoške profesije. Istraživački problem kojim smo se u radu bavili, profesionalno znanje andragoga, predstavlja jedan od ključnih konstitutivnih elemenata procesa profesionalizacije područja obrazovanja i učenja odraslih.

Teorijski i empirijski okvir istraživanja

Svaka profesija posjeduje vlastitu, ekskluzivnu sumu znanja (teorijsku osnovu i specijalizirane vještine) koja je odvaja od drugih profesija i daje joj profesionalni identitet. Ovladavanje setom specijaliziranih znanja i vještina odvaja pripadnike profesija jedne od drugih, ali i od paraprofesionalnih skupina unutar svakog područja posebno. Profesionalni set znanja i vještina uvijek je ekskluzivan (Osman, 1995.; Jarvis, Holford, and Griffin, 2003.). Zbog toga je osnova procesa profesionalizacije stvaranje sume znanja koja predstavlja materijal za studiranje i podučavanje na institucijama visokog obrazovanja i za KPU.

Na području obrazovanja odraslih proces razvoja znanja i teorijskoga utemeljivanja znanosti o obrazovanju odraslih započeo je poslije Prvog svjetskog rata, "kada je započelo otvaranje mogućnosti sustavnog proučavanja obrazovanja odraslih na različitim razinama", otkad "počinje proces profesionalizacije ovog područja koji još traje" (Savićević, 2003., str. 104.); na široj društvenoj razini poseban su značaj imala sveučilišta, istraživački centri i profesionalne asocijacije. Na izrazit značaj publiciranja znanstvenih znanja ukazuju i Merriamova i Brockett (Merriam & Brockett, 1997.). Savićević ukazuje i na to da se glede razvoja i diseminacije andragoških znanja može smatrati kako je "tijekom posljednjih desetljeća XX. stoljeća u oblasti obrazovanja i učenja odraslih, u svjetskim razmjerima, došlo je do bitnih promjena, inovativnih pristupa, novih koncepcija obrazovanja i učenja, formuliranja i utemeljivanja teorijske misli, profesionalizacije" (Savićević, 2003., str. 47.-48.).

Henschke piše da je profesionalno znanje "kamen međaš za profesionalizaciju kroz ustanovljavanje znanstvene discipline" i ukazuje kako isto mišljenje dijele i mnogi drugi autori koji su se iscrpno bavili problemima profesionalizacije i profesija, u prvom redu Savićević, Merriam, R. St Clair (Cooper, Henschke, 2001, str. 11). Na izvanredan značaj kreiranja profesionalnoga znanja koje se kroz razvoj znanstvene discipline dalje transformira u adekvatno, sveučilišno profesionalno pripremanje i KPU ukazuje i Wilson (Wilson, 2001.). On tvrdi kako je najveći izazov pretvaranja zanimanja u profesiju, kreiranja profesionalnog identiteta i stjecanja moći, standardizacije i licenciranja u kreiranju znanstvene discipline kojom pripadnici profesije ovladavaju studiranjem i podučavanjem na institucijama visokog obrazovanja i da-

lje kroz programe KPU-a. Van Gent ističe da je i sam "ultimativni simbol profesionalnog uspjeha sveučilišna katedra" (Van Gent, 1991., str. 234.). No, intelektualno "srž" profesije ne čini puko poznavanje činjenica, već razvijenost intelektualnih sposobnosti razumijevanja, racionalizacije, promišljanja i rješavanja problema.

Profesionalno znanje andragoga i andragogiju sačinjava konceptualno i kontekstualno specifičan - racionalno oblikovan - set znanja, vještina i sposobnosti koji se neprekidno razvija, a kroz praktično djelovanje andragoga reproduciraju se obrasci predstavljeni u znanstvenim disciplinama koje razvijaju teorijska znanja o obrazovanju i učenju odraslih. Ono predstavlja refleksiju procesa redukcije i apstrakcije znanja stečenih kroz SPP i KPU na praktično djelovanje na području obrazovanja odraslih. Kroz ova dva procesa se otvaraju mogućnosti za primjenu apstraktnoga, teorijskoga znanja na uže i šire područje djelovanja andragoške profesije. Proces redukcije otvara mogućnost da određena profesionalna znanja, vještine i sposobnosti budu svojstveni i nekim drugim profesijama i zanimanjima, dok proces apstrakcije otvara mogućnost primjene apstraktnih, teorijskih znanja (kognitivnih elemenata kompetencije) iz područja djelovanja jedne profesije na područja djelovanja drugih profesija. Međutim, dok je proces redukcije profesionalnih znanja prisutan i u zanimanjima i u profesijama, proces apstrakcije je imanentan samo potonjima.

Sve profesije su "umrežene" i u stalnoj su interakciji, ali svaka profesija, zahvaljujući specifičnostima profesionalnog znanja, ima "jurisdikciju" nad određenim područjem djelovanja kroz "socijalnu" i "kulturnu" kontrolu, izraženu kroz radne zadatke i poslove što ih obavljaju članovi profesije koji posjeduju prijeko potrebnu, formalnim putem stečenu sumu znanja kao temelja za stvaranje seta nužnih elemenata kognitivne profesionalne kompetencije (Abott, 1988.). Na taj je način osnova profesije u kognitivnoj kompetenciji izraženoj posebno u procesu apstrakcije, kojim se otvara mogućnost za primjenu apstraktnoga znanja u području djelovanja vlastite profesije, ali i u drugim, srodnim područjima. Za razliku od bliskog procesa redukcije koji je svojstven i profesijama i zanimanjima, apstrakcija je odlika samo profesija. "Bit kontrole profesije leži u kontroli apstrakcija koje generiraju praktične tehnike" ... te tehnike mogu koristiti i druga zanimanja i profesije, ali "samo sustav apstraktnog znanja može redefinirati probleme i zadatke, obraniti ih od djelovanja laika i razumjeti nove probleme. Apstrakcija daje mogućnost preživljavanja u kompetitivnom sustavu profesija", smatra Abbott (ibid., str. 8.-9.).

Na toj se osnovi otvara prostor za razumijevanje kako temelj profesionalne pripreme andragogiju tvori ne samo "mreža" praktičnih znanja, već, u znatnijoj mjeri, stalno promjenjiva, razvojna teorija, koja ima kapacitete da potakne i proizvede pozitivnu interakciju između andragoga i odraslih učenika u zajedničkom procesu učenja; koja ima kapacitete da andragozima omogući privlačenje i uključivanje odraslih u proces učenja i pomogne im u ostvarivanju njihovih obrazovnih potreba; koja ima kapacitete da pozitivno utječe na KPU samih andragoga, na formiranje i očuvanje njihovih profesionalnih asocijacija te da pozitivno utječe na tranziciju struke k prepoznatljivoj, razvijenoj profesiji.

Profesionalno znanje čiji je ključni element kognitivna kompetencija oblikuje profesiju u socijalno konstruiranom kontekstu, jer svaka profesija posjeduje vlastitu, ekskluzivnu sumu znanja koja je razlikuje od svih drugih profesija i paraprofesionalnih skupina koje djeluju na istom području. Profesionalno znanje je u tolikoj mjeri ekskluzivno zbog svoje specijaliziranosti, distinktivnosti u odnosu na druge profesije i zanimanja, da čak i u profesionalno dekontekstualiziranu prostoru predstavlja “institucionalizirani ključ” kontrole obavljanja profesije.

Među autorima koji su se studioznije bavili ovim fenomenom, nepodijeljena su mišljenja o kognitivnoj kompetenciji kao bazičnom elementu bavljenja profesijom, jer se profesionalne aktivnosti sastoje od rigorozne praktične primjene prihvaćene teorije. “Kompleksnost, nestabilnost i nesigurnost se ne uklanjaju niti razrješavaju pukom primjenom specijalizirana znanja na dobro definirane zadatke” (Schön, 1983.). Češće, efektivno korištenje specijalizirana znanja ovisi o prvobitnoj restrukturaciji situacije koja je kompleksna i nejasna. Glazer čak smatra da je ovisno o kontinuitetu i intenzitetu manifestacije kognitivne kompetencije tijekom profesionalnoga djelovanja moguće načiniti distinkciju na “glavne” i “minorne” profesije. Primjena profesionalnoga znanja u praksi dominantna je kod “glavnih” profesija, dok kod “minornih” profesija, a još više kod zanimanja, prevladava primjena vještina koje nemaju teorijsko utemeljenje (Glazer, 1974., u: *ibidem*).

Profesiju, međutim, ne određuje samo produkcija znanstvenoga znanja i razvoj distinktivnih tehnika. “Profesionalni identitet” zahtijeva od profesije da kontrolira stvaranje, diseminaciju i korištenje profesionalnoga znanja. Time profesija vrši monopolizaciju tržišta svojih usluga, jer samo pripadnici profesije mogu “na tržištu distribuirati profesionalnu ekspertizu” (Larson, 1977., str. 187.). Dodatni instrumenti kontrole te monopolizacije su restriktivna politika upisa novih studenata na visokoškolske institucije na kojima se profesionalno pripremaju pripadnici profesije, odnosno zahtjevi za raznim akreditacijama, položenim kvalifikacijskim ispitima, stečenim licencijama, potvrdama. Osim toga, tržište rada koje je tipično za profesiju, naglašava strateško značenje profesionalnog obrazovanja. Zbog toga su, u biti, profesionalno znanje i profesionalno obrazovanje ključni čimbenici kontrole profesije kako nad podjelom, tako i nad tržištem rada. Profesionalno znanje i profesionalno obrazovanje su “institucionalni ključ za razlikovanje zanatskoga i profesionalnog modela kontrole zanimanja” (Freidson, 1999., str. 122.).

Kod zanimanja se kontrola stručnog obrazovanja odvija kroz proces obrazovanja i obučavanja na mjestima na kojima predstavnici zanimanja rade. Nasuprot tome, kod profesija se profesionalno obrazovanje odvija izvan tržišta rada, u učionicama ili, ponekad, laboratorijima, vježbaonicama, odvojeno od uobičajenih radnih mjesta. U oba slučaja samo članovi profesije prenose profesionalna znanja, ali je u “zanatskome modelu kontrole obrazovanja” za odabrane učenike nastavni rad tek dodatna aktivnost, dok je u “profesionalnome modelu kontrole obrazovanja” on stalna aktivnost. Razlika između ova dva modela kontrole obrazovanja (stručnoga/profesionalnog) odražava se kako na sadržaj obrazovanja i podučavanja, tako i na

njihove ishode koji vode standardizaciji i licenciranju profesije, ukazuje Freidson (ibidem). Ta razlika predstavlja najznačajniji rezultat stvaranja i širenja korpusa profesionalnih znanja i vještina: "Sve dok se visokoškolske institucije mogu posvetiti gotovo podjednako nastavnome i znanstvenom radu, one su u stanju opravdati, adaptirati i proširiti vlastitu jurisdikciju u odnosu na druge profesije, uvećati sofisticirane razlike u odnosu na laike i vršiti racionalizaciju u tehnološkome i administrativnom smislu" (ibidem).

U literaturi se navode i drukčija shvaćanja značajki profesionalnoga znanja. Jedna od poznatijih klasifikacija razlikuje profesionalno od ostalih vrsta znanja glede prirode i lokusa instrumentalnosti, kontingentnosti profesionalnoga djelovanja i sredstava i načina toga djelovanja (Schön, 1983.; Dreyfus, 1992., u: Daley, 2001.; Grey, 1999., u: Evetts, 2003. i dr.). Profesionalno znanje, po mišljenju ovih teoretičara, instrumentalno je, odnosno, prouzročeno efektom. U nekim slučajevima njegova krajnja primjena poprima formu artefakta, a u drugim slučajevima vodi promjeni stanja ili uvjeta. Profesionalni rad je kontingentan i u odnosu na vrijeme i u odnosu na varijabilni kontekst u kome se profesionalno djeluje, uvjetujući izrazitu širinu i produbljenost profesionalnoga znanja. U nekim slučajevima profesije se razlikuju kao proceduralne i procesualne glede profesionalnoga znanja (Salling Olesen, 1999.).

No, prema uvriježenom shvaćanju većine autora, usvojena suma profesionalnoga znanja, koje se po kognitivnoj kompetenciji razlikuje od stručnih kompetencija svojstvenih zanimanjima, samo je djelomično prouzročena kontekstom u kome se primjenjuje, jer svaka profesija ima zasebnu sumu znanja koje je odvaja od drugih profesija i glede koje se kreira profesionalni identitet. Posjedovanje kognitivne kompetencije predstavlja demarkacijsku liniju između različitih profesija i između pripadnika profesija i zanimanja na određenom području djelovanja (Despotović, u: Kulić i Despotović, 2004.). Zbog toga mnogi andragozi naglašavaju da proces profesionalizacije obrazovanja i učenja odraslih započinje stvaranjem mogućnosti stjecanja kognitivne kompetencije na sveučilištima i drugim institucijama visokog obrazovanja, a kasnije i kroz širok spektar programa za KPU (Kerka, 1994.; Merriam & Brockett, 1997.; Watkins, 1999.; Savićević, 2003.; Ovesni, 2009.).

Savićević ukazuje i na to da su i dalje primjetni otpori procesu profesionalizacije područja obrazovanja i učenja odraslih. On piše kako još ima onih koji izražavaju stajališta da "nikome ne treba biti uskraćena mogućnost da radi u području obrazovanja odraslih zbog nedostatka profesionalnog pripremanja", te da "treba poticati talentirane amatere" (Savićević, 2003., str. 210.). Time se, što je potpuno apsurdno sa stajališta suvremene znanosti, "negira uloga znanja kao faktora mijenjanja individue i socijalne sredine" (ibidem).

Posebno zanimljiv i za potrebe empirijskih istraživanja pogodan model, najpodrobnije je artikulirao Schön (1983.). U osnovi njegova modela je ideja da postoje dva oblika proceduralnoga znanja prijeko potrebna za obavljanje profesionalne djelatnosti koja su situacijski ili akcijski orijentirana. U obavljanju profesionalne djelatnosti češće se primjenjuje situacijsko učenje, jer se većina važnih problema

u profesionalnoj praksi odlikuje jedinstvenim, neočekivanim i suprotstavljanim značajkama. Većina spontanih akcija koje se poduzimaju tijekom obavljanja profesionalne djelatnosti je zasnovana na primjeni “znanja-kroz-akciju”. Za rješavanje problema tijekom obavljanja važnih aktivnosti u profesionalnoj djelatnosti, međutim, pogodnija je primjena “refleksije-u-akciji”. *Refleksija-u-akciji* za ovog autora predstavlja bit profesionalnoga djelovanja kojom se nejasne, neodredljive situacije “preobraćaju” u determinirane kroz korištenje prethodno stečena teorijskoga znanja i praktičnog iskustva u “sadašnjim akcijama”.

Najviše nalaza istraživanja temeljenih na ovom modelu (Daley, 2001.; Evetts, 2003.; Billet, 2006.; Nilsson, 2007.; Ovesni, 2009.) ukazalo je na to da najsnažniji utjecaj u procesu apstrakcije imaju osnovne odlike i lokus instrumentalnosti, kontingencije, zadatci i odlike profesionalne performanse. Posebice su zanimljivi nalazi koji ukazuju na to da je profesionalno znanje kontingentno u odnosu na vrijeme, da je instrumentalno i uzrokovano efektima, da je njegova primjena uzrok promjena uvjeta djelovanja i da ono rijetko poprima formu artefakta (Daley, 2001.; Ovesni, 2009.).

Važnost kompleksnoga profesionalnog znanja andragoga naglašena je i u određenim studijama (Carter, Howell, Schied, 2001.; Gordon & Sork, 2001.) u kojima se profesionalno znanje shvaća kao temeljno načelo standardizacije profesije, koje je meritornije od integriteta, profesionalne odgovornosti, poštovanja ljudskih prava i profesionalnoga digniteta, brige o dobrobiti i socijalnoj odgovornosti. O značaju i ulozi profesionalnog znanja andragoga za proces licenciranja ukazali su i nalazi istraživanja Allakera i Shaplana (Allaker & Shapland, 1994., u: Watkins, 1999.).

Metodološki dizajn istraživanja

Zasnovan na ovakvoj teorijsko-empirijskoj osnovi, bazični istraživački predmet razmatran u ovom radu bila je percepcija vlastitoga profesionalnog znanja (andragoga) kao osnove za procese profesionalizacije, standardizacije i licenciranja. Profesionalno znanje andragoga za potrebe ovoga rada odredili smo kao prijeko potrebnu sumu teorijski utemeljenih informacija o obrazovanju i učenju odraslih, oblikovanih kroz profesionalna stajališta i profesionalne vrijednosti koje posjeduju pripadnici profesije, nužnih za učinkovito i efektivno obavljanje posla prema normativnim aktima i dokumentima općeprihvaćenim kod pripadnika andragoške profesije.

Cilj istraživanja bio je utvrditi koji elementi imaju ključnu ulogu u procesu zasnivanja i obavljanja andragoške profesije. Osnovni istraživački zadatci bili su prikupiti, istražiti i analizirati podatke o percepciji načina stjecanja vlastitih profesionalnih znanja (PNSZ), opaženom dometu vlastitoga profesionalnog utjecaja (ODPU), percepciji kontekstualnih čimbenika koji imaju utjecaj na posjedovanu profesionalnu kompetenciju (PKČ) i percepciji konstitutivnih elemenata (PKE) te percepciji dominantnih obrazovnih formi kroz koje je stjecana profesionalna

kompetencija (DOF). Polazna istraživačka hipoteza bila je da određeni indikatori profesionalnoga znanja imaju ključnu ulogu u procesu zasnivanja i obavljanja andragoške profesije.

Prikupljanje podataka obavljeno je na prigodnom uzorku od 680 respondenata. Populaciju su činili zaposleni na području obrazovanja i učenja odraslih u Srbiji, uključeni u Direktorijum institucija za obrazovanje i učenje odraslih Društva za obrazovanje odraslih (DOO, 2005.).

Primijenjen je kvantitativni, neeksperimentalni, deskriptivni istraživački model. Osnovne tehnike za prikupljanje podataka bile su anketiranje i skaliranje, a osnovni istraživački instrument - baterija instrumenata stvorena od više upitnika, skala Likertova tipa reduciranih na petostupanjske skale i više dihotomnih skala Mokkenova tipa. Valjanost instrumenta provjeravanja je dvostruka – glede slaganja s rezultatima koji su postignuti drugim instrumentima kao kriterij valjanosti i delphi-tehnikom. Relijabilnost instrumenata utvrđivana je izračunavanjem koeficijenta relijabilnosti, Guttman ili Cronbach α koeficijenta i Item-Item analizom. Cronbach α koeficijent za instrument stvoren od skala Likertova tipa je $\alpha = 0.846$, dok su se nominalne vrijednosti Guttmanova koeficijenta za instrument stvoren od skala Mokkenova tipa kretale od 0.784 do 0.821, što sugerira visoku relijabilnost instrumenata i prihvatljivost u istraživanjima društvenih pojava.

Za statističku obradbu podataka korišteni su programski paketi *Microsoft Excel*, *SPSS 8.0 for Windows* i *Statistica 5.0 for Windows*. Podatci su podvrgnuti jednostavnijim (frekvencije, Kolmogorov-Smirnov Z test, rangiranje odgovora na temelju Van der Waerdenove transformacije, itd.) i kompleksnijim statističkim postupcima (kanonička korelacijska analiza).

Nalazi istraživanja

Obradba podataka obavljena je uzimajući u obzir prethodno posjedovanu profesionalnu pripremu, tako da su odvojeno prikazani nalazi za neadekvatno profesionalno pripremljene andragoške kadrove (NPP), a nakon toga za diplomirane andragoge (APP). Rangiranje odgovora (tablica 1.) pokazalo je da glede (PNSZ-a) neadekvatno profesionalno pripremljeni subjekti najviši rang dodjeljuju neformalnom obrazovanju, za kojim slijede formalno obrazovanje, prethodna profesionalna priprema, iskustvo i suradnja s drugim kolegama praktičarima, dok dva posljednja mjesta u rangu ovi subjekti dodjeljuju razumijevanju humanističke svrhe pružanja profesionalnih usluga i KPU. Oni jasno prepoznaju neadekvatnost vlastitoga formalnog profesionalnog obrazovanja, ali da ga, iako su ključna profesionalna znanja stekli neformalnim putem - visoko cijene. Ovi respondenti opažaju i to da kroz programe KPU nisu izgradili potrebnu profesionalnu kompetenciju, što ukazuje na njihovu snažnu potrebu da se u ponudi programa za KPU nađu sadržaji rimedijalnoga značaja, koji bi im pomogli da dosegnu željenu profesionalnu kompetenciju.

Tablica 1: Percepcije načina sticanja sopstvenih profesionalnih znanja (NPP)

| Moja profesionalna znanja zasnivaju se na... | Rank | Friedman Test | |
|---|------|---------------|--------|
| kontinuiranom profesionalnom usavršavanju | 3.66 | N | 540 |
| razumjevanju humanističkih razloga obavljanja profesije | 3.93 | χ^2 | 9.57 |
| suradnji s kolegama | 3.95 | df | 6 |
| profesionalnom iskustvu | 4.02 | As. Sg. | **0.01 |
| prethodnoj profesionalnoj pripremi | 4.12 | Kendall's W | 0.14 |
| univerzitetskom obrazovanju i posjedovanju neophodnih certifikata | 4.13 | | |
| neformalnom profesionalnom obrazovanju | 4.19 | | |

Tablica 2: Odnos percepcije profesionalnog znanja i bio-socijalnih, obrazovnih i radnih karakteristika - (NPP)

| Sažetak kanoničke analize | | | Koefficijent kanoničkih korelacija i njihov značaj | | | | | | |
|---------------------------|---------|-----------|--|---------|----------------------|----------|-----|---------|------------|
| Kanonički R: ,44369 | Lijevi | Desni Set | ϕ | Cnncl R | Cnncl R ² | χ^2 | df | Sig. | λ' |
| Broj varijabli | 20 | 21 | 0 | 0,592 | 0,351 | 25,576 | 420 | **0,000 | 0,069 |
| Ekstr. varijanca | 100,00% | 62,312% | 1 | 0,548 | 0,300 | 76,075 | 380 | **0,000 | 0,106 |
| Ukupna redund. | 14,060% | 13,844% | 2 | 0,535 | 0,286 | 52,720 | 342 | **0,000 | 0,152 |
| | | | 3 | 0,500 | 0,250 | 36,270 | 306 | **0,000 | 0,212 |
| | | | 4 | 0,471 | 0,222 | 36,633 | 272 | **0,000 | 0,283 |
| | | | 5 | 0,456 | 0,208 | 49,766 | 240 | **0,000 | 0,364 |
| | | | 6 | 0,404 | 0,163 | 59,157 | 210 | **0,004 | 0,459 |

Analiza odgovora prikupljenih na pitanja o (ODPU) pokazala je veoma ravnomjernu distribuciju odgovora. Zanimljiva odstupanja, ali ne i statistički značajna, ukazala su da su oni na izvjesnoj razini osvijestili činjenicu da ne posjeduju potrebne profesionalne kompetencije, ali da im one profesionalne kompetencije što ih posjeduju i koje ne moraju nužno biti andragoške pomažu da očuvaju posao i da ga odgovorno obavljaju. Rangiranje odgovora na pitanje o (PKČ) pokazalo je da subjekti (NPP) prioritet daju kulturi lokalne zajednice kao kontekstualnome čimbeniku, dok su drugo mjesto u rangu dodijelili kulturi organizacije, a posljednje poštivanju normi ponašanja.

Rangiranje odgovora o (PKE) pokazalo je da subjekti (NPP) prioritet daju teorijskome znanju, za kojim slijede praktične vještine i sposobnosti te specijalizirano znanje, dok su posljednje mjesto u rangu dodijelili kreativnosti u primjeni znanja, čime su ukazali na vlastito uviđanje dominacije teorijskoga znanja kao konstitutivnog elementa profesionalne kompetencije. Rangiranje odgovora o (DOF) pokazalo je da ovi subjekti prvo mjesto u rangu dodjeljuju teorijskome znanju, dok je posljednje mjesto u rangu dodijeljeno kreativnosti u primjeni znanja, čime su pokazali da jasno uviđaju nadmoć teorijskoga znanja kao konstitutivnog elementa profesionalne kompetencije.

Nalaz kanoničke korelacijske analize (tablica 2.) pokazao je da se 14.1% podataka može objasniti međusobnim djelovanjem koje se očituje kroz 20 zasebnih kanoničkih funkcija od kojih je sedam znatno iznad najviše razine statističke značajnosti, premda ne očituju pretjeranu snagu. U andragoškom smislu najzanimljivija je druga kanonička funkcija koja ukazuje na to da subjekti s duljim radnim stažom i subjekti koji se planiraju trajnije baviti andragoškim radom češće od drugih opažaju da se ne osjećaju inferiorno zato što su kompetencije potrebne za obavljanje vlastite profesije stekli neformalnim putem. Taj nalaz nam je osobito zanimljiv jer predstavlja izravni odraz kadrovske strukture područja obrazovanja odraslih na odnos prema vlastitomu profesionalnom obrazovanju.

Da su ovakvi nalazi istraživanja slični nalazima dobivenim u drugim sredinama, potvrđuju mnogi autori (Boshier, 1985.; Savićević, 2003.; Cervero, 1992.). Cervero je, primjerice, našao da je općeprihvaćeno popularno stajalište među zaposlenicima (NPP) na području obrazovanja odraslih - "znanje koje se stječe kroz praksu mnogo korisnije od onoga koje se stječe u formalnijim oblicima obrazovanja" (Cervero, 1992., str. 91.). Osim toga, kod ovih se kadrova poseban problem javlja u KPU-u, koje je najčešće "postavljeno na preskriptivnoj razini" i na praktičnom iskustvu te im se na taj način ne pruža prijeko potrebno teorijsko znanje, već samo teorijski djelomično uobličeno praktično znanje.

Rangiranje odgovora (APP) glede (PNSZ) pokazalo je (tablica 3.) da ovi subjekti, sasvim drukčije od svojih neadekvatno profesionalno pripremljenih kolega, najviši rang dodjeljuju prethodnoj profesionalnoj pripremi, za kojim slijedi UPP i posjedovanje prijeko potrebnih certifikata, dok dva posljednja mjesta u rangu dodjeljuju neformalnomu profesionalnom obrazovanju i KPU.

Tablica 3: Percepcije načina sticanja sopstvenih profesionalnih znanja (APP)

| Moja profesionalna znanja zasnivaju se na... | Rank | Friedman Test | |
|---|------|---------------|-------|
| kontinuiranom profesionalnom usavršavanju | 3.66 | N | 140 |
| neformalnom profesionalnom obrazovanju | 3.90 | x^2 | 10.74 |
| profesionalnom iskustvu | 3.94 | df | 6 |
| suradnji s kolegama | 4.04 | As. Sg. | 0.1 |
| razumjevanju humanističkih razloga obavljanja profesije | 4.08 | Kendall's W | 0.14 |
| univerzitetskom obrazovanju i posjedovanju neophodnih certifikata | 4.16 | | |
| prethodnoj profesionalnoj pripremi | 4.52 | | |

Nalazi rangiranja prikupljenih podataka o (ODPU) pokazali su da (APP) kadrovi prvo mjesto u rangu dodjeljuju sigurnosti (očuvanju) posla, drugo pomaganju u pronalaženju posla (stjecanju klijenata), dok su posljednje mjesto u rangu dodijelili odgovornosti u radu. Dobiveni nalaz je posebno zanimljiv jer ukazuje na profesionaliziranost adekvatno profesionalno pripremljenih andragoških kadrova i izrazitu sličnost s pripadnicima razvijenih profesija koji, prema nalazima mno-

gih autora (Osman,1995.; Cooper, Henschke, 2001. i dr.) opažaju da profesionalno znanje predstavlja osnovu za obavljanje profesije, za stjecanje i očuvanje klijentele, ali nije dovoljan uvjet za očitovanje odgovornosti u radu. Nalaz F-testa dodatno je naglasio razliku između ovih kadrova - kod (NPP) percepcija dometa utjecaja posjedovane profesionalne kompetencije izravno je, snažno, statistički jako povezana s njihovim profesionalnim obrazovanjem.

Analiza prikupljenih odgovora na pitanje o (PKČ) pokazala je kako, kao i njihove kolege, (APP) kadrovi prioritet daju kulturi lokalne zajednice, dok su drugo mjesto u rangu dodijelili kulturi organizacije, a posljednje - poštivanju normi ponašanja kao kontekstualnom čimbeniku koji utječe na percepciju posjedovane profesionalne kompetencije. Ovaj nalaz snažno ukazuje na nedovoljnu prepoznatljivost andragoške profesije u široj javnosti. Tako, percepcija lokalne zajednice te organizacije, po mišljenju respondenata ovog istraživanja, više i snažnije od objektivnih pokazatelja utječe na prepoznatljivost andragoške profesionalne kompetencije i utječe na opstojnost uvjerenja kako za obavljanje andragoške profesije nije nužna odgovarajuća profesionalna priprema. No, to nužno ne znači da ovakvo stanje valja prihvatiti. Naprotiv, ovaj nalaz ukazuje kako andragošku profesiju, uz snažnu podršku svih relevantnih čimbenika obrazovne politike, valja i intenzivno i ekstenzivno javno promovirati.

Rangiranje odgovora pokazalo je da u odgovorima na pitanja o (PKE) respondenti iz skupine (APP) kadrova prioritet daju kreativnosti u primjeni znanja, za kojom slijede teorijsko i specijalizirano znanje, dok su posljednje mjesto u rangu dodijelili praktičnim vještinama i sposobnostima. Time su naglasili da visoko cijene teorijsko i specijalizirano znanje za obavljanje vlastite profesije, ali da smatraju kako nije dovoljno samo posjedovanje informacija već i umijeća da se stečeno profesionalno znanje praktično primijeni, što ukazuje na evidentnu sličnost percepcije konstitutivnih elemenata posjedovane profesionalne kompetencije ovih respondenata i pripadnika razvijenih profesija. Analiza odgovora prikupljenih na pitanja o (DOF) pokazala je da (APP) kadrovi slično neadekvatno profesionalno pripremljenim andragoškim kadrovima najviše mjesto u rangu dodjeljuju UPP-u, za kojim slijede profesionalna praksa i KPU, dok su dva najniža mjesta u rangu dodijeljena samoobrazovanju i razgovorima s kolegama praktičarima.

Tablica 4: Odnos percepcije profesionalnog znanja i bio-socijalnih, obrazovnih i radnih karakteristika - (APP)

| Sažetak kanoničke analize | | | Koeficijent kanoničkih korelacija i njihov značaj | | | | | | |
|---------------------------|---------|-----------|---|---------|----------------------|----------|-----|---------|------------|
| Kanonički R: ,44369 | Lijevi | Desni Set | ϕ | Cnncl R | Cnncl R ² | χ^2 | df | Sig. | λ' |
| Broj varijabli | 20 | 21 | 0 | 0,960 | 0,922 | 779,708 | 420 | **0,000 | 0,004 |
| Ekstr. varijanca | 100,00% | 94,342% | 1 | 0,657 | 0,432 | 427,182 | 380 | **0,051 | 0,045 |
| Ukupna redund. | 40,559% | 37,421% | | | | | | | |

Nalaz kanoničke korelacijske analize (tablica 4.) pokazao je da se čak 40.6% podataka može objasniti međusobnim djelovanjem koje se očituje kroz 20 zasebnih kanoničkih funkcija, od kojih je samo jedna značajna na najvišoj razini statističke značajnosti. Ova je funkcija jednostavna po formi i pokazuje da kod (APP) kadrova što je njihov radni staž duži, snažnije je očitovano opažanje osjećaja inferiornosti u odnosu na druge kolege zbog načina stjecanja profesionalnih kompetencija. Time se otvara pitanje nude li se (APP) kadrovima kvalitetni, za praktično obavljanje profesije relevantni, programi za KPU.

Komentar nalaza i prijedlozi za daljnje djelovanje

Dobiveni su nalazi pokazali postojanje razlika među subjektima istraživanja glede njihove prethodne profesionalne pripremljenosti: dok (NPP) kadrovi najviši rang dodjeljuju neformalnom profesionalnom obrazovanju, dotle njihove (APP) kolege opažaju da su vlastitu profesionalnu kompetenciju stekli formalnim profesionalnim obrazovanjem. Zanimljivo je da obje skupine respondenata opažaju kako vlastitu profesionalnu kompetenciju nisu stekle kroz KPU, što ukazuje na to da obje skupine opažaju vlastitu profesionalnu kompetenciju snažno povezanu s bazičnom profesionalnom pripremom, kojom dominiraju teorijska znanja, ali i na nedostatak adekvatno teorijski utemeljenih programa za KPU.

Percepcija konstitutivnih elemenata profesionalnoga znanja kod (NPP) kadrova nadmoćno ovisi o posjedovanim teorijskim znanjima (koja ne posjeduju), dok (APP) kadrovi prioritet daju kreativnosti u primjeni stečenih profesionalnih znanja. I nalaz o percepciji dometa utjecaja posjedovane profesionalne kompetencije ukazao je na postojanje razlika među subjektima istraživanja glede njihove prethodne profesionalne pripremljenosti - dok (APP) kadrovi prioritet daju sigurnosti (očuvanju) posla, dotle njihove (NPP) kolege to mjesto dodjeljuju odgovornosti u radu - koja ne predstavlja ekskluzivno svojstvo razvijenih profesija. Respondenti iz obje skupine smatraju kako je opažanje njihove profesionalne kompetencije jako uvjetovano predstavama koje o ovoj profesiji imaju lokalna zajednica i organizacija u kojoj su zaposleni.

No, još je zanimljiviji nalaz vezan uz pitanje opažanja dominantnih obrazovnih formi kroz koje je stjecano praktično znanje korisno za bavljenje profesijom. (NPP) kadrovi su ukazali kako su do praktičnih i korisnih andragoških znanja došli prvenstveno "snalaženjem" (bavljenjem profesionalnom praksom i razgovorima s kolegama praktičarima), što pokazuje kako čak i oni sami sebe doživljavaju kao profesionalno "samouke", zato što su se uglavnom samostalno, a često i neplanski, podučavali, ali ne i obrazovali za obavljanje andragoške profesije, dok su samo u rijetkim slučajevima to imali prigodu učiniti kroz programe KPU. Nalaz ukazuje i na otvorenu, "samoprepoznatu", urgentnu potrebu za pokretanjem kompleksnih programa za profesionalno obrazovanje neadekvatno profesionalno pripremljenih

kadrova zaposlenih na području obrazovanja odraslih. Ako se problem promatra sa stajališta iznesene teorijske osnove, postaje jasno da (NPP) andragoški kadrovi u svakodnevnomu profesionalnom djelovanju primjenjuju set procesa koji se znatno razlikuje od seta teorijski utemeljenih i empirijski provjerenih procesa prijeko potrebnih za primjereno profesionalno djelovanje, o kojima se znanja stječu tijekom UPP-a i na brižljivo osmišljenim, relevantnim i visokodiverzificiranim programima za KPU. Valja još naglasiti da i kod (APP) kadrova postoji jasno izražena potreba za stjecanjem praktičnih znanja i svijest o andragoškim znanjima koja se ne posjeduju, ali i osjećaj profesionalne kompetentnosti za rad na području obrazovanja i učenja odraslih. Sve to jasno ukazuje na samokritičnost ovih kadrova, koji su ne samo prema tradicionalnom teorijskom shvaćanju već i u terminima D. A. Schöna (Schön, 1983.), “reflektirajući praktičari” koji primjenjuju “refleksiju-u-akciji”, zbog čega su nedvojbeno pripadnici profesije u razvoju.

LITERATURA:

- Abbott, A. (1988.), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago: University of Chicago Press
- Billet, S. (2006.), *Work, Change and Workers*, Dordrecht: Springer
- Boshier, R. Ed., (1985.), *Training of Trainers and Adult Educators, Convergence, Special Issue*, XVIII (3-4), 84.-93.
- Carter, V. K., Howell, Sh. L., & Schied, F. M. (2001.), Education as Function of Productivity: A Hermeneutic Study of Standards on Ethics and Integrity in Human Resource Development Texts, In Smith, R.O. et al. (Eds.), *AERC 2001: Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference*, (143.-150.), East Lansing: Michigan State University
- Cervero, R. M. (1992.), Professional practice, learning and continuing education: an integrated perspective, *International Journal of Lifelong Education*, 11(2), 91.-101.
- Cooper, J. K., Henschke, J. A. (2001.), Andragogija: osnove teorije, istraživanja i praktičnog povezivanja, *Andragoške studije*, 8 (1-2), 5.-14.
- Daley, B. J. (2001.), Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions, *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 39.-54.
- DOO (2005.), *Adult Education Society's Directory of Adult Education Institutions*, Beograd: DOO
- Evetts, J. (2003.), The construction of professionalism in new and existing occupational contexts: Promoting and facilitating occupational change, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(4-5), 22.-35.
- Freidson, E. (1999.), Theory of Professionalism: Method and Substance, *Revue Internationale de Sociologie*, 9(1), 117.-129.
- Gordon, W., & Sork, Th. J. (2001.), Ethical Issues and Codes of Ethics: Views of Adult Education Practitioners in Canada and the United States, *Adult Education Quarterly*, 51(3), 202.-218.

- Jarvis, P., Holford, J., and Griffin, C. (2003.), *The theory and practice of learning*, London and Sterling: Kogan Page Limited.
- Kerka, S. (1994.), *Mandatory Continuing Education*, ERIC Digest, 151.
- Kulić, R., & Despotović, M. (2004.), *Uvod u andragogiju*, Svet knjige, Beograd
- Larson, M. S. (1977.), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley: University of California Press
- Merriam, Sh. B., and Brockett, R. G. (1997.), *The Profession and Practice of Adult Education, An Introduction*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Nilsson, S. (2007.), *From higher education to professional practice: a comparative study of physicians' and engineers' learning and competence use*, Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Osman, Z. (1995.), *Enhancement of the Library Profession: An Asian Perspective, Proceedings of the 61st IFLA General Conference and Council, August 20.-25., Istanbul: IFLANET.*
- Ovesni, K. (2009.), *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd
- Quinn, J. B., Anderson, P., and Finkelstein, S. (1996., March-April), *Managing Professional Intellect: Making the Most of the Best*, Harvard Business Review: 71.-80.
- Salling Olesen, H. (1999.), *Lifelong Learning and Collective Experience*, In P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor and H. S. Olesen (Eds). *Proceedings from European Conference "Lifelong Learning - Inside and Outside Schools"*, Bremen: University of Bremen.
- Savićević, D. (2003.), *Komparativna andragogija*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd
- Reber, A. S. (1995.), *Dictionary of Psychology* (2nd ed.), London: Penguin Books
- Schön, D. A. (1983.), *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books
- Van Gent, B. (1991.), *The concept and profession of 'enlightenment work': a reaction to Bo Jacobsen*, *International Journal of Lifelong Education*, 10(3), 231.-235.
- Watkins, J. (1999.), *UK Professional Associations and Continuing Professional Development: A New Direction?*, *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 61.-75.
- Wilson, A. L. (2001.), *Professionalization: A Politics of Identity*, In Hansman, C.A. & Sissel, P.A. (Eds.), *The Political Landscape of Adult Education*, San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

ADULT EDUCATION: KEY FACTORS AND NEW CHALLENGES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION

Kristinka Ovesni and Šefika Alibabić

Summary: *This paper examines adequate, university based professional preparation of employees in the field of adult education, intertwined with continuing professional learning, based on increasing professional and academic knowledge in the field of andragogy as the key condition for the transformation of occupation to the profession of adult educator. Researching of the process of the professionalization of adult educators was based on complex instrument for gathering data (questionnaires, five-point Likert-type scales, and of Mokken type scales). The collected data from the sample of more than 680 adult educators in Serbia were subjected to few common (frequencies, Kolmogorov-Smirnov Z test, etc.), and more complex proceedings (canonical correlation analysis and Maximum Likelihood Factor Analysis). Research findings suggest importance of previous professional preparation and continuing professional learning which represents the key factors in the process of professionalization and influence expression of elements of the profession: autonomy, social control, personal social status, ethics, standards, associations, and subculture. Findings also suggest that professional knowledge influence performance, responsibility, commitment, and selection of professional roles and dominant tasks and duties of employees in the field of adult education.*

Key words: *adult education, andragogy, professional preparation, professionalization, professionalization in the field of adult education*

FUNKCIONALNA PISMENOST POLAZNIKA OSNOVNOG OBRAZOVANJA ODRASLIH OD TREĆEG DO ŠESTOG OBRAZOVNOG RAZDOBLJA

Branko Dijanošić
Pučko otvoreno učilište Ludbreg
branko.dijanosic@pou-ludbreg.hr

Sažetak: *Prema statističkim podacima iz popisa stanovništva 2001. godine 2,88% stanovnika starijih od 15 godina nije uopće polazilo dok njih 16,76% nema završenu osnovnu školu, a najveći broj njih 47,06% ima završenu tek srednju školu. Ti podaci o stanju obrazovanja stanovništva upućuju da je razina pismenosti, odnosno funkcionalne pismenosti vrlo niska. U ovom istraživanju provedeno je ispitivanje funkcionalne pismenosti polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja. Ispitivanje je provedeno prema metodologiji UNESCO-a, a za potrebe istraživanja prilagođen je IALS (International Adult Literacy Survey) – Međunarodni upitnik pismenosti odraslih koji se koristi u međunarodnim istraživanjima. Ispitivana je prozna, dokumentacijska i računska funkcionalna pismenost u razinama 1 do 5, pri čemu razina 1 predstavlja elementarnu pismenost, a 5 ekspertnu pismenost. Ispitivanje se temeljilo na mjerenju vještina na zadacima i problemima iz realnoga života. U ispitivanju su korišteni grafikoni, upute na proizvodima, novinski članci, reklame, različiti simboli kao i jednostavni izračuni kojima se susrećemo svakodnevno. Analiza rezultata pokazuje da je razina funkcionalne pismenosti kod polaznika osnovnog obrazovanja odraslih niska, uglavnom na razini jedan i dva, općenito nešto je malo bolja kod računске pismenosti. Rezultati se ne razlikuju od rezultata svjetskih istraživanja koja se rade za cijelu populaciju. Svjetska su istraživanja pokazala da je oko 70% cijele populacije unutar pojedine države funkcionalno nepismeno (Slovenija koja je radila istraživanje 1998. godine ima od 65 do 77 posto funkcionalno nepismenih), odnosno na ispitivanjima se postižu rezultati maksimalno prve i druge razine. Isti su rezultati dobiveni i ovim istraživanjem, mada se ono mora smatrati preliminarnim jer je prvi put kod nas upotrijebljen upitnik koncipiran na način kako to predviđa UNESCO, a osim toga radi se i o jednoj izdvojenoj populaciji u društvu (nemaju završenu osnovnu školu).*

Ključne riječi: *pismenost, funkcionalna pismenost, prozna pismenost, dokumentacijska, pismenost, računska pismenost, obrazovanje odraslih*

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 sadržaji moraju obraditi, bez obzira savladali ga učenici ili ne. Ukoliko se ne obrade propisani sadržaji, roditelji djecu premještaju u drugu školu koja će odraditi propisani program bez obzira 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 kako na lokalnoj tako i na globalnoj razini. Imamo li na umu činjenicu da se količina znanja u svijetu strelovito povećava, pismenost je od esencijalne važnosti za svakog pojedinca. Razina pismenosti utječe na nekoliko aspekata ljudskog života: stjecanje naobrazbe, mogućnost zaposlenja, uspješnost na radnom mjestu, samoostvarenje i uspješnost djelovanja u zajednici.

Definiranje pojmova

Za pravilno razumijevanje istraživanja pismenosti potrebno je definirati pojmove, da bi se izbjegli problemi oko interpretacije istraživanja. Naime, problemi mogu

nastati u terminološkim nesuglasicama, kao i u različitim metodama mjerenja pismenosti koje mogu dati i različite rezultate. Poimanje i uloga pismenosti mijenjali su se 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.

Različiti autori različito promatraju pojam pismenosti i različito ga definiraju. Razumijevanje pojma pismenosti s obzirom na povijest možemo 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 (Bešter, 2003).

Današnji pak pojam pismenosti u sebi uključuje i proces (funkcionalna pismenost je proces koji traje cijeli život).

Pitanje definiranja pojma pismenosti nije ni jednostavno ni lako. Definicije se mogu pronaći u različitim rječnicima, ali je kompleksnost pojma velika pa takve definicije uglavnom ne odgovaraju i realnom stanju. U novije vrijeme javlja se nevjerovatno mnogo različitih disciplina i interesa vezanih uz pojam pismenosti. Kako ističe Burton (2007; str. 6) „javlja se prava eksplozija interesa za opisivanje pojma pismenosti. Istražuju se aspekti o kojima prije nekoliko godina nitko nije ni razmišljao te je tako pojam pismenosti postao svojevrsan kod za puno kompleksnije poglede od uobičajenih koje smo do sada podrazumijevali“.

UNESCO-va 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 savladati bez obzira na pojedini specifični kontekst ili kulturno okruženje. Ursula Giere iz UNESCO-vog instituta za obrazovanje upozorava da se „ni jedna definicija pismenosti i funkcionalne pismenosti ne upotrebljava jednoznačno u svim industrijskim zemljama te je stoga za potrebe istraživanja, praćenja i uspoređivanja potrebno problem sagledati u kontinuitetu razvoja društvenih odnosa i evolucije samog koncepta“ (1987; str. 28). Iz navedenoga razloga UNESCO predlaže slijedeće definicije koje će se moći primjenjivati u statističkom praćenu i usporedbi na međunarodnoj razini:

- osoba je pismena ako može s razumijevanjem napisati i pročitati jednostavnu rečenicu o svom svakodnevnom životu,
- osoba je nepismena ako nije u stanju napisati i pročitati jednostavnu rečenicu o svom svakodnevnom životu,
- osoba je funkcionalno pismena ako se može uključiti u sve aktivnosti u kojima je potrebna pismenost za efikasno sudjelovanje u svojoj bližoj i daljoj

okolini, te svojim sposobnostima čitanja, pisanja i računanja može doprinijeti osobnom boljitku i društvene zajednice u kojoj živi,

- osoba je funkcionalno nepismena ukoliko se ne može uključiti u sve aktivnosti u kojima je potrebna pismenost za efikasno sudjelovanje u svojoj bližoj i daljoj okolini, te svojim sposobnostima čitanja, pisanja i računanja ne može doprinijeti osobnom boljitku i društvene zajednice u kojoj živi.

UNESCO je za potrebe istraživanja definirao područja ispitivanja funkcionalne pismenosti. To su:

- Prozna pismenost (*Prose Literacy*) – podrazumijeva znanje i vještine koje omogućavaju razumijevanje i korištenje informacija dobivenih iz tekstova, uključujući različite publikacije, priče, pjesme.
- Dokumentacijska pismenost (*Document Literacy*) – predstavlja znanje i vještine koje su neophodne da bi se locirale informacije koje se nalaze u različitim formularima, grafičkim prikazima, redovma vožnje, formularima za plaćanja, prijavnicama i sl.
- Računska pismenost (*Numeracy Literacy*) – podrazumijeva znanja i vještine neophodne za primjenu osnovnih računskih operacija (zbrajanje, oduzimanje, dijeljenje, množenje i postotni račun) 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 (više o tome, Dijanošić, 2009).

Rezultati istraživanja funkcionalne pismenosti

Cilj ovoga istraživanje je utvrditi stanje funkcionalne pismenosti kod polaznika osnovnog obrazovanja odraslih i to od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja što odgovara polaznicima od 5. do 8. razreda osnovnog obrazovanja odraslih. Na temelju ovako određenog cilja utvrđeni se slijedeći zadaci istraživanja:

- utvrditi razinu funkcionalne pismenosti ispitanika prema metodologiji IALS (*International Adult Literacy Survey*) (Kirsch, 2001) u tri područja – prozna, dokumentacijska i računska pismenost,
- ispitati razinu funkcionalne pismenosti s obzirom na broj završenih razreda osnovne škole,
- ispitati razinu funkcionalne pismenosti s obzirom na dob ispitanika,
- ispitati funkcionalnu pismenost s obzirom na spol,
- ispitati povezanost funkcionalne pismenosti i navike čitanja (novine, knjige, titlovi filmova),
- ispitati zavisnost funkcionalne pismenosti s obzirom na naviku pisanja (pisma, razglednice, zamolbe, SMS poruke).

Na temelju ovako definiranih zadataka istraživanja opća hipoteza je glasila:

- Rezultati ispitivanja funkcionalne pismenosti polaznika osnovnog obrazovanja odraslih bit će niski (na prvoj i drugoj razini).

Posebne hipoteze koje će u većoj mjeri omogućiti interpretaciju dobivenih rezultata istraživanja:

1. Rezultati testa funkcionalne pismenosti bit će na nižoj razini što je obrazovni nivo manji (manje završenih razreda osnovnog obrazovanja).
2. Rezultati ispitivanja bit će na nižoj razini što je dob ispitanika starija.
3. Rezultati ispitivanja bit će na nižoj razini kod ispitanika koji nemaju naviku čitanja novina, knjiga, titlova filmova, kao i kod onih koji se ne koriste pisanom komunikacijom (razglednice, zamolbe, pisma i dr.).
4. Rezultati ispitivanja neće utvrditi značajnu razliku u funkcionalnoj pismenosti prema spolu ispitanika.

Anonimnom anketom obuhvaćeno je 109 odraslih polaznika viših razreda osnovnog obrazovanja odraslih u Ivancu, Karlovcu, Osijeku i Zagrebu. Uzorak je dakle, prigodni, relativno mali. Broj polaznika osnovnog obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj prema podacima iz Statističkog ljetopisa za 2009. godinu (str. 458) u školskoj godini 2007./08. bio je 304, od čega 235 muškarca i 69 žena, u šk.god 2008./09 bilo je 349 polaznika (str. 479), a 2009./10. 268 (str. 470). U odnosu na posljednje dostupne službene statističke podatke istraživanjem je obuhvaćeno 40,67% polaznika osnovnog obrazovanja odraslih.

Prosječna životna dob anketiranih polaznika je 28 godina i dosta varira (koeficijent varijacije je 44%). Zanimljivo je da je prosječna dob anketiranih muškaraca 23,6 godina, a žena 32,7 godina. Preko polovinu anketiranih polazi osmi razred i njihova prosječna životna dob je 25 godina. Prosječna životna dob polaznika iz gradske sredine je 25,2 godine, iz prigradske sredine 27,1 godina, a iz seoske sredine 30,5 godina. Prevladavaju dva razloga doškolovanja odraslih (kod 80% anketiranih): osobna želja nešto naučiti i profesionalni razlog (dobiti svjedodžbu i lakše se zaposliti).

Šest pitanja u upitniku odnose se na svakodnevne navike čitanja (novina, knjiga, priručnika i filmskih titlova) i pisanja (razglednica/čestitki, pisama, molbi, poruka). Iz njih je uočljiva elementarna razina pismenosti anketiranih osoba. Iz dobivenih rezultata uočavamo da je kratko komuniciranje putem SMS poruka najpopularnije. Koristi ga $\frac{3}{4}$ anketiranih, ostali oblici (nešto opširnijeg) komuniciranja su znatno manje zastupljeni. Tek svaki peti polaznik piše razglednice/čestitke. Slična je situacija i sa pisanjem pisama i molbi. Istraživanje pokazuje da postoji **statistički značajna povezanost** između spola i korištenja SMS poruka kao načina komuniciranja putem mobilnih uređaja ($p = 0,036$), 58% su muškarci.

Kod istraživanja *funkcionalne pismenosti*, polaznici osnovnog obrazovanja odraslih u ovoj anketi trebali su odgovoriti na 15 pitanja. Pet pitanja su se odnosila na proznu pismenost, pet na dokumentacijsku pismenost i pet na računsku pismenost. Svako naredno pitanje u svakoj od tih triju dimenzija pismenosti bilo je teže

od prethodnog tj. odnosilo se na višu razinu pismenosti (primjer pitanja nalazi se u dodatku. U tablici su prikazani postignuti rezultati anketiranih polaznika, a na grafikonu oni su prikazani sa tri poligona frekvencija.

Tablica - Postignuti rezultati u testiranju funkcionalne pismenosti odraslih učenika po pojedinim dimenzijama i po postignutim razinama (N = 109)

| Postignuta razina funk.pismenosti | prozna pismenost | dokument. pismenost | računska pismenost |
|-----------------------------------|------------------|---------------------|--------------------|
| 0 | 60 | 14 | 11 |
| 1 | 21 | 61 | 53 |
| 2 | 22 | 25 | 22 |
| 3 | 5 | 6 | 21 |
| 4 | 1 | 2 | 1 |
| 5 | - | 1 | 1 |
| Ukupno polaznika | 109 | 109 | 109 |
| Aritmetička sredina | 0,77 | 1,30 | 1,55 |
| Stand.devijacija | 0,987 | 0,898 | 1,004 |
| Koefic.varijacije | 128% | 69% | 65% |

Na osnovu tablice može se donijeti nekoliko zaključaka:

1. Polaznici su postigli najlošije rezultate u proznoj pismenosti. Njih preko polovinu nije uspjelo postići niti najnižu (prvu) razinu. Prosjek je ispod 1 i iznosi 0,77.
2. Polaznici su postigli bolje rezultate u dokumentacijskoj pismenosti. Većina polaznika dostigla je tek prvu razinu dokumentacijske pismenosti. Stoga je i prosjek vrlo nizak, iznosi 1,30.
3. Polaznici su postigli najbolje rezultate u računskoj pismenosti. Većina ih je i ovdje postigla tek prvu razinu računske pismenosti, ali ih je i nešto više postiglo treću razinu te prosjek iznosi 1,55.
4. Polaznici jako variraju s obzirom na postignute rezultate funkcionalne pismenosti. Najviše variraju s obzirom na proznu pismenost jer je standardna devijacija veća od aritmetičke sredine tako da koeficijent varijacije iznosi vrlo visokih 128%. Manju varijabilnost uočavamo kod dokumentacijske i računske pismenosti, premda su i one visoke (iznose 69%, odnosno 65%).
5. Sve tri distribucije postignutih najviših rezultata funkcionalne pismenosti su jače desnostrano asimetrične budući da prevladavaju niski rezultati dok se viši rezultati pojavljuju u vrlo malo slučajeva. Distribucija frekvencija kod prozne pismenosti ima oblik slova L, dok su distribucije frekvencija za dokumentacijsku i računsku pismenost zvonolike, jače desnostrano asimetrične i vrlo slične. Prevladavanje niskih rezultata kod sve tri distribucije može uka-

zivati na potrebu kreiranja upitnika koji će biti primjereniji znanju ispitivane skupine, osobito njihovoj proznoj pismenosti, ali bi se time izgubila mogućnost usporedbe rezultata na svjetskoj razini. Odnosno ne bismo primjenjivali testiranje funkcionalne pismenosti na način kako se to radi u međunarodnim istraživanjima.

6. Postignuta je prosječna razina svih triju vrsti pismenosti od 1,21 uz standardnu devijaciju od 0,78 i koeficijent varijacije od 64%. Najlošiji rezultat imaju tri polaznika bez i jednog riješenog zadatka u sve tri dimenzije pismenosti, a najbolji prosječni rezultat ima jedan polaznik s prosjekom od 4,33.

Istraživanjem je utvrđeno da **ne postoji statistički značajna razlika** u postignutoj razini prozne, dokumentacijske ili računske pismenosti kod polaznika koji su različitog spola, koji su u nižim u odnosu na one u višim razredima, koji su različitog bračnog statusa ili žive u različitim mjestima, gradskoj ili seoskoj sredini. Ovakav rezultat analize možda ne bi bio takav da je korišten veći uzorak ili slučajno izabrani uzorak. U tom pogledu bi ovo istraživanje funkcionalne pismenosti odraslih polaznika trebalo smatrati preliminarnim.

U istraživanju je izrađena i korelacijska analiza. U analizu su uključene sve kvantitativne varijable, njih šest, pa je svaka od njih stavljena u odnos sa svakom. Izračunati su Pearsonovi koeficijenti jednostavne linearne korelacije koji pokazuju slabu povezanost ili tek osrednju povezanost. S obzirom na smjer pojavljuju se ne samo pozitivne nego i nekoliko negativnih korelacija. Koeficijenti korelacije poređani od najjačeg prema slabijima su:

$r = 0,553$ Između dokumentacijske i računske pismenosti korelacija je pozitivna, osrednja, najjača od svih koje su razmatrane. To znači da je polaznik s postignutom nižom razinom dokumentacijske pismenosti postigao u prosjeku i nižu razinu računske pismenosti odnosno da je polaznik s postignutom višom razinom dokumentacijske pismenosti postigao u prosjeku i višu razinu računske pismenosti.

$r = 0,476$ Između prozne i dokumentacijske pismenosti korelacija je pozitivna i osrednja. Znači da je polaznik s postignutom nižom razinom prozne pismenosti postigao u prosjeku i nižu razinu dokumentacijske pismenosti odnosno da je polaznik s postignutom višom razinom prozne pismenosti postigao u prosjeku i višu razinu dokumentacijske pismenosti.

$r = 0,427$ Između prozne i računske pismenosti korelacija je također pozitivna i osrednja. Znači da je polaznik s postignutom nižom razinom prozne pismenosti postigao u prosjeku i nižu razinu računske pismenosti odnosno da je polaznik s postignutom višom razinom prozne pismenosti postigao u prosjeku i višu razinu računske pismenosti.

$r = 0,363$ Između dokumentacijske pismenosti i broja čitanih/pisanih formi u svakodnevnom životu korelacija je pozitivna i slabija.

$r = 0,343$ Između prozne pismenosti i broja čitanih/pisanih formi u svakodnevnom životu korelacija je također pozitivna i slabija.

- $r = -0,233$ Između dokumentacijske pismenosti i broja godina starosti korelacija je slaba i negativna. Znači da je polaznik s postignutom nižom razinom dokumentacijske pismenosti bio u prosjeku stariji dok je učenik s postignutom višom razinom dokumentacijske pismenosti bio u prosjeku mlađi.
- $r = 0,224$ Između računske pismenosti i broja čitanih/pisanih formi u svakodnevnom životu korelacija je pozitivna i slabija.
- $r = 0,195$ Između dokumentacijske pismenosti i razreda postoji pozitivna i slabija povezanost. Znači da je polaznik s postignutom nižom razinom dokumentacijske pismenosti bio u prosjeku u nižem razredu dok je učenik s postignutom višom razinom dokumentacijske pismenosti bio u prosjeku u višem razredu.

S obzirom na iznijete rezultate statističke obrade podataka, možemo reći da je opća hipoteza dokazana – razina funkcionalne pismenosti u tri promatrane kategorije je niska (1 i 2). Posebne hipoteze, koje su nam omogućile bolje sagledavanje uzorka nisu dokazane. Na razinu prozne, dokumentacijske i računske pismenosti ne utječe broj završenih razreda, dob polaznika kao ni navika čitanja i pisanja koju su ispitanici naveli u općem dijelu upitnika. Dokazana je samo hipoteza da spol ne utječe na rezultate istraživanja – podjednako su funkcionalno nepismeni i muškarci i žene.

Iz iznesene interpretacije rezultata istraživanja uz određena ograničenja u formiranju uzorka istraživanja, relativno malog broja ispitanih osoba (iako je u odnosu na dostupne službene statističke podatke ispitano 36% populacije koja je bila upisana u osnovno obrazovanje odraslih u prethodnoj školskoj godini!), i uz činjenicu da je upitnik po metodologiji UNESCO-a prvi put primijenjen u jednom istraživanju kod nas ipak je moguće dati određene zaključke i eventualno preporuke. Rezultati u ovom istraživanju pokazuju veliku povezanost s rezultatima iz drugih takvih istraživanja. Za primjer možemo uzeti Sloveniju gdje se rezultati kreću od 65% do 77% osoba koje su postigle prve dvije razine pismenosti (Kranjc i dr., 2000, Možina 2001), u ovom istraživanju je to 67% kod prozne pismenosti, 77% kod dokumentacijske pismenosti i 68% kod računske pismenosti. Kod ove potonje 19% ispitanika postiglo je i treću razinu pismenosti. U ovom je trenutku nemoguće reći je li to rezultat životnoga iskustva polaznika jer ih svakodnevni život tjera da moraju dobro znati računati.

1. Funkcionalna pismenost istraživane populacije je vrlo niska iako se u testiranju nalaze zadaci iz svakodnevnog života, a ne provjerava se školsko znanje. Pitanje koje se nameće – kako funkcioniraju u svakodnevnom životu? Kako se snalaze u svojoj obitelji, na poslu ili pak društvenoj zajednici u kojoj žive?
2. Rezultati mogu ukazivati i na pitanje programa koji se provode u osnovnom obrazovanju odraslih. Koliko se u stvari polaznici pripremaju da nakon završenog obrazovanja steknu funkcionalna, a ne školska znanja, koja će im pomoći da se lakše nose sa složenim životnim pitanjima?

3. Stječe se dojam da se tijekom školovanja dovoljno pažnje ne posvećuje kompetenciji „učiti kako učiti“ u informalnom i neformalnom obrazovanju. Naime, zadaci su koncipirani tako da se na bazi životnog iskustva, dakle informalnog i neformalnog obrazovanja relativno lako moglo odgovoriti na pitanje. Primjer procjena koliko ima goriva u rezervoaru vozila je nešto čime se često srećemo u realnom životu, dok je pak pitanje koliko ćemo banci platiti kamata na podignuti kredit nemoguća misija za anketirane polaznike.
4. Program koji moraju savladati polaznici osnovnog obrazovanja odraslih je zastario gledano s pozicije funkcionalne pismenosti pojedinca koji mora biti osposobljen za aktivno sudjelovanje u društvu. Sadržaji nisu primjereni odrasloj populaciji, nema posebnih udžbenika koji bi poštivali osnovno pravilo da u obrazovanju odraslih koristimo pisani materijal koji je njima blizak i kreće od njihovih potreba. U njega nisu uključene ni nove kompetencije koje se postavljaju pred tu populaciju. Nužno je redefinirati obrazovne sadržaje koji se nude odrasloj populaciji koja se školuje ne samo da bi dobila svjedodžbu da je završila osnovno obrazovanje, već da bi se mogla aktivno uključiti u društvo.

Zaključak

Na kraju može se konstatirati da je ovo preliminarno istraživanje. Ono je dalo očekivane rezultate u ovako ograničenoj ispitivanoj populaciji. Rezultati se čak ni ne razlikuju od onih koji se postižu u velikim međunarodnim istraživanjima. U razvijenim zemljama koje su počele ranije provoditi takva istraživanja za svoju cijelu populaciju razvio se niz novih programa za suzbijanje funkcionalne nepismenosti. U sklopu Europske unije financira se i mnogo projekata pod nazivom druga šansa (*Second Chance*). Ovo istraživanje, kao i ranije istraživanje Bogdanovića i Matijevića (1990.) ukazuje na potrebu da se u Hrvatskoj pristupi jednom opsežnom istraživanju o stanju funkcionalne pismenosti u cijeloj populaciji. Rezultati takvog istraživanja bili bi od velike važnosti u kreiranju obrazovnih politika, strategija, školskih kurikula. Omogućila bi sagledavanje cjelokupnog problema i pomogla u postizanju cilja – društva koje uči.

Dodatak

Primjer pitanja za funkcionalnu pismenost na prvoj razini računske pismenosti.



Pitanje: Koliko je ukupno boca u ova 2 pakiranja?

Odgovor: _____

LITERATURA:

- Bešter, M. (2003). *Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji*. Ljubljana: Filozofski fakultet u Ljubljani.
- Bogdanović, S. i Matijević, M. (1990). *Nepismenost i ponovna nepismenost odraslih*. Zagreb: Andragoški glasnik 36 (10-12), 311 – 328.
- (1975). Declaration of Persepolis. International Symposium for Literacy. 3-8 September 1975.
- Dijanošić, B. (2009), *Prilozi definiranju pojmova funkcionalne pismenosti*, Zagreb: Andragoški glasnik 22, 25-35.
- Giere, U. (1987). *Functional illiteracy in industrialized countries: an analytical bibliography*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Kirsch, I. (2001). *The international Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton: Research Publication Office.
- Kranjc S., Marjanović Umek, Lj., Nidorfer Šišković, M. (2000). *Funkcionalna pismenost oseb, zaposlenih vslovenski vojski*. Ljubljana: Obdobja, 24, 209-217.

(2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. OECD and UNESCO Institute for Statistics.

Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Možina, E. (2001). *Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju*. Seminar šolskega polja CEPS, 151 – 159.

Petz, B. (2004). *Osnove statistike za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

(2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.

(2009 -2011). *Statistički ljetopis*. Zagreb: Državni zavod za statistiku.

FUNCTIONAL LITERACY OF PARTICIPANTS IN ELEMENTARY ADULT EDUCATION FROM THE THIRD TO THE SIXTH EDUCATIONAL CYCLES

Branko Dijanošić

Summary: *According to the statistical data, in year 2001 in Croatia 2,88% of inhabitants have not get any basic education and 16,76% have not finished the basic education (primary school). Above this we have to add that 47, 06% of inhabitants have finished only secondary education. This is to conclude that inhabitants have very low level of the functional literacy. In this research functional literacy is tested according to the UNESCO standards. International Adult Literacy Survey was adopted for this purpose. Adults in Primary adult education from 5th till 8th grade were tested. According to the IALS, adults in primary education were tested in prose, documentary and numeracy literacy graded in levels from 1 (poor literacy) to 5 (expert literacy). The tasks were taken from everyday life different charts, symbols, simple calculation, and text from ads, newspaper or instructions for different products. The results show that the functional literacy is at the level 1 or 2 that indicates very poor level of Literacy. These results are comparable with the results from other researches which show us that 70% of total population of the each state is functionally illiterate (Slovenia has conducted research in 1998 and the results for entire population were from 65 -77% illiterate on level 1 or 2). However, we have to take into consideration that this research is preliminary one because of the fact that this test is used for the first time and that tested population is a part of the entire society with one similarity – all of them have not finished primary education.*

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

AKTIVNO STARENJE U EUROPI- NOVE PERSPEKTIVE

Alexandru Strunga
University of Craiova, Romania
alexstrunga@gmail.com

Sažetak: Članak prikazuje važnost aktivnog staranja u suvremenom europskom društvu. Područje gerontogogije (obrazovanja starijih osoba) dobiva sve više na važnosti u svjetlu recentnog razvoja cjeloživotnog učenja i Europskog obrazovnog područja. Postepeno se širi kao specijalizirano akademsko područje. Analizirajući definiciju, obilježja i socio-ekonomske dimenzije aktivnog starenja, autor predlaže nove reformske projekte i inicijative koje bi stimulirale aktivno starenje na europskoj i regionalnoj razini.

Ključne riječi: aktivno starenje, cjeloživotno učenje, Europski obrazovni prostor

Uvod

Kruto optimističan i površan stav, koji je rezultat revolucionarnog i socijalističkog heroizma, suvremenoj je kulturi i medijima nametnuo pomalo isforsirano i kontradiktorno fokusiranje na odrasle¹ osobe i na mlade ljude pa čak i djecu, s namjerom povećanja mogućnosti za napredak, uvijek se okrećući ka budućnosti, što je automatski odmaknulo problematično pitanje starenja i shvaćanje pojma starijeg građanina (*senior citizen*).

S tim je povezan i izostanak sustavnog bavljenja starenjem u studijama i esejima, koji se više bave mladim ljudima i odraslim osobama, kako u medijima tako i u društvenim znanostima. Pretjerano bavljenje samo odraslim osobama sprječava, barem u preliminarnoj fazi, relevantnu konceptualizaciju i analizu općih karakteristika seniora, i to u teorijskim odrednicama, ali i u metodologiji aktivnog starenja.

1 Autor koristi termin odrasla osoba sukladno tipologiji u obrazovanju odraslih prema kojoj su to osobe između 25 i 64 godina starosti (primjerice UNESCO, Eurobarometer). (op.ur.)

Zbog svoje značajnosti i aktualnosti ovoj se temi treba pristupiti i treba ju analizirati iz što moguće više perspektiva². Međutim problemima starenja i seniorima se bavi psihologija, naravno na sekundarnoj razini, no čak se i ovdje sve fokusira na mlado i odraslo životno doba.

Definicija i naziv

U svom poznatom psihološkom rječniku, izdanom 1978. godine, Paul Popescu-Neveanu karakterizira staro životno doba kao “terminalnu dobnu fazu u evoluciji nekog organizma. Sa stajališta tijela, to je distrofično stanje, često zakomplicirano kroničnim bolestima” (Popescu-Neveanu, 1978, str. 89). Kao što se vidi, naglasak je na aspektima propadanja i destruiranja koji su uzrokovani starenjem, dakle objektivni faktori koji se tretiraju kao neupitna sudbina. Na sustavniji način, Norbert Sillamy definira starost kao “treće doba koje slijedi iza odrastanja i odrasle dobi” (Sillamy, 1998, str. 42-43).

Čini se da psiholozi preferiraju termin ‘starost’ kao suprotnost ‘mladosti’, čime se postižu više-manje improvizirane simetrije, koje uglavnom nisu naklonjene starijim ljudima jer naglašavaju podčinjeni status, čak i na teorijskoj, terminološkoj razini. Ponekad se preferira izraz ‘starije životno doba’ jer se time izbjegava stigma kolokvijalnog jezika i atributi koji imaju pejorativan karakter kao ‘stari’ ili ‘stara’. Ponekad se izraz ‘stara’ ne koristi samo za ženu stare dobi, već i za ženu koja je zločesta prema mladim ljudima, posebno djeci. Atributi poput ovih spomenutih naglašavaju aspekt propadanja, raspadanja i nazadovanja. Ako odraslo doba znači razdoblje vitalnosti i najpozitivnijih karakteristika, doba starosti, nasuprot tomu, odnosi se na neizbježno propadanje i raspadanje, čak i neposredni kolaps koji se finalizira kroz smrt i prijelaz u ne-egzistenciju. Od nedavno se pojavljuje termin ‘senior’, koji se pomalo nameće svojom uzvišenošću koju implicira, sugerirajući superiorni status (majstora), on odbacuje većinu pejorativnih i degradirajućih obilježja drugih izraza.

Odrednice

Nije postignut konsenzus u određivanju godine kada počinje seniorstvo ili doba starosti. U nekim razvijenim zemljama žene odlaze u mirovinu u dobi od 57 godi-

2 Rad se nadovezuje na autorov znanstveni rad i sudjelovanje u projektu Danube Networkers at Work (201.-2011.). U projektu su sudjelovali predstavnici ustanova koje se bave obrazovanjem osoba treće dobi iz Njemačke, Austrije, Bugarske, Slovenije i Hrvatske (Sveučilište za treću dob Pučkog otvorenog učilišta Zagreb). Cilj projekta je novim oblicima aktiviranja cjeloživotnog učenja osnaživanje starijih građana za sudjelovanje u razvoju Podunavlja kako bi bolje razumjeli mogućnosti i rizike aktualnog razvoja, te kako bi izrazili svoje interese i zajednički definirali što treba učiniti za napredak regije. (op.ur.)

na. U Australiji statistika ubraja u starije građane (seniore) sve koji su napunili 60 godina. Ima sve više psihologa, sociologa i statističara koji razmatraju postavljanje granice kod dobi od 65 godina. Napredak koji je postignut medicinom i higijenom, bavljenjem sportom i turizmom na sve široj razini, pomiče početak starije dobi sve dalje. P. Popescu-Neveanu razmatra da se sadašnja terminologija 'stare dobi' upotrebljava za dob poslije 75. godine.

Psiho-fiziološke značajke

Koji su znaci starosti? Prije svega, postoje indikacije smanjene fizičke sposobnosti, kvalitete koja je do nedavno bila ključna za preživljavanje. Smanjena fizička snaga može kao posljedicu imati ne samo smanjenu efikasnost, već i početak niza većih poteškoća kao što je penjanje po stepenicama, nemogućnost hodanja ili čak kretanja. U drugim slučajevima starija osoba još uvijek može izvesti napore aktivnosti, no sa sve većim rizikom od srčanog udara. Još važnije od smanjene fizičke sposobnosti je rapidno smanjenje točnosti vida i sluha, što se može popraviti uz pomoć naočala ili drugih više ili manje sofisticiranih aparata. Gubitak osjetila nije uvijek linearan i bez određenog balansa. Mariana Anitei i Mihai Anitei navode da što se tiče "vremena reakcije primijećen je duži period kod starijih ljudi, koji je pak kompenziran preciznošću" (Anitei&Anitei, 1989, str. 51). Vezano za percepciju kod starijih ljudi, M.M. Werner je još davne 1949. godine utvrdio određenu sličnost s percepcijom kod mladih ljudi jer obje skupine vide svijet u cjelini. Inteligencija se pokazala još otpornijom na prolaznost vremena: rezultati dobiveni na testovima inteligencije nisu znatno lošiji kako životna dob raste. Psiholozi M. i M. Anitei ne objašnjavaju tendenciju smanjivanja intelektualnih sposobnosti kod starijih ljudi zbog kognitivnih faktora već više zbog eksternih parametara koji su uzrokovani pogoršavanjem općeg fiziološkog stanja ili pogoršanog zdravstvenog stanja zbog kroničnih bolesti kao što je na primjer dijabetes. S druge strane, Al. Rosca i B. Zorgo su eksperimentalno utvrdili da dinamika smanjivanja intelektualnog potencijala uvelike ovisi o stupnju obrazovanja i koliko se osoba nastavila baviti učenjem, istraživanjem i čitanjem.

Što se tiče pamćenja građana treće životne dobi, pomalo je paradoksalno utvrđeno naglašenije smanjenje kratkoročnog pamćenja što rezultira najznačajnijim poteškoćama u učenju. Što je starija dob, sve se više pojavljuje amnezija. S tim u vezi, Delay ističe da one prate progresivan model pojavljivanja, od kompleksnih prema jednostavnijima, od kognitivnih prema afektivnim, te od mentalnih do senzorno motoričkih. "Pridjevi i imenice se lakše zaboravljaju, češće je dosjećanje glagola kretanja, znanja se brže zaboravljaju dok je lakše prisjećanje iskustava." (Anitei&Anitei, 1989, str.53).

Muškarci starije životne dobi, a posebno žene zabrinuti su kako izgledaju. Odgovarajući na pitanje Mircea Mihaiesea o starenju, Alexandru Paleologu³ priznaje

3 Rumunjski esejist, literarni kritičar, diplomat i političar. Živio od 1919. do 2005. godine. (op.ur.)

da je kao šezdesetogodišnjak “još uvijek imao dovoljno kose! Ne mogu s ovom plemenitom ćelavom glavom hodati ulicama. Ne mogu si to priuštiti i očajnički patim zbog toga. Zbog tog očitog tjelesnog propadanja ne mogu čak ni osjetiti da je moje tijelo i dalje isto i preplanulo (Orizont, 1994, str.6). Za muškarce starost sa nekim svojim atributima i karakteristikama nije uvijek doživljena kao nazadovanje i propadanje. Ponekad se priznaju, individualno i javno, bogatstvo iskustva i mudrost koja dolazi s godinama, koje čak daju i svjetlost slave u izrazima poput “stari morski vuk”, “stari general” ili “stari admiral”. Mircea Mihaies je u intervjuu koji je objavljen u Orizont časopisu postavio pitanje “Što se gubi zajedno s mladošću i dobiva sa starošću?”. Alexandru Paleologu odgovara da se uglavnom “gubi određeni šarm, mladenačka simpatičnost, određena zanesena naivnost”. Kako se približava starijoj dobi, prema Paleologuovom shvaćanju, “osoba stječe drugačiji šarm koji ide prema zrelosti, kada se smrt počne polako uvlačiti u somatski živčani sustav, kroz određene modifikacije na mišićima i koži (Orizont, 1994, str. 4). U istom intervjuu, Paleologu tvrdi, uzimajući jednu od Bogzovih slika, da je zrelost i starost žene poput rijeke Olt koja teče kroz Valachiju, brdovito područje s voćnjacima, dobijajući melankoličnu otmjenost poput žene koja je upoznala i ljubav i bol, ali je i dalje poželjna, još uvijek ima prilično lijepe grudi, ali koja ima fine bore” (ibidem).

Starost i posebno ono što se smatra nepoželjnim vezano uz nju, ne uočava se uvijek. Izgleda da se starost živi kao nastavak ili neodređeno prolongiranje odraslog doba, a ponekad i kao nostalgичno vraćanje u djetinjstvo. Adriane Babeti je u časopisu Orizont objavila 1999 godine intervju s Mihaiom Soraom (Orizont, 1999). Adriana Babeti tvrdi da je jedna od tema o kojoj treba razmisliti u intervjuu s Alexandru Paleologuom bila upravo djetinjstvo, uključujući privrženost koju seniori osjećaju prema mladima. Mihai Sora⁴, stariji partner Adriane Babeti, primjećuje činjenicu da se u njegovom slučaju nije radilo o povratku u djetinjstvo jer se djetinjstvo obično zaboravlja i u njemu se nalaze faze koje ne prepoznaješ kada se susrećeš s drugim ljudima u toj životnoj dobi na početku života. Za razliku od Paleologua, koji tvrdi da je starost status, Sora tvrdi da je on nije doživio na taj način: “Meni se to nije učinilo kao problem. Dok djetinjstvo shvaćam kao status. Moguće je da postoji određena točka, da se dosegne određena faza u kojoj je biološka sposobnost ozbiljno smanjena i koja se smatra starošću” (ibidem).

Filozofska i religijska dimenzija

Sa psiho-emocionalnog stajališta starost se nevoljko povezuje sa smrću ili dolaskom smrti. Strah od smrti može zaokupiti svijest u bilo kojoj životnoj dobi i u

4 Jedan od najutjecajnijih suvremenih rumunjskih filozofa i ministar obrazovanja u prvoj rumunjskoj postkomunističkoj vladi. (op.ur.)

određenim uvjetima, posebno ako se radi o bolesti, može se pretvoriti u noćne more ili obsesije. Lucidna percepcija da ne postoji osoba koja je umrla i vratila se među žive ponekad se nameće kao snažna apsolutnost. Takve se krize mogu dogoditi i za vrijeme odrasle dobi, čak i za vrijeme mladosti ili adolescencije, no tmurno predskazanje u starijoj dobi, pod utjecajem degenerativnih bolesti, može ozbiljno utjecati na stanje duha uključujući i volju za životom. Što je još ozbiljnije, apsolutnost smrti dovodi do ciničnog koncepta prema kojem je život besmislena ili čak netipična senzacija koja se možda neće nastaviti nakon što umremo. Ako instinkt za preživljavanjem i životna radost podupiru koncept egzistencije, nemogućnost da se odupremo bolesti i nadolazećoj smrti dovodi u svijest bolesne stare osobe filozofiju o ne-egzistenciji, uvjerenje da život nije ništa drugo do prolazna sjena koja se može vidjeti na zidu u trenucima kada ne može okrenute glavu prema rijeci svjetlosti, kao što govori Platon.

Naše shvaćanje, koje ima temelje u konceptima egzistencije i ne-egzistencije i koje smo opisali psihološkim rječnikom, može pojasniti morfologiju ili obrise svijeta, realnost i vrijeme. Ono što postoji, postoji, a ono što ne postoji ne može postojati; egzistencija se ne može miješati s ne-egzistencijom, objašnjavao je Parmenid prije 2500 godina! To se helenističko objašnjenje temelji na principima identiteta i ne-kontradikcije, te je i dalje valjano za formalnu logiku i ne uzima u obzir utjecaj vremena koje neminovno dovodi do promjene i transformacije. Vrijeme ne može u potpunosti uništiti egzistenciju, ljudi umiru a ne njihove statue od bronce ili kamena! Elementarna logika tako gradi, između egzistencije i ne-egzistencije srednju razinu egzistencije prošlosti, ono što nije, ali je bilo. Što se događa s prošlošću? Kamo odlazi? Tako prelazimo iz razmišljanja u vjerovanje.

Vjerovanje u postojanje Boga, božanstva ili neke druge natprirodne sile izgleda kao najjednostavnije rješenje kada smo suočeni s opsesijom smrti i metafizičkim strahom koje uzrokuje ne-egzistencija. Na psihološkoj razini, u psihologiji jednostavne osobe, postojanje Boga i vjerovanje u Isusa Krista čini se najboljim jamstvom da svijet ima smisla i da za nas ima nade za uskrsnućem, čak i ako odlazimo u pakao. Drugim riječima, Bog ili Isus izgledaju, iz psiho-emocionalne perspektive, jači od smrti – *“smrću obeskrjepi onoga koji ima moć smrti”!*

Nova sredstva za zaštitu života i zdravlja

Napredak medicine, higijene, psihijatrije, psihologije, sporta i turizma nude nam nova sredstva i izvore za spas naših života, poboljšanje našeg zdravlja, naše snage te zadovoljstva životom. Glavni uzroci smrti: infarkt ili moždani udar mogu biti spriječeni medicinskim pregledima, sustavnim liječenjem i prema potrebi br-zom kirurškom intervencijom. Kirurške operacije, koje je tako psihološki bolno i teško prihvatiti, zapravo su jedina rješenja za spas naš spas od komplikacija nastalih rakom ili kod zamjene bolesnih organa. One nam daju novu priliku i novi bijeg

od užasne smrti od koje ne možemo bježati zauvijek. Starost se može biološki i medicinski definirati kao sve manja otpornost prema infekcijama: smanjenje imuniteta se ne širi aritmetičkom već geometrijskom progresijom. Tome se odupiremo vitaminom C, kojemu možemo dodavati prirodne antioksidante koje sadrži svježe voće i povrće. Psihijatrija i psihologija mogu obnoviti našu motivaciju i mogućnost kontrole naših emocija i osjećaja, te na taj način održavamo dobre odnose s osobama oko nas, posebno s članovima obitelji. Sport i turizam, promovirajući fizičku vježbu i relaksaciju na svježem zraku daju nam dodatna sredstva u zaštiti života od smrti.

Demografska dinamika i socio-ekonomske implikacije.

Jezgra aktualne ekonomske krize: sraz između sve starije Europe i mlade Azije

U svom poznatom djelu "Uspješno starenje", Robert Gingold detaljno analizira promjenu strukture stanovništva Australije između 1901. i 2021. godine sa gledišta udjela stanovnika starijih od 60 godina. Zabilježen je porast broja osoba starijih od 60 godina s 150 000 godine 1901. na 3 milijuna u 2001. godini, te procijenjenog broja za 2021. godinu koji će doseći 5 milijuna! To znači da će udio starijih građana s 4% na početku 20. stoljeća doseći otprilike 22% u 2021. godini. Postoje zemlje u kojima je 2005. godine broj građana starijih od 65 godina predstavljao četvrtinu ukupne populacije (Japan 26,5%, Italija 25,5%, Njemačka 25% (World Atlas ErcPress publishing, Buc., 2008, str.20-21). Većina zemalja koje su 2005. godine imale najmanje petinu stanovništva stariju od 65 godina nalaze se u Europi (Vidi Tablicu 1), dok je Brazil imao udio od samo 4%, Indija 8%, Vijetnam 7,5%, Irak 4,6%, itd. (ibidem).

Tablica 1: Zemlje u kojima je udio stanovništva starijeg od 65 godina veći od 20% (2005. godine):

| | | | |
|------------------|------|-------------------------|------|
| Japan | 26,5 | 10-13. Švicarska | 21,5 |
| Italija | 25,5 | 10-13. Francuska | 21,5 |
| Njemačka | 25 | 10-13. Španjolska | 21,5 |
| 4-6. Švedska | 23 | 14-18. Danska | 21 |
| 4-6. Austrija | 23 | 14-18. Estonija | 21 |
| 4-6. Grčka | 23 | 14-18. Finska | 21 |
| 7-8. Bjelorusija | 22,5 | 14-18. Velika Britanija | 21 |
| 7-8. Bugarska | 22,5 | 14-18. Mađarska | 21 |
| 9. Latvija | 21 | 19-20. Slovenija | 20,5 |
| 10-13. Hrvatska | 21,5 | 19-20. Ukrajina | 20,5 |

Izvor: Atlas svijeta (Atlasul lumii), 2008, str. 20-21

Očekivani životni vijek povećao se u prošlom stoljeću s 40 na 70 godina: u Rumunjskoj je on 67-68 godina, europski prosjek prelazi 75 godina, dok je u Japanu 80 godina. Očekivani životni vijek ne smije se zamijeniti s dugovječnošću jer ona uvelike ovisi o broju smrtnosti u prvoj godini života. Britanski sociolog Giddens izračunao je očekivani životni vijek koji u 60-oj godini života iznosi 20 godina, a u 75-oj godini iznosi 17 godina! Napredak medicine i rekreativnih sportova izgleda da imaju vidljive efekte posebno na dob između 60 i 80 godina života. Starije osobe pozitivno doživljavaju takva mišljenja i kalkulacije, te se sve više bave svojim zdravljem. Na makrosocijalnoj razini ovo će se reflektirati kao porast u udjelu stanovništva starijeg od 60 ili čak 70 godina. Za deset godina jedna trećina europske populacije mogla bi biti starija od 65 godina! Europa je već ostarjela i stari sve više.

Aktualna ekonomska i financijska kriza koja traje više od 5 godina ne sliči onoj u 80-im godinama prošlog stoljeća, koja je bila puno kraćeg trajanja. Također nema puno sličnosti između sadašnje krize i one iz 1929. godine koja je trajala 20 godina. Neki ekonomisti nalaze sličnosti između sadašnje krize i one iz 1720. godine, koja je trajala 60 godina i dovela do promjene moći u Europi, i to između katoličkih zemalja (Francuske, Španjolske) i protestantskih zemalja, te se nije toliko manifestirala kroz industrijsku hiperprodukciju koliko na financijskoj razini, kroz nestabilnost cijena i dobara. Čini se da iza krize stoji sukob između stare ili sve starije Europe i drugih kontinenata i zemalja kao što su Indija i Kina u Aziji ili Brazil u Latinskoj Americi s mladom populacijom koja je željna doseći Europu i SAD ili ih čak prestići!

Stručnjaci u Europi, ekonomisti i sociolozi, pokušavaju naći prave strategije pomoću kojih naš kontinent treba zadržati svoj status i potencijal kako bi i dalje ostao na prvom mjestu u svijetu. Jedan od prvih koraka je bilo stvaranje Europske unije, koja nažalost ne može naći svoj ritam i ne pokazuje se dovoljno snažnom. Informatizacija zadnjih desetljeća, automatizacija i kibernetika u industriji i transportu, zajedno s nastavkom mehanizacije i industrijalizacije, sve to ima za posljedicu smanjenje radne snage. Nažalost, ovaj proces nije linearan, on zahtijeva velika ulaganja čak i za razvijene zemlje, on nije ekonomski samoodrživ ili ga je nemoguće primijeniti. Poljoprivreda, turizam, industrija hrane, itd., još uvijek trebaju puno radnika. Čak i ako nekvalificirani radnici više nisu toliko potrebni, sektor usluga stalno raste i zahtijeva ogromne brojke zaposlenika. Potreba za visoko-kvalificiranim stručnjacima osjeća se u područjima ekonomije i financija, informatike, menadžmenta i marketinga gdje se traže osobe koje su fluentne u što je moguće više jezika, sposobne su rješavati sve kompleksnije probleme koje u suvremenom svijetu nameću socijalna i ekonomska realnost, te dinamika evolucije ekonomskih i političkih odnosa.

Sugestije i reformatorski projekti za stimulaciju aktivnog starenja

Naše analize studija i istraživanja, kao i rasprave koje smo imali za vrijeme panel diskusija i debata u Wiesenu i Freiburgu⁵, dovele su do nekoliko ideja koja bi mogle privući pozornost odgovornih subjekata. U nastavku navodimo te ideje koje sugeriraju poboljšanje socijalnih i kulturnih uvjeta za seniore.

1. Mnogi su sudionici naveli neobvezno umirovljenje ukoliko osoba to zahtijeva. Fokus je bio uglavnom na umirovljenje seniora u području kulture, zdravstva i obrazovanja. S jedne strane se žalimo da imamo previše umirovljenika, dok se s druge strane propisi tjeraju u mirovinu osobe koje bi htjele nastaviti raditi i koje bi mogle doprinijeti u mnogim poljima svojim aktivnostima. Nametnuto umirovljenje uznemiruje uglavnom sektor u vlasništvu države, koji u Rumunjskoj, nažalost sadrži većinu kulturnih, edukacijskih i zdravstvenih aktivnosti. Fleksibilan pristup bi značio polu-umirovljenje, što znači da npr. stručne osobe iz Rumunjske koje su starije od 65 godina sudjeluju u manjim ili većim europskim projektima na socio-kulturnim, edukacijskim i zdravstvenim područjima.
2. Povećanje volontiranja među seniorima. Mogle bi se stvoriti baze podataka prema stručnjacima u različitim domenama, a koji imaju 65 i više godina, a koji su voljni sudjelovati u različitim socio-kulturnim aktivnostima, čak i bez naknade. Istovremeno mogla bi se identificirati područja i institucije koje bi dale podršku takvim projektima.
3. Uključivanjem udruge umirovljenika otvaranje trgovina s popustima. Zbog malim mirovina umirovljenici stariji od 65 godina ne mogu si priuštiti skupe proizvode čak i ako su im potrebni. Većina cijena je podređena tržištu. Paralelno s komercijalnim mrežama mogla bi se uspostaviti mreža narudžbi za umirovljenike starije od 65 godina i njima bi se dostavljala roba kroz volontiranje, putem novih mreža distribucije koje bi organizirali i nadgledali seniori. Time bi se stimulirala proizvodnja robe široke potrošnje, a rastao bi i broj tvrtki koje bi se uključile. Davanje niskokamatnih kredita za nabavu lijekova.
4. Osnivanje 'Savjeta starijih' pri gradskim vijećnicama, kulturnim institucijama, školama, univerzitetima, sudovima, tvrtkama, itd. Njihovo osnivanje i rad mogao bi se realizirati kroz volontiranje ili preko zainteresiranih subjekata ili institucija. Ta bi vijeća starijih mogla imati sličnu funkciju kao porota u sudnicama u drugim zemljama. Otvaranje institucija za mentoriranje i tutorstvo od strane seniora u različitim poljima, posebno u području usluga, prateći model magisterija, doktorata i postdoktorskih studija u području visokog obrazovanja.

5 Četverodnevni završni skup organiziran je u Wiesenu pokraj Freiburga (Njemačka) u sklopu projekta DANET u studenom 2011. Na njemu su sudjelovali predstavnici organizacija iz Njemačke, Austrije, Slovenije, Bugarske, Hrvatske i Rumunjske. Nakon rasprave usvojeni su zaključci o aktivnom starenju koji su izloženi predstavnicima Europskog parlamenta.

LITERATURA:

Anitei, Mariana, Anitei Mihai (1989). *Consecintele psihologice ale pensionării*, în vol. coord. V. Causu, H. Pitaru, M. Toma, Psihologia si viata cotidiana. Bucuresti: Editura Academiei.

Gingold, Robert (1999). *Successful ageing*. Melbourne: Oxford University Press.

Popescu - Neveanu, Paul (1978). *Dictionar de psihologie*. Bucuresti: Editura Albatros.

Sillamy, Norbert (1998). *Dictionar de psihologie*. Bucuresti: Editura Univers enciclopedic.

Atlasul lumii (2008) Bucuresti: ErcPress.

Ostali izvori:

Intervju Mircea Mihaiesca s A. Paleologuom, *Orizont*, br. 10., 1994.

Intervju Adriane Babeti s Mihaiom Soraom, Temišvar 20. kolovoza 1999, *Orizont*, br. 10.

Prevela: *Gordana Radonić*

ACTIVE AGING IN EUROPE: NEW PERSPECTIVES

Alexandru Strunga

Summary: *This article outlines the importance of active aging in the European contemporary society. The field of geragogy, slowly emerging as a specialized academic field has more and more relevance in the light of the recent developments in lifelong learning and European Education Area. By analyzing the definition, characteristics, demographical dynamics as well as the psycho-physiological, philosophical, religious and socio-economical dimensions of active aging, the author proposes new reform projects and initiatives in order to stimulate active aging at European and regional level.*

Keywords: *active aging, adult education, lifelong learning, European Education Space*

OBRAZOVANJE STRUKOVNIH NASTAVNIKA U HRVATSKOJ I EUROPSKIM ZEMLJAMA

Julijana Zrno

Škola za tekstil, kožu i dizajn, Zagreb
julijana.zrno@gmail.com

Sažetak: *Reforma europskog sustava obrazovanja započeta 90-ih godina prošloga stoljeća obilježena je novom koncepcijom nastavničke profesije u kontekstu ekonomskih, socijalnih i političkih promjena te strategija razvoja Europske unije. Ta koncepcija mijenja ulogu, kompetencije, obrazovanje i usavršavanje nastavnika. Imajući u vidu da je suvremeni nastavnik organizator i voditelj nastavnog procesa, koordinator i mentor, motivator, te da je njegova primarna uloga učenicima biti od pomoći u razvoju svih njihovih fizičkih i psihičkih potencijala te im pomagati u dostizanju individualnog maksimuma, kao i permanentno se profesionalno usavršavati, kako bi što bolje udovoljio zahtjevima društva, te da je struka ukupnost teorije i prakse u bavljenju nekim područjem znanja, praktičnog rada ili obavljanja složenijeg radnog procesa, može se zaključiti da je neophodno osigurati odgovarajuću izobrazbu i kontinuirano usavršavanje strukovnih nastavnika u pedagoško-didaktičkom, ali i strukovnom području. Da bi nastavnici dobro i uspješno obavljali svoju djelatnost njihovo obrazovanje mora biti usklađeno s očekivanjima prakse.*

Europski sustavi izobrazbe nastavnika strukovnih predmeta razlikuju se od jedne do druge države, ne postoji jedinstven obrazovni model, ali su obrazovni standardi usklađeni. Sustavi nastavničkog obrazovanja u razvijenim zemljama temelje se na koncepciji cjeloživotnog učenja. Sastoje se od početnog obrazovanja (Initial Teacher Education) i trajnog daljnjeg usavršavanja učitelja (In-service Teacher Training). U većini europskih zemalja dopunska pedagoška izobrazba odvija se po uzastopnom modelu. Nakon završenog studija jednog ili dva predmeta koja će budući nastavnik poučavati, nastavlja jednogodišnji studij pedagoške izobrazbe.

Ključne riječi: *obrazovanje strukovnih nastavnika, sekundarno obrazovanje, strukovni nastavnik, strukovno obrazovanje.*

Uvod

Europa znanja danas je prepoznata kao nezamjenjiv čimbenik društvenog i ljudskog razvoja i kao važna sastavnica učvršćenja i bogaćenja europskog građanstva, sposobna da svoje građane pripremi za izazove novog tisućljeća i osvježuje ih o zajedničkim vrijednostima i pripadnosti istom društvenom i kulturnom prostoru (Iz zajedničke deklaracije europskih ministara obrazovanja potpisane u Bologni 19.6.1999).

Izgradnja društva temeljena na znanju zasniva se na kvaliteti i neprestanome unaprjeđivanju sustava obrazovanja i znanosti, značenje kojega su prepoznale najrazvijenije države, te obrazovanje i znanost proglasile osnovom razvoja. Obrazovni sustavi diljem svijeta nalaze se pod pritiskom jer se od njih očekuje odgovarajuća reakcija na potrebe za gospodarskim i društvenim razvojem, udovoljavanje kulturnim i etičkim zahtjevima te moraju prihvaćati izazove novih tehnologija (Delors, 1998). Reforma europskog sustava obrazovanja započeta 90-ih godina prošloga stoljeća obilježena je novom koncepcijom nastavničke profesije u kontekstu ekonomskih, socijalnih i političkih promjena te strategija razvoja Europske unije. Ta koncepcija mijenja ulogu, kompetencije, obrazovanje i usavršavanje nastavnika. Ekonomski i socijalni prioriteti EU iskazani pojmovima konkurentnosti, izvrsnosti, inovativnosti te socijalne kohezije elaborirani su u zajedničkim ciljevima sustava obrazovanja i usavršavanja koji obuhvaća kakvoću, učinkovitost, otvorenost i dostupnost (Babić, 2007).

Pod pojmom nastavnik hrvatski Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi navodi u članku 100. sljedeće: nastavnici u srednjoj školi jesu profesori, stručni suradnici, stručni učitelji, odgajatelji i suradnici u nastavi. S druge strane, Zakon o obrtu u članku 42 definira osobu s položenim majstorskim ispitom koja izvodi nastavu u radionici. Imajući u vidu da je suvremeni nastavnik organizator i voditelj nastavnog procesa, koordinator i mentor, motivator, te da je njegova primarna uloga učenicima biti od pomoći u razvoju svih njihovih fizičkih i psihičkih potencijala te im pomagati u dostizanju individualnog maksimuma, kao i permanentno se profesionalno usavršavati, kako bi što bolje udovoljio zahtjevima društva, te da je struka ukupnost teorije i prakse u bavljenju nekim područjem znanja, praktičnog rada ili obavljanja složenijeg radnog procesa, može se zaključiti da je neophodno osigurati odgovarajuću izobrazbu i kontinuirano usavršavanje strukovnih nastavnika u pedagoško-didaktičkom, ali i strukovnom području. Nastavnik kao jedan od bitnih faktora u procesu učenja značajno pridonosi kvaliteti nastave, bez obzira na svoje mjesto i ulogu koju ima u njemu. Nastavnik utječe na kvalitetu obrazovnog procesa kroz sudjelovanje u stvaranju didaktičkog koncepta obrazovnog procesa, sudjeluje u koordinaciji globalnih i pojedinačnih ciljeva nastave, koordinira svoj rad i donošenje odluka s radom i odlukama drugih subjekata kako bi poboljšao svoj rad (Kramar, 1999). Da bi nastavnici dobro i uspješno obavljali svoju djelatnost njihovo obrazovanje mora biti usklađeno s očekivanjima prakse. Od nastavnika se danas

očekuje da: uspješno vladaju nastavnim strategijama, sudjeluju u izgradnji kvalitetnih škola, uspješno poučavaju i odgajaju za tržište rada, budu fleksibilni i spremni na nove izazove, daljnje obrazovanje i kontinuirano usavršavanje, poznaju principe funkcioniranje mozga, vladaju stilovima učenja, interdisciplinarno pristupaju planiranju nastavne jedinice, budu vrsni predavači, animatori, motivatori i moderatori u nastavi, budu uspješni u vođenju nastave i ocjenjivanju učeničkih rezultata, istražuju nastavnu praksu u okviru svoga nastavnog područja i sudjeluju u kreiranju novih rješenja i budu predani svom radu i sposobni evaluirati svoj rad. (Jensen, 2003)

Nastavnici srednjih strukovnih škola u Hrvatskoj

U strukovnim školama nastavu izvodi pet različitih tipova nastavnika, to su: nastavnici općeobrazovnih predmeta, nastavnici strukovno-teoretskih predmeta, stručni učitelji, suradnici u praktičnoj nastavi i obrtnici sa licencom za naukovanje.

Nastavnici općeobrazovnih predmeta (npr.: matematike, fizike, hrvatskog jezika, stranog jezika itd.), najčešće predaju jedan predmet, imaju sveučilišno obrazovanje koje obuhvaća pedagoške i psihološke predmete te nastavu metodike određenog predmeta.

Nastavnici strukovno-teoretske nastave najčešće predaju više strukovnih predmeta, imaju sveučilišno obrazovanje (npr.: tehnološko, tehničko, zdravstveno, ekonomsko, itd.) koje ne uključuje pedagoško-psihološku izobrazbu, nego se ona stječe naknadnom izobrazbom.

Stručni učitelji su nastavnici praktične nastave, najčešće imaju višu stručnu spremu, oni su inženjeri u određenim područjima i u njihovo obrazovanje nije uključena pedagoško-psihološka izobrazba, ali se ona stječe naknadno.

Suradnici u praktičnoj nastavi imaju tehničko (četverogodišnje) ili obrtničko (trogodišnje) obrazovanje, najčešće rade u paru sa stručnim učiteljem, no i oni pedagoško-psihološku i didaktičko metodičku izobrazbu stječu naknadno.

Nastavnici strukovno-teorijske nastave, stručni učitelji i suradnici u praktičnoj nastavi tijekom prve godine rada u školi prolaze pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičko osposobljavanje.

Često se događa da strukovno-teorijsku nastavu izvode nastavnici sa višom stručnom spremom ili srednjom stručnom spremom jer u njihovom području ne postoji sveučilišna razina obrazovanja.

U Hrvatskoj ne postoji sustav dodiplomskog obrazovanja strukovnih nastavnika., za rad u strukovnim školama regrutiraju se stručnjaci sa završenim odgovarajućim nenastavničkim fakultetima te višim i srednjim školama koji nastavničku kompetenciju stječu tijekom pripravničkog staža u srednjoj strukovnoj školi. Nastavnici strukovnih predmeta nastavničku kompetenciju stječu kroz dopunsku pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku izobrazbu, a nastavničku licencu dobivaju tek s položenim stručnim ispitom. Poseban problem u pedagoško-psihološkoj

didaktičko-metodičkoj izobrazbi predstavlja Metodika određenih struka zbog nedostatne formalne i stručne kompetitivnosti predavača, jer nisu definirani standardi ni minimalni uvjeti koje treba zadovoljiti radi promaknuća u znanstveno-nastavno zvanje iz metodike nastave određene struke. (Cindrić, 2003.) Nastavničko zvanje uključuje tri kategorije znanja koje zajedno čine jednu kompaktnu cjelinu nužnu za rad: teorijska znanja određenog znanstvenog područja koje se stječu na odgovarajućim fakultetima, a usavršavaju se i nadopunjavaju putem seminara i stručnih usavršavanja nastavnika, praktična znanja, stječu se radom u školi, ona uključuje pripremanje za nastavu, izvođenje nastave, sudjelovanje u radu stručnih tijela škole, i pedagoško-didaktička znanja koja se stječu dopunskom izobrazbom na nastavničkim fakultetima, a usavršavaju se i nadopunjavaju kroz seminare i stručna usavršavanja nastavnika (Meyer, 2002).

U provedbi strukovnog obrazovanja ključnu ulogu imaju nastavnici. Stoga je bitno njihovo inicijalno obrazovanje, usavršavanje i napredovanje. Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u republici Hrvatskoj 2008. – 2013. (str. 19) navodi: „...nužno je izraditi analizu, standard zanimanja i kvalifikaciju strukovnog nastavnika kojima će se definirati razina, opseg i profil znanja, vještina i kompetencija nastavnika kao i putovi njihovog profesionalnog napredovanja. Ovi elementi moraju poslužiti kao osnova u izradi kurikulumu, kako inicijalnog, tako i kasnijeg obrazovanja i usavršavanja nastavnika.“ Nastavnici moraju imati osnovna znanja i razumijevanja predmeta i područja rada koje poučavaju, te u sustavu orijentiranom na rezultate učenja, mora imati i široka pedagoška znanja. Za stjecanje kompetencija izuzetno važno je osiguravati primjenu novih znanja i vještina. Tijekom svog rada, nastavniku treba osigurati kontinuirano usavršavanje kako u području rada tako i u pedagoško-didaktičkom području.

Europski modeli izobrazbe strukovnih nastavnika

Europski sustavi izobrazbe nastavnika strukovnih predmeta razlikuju se od jedne do druge države, ne postoji jedinstven obrazovni model, ali su obrazovni standardi usklađeni. Sustavi nastavničkog obrazovanja u razvijenim zemljama temelje se na koncepciji cjeloživotnog učenja. Sastoje se od početnog obrazovanja (Initial Teacher Education) i trajnog daljnjeg usavršavanja učitelja (In-service Teacher Training). Pri početnom obrazovanju srednjoškolskih nastavnika posebnu pozornost se posvećuje optimiranju odnosa između programa stručnog/znanstvenog i pedagoško-psihološkog osposobljavanja nastavnika. Izobrazba nastavnika strukovnih predmeta formalno se gotovo i ne razlikuje od izobrazbe nastavnika općeobrazovnih predmeta. U pravilu se završava studij dvonastavnog predmeta i studij znanosti o odgoju. Kvantitativno gledajući podjednako je nedostatan kao i onaj u okviru ostale nastavničke izobrazbe. Izobrazba nastavnika strukovnih predmeta odvija se u dvije faze. Prva faza je do prvog državnog ispita, nakon čega slijedi tzv. referendarijat

s dvogodišnjim praktičnim iskustvom u školi. Studij znanosti o odgoju u okviru izobrazbe strukovnih nastavnika ima slične sadržaje kao i općeobrazovni nastavnički studij. Izobrazba u strukovnoj ili gospodarskoj pedagogiji dijeli se na osam područja: opća stručna pedagogija, školska strukovna pedagogija, industrijska ili radna pedagogija, komparativna strukovna pedagogija, metodika stručnih usmjerenja, profesionalna rehabilitacija, stručna izobrazba u zemljama trećeg svijeta i profesionalno usavršavanje (Lenzen, 2002).

Istraživanje modela pedagoško-psihološkog i metodičkog obrazovanja nastavnika (Cindrić, 1995) prikazuje modele dopunskog obrazovanja nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete. Obrazovanje strukovnih nastavnika obuhvaćeno je u okviru istraživanja školstva u svijetu (Antić, 1993), a rezultati tih istraživanja su niže navedeni.

Nastavnici Nizozemskih srednjih škola obrazuju se na fakultetima četiri, pet ili šest godina. Po završenom diplomskom studiju određene struke (jedan ili dva predmeta), budući nastavnici pohađaju jednogodišnji pedagoško-psihološki i metodički studij povezan s pedagoškom praksom. Nastavnici nižih srednjih škola završavaju više stručno (nefakultetsko) obrazovanje, upisuju četverogodišnji studij. Uvjet za upis na ovaj studij je završeno opće ili stručno više srednje obrazovanje (HAVO - viša opća srednja naobrazba, MBO – srednja stručna naobrazba, VWO - pripremna pred fakultetska naobrazba). Program studija strukturiran je tako da se 75% sadržaja odnosi na stručna znanja iz područja jednog predmeta ili discipline, a 25% sadržaja zauzima pedagoško i didaktičko-metodičko obrazovanje. Obrazovanje nastavnika za rad u višim srednjim školama provodi se kroz redovni i izvanredni studij. Izvanredni studij namijenjen je nastavnicima tehničkih predmeta i traje jednu godinu.

Srednjoškolski nastavnici u Danskoj završavaju fakultet jednopredmetnog ili dvopredmetnog studija u trajanju od 4 ili 6 godina. Nakon toga pohađaju dopunsku jednogodišnju izobrazbu koja se sastoji od 70 sati teorije i 120 sati nastavne prakse.

Za rad u srednjoj školi u Norveškoj, nastavnici završavaju studij u trajanju četiri do šest godina, te jednogodišnju pedagoško-psihološku i metodičku izobrazbu koja uključuje nastavnu praksu. U početku studija nastavna praksa je dva tjedna, a na kraju studija sedam tjedana.

Sustav obrazovanja tehničkih i strukovnih nastavnika u Austriji, razlikuje tri kategorije. Nastavnici općih predmeta imaju fakultetsko obrazovanje i uzastopnim modelom upoznaju način poučavanja na višim srednjim školama. Nastavnici tehničkih teoretskih predmeta po završetku tehničkog fakulteta, a prije redovnog rada u nastavi, moraju dvije do četiri godine raditi u gospodarstvu, nakon čega završavaju jednogodišnji program izobrazbe nastavnika. Nastavnici strukovnih škola za obrtnička zanimanja obrazuju se na strukovno-pedagoškim akademijama (Antić, 1993). Velika pozornost se posvećuje obrazovanju stručnih učitelja (radioničkih nastavnika) koji moraju ispuniti određene uvjete za zapošljavanje u školi. Ti uvjeti su: odgovarajuća stručna kvalifikacija, određeno iskustvo u industriji (osobito za inženjere) i jednogodišnji program pedagoškog obrazovanja.

U Mađarskoj, izobrazba nastavnika teoretskih predmeta srednjih strukovnih škola, sastoji se od petogodišnjeg sveučilišnog studija u kojem biraju dva nastavna predmeta. Tijekom apsolutivnog staža izrađuju i brane stručni rad. Uspješnom obranom rada dobivaju svjedodžbu koja im omogućava rad u školi. Kad se zaposle u školi u roku od 5 godina polažu državni stručni ispit, tek tad dobivaju zvanje i diplome nastavnika. Državni ispit sastoji se od: pismenog stručnog rada, usmene obrane radnje, usmenog ispita iz pedagogije, psihologije i didaktike te izvođenja propisanog broja sati nastave u razrednom odjelu. Nakon položenog stručnog ispita imaju obavezu uključiti se u sustav permanentnog usavršavanja nastavnika, koje traje cijeli radni vijek. (Antić, 1993)

U Poljskoj, nastavnici stručnih predmeta s praktičnom nastavom za određeno zanimanje obrazuju se na pedagoško-tehničkim studijima. Izobrazba nastavnika teoretskih predmeta sastoji se od petogodišnjeg sveučilišnog studija i dvogodišnje prakse u proizvodnji. Obrazovanje nastavnika trogodišnjih profesionalnih škola sastoji se od trogodišnjeg pedagoškog studija nakon mature. Ovisno o stvarnim potrebama za određenim kadrovima u Poljskoj je ustrojena mreža ustanova (zavoda) za obrazovanje nastavnika. Tako je 1990. naglašena potreba utemeljenja pedagoških studija pri tehničkim fakultetima, kako bi se inženjerima omogućilo stjecanje učiteljske kvalifikacije (Antić, 1993).

Nakon završenog petogodišnjeg studija na odgovarajućim fakultetima, Španjolski srednjoškolski nastavnici pohađaju jednogodišnju pedagoško-psihološku izobrazbu na Institutu pedagoških znanosti, što uključuje i 210 sati neposredne školske prakse.

U Švedskoj nastavnici tehničkih i stručnih predmeta tijekom studija struke stječu i pedagoško-didaktičku teorijsku i praktičnu naobrazbu. Srednjoškolski nastavnici nakon diplomskog ispita na fakultetu pohađaju jednogodišnju pedagošku naobrazbu.

Nastavnici srednjih škola u Belgiji završavaju sveučilišni četverogodišnji ili petogodišnji studij, pedagoško-psihološku izobrazbu stječu tijekom studija ili naknadno, po usporednom ili uzastopnom modelu.

Nastavnici Njemačkih strukovnih škola obrazuju se na odgovarajućim fakultetima, izobrazba traje osam do devet semestara, a mogu birati dva do tri predmeta. Studij se odvija u dvije etape. Prva etapa završava državnim ispitom, odnosno dobivanjem certifikata o završenom studiju, što je preduvjet za drugu etapu. U drugoj etapi nastavnici se pripremaju za praktično poučavanje u razredu. Posebno područje rada nastavnika čini rad u pozivnim, pozivnim stručnim i stručnim školama. Za svako od navedenih područja sistematizirana su zanimanja nastavnika. U svim područjima, na svim obrazovnim stupnjevima i vrstama škola obrazovanje nastavnika ostvaruje se na tercijarnom stupnju. Zanimanja učitelja u pozivnim, stručnim pozivnim i stručnim školama klasificirana su na ona u funkciji praktične nastave (majstor instruktor i majstor izobrazbe) i ona u funkciji stručno-teorijske nastave (stručni nastavnik) (Antić, 1993).

U Portugalu, nastavnici srednjih škola završavaju sveučilišni studij. Po zapošljavanju u školi imaju pravo svakih sedam godina na studijsku godinu kroz koju su obavezni dodatno usavršiti stručno-pedagoška znanja i umijeća. Nastavnici stručnih, profesionalnih i umjetničkih nastavnih predmeta, u okviru početnog obrazovanja za nastavničko zvanje školuju se i odgovarajućim stručnim školama za obrazovanje gdje uče metodiku svoga predmeta. Po završetku formalnog obrazovanja, svi nastavnici imaju obvezu i dalje se kontinuirano obrazovati, u dovoljnoj raznolikosti, širini i dubini koja će biti u funkciji kvalitete rada, vještine poučavanja, ali i funkciji mobilnosti te napredovanja u karijeri. (Antić, 1993)

Obrazovanje nastavnika strukovnih škola u Italiji organizirano je tako, da nakon završetka fakulteta studenti polažu određene ispite i stječu zvanje profesora za odabrane predmete srednje škole. Nakon položenih ovih ispita mogu dobiti stalni posao u školi. (Antić, 1993)

Nastavnici u Engleskoj prolaze profesionalno obrazovanje za nastavničko zvanje i temeljitu pripremu u predmetu za koji se osposobljavaju. Na politehničkim fakultetima pohađaju postdiplomski jednogodišnji studij. Obrazovanje strukovnih nastavnika

obuhvaća pedagoške predmete (psihologija, sociologija i filozofija odgoja), strukovne predmete (glavni i pomoćni) i nastavnu praksu. Nastavnici srednjih škola specijaliziraju se za jedan ili dva predmeta, kroz redovni studij na sveučilištu ili koledžu. Izobrazbu iz područja teorije odgoja i nastavne prakse stječu usporednim modelom istovremeno sa strukom ili nakon završenog redovnog studija kroz jednogodišnji uzastopni model. (Antić, 1993)

Nakon fakultetske naobrazbe u trajanju od tri ili četiri godine, nastavnici općih i srednjih strukovnih škola u Irskoj, pohađaju jednogodišnju pedagoško-psihološku i metodičku izobrazbu koja uključuje i nastavnu praksu. (Antić, 1993)

Obrazovanje nastavnika strukovnih i tehničkih škola u Francuskoj sastoji se od dvogodišnjeg višeg obrazovanja u općoj ili tehničkoj struci, nakon čega pohađaju dvogodišnje strukovne i tehničke pripreme na Sveučilišnom institutu za izobrazbu nastavnika. U ovom dodatnom dvogodišnjem studiju jedna godina se odnosi na pedagošku praksu. Posebna pozornost pridaje se obrazovanju studenata u područjima pedagogije, metodike, psihologije, komunikacijskih sposobnosti, prirodoslovlja, estetike i umjetnosti. (Antić, 1993)

U većini europskih zemalja dopunska pedagoška izobrazba odvija se po uzastopnom modelu. Nakon završenog studija jednog ili dva predmeta koja će budući nastavnik poučavati, nastavlja jednogodišnji studij pedagoške izobrazbe.

Perspektive razvoja obrazovanja u Europi

Akcijski plan Europa prema Commission of the European Communities (2002.) ističe četiri područja od osobitog značaja i zahtijeva ciljano djelovanje: obrazova-

nje nastavnika, preinaka nastavnog programa kako bi se za potrebe obrazovanja u potpunosti iskoristio potencijal Interneta, inoviranje pedagoških metoda i osiguranje pristupa visoko kvalitetnim multimedijским resursima putem „broadband“ veza. (Donert, 2004) U pogledu obrazovanja nastavnika europske zemlje utvrđuju zajedničke temeljne zahtjeve. Neke od njih navode Krstović i Čepić (2003):

- Konkretizacija temeljnih ciljeva obrazovanja kao važnog razvojnog čimbenika, a u tom okviru i određenje ciljeva obrazovanja nastavnika.
- Dinamičan, otvoren i trajan sustav obrazovanja nastavnika.
- Uloga države se više usmjerava na strateška, a manje na kurikulumska pitanja.
- Profesionalizacija obrazovanja, s posebnim naglaskom na pedagošku profesionalnost, čime se mijenja uloga nastavnika.

Prema Pariškoj povelji – Za novu Europu doba konfrontacija i podjela Europe je završilo. Slobodna i nepodijeljena Europa poziva svoje narode na novi početak i težnju za odnosima zasnovanim na međusobnoj suradnji i poštivanju. U svojim nastojanjima za emancipiranjem od nasljeđa prošlosti, Europa postaje privržena demokraciji zasnovanoj na ljudskim pravima i temeljnim slobodama, osigurava prosperitet putem ekonomskih sloboda i socijalne pravednosti te jednake sigurnosti za sve svoje zemlje. Podupire se ekonomska aktivnost koja poštuje i uzdiže ljudsko dostojanstvo. Izgrađuje se, učvršćuje i jača demokracija kao jedini sustav vlasti europskih naroda. Ostvaruje se suradnja i međusobno podupiranje europskih država radi stvaranja neopozivih demokratskih probitaka. Obveza i odgovornost svih njenih naroda je zaštita okoliša. Ovakva „Nova Europa“ propituje i svoje pristupe obrazovanju, (Antić, 1993) jer: školstvo u Europi nastalo je s industrijalizacijom društva, razvijalo se na njutnovskoj, mehaničkoj paradigmi, nastajalo je pod utjecajem kršćanske civilizacije i razvijalo se pod snažnim političkim pritiskom. Osobito snažan utjecaj industrijalizacije osjeća se u strukovnim školama, stoga je potrebno ponovno propitati pristupe strukovnom obrazovanju, a samim tim i koncepte dopunske pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe strukovnih nastavnika, jer su i oni kao nastavnici stasali s industrijskim društvom..

„Zajednička europska načela za kompetencije i kvalifikacije nastavnika su napisana temeljem iskustava nastavnika i onih koji provode obrazovanje nastavnika diljem Europe te su potvrđena od strane dionika. Načela opisuju viziju europske nastavničke profesije sa sljedećim karakteristikama:

- To je dobro-kvalificirana profesija: svi nastavnici su diplomirali na institucijama višeg obrazovanja (oni koji rade u području inicijalnog strukovnog obrazovanja su visoko kvalificirani unutar svog profesionalnog područja i imaju prikladnu pedagošku kvalifikaciju). Svaki nastavnik ima opsežno znanje predmeta, dobro znanje pedagogije, vještine i kompetencije potrebne za vođenje i pružanje potpore učenicima te razumijevanje društvene i kulturološke dimenzije obrazovanja.
- To je profesija cjeloživotnih učenika: nastavnike se podupire da nastave svoj profesionalni razvoj kroz cijelu karijeru. Oni i njihove poslodavci prepo-

znaju važnost stjecanja novih znanja te su sposobni za inovacije i korištenje dodatnih izvora/podataka u svom radu.

- To je mobilna profesija: mobilnost je središnja sastavnica inicijalnih i kontinuiranih obrazovnih programa za nastavnike. Nastavnike se ohrabruje da rade ili studiraju u drugim europskim zemljama u cilju profesionalnog razvoja.
- To je zanimanje temeljeno na partnerstvu: institucije za obrazovanje nastavnika organiziraju svoj rad u suradnji i partnerstvu sa školama, lokalnom radnim okruženjem, pružateljima praktične nastave i drugim dionicima.

U skladu s ovim načelima, i u svjetlu postojećih analiza, Komisija vjeruje da sljedeći koraci politika mogu poboljšati kvalitetu obrazovanja nastavnika u Europskoj uniji. Inicijalno obrazovanje nastavnika ne može osigurati znanja i vještine potrebne za cijeli nastavnički radni vijek. Obrazovanje i profesionalni razvoj svakog nastavnika mora biti promatrano kao cjeloživotni zadatak, te biti strukturirano i financirano u skladu s time. Pružanje obrazovanja i osposobljavanja nastavnika biti će učinkovitije ukoliko je koordinirano kao cjelovit sustav na nacionalnoj razini te je i adekvatno financirano. Idealan pristup bio bi uspostava jedinstvenog kontinuuma koji obuhvaća pružanje inicijalnog obrazovanja nastavnika, uvođenja u profesiju i kontinuiranog profesionalnog razvoja koji uključuje formalno, neformalno i informalno učenje. To znači da bi svi nastavnici: sudjelovali u učinkovitom programu uvođenja kroz prve tri godine rada; imali pristup strukturiranom savjetovanju i mentorstvu od strane iskusnih nastavnika ili drugih relevantnih stručnjaka tijekom njihove karijere; sudjelovali u redovnim raspravama o vlastitim potrebama za osposobljavanjem i razvojem u kontekstu šireg razvojnog plana institucije u kojoj rade. Dodatno, Komisija vjeruje da bi svi nastavnici imali korist ukoliko: ih se ohrabruje i imaju potporu za širenje i razvoj svojih kompetencija kroz cijelu karijeru korištenjem formalnih, neformalnih i informalnih načina, a njihovo se formalno i neformalno učenje priznaje; imaju pristup drugim mogućnostima za kontinuirani profesionalni razvoj, poput programa razmjene (financiran ili ne kroz Program cjeloživotnog učenja); i imaju priliku i vrijeme studirati za daljnje kvalifikacije i sudjelovati u ispitivanjima i istraživanjima na višoj obrazovnoj razini; te se napravi više u promicanju kreativnog partnerstva između institucija u kojima nastavnici rade i svijeta rada, institucija višeg obrazovanja, istraživačkih institucija i ostalih ustanova, a kako bi se poticala visoka kvaliteta osposobljavanja i učinkovitost rada i razvile mreže inovativnosti na lokalnoj i regionalnoj razini. Nastavnici pomažu mladim ljudima da preuzmu odgovornost za stvaranje vlastitih putova učenja kroz cijeli život. Nastavnici bi trebali moći upravljati vlastitim putovima učenja također. Štoviše, kao i članovi bilo koje druge profesije, nastavnici imaju odgovornost razvijati novo znanje o obrazovanju i osposobljavanju. U kontekstu samostalnog cjeloživotnog učenja, njihov profesionalni napredak implicira da nastavnici: nastave promišljati svoj rad na sustavan način; provode istraživanja na razini razreda; integriraju rezultate istraživanja na razini razreda i akademskih istraživanja u svoje poučavanje; vrednuju učinkovitost svojih strategija poučava-

vanja i mijenjaju ih u skladu s time; i procjenjuju svoje potrebe za usavršavanjem. Kako bi se postigli ovi ciljevi, potrebno je dobro postaviti sustave nagrađivanja, izvora informacija i potpore. Kada se uzme u obzir sva složenost zahtjeva koji su stavljeni pred nastavnike, opseg znanja i vještina koje trebaju usavršiti i potreba za dovoljnim praktičnim iskustvom kao dijelom inicijalnog obrazovanja, ne čudi da su programi inicijalnog obrazovanja nastavnika zahtjevni. U 18 zemalja članica, inicijalno obrazovanje za više srednjoškolske nastavnike traje najmanje 5 godina i vodi visokoškolskoj kvalifikaciji (ISCED 5A); za niže srednjoškolske nastavnike u 12 zemalja članica zahtjeva se inicijalno obrazovanje na sveučilišnoj razini u trajanju od najmanje 5 godina. Potrebno je razmotriti pomicanje prema politici kvalifikacije više razine kakva je već usvojena u nekim zemljama. Kako bi se osigurao odgovarajući kapacitet visokog obrazovanja za pružanje zahtijevane kvalitete i kvantitete obrazovanja nastavnika i promicala profesionalizacija podučavanja, programi obrazovanja nastavnika trebaju biti dostupni na magistarskoj i doktorskoj razini (kao i razini prvostupnika). Treba ojačati poveznice između onih koji obrazuju nastavnike, nastavnika u praksi, svijeta rada i ostalih ustanova. Institucije visokog obrazovanja imaju važnu ulogu u razvijanju učinkovitog partnerstva sa školama i ostalim dionicima kako bi osigurale da su njihovi programi obrazovanja nastavnika utemeljeni na jakim dokazima i dobroj nastavnoj praksi. Oni koji su odgovorni za obrazovanje nastavnika (i za obrazovanje onih koji obrazuju nastavnike) moraju posjedovati praktično iskustvo podučavanja u razredu i dostići visoke standarde u vještinama, stavovima i kompetencijama koji se zahtijevaju od nastavnika.“ (Izjava Europske komisije Vijeću i Europskom parlamentu, 2007, str. 12-15)

Zaključak

Ne postoji jedinstven obrazovni model izobrazbe nastavnika u zemljama Europske unije, no ipak se može reći da gotovo ne postoji razlika u izobrazbi nastavnika strukovnih predmeta u odnosu na izobrazbu nastavnika općeobrazovnih predmeta. U većini europskih zemalja dopunska pedagoška izobrazba strukovnih nastavnika odvija se po uzastopnom modelu. Nakon završenog studija jednog ili dva predmeta koja će budući nastavnik poučavati, nastavlja jednogodišnji studij pedagoške izobrazbe.

Reforma europskog sustava obrazovanja obilježena je novom koncepcijom nastavničke profesije u kontekstu ekonomskih, socijalnih i političkih promjena te strategija razvoja Europske unije. Ta koncepcija mijenja ulogu, kompetencije, obrazovanje i usavršavanje nastavnika.

Izjava EK prepoznala je nastavničku kompetenciju kao ključan čimbenik u osiguranju kvalitete obrazovanja te navodi korake koje je treba poduzeti u ovom području. Uzimajući u obzir sve preporuke može se postići: koordinirano, koherentno

i adekvatno financirano obrazovanje nastavnika; mogućnost svim nastavnicima za stjecanje znanja, stavova i nastavničkih vještina potrebnih za učinkovito poučavanje, promidžbu istraživačkog rada u nastavničkom zvanju te unaprjeđenje statusa i priznanje struke. Postupajući u skladu s navedenim preporuke EK doprinijeti će unaprjeđenju kvalitete obrazovanja te ostvarenje ciljeva socijalne uključenosti i konkurentnog gospodarskog razvoja.

LITERATURA:

- Antić, S. i drugi (1993.), *Školstvo u svijetu: komparativna analiza hrvatskog i europskog (svjetskog) školstva*. Zagreb, HPKZ.
- Babić, N., Irović, S., Kuzma, Z. (1999.), *Put do praktične kompetencije odgojitelja, učitelja: Zbornik radova*. Rijeka, Filozofski fakultet.
- Cindrić, M. (1995.), *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Zagreb, Persona.
- Cindrić, M. (2003.), *Re/afirmacija učiteljske obrazovne kompetencije. Sabor pedagoga Hrvatske: odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb, HPKZ.
- Delors, J. (1998.), *Učenje: blago u nama*. Zagreb, Educa.
- Donert, K. (2004.), *Budući nastavnici: neka razmišljanja o stanju online učenja i obrazovanja nastavnika u Europi*. U: Marinković, R. i Karajić, N. (ur.) *Budućnost i uloga nastavnika*. Zagreb, PMF
- Jensen, E. (2003.), *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb, Educa.
- Krstović, J., Čepić, R. (2005.), *Konceptualizacija obrazovanja učitelja: ususret izazovima društva koje uči*. U: Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika: Zbornik radova. Rijeka.
- Lenzen, D. (2002.), *Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi*. Zagreb, Educa.
- Meyer, H. (2002.), *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb, Educa. HPKZ.

Dokumenti

- Bolonjska deklaracija (1999.) *Bolonjski proces, europski prostor visokog obrazovanja*, <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=5775> (22.1.2012.)
- European Commission, (2002.), *Communication from The Commission: Towards a reinforced culture of consultation and dialogue - General principles and minimum standards for consultation of interested parties by the Commission*. Brussels. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0027:FIN:en:PDF> (17.2.2012.)
- Izjava Europske komisije Vijeću i Europskom parlamentu (2007) http://www.aso.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Izjava%20Eu%20komisije_Pobolj%C5%A1anje%20kvalitete%20obrazovanja%20nastavnika%20-%2008.2007..pdf (22.1.2012.)

Pariška povelja za novu Europu (1990), usvojena na Konferenciji o europskoj sigurnosti i suradnji u Parizu, 21. studenoga 1990. godine, <http://minoritycentre.org/sites/default/files/PARISKA-POVELJA-ZA-NOVU-EUROPU.pdf> (17.2.2012.)

Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, (2008), *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013.* Zagreb, MZOS

Zakon o obrtu (2007) <http://www.zakon.hr/z/297/Zakon-o-obrtu> (22.1.2012.)

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2012) <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (22.1.2012.)

VOCATIONAL TEACHER TRAINING IN CROATIA AND EUROPEAN COUNTRIES

Julijana Zrno

Summary: *The reform of European educational system which started in the 90s is marked by a new concept of teacher profession in the context of economic, social and political changes, as well as the Union's development strategies. This concept changes the role, competences, training and further education of teachers. Having in mind that the modern teachers are organizers and managers of the teaching process, coordinators, mentors and motivators, and that their primary role is to help students develop all their physical and mental potentials and help them reach their individual maximum, as well as continue their own permanent professional development in order to meet the requirements of the society, and that a profession is comprised of theory and practice of a field of knowledge, practical skill or a more complicated work process, one can conclude that it is necessary to ensure adequate training and further education of vocational teachers in pedagogical and didactical, as well as vocational field. In order for teachers to do their job properly and efficiently, their education should be compatible to the expectations of the workplace.*

European systems of vocational teacher training differ from one country to the other; there is no unique training model, but all the educational standards are compatible. Teacher training systems in developed countries are based on the concept of lifelong learning. They are made up of Initial Teacher Education and In-Service Teacher Training (permanent further education). In most European countries, further teacher education is based on successive model. After undergraduate education in one or two subjects, the teachers proceed to a year of pedagogy education.

Key words: *secondary education, vocational education, vocational teacher, vocational teacher training,*

EUROPEIZACIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U HRVATSKOJ

Nikola Baketa¹
Zagreb
baki2710@gmail.com

Sažetak: *Republika Hrvatska se na putu prema Europskoj Uniji našla pod utjecajem zahtjeva i standarda uspostavljenih na razini te naddržavne organizacije. Između ostalog, pod utjecajem procesa europeizacije (kao horizontalnog transfera i institucionalizacije pravila, načela i procedura isprva definiranih u odlukama EU-a pa ugrađenih u logiku domaćeg diskursa, identiteta i javnih politika) se našla i politika obrazovanja odraslih. S obzirom na trajanje procesa pregovora sa Europskom Unijom (2005. – 2011.) te početak promjena na planu osuvremenjivanja obrazovanja odraslih, zacrtane ciljeve, načela istaknuta u dokumentima Republike Hrvatske, izvore financiranja i izostanak drugih važnijih utjecaja može se reći da europeizacija postoji na određenom području obrazovanja odraslih (institucionalizacija pravila, usvajanju zajedničkih načela, primjena pravila i načela u javnim politikama i ostalo). Međutim, postoje i područja koja nisu obuhvaćena (povećanja zapošljivosti, konkurentnosti, mobilnosti, snažnije socijalne kohezije), ali ulazak u EU i suradnja s drugim članicama bi trebali omogućiti ostvarenje ovih ciljeva. Razlog zbog kojeg dosad nisu bili ostvareni je prvenstvena koncentracija na usklađivanje pravnog okvira i uspostavu institucija, a manje na implementaciju.*

Ključne riječi: *europeizacija, obrazovanje odraslih, učenje, načela EU*

Uvod

Zahtjev Hrvatske za punopravno članstvo u Europskoj uniji je podnesen 2001. godine, a pristupni pregovori su otvoreni krajem 2005. godine te su zatvoreni u lipnju 2011. godine. Ulazak Hrvatske u EU se očekuje početkom srpnja 2013. godine. Razlog zbog kojeg smatram da postoji utjecaj EU na politike obrazovanja odraslih

1 Magistar političkih znanosti, Central European University i Fakultet političkih znanosti u Zagrebu

u Hrvatskoj je blisko vremensko poklapanje pregovora sa EU i promjena na ovom području obrazovanja. Naime, tek se 2004. godine donosi *Strategija o obrazovanju odraslih* te tako započinje osuvremenjivanje obrazovnih politika. U daljnjem tekstu ću nastojati potkrijepiti ovu tvrdnju sa nizom argumenata.

Europska unija i obrazovanje (odraslih)

Politika EU na području strukovnog osposobljavanja započinje 1951. godine. Međutim, na razvoj politika u obrazovanju nepovoljno djeluje podjela između koncepta obrazovanja i osposobljavanja te se obrazovanje u velikoj mjeri sve više razmatra tek nakon Ugovora iz Maastrichta 1992. Tada na važnosti dobiva i koncepcija cjeloživotnog učenja unutar koje se nalazi i obrazovanje odraslih. Takvo stanje stvari dovodi i do početka rješavanja problema odvojenosti obrazovanja i osposobljavanja kroz povezivanje unutar ove koncepcije. Daljnji razvoj kreće se u smjeru oblikovanju europskog obrazovnog prostora i uspostave višerazinskih obrazovnih politika (razvoj obrazovnih politika na različitim razinama - nadnacionalna, nacionalna, regionalna, lokalna; povezivanje subjekata kroz međudržavnu i međuregionalnu suradnju te dionika i mreža koje se stvaraju). Nastoji se uspostaviti koordinacija na tom prostoru te ostvariti zajedničke ciljeve u obrazovanju pridržavajući se određenih načela (kompetitivnost, tolerancija, inkluzivnost, demokratičnost) (Puljiz i Živčić, 2009).

U području obrazovanja na razini EU ne postoje nadnacionalne strukture, ali postoje inicijative koje dovode do izgradnje infrastrukture koja omogućava koordinaciju i provedbu tih politika. Nadalje, treba istaknuti i odlučivanje vezano uz obrazovnu politiku. „Obrazovna politika provodi se unutar složenih odborskih procedura, komitologije (*comitology*) i uz decentraliziranu provedbu pojedinih inicijativa“ (Puljiz i Živčić, 2009: 49). Procedura komitologije označava savjetovanje sa specijaliziranim odborima u kojima sjede stručnjaci (predstavnici zemalja članica). Na taj se način razmatra stanje u država članicama te se nalaze rješenja koja su odgovarajuća s obzirom na stavove članica. Treba istaknuti i otvorenu metodu koordinacije (OMC) (Europska komisija, 2011). Njome se šire iskustava između članica, a definira se kao „sredstvo za širenje najboljih praksi i ostvarivanje većeg približavanja prema glavnim ciljevima Europske unije“ (Vijeće Europske unije, 2003: 3). Sastoji se od uspostavljanja smjernica, indikatora, mjerila i monitoringa pomoću kojih se komparira rezultate država i omogućuju međusobno učenje. Ideja je da se prvo u Vijeću EU uspostavljaju ciljevi koji se trebaju provesti, zatim se oni preuzimaju i postavljaju na niže razine. Pomoću indikatora se ocjenjuje u uspoređuje na kojoj razini provedba najbolje funkcionira, uspostavljaju se indikatori kojima se vrše te aktivnosti te se na kraju kroz evaluaciju rezultata vidi napredak pojedinih članica usporedno s drugima te sa ciljevima koji su utvrđeni na početku procesa. Bit svega je omogućiti učenje i prenositi iskustva između država članica, ali i s viših na niže razine i obrnuto.

Da bi se dobila kompletna slika funkcioniranja EU važno je istaknuti deklaracije i memorandumne pomoću kojih se nastoji promovirati cjeloživotno obrazovanje i učenje. Lisabonski proces iz 2000. godine ističe važnost cjeloživotnog učenja. Cilj je povećati konkurentnost EU na svjetskom tržištu i veći životni standard njezinih građana. Inače, glavni instrument u Lisabonskom procesu je, prethodno spomenuta, metoda otvorene koordinacije. EK je 2000. godine izdala *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. Uz promociju cjeloživotnog učenja nastoji se i afirmirati građane na aktivno sudjelovanje u obrazovanju, razviti vrijednosti EU i postići veću socijalnu koheziju. Tako Bejaković ističe da je imperativ EK da „zemlje članice EU i buduće članice trebaju razviti fleksibilan i jasan način ostvarivanja cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih kako bi se poboljšala zapošljivost i osiguralo olakšanje ulaska mladih na tržište rada“ (Bejaković, 2007: 33).

Godine 2002. izlazi *Detaljni program ostvarivanja obrazovnih ciljeva u Lisabonskom procesu* kojim se želi povećati kvalitetu i učinkovitost sustava obrazovanja i osposobljavanja u EU, osigurati otvorenije i dostupnije obrazovanje i osposobljavanje bez obzira na pripadnost društvenoj skupini. Te godine je donesena i *Rezolucija Vijeća Europske unije o cjeloživotnom učenju* kroz koju se ponavljaju prethodno navedeni ciljevi i vrijednosti, ali se i ističe važnost društvene integracije imigranata i osoba s invaliditetom. Još treba istaknuti i *Priopćenje i akcijski plan Europske komisije o učenju odraslih – Uvijek je dobro vrijeme za učenje* iz 2007. godine prema kojem treba ukloniti prepreke uključivanju u obrazovanje, osigurati kvalitetu, povećati ulaganja te priznavati ishode učenja neovisno o tome gdje i kako su nastala. Inače je ovaj dokument istaknut kao jedan od najvažnijih za područje obrazovanja odraslih. Osim toga, u nacrtu Lisabonskog ugovora „navodi se podjela na isključivu, podijeljenu i potpunu nadležnost EU. Obrazovanje i strukovno osposobljavanje u posljednjoj je kategoriji, u kojoj EU podupire, koordinira ili se pridružuje aktivnostima država članica“ (Puljiz i Živčić, 2009: 53). Ovo pokazuje da obrazovanje ne postaje dio zajedničkih politika u smislu poljoprivredne ili monetarne politike, nego da postoji usmjeravanje i učenje između država članice i EU (Puljiz i Živčić, 2009).

EU nastoji graditi konkurentnost, prosperitet i napredak na temelju cjeloživotnog obrazovanja i učenje i iz tog razloga se promoviraju ciljevi i vrijednosti vezani uz ove koncepte. Važna je koordinacija obrazovnih politika između država članica te učenje kroz podjelu iskustava. Međutim, problem još uvijek ostaje različito definiranje obrazovanja odraslih među članicama EU što dovodi do problema u regulaciji te financiranju. Početak rješavanja tog problema može se pronaći u europskom pojmovniku obrazovanja odraslih (*Study on European terminology in adult learning and monitoring of the sector*). Cilj pojmovnika je istaknuti usuglašene termine koji bi trebali biti prihvaćeni u državama članicama (Puljiz i Živčić, 2009).

Promjene na području obrazovanja odraslih u Hrvatskoj – dokumenti i načela

S obzirom na navedena kretanja u području obrazovanja u EU treba istaknuti da su „sadašnje europske obrazovne inicijative postale dio procesa europeizacije, odnosno procesa u kojem se u prostoru nacionalnih obrazovnih politika na temelju njihova usklađivanja izgrađuju temelji zajedničke europske obrazovne politike“ (Puljiz i Živčić, 2009: 95).

S obzirom na definiciju europeizacije kao - horizontalnog transfera, konstrukcije, difuzije te institucionalizacije pravila, procedura vezanih uz način rada, zajedničkih vjerovanja koja su prvo definirana u odlukama EU-a pa ugrađena u logiku domaćeg diskursa, identiteta i javnih politika (Bulmer i Radaelli, 2004, prema: Žiljak, 2007a: 264) - smatram da je potrebno krenuti od načela koja su prihvaćena obrazovanju odraslih, a koja se unutar definicije europeizacije mogu svrstati pod zajednička vjerovanja. Ukoliko se pogledaju dokumenti koji su najvažniji na ovom području - *Strategija obrazovanja odraslih* iz 2004. godine, *Akcijski plan provedbe Strategije obrazovanja odraslih u 2005. godini* iz 2004. godine, *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.* iz 2005. godine te *Zakon o obrazovanju odraslih* iz 2007. – može se izdvojiti lista načela koja se prihvaćaju u tim dokumentima kojima bi se trebalo voditi u razvoju nacionalnih obrazovnih politika. Tako se ističu - cjeloživotno učenje, racionalnost, sloboda i autonomija izbora, uvažavanje različitosti, uključenost, poštivanje osobnosti i dostojanstva sudionika, konkurentnost, zapošljivost, društvena kohezija, razvoj demokracije, održivi razvoj. Usporedbom ovih načela sa prethodno istaknutim načelima u dokumentima EU je vidljivo je da postoji preklapanje između načela u nacionalnim i europskim dokumentima. Međutim, to nije dovoljno da bi se moglo tvrditi da su ona tek tako preuzeta kroz proces europeizacije. Smatram da je potrebno vidjeti postoji li nastojanje da se približi standardima i načelima EU.

U istim dokumentima Republike Hrvatske može se pronaći jasno izraženo nastojanje da se uskladi obrazovne politike sa zahtjevima EU. Ističe se da će Hrvatska biti vrednovana prema standardima EU te da se treba voditi sličnim načelima i težiti uspostavi što je veće moguće kvalitete kako bi zadovoljila te standarde. Težnja je vidljiva iz tvrdnje da se Plan razvoja „poziva na načela i ciljeve Copenhagenske deklaracije iz 2002. godine, Deklaraciju europskih ministara nadležnih za strukovno obrazovanje i EK o unapređivanju suradnje na području strukovnog obrazovanja, kao i na Bolonjsku deklaraciju“ (Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010, 2005: 8). U tom dokumentu se navodi i važnost usklađivanja obrazovanja odraslih sa standardima EU te usporedba kroz otvorenu metodu koordinacije. Nadalje, u *Strategiji* iz 2004. godine se ističe važnost povećanja financijskih izdvajanja s ciljem potvrđivanja europske orijentacije što ukazuje na nastojanje da se obrazovne politike približe standardima koji su uspostavljeni na razini EU.

Kad se obrati pozornost na načela EU te na načela koja su istaknuta u dokumentima u Republici Hrvatskoj može se reći da postoji znatno preklapanje. Isticanje konkurentnosti, napretka, zapošljivosti, socijalne kohezije te ostalih načela kojima se treba voditi obrazovna politika ukazuju da su to ideje koje su izvedene iz politika EU te su kroz proces približavanja Hrvatske toj zajednici prihvaćene kao poželjne smjernice u razvoju obrazovanja. Naravno, teško je tvrditi da su načela izravno preuzeta isključivo iz EU i uklopljena u domaći diskurs. Međutim, ukoliko se uzmu u obzir istaknuta nastojanja da se približi europskoj kvaliteti, briga o europskim kriterijima i ciljevima te europska orijentacija tada se može govoriti o preuzimanju načela s namjerom približavanja te europeizaciji u tom smislu. Zasigurno je ovaj aspekt europeizacije bitan i predstavlja određenu osnovu za daljnja kretanja iz razloga što je preuzimanje načela važno za uspostavu i razvoj institucija. Upravo su to aspekti koje treba promatrati u daljnjoj analizi – dolazi li do europeizacije na području institucionalizacije, načina rada i provedbe programa i utječe li na te aspekte financiranje i nadzor.

Promjene na području obrazovanja odraslih u Hrvatskoj – institucije i kontrola

Vezano uz institucije na području obrazovanja odraslih potrebno je istaknuti da se „u razdoblju od 1997. do 2007. godine, institucionalni okvir za obrazovanje odraslih znatno izmijenio sukladno razvoju obrazovnih politika koje se temelje na cjeloživotnom učenju kao dijelu društva temeljenog na znanju“ (Agencija za obrazovanje odraslih, 2008: 58). U tom razdoblju ističe se osnivanje Agencije za obrazovanje odraslih 2006. godine koja je 2010. godine spojena sa Agencijom za strukovno obrazovanje u zajedničku agenciju pod nazivom Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Agencija je zadužena za analitičke, razvojne, istraživačke, savjetodavne poslove, poslove vrednovanja, samovrednovanja, vanjskog vrednovanja, sastavljanja prijedloga standarda, stručne potpore te ostalih poslova iz područja obrazovanja odraslih i strukovnog obrazovanja (Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2010). Spajanje ovih dvaju agencija predstavljeno je kao potez koji bi trebao doprinijeti racionalizaciji i učinkovitosti njihovog rada. Međutim, oporba u Saboru Republike Hrvatske (prvenstveno Socijaldemokratska partija i Hrvatska narodna stranka) je istaknula da je taj potez štetan i suprotan politici cjeloživotnog obrazovanja u EU (Metro-portal, 2009). Prema mom mišljenju ovakav način odnosa prema agencijama koje se bave obrazovanjem odraslih unosi konfuziju u njihovo poslovanje, ali isto tako donosi probleme u suradnji sa EU te probleme korisnicima usluga ove agencije (pojedincima, ali i tvrtkama koje žele obrazovati svoje zaposlenike).

Zatim, 2007. godine osnovano je Vijeće za obrazovanje odraslih kao stručno i savjetodavno tijelo Vlade Republike Hrvatske zaduženo za davanje mišljenja i

prijedlog mjera vezanih za obrazovanje odraslih. Iste godine je osnovana Agencija za mobilnost i programe EU unutar koje se provodi potprogram Grundtvig koji je inače dio Programa za cjeloživotno učenje, a usmjeren je na razvijanje aktivnosti, mobilnosti i međunarodne suradnje na području obrazovanja odraslih. Upravo su ove tri institucije najvažnije, naravno uz Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, na području obrazovanja odraslih.

Unutar tih institucija potrebno je istaknuti provedbu dvaju programa koji su dio europeizacije u području obrazovanja odraslih. Iako je u Strategiji obrazovanja odraslih naglašeno da „gotovo da nema države u Europi koja tijekom zadnjeg desetljeća nije sudjelovala u međunarodnim projektima obrazovanja odraslih (Phare, SOKRATES, Grundtvig, Leonardo, CARDS i dr.), osim Hrvatske“ (Strategija o obrazovanju odraslih, 2004: 24) ipak treba reći da došlo do značajnijih promjena u posljednjih nekoliko godina. Prvi je već spomenuti Grundtvig potprogram koji se provodi kroz AMPEU (Agencija za mobilnost i programe EU). Grundtvig se u Hrvatskoj provodi od 2009. godine i pomoću njega se osigurava mobilnost, povećanje aktivnosti, prisustvo međunarodnim seminarima, sudjelovanje na konferencija te odlazak u studijske posjete ili prakse (Pavlović-Bolf, 2009). Pravo sudjelovanja u potprogramu imaju odrasli učenici, institucije i organizacije za obrazovanje odraslih, zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih, poduzeća i niz drugih aktera. Kada se pogleda statistika za posljednje tri godine, a koju mi je ustupila Agencija, vidljiv je napredak u broju korisnika programa te vrstama aktivnosti koje su provedene u sklopu programa. Tako su, kao što se može vidjeti u tablici 1 u 2009. godine provedene tri vrste aktivnosti – stručno usavršavanje, posjeti i razmjene te pripremni posjeti. Te aktivnosti su provedene kroz 35 projekata, a u njima je ukupno sudjelovalo 35 pojedinaca kroz 33 ustanove. Godinu nakon toga je dodana još jedna aktivnost pod nazivom partnerstva, a ukupno je provedeno 60 projekata sa 116 sudionika iz 47 udruga. Statistika za 2011. godinu (završno sa 15. rujnom 2011.) pokazuje da su uvedene dodatne tri aktivnosti – asistenti, volonterski projekti za starije osobe i radionice. Zasadu su provedena 42 projekta u kojima su sudjelovala 234 sudionika kroz 37 udruga.

Tablica 1. – Statistika potprograma Grundtvig u Hrvatskoj 2009. – 2011.

| Godina | Aktivnost | Broj projekata | Broj pojedinaca | Broj ustanova |
|-------------------------|---------------------------------|----------------|-----------------|---------------|
| 2009. | Stručno usavršavanje | 12 | 12 | 11 |
| | Posjeti i razmjene | 8 | 8 | 7 |
| | Pripremni posjeti | 15 | 15 | 15 |
| | Ukupno - 3 | 35 | 35 | 33 |
| 2010. | Stručno usavršavanje | 34 | 34 | 25 |
| | Posjeti i razmjene | 8 | 8 | 8 |
| | Pripremni posjeti | 14 | 14 | 10 |
| | Partnerstva | 4 | 60 | 4 |
| | Ukupno – 4 | 60 | 116 | 47 |
| 2011. (do 15. rujna) | Stručno usavršavanje | 15 | 15 | 12 |
| | Posjeti i razmjene | 3 | 3 | 2 |
| | Pripremni posjeti | 7 | 7 | 6 |
| | Partnerstva | 12 | 176 | 12 |
| | Asistenti | 2 | 2 | 2 |
| | Volonterski projekti za starije | 1 | 6 | 1 |
| | Radionice | 2 | 25 | 2 |
| | Ukupno -7 | 42 | 234 | 37 |

Drugi iznimno važan program je CARDS (Pomoć Europske zajednice u obnovi, razvoju i stabilizaciji). Dosad su provedeni CARDS 2001, 2002, 2003 i 2004 programi. Kroz njih se nastoji unaprijediti strukovno obrazovanje odraslih, povećati konkurentnost i zapošljivost polaznika. Programi uključuju postepeni razvoj potrebne infrastrukture i znanja za obrazovanje odraslih. Krenulo se od restrukturiranja sustava, zatim su uspostavljene osnove za izgradnju modernog i kvalitetnog sustava, nastavilo se raditi na povezivanju obrazovnih institucija, tržišta rada te poslodavaca. Žiljak (2007b) upravo u ovim projektima vidi europeizaciju na djelu. Prema tom autoru Hrvatska kroz ove programe nastoji usvojiti europska obrazovna načela i približiti se europskoj praksi u obrazovanju, ali isto tako i odgovoriti na moguće izazove koji se javljaju u tom procesu. Uz ove institucije izdvajaju se i pučka otvorena učilišta, centri za obrazovanje u poduzećima, privatne škole za obrazovanje odraslih, centri, sveučilište za treću životnu dob, Andragoški centar Hrvatske zajednice otvorenih pučkih učilišta (Pastuović i dr., 2001: 102).

Problem detektiranja promjena na ovom području predstavlja nepotpuna ili nepostojeća evidencija broja institucija i korisnika usluga. Iako je potreba za statističkim praćenjem uvrštena kao jedan od uvjeta u svim prije navedenim dokumentima do sad nije uspostavljena zajednička baza podataka na razini države (Jurić, Ivanović, Čale, 2009). Ipak u posljednje tri godine iznimno se povećao broj institucija i korisnika usluga obrazovanja odraslih. Naime, prema podacima iz tablice 2 koji

su mi dostavljeni iz Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u 2009. godini (razdoblje rujan-prosinac) je bilo 345 ustanova sa 5377 polaznika, u 2010. godini 433 institucije sa 24 527 polaznika, a u 2011. godini 454 ustanove sa 43 340 polaznika. Ti podaci se se odnose isključivo na broj koji su ustanove za obrazovanje odraslih same unijele u Andragoški zajednički upisnik podataka i one su odgovorne za njihovu točnost.

Tablica 2. Broj ustanova i polaznika programa obrazovanja odraslih prema Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

| Godina | Ustanove | Polaznici |
|------------------------|----------|-----------|
| 2009. (rujan-prosinac) | 345 | 5377 |
| 2010. | 433 | 24 527 |
| 2011. | 454 | 43 450 |

Iako bi se prema ovim brojkama moglo zaključiti da postoji napredak te da Hrvatska nastoji dostići trend zemalja EU to nije u potpunosti točno. Tako brojke pokazuju da u Hrvatskoj samo 2,0% stanovništva između 24 i 64 godine sudjeluje u programima obrazovanja odraslih. Unutar iste dobne skupine u Švedskoj i Danskoj u obrazovanju odraslih sudjeluje između 20 i 30% populacije, a prosjek EU je oko 9,1% (Eurostat, 2010). S obzirom da je europsko mjerilo takvo da je do 2010. godine trebalo 12,5% odraslih sudjelovati u obrazovanju odraslih vidi se da Hrvatska iznimno zaostaje za postavljenim standardima i ciljevima te je očigledno da ova vrsta pritiska nije utjecala na poboljšanje izvedbe u Hrvatskoj (Dimireva, 2010). Iako je iz podataka prikazanih u tablicama vidljivo da raste broj sudionika u programima to ne pridonosi približavanju standardima EU. Iako treba naglasiti i da se podaci Eurostata zasnivaju na populaciji između 24 i 64 godine dok se u Hrvatskoj prema Zakonu o obrazovanju odraslih polaznikom smatra osoba koja ima 15 godina i ispunjava ostale uvjete programa. Stoga je moguće da su sa Eurostatova popisa izostavljeni polaznici programa koji su izvan dobne granice određene istraživanjem. S obzirom da EU nastoji utjecati na promjene na način da potiče učenje od onih koji imaju najbolje rezultate smatram da bi Hrvatska kao primjere za organizaciju i provedbu obrazovanja odraslih treba uzeti Švedsku i Dansku. Uz to treba istaknuti i izvješća EK o napretku pregovora u poglavlju Obrazovanje i kultura u kojem se jasno iz godine u godinu ističe da postoji napredak u pogledu zakonodavstva i osnivanja institucija, ali da implementacija ne postiže zadovoljavajuću razinu i zbog toga je problematična (Izvješće Europske komisije 2006, 2007, 2008, 2009, 2010).

Za potpuniju sliku treba razmotriti i pitanja financiranja i kontrole. U dokumentima koje sam spominjao ranije je navedeno da se financiranje obrazovanja odraslih temelji na potporama države, lokalne samouprave, Hrvatskog zavoda za zapošljavanje te samofinanciranju pojedinaca i financiranju od strane poslodavaca. Međutim, vidljivo je i da je velik porast u obrazovanju odraslih ostvaren nakon početka

provedbe programa financiranih od strane EU. Uz to treba vezati i činjenicu da EU kao preduvjet za financiranje zahtjeva da se provoditelji programa pridržavaju načela cjeloživotnog obrazovanja promoviranog na razini EU. U prilog tvrdnji da financije EU imaju važnu ulogu u Hrvatskoj ide i tvrdnja da je „Europski socijalni fond (ESF) kao metoda sufinanciranja bio najvažniji doprinos razvoju strategija cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih te mjera koja je nastavljena unutar Operativnog programa za 2007.-2013.“ (Bejaković, 2007: 11). Samim time što postoji velik udio u financiranju obrazovanja odraslih od strane EU to znači da postoji i odgovornost prema institucijama EU koje su omogućile financijska sredstva te da kontrola provedbe obrazovnih politika nije samo u rukama državne vlasti, lokalne vlasti ili Vijeća za obrazovanje odraslih, nego da i sama EU kroz kontrolu sredstava ima utjecaja i kontrolu nad rezultatima tih politika. Iako, treba naglasiti da postoji aspekt obrazovanja u kojem EU nema značajnu ulogu, a to je neposredno obrazovanje. Naime, EU utječe na institucionalne promjene, ali akteri na nacionalnoj razini su značajniji u smislu izravnog kontakta sa polaznicima programa.

Može se zaključiti da definitivno postoji transfer sa razine EU na osnivanja institucija za obrazovanje odraslih. Uz to, i dominacija europskih projekata na području obrazovanja odraslih pokazuje utjecaj EU. Međutim, spajanje dvaju agencija u Agenciju za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih nije u skladu sa trendovima u EU. Osim toga postoje i druge zapreke u procesu europeizacije obrazovanja odraslih. Problem je centralizacija koja je iznimno vidljiva u ovom području, a uz nju se vežu i razlike na regionalnoj razini. Česta su prepreka i krute strukture koje onemogućavaju razvoj novih ideja i njihovu implementaciju (diskrecijske odluke i prakse, administracija, političko pogodovanje). Konačno i nedostatak razumijevanja za ove procese se javlja kod poslodavaca koji nisu spremni ulagati u obrazovanje svojih zaposlenika te time financijski teret ostavljaju samim zaposlenicima i različitim razinama vlasti (Žiljak, 2009a).

Unatoč postojanju otpora i prepreka u procesu europeizacije u obrazovanju očito je da implementacija promjena i preuzimanje ideja imaju izvorište na višoj razini (na razini EU) te da je proces usmjeren od vrha prema dnu. Vidljiv je utjecaj inicijativa i programa pokrenutih na razini EU te prilagođavanje trendovima koji su na toj razini promovirani. Svrha toga je unaprjeđivanje politika, ali isto tako se koristi i za legitimizaciju i opravdanje nepopularnih odluka (Žiljak, 2009b). Smatram da postoje temelji europeizacije obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj te su oni prvenstveno vidljivi u prihvaćanju ideja i vrijednosti. Međutim, izostanak europeizacije se javlja prvenstveno u strukturalnom pogledu te implementaciji politika i ideja.

Skorašnji ulazak Hrvatske u EU bi trebao dovesti do intenziviranja procesa te time i do više promjena u načinu rada, vjerovanjima ljudi, usvajanju načela od strane institucija te prihvaćanju pravila koja su prethodno prošla kroz vrednovanje metode otvorene koordinacije. Europeizacija donosi pozitivne pomake u razvoju jasnijih pravila i ciljeva te prihvaćanju načela koja su zajednička zemljama EU.

S obzirom na stanje stvari u obrazovanju (prihvaćanje načela, izvor financiranja, oblikovanje institucionalne strukture) zasigurno postoji mogućnost promocije europskog identiteta putem obrazovnog procesa. Međutim, to ne znači nužno gubljenje nacionalnog identiteta i ne bi trebalo predstavljati negativni efekt ili neku vrstu ugroze. Zato je potrebno uskladiti procese europeizacije sa unutrašnjim razvojem na način koji će maksimizirati rezultate javnih politika u obrazovanju.

EU nije jedina organizacija koja vrši utjecaj na promjene u obrazovanju odraslih u Republici Hrvatskoj. Naime, postoje i druge organizacije koje se skrbe za razvoj obrazovanja odraslih poput Vijeća Europe, Ujedinjenih naroda, Svjetske banke i Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj. Neki od uzroka zašto ostale organizacije nisu bitan faktor promjene su - manjak utjecaja putem financiranja i kontrole, dugogodišnje članstvo u tim organizacijama nije dovela do pomaka koji se javljaju s početkom pregovora sa EU, izostanak instrumenata za provedbu donesenih odluka, normativna orijentacija, fokusiranje na preporuke i smjernice, a ne na provođenje politika (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010). Iako, treba istaknuti da Vijeće Europe ima važnu ulogu u građanskom obrazovanju i obrazovanju za ljudska prava što u širem poimanju može biti smatranu dijelom obrazovanja odraslih (Vrkaš Spajić, 1999). Izostanak ovih faktora i neostvarivanje napretka u obrazovanju odraslih tokom suradnje s ovim organizacijama ukazuje na to da njihov utjecaj u konačnici nije bio presudan za promjene u sferi obrazovanja odraslih.

Rasprava

Očigledno je da postoje određena kretanja i promjene u sferi obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. Donošenje važnih dokumenata, usvajanje načela i osnivanje institucija u posljednjih sedam godina su pomak u ovom području obrazovanja. Cilj rada je prepoznati odvija li se proces europeizacije u području obrazovanja odraslih u Hrvatskoj te koje sfere proces obuhvaća. Postoji nekoliko pokazatelja da se europeizacija odvija te da je promjena upravo rezultat utjecaja EU. Vremenski period u kojem dolazi do promjena u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj se poklapa sa periodom hrvatskih pregovora sa EU. Kao drugo, načela koja se ističu u hrvatskim dokumentima su u velikoj većini preuzeta iz dokumenata EU.

Nadalje, iako su financiranje i kontrola u prvom redu djelatnost domaćih institucija vidljivo je da se veliki dio projekata financira iz sredstava EU, a time je i kontrola dijelom u nadležnosti EU. Nadalje, Hrvatska u dokumentima vezanim za obrazovanje odraslih kao cilj eksplicitno navodi približavanje i prihvaćanje europskog obrazovnog prostora. S obzirom na definiciju europeizacije može se reći da ona postoji u institucionalizaciji pravila, usvajanju zajednički načela, primjeni tih pravila i načela u javnim politikama na nacionalnoj razini. Smatram da će ulazak u EU pojačati ovaj utjecaj, a uz bližu suradnju i učenje od drugih država članica doći će do većih promjena na području obrazovanja odraslih.

Ulazak u EU i suradnja s drugim članicama bi trebali omogućiti ostvarenje ciljeva o većoj zapošljivosti, konkurentnosti, socijalnoj koheziji i mobilnosti. Naime, to su područja za koja smatram da nisu bila snažnije zahvaćena procesom europeizacije. Razloge za to pronalazim u tome što je Hrvatska dosad bila država kandidatkinja te je nastojala uskladiti pravni okvir i uspostaviti institucije dok bi potpuna implementacija trebala nastupiti nakon što postane punopravna članica. Naravno, još jedan razlog je i problem krutih struktura, ali smatram da će i na tom području doći do promjena ukoliko Hrvatska želi funkcionirati u skladu sa zakonodavstvom EU. Stoga tvrdim da europeizacija postoji, ali ona je imala utjecaj samo na određene dijelove obrazovanja odraslih te da su ulazak u EU i promjene na nacionalnoj razini daljnji preduvjeti za proces europeizacije.

LITERATURA:

- Agencija za obrazovanje odraslih (2008) *Obrazovanje i učenje odraslih: razvoj i najnovija postignuća – nacionalno izvješće Republike Hrvatske*. Agencija za obrazovanje odraslih: Zagreb.
- Akcijski plan provedbe Strategije obrazovanja odraslih u 2005. godini (2004). <http://www.hzpou.hr/stranice/3/18-100.pdf> (preuzeto 22. rujna 2011.).
- Bejaković, Predrag (2007) Važnost i financiranje obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja u odabranim zemljama, *Političko obrazovanje*, 3(1-2): 31-55.
- Dimireva, Ina (2010) EU policy on adult learning, <http://www.eubusiness.com/topics/education/adult-learning> (preuzeto 5. listopada 2011.).
- Europska komisija (2011) Open method of coordination http://ec.europa.eu/invest-in-research/coordination/coordination01_en.htm (preuzeto 11. rujna 2011.).
- Eurostat (2010). Lifelong learning, 2005 and 2010 (1) (% of the population aged 25 to 64 participating in education and training) [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Lifelong_learning,_2005_and_2010_\(1\)_\(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training\).png&filetimestamp=20111117131314](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Lifelong_learning,_2005_and_2010_(1)_(%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training).png&filetimestamp=20111117131314) (preuzeto 15. prosinac 2011.).
- Europska komisija (2006). *Croatia Progress Report 2006* http://www.esiweb.org/pdf/croatia_croatia_progress_report_2006.pdf (preuzeto 28. rujna 2011.).
- Europska komisija (2007). *Croatia Progress Report 2007* http://www.esiweb.org/pdf/croatia_croatia_progress_report_2007.pdf (preuzeto 28. rujna 2011.).
- Europska komisija (2008). *Croatia Progress Report 2008* http://www.esiweb.org/pdf/croatia_croatia_progress_report_2008.pdf (preuzeto 28. rujna 2011.).

- Europska komisija (2009). Croatia_Progress_Report 2009
http://www.esiweb.org/pdf/croatia_hr_rapport_2009_en.pdf (preuzeto 28. rujna 2011.).
- Europska komisija (2010). Croatia_Progress_Report 2010
http://www.mvpei.hr/custompages/static/hrv/files/101110_Izvjescje_o_napretku_HR_za_2010.pdf (preuzeto 28. rujna 2011.).
- Jurič, Nives, Ivanović, Dubravka i Čale, Zrinka (2009) Pravilnici u obrazovanju odraslih, *Andragoški glasnik*, 13(1): 45-52.
- Metro-portal (2009) Oporba protiv osnivanja Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. <http://metro-portal.hr/oporba-protiv-osnivanja-agencije-za-strukovno-obrazovanje/23229> (preuzeto 25. rujna 2011.).
- Pastuović, Nikola i dr. (2001) *Odgoj i obrazovanje – bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*. Vlada Republike Hrvatske: Zagreb.
- Pavlović-Bolf, Ozren (2009) Agencija za mobilnost i programe EU, *Andragoški glasnik*, 13(1): 53-57.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. (2005). http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf (preuzeto 22. rujna 2011.).
- Puljiz, Ivana i Živčić, Mile, ur. (2009) *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih (1)*. Agencija za obrazovanje odraslih: Zagreb.
- Puljiz, Ivana, Šutalo, Ivan i Živčić, Mile (2010) *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih (2)*. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih: Zagreb.
- Spajić-Vrkaš, Vedrana (1999) Međunarodna polazišta razvoja odgoja i obrazovanja, u: Mijatović, Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb: 615-638.
- Strategija obrazovanja odraslih (2004). <http://www.hzpou.hr/stranice/3/17-100.pdf> (preuzeto 22. rujna 2011.).
- Vijeće Europske unije (2003). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_en.pdf (preuzeto 12. rujna 2011.).
- Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (2010). <http://www.zakon.hr/z/281/Zakon-o-Agenciji-za-strukovno-obrazovanje-i-obrazovanje-odraslih> (preuzeto 25. rujna 2011.).
- Zakon o obrazovanju odraslih (2007). <http://www.zakon.hr/z/384/Zakon-o-obrazovanju-odraslih> (preuzeto 11. rujna 2011.).
- Žiljak, Tihomir (2007a) Europski okvir za nacionalne obrazovne politike, *Anali Hrvatskog politološkog društva 2006*, 3: 261-281.
- Žiljak, Tihomir (2007b) Izazovi i koristi CARDS projekata za strukovno obrazovanje odraslih (europceizacija na djelu), *Andragoški glasnik*, 11(1): 15-22.
- Žiljak, Tihomir (2009a) *Transfer obrazovnih politika: cjeloživotno učenje i europceizacija hrvatske obrazovne politike* (neobjavljeno).
- Žiljak, Tihomir (2009b) Kriza, strah i nada – Novi izazovi za obrazovanje odraslih, *Andragoški glasnik*, 13(1): 7-23.

EUROPEANISATION OF ADULT EDUCATION IN CROATIA

Nikola Baketa

Summary: *On its way towards the European Union, Croatia was pressured by the EU conditions and standards. Among other pressures, the adult education policy was under the influence of Europeanization process (seen as a horizontal transfer and institutionalization of rules, procedures, policy paradigms and norms which are first defined in the EU policy process and then incorporated in the logic of domestic discourse, identity and public policies. Taking into account the duration of the process of negotiations with the European Union (2005-2011), the beginning of a change in modernization of adult education, the goals, principles highlighted in the main Croatian documents, sources of funding and lack of other important influences it can be said that Europeanization of certain spheres of adult education is extremely visible (institutionalization of rules, adoption of common principles, the application of rules and principles in public policy). However, there are areas of adult education which are not covered by this process (employability, competitiveness, mobility, social cohesion). In these areas it is expected that the entrance into the EU and cooperation with other member-states should facilitate changes. The reason they were not achieved by now lies in fact that Croatia was focused on changes related to the legal framework and establishment of institutions and less on the implementation.*

Key words: *Europeanization, adult education, learning, principles of the EU*

KONCEPT CJELOŽIVOTNOG UČENJA U ŠVEDSKOJ

Željka Ciler
Andragoško učilište Zvonimir
zciler@gmail.com

Sažetak: U ovom radu predmet proučavanja je koncept cjeloživotnog učenja u Švedskoj. U svrhu razumijevanja samog pojma prikazane su opće geografske, ekonomske i društvene karakteristike Švedske kao osnova za stvaranje pozitivne svijesti o važnosti obrazovanja i ljudskog kapitala. Objasnjena su mišljenja švedskog društva u pogledu cjeloživotnog učenja. Data je analiza švedskog obrazovnog sustava i obrazovanja odraslih s gledišta upravljanja i financiranja. Radom se zaključuje da Švedska uspješnim strategijama, ostvarenim rezultatima i kontinuiranom stvaranju novih modela i principa u održavanju i povećavanju naprednog obrazovnog društva, predstavlja jednu od vodećih zemalja znanja.

Cljučne riječi: cjeloživotno učenje, švedski obrazovni sustav, obrazovanje odraslih, znanje

Uvod

Današnja Europa s globalnog stajališta, jaka je natjecateljska regija na svjetskom tržištu zahvaljujući svojim visokim standardima obrazovanja i istraživanjima, visokoj tehnologiji i kvalificiranoj radnoj snazi. Glavni preduvjet njenog natjecateljskog stupnja u svijetu su brojne tehnološke i ekonomske promjene koje mijenjaju međusobnu ekonomsku konkurenciju, uvriježene načine življenja, rada i stjecanja znanja, što uvjetuje novu prilagodbu promjenama kako pojedinca tako i države. Današnji moderni napredni život i društveni i politički svijet, koji se razvija u Europi, očekuje od pojedinca aktivan doprinos društvu, pozitivno odnošenje prema kulturnoj, etničkoj i jezičnoj raznolikosti, pruža mu veće prilike i mogućnosti izbora, ali isto tako i veći rizik i nesigurnost. Ove nove i zahtjevnije društvene promjene, izazovi i mogućnosti uvjetuju sve prisutnije i intenzivnije obrazovanje ljudi.

Europa sadržava veliki kreativni i inovacijski potencijal u svim sferama života. Današnja Europa ušla je u 'vrijeme znanja'. Građani Europe svojim vještinama, inicijativama i kompetencijama predstavljaju glavnu imovinu u ekonomskom

i socijalnom razvoju Europe. U ekonomiji koja se bazira na znanju, obrazovanje, osposobljavanje i učenje ključni su u održavanju i poboljšavanju europske konkurentnosti i rasta. Obrazovanje je, također, važan čimbenik osobnog i demokratskog razvoja. Ono je temeljni kapital suvremenog društva i ključni faktor ekonomskog razvoja. Zahtjeva prisutnost u cijelom životnom vijeku i zato ga nazivamo "cjeloživotnim učenjem". Cjeloživotno učenje, koje podrazumijeva učenje u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti) i u svim oblicima u kojima se ostvaruje (formalno, neformalno i informalno) danas predstavlja ključ uspjeha kako u životu pojedinca tako i u društvu u cjelini. Učenje je pritom kontinuirani proces u kojem su rezultati i motiviranost pojedinca za učenje u određenom životnom razdoblju uvjetovani znanjem, navikama i iskustvima učenja stečenima u mlađoj životnoj dobi. Pojam cjeloživotnog učenja podrazumijeva i postizanje pravednosti i učinkovitosti s obzirom na ubrzano starenje stanovništva, ponovno uključenje u učenje onih osoba s niskom razinom obrazovanja poradi lakšeg prilagođavanja stalnim promjenama i potrebama tržišta rada. Europa objašnjava cjeloživotno učenje kao put prema društvu i ekonomiji temeljenoj na znanju te mora biti vodeće načelo u sudjelovanju u cjelokupnom kontekstu učenja/usvajanja znanja. Na taj način Europa postaje zajednica u kojoj je znanje temelj društva i ekonomije i ključ jačanja natjecateljskog duha kako na europskoj tako i na svjetskoj razini, te u poboljšanju zapošljivosti.

Primjer uspješnog koncepta cjeloživotnog učenja predstaviti ćemo sa stajališta Švedske, jedne od najrazvijenijih država Europe, koja uspješnim strategijama, ostvarenim rezultatima i kontinuiranom stvaranju novih modela i principa u održavanju i povećavanju naprednog obrazovnog društva, predstavlja jednu od vodećih zemalja znanja.

Švedska – zemlja znanja

Odnos prema cjeloživotnom učenju i obrazovanju odraslih uvelike se razlikuje u pojedinim zemljama članicama EU. Najznačajnija država EU, koja prednjači u procesu cjeloživotnog učenja je Švedska. Svojom površinom od 449.964 km², jedna je od najvećih, a po broju stanovništva (9 428 054) jedna od najmanjih država Europe. Kao jedna od najrazvijenijih i najbogatijih zemalja, karakterizira ju visok životni standard, visoko razvijen sustav socijalne skrbi i jedan od najviših prosječnih dohodaka na svijetu. Oko 84% švedskog stanovništva živi u urbanim područjima. Švedska je društvo koje stari. Očuvanje prirode, zaštita okoliša i energetska učinkovitost, opće su prihvaćeni principi u Švedskoj i imaju prioritet kod definiranja svih državnih politika. Švedska ima jednu od najnižih stopa siromaštva u svim zemljama OECD-a (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj).

Švedska je bogato, zdravo i visoko školovano društvo. Svi socijalni partneri i donositelji zakona naglašavaju da je pokretačka sila gospodarskog rasta razina

ljudskog kapitala. Obrazovni sustav, stoga, je desetljećima bio u središtu vladine politike ekonomskih reformi. Švedski obrazovni sustav pokazuje visoki stupanj ulaganja i ambicioznih ciljeva, a prema međunarodnim standardima postiže visoki stupanj ispunjenja ciljeva. Cilj švedske politike jest biti vodeća nacija znanja najkvalitetnijeg obrazovanja i cjeloživotnog učenja za rast, održivi razvoj i pravedan život. Švedska ima jaku socio-demokratsku tradiciju, koja naglašava ulogu države, socijalnu pripadnost i jednakost (Nicaise, Esping-Andersen, Pont, Tunstall, 2005.).

Švedska je kroz povijest bila dobro poznata po borbi za jednake mogućnosti i jednakost ishoda. Ovaj zasluženi ugled upućuje na povijesnu činjenicu održavanja velikog javnog sektora, velikodušnih socijalnih programa, i visokih i progresivnih poreza na dobit. Egalitarni ciljevi su također imali jak utjecaj u drugim područjima politike, osobito u obrazovnoj. Godine 1842., na primjer, postala je prva zemlja u svijetu koja je predstavila uvođenje obveznog školovanja, u velikoj mjeri motivirana željom da nastavi ciljeve gospodarske i socijalne jednakosti. Švedska je, doista, uspjela u stvaranju jedne od najatraktivnijih i jednakih raspodjela prihoda u svijetu, dok u isto vrijeme ima visoki životni standard.

Razina obrazovanja stanovništva je relativno visoka (Nicaise, Esping-Andersen, Pont, Tunstall, 2005.). Podaci iz OECD-a pokazuju da 85% švedske populacije starosne dobi između 25 i 64 godine koje se školovalo na srednjoškolskoj razini u 2008. godini (OECD, 2008). U međunarodnim okvirima pismenosti Šveđani su na visokoj poziciji, a to dokazuje ukupna razina pismenosti stanovništva koja je među najvišima.

Cjeloživotno učenje u Švedskoj

Pojam cjeloživotnog učenja u Švedskoj može se objasniti kao ukupni opis pristupa, obilježja sustava i temeljnih vrijednosti koje su tijekom niza godina bile jedno od vodećih principa u razvoju obrazovanja i politike učenja u širem smislu u Švedskoj (Ministry of Education and Research, 2007.). Cjeloživotno učenje ili učenje tijekom cijelog životnog vijeka, vrlo je bitna zadaća državnog i privatnog sektora, kao i pojedinca. Visoka kvaliteta u obrazovanju od vitalne je važnosti u određivanju kako se Švedska razvija kao obrazovna nacija i gospodarstvo znanja.

Koncept cjeloživotnog učenja u Švedskoj obuhvaća kao prvo prisutnost u svim stadijima života. Škola kao obrazovna ustanova ima zadatak omogućiti pristup općem obrazovanju svim pojedincima i osigurati određenu razinu znanja i vještina za daljnji razvoj vještina i kompetencija na tržištu rada. Ovdje nastaju prvi temelji cjeloživotnog učenja. Kao drugo cjeloživotno učenje u velikoj mjeri usredotočuje se na kvalitetu i cilj postignuća. Kao treće, obrazovanje odraslih usmjereno je, ne samo na nadoknađivanje nedostataka u znanju, već i na širenje mogućnosti jačanja i produblivanja sposobnosti kod odraslih osoba. Kao četvrto, obrazovni sustav je

organiziran na način da olakšava prijelaz između različitih razina i dijelova obrazovanja. Visokokvalitetno učenje i profesionalno usmjeravanje u različitim oblicima obrazovanja imaju važnu ulogu u zadovoljavanju potreba pojedinaca, društva i tržišta rada.

Švedska Državna agencija za obrazovanje, u okviru svog posebnog programa za cjeloživotno učenje, definira cjeloživotno učenje kao: “holistički smisao obrazovanja koji priznaje učenje iz različitih okruženja” (National Agency for Education, 2000, str. 7). Cjeloživotni koncept sastoji se od dvije vremenske dimenzije: cjeloživotne, koja upućuje na učenje pojedinca kroz životni vijek, stalno ili povremeno; i ‘opće životne’ dimenzije koja na poseban način ističe formalno, neformalno i informalno učenje (The European Centre for the Development of Vocational Training /CEDEFOP,2001.). Upućuje na učenje koje može biti korisno i zabavno, a koje se odvija u obitelji, u slobodno vrijeme, u javnom životu i u svakodnevnim situacijama. Opće životno učenje pomaže nam da shvatimo da su učenje i podučavanje uloge i aktivnosti koje se mijenjaju i razmjenjuju na različitim mjestima i u različito vrijeme. Cjeloživotno učenje i općeživotno učenje predmet su djelovanja više čimbenika: obrazovne politike, politike tržišta rada i socijalnog društva. Znanje je potrebno kontinuirano proširivati kroz život, a stjecanje znanja mora biti cjeloživotno učenje. Time se dolazi do promjene u odgovornosti obrazovanja i učenja iz državnog sektora u privatni i građanski položaj u društvu te do promjene u odgovornosti iz državne u individualnu. Specifično znanje mora biti uvjetovano željom za učenjem, samopouzdanjem, vještinom svoje promjene i osjećajem sigurnosti u nesigurnim situacijama. Sustav cjeloživotnog učenja, zato mora osigurati smjernice obrazovanja i savjetovanje, individualne planove studiranja i mora posjedovati brojne praktične metode kako bi vodio i napredne ljude u skladu sa svojim sposobnostima tako i manje napredne ljude.

Švedska je vrlo dobro poznata po tradiciji širokog javnog obrazovanja zahvaljujući dobrovoljnim društvenim inicijativa. Također ju karakterizira činjenica kako obrazovanje pojedinca ne smije biti ovisno o socijalnom podrijetlu, spolu ili ekonomskom statusu te da svatko ima isto pravo na kvalitetno obrazovanje(CEDEFOP,2001.). Škola mora biti u funkciji stjecanja znanja i vještina, a strategija za takvo učenje mora se temeljiti na pojedincu, a ne na sustavu i institucijama. Uloga sustava i institucija jest dati podršku individualnom učenju u različitim fazama života. Mora obuhvatiti sve oblike učenja, formalno, neformalno i informalno, sve razine i dijelove obrazovnog sustava, od predškolskog do obrazovanja odraslih i visokog obrazovanja, mora dati smisao učenja u radnom vijeku i društvenom životu, kao i u drugim životnim okolnostima.

Švedska je zemlja kulturne različitosti, egalitarizma, pluralističkih vrijednosti i povećavajućeg jaza između različitih skupina u društvu koje su marginalizirane i isključene iz glavne struje društva (npr. nezaposleni, imigranti i individualci s kratkim formalnim obrazovanjem) (National Agency for Education, 2000.). Potaknuti činjenicom razvila se nova obrazovna politika gdje se individualno učenje smatra

cjeloživotnim projektom koje zauzima mjesto ne samo u kontekstu formalnog obrazovanja, već također u cjelokupnoj ljudskoj aktivnosti. Godine 2007. sudjelovalo je 32% odraslih u cjeloživotnom učenju, dok u razdoblju od 2008.-2010. godine bilježi se blaži pad i iznosi 24%, ali još uvijek je Švedska među prvima u Europi.

Švedski obrazovni sustav i upravljanje

Osnovna karakteristika švedskog obrazovnog sustava jest visoki stupanj decentralizacije. Raspodjela odgovornosti dijeli se između Parlamenta i Vlade (propisuje nastavne planove i programe za obvezni školski sustav), čija je zadaća kontrolirati obrazovne aktivnosti kroz definiranje nacionalnih ciljeva i odlučuje o financiranju općih državnih sredstava za obrazovni sustav, dok su središnje vlasti, općine i organizatori različitih institucija odgovorni za osiguravanje kvalitetnih obrazovnih aktivnosti u skladu s zakonom i za ostvarivanje nacionalnih obrazovnih ciljeva (Ministry of Education and Research, 2009/10). Obrazovanje se realizira kroz podjelu organizacije između države, vijeća županije, općina i nezavisnih organizatora obrazovanja. Većinom javnog obrazovanja u Švedskoj do visokoškolske razine obrazovanja upravljaju općina i većina visokoškolskih institucija pokrenute od strane vlade, iako državna sveučilišta i visoka učilištima imaju velik stupanj autonomije u nekoliko važnih područja.

Država je odgovorna za središnji razvoj i poboljšanje sustava obrazovanja, i osigurava da su sve obrazovne aktivnosti praćene i vrednovane. Također je odgovorna za pružanje financijske pomoći studentima. Odgovornosti su podijeljene između nekoliko središnjih vlasti – institucija (npr. Švedska Nacionalna agencija za obrazovanje, Nacionalna agencija za obrazovanje osoba s posebnim potrebama i dr.) koje dostavljati godišnja izvješća o svojim aktivnostima Vladi i time se oblikuje plan za dugoročni nacionalni razvoj obrazovanja (Ministry of Education and Research, 2009/10).

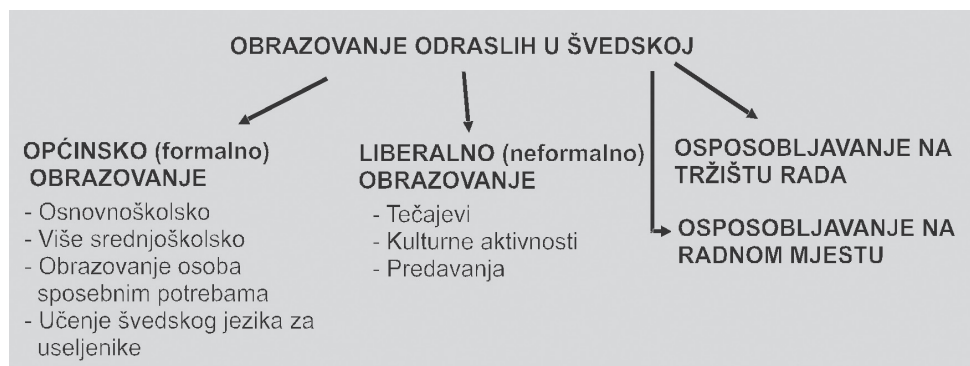
Općine su dužne po zakonu i propisima provoditi brojne osnovne usluge uključujući i obrazovanje. Organizacija uprave unutar općine, kao što je raspodjela odgovornosti i financiranje nije centralizirana i varira između općina. Većina javnog obrazovanja u Švedskoj do visokoškolske razine je organizirana u općinama, ali postoji i veći broj samostalno pokrenutih školama koje se financijski podupiru. Prema Zakonu o obrazovanju, odgovornost je općina osigurati standarde u švedskim školama, prezentirati godišnje izvješće o kvaliteti i pružiti državi informacije relevantne za ocjenu obrazovnih aktivnosti i za kvalitetu revizije. Razinu obrazovanja u školi financira općinski proračun, koji se sastoji od državnih potpora i lokalnih poreznih prihoda. U okviru svog područja odgovornosti, svaka općina ima pravo odlučivati o raspodjeli sredstava i organizaciju aktivnosti. Državne i lokalne vlasti, kao i pojedine škole i visoka učilišta, moraju sustavno pratiti i evaluirati obrazovne aktivnosti u odnosu na ciljeve na nacionalnoj razini.

Osnovni temelj švedskog obrazovnog sustava jest besplatno obrazovanje i kvalitetan sustav podrške učenju kroz veliku financijsku podršku, koja je bitan preduvjet pristupa svim mogućnostima obrazovanja bez obzira na stupanj obrazovanja ili socijalni status pojedinca. Obrazovna politika ima dva osnovna cilja, a to su: kvalitetno obrazovanje svakog građanina bez obzira na spol, socijalni ili ekonomski status ili prebivalište; i razvijanje cjeloživotnog učenja u funkciji novih znanja i vještina koje će omogućiti osobni razvoj, demokraciju, jednakost spolova, ekonomski razvoj i pravednu raspodjelu bogatstava.

Sustav obrazovanja odraslih

Obrazovanje odraslih u Švedskoj ima dugu tradiciju. Njezin povijesni razvoj postavio je temelj za današnji pristup cjeloživotnom učenju. Obrazovanje odraslih pojavljuje se s popularnim inicijativama pismenosti već krajem 18. stoljeća, pojavom jednog od ranih oblika studijskih krugova koji se nastavljaju i razvijaju tijekom 19. stoljeća uz razvoj ostalih obrazovnih institucija, škola i učilišta.

Obrazovanje odraslih, danas, provodi se u različitim oblicima od općinskog obrazovanja odraslih do programa osposobljavanja na tržištu rada i razvoj kompetencija na poslu. Ovo područje obrazovanja prikazano je na slici 1.



Slika 1. Obrazovanje odraslih u Švedskoj

Javni školski sustav za odrasle (općinsko obrazovanje odraslih, općinsko obrazovanje za osobe s posebnim potrebama, učenje švedskog jezika za useljenike) regulirano je Zakonom o obrazovanju i broju pravilnika u pogledu njihove organizacije financiranja itd. Dodatni obrazovni programi regulirani su Pravilnikom o dodatnim obrazovanjima i osposobljavanjima na tržištu rada. Kod liberalnog obrazovanja odraslih postoji državna potpora koja je regulirana zakonom, međutim ne postoje pravila o organizaciji i sadržaju liberalnog obrazovanja odraslih. Švedsko Nacionalno vijeće za obrazovanje odraslih odgovorno je za raspodjelu

državne potpore i za razvoj i praćenje aktivnosti unutar popularnog¹ liberalnog obrazovanja odraslih.

Također, ne postoji zakon koji uređuje izobrazbu na radnom mjestu. Odluke koje se odnose za razvoj kompetencija određuju sami poslodavci. Važna je činjenica da od 1975. godine svi zaposlenici imaju zakonsko pravo na obrazovni dopust (GHK/Research voor Beleid, 2011.). Koordinacija između sustava obrazovanja i tržišta rada, važan je preduvjet za učenje na radnom mjestu. Odgovornost za obrazovanje odraslih u širem smislu je odgovornost pojedinca, države i poslodavca. U funkciji postizanja ciljeva u obrazovanju odraslih s ciljem promicanja osobnog razvoja, demokracije, jednakih mogućnosti, gospodarskog rasta i zapošljavanja, i pravedne raspodjele bogatstva, utvrđene su sljedeće strategije u sklopu vladina prijedloga zakona “Razvoj odraslog učenja i obrazovanje odraslih” iz 2001. godine: Metode poučavanja, učenja i rada trebaju odgovarati potrebama pojedinca koji uči u društvu temeljenom na znanju; savjetovanje i usmjeravanje treba biti temeljeno na priznavanju prethodno stečenog znanja i vještina; sustav financijske potpore treba omogućiti stimuliranje sudjelovanja odraslih u obrazovanju i razvoju vještina; društvo, poslodavci i pojedinci imaju suodgovornost za ostvarivanje potreba pojedinaca i skupina s obzirom na opće obrazovanje i obrazovanje za posebne namjene; cjelokupno formalno i neformalno obrazovanje prožeto je demokratskim pogledom na život i poštovanjem za jednaku vrijednost svih osoba; suradnja između vlasti, tržišta rada i nevladinih organizacija treba se boriti za cilj ostvarenja obrazovanja individualca i razvoja njegovih kompetencija.

Raspodjela odgovornosti i financiranje

Središnje i lokalne vlasti, zajedno s različitim organizatora obrazovanja odgovorne su za kvalitetno provođenje aktivnosti u skladu s nacionalnim ciljevima i smjernicama. Švedski Zavod za školstvo (*Skolverket*) je odgovoran za praćenje, evaluaciju, praćenje i nadzor obrazovanja odraslih. Školski inspektorat (*Skolinspektionen*) podržava lokalni razvoj kvalitete rada i poboljšanje okruženja za učenje, potiče razvoj profesionalne sposobnosti među nastavnicima, podržava prošireno korištenje ICT u obrazovanju i odgovoran je za nacionalni program za školske voditelje u obrazovanju. Švedsko Nacionalno vijeće za obrazovanje odraslih je nevladina organizacija odgovorna za koordinaciju, raspodjela državnih potpora i vrednovanje obrazovnih aktivnosti u narodnim srednjim školama i studijskim udrugama.

Općinsko obrazovanje odraslih, općinsko obrazovanje za odrasle osobe s posebnim potrebama i učenje švedskog jezika za useljenike dio su javnog školskog

1 Popularno liberalno obrazovanje odraslih podrazumijeva neformalno obrazovanje koje je “slobodno i dobrovoljno” tj. nije pod kontrolom države i ostvaruje se dobrovoljnim pristankom pojedinca. Ovo obrazovanje organiziraju srednje narodne škole i studijske udruge.

sustava, i u cijelosti su financirani od strane općinskog proračuna, koji se sastoji od državnih potpora i lokalnih poreznih prihoda. Nešto više od polovice svih programa dopunskog obrazovanja primaju državne potpore i /ili daju studentima pravo na studijsku pomoć. Ostatak programa dopunskog obrazovanja je pod državnim nadzorom. Većina tih škola naplaćuju školarine.

Studijske udruge i narodne srednje škole uglavnom se financiraju državnim sredstvima, sredstvima županijskih vijeća i općina. Osim toga, imaju prihode od obrazovnih aktivnosti na temelju provizija. Državnu potporu dodjeljuje Švedsko Nacionalno vijeće za obrazovanje odraslih. Nastava je besplatna, ali studenti plaćaju za svoj smještaj uz mogućnost pokrivanja dijelova troškova.

Što se tiče osposobljavanja na tržištu rada, sredstva se dodjeljuju odboru za nacionalno tržište rada, koji pak distribuira sredstva za rad županijskim odborima i uredima za zapošljavanje. Ta tijela su odgovorna za nabavu raznih programa osposobljavanja. Ljudi koji sudjeluju u osposobljavanju za tržište rada dobivaju potpore koja odgovara njihovoj razini nezaposlenosti (na temelju njihovih prethodnih prihoda kada se zaposleni). Osposobljavanje za tržište rada je instrument politike tržišta rada prvenstveno namijenjen za osnovno ili daljnje stručno osposobljavanje za nezaposlene.

Zaključak

Švedska, kao visoko razvijena zemlja Europe, jedna je od najboljih primjera uspješnog razvoja koncepta cjeloživotnog učenja. Zemlja, koja uživa visoki standard življenja, jaki gospodarski rast, snažan sustav socijalne pomoći i posjeduje jasne ciljeve demokracije, jednakosti i socijalne kohezije, vidljivo i jasno podupire kvalitetan sustav obrazovanja kao temelj razvoja kako samog pojedinca tako i društva u cjelini. Vođena idejom “biti vodeća nacija znanja najkvalitetnijeg obrazovanja i cjeloživotnog učenja za rast, održivi razvoj i pravdu”, švedsko društvo daje stalno jaku potporu za poboljšanje obrazovanja. Sveukupno obrazovanje u Švedskoj, dio je cjeloživotnog učenja koje zauzima vrlo važno mjesto u cjelokupnoj ljudskoj aktivnosti i usmjereno je na visoki stupanj ulaganja i ambicioznih ciljeva.

Koncept cjeloživotnog učenja temelji se na učenju kroz sve stadije života (formalno, neformalno i informalno učenje), usredotočuje se na kvalitetu i cilj postignuća, na nadoknađivanje nedostataka u znanju i širenje mogućnosti jačanja i produbljanja sposobnosti kako bi se zadovoljile potrebe pojedinaca, društva i tržišta rada. Možemo zaključiti da Švedska veliki dio novčanih sredstava ulaže u obrazovanje i razvija visoko školovano stanovništvo, koje je osnovni preduvjet u modernom društvu gdje su znanja i inovacije osnovni faktori za razvoj i uspješnost. Obrazovanje se smatra ulaznicom za prisutnost svakog pojedinca u demokratskom društvu, omogućava mu ostvariti osobni razvoj i kvalitetu života te ojačati njegovu poziciju na tržištu rada. Država podupire i omogućava besplatno obrazovanje, lako

dostupno svima pod jednakim uvjetima bez obzira na socijalni status, spol ili nacionalnost. Zajedničkim djelovanjem države, lokalnih i privatnih institucija te općina, Švedska pokazuje uspješne rezultate ostvarenih ciljeva u europskim obrazovnim okvirima. U vrijeme ekonomske krize, Švedska i dalje radi na kontinuiranom poboljšanju obrazovanja, novim strategijama kako bi i dalje bila među vodećim zemljama znanja. Ulaže truda u nove ideje i investicije u složeni sustav obrazovanja i razvija koncept cjeloživotnog učenja, a koliko će biti i dalje uspješna u svojim budućim ciljevima i obraniti se od promjena u ekonomiji i društvu koje se temelji na obrazovanju, zasigurno će pokazati vrijeme.

LITERATURA:

GHK/Research voor Beleid, (2011), *Country report on the Action plan on adult learning: Sweden*

http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/docs/Country-report_SE_final.pdf

Nicaise Ides, Esping-Andersen Gosta, Pont Beatriz, Tunstall Pat, (2005), *Equity in education thematic review: Sweden*

<http://www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf>

The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), (2001), *Lifelong learning in Sweden*, Luxembourg

<http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5112en.pdf>

Ministry of Education and Research, (2007), *The Swedish strategy for lifelong learning. A summary of principles and orientations*

http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aseducationandresearchhubforlifelonglearning/nationalllstrategies/resources_3338.pdf

Ministry of Education and Research, (2009/10), *Structures of education and training systems in Europe/Sweden*

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_SE_EN.pdf

National Agency for Education, (2000), *Lifelong learning and lifewide learning in Sweden Making lifelong learning reality*

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/reality_en.pdf

OECD (2008) *Better life Initiative 2008*. <http://oecdbetterlifeindex.org/countries/sweden/> (18.02.2012.)

THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING IN SWEDEN

Željka Ciler

Summary: *In this paper the case study is the concept of lifelong learning in Sweden. In order to understand the concept itself the general geographical, economic and social characteristics of Sweden are represented as a basis for creating a positive awareness of the importance of education and human capital. The opinions of Swedish society in terms of lifelong learning are explained. The analysis of the Swedish education system and adult education are given from the standpoint of management and financing. This paper brings the conclusion that Sweden with its successful strategy, the results achieved and the continuous creation of new models and the principles of maintaining and increasing the advanced education of society, is one of the leading countries of knowledge.*

Key words: *lifelong learning, the Swedish education system, adult education, knowledge capital*

UČENJE I OBRAZOVANJE ODRASLIH
(Rubenson, Kjell (ur.) *Adult learning and education*,
Elsevier, Oxford, 2011., 313 str.)

Ognjen Žiljak

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
ognjen.ziljak@asoo

Knjiga „*Adult learning and education*“ (Učenje i obrazovanje odraslih) je zbornik radova, izvorno objavljenih u *The international encyclopedia of education* (Međunarodna enciklopedija obrazovanja), koji predstavljaju pokušaj aktualnog pregleda cjelokupnog područja obrazovanja odraslih. Urednik K. Rubenson ističe da je doprinos teorijskoj i empirijskoj bazi znanja obrazovanja odraslih osnovna ideja iza ovog zbornika, te autori, selektirani na temelju šire međunarodne zastupljenosti i reputacije, uključuju stručnjake kao što su J. Field, P. Jarvis, P. Bélanger, itd., koji su autori ukupno 46 članaka. Knjiga je podijeljena u pet dijelova, i u skladu sa sveobuhvatnim ambicijama uključuje teme od povijesnog razvoj područja, preko različitih teorijskih utemeljenja i različitih perspektiva implementacije obrazovanja i učenja odraslih, do uloge, odnosno funkcije obrazovanja odraslih u društvu.

U prvom, uvodnom, dijelu knjige, autori se obrazovanjem odraslih bave na općenitoj razini. K. Rubenson opisuje različita shvaćanja i definicije obrazovanja odraslih, pri čemu naglašava napetosti koje se ovdje javljaju između obrazovanja odraslih, kao znanstvene discipline te ostalih disciplina, kao i napetosti koji se javljaju u pogledu povezivanja teorije i prakse obrazovanja odraslih. B.J. Hake izlaže povijesni razvoj obrazovanja odraslih, pri čemu naglašava tri aspekta tog razvoja – institucionalni razvoj, pregled značajnih pojedinaca i reformatora, te pregled razvoja pojedinih inicijativa. J. Field bavi se odnosom obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja, te ističe kako je na području javnih politika, upravo cjeloživotno učenje postalo dominantan koncept. Field opisuje kako se aktualne politike cjeloživotnog učenja razlikuje od prethodnih inicijativa i politika usmjerenih na promociju učenja u odrasloj dobi u nekoliko aspekta – prvo, to je širina i ponekad neodređenost samog koncepta, zatim činjenica da izvorno dolazi iz područja javnih politika, a ne obrazovanja, te dominantna ekonomska usmjerenost u njegovog primjeni. Upozorava kako ovako formuliran pristup cjeloživotnom učenju, osim što ima tendenciju zanemarivanja učenja u kasnijoj životnoj dobi, može dovesti i do daljnjeg jačanja društvenih razlika.

U drugom dijelu knjige autori se iz različitih perspektiva bave učenjem i poučavanjem odraslih, kao i planiranjem obrazovanja odraslih. S.B. Merriam pokazuje kako su pojedine perspektive utjecale na razvoj teorija obrazovanja odraslih – od perspektive usmjerene na pojedinog polaznika, unutar kojih autorica objašnjava razvoj teorija andragogije, samosumjerenog učenja i transformacijskog učenja, perspektive koja je usmjerena na kontekst u kojem se učenje odvija, pa do najnovijih perspektiva koje se bave ulogom emocija, čak i spiritualnosti. D. Beckett daje kraći pregled filozofskih utemeljenja različitih teorija obrazovanja odraslih, a E.A.L. Stine-Morrow i J.M. Parisi razmatraju međusoban odnos kognitivnog razvoja odraslih osoba i obrazovanja odraslih. K. Illeris navodi različite aspekte učenja, to jest karakteristike ovog procesa neovisne o dobi osobe koja uči, kao i specifične karakteristike učenja odraslih osoba te zaključuje da većina tradicionalnih teorija učenja i poučavanja nije primjenjiva na učenje odraslih. P. Cranton razmatra teoriju transformacijskog učenja, a L. West govori o biografskoj perspektivi obrazovanja odraslih, kao usmjerenosti na subjektivno iskustvo osobe koja uči, nasuprot pristupima, posebno bihevioralističkim, koji imaju tendenciju reduciranja osobe koja uči na jedan apstraktni entitet. P. Mayo razmatra obrazovanje odraslih iz pozicije rada Paula Freire, a S. Billet opisuje različite koncepte učenja na radnom mjestu. Navodeći različita shvaćanja organizacijskog učenja, kao i različite razine na kojima se ono može proučavati, P.E. Ellström ukazuje na pojačan interes za ovaj fenomen na tri područja: razvoj škola i inovativne škole, razvoj ljudskih resursa, te učenje na radnome mjestu. Analizirajući koncept informalnog učenja, P. Hodgkinson u svome članku upozorava na pošteškoće do kojih dolazi zbog različitog razvoja ovog pojma unutar znanstvenog i političkog okvira, nesuglasja oko granica između formalnog i informalnog učenja, kao i suprotstavljenih teorija učenja općenito. Ističe da je za politike i praksu u europskim zemljama najutjecajnije klasifikacija Europske unije koja govori o formalnom, neformalnom i informalnom učenju. A.L. Wilson i R.M. Cervero opisuju tri glavne teorije planiranja u obrazovanju odraslih – konvencionalnu, deliberativnu i radikalnu, te pretpostavke i izazove vezanu uz svaku od njih.

Treći dio knjige prikazuje različite provoditelje i područja obrazovanja odraslih, sudjelovanje u obrazovanju odraslih, odnosno prepreke koje se ovdje javljaju, kao i pitanja vezana uz financiranje obrazovanja odraslih. R. Höghielm opisuje različita shvaćanja osnovnog obrazovanja odraslih u pojedinim zemljama, kao i promjene do kojih dolazi zbog nastojanja za njegovim povezivanjem s potrebama tržišta rada. L. Tett i R.St. Clair analiziraju promjene do kojih dolazi u opismenjavanju odraslih, povećanim zahtjevima za procjenom ishoda ovih programa i njihove učinkovitosti, kao i pomakom u smjeru profesionalizacije ovog područja, prije svega u razvijenim zemljama. D. Schugurensky se u svom tekstu bavi građanskim obrazovanjem odraslih i obrazovanjem odraslih za imigrante, dva različita, ali srodna područja teorije i prakse u obrazovanju odraslih. Kako će takvi programi izgledati ovisi prije svega na koju od četiri dimenzije građanstva (status, identitet, građanske vrline, aktivno građanstvo) se usredotočuju. K. Forrester navodi karakteristike radničkog obrazovanja, koje on izjednavača s obrazovanjem unutar sindikata, te analizira njegovu

ulogu unutar šireg društvenog konteksta. Narodno obrazovanje odraslih, kako S. Tøsse piše u svome članku, uglavnom je nastalo kao rezultat nastojanja za odmakom od instrumentalizacije, sistematizacije i institucionalizacije tradicionalnog školovanja. Iako ono ima različito značenje u različitim sredinimama (autor navodi primjere iz nordijskih zemalja, te Latinske i Sjeverne Amerike) moguće je izdvojiti tri njegove dimenzije koje su svugdje prisutne: političko-ideološka, pedagoško-participativna i akcijski usmjerena dimenzija. M. Slowey se u svom članku bavi sudjelovanjem odraslih u visokom obrazovanju, navodi razne klasifikacije odraslih studenata, različite tradicije u pogledu sveučilišnog obrazovanja odraslih, kao i aktualne promjene na ovom području, prije sveg pod utjecajem politika cjeloživotnog učenja. B. Connolly analizira dimenzije obrazovanja odraslih unutar zajednice, a R.M. Cervero i B.J.Daley bave se kontinuiranim profesionalnim obrazovanjem. B. Kriechel piše o strukovnom obrazovanju i osposobljavanju posebne kategorije nezaposlenih osoba, koje su posao izgubile zbog zatvaranja cijelih poduzeća ili tvornica, odnosno masovnih otpuštanja u pojedinim sektorima, zbog čega je niz zemalja razvio posebne programe usmjerena upravo na tu skupinu nezaposlenih. R.S. Grenier se bavi muzejima, kao mjestima gdje odrasle osobe uče, a C. Duke opisuje koncept gradova odnosno regija koja uče, te pokazuje kako ovaj pojam ima dva značenja – šire (sposobnost grada i regije da uči kao osoba) i uže (aktivnosti lokalnih i regionalnih vlasti usmjerene na širenje obrazovnih mogućnosti). P. Jarvis piše o obrazovanju starijih osoba, a N.Z. Haniff govori o osnaživanju kroz obrazovanje, aktivistički usmjerenom učenju kao obliku zagovaranja ljudskih prava, na primjeru programa koji obrađuje specifičnosti prijetnje HIV-a za afroameričku populaciju. D.-B. Kwon i C.H.O. Daeyeon daju općenit pregled politika cjeloživotnog učenja, sljedeći Greenovu klasifikaciju (tržišno vođeni pristup, državno vođeni pristup, pristup vođen kroz socijalno partnerstvo). Å. Sohlman analizira problematiku financiranja obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja, pri čemu se posebno fokusira na zemelje OECD-a. P. Andersson u svom članku i V. Klenowski u svom tekstu bave se pitanjem procjene učenja, pri čemu Andersson govori o procjeni prethodnog učenja (PLA), a Klenowski se fokusira na korištenje portfelja u procesu procjene. R. Desjardins sudjelovanje u obrazovanju odraslih analizira kroz tri ključna pitanja: kolika je ukupna razina sudjelovanja? Tko sudjeluje? Zašto neki ljudi ili društvene skupine više ili manje sudjeluju? K. Rubenson se također bavi sudjelovanjem u obrazovanju, no u središtu njegove pozornosti su prepreke koje se pritom javljaju te navodi podatke iz empirijskih istraživanja, kao i različite teorijske perspektive.

Četvrti dio bavi se obrazovanjem odraslih kao znanstvenim područjem, te daje različite perspektive istraživanja fenomena kao što su spol, klasa ili narodnost u kontekstu obrazovanja odraslih. U svom tekstu T. Fenwick daje pregled istraživanja fokusiranih na učenje na radnome mjestu. J. Stalker govori o rodnoj analizi unutar obrazovanja odraslih – definira sam koncept kao teorijsku odrednicu, ali i predmet istraživanja, te navodi koristi, odnosno izazove vezane uz ovaj vid istraživanja na području obrazovanja odraslih. T. Nesbit polazi od shvaćanja obrazovanja odraslih kao moralnog i političkog nastojanja te pokazuje kako se klasna analiza

može uklopiti u istraživanja obrazovanja odraslih. J. Johnson-Bailey i D. Drake-Clark u svom članku prikazuju različite načine kojima se pitanju rase i etniciteta pristupa u literaturi vezanoj uz obrazovanje odraslih u razvijenim zemljama (tzv. Sjever), a kako u zemljama u razvoju (tzv. Jug).

Peti dio knjige posvećen je ekonomskim i društvenim aspektima obrazovanja odraslih, kao i međusobnom odnosu pojedinih elemenata društva i područja obrazovanja odraslih. H.S. Olesen u svome tekstu istražuje povijesni razvoj društvenih funkcija obrazovanja odraslih u kontekstu procesa modernizacije fokusirajući se na tri osnovna tipa: osnovno obrazovanje odraslih, narodno obrazovanje odraslih, obrazovanje i osposobljavanje odraslih za posao. G. Rees analizira na koji način su pojedine ekonomske teorije utjecale na obrazovanje odraslih, pri čemu iznosi svoju kritiku uloge teorije ljudskog kapitala i gospodarstva temeljenog na znanju za formiranje politika obrazovanja odraslih, odnosno politika cjeloživotnog učenja. J. Crowther i I. Martin govore o funkcijama obrazovanja odraslih s obzirom na građansko društvo, te pokazuju na koji način se ovaj odnos ostvaruje unutar tri shvaćanja ovog koncepta: komunitarijanska perspektiva; perspektiva deliberativne demokracije Jürgena Habermasa; te radikalno aktivistička perspektiva Antonia Gramscija. S. Walters piše o obrazovanju odraslih kao instrumentu izgradnje nacije, te opisujući iskustva zemalja južne Afrike pokazuje kako su društveni pokreti, odnosno kasnije novi režimi prepoznali ulogu obrazovanja odraslih za, prvo, mobilizaciju građana, te kasnije, pripremu građana za nove uloge i novu odgovornost u novome društvu. P. Bélanger i M. Robitaille u svom tekstu pišu u povezanosti zdravlja i obrazovanja odraslih, te ističu da se može govoriti o dva aspekta – obrazovanje odraslih kao instrument zdravstvene politike (zdravstveno opismenjavanje, promocija zdravlja, itd.) i kontinuirano obrazovanje medicinskog osoblja. P. Lovder istražuje koji su globalizacijski procesi te na koji način, utjecali na nacionalne sustave strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, dok se M. Ahmed, također pišući o promjeni obrazovnih paradigmi pod utjecajem globalizacije posebno koncentrira na ulogu nevladinih organizacija. T. Schuller i R. Desjardins analiziraju šire društvene koristi obrazovanja odraslih, kao što su smanjenje kriminala, povećanja društvene kohezije, uštede u zdravstenoj i socijalnoj skrbi, itd., te zaključuju da se pozitivni učinci obrazovanja odraslih, iako u manjoj mjeri nego u slučaju inicijalnog školovanja, mogu ustanoviti i za ove elemente. Konačno, A. Ferrer i W.C. Riddell kroz pregled empirijskih istraživanja pokazuju kakvi su ishodi pojedinih oblika obrazovanja i osposobljavanja odraslih za pojedince (u smislu zapošljavanja i plaća), te za poslodavce (u smislu povećanja produktivnosti).

S obzirom na impresivan popis autora iznimne međunarodne reputacije, sveuhvatnost zbornika, te velikog broja različitih perspektiva iz kojih autori pristupaju najširem skupu tema vezanih uz aktualne trendove u obrazovanju odraslih, ova knjiga je korisna i poticajna kako za istraživače zainteresane za znanstveno promišljanje obrazovanja odraslih tako i za osobe koji u obrazovanju odraslih sudjeluju kao njegovi praktični provoditelji.

IZ RADA HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA

30. (ZIMSKA) ANDRAGOŠKA ŠKOLA (Zagreb, od 3. do 5. veljače 2011.)

Hrvatsko andragoško društvo, nastavljajući svoju višegodišnju tradiciju, i u 2011. godini organiziralo je u Zagrebu, 30. (zimsku) andragošku školu.

Pokrovitelj ove jubilarne škole bio je predsjednik Republike dr. Ivo Josipović, a suorganizator

Obrtnička komora grada Zagreba.

Na ovom skupu na kojem se okupilo 124 sudionika, iz školskih ustanova, pučkih otvorenih učilišta, službi za zapošljavanje, obrtničkih komora i obrtničkih udruženja, gospodarstva i državne uprave, ostvarene su ove stručne teme:

- Aktualna pitanja obrazovne politike
- Očekivane promjene u obrazovnom sustavu, primjenom Hrvatskog kvalifikacijskog okvira
- Primjena Nacionalnog okvirnog kurikulumu u obrazovanju odraslih
- Obrazovne aktivnosti Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, za potrebe obrazovanja odraslih
- Potrebe za promjenama u sustavu obrazovanja odraslih i pitanja iz obrazovne prakse
- Lokalno partnerstvo za zapošljavanje
- Kako projekti iz EU fondova mogu pridonijeti razvoju sustava obrazovanja odraslih
- Programi EU za unapređivanje obrazovanja odraslih (iskustva i nove mogućnosti)
- Uvođenje sustava kvalitete
- Obrazovanje za tržište rada – iskustvo iz Slovenije
- Kompetencije i zapošljivost u malom i srednjem poduzetništvu
- Državna matura u ustanovama za obrazovanje odraslih
- Prava i obveze davatelja obrazovnih usluga u odnosu na njihove korisnike

U vrijeme andragoške škole održana je i promocija knjige «Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih – 2», koju je pripremila Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Predavači, moderatori i uvodničari bili su: Kristina Alerić, Efka Heder, Suzana Kolesar, Tomislav Lončar, Olga Lui, Želimir Janjić, dr. Ankica Marinović, dr. Milan Matijević, Marjan Miklič, Zdenko Mondekar, Nataša Novokmet, Ozren Pavlović

Bolf, Ivan Obad, Gordana Radonić, Goran Sirovatka, Ivan Šutalo, Tihana Tahimirović, Marina Tatalović, Maja Tomičić, dr.Diana Vican, dr.Tihomir Žiljak i Mile Živčić.

31. (LJETNA) ANDRAGOŠKA ŠKOLA (Murter, od 9. do 10. lipnja 2011.)

Od 10. do 11. lipnja 2011. godine Hrvatsko andragoško društvo organiziralo je u Murteru 31. (ljetnu) andragošku školu, u nastavku nakon V. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih. U radu ovog stručnog skupa sudjelovalo je 75 polaznika iz školskih ustanova, pučkih otvorenih učilišta, službi za zapošljavanje, obrtničkih komora i njihovih udruženja, gospodarstva i državne uprave.

Program škole obuhvatio je ove teme:

- Promjene u sustavu obrazovanja,
- Izrada i kvaliteta programa u obrazovanju odraslih
- Novi projekti Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, i unapređivanje obrazovanja odraslih
- Državna matura u novoj školskoj godini
- Stilovi komuniciranja u obrazovanju odraslih
- Sustav osiguranja kvalitete u obrazovanju odraslih
- Otvoreni sat – razmjena iskustva u obrazovanju odraslih

Predavači i moderatori bili su: Jakov Bevanda, Irena Bačelić, Igor Njegovan, Snježana Zbukvić Ožbolt, Slavko Trupeljak i Mile Živčić.

V. MEĐUNARODNA KONFERENCIJA O OBRAZOVANJU ODRASLIH (Murter, od 9. do 10. lipnja 2011.)

Od 9. do 10 lipnja 2011. godine, u suorganizaciji s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatsko andragoško društvo organiziralo je u Murteru V. međunarodnu konferenciju o obrazovanju odraslih .

Glavna tema konferencije bila je posvećena **andragoškoj profesiji i kompetencijama stručnjaka koji se bave obrazovanjem odraslih**. Konferencija je imala posebni značaj u prezentiranju stajališta Republike Hrvatske, da se razvoj i politika obrazovanja odraslih temelji na znanstvenim i stručnim spoznajama.

Za ovaj stručni skup bilo je prijavljeno 37 autorskih radova iz 7 zemalja (Slovenija, Slovačka, Bosna i Hercegovina, Nizozemska, Srbija i Hrvatska), a radu skupa nazočilo je 138 sudionika iz ustanova za obrazovanje odraslih, te drugih institucija

i ustanova koje su u uskoj svezi s obrazovanjem odraslih. U izlaganjima predstavljene su 24 teme kroz 9 panela.

Zbornik autorskih radova s ove konferencije objavit će Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, tijekom idućih mjeseci.

SJEDNICE UPRAVNOG ODBORA HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA

U vremenu od izlaženja Andragoškog glasnika broj 26. do ovog broja 28. održano je 7 sjednica Upravnog odbora udruge.

22. veljače 2011. (4.)

Prihvaćeno je izvješće o održanoj 30. andragoškoj školi, kao i prijedlozi i sugestije sudionika škole za kvalitetniji program budućih andragoških škola i budući rad udruge.

Usvojena je informacija o radu na projektu ugovorenog s Gradskim odborom Crvenog križa Zagreb.

Zaključeno je da se žurno pride pripremi 31. (ljetne) andragoške škole i V. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih. S tim u svezi, zbog poznatih recesijskih mjera, zaključeno je da se kao partner u organizaciji konferencije prihvati suradnja s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

10. svibnja 2011. (5.)

Razmatrana je financijska situacija udruge glede realne mogućnosti izvršavanja zadaća i programa rada u 2011. godini, te je ukazano na nedostatna sredstva za izvršenje svih planiranih aktivnosti.

Utvrđen je konačni prijedlog programa 31. (ljetne) andragoške škole, te V. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih koja će se u suradnji s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih održati u Murteru, 9. i 10. lipnja 2011.

11. listopad 2011. (6.)

Prihvaćeno je izvješće o održanoj 31. (ljetnoj) andragoškoj školi i V. međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih, te su usvojeni prijedlozi za unapređivanje rada udruge na koje su ukazali sudionici ovih skupova.

Zbog složene financijske situacije u kojoj se nalaze mnoge udruge, pa tako i naša, zaključeno je da se zbog manjih troškova, iduća 32. (zimski) andragoška škola održi u Zagrebu, te se pokuša pronaći i možebitne sponzore.

Zaključeno je također da se prate odgovarajući natječaji za projekte u kojima bi mogla sudjelovati i naša udruga, posebice uključivanja u IP projekte.

22. studeni 2011. (7.)

Utvrđeno je mjesto, nadnevak i okvirni program 32. andragoške škole. Ovaj stručni skup održat će se u Zagrebu, u ožujku ili travnju ove godine.

U široj raspravi razmatran je prijedlog o promjeni naziva tradicionalnog skupa udruge. -«andragoška škola». S tim u svezi ukazano je da je zbog znatno izmijenjene strukture sudionika andragoških skupova potrebno osuvremeniti naziv. Prihvaćen je prijedlog da se u buduću naziv «andragoška škola» zamijeni s nazivom «konferencija o obrazovanju odraslih», proljetna odnosno jesenska. Dogovoreno je da se o ovom pitanju ipak treba konzultirati sa širim članstvom udruge, te će se na idućoj sjednici donijeti konačna odluka o nazivu.

Zaključeno je da se s Pučkim otvorenim učilištem Zagreb, kao najvećom ustanovom za obrazovanje odraslih, pokuša naći bolja i obostrano korisna buduća suradnja.

20. prosinac 2011. (8.)

U svezi s pripremom za promociju Zbornika radova s V. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih zaključeno je da je potrebno s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, dogovoriti termin promocije, koji bi svima odgovarao.

U skladu s prijedlozima s prošle sjednice prihvaćen je novi naziv andragoških škola – andragoška konferencija.

Dogovoreni su poslovi na izradi izvješća o radu udruge u 2011. godini i programu rada za 2012. godinu.

10. siječanj 2012. (9.)

Razmatrane su određene teškoće oko termina i organizacije narednih stručnih aktivnosti udruge, posebice vezane uz 32. andragošku školu i možebitnu suradnju sa Zajednicom ustanova za obrazovanje odraslih.

Prihvaćena je informacija o obostranoj prihvaćenoj stručnoj suradnji Hrvatskog andragoškog društva i Pučkog otvorenog učilišta Zagreb.

Na prijedlog predsjednika Hrvatskog andragoškog društva g. Jakova Bevande izvršene su određene promjene u upravljačkom timu udruge. Jednoglasno je za novog predsjednika udruge izabran **dr. Tihomir Žiljak**, a za jednog od potpredsjednika **Jakov Bevanda**.

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.

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/deviancechi94.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 redosljedju objavljivanja. Najmanje dva neovisna recenzenta recenzirati će sve prispjele radove.

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.