

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

29 – 2012

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**ISSN 1331-3134 UDK 374
Broj 2 (29), 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

Marija Lugarić	Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj <i>ON THE IMPORTANCE OF ADULT EDUCATION</i>	95
Dušan Petričević	Provjeravanje, ocjenjivanje i priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim i informalnim učenjem <i>EXAMINATION, ASSESSMENT AND VALIDATION OF QUALIFICATIONS GAINED THROUGH NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING</i>	99
Marija Janković	Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola <i>HEADMASTER'S SOCIAL COMPETENCE IN PRIMARY AND SECUNDARY SCHOOL</i>	117
Ana Horvat i Goran Lapat	Cjeloživotno obrazovanje učitelja <i>LIFELONG EDUCATION OF TEACHERS</i>	131
Jasna Čurin	U zemlji znanja seniori doista žele učiti <i>IN THE COUNTRY OF KNOWLEDGE SENIORS REALLY WANT TO LEARN</i>	143
Ivana Ramić	Stjecanje osnovnih vještina odraslih – iskustva u Europi <i>ACQUIRING OF ADULT BASIC SKILLS - EXPERIENCE IN EUROPE</i>	155
Jasna Martinko	Radionica – metoda interaktivnog učenja i poučavanja odraslih <i>WORKSHOP- THE METHOD OF INTERACTIVE LEARNING AND TEACHING OF THE ADULTS</i>	165
Ozren Pavlović Bolf	Promjene u programima EU za obrazovanje odraslih <i>CHANGES IN EU PROGRAMMES FOR ADULT EDUCATION</i>	175
Ana Ban	<i>CECILIA L. RIDGEWAY, FRAMED BY GENDER – HOW GENDER INEQUALITY PERSISTS IN THE MODERN WORLD</i>	181
Ognjen Žiljak	<i>SECOND INTERNATIONAL HANDBOOK OF LIFELONG LEARNING</i>	189
Upute autorima		195

VAŽNOST RAZVOJA POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH U HRVATSKOJ

Marija Lugarić

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske
Zagreb

Nije potrebno posebno podsjećati da je važnost obrazovanja odraslih propisana i Zakonom o obrazovanju odraslih, koji navodi da je obrazovanje odraslih dio jedinstvenog obrazovnog sustava Republike Hrvatske¹. Možda bismo mogli ponuditi različite interpretacije ove odredbe, ali svi ćemo se složiti da je uloga obrazovanja odraslih nezamjenjiva u podizanju obrazovne strukture stanovništva, te da bez obrazovanja odraslih obrazovni sustav Republike Hrvatske ne bismo mogli smatrati cjelovitim. Stoga Vlada Republike Hrvatske posebnu pažnju poklanja daljnjem razvoju sustava obrazovanja odraslih.

Politika obrazovanja odraslih usmjerena je na rješavanje problema i razvijanje sustava obrazovanja odraslih osoba. Nacionalna politika obrazovanja odraslih Republike Hrvatske, naravno, treba odgovoriti na nacionalne obrazovne potrebe i prioritete, no kao buduća članica Europske unije pametno je da svoje obrazovne politike usklađujemo i s europskim obrazovnim politikama. Pri tome možemo istaknuti da je smjer kojim Europska unija razvija politiku obrazovanja odraslih kompatibilan i s Hrvatskim potrebama: razvijanje ključnih kompetencija, vrednovanje neformalnog i informalnog obrazovanja, podizanje kvalitete u sustavu obrazovanja odraslih, osiguranje mehanizama za financiranje programa obrazovanja odraslih, podizanje kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih, praćenje i prikupljanje podataka o sustavu obrazovanja odraslih... Naravno, u razvoju politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj važno je dužnu pažnju posvetiti i pojedinim temama koje proizlaze iz specifičnosti naše povijesti razvoja obrazovanja odraslih i aktualnih zakonskih određenja.

Sustav formalnog obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj u mnogočemu je povezan redovitim obrazovanjem djece i mladih, te ga nadograđuje i nadopunjuje,

1 Izlaganje Marije Lugarić na Andragoškoj konferenciji koju je 22. ožujka 2012. godine u Zagrebu organiziralo Hrvatsko andragoško društvo. Izlaganje je održala kao zamjenica Ministra za znanost, obrazovanje i sport. Trenutno je zastupnica u Hrvatskom saboru.

ali ima i svojih posebnosti. Stoga je nužno promišljeno razvijati sustav obrazovanja odraslih i osigurati da je njegov razvoj u skladu s razvojem drugih dijelova obrazovnog sustava, a da istovremeno odgovara na zahtjeve i potrebe koje pred obrazovanje odraslih postavlja razvoj suvremenog društva. Sve brži tehnološki i društveni razvoj ukazuje na činjenicu da redovito obrazovanje ne može osigurati dovoljno kompetencija koje bi za čitav život zadovoljile potrebe suvremenog čovjeka i društva u kojem on treba biti aktivan član. Stoga je svaki pojedinac nužno suočen s potrebom stjecanja novih kompetencija.

Podsjetimo na jedan paradoks: učimo djecu da žive u svijetu za koji ne znamo kakav će biti i da se služe tehnologijama za koje danas ne znamo kakve će biti. Također: neka istraživanja kazuju da će u budućnosti svaka osoba barem tri puta tijekom života promijeniti zanimanje.

Suvremena gospodarska kriza posebno je istaknula potrebu ulaganja u obrazovanje kvalificirane radne snage koja je sposobna brzo se prilagoditi promjenama na tržištu rada: radi promjene karijere/zanimanja, zbog gubitka posla ili jednostavno zbog potrebe da na svom radnom mjestu unaprijedi svoje kompetencije kako bi bio učinkovitiji i stručniji radnik.

Često ističemo kako je formalno obrazovanje odraslih fleksibilnije od redovitog sustava, te prilagođeno potrebama, mogućnostima i prethodnom iskustvu polaznika. To je najlakše uočljivo ako pogledamo načine, oblike i metode koje se koriste pri izvođenju programa obrazovanja odraslih. No, važno je napomenuti da se programi obrazovanja odraslih koji vode ka stjecanju kvalifikacije, odnosno zanimanja, temelje na nastavnim planovima i programima propisanim za redovito obrazovanje, što ima svojih i prednosti i mana. Primjerice, dobro je da odrasla osoba koja u ustanovi za obrazovanje odraslih stekne zanimanje "hotelijsko-turistički tehničar" (bilo u programu stjecanja kvalifikacije ili u programu prekvalifikacije) ostvaruje i ima sva prava kao i učenik koji je to zanimanje stekao u redovitom sustavu. Može se postaviti pitanje ne bi li kod donošenja novih nastavnih planova i programa trebalo više obratiti pažnju na činjenicu da će se oni primjenjivati i u sustavu obrazovanja odraslih, te ih na odgovarajući način i oblikovati kako bi bili se lakše uskladili s potrebama sustava obrazovanja odraslih. Kao što presudnu i nezamjenjivu ulogu u donošenju novih nastavnih planova i programa imaju sektorska vijeća, koja zastupaju interese i potrebe pojedinih gospodarskih sektora, tako bi i andragoška struka trebala imati aktivnu ulogu u zastupanju stručnih andragoških stajališta u osmišljavanju i donošenju programa obrazovanja odraslih.

Ovo se podjednako odnosi i na donošenje kratkih programa osposobljavanja i usavršavanja koje osmišljavaju i donose naše ustanove samostalno. Pri osmišljavanju kratkih programa ustanove oslušuju i propituju obrazovne potrebe svoje lokalne zajednice i gospodarstva, pa je nezamjenjiva uloga programa osposobljavanja i usavršavanja u brzom i efikasnom odgovoru na potrebe tržišta rada za određenim kompetencijama. No, ne možemo zatvoriti oči pred činjenicom da bi ustanovama dobro došla pomoć andragoških, pa i drugih stručnjaka kako bi svoju kreativnost i

entuzijazam kvalitetno pretočili u programe osposobljavanja i usavršavanja koji će odgovoriti na potrebe tržišta rada.

Često se spominje uloga andragoških djelatnika (nastavnika, voditelja obrazovanja, stručnih učitelja) u uspješnom obrazovanju odraslih osoba. Iako andragoški djelatnici trebaju zadovoljiti iste formalne uvjete kao i nastavnici u redovitom sustavu, jasno je da u radu s odraslim osobama trebaju nove i drugačije kompetencije koje nisu vezane samo uz izvođenje nastave. Posebno se može istaknuti, možda malo manje uočljivu, ulogu andragoških djelatnika da često obavljaju proslove profesionalne orijentacije i vođenja/usmjeravanja odraslih osoba, i to prilikom upisa u programe i kao čitav kroz obrazovni proces. Iskustvo je pokazalo da odrasle osobe (nezaposlene ali i zaposlene) trebaju pomoć u odabiru svog obrazovnog puta kako bi on zadovoljio njihove osobne i profesionalne potrebe (priprema za novo zaposlenje, promjenu karijere i slično), a često im je potrebna podrška i usmjeravanje kako bi uspješno dovršili obrazovanje.

Andragoški djelatnici imaju važnu ulogu i kod vrednovanja prethodnog neformalnog i informalnog učenja polaznika koji žele upisati program obrazovanja odraslih. Poznati su nam slučajevi osoba koji već imaju radnog iskustva na određenim poslovima i potrebno je realno utvrditi može li im se ono priznati kao dio programa osposobljavanja. Slične situacije se mogu pojaviti i kod programa prekvalifikacije kada u mnogim slučajevima nije dovoljno samo pogledati svjedodžbe o završenoj srednjoj školi i polazniku odrediti predmete koje još mora položiti kako bi došao do novog zanimanja, nego se susrećemo sa situacijama da polaznik mora obnoviti i dopuniti dio sadržaja nekog nastavnog predmeta. Složit ćemo se da vrednovanje i priznavanje već stečenog znanja i iskustva znatno skraćuje i olakšava obrazovanje odraslih osoba. Na taj način odrasle osobe mogu racionalno doći do potrebnih kvalifikacija, a osobama kojima je potrebno dopuniti znanje može se prilagoditi obrazovni program uzimajući u obzir dio znanja koji je u postupku vrednovanja već priznat. Instrumente i metode koje bi se mogle primjenjivati u postupcima priznavanja prethodnog iskustva, kao i unapređenje kompetencija andragoških djelatnika, ono je što trebamo razvijati u sustavu obrazovanja odraslih, naravno uz nezamjenjivu uključenost andragoških stručnjaka.

Važnost razvoja sustava obrazovanja odraslih posebno ističe i Europska unija. Rezolucija Europskog vijeća o obnovljenom planu za obrazovanje odraslih (usvojena u studenome 2011.) naglašava da je kriza u EU ukazala koliko važnu ulogu može imati obrazovanje odraslih u postizanju ciljeva Europe 2020 vezanih uz zapošljivost. No, često puta se naglasak stavlja na stjecanje stručnih kompetencija koje su vezane uz pojedina zanimanja ili kvalifikacije, a zaboravlja da i stjecanje ključnih kompetencija vodi do kompetentnijeg i aktivnijeg građana, što će ga u konačnici lakše dovesti i do zaposlenja. Stoga je Europska komisija Novi plan za obrazovanje odraslih za razdoblje 2012-2014 nazvala "ONE STEP UP". Cilj je Plana poticanje osnovnog obrazovanja odraslih i stjecanja ključnih kompetencija čime se stvara preduvjet za daljnje cjeloživotno učenje i aktivno sudjelovanje pojedinca u

društvu. Istraživanja pokazuju da je ravnomjerna distribucija vještina u populaciji ima jak utjecaj na ukupne gospodarske aktivnosti, a podizanje osnovnih vještina svih ljudi imaju veći dugoročni učinak na gospodarski rast.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta aktivno će se uključiti u provedbu ovog Plana kako bi promoviralo stjecanje ključnih kompetencija, ali i pripremiло buduće aktivnosti u osnovnom obrazovanju odraslih nakon 2012. godine kada završava provedba Projekta "Za Hrvatsku pismenosti - put do poželjne budućnosti: Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj 2003.-2012." Uloga andragoških stručnjaka i šire andragoške javnosti nezamjenjiva je u daljnjem razvoju koncepta osnovnog obrazovanja odraslih i stjecanja ključnih kompetencija, te motiviranju odraslih polaznika za uključivanje u obrazovni proces.

U europskom kontekstu sve je aktualnije i donošenje mjera kojima se potiče obrazovanje odraslih u posebnim društvenim skupinama. Primjerice, uključivanje starijih osoba u obrazovne aktivnosti može omogućiti njihovo aktiviranje u društvu i nakon umirovljenja. Dokazano je da osobe starije životne dobi mogu aktivno doprinijeti napretku društva, a time ujedno doprinose unapređenju svojeg zdravstvenog i socioekonomskog statusu. Obrazovanje manjina i doseljenika doprinosi njihovoj integraciji u društvo i zapošljivosti. Obrazovanjem zatvorenika omogućuje se da osobe na odsluženju zatvorske kazne svoje slobodno vrijeme iskoristavaju za stjecanje kompetencija i kvalifikacija koje će im omogućiti reintegraciju u društvo nakon odsluženja kazne.

U MZOS-u se razmišlja o možda drugačijem institucionalnom uređenju sustava potpore sustavu obrazovanja odraslih.

Naravno, ovo nisu jedine teme koje zaokupljaju andragoške stručnjake, ali i širu javnost koja je zainteresirana za razvoj sustava obrazovanja odraslih, te da ima još mnogo toga što bismo u obrazovanju odraslih željeli unaprijediti i poboljšati.

PROVJERAVANJE, OCJENJIVANJE I PRIZNAVANJE KVALIFIKACIJA STEČENIH NEFORMALNIM I INFORMALNIM UČENJEM

Dr. sc. Dušan Petričević
dusan.petricevic@zg.t-com.hr

Sažetak: *Polazeći od uvida u povijest razvoja ideja i prakse, u preporuke UNESCO-a i Europske komisije te u nastojanja Republike Hrvatske da stvori uvjete (zakonske i druge) za priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije uz uvažavanje Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, u ovome radu prezentirane su pretpostavke za izgradnju sustava stjecanja javno priznatih kvalifikacija u Republici Hrvatskoj na osnovi provjere i ocjene znanja i vještina odraslih stečenih izvanškolskim (neformalnim i informalnim) učenjem.*

Gljučne riječi: *formalno obrazovanje, neformalno i informalno učenje, obrazovanje odraslih, standard zanimanja, standard kvalifikacije, standard obrazovanja odraslih, provjeravanje ishoda učenja, javno priznavanje ishoda učenja.*

1. Uvod

Ideje o priznavanju znanja i vještina naučenih u procesu rada i življenja prisutne su u zapisima filozofa antičke Grčke, zatim u radovima filozofa, psihologa i pedagoga iz XVII. stoljeća (John Locka), XIX. (Johna Milla Stewarta i Jeana Piageta) i na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće (Jonh Deweya i drugih).

Međutim, praktična realizacija tih ideja uslijedila tek u drugoj polovici XX. stoljeća.

Nakon prelaska čovječanstva iz druge u treću industrijsku revoluciju i zamjene tzv. klasičnih s tzv. visokim tehnologijama ustanovljeno je: prvo, da koncepcija "jednom za cjeloživotno zanimanje" koja je razvijena u industrijsko doba i na njoj zvanov sustav školskog (formalnog) obrazovanja ne mogu održavati ravnotežu između svoje ponude okruženju i očekivanja okruženja koje se sve brže mijenja, drugo, da se taj problem može riješiti zamjenom uže širom koncepcijom kurikuluma i zamjenom naslijeđene koncepcije novom koncepcijom *cjeloživotnog obrazovanja i učenja*, treće, da na široj koncepciji kurikuluma treba izgraditi sustav školskog (formalnog) i izvanškolskog (neformalnog i informalnog) obrazovanja

i učenja, i četvrto, da sustav cjeloživotnog obrazovanja i učenja mora omogućiti čovjeku učenje kroz čitav život te stjecanje javno priznatih kvalifikacija ne samo završavanjem formalnog obrazovanja, nego i priznavanjem na osnovni provjere dokaza o naučenim znanjima i vještinama izvanškolskim (neformalnim i informalnim) učenjem. Polazeći od tih spoznaja, 70-tih godina XX. stoljeća, u SAD-u je omogućeno odraslima da u propisanom postupku, na osnovni dokaza o neformalno i informalno naučenih znanja i vještina, steknu javno priznate kvalifikacije. Kasnije su iskustva SAD-a počele prakticirati V. Britanija, Australija, Novi Zeland, Francuska, Nizozemska i druge države. Tim nastojanjima pridružili su se UNESCO i Europska komisija.

2. Preporuke UNESCO-a i Europske komisije

1. Preporuke UNESCO-a

U Konvenciji o tehničkom i stručnom obrazovanju iz 1989. godine UNESCO je preporučio državama članicama da *“U ocjenjivanju stručnosti za izvršavanje zahtjeva određenog zanimanja i u dodjeljivanju određenih zvanja (diploma) treba uzeti u obzir oba aspekta: teorijski i praktični, odgovarajućeg polja tehničke. Ovo načelo treba primjenjivati i na osobe koje su već završile osposobljavanje i na osobe koje su stekle stručno iskustvo radom na radnom mjestu”*.

U Dnevnom redu za budućnost iz 1998. godine UNESCO preporuča: *“Obvezujemo se na promicanje prava na rad i prava na učenje u odrasloj dobi koje je vezano za taj rad jamstvom da će se neslužbeno stečena znanja i vještine priznati u potpunosti”*.

U Revidiranim preporukama o tehničkoj i profesionalnoj izobrazbi iz 2000. godine i u Okviru za djelovanje iz Beléma iz 2009. godine UNESCO preporuča državama članicama: prvo, da odraslima omoguće stjecanje javno priznatih kvalifikacija ne samo školskim (formalnim) obrazovanjem nego i na osnovi priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina, i drugo, da se kvaliteta ishoda školskog (formalnog) i izvanškolskog (neformalnog i informalnog) obrazovanja i učenja vrednuje pomoću unaprijed usvojenih elemenata (što), načina (kako) i kriterija u odnosu na postavljene standarde znanja, vještina i kompetencija za određeno zanimanje i kvalifikacijsku razinu.

2. Preporuka Europske komisije

U Memorandumu Europske komisije o cjeloživotnom obrazovanju iz 2000. godine, u 4. glavnoj poruci o vrednovanju učenja, preporuča se: *“Svakako je važno da se osmisle visoko kvalitetni sustavi za akreditaciju prethodnog i eksperimentalnog učenja (APEU), te da se potiče njihova primjena u različitim kontekstima. Poslodavce i osobe koje odlučuju o upisu u odgojno-obrazovne institucije također treba uvjeriti u vrijednost ove vrste priznavanja. Sustavi APEU ocjenjuju i priznaju postojeće znanje, vještine i iskustvo pojedinaca stečeno tijekom dugih razdoblja i u*

raličitim konekstima, uključujući i neformalna i neslužbena okruženja. Metodama koje se koriste mogu se prepoznati vještine i sposobnosti za koje sami pojedinci možda nisu bili ni svijesni da ih posjeduju te da ih mogu ponuditi poslodavcima. Za sam postupak potrebno je aktivno sudjelovanje kandidata, a istim se podiže samopouzdanje pojedinca i njegova slika o sebi”.

U točki 3.4. Akcijskog plana o učenju odraslih: Uvijek je vrijeme za učenje, iz 2007. godine, Europska komisija je preporučila “*Ubrzavanje procesa ocjenjivanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja za nepriviligirane skupine*”, bez obzira gdje su i kako su ta znanja i vještine naučene, kako bi se olakšala njihova integracija u društvo. Jer pripadnici tih skupina imaju znanja i vještine koje se ne mogu vidjeti (tacitna znanja i vještine).

3. Provjeravanje, ocjenjivanje i priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije u Republici Hrvatskoj

3.1. Iskustva

Ovdje je prikladno podsjetiti da provjeravanje, ocjenjivanje i priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina radnika u javno priznata zanimanja i kvalifikacije u Hrvatskoj nije nepoznanica. Polazeći od potreba industrije koja je bila u snažnoj ekspanziji, spoznaja industrijske psihologije o procjeni uspješnosti rada radnika, andragoških spoznaja o permanentnom i povratnom obrazovanju i od prava radnika na napredovanje za vrijeme rada, bivša SFRJ je 60-tih godina XX. stoljeća donijela zakon po kome su odrasli koji ispunjavaju propisane uvjete (završeno osnovno obrazovanje, određena starosna dob i određeno radno iskustvo na poslovima određene složenosti) imali pravo pristupiti ispitu pred kotarskim ispitnim povjerenstvom i na taj način steći javno priznata zanimanja KV i VKV radnika. Na temelju toga zakona kotarska vlast bila je ovlaštena imenovati nositelja ispita i ispitna povjerenstva po strukama¹. Nositelji provjeravanja, ocjenjivanja i priznavanja u pravilu su bila radnička i narodna sveučilišta, koja su imala pravo oglašavati zanimanja, kvalifikacije i uvjete pristupa ispitu, prikupljati molbe s dokazima kandidata o ispunjavanju uvjeta, organizirati rad ispitnih povjerenstava, izdavati javno priznate certifikate (svjedodžbe) o stečenim zanimanjima i kvalifikacijama, voditi evidenciju o prijavama kandidata i položenim ispitima i izvješćivati kotarsku vlast o rezultatima ispita. Za određenu struku imenovano ispitno povjerenstvo od tri stalna i tri rezervna člana i tajnika. Zahvaljujući toj mogućnosti u Hrvatskoj su brojni NKV i PKV radnici stekli javno priznata zanimanja KV radnika, a KV radnici zanimanja VKV radnika. Takva mogućnost postojala je do 1975. godine, odnosno do tzv. Šušvarove reforme odgoja i obrazovanja.

1 Autor ima neposredna iskustva o provođenju ispita jer je obnašao dužnost ispitivača strukovnih znanja i vještina za zanimanja i kvalifikacije KV i VKV radnika u strojarској struci, u ispitnoj komisiji za kotar Našice.

3.2. Revitalizacija

Revitalizacija mogućnosti stjecanja javno priznatih zanimanja i kvalifikacija na osnovi neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u Republici Hrvatskoj aktualizirana je iza 2000. godine, na temelju iskustava drugih država (SAD-a i dr.) i preporuka UNESCO-a i Europske komisije.

3.3. Zakonski okvir

Mogućnost stjecanja javno priznatih kvalifikacija na osnovni provjere i ocjene neformalno i informalno naučenih znanja, vještina i kompetencija u Republici Hrvatskoj najprije je orvorena Zakonom o obrtu (NN br. 49/03.)² i Pravilnikom o

2 Članak 55. glasi:

- (1) Za obavljanje vezanih obrta za koje se traži stručna osposobljenost polaže se ispit o stručnoj osposobljenosti prema programu kojeg utvrđuje ministar za obrt, malo i srednje poduzetništvo na prijedlog Hrvatske obrtničke komore. Ispitu o stručnoj osposobljenosti može pristupiti osoba s najmanje završenom osnovnom školom.
- (2) Ispit o stručnoj osposobljenosti polaže se pred komisijom koju osniva Hrvatska obrtnička komora, a sastoji se od tri člana.
- (3) Ispit o stručnoj osposobljenosti obuhvaća praktična strukovna znanja i znanja neohodna za samostalno obavljanje obrta.
- (4) Hrvatska obrtnička komora vodi evidencije o svršenom stručnom osposobljavanju.
- (5) O položenom ispitu o stručnoj osposobljenosti uvjerenje izdaje Hrvatska obrtnička komora.

Članak 56. glasi:

- (1) Majstorskom ispitu mogu pristupiti osobe koje su položile pomoćnički ispit i imaju svršeno propisano opće obrazovanje iz članka 44. stavka 4. ovoga Zakona i najmanje tri godine radnog iskustva u obrtu za koji žele položiti majstorski ispit.
- (2) Majstorskom ispitu mogu pristupiti i osobe koje imaju odgovarajuću srednju stručnu spremu i najmanje dvije godine radnog iskustva u zanimanju za koje žele položiti majstorski ispit i završeno obrazovanje u majstorskoj školi u trajanju od tri godine.
- (3) Majstorskom ispitu mogu pristupiti i osobe s neodgovarajućom srednjom stručnom spremom ako na dan pristupanja ispitu imaju najmanje pet godina radnog iskustva u zanimanju za koje žele polagati majstorski ispit.

Članak 57. glasi:

Na majstorskom ispitu ispitanik dokazuje praktične vještine i sposobnosti, stručno-teorijska znanja prijeko potrebna za vješito obavljanje poslova primjerenih obrtu, znanja iz gospodarstva i pravnih propisa potrebnih za samostalno obavljanje obrta te znanja potrebna za podučavanje naučnika.

Članak 58. glasi:

- (1) Majstorski ispit polaže se pred komisijom za polaganje majstorskog ispita koju osniva Hrvatska obrtnička komora.
- (2) Program majstorskog ispita donosi ministar za obrt, malo i srednje poduzetništvo nakon prethodno pribavljenog mišljenja Hrvatske obrtničke komore.
- (3) Postupak i način polaganja majstorskog ispita te ispita o stručnoj osposobljenosti propisuje ministar za obrt, malo i srednje poduzetništvo nakon prethodno pribavljena mišljenja Hrvatske obrtničke komore i uz suglasnost ministra prosvjete i športa.
- (4) Komisija iz stavka 1. ovoga članka sastoji se od pet članova. U komisiji moraju biti zastupljeni majstori obrta za koji se polaže majstorski ispit.
- (5) Nakon uspješno položenog majstorskog ispita majstoru se izdaje diploma o majstorskom zvanju.
- (6) Hrvatska obrtnička komora vodi evidenciju o položenim majstorskim ispitima.
- (7) Sadržaj i oblik diplome iz stavka 4. ovoga članka propisuje ministar za obrt, malo i srednje poduzetništvo.

načinu ostvarivanja programa naukovanja i stručnog osposobljavanja za vezane obrte te o pravima, obvezama, praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju naučnika (NN br. 99/04.). Na osnovi tih propisa odrasli s odgovarajućim neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama i drugim propisanim uvjetima (...) mogu pristupiti pomoćničkom ispitu, ispitu stručne osposobljenosti i majstorskom ispitu. Hrvatska obrtnička komora ovlaštena je provoditi provjeru, izdavati svjedodžbe/diplome o javno priznatim kvalifikacijama i voditi evidencije o prijavljenim kandidatima i kandidatima koji su stekli određene kvalifikacije.

Mogućnost stjecanja javno priznatih kvalifikacija i u ostalim područjima (sektorima) rada, na osnovi provjere i ocjene neformalno i informalno naučenih znanja, vještina i kompetencija, otvorena je nakon donošenja Zakona o obrazovanju odraslih (NN br. 17/07.)³ i Zakona o strukovnom obrazovanju (NN br. 30/08.).⁴

Iz citiranih odredaba postojećih zakona može zaključiti: prvo, da postojeći zakoni o odgoju i obrazovanju mladih i odraslih nisu konceptijski ni terminološki sinkronizirani, drugo, da je obrazovanje za obrtništvo u Republici Hrvatskoj znatno ranije od ostalog strukovnog obrazovanja shvatilo značenje i otvorilo mogućnost stjecanja javno priznatih kvalifikacija na temelju provjere i ocjene neformalno i informalno naučenih znanja i vještina, treće, da postoji zakonski okvir za stjecanje javno priznatih kvalifikacija u svim područjima (sektorima) rada na temelju provjere i ocjene neformalno i informalno naučenih znanja i vještina, četvrto, da je zakonski okvir ostao na deklarativnoj razini jer nisu pobiže definirane provedbene pretpostavke za provjeravanje, ocjenjivanje i priznavanje kvalifikacija, peto, da, zbog toga što ministar Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa nije donio podzakonski akt (pravilnik) s razradom postupka i načina provođenja ispita kojim se dokazuje neformalno i informalno stečene kompetencije, deklarirano pravo i mogućnost odraslih ne može se praktično realizirati, šesto, da u podzakonskom aktu,

3 **Članak 11.** glasi:

- (1) Odrasli mogu dokazati znanja, vještine i sposobnosti, neovisno o načinu na koji su stečena, polaganjem ispita.
- (2) Ispite iz stavka 1. ovoga članka organizira i provodi ustanova za obrazovanje odraslih koja izvodi programe za stjecanje istih znanja, vještina i sposobnosti, osim državne mature koju provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Članak 12. glasi:

- (1) Znanja, vještine i sposobnosti stečene obrazovanjem odraslih prema ovome Zakonu dokazuje se javnom ispravom.
- (2) Naziv, sadržaj i oblik isprava iz stavka 1. Ovoga članka propisuje ministar nadležan za obrazovanje (u daljnjem tekstu: ministar).

4 **Članak 5.**, stavak 5.i 6., koji glase:

- (5) Kompetencije stečene neformalnim i informalnim učenjem dokazuju se ispitima sukladno standardima zanimanja, odnosno strukovnih kvalifikacija.
- (6) Postupak i način provođenja ispita kojima se dokazuje neformalno i informalno stečene kompetencije propisuje ministar.

između ostaloga, treba osigurati jednaku vrijednost kvalitete priznatih znanja, vještina i kompetencija sa znanjima, vještinama i kompetencijama stečenih formalnim obrazovanjem, i sedmo, da se postojeća rješenja u obrtništvu moraju integrirati u sustav izvanškolskog stjecanja javno priznatih kvalifikacija na temelju provjere i ocjene neformalno i informalno naučenih znanja i vještina.

4. Pretpostavke za priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije

Budući da priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije nije uputno provoditi bez jasno definiranih ključnih pretpostavki, u ovome radu navedeno je nekoliko ključnih pretpostavki. S ciljem izbjegavanja različitih shvaćanja i interpretacija tih pretpostavki preporučljivo ih je normirati odgovarajućim pravilnikom. Pri izboru i osmišljavanju tih pretpostavki autor je pošao od naših iskustava te od propisa i iskustava SAD-a, V. Britanije, Francuske i Slovenije.

4.1. Pojmovnik

Zbog toga što se u sustavu priznavanja javnih kvalifikacija na osnovi provjere dokaza o neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama koriste specifični pojmovi, potrebno ih je definirati. Nekoliko takvih pojmova navedeno je u prilogu koji će biti objavljen u slijedećem broju Andragoškog glasnika.

4.2. Integracija postojećih rješenja u obrtništvu u jedan sustav provjeravanja, ocjenjivanja i priznavanja kvalifikacija

S ciljem eliminacije paralelnih sustava provjeravanja, ocjenjivanja i priznavanja kvalifikacija na osnovi provjere dokaza o neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama, postojeće mogućnosti stjecanja javno priznatih kvalifikacija u obrtništvu treba integrirati u sustav izvanškolskog stjecanja javno priznatih kvalifikacija na temelju provjere i ocjene neformalno i informalno naučenih znanja i vještina, u svim područjima (sektorima) rada i na onim kvalifikacijskim razinama koje se odrede pravilnikom kojeg će donijeti ministar Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta.

4.3. Donja starosna granica kandidata za pristup priznavanju

S ciljem izbjegavanja nesporazuma u svezi s pravom na pristup postupku priznavanja javno priznatih kvalifikacija na osnovi dokaza o neformalno i informalno naučenih znanja i vještina, neophodno je propisati da po tome postupku ne može pristupiti osoba mlađa od __ godine.

4.4. Ciljevi sustava priznavanja kvalifikacija

Sustav priznavanja javno priznatih kvalifikacija na osnovi provjere dokaza o neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama ima sljedeće ciljeve:

- omogućiti odraslima (radnicima bez kvalifikacija i s priznatim internim kvalifikacijama kao i radnicima kojima prijete prekidi radnog odnosa zbog nedostatka odgovarajuće kvalifikacije, te nezaposlenima) lakši pristup kvalifikacijama na prvih pet kvalifikacijskih razina Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (HKO-a);
- omogućiti ženama koje su obavljale poslove domaćice i majke ili poslove na obiteljskom gospodarstvu stjecanje javno priznatih kvalifikacija, a time i mogućnost zapošljavanja;
- omogućiti odraslima veću pokretljivost u HKO-a i na tržištu rada;
- osvješćivati vrijednost prikrivenih znanja i vještina odraslih;
- motivirati odrasle za daljnje obrazovanje i učenje;
- poticati samopouzdanje odraslih;
- smanjiti troškove stjecanja javno priznatih kvalifikacija;
- olakšati pristup odraslima visokoškolskom obrazovanju;
- omogućiti poslodavcima da prikupljene dokaze u portfoliju radnika kao i njihove priznate kvalifikacije koriste pri kadroviranju (traženju kadrovskih rješenja za određene poslove).

4.5. Nositelji sustava stjecanja kvalifikacija priznavanjem

Iz iskustva drugih država vidi se da se u sustavu priznavanja kvalifikacija mogu pojaviti nepoželjne pojave. S ciljem izbjegavanja takvih pojava, sustav treba organizirati na dvije razine: na državnoj razini (centralizirani dio) i na razini regionalnih centara za provođenje postupka priznavanja kvalifikacija (decentralizirani dio).

Na državnoj razini nositelj sustava treba biti Nacionalni savjet za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u čijem sastavu trebaju biti predstavnici Vlade Republike Hrvatske, ministarstava, komora (HOK, HGK, HPK), instituta (ekonomskog i drugih), Državnog zavoda za statistiku, Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, ustanova za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih i sindikata.

Nacionalni savjet za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih ima zadaću donositi nacionalnu politiku dugoročnog razvoja strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih i strategiju (mjere) operativne realizacije usvojene nacionalne politike i donositi odluke o stjecanju javno priznatih kvalifikacija u sustavu školskog (formalnog) i izvanškolskog (neformalnog i informalnog) strukovnog obrazovanja mladeži i odraslih na 1., 2., 3., 4.1. i 4.2. kvalifikacijskoj razini HKO-a.

S ciljem osiguranja kvalitetnog rada Nacionalnog savjeta za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, neophodno je definirati: prvo, obveze Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, Ministarstva gospodarstva, Ministarstva malog i srednjeg poduzetništva i drugih ministarstava, te komora, instituta, sindikata i drugih instituciji čiji su predstavnici u Nacionalnom vijeću, i drugo, zadaće agencija (Agencije za odgoj i obrazovanje i Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih) prema Nacionalnom vijeću.

Regionalni centri za provođenje postupka priznavanja kvalifikacija trebaju biti pučka otvorena učilišta i/ili srednje strukovne škole koje ispunjavaju propisane ka-

drovske, materijalno-tehničke, prostorne i druge uvjete. Na temelju dogovora s poslodavcima iz svoga okruženja, regionalni centri moraju osigurati uvjete za neposredno provjeravanje praktičnih znanja i vještina kandidata u njihovim procesima rada.

4.6. Kvalifikacijske razine koje će se moći stjecati priznavanjem

Iz iskustva drugih država vidljivo je da neke omogućavaju odraslima stjecanje javno priznatih kvalifikacija na svim razinama, a neke samo na nižim razinama razinama nacionalnog kvalifikacijskog, s tim da tako stečene kvalifikacije ograničavaju na 5 godina. U Republici Hrvatskoj se odraslima može omogućiti stjecanje kvalifikacija na 1., 2., 3., 4.1. i 4.2. razini.

4.7. Standardi ishoda učenja za dostupne kvalifikacije

Iz iskustava drugih država također je vidljivo: prvo, da standardi ishoda učenja (znanja, vještine i kompetencije) za dostupne kvalifikacijske razine moraju biti jasno definirani, i drugo, da ti standardi moraju biti jednaki za sustav formalnog obrazovanja i sustav priznavanja kvalifikacija na osnovi provjere dokaza o neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama. Međutim, nije sasvim jasno obuhvaćaju li ti standardi općeobrazovna, prirodoslovno-matematička i strukovna znanja i vještine ili samo strukovna znanja i vještine.

4.8. Sadržaj provjeravanja

Pravilnikom treba jasno odrediti što (sadržaj) će se provjeravati i ocjenjivati, odnosno, hoće li se provjeravati i ocjenjivati sve sastavnice vanjskih ciljeva odgoja i obrazovanja za određeno zanimanje i kvalifikacijsku razinu HKO-a ili samo posebni ciljevi koji se odnose na strukovno-teorijska znanja i vještine (intelektualne, strukovne, manualne i komunikacijske)? Budući da se u sustavu izvanškolskog stjecanja javno priznatih kvalifikacija na temelju provjere i ocjene neformalno i informalno naučenih znanja i vještina mora osigurati jednaka vrijednost znanja, vještina i kompetencija za određeno zanimanje i kvalifikacijsku razinu onim znanjima, vještinama i kompetencijama koje su stečene formalnim (školskim) obrazovanjem, logično je da se sadržaj provjere mora odnositi na sve sastavnice vanjskih ciljeva, dakle, na opća i posebna (strukovna i potporna) znanja i vještine.

4.9. Kriteriji za izbor regionalnih centara za priznavanje

Status regionalnog centra za priznavanje javno priznatih kvalifikacija na osnovi provjere dokaza o formalno, neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama može dobiti srednja strukovna škola i ustanova za obrazovanje odraslih koja ima:

- odobrenje za obrazovanje redovitih učenika i odraslih za zanimanja u određenom/im sektoru/rima rada na dostupnim kvalifikacijskim razinama HKO-a,
- potreban broj licenciranih savjetnika i unutarnjih nadzornika,
- odgovarajuću opremu i prostore za rad savjetnika,
- odgovarajuće evidencije i dokumentaciju.

Zadaće regionalnog centra u jednom sjedištu, može obavljati jedna ili više ustanova za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, što ovisi o njihovoj programskoj strukturi. U istom sjedištu ne mogu imati dvije ustanove licencu za priznavanje kvalifikacija u istom sektoru rada i za istu kvalifikacijsku razinu HKO-a.

4.10. Ciljne skupine u sustavu priznavanja kvalifikacija

Ciljne skupine odraslih mogu činiti sve osobe starije od 18 godina, koje nemaju status redovitog učenika ni studenta, a posebno:

- mladi odrasli, koji su završili obveznu osnovnu školu, koji su ispali iz sustava srednjoškolskog obrazovanja i koji imaju najmanje 3 godina radnog iskustva na određenim poslovima, koji su nekvalificirani i nezaposleni (Prema podacima MZOŠ, u razdoblju od 1998/99. do 2003/04. iz sustava srednjoškolskog obrazovanja godišnje ispadne oko 14% ili oko 7.892 od upisanih učenika);
- odrasli koji imaju završeno gimnazijsko obrazovanje i odgovarajuće radno iskustvo na poslovima čija je složenost na 4.1. 4.2. kvalifikacijskoj razini HKO-a;
- žene koje se nakon bavljenja obiteljskim poslovima i poslovima odgoja djece žele uključiti na tržište rada (Prema podacima HZZZ za XII. mjesec 2008. godine, od ukupnog broja nezaposlenih (240.455) bilo je 149.986 ili 62,4% žena, a među nezaposlenima u istom mjesecu, u starosnoj dobi od 15 do 39 godina (118.534) bilo je 79.019 ili 66,66% žena);
- zaposleni koji imaju završenu obveznu osnovnu školu i minimalno radno iskustvo od 3 godine na određenim poslovima kojima prijeti prekid radnog odnosa kao tehnološkom višku ili zbog pomanjkanja kompetencija za obavljanje poslova.

4.11. Oblik i sadržaj portfolija za prikupljanje neposrednih i posrednih dokaza o neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama

Portfolio ima oblik mape (torbe) u koju kandidat za priznavanje javne kvalifikacije, pod vodstvom savjetnika u regionalnom centru, ulaže:

- molbu (zahtjev) za priznavanje,
- životopis, i
- neposredne i posredne dokaze o stečenim znanjima i vještinama formalnim, neformalnim i informalnim učenjem (učenjem u procesima rada).

Pri oblikovanju portfolija polazi se od pretpostavke da kandidat ima određena znanja, razvijene određene vještine i određena radna i životna iskustva koja nisu vrjednovana, a time ni javno priznata.

Prikupljanje dokaza za portfolio u kandidatu razvija osjećaj nadzora nad svojim učenjem, pomaže mu u razvijanju samopouzdanja i motivacije, otvara ga prema novome i ohrabruje ga za uključivanje u različite programme osposobljavanja.

Prikupljanje dokaza za portfolio je proces učenja koji se nikada ne završava. Sve što kandidat novo nauči ili se za nešto osposobi ulaže se u njegov portfolio.

Pri postupnom oblikovanju portfolija polazi se od načela da se u njemu prikupljaju dokazi o znanjima i vještinama s obzirom na osposobljenost, najčešće stečenih na putu neformalnog obrazovanja i učenjem u procesu rada. Dakle, radi se o osposobljenosti koja je stečena izvan obrazovnih ustanova za formalno obrazovanje, kao što je npr. završavanjem tečaja stranog jezika, tečaja za rad na PC-u, samoučenjem, radom u radnim timovima, bavljenjem hobbijem, itd. Pri tome se polazi od činjenice da ljudi uče na najrazličitije načine i na najrazličitijim mjestima.

To znači da nije najvažnije kako je kandidat stekao određena znanja i vještine, nego je važno što on zna i može pravilno i sigurno raditi.

4.12. Kriteriji za izbor savjetnika, ocjenjivača i nadzornika u sustavu priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije

Za savjetnika može biti izabran stručnjak sa završenim studijem psihologije ili pedagogije, najmanje 5 godina radnog iskustva u srednjoj strukovnoj školi ili ustanovi za obrazovanje odraslih i s razvijenim komunikacijskim vještinama te vještinama podizanja samopouzdanja i motivacije kandidata.

Sjedište savjetnika mora biti u regionalnim zavodima za zapošljavanje i regionalnim centrima za priznavanje kvalifikacija, s tim da savjetnici u zavodu za zapošljavanje informiraju savjetuju i upućuje kandidate u odgovarajuće regionalne centre, a savjetnici u regionalnim centrima obavljaju savjetodavne zadaće sve do početka postupka provjeravanja i ocjenjivanja prikupljenih dokaza u portfoliju kandidata.

Savjetnik u regionalnom centru mora znati: prvo, da neki kandidati nisu nezaposleni u bukvalnom smislu, nego su posvećeni obiteljskim ili nekim drugim poslovima, drugo, da se neki kandidati žele doškolovati da bi otvorili mogućnost napredovanja na poslu i u društvenoj zajednici, treće, da se neki kandidati osjećaju osramoćeni i bez samopouzdanja, četvrto, da je neke kandidate strah od novih tehnologija i budućnosti te su zbog toga pasivni i misle da su njihova znanja i vještine malo vrijedna za stjecanje određene javno priznate kvalifikacije, i peto, da je najteže raditi s kandidatima s prekinutim formalnim obrazovanjem te s kandidatima koji se ne snalaze u okruženju ili na random mjestu, koji su ostali bez posla i koji su ostali bez društva i kolega.

Za ocjenjivača može biti izabran strukovni nastavnik s najmanje 180 ECTS bodova u području u kome kandidat želi steći javno priznatu kvalifikaciju i najmanje 5 godina radnog iskustva u odgovarajućem sektoru rada.

Nadzornici u sustavu priznavanja javno priznatih kvalifikacija razlikuju se na vanjske i unutarnje.

Za vanjskog nadzornika može biti izabran stručnjak s najmanje 180 ECTS bodova (strukovni nastavnik; stručnjak iz poduzeća s položenim ispitom iz andragogije, osnova andragogije, obrazovanja odraslih; nastavnik sa zvanjem stručno-andragoški voditelj ili trener ASOOO-a ...) i najmanje 5 godina radnog iskustva u struci i na andragoškim poslovima.

Za Unutarnjeg nadzornika može biti izabran strukovni nastavnik s pedagoško-andragoškim kompetencijama i najmanje 5 godina radnog iskustva u svojstvu predmetnog nastavnika ili voditelja obrazovanja odraslih.

4.13. Vanjski ciljevi i programi za osposobljavanje savjetnika, ocjenjivača, unutarnjih i vanjskih nadzornika

Na prijedlog interdisciplinarnog tijela Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Nacionalni savjet za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih donosi vanjske ciljeve (standarde poželjnih ishoda učenja za kvalifikacijske razine) i programe za osposobljavanje savjetnika, ocjenjivača, unutarnjih i vanjskih nadzornika, te način provjere njihovih znanja i vještina. Pri oblikovanju programa osposobljavanja ocjenjivača posebnu pozornost mora se posvetiti znanjima i vještinama o oblicima i elementima provjeravanja i ocjenjivanja strukovno-teorijskih znanja i vještina kandidata.

Realizator programa osposobljavanja savjetnika, ocjenjivača i nadzornika može biti ustanova za obrazovanje odraslih (npr. POU Zagreb) koja će:

- a) ovisno o ciljevima i sadržajima tema iz programa, povjeriti njihovu realizaciju kompetentnim nastavnicima (vanjskim suradnicima), i
- b) izdati certifikate o osposobljenosti.

4.14. Liste osposobljenih i licenciranih savjetnika, ocjenjivača i nadzornika (vanjskih i unutarnjih)

Izabrani i osposobljeni savjetnici, ocjenjivači i nadzornici stječu pravo na licencu koja se obvezno obnavlja svakih 5 godina.

4.15. Etape postupka priznavanja

Postupak priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije odvija se kroz sljedeće etape:

4.15.1. Pripremna etapa

U suradnji s poslodavcima iz okruženja regionalnog centra, savjetnikom iz regionalnog zavoda za zapošljavanje i regionalnim zavodom za statistiku, savjetnik u regionalnom centru:

- utvrđuje potrebe odraslih za priznavanjem javnih kvalifikacija na osnovi dokaza o neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama,
- sastavlja prijedlog oglasa o mogućnosti stjecanja javno priznatih kvalifikacija za određena zanimanja i kvalifikacijske razine, i
- prikuplja prijave kandidata i razvrstava ih po sektorima rada i kvalifikacijskim razinama koje kandidati žele postići.

4.15.2. Savjetodavni proces

Iz iskustava drugih država vidljivo je da većina kandidata očekuje vođenje i pomoć od savjetnika u regionalnom centru za priznavanje kvalifikacija.

Savjetodavni proces vodi savjetnik kroz prvi (uvodni) razgovor, i daljnje susrete.

Prvi (uvodni) razgovor vrlo je važan za savjetnika i kandidata. Na prvome susretu kandidat ne zna u što se upušta, pa ga je strah od nepoznatog. Zato je bitno na prvom (uvodnom) razgovoru identificirati pojedinosti koje mogu utjecati na rješavanje problema. Uvodni razgovor treba biti razmjena informacija između savjetnika i kandidata u opuštenoj atmosferi.

Prvi susret kandidata sa savjetnikom i regionalnim centrom može biti presudan za uspješnost toga postupka. Zbog toga taj susret mora biti osmišljen, iskren i motivirajući.

Na prvome susretu savjetnik se mora predstaviti kandidatu i omogućiti kandidatu da se predstavi njemu, zatim mora upoznati kandidata:

- s regionalnim centrom,
- s pravom na daljnja individualna i grupna savjetovanja i kako ih koristiti,
- sa strukturom i ulogom portfolija,
- sa standardima strukovnih znanja i vještina za određene kvalifikacijske razine,
- s načinima i elementima provjeravanja i ocjenjivanja prikupljenih neposrednih i posrednih dokaza u portfoliju, i
- s terminologijom.

Uz to, na prvome susretu savjetnik treba:

- dati poticaj kandidatu da što više pita,
- zamoliti kandidata da opiše svoj životopis, da navede svoja radna iskustva i zaposlenja, hobije i da navede završene programe neformalnog obrazovanja.

Ako se dogodi da savjetnik i kandidat ustanove da za kandidata nije primjeren proces dokazivanja kvalifikacije, onda savjetnik nudi kandidatu druge mogućnosti stjecanja kvalifikacije.

Na daljnjim susretima (razgovorima) savjetnik:

- pažljivo sluša i analizira ciljeve kandidata i zaključuje koliko su realni, ostvarivi i jesu li ostvarivi u regionalnom centru;
- detaljno razgovara s kandidatom o njegovim radnim iskustvima koja su u svezi s željenom kvalifikacijom i, zajedno s njim, zaključuje koje dokaze treba prikupiti;
- pomaže kandidatu da proširi ograničenu predstavu o sebi, osvješćivati ga, uvjerava ga da je učenje proces kojeg sam usmjerava i nadzire, da se uči i u radnom procesu, da je u prošlosti dosta toga naučio i da može uspjeti, da treba prijeći iz pasivnog pristupa učenju u aktivni pristup;
- pomaže kandidatu u prikupljanju neposrednih i posrednih dokaza za portfolio, itd.

Ako savjetnik ustanovi da dokazi nisu dovoljni za željenu kvalifikaciju, onda predlaže kandidatu dopunsko učenje. U tom slučaju savjetnik i kandidat trebaju izraditi individualni program za dopunsko obrazovanje s realnim vremenom.

Tijekom prvoga i daljnjih susreta savjetnik treba bilježiti sve relevantne informacije koje je dobio od kandidata.

4.15.3. Prikupljanje dokaza za portfolio

U procesu prikupljanja dokaza za portfolio kandidata, savjetnik vrši zadaće mentora i učitelja. On djeluje kao mentor onda kad informira kandidata o ustanovi, postupku priznavanja, ..., a kao učitelj djeluje onda kad osposobljava kandidata.

U portfilio se prikupljaju iscrpni dokazi o kandidatu, koji koriste regionalnom centru, savjetniku, ocjenjivačima, nadzornicima i kandidatu.

U prvom dijelu portfolija pohranjuju se osobni podaci o kandidatu: ime i prezime, dan i godina rođenja, mjesto rođenja, itd.

U drugom dijelu portfolija pohranjuju se dokazi o završenom formalnom obrazovanju.

U trećem dijelu portfolija pohranjuju se dokazi o završenom neformalnom obrazovanju i stečenom random iskustvu u određenom području rada i na određenim poslovima.

Na kandidatu je da prikupi što više i što bolje (kvalitetnije) dokaze.

Dokazi koje kandidat prikuplja mogu biti:

- neposredni, iz kojih se vidi što je kandidat sposoban izraditi (npr. napisan članak, izrađen uradak), i
- posredni, koji, na temelju iskaza drugih osoba, dokazuju osposobljenost kandidata (npr. pismene potvrde poslodavca ili klijenata (korisnika usluga), nagrade i pohvale, članci o kandidatu, slike kandidatovih uradaka, itd.).

Dokazi moraju potvrđivati osposobljenost kandidata na tri razine:

- na razini pojmovnog (teorijskog) znanja,
- na razini praktičnih i vještina, i
- na razini sposobnosti korištenja znanja i vještina u različitim radnim situacijama i radnim sredinama.

Prikupljene dokaze u portfoliju kandidat može koristiti kad god mu zatrebaju, ali i poslodavac pri razmještanju zaposlenih radnika i pri rješavanju tehnoloških viškova.

4.15.4. Obveze savjetnika prema povjerenstvu za provjeravanje dokaza iz portfolija.

Da bi povjerenstvo moglo obaviti svoju zadaću, savjetnik mu mora staviti na raspolaganje sljedeće dokumente:

- a) zahtjev (prijava, molba) kandidata za priznavanje kvalifikacije,
- b) životopis kandidata (cv),
- c) zapisnik o tijeku savjetovanja kandidata,
- d) naputak o provjeri i vrjednovanju pojedinih dokaza u portfoliju kandidata,
- e) standardizirani obrazac zapisnika o provjeri i vrjednovanju prikupljenih dokaza u portfoliju kandidata.

4.15.5. Postupak provjeravanja.

Postupak provjeravanja prikupljenih dokaza u portfoliju kandidata obavlja povjerenstvo od 3 člana koje imenuje Županijski ured za prosvjetu s liste licenciranih ocjenjivača koju je objavilo *Nacionalno vijeće za strukovno obrazovanje i obrazo-*

vanje odraslih, *Ministarstvo gospodarstva* ili ministar *Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa*. U svome radu povjerenstvo koristi dva oblika rada:

- a) provjeravanje portfolija, i
- b) neposredno provjeravanje onih znanja i vještina koje kandidat nije dokazao dokazima u portfoliju.

Provjeravanje prikupljenih dokaza u portfoliju kandidata.

Kako je već rečeno, dokazi u portfoliju kandidata razlikuju na neposredne i posredne. Provjeravanje i vrjednovanje prikupljenih dokaza u portfoliju kandidata povjerenstvo obavlja u dvije etape.

U prvoj etapi svaki od ocjenjivača provjerava i vrjednuje svaki od prikupljenih dokaza u portfoliju kandidata i autonomno donosi sud (ocjenu) o njihovoj kvaliteti. Ocjenjivači prikupljene dokaze vrjednuju u odnosu na utvrđene standarde znanja i vještina za određenu kvalifikacijsku razinu. U toj etapi ocjenjivači posvećuju pozornost:

- a) ujednačenosti pristupa povjerenstva vrjednovanju prikupljenih dokaza. Dobro je ujednačiti pristup povjerenstva vrjednovanju dokaza, jer je to važna pretpostavka za izbjegavanje subjektivizma članova povjerenstva. Uz to povjerenstvo treba zadaću provjeravanja i vrjednovanja dokaza obavljati u skladu s naputkom;
- b) autentičnosti dokaza. Ocjenjivači moraju poduzeti sve što je u njihovoj moći da ustanove jesu li prikupljeni neposredni i posredni dokazi zaista kandidatovi i autentični. Kada postoji dvojba o autentičnosti dokaza bolje je ponovno ih provjeriti nego kandidatu izdati certifikat o kvalificiranosti;
- c) aktualnosti dokaza. Povjerenstvo se mora uvjeriti da su kandidatovi dokazi aktualni, da nisu stariji od 2 do 3 godine. U tom smislu potrebno je provjeriti rad svakoga kandidata individualno;
- d) dostatnosti dokaza. Dokazi moraju biti i kvalitativno dostatni, da zadovolje zahtjeve standarda strukovnih znanja i vještina. Iz dokaza se mora vidjeti kompetentnost kandidata u smislu njegovih znanja i vještina, razumijevanja i sposobnost primjene znanja i vještina u različitim situacijama.

Ako neki podaci nisu dostatni, povjerenstvo treba zamoliti kandidata da pribavi dodatne podatke.

U drugoj etapi ocjenjivači odlučuju konsenzusom o tome:

- a) koja znanja (općeobrazovna, potporna i strukovno-teorijska) i vještine su na razini utvrđenih standarda, a koja kandidat treba dodatno naučiti, i
- b) koja znanja i vještine kandidat nije dokazao dokazima u portfoliju pa ih treba provjeriti neposredno. Neposredna provjera može se obaviti:
 - usmeno – predsjednik povjerenstva postavlja pitanja, a dodatna objašnjenja mogu tražiti i članovi povjerenstva,
 - pisano – predsjednik povjerenstva kandidatima (ako ih je 15) daje pisana pitanja. Nadzor nad pisanim provjeravanjem vrše svi članovi povjerenstva. Ako je manji broj kandidata od 15 nadzor mogu vršiti dva člana povjerenstva, i
 - praktičnim radom – predsjednik povjerenstva daje kandidatu, u obliku radnog naloga, zadatak koji treba obaviti u određenom vremenu. U pro-

cesu neposredne provjere praktičnim radom povjerenstvo prati i vrjednuje sljedeće elemente:

- sposobnost analiziranja dobivenog zadatka,
- kvalitetu pripreme pretpostavki (skica, kalkulacija i dr.) za realizaciju zadatka,
- pravilan izbor materijala i sredstava za rad za realizaciju zadatka,
- pridržavanje mjera sigurnosti (zaštite na radu, zaštite od požara i zaštite okoliša) u procesu realizacije zadatka,
- pravilno izvođenje radnih operacija i pokreta u procesu rada, i
- stavove i navike kandidata.

Za vrijeme neposredne provjere ocjenjivači individualno vrednuju rad kandidata po navedenim elementima. Na kraju procesa neposredne provjere ocjenjivači konsensusom izvode zaključnu ocjenu.

4.15.6. Zapisnik o provedenoj provjeri i vrednovanju dokaza

Iz zapisnika o provedenoj provjeri i vrednovanju dokaza iz portfolija kandidata mora se vidjeti:

- je li kandidat zadovoljio i u kom sektoru rada je stekao određenu kvalifikacijsku razinu,
- treba li kandidat prikupiti određene dodatne dokaze,
- koji se kandidat upućuje na neposrednu provjeru radnih vještina, i
- koji kandidat nije zadovoljio.

4.15.7. Izdavanje certifikata

Kandidat koji zadovolji uvjete iz standarda za određenu kvalifikacijsku razinu HKO-a dobva odgovarajuću javnu ispravu (svjedodžbu). Javnu ispravu izdaje mu regionalni centar.

4.16. Vrste, oblici i sadržaji andragoških evidencija i dokumentacije za sustav priznavanja kvalifikacija na osnovi provjere naučenih znanja i vještina formalnim, neformalnim i informalnim obrazovanjem i učenjem

Na osnovi čl. 30. Zakona o obrazovanju odraslih, vrste, oblike i sadržaje andragoške dokumentacije treba propisati ministar Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ).

4.17. Regionalni centar za priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije

Regionalni centar mora imati:

- najmanje jednog licenciranog savjetnika i jednog unutarnjeg nadzornika,
- odgovarajuću opremu (računalo s pristupom internetu, LCD projektor, platno za projekcije, printer, skener, ...),
- odgovarajući prostor za rad savjetnika i obavljanje savjetodavnih zadaća,
- sanitarni čvor.

Mreža regionalnih centara mora pokrivati sve sektore rada i biti podjednako dostupna kandidatima s određenog dijela Republike Hrvatske. Polazeći od kriterija podjednake dostupnosti, sjedišta regionalnih centara mogla bi biti u Osijeku, Rijeci, Splitu, Zagrebu i Varaždinu.

Regionalni centar ima sljedeće zadaće:

1. prikupljanje informacija o potrebama poslodavaca, lokalne zajednice i odraslih osoba za provjeravanjem i potvrđivanjem kvalifikacija,
2. oglašavanje mogućnost stjecanja kvalifikacija,
3. prikupljanje prijave potencijalnih kandidata za stjecanje kvalifikacije,
4. organiziranje grupnog informiranja kandidata o metodama i tehnikama rada,
5. vođenje procesa prikupljanja dokaza za portfolij kandidata,
6. vođenje evidencije prijavljenih kandidata,
7. vođenje evidencije izdanih certifikata.

Uz navedene zadaće regionalni centri:

- prikupljaju potrebe za novim kvalifikacijama,
- izrađuju prijedloge standarda strukovnih znanja i vještina i predlaže ih ministru ... da ih prihvati,
- omogućavaju susrete stručnjaka koji najbolje poznaju njihovo okruženje, posebno tržište rada, dakle stručnjake iz poduzeća, metodologa, savjetnika i ocjenjivača, i
- međusobno se povezuju radi usklađivanja standarda strukovnih znanja i vještina.
- na kraju svake kalendarske godine, podnijeti izvješće (povratnu informaciju) svima zainteresiranima (poslodavcima, komorama, ministarstvima, Državnom zavodu za statistiku, ...) o broju prijavljenih kandidata za stjecanje javno priznatih kvalifikacija na 1., 2., 3. i 4. razini HKO-a, o broju stečenih javno priznatih kvalifikacija po kvalifikacijskim razinama, o nedostacima podsustava za

4.18. Uloga županijskih ureda i Ureda Grada Zagreba za prosvjetu

Županijski ured za prosvjetu na čijem je području sjedište regionalnog centra za priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije:

- a) ima liste licenciranih savjetnika, ocjenjivača i nadzornika (vanjskih i unutarnjih) koje je odobrio *Nacionalno vijeće za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* ili ministar MZOŠ-a. i
- b) po potrebi regionalnog centra imenuje ocjenjivače i vanjske nadzornike.

4.19. Pravila rada povjerenstava za priznavanje (ocjenjivača) prikupljenih dokaza u portfoliju kandidata

Pravila rada povjerenstva za priznavanje donosi ministar Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta.

4. 20. Model financiranja popstupka priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije

Model financiranja postupka priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije mogao bi biti:

Izvor financijskih sredstava	Status kandidata	
	Zaposlen/na	Nezaposlen/na
Državi proračun (HZZZ)		70%
Lokalna zajednica		20%
Poslodavac	90%	
Kandidat/kandidatkinja	10%	10%

4.21. Pravo kandidata u postupku priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije

U postupku priznavanja kandidat ima pravo:

1. znati unaprijed utvrđena pravila provjeravanja i ocjenjivanja, odnosno tko provjerava, načine provjeravanja, elemente provjeravanja, granice prolaznosti na dijelovima provjere, sustav ocjenjivanja itd.,
2. na pritužbe u slučaju kršenja prava kandidata: kome se i u kojem roku se podnose, oblik pritužbe (pisni ili usmeni),
3. na prijenos stečenih ECVET bodova.

IZVORI:

- Bhola, H. S. (1986.), *Perspektive neformalnog obrazovanja*. U: *Perspektive obrazovanja* br. 2. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Europska komisija (2000.), *Memorandum o cjeloživotnom obrazovanju*
- Gruber, E. (2000.), *Modernizacija pomoću fleksibilnosti daljnjeg obrazovanja*. U: *Gartenschlaeger, U. – Hinzen, H.: Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi*. Zagreb, Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2011.), *Mjesečni bilten za XII. mjesec 2011. Godine*
- Ivančić, H. i drugi (2000.), *Postopek ugotavljanja in potrjevanja poklicnih kvalifikacij*. Ljubljana, Ministarstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport
- Jelenc, N. E. (2000.), *Ugotavljanje in potrjevanje predhodno pridobljenih znanja in spretnosti (študija)*. Ljubljana
- Petričević, D. (2004.), *Certificiranje neformalnih i informalnih znanja i vještina odraslih*. U: *Klapan, A. – Matijević, M. (ur.), Obrazovanje odraslih za XXI. stoljeće*. Zagreb, Hrvatsko andragoško društvo
- Skupina autora (2000.), *Postopek ugotavljanja in potrjevanja poklicnij kvalifikacij*. Ljubljana, Minstarstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport.

- Tehnička radna grupa za kvalitetu u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju CEDEFOP-a (2003.), Europski referentni model kvalitete u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju
- UNESCO (1989.), Konvencija o tehničkom i stručnom obrazovanju
- UNESCO (1998.), Dnevni red za budućnost
- UNESCO (2001.), Revidirane preporuke o tehničkoj i profesionalnoj izobrazbi
- UNESCO (2009.), Okviru za djelovanje iz Beléma
- Vlada Republike Hrvatske (2008.), Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj.
- Zakon o obrtu, NN br. 49/03.
- Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03.
- Zakon o obrazovanju odraslih, NN br. 17/07.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN br. 87/08.
- Zakon o strukovnom obrazovanju, NN br. 30/08.
- Žiljak, T. (2008.), Kompetencije i njihovo priznavanje u obrazovanju odraslih (Mletački poučak Josifa Brodskog). U: Andragoški glasnik br. 2. Zagreb, Hrvatsko andragoško društvo

EXAMINATION, ASSESSMENT AND VALIDATION OF QUALIFICATIONS GAINED THROUGH NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING

Dušan Petričević

Summary: *Starting with an insight into the history of ideas and practices, the recommendations by UNESCO and European Commission, and efforts by the Republic of Croatia in creating conditions (legislative and otherwise) for acknowledgement of knowledge and competences gained through non-formal and informal learning to become certified qualifications, in respect to Croatian Qualification Framework, this article presents prerequisites for building up a system of gaining certified qualifications in the Republic of Croatia based on examination and assessment of knowledge and competences of adults, which were gained outside the context of a formal school (non-formal and informal learning).*

Key words: *formal education, non-formal and informal learning, adult education, qualifications standards, adult education standards, assessment of learning outcomes, validation/certification of learning outcomes.*

SOCIJALNA KOMPETENCIJA I ZVANJE RAVNATELJA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA

Marija Janković
OŠ Hugo Badalić, Slavonski Brod
marija.jankovic2@skole.hr

Sažetak - Ravnatelj svojim djelovanjem (bez obzira ovisi li o situaciji ili ciljevima) ne utječe samo na konačan uspjeh škole, nego i na međuljudske odnose, na školsku klimu, na motivaciju nastavnika i organizaciju rada škole. Upravo iz tog razloga nužno je ispitati socijalnu kompetenciju ravnatelja kako bi se potaknulo njihovo osposobljavanje, a potom i njihovo usavršavanje, jer vježbom se socijalne vještine mogu usavršiti (Goleman, 2008). Cilj rada je ispitati socijalne vještine koje su primjenjive u svim radnim sredinama te su kao takve prenosive iz jedne oblasti ljudskog rada na drugu. Sudionici ovog istraživanja su ravnatelji osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj (100 ravnatelja/ravnateljica) bez obzira na spol, dob i zanimanje. U istraživanju je korišten Inventar socijalnih vještina (SSI; Riggio, 1986, 1989) koji je razvijen za mjerenje bazičnih socijalnih ili komunikacijskih vještina. Na temelju dobivenih rezultata moguće je zaključiti da se ispitanici muškog i ženskog spola ne razlikuju niti u jednoj neverbalnoj socijalnoj vještini: emocionalnoj izražajnosti, emocionalnoj osjetljivosti i emocionalnoj kontroli, niti u verbalnim socijalnim vještinama: socijalnoj izražajnosti, socijalnoj osjetljivosti i socijalnoj kontroli. Nadalje, možemo zaključiti da se ispitanici različiti zanimanja ne razlikuju niti u jednoj verbalnoj niti neverbalnoj socijalnoj vještini. Mogući uzrok ovakvim rezultatima je u uzorku (100 ispitanika) gdje bi i ona najmanja razlika na većem uzorku mogla biti značajna.

Ključni pojmovi: socijalne vještine/socijalna kompetencija, ravnatelj osnovnih srednjih škola, rukovoditelj/menadžer, spol, zvanje, SSI

Uvod

Socijalno kompetentan djelatnik ili rukovoditelj je netko s kim je ugodno raditi, netko tko može prihvatiti stajališta drugih, tko posjeduje komunikacijske vještine i vještine rješavanja sukoba, empatiju, kulturu ophođenja, onaj tko objektivno i kritički promatra svijet oko sebe. Poslovi ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova

slični su poslovima ravnatelja bilo koje ustanove. Ravnateljski posao je kao i svaki drugi upravljački posao čija uspješnost ovisi o osobinama i vještinama potrebnim za organizaciju rada i za rad s ljudima kao što su: sposobnost kvalitetnog planiranja, smisao za probleme drugih i strpljivost u odnosu s njima, dobru komunikativnost, objektivnost, odgovornost, odlučnost, te komunikacijsku vještinu (usmeno i pismeno izražavanje). I same studije pokazuju da se izvrsni rukovoditelji razlikuju od osrednjih najvećim dijelom po socijalnoj ili emocionalnoj inteligenciji, odnosno po svojim interpersonalnim vještinama koje isključuju empatiju, rješavanje konflikata i slično. Socijalno kompetentni ravnatelj posjeduje interpersonalne vještine koje se odražavaju u njegovoj dostupnosti, prijaznosti, vrsnosti u komunikaciji. On motivira djelatnike i rješava probleme. Nekoliko studija je istražilo (Staničić, 2000, Hitrec i Bilankov, 2005) i pokazalo važnost socijalnih vještina kod ravnatelja i njihovo posjedovanje istih. Njihova nezaobilazna moć u upravljanju ljudskim potencijalima (a to je uloga ravnatelja) odavno je prepoznata i priznata u svjetskom gospodarstvu. Škola nije proizvodna djelatnost, ali i ona proizvodi znanje, budućnost svakog društva, stvara pokretačku snagu svake organizacije, a to su ljudi. I upravo zato je nužno promišljati i djelovati u pravcu osposobljavanja i usavršavanja iz ključnih znanja i vještina iz područja socijalne kompetencije jer jedan dio kompetencije stječe se obrazovanjem, a drugi iskustvom.

Socijalna inteligencija/kompetencija

Socijalno kompetentna osoba može se opisati kao netko tko se dobro snalazi u socijalnim situacijama, lako se ophodi s ljudima, opaža sugovornikove emocije, ponaša se prijateljski i ugodno, "dobro je društvo", ima smisla za humor (Burns i Farina, 1984). Glavno pitanje koje se javlja u shvaćanju socijalne kompetencije je koliko je to sposobnost ili crta ličnosti. Autori su podijeljeni, neki misle da se radi o inteligenciji, a to je sposobnost koja je pretežno urođena (Thorndike, 1920, prema Walker i Foley, 1973, Moss i Hunt, 1927, prema Vučić, 1970), dok su drugi mišljenja da je socijalna kompetencija crta ličnosti koja se više-manje razvija kroz iskustvo i interes, a temelji se na inteligenciji (Allport, 1937, prema Vučić, 1970). Socijalna vještina (uz ponašanje) je sposobnost pojedinca da opaža situaciju i njegova svjesnost o tome koje će ponašanje rezultirati pozitivnim ishodom. Berger (1972) zastupa teoriju da je socijalna inteligencija zavisna od situacije (što je upravo suprotno Guilfordovu mišljenju da je socijalna inteligencija nezavisna o situaciji). McClelland (1973) pišući o socijalnoj inteligenciji smatra da bi kriterij testova socijalne inteligencije trebalo biti "kompetentno" ponašanje u situacijama u kojima dolazi do izražaja određena sposobnost.

Dakle, McClelland smatra da ono što treba ispitivati nije socijalna inteligencija već socijalna kompetencija koja dolazi do izražaja u "kritičnim" socijalnim situacijama, a odnosi se na namjere i motive pojedinaca.

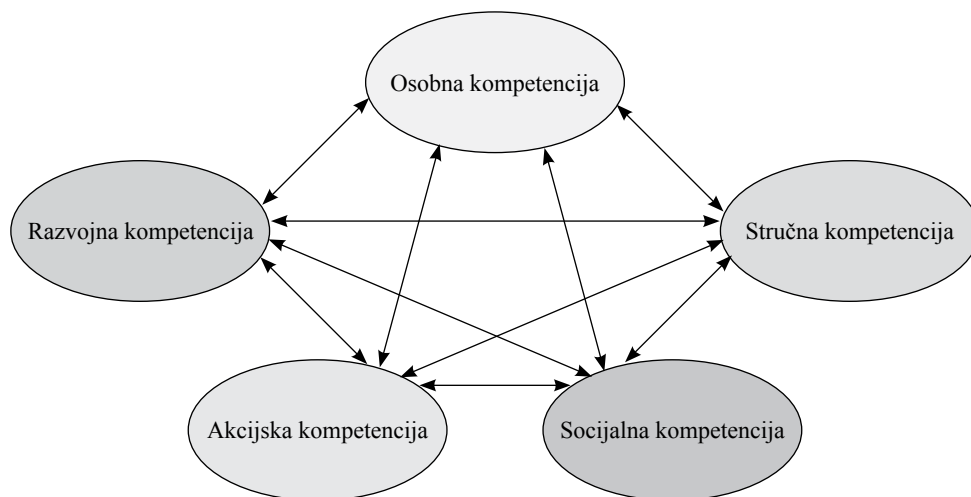
Parcijalni pristup u mjerenju socijalne kompetencije usmjeren je na opažanje specifičnih komponenata ponašanja u socijalno kompetentnom odgovoru (na primjer, izraz lica, ton glasa...) kod ovog pristupa odgovor se dijeli u nekoliko komponenata ponašanja od kojih je sastavljen, a svaka se komponenta posebno opaža i procjenjuje. Globalni pristup (globalno mjerenje) usmjeren je na procjenu odgovora na općenitoj razini (procjena onoga tko opaža o kompetentnosti ukupnog ponašanja). Globalni pristup daje općenitu procjenu gdje je teško odrediti specifične komponente ponašanja na kojima se temelji procjena. Parcijalni pristup (specifično mjerenje) je zahtjevniji od globalnog, ali zato daje puno informacija o specifičnim odgovorima (ali i ovaj pristup nije najbolji jer su individualne komponente međusobno slabo povezane, te mogu biti i slabo povezane s općim procjenama socijalne kompetencije). Najsigurniji način kako doći do procjene socijalne inteligencije je uporabom i parcijalnog i globalnog pristupa (Becker i Heimberg, 1988).

Socijalna kompetencija ravnatelja

Ohio State University Mershon Center (Wojach, 1992) na temelju istraživanja došao je do spoznaja po kojoj bi ravnatelj morao imati osam osnovnih kompetencija, a među njima 30% kompetencija odnosi se na socijalne kompetencije koja do izražaja dolazi u rješavanju sukoba, motiviranju osoblja i nagrađivanju (prema Staničić, 2002). Autor Staničić pri pregledu kompetencija ravnatelja (standardi za ravnatelje) oslanja se na klasičnu klasifikaciju, a to su tehničke, socijalne i konceptualne vještine prema Katz (1974). Tehničke vještine odnose se na stručnu kompetenciju, socijalne na umijeće komunikacije, poticanje na rad i motivaciju k cilju, dok konceptualne (strategijske) predstavljaju sposobnost ravnatelja za širi kontekst uloge škole u korelaciji s čimbenicima oko nje. Sažimajući brojna istraživanja došlo se do "standardnog niza kompetencija" bez kojih nije moguće postići optimalne rezultate uloge ravnatelja, a to su:

- a) Stručno-pedagoške kompetencije predstavljaju samo poznavanje odgojno-obrazovnog procesa
- b) Kompetencija u području međuljudskih odnosa predstavlja rad s djelatnicima kako bi se ostvarili ciljevi škole
- c) Organizacijsko-razvojne kompetencije obuhvaćaju znanje o funkcioniranju odgojno-obrazovnog sustava
- d) Upravno-administrativne kompetencije obuhvaćaju poznavanje poslovanja škole
- e) Radno-izvršne kompetencije predstavljaju ponašanje u praksi, odnosno viziju i namjeru, stav da se vizija pretvori u realnost

(prema Staničić, 2006, str.152)



Stvarni ravnatelji pokazuju socijalnu kompetentnost sudjelovanjem u rješavanju sukoba, ali istovremeno i svoju nemoć u pronalasku pravog načina djelovanja kako bi se djelatnici potaknuli na učinkovitiji rad (Staničić, 2006). Mnoga suvremena istraživanja su dokazala kako ravnatelji svojim odlikama, odnosu prema radu i svojom ulogom u velikoj mjeri utječe na postignuće škole pa se i stoga nameće sasvim logično pitanje o uvjetima koje jedan ravnatelj mora ispunjavati da bi škola bila uspješna. "...što je viši stupanj složenosti posla i ovlasti koji ga prate, to je veći utjecaj iznimno kvalitetnog rada na ukupan učinak. Posljedice odabira jasne su: što je viša razina radnog mjesta, to se više isplati pomnijivo odabrati pravu osobu za taj posao" (Goleman, 2000, str. 289., 290).

Osposobljavanje i usavršavanje ravnatelja

U Sloveniji se 1986. godine krenulo sa sustavnim osposobljavanjem ravnatelja u obliku trodnevnih seminara pod nazivom "škola za ravnatelje" gdje sudjeluju svi ravnatelji osnovnih i srednjih škola. Taj je program 1991. prerastao i proširio se u 200 satni program "Menadžment u obrazovanju". U Italiji svake godine raspisuje se javni državni natječaj za slobodna radna mjesta ravnatelja po točno određenim stručnim kriterijima. Kandidati moraju pokazati da su u dotadašnjem poslu (kao pedagoški stručnjaci) postigli vrijedne rezultate. Ako zadovolje uvjet natječaja, polažu zahtjevan ravnateljski ispit pred državnom komisijom u Rimu gdje u pismenom i usmenom obliku dokazuju svoju sposobnost za rukovođenje školom. O uspjehu postignutom na ispitu i mjestu ostvarenom na državnoj rang-listi ovisi kada će kandidat biti imenovan za ravnatelja i kakvu će školu dobiti za upravljanje. Nakon ovih priprema kandidat dolazi spreman na mjesto ravnatelja, a njegov mandat nema ograničenja. Analiza istraživanja Ekonomskog fakulteta u Zagrebu (Srića, 2004) pokazala je da naši

menadžeri godišnje provedu samo jedan dan radeći na vlastitom razvoju. U SAD-u Američki menadžeri provode 15% radnog vremena učeći (seminari, stručna izobrazba, radionice). U Zapadnoj Europi 10% voditelji (menadžeri) troše na učenje i vlastiti razvoj. U Japanu na razne oblike učenja i samoodgoja odlazi čak trećina radnog vijeka menadžera (rukovoditelja). Hrvatski ravnatelji stručno se usavršavaju (nakon izbora) djelovanjem u svojim aktivima i sudjelovanjem na povremenim stručnim skupovima u organizaciji Zavoda za školstvo (Agencije za školstvo), fakulteta i udruga sa svim svojim nedostacima u obliku organizacije, samog sadržaja skupova i izvedbe. Prema stručnom mišljenju Staničića nužno je permanentno osposobljavanje ne samo ravnatelja već i ostalih razvojnih čimbenika obrazovanja s ciljem postizanja više razine stručne kompetencije ravnatelja, formiranjem institucije unutar Ministarstva.

Promjenama do kvalitetnije uloge ravnatelja?

Najbolje bi bilo kada bi se kombinacija lidera i administratora našla u jednoj osobi, "Lider bez administratora nalik je na mozak bez ruku, administratori bez lidera nalikuju na ruke i mozak bez srca" (Srića, 2009, str. 124). Budući da su takvi ljudi (ravnatelji, rukovoditelji, menadžeri) rijetkost, predlažemo da se za bolje funkcioniranje hrvatskog školstva uvede mogućnost da škola ima ravnatelja i zamjenika ravnatelja (dobro uhodana praksa s dobrim rezultatima u SAD-u) jer tada bi ravnatelj mogao svoje vrijeme više posvetiti socijalnim čimbenicima škole (upravljanje međuljudskim odnosima), a zamjenik ravnatelja administrativnim poslovima. Opće poznata je činjenica da hrvatski ravnatelji 80% vremena posvećuju administrativnim poslovima, a 20% stručno-pedagoškim, a idealno bi bilo 50% administrativni poslovi, a 50% stručno-pedagoški (Staničić, 2003, str. 142).

Najčešće je 80% : 20%



Trebalo bi biti 20% : 80%



U najmanju ruku trebalo bi biti 50% : 50%



Slika 2: Omjer administrativne i stručno-pedagoške uloge ravnatelja prema Staničić (2006, str.142)

Institucija ravnatelja i zamjenika ravnatelja imala bi veliku ulogu u podršci u radu (kolegijalnosti) gdje ravnatelj ima ulogu da pronađe vrijeme za svoje nastavnike, da je prisutan, da im je na raspolaganju. S tim u vezi Stoll i Fink navode dijelove intervjua s haltonskim nastavnicima. "Ako trebate porazgovarati s njom/ravnateljicom/, ona je tamo... Uvijek vam je na raspolaganju kad ju trebate. Zna slušati i pomoći" (Stoll i Fink, 2000, str 136).

Domene socijalne kompetencije

Na temelju kompetencijskog profila i standarda za ravnatelje, socijalna kompetencija predstavlja ravnateljevu sposobnost djelovanja u području međuljudskih odnosa i njegovo znanje o istima. Socijalna kompetencija ravnatelja (Staničić, 2003) očituje se kroz njegovo poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, u sudjelovanju u rješavanju konfliktnih situacija, u umijeću motiviranja zaposlenih, kroz demokratsko vođenje, motiviranje zaposlenih, te kroz prepoznavanje kvalitetnih doprinosa nastavnog i stručnog osoblja. Istraživanje provedeno u SAD-u četrdesetih godina prošlog stoljeća (istraživanje konkretnih crta kao osnove za uspješno vođenje) došlo je do rezultata da je vođa onaj tko razumije, tko vodi brigu o djelatnicima, o njihovim osjećajima i idejama, a kao rezultat javlja se povjerenje s jedne i druge strane. Pravom vođi važno je zadovoljstvo djelatnika, on je prijateljski nastrojen, otvoren i pravedan, uspješan je u međuljudskim odnosima. Ono što nas čini uspješnijima od drugih su empatija, samodisciplina i inicijativa (McClelland, 1973). Ispitivanje sa ciljem utvrđivanja što to čini dobrog šefa, a što onog lošeg (uz sudjelovanje profesionalaca različitih zanimanja, od bivših direktora do učitelja iz različitih sredina - od Sao Paola, do Brüsselsa i St. Louisa) popis osobina dobrog i lošeg šefa sveo je na isto (bez obzira na zanimanje i geografsko određenje). Dobar šef je onaj tko sluša, komunicira, ohrabruje, ima smisao za šalu, pokazuje empatiju, odlučan je, preuzima odgovornost, ponizan je, dijeli vlast i pokazuje hrabrost. Loš šef je čista suprotnost dobrom, s njim je komunikacija kao sa zidom, sumnjičav je, radi u potaji, gadne je naravi, sebičan, neodlučan, koristi se prijetnjama, krivi druge, arogantan je i nepovjerljiv. Ako zaposlenici imaju uspješnog menadžera (stručnog, aktivnog, karakternog, komunikativnog) onda će i oni težiti uspješnosti. Sa druge strane, ako zaposlenici imaju šefa koji je prosječan i neaktivan, što znači da je njihov položaj podređen nekome tko ima lošije rezultate od njih, tada će se kod zaposlenika javiti frustracija i određena doza revolta koji ima tendenciju pretvoriti se u sukob.

Motiviranje djelatnika može se postići reorganiziranjem posla (ako je demotivacija uslijedila zbog organizacijskih ili ambijentalnih nedostataka). Proširenje rada (job enlargement) isto može biti oblik motivacije pomoću reorganiziranja posla jer jedan te isti rad postaje monoton i deprimirajući, a proširenjem posla uvodeći i komponentu osobne kreativnosti djelatnika, uz kombinaciju sa drugim metodama može izazvati zainteresiranost i povećane kvalitete rada djelatnika. Motivacija na poslu

pomoću rotacije posla (job rotation) kao i metoda proširenja posla ima za cilj učiniti posao zanimljivim, izazovnijim i raznovrsnijim, a sa time se i djelatnik osposobljava za šire radno područje što može dovesti i do napredovanja u karijeri djelatnika.

Sustav nagrađivanja može biti individualan (prema složenosti i uvjetima radnog mjesta, prema uspješnosti, prema komadu, bonus, provizija i unapređenje) i na razini organizacije (udjeli u dobiti, dioničarstvo zaposlenih, timski i grupni bonusi). Dodatak na osobi dohodak u svrhu poticanja uspješnosti i određenih oblika ponašanja (motiviranja) mora biti dodijeljen po jasnoj osnovi i kriteriju te kao takav taj sustav motiviranja mora biti: jednostavan, specifičan, ostvarljiv, mjerljiv i pravičan. Poticati na kreativnost znači stvarati uvjete, klimu, radnu sredinu koja postaje mjesto razmjena ideja i stvaranje novih vrijednosti. Postoji devet dimenzija (Ekvall) koje potiču kreativnost, a to su: izazov, sloboda (autonomija u preuzimanju inicijative i donošenju odluka), potpora idejama, vrijeme za ideje, povjerenje i otvorenost (njihov stupanj u odnosu među ljudima), spontanost i humor, rasprave (sučeljavanje stavova, ideja, iskustva i znanja), odsutnost konflikata (izostanak osobnih, međuljudskih ili emocionalnih tenzija) i preuzimanje rizika (stupanj tolerancije na nesigurnost i nejasnoću).

Sukobi

Uspješna komunikacija predstavlja pronalaženje pravih riječi, prenošenje njihovog značenja na pravi način, odnosno kada govorimo o ravnatelju on uspješno komunicira onda kada svojim riječima nadahne i potakne svoje kolege na rad (uz uvjet da je dobro odredio vrijeme, stil, jezični formu, ton) da je uočio individualne razlike među slušateljima što mu olakšava "pristup" i komuniciranje kako verbalno, tako i ono neverbalno. Muškarci doživljavaju komunikaciju kao sredstvo za uspostavljanje prevlasti nastupajući agresivno, bez emocija i ne traže informacije kako se ne bi pokazali "mekušcima" ili nezalicama. Žene više slušaju, češće dozvoljavaju da ih se prekine, manje se služe neverbalnim znakovima nadmoći, a u razgovor nastoje uključiti sve prisutne (Belamarić, 2009.) Konflikti koji mogu doprinijeti (u pozitivnom smislu) ostvarenju zajedničkog cilja i pospješiti sav rad unutar kolektiva nazivaju se funkcionalni konflikti. Konflikti koji su po svojoj naravi destruktivni, narušavaju rad i imaju negativne posljedice nazivaju se patološki konflikti. Sukobi se mogu javiti unutar nas samih, kada smo u sukobu izbora, obveza, osjećaja, odnosa i vrijednosti (unutarnji sukobi), zbog stvarne ili opažene razlike u vrijednostima, interesima, potrebama, drugog pojedinca (sukobi među pojedincima). Tu su i sukobi unutar grupe, međugrupni sukobi, sukobi između zajednica, međunacionalni sukobi.

Interakcije među ljudima mogu dovesti do suradnje ili sukoba. Za produktivno funkcioniranje nužna je umjerena količina sukoba (sukob kao dio ljudske prirode). Sukobi se dijele na latentne ili prikrivene i manifestne ili očigledne sukobe. Sukob može biti nešto dobro i pozitivno kada pomaže u uočavanju problema iz druge

perspektive, dovodi do bržeg pronalaska rješenja, sprečava stagnaciju uslijed stereotipnog načina razmišljanja, rada ili odnosa, olakšava upoznavanje samog sebe s namjerom uspješnijeg rješavanja problema, potiče promjene u odnosima ili radu i učvršćuje identitet pojedinca ili grupe.

Svaki voditelj (ravnatelj, menadžer) treba znat dinamiku konflikta i načine kako ga prevladati smanjivanjem srdžbe, te konstruktivnim rješavanjem problema. Rješavanje sukoba je odvija se kroz nekoliko faza: prevencija (sprečava razvijanje sukoba), dogovor (konstruktivno rješava sukob), rješavanje (sprečavaju se budući sukobi), pomirenje (izgradnja povjerenja) i mijenjanje (usvajaju se navike rješavanja sukoba konstruktivnim pristupom). Sukob se može riješiti dogovorom, rješavanjem problema, pregovaranjem i uključivanjem posrednika.

Spolne razlike

“Glavne spolne razlike u kognitivnom funkcioniranju očituju se kroz razlike u pojedinim intelektualnim sposobnostima, a ne kroz razlike u inteligenciji općenito” (Kimura, 2002). Spolne razlike (između prosječnih vrijednosti) u načinu rješavanja problema dokazane su u velikom broju istraživanja i to u različitim kulturama. Istraživanjima su obuhvaćene slijedeće razlike: Spacijalne (prostorne) sposobnosti, matematičke sposobnosti (školske ocjene na testovima iz matematike na upućuju na spolne razlike), verbalne sposobnosti (popularno mišljenje da su žene bolje u većini verbalnih zadataka nije u potpunosti točno jer se ove razlike odnose samo na testove verbalnog pamćenja i verbalne fluentnosti), perceptivne sposobnosti uz pretpostavku da je to dio mozga u visokoj korelaciji s mentalnim matematičkim sposobnostima.

“Napredovanje u poslu muškarcima je lakše. Simptomatičan je podatak o postotku žena u upravljačkim strukturama – 77,5% je direktora i ravnatelja, a samo 22,5% je direktorica i ravnateljica.” (Grce “Tribina o položaju žena na tržištu rada”, Novi list, 7.3.2007. u Narodni zdravstveni list, str.13.) Ako je rukovoditelj kompetentan tada (70% ispitanika oba spola) smatra da je spol nebitan, a 2 od 3 ispitanika smatra da se rukovoditelji oba spola podjednako odnose prema problemima podređenih. Oba spola dobro surađuju na poslu - 3 od 4 ispitanika rado surađuje i sa suprotnim i pripadnicima svoga spola. S porastom žena u ukupnoj populaciji sve više žena obavlja poslove i zauzima pozicije koje su nekad bile isključivo muške, a takva je i tendencija s menadžerskim pozicijama (Powell, 1999, u www.utirus.netfirms.com) gdje se broj žena povećao u zadnjih 30 godina, ali to ne vrijedi za “najviše menadžerske pozicije”. Na interpersonalnu razinu utječu stereotipovi o spolovima kojim ženskim osobinama smatraju “blagost, pokornost, ovisnost i brižnost”, a te osobine označene su “kao manje poželjne u društvu” za razliku od muških stereotipnih osobina, tako se već u samom startu stvara negativan stav prema ženskim zaposlenicima. Stereotipno muške osobine percipiraju muškarca

kao jedinog uspješnog menadžera (fenomen “think manager-male”, Schein, 1973). Stereotip u poslovno svijetu vide muškarca koji “inzistira na detaljnim podacima” kao analitičara, a ženu za isto kao cjepidlaku. Muškarac je temeljit ako mu “treba puno vremena da obavi posao” dok je žena spora. Većina “ženskih osobina” ide u prilog ženi kao vođi: njihova orijentiranost na međuljudske odnose (a muškaraca na djelovanje i akciju) kroz razumijevanje ponašanja i problema ljudi oko sebe kroz “nekonfliktno isticanje i poticanje suradnika, intuitivno i emotivno rješavanje problema, te posebno spremnost priznanja vlastitih pogrešaka” (Srića, 2009, str.158). Ovakvo ponašanje žene vođe (ravnatelja, menadžera) dovodi do harmonije u međuljudskim odnosima, do vrlo malog broja konfliktnih situacija, te više osobnog zadovoljstva. Istovremeno je moguće naše mišljenje dovesti u pitanje jer niti su sve žene iste, niti su svi muškarci isti, uz činjenicu da mnoge žene u poslovnom okruženju pokazuju “tipično muško ponašanje” i obrnuto.

Istraživanje

Cilj ovog istraživanja je utvrditi odnos spola ravnatelja i njihova zvanja s neverbalnim socijalnim vještinama koje uključuju vještinu emocionalne izražajnosti, emocionalne osjetljivosti i emocionalne kontrole i verbalnim socijalnim vještinama koje uključuju socijalnu izražajnost, socijalnu osjetljivost i socijalnu kontrolu.

Sudionici istraživanja su ravnatelji osnovnih i srednjih škola gotovo iz cijele Hrvatske s tim da sam vodila brigu o podjednakom broju muških i ženskih ravnatelja i njihovu zvanju bez obzira na radno iskustvo. U istraživanje je bilo uključeno 100 ravnatelja. U istraživanju je korišten Inventar socijalnih vještina (SSI; Riggio, 1986, 1989) razvijen za mjerenje bazičnih socijalnih ili komunikacijskih vještina. Unutar svake domene nalaze se tri odvojene vještine:

- izražajnost (vještina u izražavanju komunikacije)
- osjetljivost (vještina u primanju komunikacije)
- kontrola (vještina u reguliranju procesa komunikacije)

Svaka od navedenih šest podskala (emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost, emocionalna kontrola, socijalna izražajnost, socijalna osjetljivost i socijalna kontrola) sadrži po 15 tvrdnji, tako da cijeli Inventar socijalnih vještina ima ukupno 90 tvrdnji. Rezultat se na svakoj podskali određuje zbrajanjem procjena na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (0- uopće nije točno za mene do 4- potpuno točno za mene). Inventar socijalnih vještina određuje osnovne socijalne vještine koje označavaju socijalnu kompetenciju. Inventar procjenjuje verbalne i neverbalne komunikacijske vještine i identificira jače i slabije strane istih. Inventar mjeri socijalne vještine u šest domena (emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost, emocionalna kontrola, socijalna izražajnost, socijalna osjetljivost i socijalna kontrola) i daje ukupni rezultat koji se reflektira na globalnom stupnju razvijenosti socijalnih vještina, a koji je indikativan za cjelokupnu socijalnu kompetenciju ili socijalnu in-

teligenciju. Ovaj instrument primijenjen je u više istraživanja u Hrvatskoj i pokazao je dobre metrijske karakteristike (npr. Brdar i Pokrajac-Bulian, 1993).

Rezultati

Razlike u socijalnoj kompetenciji unutar šest podskala (emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost, emocionalna kontrola, socijalna izražajnost, socijalna osjetljivost i socijalna kontrola) obzirom na spol i obzirom na zvanje ravnatelja ispitana je dvosmjernom analizom varijance.

Tablica 5. Socijalne vještine ravnatelja u odnosu na njihov spol i zanimanje

	Spol		Zanimanje			Spol		Zanimanje		Spol x Zanimanje	
	Ženski	Muški	Učitelj razredne nastave	Predmetni nastavnik	Stručni suradnik izvan odgojno-obrazovne struke	F-omjer	p	F-omjer	p	F-omjer	p
						1,84-93		2,84-93		2,84-93	
Emocionalna izražajnost	1.99	1.95	2.07	1.86	1.98	0.07	0.79	1.24	0.29	1.45	0.24
Emocionalna osjetljivost	2.72	2.78	2.90	2.58	2.76	0.22	0.64	2.59	0.08	0.64	0.53
Emocionalna kontrola	2.03	2.03	2.06	2.04	1.98	0.00	0.99	0.20	0.82	0.02	0.98
Socijalna izražajnost	2.44	2.38	2.37	2.29	2.56	0.15	0.70	1.76	0.18	1.98	0.14
Socijalna osjetljivost	2.43	2.43	2.62	2.36	2.31	0.00	1.00	1.08	0.35	0.37	0.69
Socijalna kontrola	2.72	2.49	2.51	2.68	2.63	2.86	0.09	0.55	0.58	0.87	0.42

Dobiveni rezultati pokazuju da se ispitanici muškog i ženskog spola ne razlikuju niti u jednoj od šest ispitanih podskala (emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost, emocionalna kontrola, socijalna izražajnost, socijalna osjetljivost i socijalna kontrola).

Istraživanje nije pokazalo statističku značajnu razliku ($p < 0.05$) jer je p svugdje pokazao veću vrijednost. Rezultati pokazuju da se ravnatelji (predmetni nastavnici,

nastavnici razredne nastave, stručni suradnici i ravnatelji izvan odgojno-obrazovne struke) različitih zanimanja ne razlikuju niti u jednoj socijalnoj vještini, te da ne postoji statistički značajna interakcija spola i zanimanja. Utvrdili smo da ne postoji statistički značajna razlika na svim dimenzijama socijalnih vještina (emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost, emocionalna kontrola, socijalna izražajnost, socijalna osjetljivost i socijalna kontrola) i zanimanja na socijalne vještine ravnatelja (oba spola) bez obzira na njihovo zanimanje (ravnatelji/ravnateljice koji su učitelji razredne nastave, predmetne nastave, stručni suradnici ili izvan odgojno-obrazovne struke). Tu činjenicu smo smatrali za negativan predznak pri imenovanju na mjesto ravnatelja, pokazalo se da ipak dugogodišnje radno iskustvo u nastavi predmetnih nastavnika i učitelja razredne nastave, ne igra ulogu kada su socijalne kompetencije u pitanju, već se možda ipak sve svodi na to da sve ovisi o osobinama ličnosti.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi odnos, odnosno povezanost, spola ravnatelja i njihova zvanja sa socijalnim vještinama – emocionalnim, odnosno neverbalnim (emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost, emocionalna kontrola) i socijalnim, odnosno verbalnim (socijalna izražajnost, socijalna osjetljivost i socijalna kontrola).

Na temelju dobivenih rezultata moguće je zaključiti da se ispitanici muškog i ženskog spola ne razlikuju niti u jednoj neverbalnoj socijalnoj vještini, niti u verbalnim socijalnim vještinama. Nadalje možemo zaključiti da se ispitanici različitih zanimanja ne razlikuju niti u jednoj verbalnoj niti neverbalnoj socijalnoj vještini.

LITERATURA:

- Argentinean Adaptation of the Social Skills Inventory IHS-Del-Prette (2009) www.redalyc.org
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. London: Tavistoc Publications.
- Bošnjak, B. i Vrgoč, H. (1997). Školsko i razredno ozračje (Put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi), Zbornik stručno-znanstvenog skupa. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? Rijeka. Godišnjak Zavoda za psihologiju, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Rijeci, 13-19.
- Brdar, I. i Pokrajac-Bulian, A. (1993). Predstavlja li empatija dio socijalne kompetencije?. prosinac 1993., Rijeka, Godišnjak Zavoda za psihologiju, 23-29.
- Eagly, A. H. and Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The Leadership Styles of Women and Men. *Jurnal of Social Issues*, Vol. 57, No. 4, Northwestern University
- Goleman, D. (2008). *Socijalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Goleman, D. (2000). *Emocionalna inteligencija u poslu*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnosti*. Beograd: Nolit.

- Milat J. i Nadrljanski, Đ. (2006). Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja (CIRO) –prijedlog modela za organizacije i dugoročnog razvoja, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
- Perry, J., and Felce, D. “Assessing work-related social skills: Existing approaches and instruments”. Walsh Centre for Learning Disabilities Cardiff University
- Riggio, R. E. (2005). The Social Skills Inventory (SSI): Measuring nonverbal and social skills. In V. Manusov (Ed.). *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words*. (pp. 25-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Rijavec, M. (1995). *Uspješan menadžer*. Zagreb: MEP consult.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
- Staničić, S. (2003). Školski menadžment. Ministarstvo prosvjete i športa- Zavod za unapređenje školstva. Rijeka: Napredak, broj 3, 286-301.
- Staničić, S. (2002). Vođenje u školi- između poželjnog i stvarnog, u odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse, *Zbornik radova- Međunarodni znanstveni kolokvij*, 249-257 Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- Staničić, S. (2001). Konceptija osposobljavanja i stručnog usavršavanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova Republike Hrvatske. *Zbornik radova*. Ur. Silov, M., 81-98. Velika Gorica: Persona.
- Stilin, E. (2005). *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*. Rijeka: “Adamić”.
- Vodopija, Š. (2006). *Savjetnik za uspješno organiziranje i vođenje. Vodič do uspjeha u organiziranju, vođenju i komunikaciji*. Rijeka: Naklada Žagar.
- Vučić, L. (1981). *Razvijanje shvatanja socijalnog odnosa kod učenika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

HEADMASTER'S SOCIAL COMPETENCE IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

Marija Janković

Summary: *The ability to communicate and interact effectively with other people is associated with a number of positive psychological and social consequences. This ability has variously been referred to as social skill, communication competence, or social competence (Riggio, 1986, Spitzberg, 1987). Social competence includes functions like the understanding of their people's feelings, the recognising of social clues, the anticipation and judgement of consequences of social behaviour as well as the capability to actively exchange thoughts with other people.*

This study used Social Skills Inventory (SSI) (designed by Riggio, 1986) to measure different aspects of communication skills. This inventory assesses emotional expressivity, emotional sensitivity and emotional control. The SSI is positively and significantly associated with depth of social networks (Riggio, 1986), empathy (Riggio, Tucker and Coffaro, 1989), available social support (Riggio, Watring and Throckmorton, 1993), approachability and self-confidence (Jurcova and Stubova, 1999), conversational skills (Miczo, Segrin and Allspach, 2001), judges' ratings of attractiveness (Riggio, Widaman, Tucker and Salinas, 1991) and accuracy of emotional expression (Tucker and Riggio, 1988). A short form of the SSI (Riggio and Canary, 2003) comprised of 30 items, was used for this investigation and had a reliability of .77. Items were measured using a five-point Likert scale, with higher scores indicating a high level of social skills.

Social competence is the ability to perform a certain task within a social context and implies knowledge as well as experience, attitudes and skills. A "lack of" competence can be countered with training, change of workplace or change of environment.

The aim of this study was to explore the role of social competence on the sex and occupation of a school principle (primary and secondary school principle). Results show that primary and secondary principles have social competence but there is no difference in social competence between female and male principles and their occupation. There was no specific study I could cite so this one is used to test hypothesis and built data.

Key words: *social skill/social competence, primary/secondary school principal, leader, sex/gender, occupation, SSI*

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE UČITELJA

Ana Horvat i Goran Lapat
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
ana13horvat@gmail.com goran.lapat@ufzg.hr

Sažetak - Dvadeset i prvo stoljeće proglašeno je stoljećem znanja. Razvoj društva postavlja nove zahtjeve i kriterije pri odabiru poželjnih, konkurentnih i kvalitetnih zaposlenika. Prema Pastuoviću (1999), obrazovanje učitelja treba trajati tijekom čitavoga radnog vijeka, jer se tijekom početnog obrazovanja ne mogu naučiti specifična znanja i vještine za buduća radna mjesta.

Ovaj je rad osmišljen i izrađen fokusirajući se na cjeloživotno obrazovanje učitelja jer su oni po svojem pozivu među najvažnijim graditeljima i održavateljima društva znanja. U istu svrhu, provedeno je istraživanje među učiteljima razredne nastave u sedam međimurskih osnovnih škola i među studentima pete godine razredne nastave na čakovečkom odsjeku Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Dobiveni rezultati idu u korist ranije navedenim pretpostavkama, te daju realnu sliku današnje učiteljske profesije, sa svim prednostima, a i nedostacima.

Cilj ovog rada je potaknuti razmišljanje i svijest o tome da teorija, zapisana istraživanja i nastojanja na papiru ne mogu praktično osigurati kvalitetan svekoliki život nikome u društvu. Naglasak se stavlja na važnost akcije u kojoj će onima što ulažu u svoj profesionalni rast i razvoj, u ovom slučaju učiteljima, biti primjereno uzvraćeno.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, cjeloživotno učenje, odgoj, obrazovanje, učitelj.

1. Cjeloživotno obrazovanje učitelja

Cjeloživotno obrazovanje učitelja (Vizek Vidović, 2005) jedno je od vodećih pitanja u svakoj zemlji, podrazumijevajući uz formalno obrazovanje i profesionalni razvoj. Pritom, naglasak je na permanentnom stručnom usavršavanju i profesionalnom rastu koji potječu iz takozvane *politike cjeloživotnog učenja*. Na taj način, učitelji ne djeluju samo na svoje kompetencije (www.azoo.hr), obnavljanje i usavršavanje posto-

ječih znanja, već potiču i učenicima usaduju potrebu za cjeloživotnim učenjem koja svakodnevno raste kao imperativ socijalne, obrazovne i ostalih društvenih sredina.

“Važnu sastavnicu učiteljske profesije čini stupanj njezine prepoznatljivosti. Zna se da pojedinac najbolje predstavlja profesiju kojom se bavi. Titula učiteljske profesije (u užem smislu učitelj, nastavnik, profesor i dr.) svjedoči o razini obrazovanja pojedinca, o vrsti obrazovanja, o poslu koji obavlja, mjestu gdje radi, tipu ekspertize koju pruža, mjestu u društvenoj podjeli rada, kodeksu ponašanja, korisnicima usluga, mjestu na socijalnoj stratifikacijskoj ljestvici i dr., dakle, titula simbolizira profesiju te dosta vjerno prikazuje učitelja sa svim njegovim osobitostima, kao i njegov položaj u društvu” (Cindrić, 1995).

1. 1. Stručno usavršavanje učitelja

Stručno usavršavanje učitelja, praktično gledano, počinje ulaskom u razred. Znanja usvojena tijekom studija predstavljaju podlogu za realizaciju radnog odnosa, no stvarno usavršavanje započinje u interakciji s učenicima. Ono se podrazumijeva, obvezatno je i to u obliku stručnih, pedagoško-psiholoških i metodičkih usavršavanja. Za njihovu organizaciju i provedbu odgovorno je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, a uz njih fakulteti, instituti, strukovne udruge i drugi.

Prvi susret učitelja sa stručnim usavršavanjem je realizacija pripravničkog staža. Stažiranje traje godinu dana, odnosno sto četrdeset sati koje je pripravnik dužan provesti s mentorom u školi, pri čemu ga prati komisija u sastavu ravnatelja škole, dodijeljenog mentora, stručnog suradnika, te prosvjetnog savjetnika. Po uspješno obavljenom stažiranju, polaže se trodijelni stručni ispit pred članovima komisije, a čine ga pismeni dio, odnosno esejski rad, pisana priprema za nastavni sat, izvođenje nastavnog sata i usmeni dio ispita.

Tijekom radnog vijeka učitelji se usavršavaju na različitim oblicima i tipovima stručnih skupova. Neki od njih su: seminari, savjetovanja, predavanja, tečajevi, radionice, okrugli stolovi, različiti kampovi i dr., koji se organiziraju na razini škole, općine, grada, županije ili na međunarodnoj razini, a nužni su jer učitelji trebaju biti u tijeku s novitetima u struci, te razvijati senzibilitet za ekspanzijom znanja. Osim teoretskih znanja, važno je steći praktična iskustva, okrenuti se akcijskim istraživanjima i interdisciplinarnom pristupu. Učitelj treba biti sposoban promišljati o svim aspektima posla i biti otvorenih vidika.

1. 2. Napredovanje učitelja u zvanju

Osim stručnih usavršavanja kao dokaz i ogled njihovog razvitka i napretka postoji i mogućnost napredovanja u zvanju (Horvat i Zebec, 2008). Učitelji razredne nastave mogu napredovati u zvanje učitelja mentora, odnosno, učitelja savjetnika. Postupak napredovanja pokreće Agencija za odgoj i obrazovanje na prijedlog ravnatelja škole ili učitelja, a za oba napredovanja potrebno je ostvariti određene uvjete koji se nakon pet godina ponovno evaluiraju.

Učitelj mentor treba imati najmanje šest godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj struci i to u nastavi ili stručno-pedagoškom radu, ocjenu uspješnosti vrlo uspješan ili izvrstan, najmanje sedam postignutih bodova u izvannastavnom stručnom radu i redovito stručno usavršavanje.

Uvjeti za napredovanje u učitelja savjetnika su najmanje jedanaest godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj struci u nastavi ili stručno-pedagoškom radu, ocjena uspješnosti izvrstan, najmanje petnaest bodova za izvannastavni stručni rad i redovito stručno usavršavanje.

1. 3. Poslijediplomski učiteljski studij

Kako obrazovanje učitelja ne završava diplomom, dokazuje mogućnost nastavka studija u vidu poslijediplomskog stručnog ili doktorskog studija. Potreba za time razvila se zbog činjenice da nije postojala visokoškolska ili znanstvena ustanova specijalizirana za organizaciju znanstvenih istraživanja u području ranog odgoja i obveznog obrazovanja, a zapostavljeno je i područje ranog i primarnog odgoja, s područjem metodika elementarne nastave. Da se osigura novi val kompetentnog kadra, 2004. godine, odlukom tadašnjeg Senata Sveučilišta u Zagrebu, pokrenut je poslijediplomski stručni studij *Suvremena osnovna škola* na tadašnjoj Učiteljskoj akademiji. Završetkom tog dvogodišnjeg studija stjecao se status magistra nastave i organizacije u osnovnoj školi.

Poslijediplomski doktorski studij iz društvenih znanosti na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu odvija se od 2007. godine. Od 2012. godine po uzoru na one u Finskoj, Njemačkoj i Sloveniji učiteljima primarnog obrazovanja nudi stručno i znanstveno napredovanje pod nazivom *Rani odgoj i obrazovanje* (www.ufzg.unizg.hr), a kurikulum se sastoji od obveznog i izbornog dijela. U prvom semestru tri su obvezna kolegija, u drugom dva obvezna i dva izborna kolegija, a u trećem se bira jedan od četiri izborna modula: odgojne znanosti, rano učenje hrvatskoga standardnog jezika, strani jezici u osnovnoj školi, upravljanje i rukovođenje školom/vrtićom ili informatika u odgoju i obrazovanju. Četvrti semestar može se koncipirati kao studentski boravak na drugom sveučilištu i fakultetu, kao studiranje izabranih kolegija s kojima se ostvaruje do 30 ECTS bodova ili objavljivanjem radova u međunarodno priznatim časopisima. Peti i šesti semestar organiziraju se u obliku istraživačkog rada pod vodstvom mentora. Po uspješnom završetku studija polaznici se mogu zapošljavati u specijaliziranim znanstvenim i visokoškolskim ustanovama koje se bave ranim odgojem i osnovnim školovanjem u zemlji i inozemstvu.

2. Cjeloživotno obrazovanje s europskih aspekata

S obzirom na koncepciju cjeloživotnog učenja, javlja se tendencija za povezivanjem svih oblika obrazovanja. Još u prošlom stoljeću razvijene su brojne kritike spram školskih sustava i njihovog funkcioniranja, zahtijevajući korelaciju škole sa

svim životnim segmentima. Cjeloživotno učenje i obrazovanje prerastaju okvire ideje i postaju nužan cilj društva koje uči i gradi temelje na znanju.

Zahvaljujući inicijativi, kooperaciji i akciji Europske unije, Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj i Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu, početkom sedamdesetih godina prošlog stoljeća javila se ideja novog određenja učenja i obrazovanja, a kao rješenje je predstavljeno cjeloživotno obrazovanje (Bečić, Ciglenečki, i ostali, 2009). Oblikovano je kao inicijativa usmjerena k osobnom, društvenom i profesionalnom razvoju osobe na svim razinama obrazovanja, kroz cijeli život, s naglaskom na kontinuitet.

Preslikavanjem potreba i odredbi cjeloživotnog obrazovanja na učiteljsku struku, zaključuje se kako današnji učitelji u tom procesu trebaju steći određene kvalitete, odnosno kompetencije jer se mijenja naglasak na dosadašnjima i javlja se takozvana nova kompetencija: spremnost i otvorenost k promjenama kao jedna od najvažnijih za osobni i profesionalni razvoj (Bijeli dokument o obrazovanju, 1995). Također, jasno je kako učitelji nisu više *jedini* izvori znanja, niti strogo predavači u shematiziranim situacijama učenja, već su mentori i inovatori u širokom spektru novih mogućnosti koji bi trebali preuzeti ulogu inicijatora istih. Dosadašnje školovanje učitelja nije dostatno za nove zahtjeve i promjene (Europska komisija, 2000), već traži cjeloživotno obrazovanje u kombinaciji s cjeloživotnim učenjem kako bi se pojedinac mogao penjati i zadržati položaj na ljestvici društva promjena i znanja.

S druge strane, društveni status i plaća nisu proporcionalni zahtjevima i očekivanjima spram učitelja, što dovodi do upitne motivacije jer glavni problem predstavlja materijalno ulaganje što je vidljivo i u rezultatima istraživanja. Uz to, činjenica je i da treba pooštriti selekciju pri upisima na fakultete. Današnjica širom otvara mogućnosti mladima u obrazovanju, što se često obija u glavu kada nakon prolaska očekivanog obrazovnog perioda umjesto kvalitetnih stručnjaka i slike struke, s fakulteta izlaze nemotivirani i nezainteresirani budući djelatnici na raznim područjima. O takvim se raspletima rijetko raspravlja, no oni postoje i ne služe kao uzorni primjeri društvu znanja.

Dobar radnik je zadovoljan radnik. Možda zvuči kao neprimjerena generalizacija, no odgovara trenutnom stanju u Republici Hrvatskoj. Težnje k promjenama, utopističke ideje i prijedlozi koji ne dopijevaju dalje od papira na kojem su napisani, ne pokazuju se korisnima. Kako bi se cjeloživotno obrazovanje općenito podiglo na višu razinu, nužna je praktična, proporcionalna i ravnopravna suradnja sustava i njegovih činitelja.

3. Metodologija istraživanja cjeloživotnog obrazovanja učitelja

Zahtjev za ukidanjem zidova između škole, rada i ostalih dijelova života sve je izraženiji. Cjeloživotno učenje i obrazovanje očekivana su i razumljiva posljedica

u društvu koje uči zbog socijalnih, ekonomskih i tehnoloških uvjeta, što je i razlog ovome istraživanju.

Krenuvši od navedenih pretpostavki, da bi se ispitalo razine i spremnost na cjeloživotno učenje i obrazovanje, provedeno je ispitivanje u dvije skupine ciljanih ispitanika: među studentima pete godine učiteljskog studija i učiteljima razredne nastave iz sedam osnovnih škola s područja Međimurske županije. Ukupno je ispitano po šezdeset studenata i učitelja upitnikom koji je sastavljen isključivo za potrebe izrade ovog rada.

Oba su upitnika bili anonimni i dragovoljni, a sastojali su se od po deset pitanja za studente (osam zatvorenog tipa) i dvanaest pitanja upućenih učiteljima (devet pitanja zatvorenog tipa, osim dijela s općim podacima gdje su svi ispitanici upisivali spol, a učitelji navodili radni staž i završeni stupanj obrazovanja).

3. 1. Rezultati ankete studenata razredne nastave

Ovdje su prikazani stavovi i mišljenja pedeset četiri studentice i šest studenata Učiteljskog fakulteta.

Zahvaljujući kolegiju Školski propisi i dokumentacija, studenti se na fakultetu upoznaju sa školskom dokumentacijom, načinima njezinog vođenja, njezinim značenjem i s propisima kojih se u struci treba pridržavati, a odnose se na sudionike nastavnog procesa, na sam nastavni proces, te na njegovu organizaciju i realizaciju. Jedna od tema koje se obrađuju (a spominju se i u drugim kolegijima) jest stručno usavršavanje učitelja. Anketno pitanje o tome, namjerno otvorenog tipa, trebalo je pokazati koliko studenti vladaju pojmovima stručnih usavršavanja koja će i sami pohadati tijekom profesionalnog života.

Odgovori pokazuju da se ukupno 10% studenata uspjelo sjetiti samo po jednog oblika stručnih usavršavanja, njih 12% po dva, a 11% po tri moguća odgovora. 47% studenata pod stručno usavršavanje navode napredovanje u zvanju: učitelj mentor, odnosno, učitelj savjetnik, zaboravljajući pritom da je to tek jedan od uvjeta za postizanje napredovanja u zvanju. 18% studenata nije dalo ni jedan odgovor. Valja se zapitati koliko su novopečeni učitelji svjesni svojih budućih obaveza koje zahtijevaju djelovanje na vlastitu ličnost i profesionalni rast. S obzirom da je generalizacija cjeloživotnog obrazovanja svakodnevna pojava, jasno je da zahvaća i nositelje obrazovnih procesa koji bi trebali vladati pojmovima i shvaćati zadatke koje sa sobom nose, ukoliko žele osobno i profesionalno napredovati, a ujedno ostati i ukorak s vremenom.

U idućem pitanju studenti su procjenjivali dostatnost stručnih usavršavanja svojih iskusnih kolega. 25% ispitanika slaže se da učitelji dovoljno rade na vlastitom stručnom usavršavanju, 25% ne zna procijeniti, odnosno, 50% ispitanika smatra učitelje nedovoljno aktivnima u polju profesionalnog razvoja. Bilo bi zanimljivo proučiti reakciju kada bi im se prezentiralo njihove vlastite odgovore, zajedno s ovima gdje prilično oštro kritiziraju iskusne kolege.

Iduće pitanje je tražilo procjenu studenata o vlastitim šansama za zaposlenjem u struci. Odgovori pokazuju samokritičnost (ili čak malodušnost). Samo 3% ispitanika vjeruje u veliku mogućnost zaposlenja u struci, srednje optimističnih je 25%, 58% ih vjeruje u male šanse, dok 13% ne vjeruje u mogućnost zaposlenja kao učitelja u razrednoj nastavi. Činjenica je da svake godine s fakulteta izlazi veliki broj učitelja razredne nastave, a broj učenika se iz godine u godinu smanjuje. Potražnja za poslom je velika, ponuda i suviše mala. Sve više učitelja rade kao asistenti u nastavi, u produženim boravcima, kao zamjene na određeno radno vrijeme, no ipak ostaje nezavidan broj nezaposlenih. Takva situacija je moralno nedopustiva ako se uzme u obzir trud, rad i žrtva koju pojedinac podnosi kako bi stekao akademsko obrazovanje, a završava kao višak radne snage ili radi sve osim struke. Učitelje se ne bi trebalo *proizvoditi*, već smanjiti upisne kvote, odnosno odabirati najsposobnije u proces obrazovanja i izgradnje u kvalitetnog učitelja/učiteljicu.

Iduća tri pitanja međusobno koreliraju, a odnose se na poslijediplomski doktorski studij. Tek 3% studenata spremno je upisati poslijediplomski doktorski studij, njih 51% uopće ne razmišlja o tome, dok je 45% neodlučnih. Najveći postotak ispitanika, 25%, vidi doktorat kao osobni i profesionalni razvitak i napredak, 16% ih smatra da će tako dobiti prednost pri zapošljavanju, a 15% je privučeno idejom veće zarade. Ostali ispitanici kombiniraju odgovore: 16%, sva tri odgovora, 15% gleda na obrazovnu mogućnost i prvenstvo u dobivanju radnog mjesta, a 8% je poneseno idejom veće plaće u kombinaciji s profesionalnom izgradnjom. Očito svi sudionici vide prednosti doktorata, pa valja utvrditi zašto ih se samo 3% zaista sprema k tome cilju.

Najveći problem predstavlja financijska strana: 60% studenata smatra školarine previsokima, što i jest činjenica. Društvo znanja ne bi trebalo ubirati visoke danke od članova koji teže razvoju i obrazovanju koji će biti osim na osobnu i na opću korist. 12% smatra da poslijediplomski studij predugo traje, a ostalih 27% kombinira sve odgovore koji uključuju nedovoljan prosjek ocjena i osobne razloge. Ipak, od svih nedostataka, najviše iskače materijalni koji ne bi trebao ni postojati kao prepreka u savladavanju individualnih obrazovnih ciljeva.

Vlada Republike Hrvatske donijela je Nacionalni plan za poticanje zapošljavanja za 2011. i 2012. godinu. Prema tome planu, u kategoriji mjera koje se ne smatraju državnim potporama je stručno osposobljavanje za rad bez zasnivanja radnog odnosa, namijenjeno osobama koje prema posebnom propisu trebaju položiti stručni ispit nakon stečenog određenog radnog iskustva. Tu pripadaju i diplomirani učitelji, odnosno magistri primarnog obrazovanja čije se stažiranje subvencionira (s obzirom na prethodno radno iskustvo/neiskustvo) određenom novčanom svotom. 55% studenata taj potez smatra pohvalnim i poželjnim, 33% iako ga pohvaljuje, ne vjeruje u vjerojatnost realizacije, a 11% ga vidi kao oblik političke kampanje. S obzirom na različita iskustva onih koji su dosad isprobali blagodati ovog projekta, teško je objektivno prosuditi o njegovoj efektivnosti. Ipak, 85% studenata spremno je uključiti se u taj projekt i iskušati mogućnosti koje nudi, dok 15% to ne želi. S obzirom da

je veća vjerojatnost zaposlenja s položenim stručnim ispitom, volontersko stažiranje motivira studente da ga prihvate i povećaju si šanse u potrazi za radnim mjestom.

Naizgled utopističko pitanje, bi li sadašnji studenti iznova izabrali ovaj studij, daje reakciju snimljenu netom pred ulazak u svijet (ne)zaposlenih. 38% studenata bi ponovno izabralo put učiteljskog studija, 32% nije sigurno, dok bi 30% odabralo drugu soluciju. Približno je sličan broj onih koji su se pronašli u obrazovnome svijetu, dok neki iz objektivnih razloga (velika nezaposlenost, nedovoljno iskustva, osobni razlozi) ili onih subjektivne prirode nisu uopće ili nisu potpuno u to sigurni.

Cilj ankete bio je utvrditi stavove i mišljenja studenata pete godine učiteljskog studija o njihovim studentskim iskustvima, nastojanjima i pretpostavkama za obrazovnu i radnu budućnost i dobiti njihovu sliku o kolegama s radnim iskustvom. Ukupni rezultati pokazuju raznoliki spektar doživljaja i zaključaka. Nekima učiteljstvo predstavlja način života i spremni su dati sve od sebe kako bi se realizirali u najboljem pogledu na poslovnom i osobnom planu. Prilično velik postotak djeluje izgubljeno na pogrešnom putu, dok gotovo jednak broj smatra da je trebao odabrati drugi poziv. U svakom slučaju, najveći problem predstavlja velika i rastuća nezaposlenost, te loši uvjeti za nastavak školovanja. Ukoliko bi se postiglo razumno rješenje aktualnih pitanja, vjerujemo kako bi ponovljena slika ove ankete pokazala pozitivnije rezultate od postojećih.

3. 2. Rezultati ankete učitelja razredne nastave

Uvjerljivo najveći broj ispitanika, su ispitanice – njih pedeset osam, s tek dva učitelja. Danas u razrednoj nastavi prevladavaju učiteljice, a učiteljstvo je još često smatrano ženskim poslom. Ta je konstatacija pomalo komična jer su u prošlosti jedini adekvatni poučavatelji i odgajatelji bili muškarci, a žene su uključene u tu profesiju silom prilika, tj. zbog nedostatka zaposlenih, uglavnom kao asistenti, sve dok se s emancipacijom i razvojem školstva nije omogućilo da postanu ravnopravne članice odgojno-obrazovne profesije.

Prema radnome stažu u rasponu od šest mjeseci do četrdeset jednu godinu i vrsti završenog studija (80% ispitanika završilo je Pedagošku akademiju, 16% Visoku učiteljsku školu, a 4% Učiteljski fakultet), različite su mogućnosti cjeloživotnog obrazovanja ispitanih. Kakve stavove, mišljenja i emocije gaje prema tome, uočljivo je u rezultatima anketa.

Stručna usavršavanja su imanentni dio učiteljskog posla. Prateći trendove u obrazovanju, ostaje se ukorak s vremenom i novinama tehnološkog, znanstvenog i informatičkog napretka. Odgovorima na pitanje sudjeluju li aktivno u stručnim usavršavanjima, 99% sudionika potvrđuje te činjenice, sa samo jednim postotkom odstupanja.

Kako postoje različiti oblici stručnih usavršavanja učitelja, idući zadatak ispitanika bio je odabrati oblik u kojem najčešće sudjeluju, no pošto su samoinicijativno zaokruživali više odgovora, svi su uzeti u obzir i analizirani – u ovom i u svim pitanjima gdje je isti slučaj. 53% kao odgovor navodi stručne skupove, 12%

učitelja odabralo je seminare i predavanja kao najčešći oblik usavršavanja, a 3% je naznačilo radionice. Ostali ispitanici kombinirali su odgovore.

Šteta je što učitelji sami ne mogu birati stručna usavršavanja na polju koje ih najviše interesira i na kojem bi najviše mogli pridobiti prema zahtjevima koje im radno mjesto i odgojno-obrazovna situacija nalažu. Odgojno-obrazovni djelatnici su voditelji, organizatori i inovatori čije je kompetencije važno razvijati, dakle, i osluškivati njihove potrebe i interese jer je svrha stručnih usavršavanja doprinijeti nadogradnji uloge učitelja.

Iz pitanja o učestalosti pohađanja stručnih usavršavanja vidljivo je da se tri četvrtine ispitanih učitelja redovito odaziva, čime se potvrđuje odgovornost prema vlastitom radu i potrebama profesije. Manji postotak, njih 25%, također uspješno odrađuje zahtjeve struke, s obzirom na ostale obaveze.

Povezano s prethodnim pitanjem, u vlastitoj procjeni 50% učitelja pozitivno vidi stručna usavršavanja i vrijeme provedeno na njima smatraju korisno utrošenim u svrhu stjecanja novih znanja, postizanja osobnog i stručnog napretka. 19% smatra ih ponavljanjem već poznatog. Ista konstatacija se javljala i pri uvođenju HNOS-a: veliki broj učitelja smatrao ga je imenovanjem već postojećih oblika rada. Ipak, koliko god se nešto ponavljalo, teško da ne donosi i nova otkrića, a u najgorem slučaju može poslužiti kao podsjetnik na eventualno zametnuta pitanja u umnom kompleksu. Vjerojatno se iz istih razloga 7% ispitanika odlučilo za kombiniranje odgovora. 23% učitelja uočava nepovoljne materijalne i druge uvjete u školama. To je problematika s kojom se svakodnevno susreću i nastoje je se riješiti. Osobni napredak je neophodan segment življenja i struke, no ukoliko se ne pronalaze materijalni odgovori na isto, lako je doseći stupanj stagnacije ili podijeljenih emocija prema uloženom trudu koji se zbog tehničkih razloga ne može realizirati u praksi.

Odgovori na iduće pitanje pokazuju napredovanje u zvanju među ispitanicima. Njih 13% su napredovali, tek 1% je u postupku napredovanja u učiteljicu/učitelja mentora, dok nitko nije napredovao u učitelja/učiteljicu stručnog savjetnika/savjetnicu. 10% ispitanika nema ostvarene sve potrebne uvjete, 2% nije odgovorilo na pitanje, a čak 65% se izjasnilo da nije napredovalo, niti je u postupku napredovanja. S obzirom na stopostotnu posjećenost stručnih usavršavanja i pozitivan stav prema njima, začuđujuće je što nema više napredovalih ili u postupku napredovanja u zvanju. Cjeloživotno obrazovanje odnosi se upravo na ovaj ispitanici segment (između ostalih), a činjenica da se na tome području ostvario manji postotak učitelja, povlači pitanje zašto je to tako jer ih se samo 10% izjasnilo da nema sve potrebne uvjete.

Slično prethodnom pitanju, odgovori na pitanje o vjerojatnosti nastavka studija pokazuju stagnaciju u profesionalnom napretku: samo 12% ispitanih učitelja kao moguću opciju uzima poslijediplomski magistarski ili doktorski studij. Uzroci tome rasvijetljeni su u nastavku.

Većina ispitanika, iako ne razmišlja o nastavku studija, vidi pozitivne strane istoga, za razliku od 12% koji nisu odgovorili na pitanje. 1% vidi prednost u zapošljavanju, 37% osobni i profesionalni razvitak i napredak, a 25% kombinira odgovore.

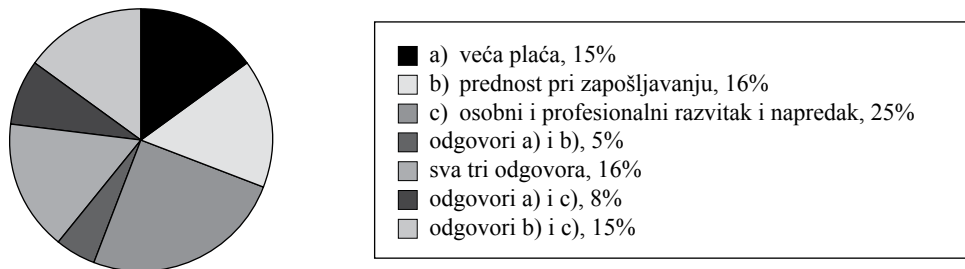
Ipak, prevladava opcija da uvjeti nastavka studija priječe veći interes. 17% ispitanih kao nedostatak vidi visoke školarine, 18% njih bi teško uskladilo studij i posao, 25% navodi osobne razloge, a 32% kombinira odgovore. S obzirom da su troškovi nastavka studija visoki, te da bi većina paralelno studirala i radila i uzevši u obzir osobne razloge, slika se rasvjetljuje i vraća raspravi o materijalnim uvjetima. Usprkos trendu propagiranja prava školovanja i obrazovanja za sve, čak ni osnovno, obavezno školovanje, nije besplatno. Ako se to uspoređi s obrazovanjem odrasle osobe, lako se zaključuje kako s kronološkom dobi rasti i troškovi obrazovanja, a da se pritom ne ubraja u cijenu privatni i obiteljski život onih koji se na to odlučuju. Ukoliko pojedinac osim osobnog i profesionalnog napretka ne dobiva i materijalnu pobudu koja omogućuje realizaciju uloženog truda i sredstava, teško da će se odlučiti na pomak. Današnje društvo uvelike naginje konzumerizmu (Lesourne, 1993). Letvica se podiže, no ekonomska situacija ne uspijeva je pratiti što rezultira zaduživanjima i drugim problemima. Dakle, utopistički je očekivati od pojedinca da uloži sve svoje (financijski, privatno, profesionalno) u sebe, ako ne vidi pozitivne rezultate istoga.

3. 3. Usporedba odgovora na zajednička pitanja

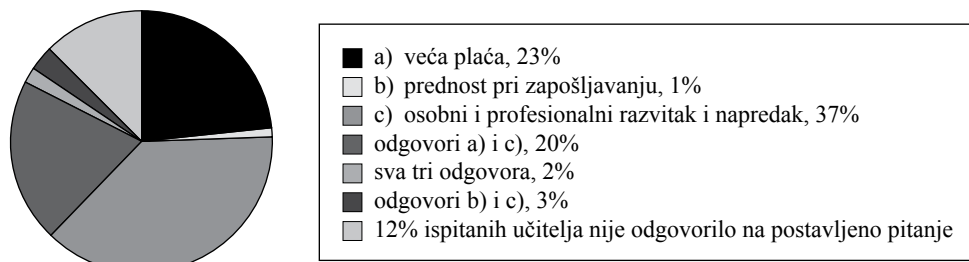
Kako bi se uočile podudarnosti i različitosti u stavovima studenata i učitelja, valjalo je usporediti odgovore na pitanja koja se tiču i jednih i drugih. Pritom, u obzir se uzimaju dobne granice, životno i radno iskustvo, objektivni i subjektivni činitelji, kao i ekonomski status obje skupine ispitanika.

Uspoređujući odgovore studenata s odgovorima učitelja o nastavku studija, vidljivo je da je broj zainteresiranih studenata čak manji od postotka zainteresiranih učitelja: 3% studenata namjerava upisati doktorat, 51% neće to učiniti, a 45% još ne zna. S druge strane, 12% učitelja želi na poslijediplomski studij, a 88% to ne namjerava. Kako su studenti još u procesu školovanja, a imaju i vjerojatno manje privatnih i drugih obaveza od zaposlenih kolega, bilo bi vjerojatnije pretpostaviti veći interes s njihove strane za nastavkom studija. Zašto rezultati pokazuju drugačije, uočava se u nastavku.

Grafikoni 1 i 2 pokazuju odgovore na pitanje: Koja je glavna prednost upisa i završavanja poslijediplomskog doktorskog studija?



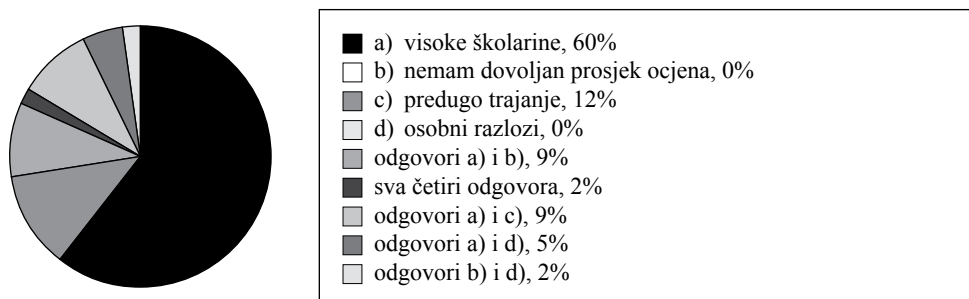
Grafikon 1. Prednosti nastavka studija po mišljenju studenata



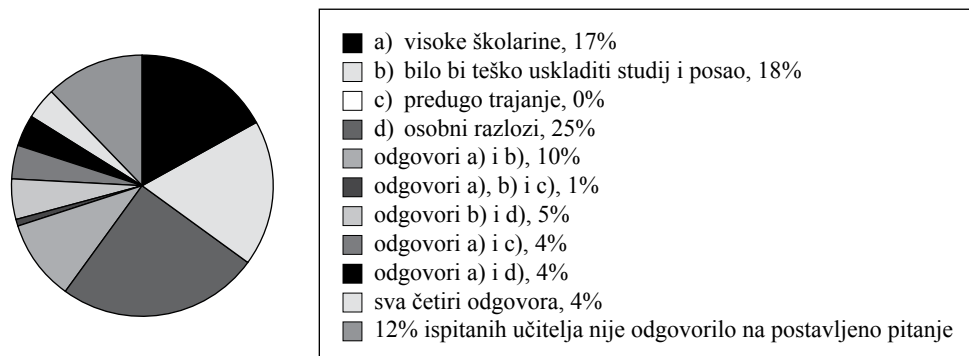
Grafikon 2. Prednosti nastavka studija po mišljenju učitelja

Uočljivo je kako obje skupine ispitanika vide prednosti i pogodnosti nastavka studija, bilo da je riječ o većoj plaći, prednosti u dobivanju radnog mjesta ili u osobnom i profesionalnom razvitku i napretku. Odgovori se razlikuju prema osobnim stavovima i prioritetima, a vjerojatno i prema životnom i stručnom iskustvu. Svakako veliku ulogu u odgovaranju na ovo pitanje, dakle i u promišljanju o nastavku studija igra i materijalna strana koju treba zadovoljiti ako se opredijeli za taj potez.

Grafikoni 3 i 4 pokazuju odgovore na pitanje: Koji je glavni nedostatak upisa i završavanja poslijediplomskog doktorskog studija?



Grafikon 3. Nedostatci nastavka studija po mišljenju studenata



Grafikon 4. Nedostatci nastavka studija po mišljenju učitelja

Analizirajući nedostatke nastavka studija, vidljivo je da je među ispitanim studentima najveći problem previsok trošak školovanja. Iako isti razlog navode i učitelji, postotak je ipak manji. U obje skupine ispitanika prevladavaju i kombinirani odgovori, ne računajući 12% učitelja koji nisu odgovorili na pitanje. Potencijalna neočekivana razlika vidi se u odgovoru o predugom trajanju nastavka studija: za očekivati je kako će učiteljima koji bi uz eventualni nastavak studija ujedno i radili (ne računajući i privatnu angažiranost) biti teže žrtvovati tri godine koliko poslijediplomski studij traje. No, s druge strane, zaposleni učitelji imaju više materijalnih sredstava od studenata, a koja su među bitnim preduvjetima za nastavak studija. U svakom slučaju, i jedni i drugi ispitanici su u nepovoljnoj poziciji spram nastavka obrazovanja.

4. Zaključak

Paralele koje se mogu povući između ove dvije skupine ispitanika pokazuju da svijest o nužnosti nastavka obrazovanja postoji i među učiteljima razredne nastave i među njihovim mladim kolegama – studentima. I jedni i drugi razumiju i uočavaju dobitak koji nastavak studija donosi i mogućnosti koje otvara. Osim povećanja prihoda i većih mogućnosti zaposlenja, osjeća se težnja k vlastitom profesionalnom i osobnom razvitku, što daje utisak o odgovornosti prema odabranom pozivu.

Unatoč tome, malo je zaista spremnih nastaviti studij. Glavni uzrok su materijalna nepogodnost i privatni razlozi. Napredak društva, tehnologije i povećanje potrošačkih dimenzija ne donose kvalitetnu realnost. Rast stope nezaposlenosti je svakodnevna pojava, a rijetki su i idealni uvjeti u bilo kojem sektoru. Porazno je da velik broj mladih, obrazovanih ljudi ne može dobiti radno mjesto u struci ili, još gore, uopće. S druge strane, dobna granica za odlazak u mirovinu se pomiče. Ima sve više zaposlenih u kasnijoj životnoj dobi koji iz subjektivnih ili objektivnih razloga više nisu na razini poslova i zadaća koje obavljaju. Ipak, od njih se očekuje poriv za cjeloživotnim obrazovanjem ukoliko žele zadržati radno mjesto ili ostvariti optimalne uvjete umirovljenja. Govoreći ponovno o jednakosti šansi, jasno je da su neravnomjerno raspoređene. Ako pojedinac ne može do radnog mjesta, njegove usađene kompetencije, znanja i optimizam jenjavaju ili se transformiraju prema zahtjevima alternative koja se odabire. S vremenom, najoptimističniji će se dočekati zaposlenja u struci i realizirati zacrtane ciljeve, no veliki broj manje sretnih individua otići će u nekom suprotnom pravcu, primorani birati solucije na koje prilikom odabira struke nisu ni pomišljali.

5. Literatura

Bečić, E.; Ciglencečki, N.; Ćavar, J.; Čulo, I.; Klapan, A.; Leko, A.; Matijević, M.; Miščin, D.; Rajić, V.; Šarić, T.; Škegro-Vdović, M.; Vrcelj, S.; Žiljak, O. i Žiljak, T.; (2009): *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih (1)*, Agencija za obrazovanje odraslih, Zagreb: Birotisak d.o.o.

- Cindrić, M. (1995): *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*, Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Europska komisija (2000): *Memorandum o cjeloživotnom učenju*, radni materijal komisije SEC (2000) 1832, Brussels.
- Horvat, K. i Zebeć, T. (2008): *Stručni ispit pripravnika u osnovnom i srednjem školstvu*, Zagreb: Združena štampa d.d.
- Lesourne, J. (1993): *Obrazovanje i društvo*, Izazovi 2000. godine, Zagreb: Educa.
- Pastuović, N. (1999): *Edukologija*, Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog odgoja i obrazovanja, Zagreb: Znamen.
- Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje – Bijeli dokument o obrazovanju (1995): Zagreb: Educa.
- Vizek Vidović, V. (2005): *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Internet izvori:

- Agencija za odgoj i obrazovanje: www.azoo.hr
http://www.azoo.hr/images/razno/Strategija_SU.pdf (17. kolovoza 2011.)
- Učiteljski fakultet u Zagrebu: www.ufzg.unizg.hr
<http://www.ufzg.unizg.hr/studiji/poslijediplomski/> (17. kolovoza 2011.)
- Vlada Republike Hrvatske: www.vlada.hr (17. kolovoza 2011.)

LIFELONG EDUCATION OF TEACHERS

Ana Horvat and Goran Lapat

Summary - *Twenty-first century is declared as the century of knowledge. Development of the society rises new demands and criteria when selecting desirable, competitive and high quality staff.*

This work was designed by focusing on lifelong teacher's education because they are by their vocation among the major builders and maintainers of the knowledge society. For the same purpose, a survey was conducted among primary school teachers in seven primary schools in Međimurje and among the fifth year students of primary education in Teacher Faculty Department in Čakovec.

The aim of this paper is to stimulate the thinking and awareness that efforts on paper cannot effectively provide quality of life to anyone in society. Emphasis is placed on the importance of action in which those who are investing in their professional growth and development, in this case teachers, can and should be adequately compensated.

Key words: *lifelong education, lifelong learning, education, training, teacher.*

U ZEMLJI ZNANJA SENIORI DOISTA ŽELE UČITI

Jasna Čurin

Pučko otvoreno učilište Zagreb
Sveučilište za treću životnu dob
jasna.curin@pou.hr

Sažetak: Osobe treće životne dobi rastući su dio populacije u cijeloj Europi, pa tako i u Hrvatskoj. Stoga nije iznenađujuće da je Europa 2012. proglasila godinom aktivnog starenja i međugeneracijske solidarnosti. U ovom radu opisano je kako pohađanje Sveučilišta za treću životnu dob može doprinijeti kvalitetnijem životu starijih osoba. To je model koji ne treba miješati sa zdravstvenom i socijalnom brigom za starije i aktivnostima koje se za njih organiziraju za slobodno vrijeme. Ovdje se radi o modelu aktivnog starenja putem cjeloživotnog učenja koji polaznicima nudi mogućnost izbora stupnjevanih programa širokog interesnog spektra. U radu je posebno opisano što je polaznicima donijelo pohađanje Sveučilišta za treću životnu dob na osobnom planu, kako koriste znanja koja su usvojili i da li ih je to na neki način promijenilo. Iste varijable analizirane su i sa stanovišta nastavnika koji rade sa seniorima. Podaci neupitno pokazuju da polaznici Sveučilišta za treću životnu dob žele učiti i usvajati nova znanja bez obzira na životnu dob. Oni prihvaćaju cjeloživotno učenje kao životni stil i mogućnost za širi društveni angažman. No isto tako su svjesni da je u društvu još uvijek suviše predrasuda prema njima i da ih mnogi vide drugačije.

Ključne riječi: aktivno starenje, Sveučilište za treću životnu dob, kvaliteta života, cjeloživotno učenje, znanje

1. Uvod : Sveučilište za treću životnu dob – zagrebački model U3A, ukratko

U Pučkom otvorenom učilištu Zagreb, ustanovi namijenjenoj programima obrazovanja i kulture za različite generacije od predškolaca do treće životne dobi, već se 20 godina realizira program Sveučilište za treću životnu dob (u daljnjem tekstu STŽD), obrazovno - kulturni programi namijenjeni osobama starije životne dobi. Program je nastao kao zajednički projekt Filozofskog fakulteta - Katedre za andragogiju i POUZ (Špan, 1994.) Polaznici uče strane jezike, pohađaju različite programe iz opće kulture, informatičke radionice, stvaraju u kreativnim radionicama, podižu kvalitetu psihofizičkog zdravlja kroz programe tog tipa. Programi se odr-

žavaju jednom tjedno dva školska sata u prijedpodnevnim satima tijekom zimskog i proljetnog semestra, a u intenzivnoj formi u periodu Ljetne škole seniora. Svake školske godine programe STŽD pohađa više od 1000 polaznika po semestru. STŽD djeluje na bazi samofinanciranja (polaznici plaćaju programe!).

Pored redovnih programa postoji i niz izvannastavnih aktivnosti u kojima se dodatno aktiviraju polaznici koji imaju veći interes za druženjem i dodatnim učenjem. To su tribine Sova (jednom mjesečno predavanja sa poznatim gostima iz javnog i kulturnog života), tribine Zrno mudrosti (polaznici predaju polaznicima), Seniorski debatni klub, izložbe polaznika, studijski izleti i putovanja, Škola seniora u prirodi (kraći izleti u okolicu Zagreba, zajednički posjeti muzejima i galerijama, filmski klub), koncerti i priredbe, humanitarne aktivnosti i volonterstvo, sudjelovanje u međunarodnim projektima, rad u redakciji časopisa Treća mladost. U programe nastojimo uključivati prethodno znanje i iskustvo samih polaznika, pa se veliki dio programa bazira na samoaktivnosti polaznika. Oni djeluju kao animatori grupa, predaju na tribinama, vode sekcije u Školi seniora u prirodi, organiziraju koncerte, izložbe, humanitarne akcije i dr. (Čurin, 2008.).

Zagrebačko STŽD jedini je ovakav model cjeloživotnog učenja u Zagrebu i Hrvatskoj. U Gradu Zagrebu, ponegdje i u ostalim dijelovima Hrvatske postoje programi namijenjeni osobama starije životne dobi koji se realiziraju u okviru Gerontoloških centara (Tomek-Roksandić, 2004.), pri Domovima umirovljenika, Klubovima umirovljenika, Centrima za kulturu, Narodnim sveučilištima i sl. u formi radionica za umirovljenike. Zaokružena cjelina stupnjevanih programa širokog interesnog spektra preferirajući samoaktivnost polaznika razlikuje STŽD od naoko sličnih programa, daje joj ozbiljnost i karakteristike cjeloživotnog učenja u pravom smislu. Sveučilišta za treću životnu dob (U3A) koja postoje diljem Europe, pa i svijeta djeluju na sličnim principima, iako se veliki broj veže u svom radu na pravo Sveučilište koristeći prostorne i kadrovske resurse. STŽD Pučkog otvorenog učilišta Zagreb pridruženi je član Slovenske mreže Univerzi za tretje življenjsko obdobje (www.univerza3.si, <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/>) koja je dio Europske mreže U3A LiLL sa sjedištem u Ulmu (www.lill-online.net), koja se pak umrežuje sa svjetskom udrugom U3A (IAUTA).

2. Analiza socijalne i psihološke dimenzije STŽD

U svrhu evaluacije programa na kraju svake školske godine provodimo završnu anketu. Kako bismo ispitali koliko su polaznici bili zadovoljni programima, što ih je potaklo da uopće dođu u STŽD, što je to njima donijelo na osobnom i širem socijalnom planu, što planiraju dalje, proveli smo anketu na uzorku od 554 polaznika kojom smo željeli dobiti odgovore na neke od tih pitanja. Nekoliko identičnih pitanja postavili smo i njihovim nastavnicima (N=24) da vidimo ima li razlike u odgovorima. Rezultati su vrlo zanimljivi, pa krenimo redom.

2.1. Profil polaznika

Tablica 1. Grupacija programa koji su pohađali

Strani jezik	49%
Informatika	24%
Kreativne radionice	10%
Opća kultura	9%
Psihofizičko zdravlje	8%
Ukupno	100%

Tablica 2. Godine pohađanja STŽD

Više godina	71%
Od ove školske godine	29%
Ukupno	100%

Tablica 3. Dob polaznika – totalni uzorak (N= 1294)

Do 55 godina	2,3%
56 – 65 godina	35,4%
66 – 75 godina	49,6%
76-85 godina	12,1%
više od 85 godina	0,6%
Ukupno	100%

Tablica 4. Spol polaznika

Žene	85%
Muški	15%
Ukupno	100%

Tablica 5. Stručna sprema

VSS i Všs	72%
SSS	28%
Ukupno	100%

Sagledavajući objektivne podatke koji se odnose na profil polaznika STŽD možemo primijetiti da se radi o izdvojenoj grupaciji unutar opće umirovljeničke populacije Zagreba po razini prethodnog obrazovanja (72% VSS, od čega ima i stotinjak osoba sa akademskim stupnjem). Ovaj podatak je logičan. Težnja za postignućima u obrazovanju postojana je osobina ličnosti koju neki ljudi posjeduju kroz cijeli ži-

vot. Sagledavajući varijablu dobi najveći broj polaznika nalazi se u grupaciji 66 do 75 godina (47,4 %). Od 56 do 65 godina slijedećih je 33%, što ukupno čini gotovo 80 % ukupno upisanih. Upravo taj raspon od dvadesetak godina poklapa se sa životnim razdobljem od umirovljenja do doba ovisnosti. Godine koje treba proživjeti kvalitetnim modelom aktivnog starenja koje pružaju programi STŽD. Podatak da su gospođe uvijek u većini na programima STŽD (85%) treba dodatno ispitati. Izgleda da spol (bez namjere da diskriminiramo po rodosti) koji je po obavezama aktivniji u mladosti ostaje takav i u starosti.

Da rezimiramo, tipičan polaznik zagrebačkog STŽD je polaznica, stara 66 godina, visokoobrazovana, pohađa tečaj stranog jezika i dolazi u STŽD više godina.

2.2. Motivi pohađanja STŽD

Sljedeće pitanje odnosi se na motivaciju i već ovdje je zanimljivo kako razloge pohađanja STŽD vide sami polaznici, a kako njihovi nastavnici.

Tablica 6. Osnovni razlog uključivanja u programe

	POLAZNICI	NASTAVNICI
Ispunjenje slobodnog vremena	7,5%	38%
Želja za učenjem nečeg novog	77%	31%
Zbog prestiža	-	10%
Želja za praktičnim korisnim znanjima	-	21%
Ostalo	22,5%	
Ukupno	100%	100%

Sagledavajući ovu tablicu lako je uočiti da motive dolaska na STŽD polaznici i njihovi nastavnici ne vide jednako. Želja za učenjem novog izraženija je kod polaznika (nego li što to vide njihovi nastavnici). Oni pak misle da je njima prvenstveni motiv dolaženja ispunjenje slobodnog vremena, druženje, osamljenost. Ili želja za praktičnim znanjima koja će im donijeti neku korist. Intrinzične motive na prvi pogled ne uočavaju ili ih polaznici skrivaju? Da li zato jer se boje mogućeg neuspjeha u postignućima učenja u trećoj dobi ili ne žele priznati da su osamljeni?

A da problem u različitom viđenju motiva za učenjem doista postoji pokazuje i odgovor na pitanje o količini usvojenog znanja. Polovina polaznika (55) iz grupe onih koji su stupanj zadovoljstva programom zaokružili kao djelomično (120 polaznika ili 26,5%) izjavljuje da je mislilo da će više naučiti. Ostaje da organizatori dalje istraže problem. Tu se može raditi o nerealnim očekivanjima polaznika, o neujednačenosti grupe ili doista krivoj procjeni nastavnika koji treba podići razinu nastave na viši stupanj (Čurin, 2010).

2.3. Izvannastavne aktivnosti

Već smo rekli u uvodu da je izvannastavna aktivnost razvijeni dio STŽD koji preferira samoaktivnost polaznika. Stoga nas je zanimalo koliko polaznici u tim aktivnostima sudjeluju, koje preferiraju više, koje manje.

Ono što smo više puta istakli pokazalo se i kod odgovora na ovo pitanje. Osobe koje pohađaju programe STŽD doista su aktivniji dio umirovljenika općenito. 58 % njih pohađalo je izvannastavne aktivnosti, više ponekad, nego li redovito. Čak 42 % nikada.

Na pitanje zašto nisu njih 62% izjavljuje da nema vremena! Mnogo manji postotak izjavljuje da ih to ne zanima, jer ih zanima samo njihov program (11%), što je za organizatore s obzirom na koncept razvoja STŽD kao cjeline zadovoljavajući podatak.

Po vrsti izvannastavnih aktivnosti gotovo da nema razlike u preferiranju onih koji su namijenjeni pasivnom sudjelovanju (netko drugi organizira za njih program npr. koncerti, tribina Sova, posjeti muzejima i galerijama, studijski izleti i putovanja) ili onih u koje su polaznici uključeni aktivno (tribina Zrno mudrosti, izložbe polaznika, časopis Treća mladost). No, one aktivnosti koje zahtjevaju njihovu najveću uključenost, konkretniji rad i pripremu (seniorske debate, međunarodni projekti, volonterstvo) dobile su najmanju preferenciju od strane polaznika, svega 2% do 4%. To znači da iako su polaznici generalno aktivniji dio opće umirovljeničke populacije po pitanju šireg angažmana birat će samo ono što nije previše zahtjevno i ne opterećuje ih suviše. Kod svih očekivanja koja imamo od njih i njihovog dodatnog angažmana ovaj podatak trebamo uzeti u obzir.

2.4. Animatori

Jedan vid dodatnog angažmana je i animatorstvo. Animatori su predstavnici grupa koji razvijaju duh zajedništva, prenose informacije, aktiviraju ostale polaznike za dodatne aktivnosti, prenose primjedbe organizatorima, pomažu u administrativnim poslovima, istupaju u ime STŽD u medijima (Čurin, 2008.). Ponekad nije u grupi lako pronaći animatora. Zato nas je zanimalo što oni misle o toj ulozi. A što o tome misle njihovi nastavnici.

Tablica 7. Uloga animatora grupe

	Polaznici	Nastavnici
Korisna, povezuje polaznike u grupi	62%	61%
Ovisi o tome koliko se animator želi angažirati	21%	35%
Sve bi bilo isto i bez animatora, suvišno	13%	-
Ne znam koja mu je uloga	4%	4%
Ukupno	100%	100%

Za nas je dobar podatak da većina polaznika (i nastavnika) animatore ocjenjuje kao korisne, pogotovo ukoliko se žele više angažirati. Zanimljivo je da niti jedan nastavnik nije ocijenio da su animatori suvišni, a onih koji ne znaju što bi oni trebali raditi je neznačajan broj. Ako su animatori prva stepenica za iskorak polaznika STŽD prema široj zajednici i društvenoj angažiranosti, a STŽD bi trebalo imati i tu ulogu, ovo je podatak koji nudi optimizam. Jezgra, potencijal i želja seniora postoje. Treba ih dalje razvijati.

2.5. Društvena zajednica i STŽD

A potvrdu tome da bi STŽD doista moglo (i trebalo) biti značajan subjekt društvenih promjena u odnosu prema starijim osobama i kreiranju politike prema toj generaciji dali su odgovori nastavnika i polaznika na Skali procjene Lickertovog tipa koji se odnose na vezu šire društvene zajednice i STŽD. Tvrdnje koje smo ponudili polaznici su ocjenjivali na skali 1 do 5, pri čemu 1 označava najmanji stupanj slaganja, a 5 najviše slaganje.

Tablica 8. Tvrdnje i prosječne ocjene slaganja

Prosječna ocjena slaganja		
	polaznici	nastavnici
STŽD treba poticati inicijativu za promjene odnosa u zajednici kako bi se iskustvo i znanje polaznika i nastavnika koristilo u rješavanju problema vezanih uz stariju generaciju	4,3	4,5
STŽD trebalo bi biti partner Gradskim vlastima u raspravama o obrazovanju osoba treće dobi i problematici života starijih sugradana	4,5	4,7
STŽD nije izolirana organizacija, već njezin rad trebaju koristiti drugi građani koji nisu polaznici	3,6	3,7
Pohađanje STŽD utječe pozitivno na društvenu angažiranost seniora		4,7

Nadalje, da postojanje STŽD po procjeni i naših polaznika i naših nastavnika doista utječe na širu društvenu zajednicu u smislu promjena u odnosu na predrasude prema starijim osobama (*ageism*) i odnos prema starijoj generaciji općenito govori i visoka ocjena slaganja sa sljedećim tvrdnjama.

- Predrasude prema starijim osobama još uvijek su snažno prisutne u našem društvu

Prosječna ocjena slaganja = 4,4 polaznici; 4,6 nastavnici

- Postojanje STŽD može znatno utjecati na promjenu stavova u društvu prema starijim osobama

Prosječna ocjena slaganja = 4,5 polaznici; 4,5 nastavnici

Ovi podaci nisu nas suviše iznenadili, ali su nas osnažili u nastojanjima da STŽD razvijamo upravo na način kako smo krenuli prije 20 godina nudeći kroz STŽD osim programske ponude i koncept aktivnog i angažiranog starenja. Koncept koji je još uvijek nedovoljno shvaćen od strane službene vlasti i javnih politika u Hrvatskoj. Često pogrešno izjednačen sa ostalim programima koji se nude u svrhu podizanja kvalitete života osoba treće životne dobi. I što je najgore, koncept koji se realizira na bazi samofinanciranja!

2.6. Utjecak STŽD na osobnu razinu polaznika

Sljedeća grupa podataka koje smo dobili može laskati organizatorima i na neki način biti priznanje za entuzijastički rad koji je u prethodno opisanim uvjetima realizacije preduvjet za opstanak. Oni se odnose na osobnu razinu polaznika, na to što su dobili od STŽD i koliko im ono znači u životu. No, da je pohađanje naših programa polaznike i promijenilo u pozitivnom smislu i to u različitim komponentama osobnosti i načina života nismo očekivali.

Promatrat ćemo sljedeće odgovore i sa gledišta nastavnika. U nečemu su se promijenili i oni (nabolje).

Tablica 9. Kako polaznici koriste nova znanja koja su stekli na STŽD

	Pol.	Nast.
U samostalnom, individualnim bavljenju aktivnostima i daljnjem učenju	51%	35%
Na zajedničkim aktivnostima sa prijateljima, susjedima koji imaju iste interese	20%	25%
U obitelji – prenošenje znanja i razgovori o aktivnostima iz STŽD	16%	30%
Nigdje osim na satu	9%	5%
Ne mogu procijeniti	4%	5%
Ukupno	100%	100%

Kao što smo već prethodno konstatirali izgleda da su polaznici mnogo marljiviji nego li što to uočavaju njihovi nastavnici (51% - 35% individualno učenje). I da im je učenje bitnije nego što pretpostavljaju nastavnici. S druge strane, nastavnici precjenjuju važnost obitelji polaznika u vezi STŽD, jer misle da se razgovori o STŽD u obiteljskom okruženju prakticiraju više nego što je doista (16% - 30%). Ono što je za organizatore dobro je podatak da STŽD prestaje sa nastavnim satom za manjinu od 9 % polaznika! Ono živi, kao i znanja koja se ovdje prenose mnogo duže!

U vezu sa ovim može se dovesti i sljedeće pitanje koje otkriva povezanost tj. identifikaciju polaznika sa STŽD .

Tablica 10. Koliko polaznicima znači pohađanje STŽD

	Polaznici	Nastavnici
Mnogo, to mi je postalo dio života i navika	76%	60%
Osrednje, lako bi ove aktivnosti zamijenio nečim sličnim	13%	18%
Ništa posebno	4,5%	
Povezanost isključivo za svoju grupu	6,5%	22%
Ukupno	100%	100%

Izgleda da su polaznici više vezani za program u cjelini (76%), nego li za pojedinu grupu (6,5%). Sa stajališta nastavnika programska povezanost djeluje čvršća (22 %), nego li što je procjenjuju polaznici u anonimnoj anketi kao što je bila ova (6,5%). Pošto STŽD razvijamo kao cjelovit program, a ne kao skup izoliranih grupa, ovo je zadovoljavajući rezultat. Povezanost sa STŽD postoji i na razini nastavnika. Njih 90% izjavilo je da se osjeća dijelom STŽD i da u potpunosti podržava ideju.

Potvrdu tome daje i odgovor na pitanje misle li polaznici i iduće godine pohađati STŽD. 88% je odgovorilo DA, 10,5 % nije sigurno, a samo 1,5% je izjavilo da više NE misle dolaziti.

Tablica 11. Utjecaj pohađanja STŽD na osobnu razinu polaznika

Postao sam aktivniji i zadovoljniji nego prije	29%
Vidim da mogu, to me motivira	27%
Osvijestio sam važnost cjeloživotnog učenja	23%
Motiviran sam za neke aktivnosti o kojima prije uopće nisam razmišljao	12%
Razmišljam o mogućnostima da se šire aktiviram u društvu	5%
Ponovo se cijeni moje znanje i iskustvo	3%
Ostalo	1%
Ukupno	100%

Ovi podaci pokazuju da pohađanje STŽD može biti poticajno na više načina. Prije svega potiče na aktivniji stil života koji osobu čini zadovoljnijom (29%). Može utjecati na promjenu stava prema učenju kao nečem važnom u životu (osvijestili važnost cjeloživotnog učenja = 23%). I možda najvažnije, na planu motivacije (vidim da mogu, to me motivira = 27% ; motiviran za neke aktivnosti o kojima prije uopće nisam razmišljao = 12%).

Tablica 11a. Utjecaj pohađanja STŽD na osobnu razinu polaznika

Stjecanje novih znanja iz programa koji pohađam	22 %
Veće samopoštovanje, pozitivniju sliku o sebi kao starijoj osobi	21 %
Povećanje socijalnih kontakata	20 %
Bolje psihofizičko zdravlje	17 %
Usvajanje vještina 21. stoljeća	15,5%
Veću angažiranost u društvu	4,5%
Ukupno	100%

Ovi odgovori nadopunjuju dobitke koje kod osobe može izazvati pohađanje programa STŽD . Ono što ovdje prvo uočavamo, a kroz tekst smo istakli već više puta, su usvajanje novih znanja koje kao dobitak polaznici vrednuju vrlo visoko (22%). Socijalne kontakte vrednuju poslije toga (20%). U vezi sa ovim podatkom zanimljivo je još nešto. Na pitanje koja definicija bi najbolje mogla opisati polaznike STŽD naši nastavnici su preferirali tvrdnju: Simpatična skupina starijih sugrađana željna i znanja i druženja (64%). Ponovo se pojavljuje podatak da je učenje polaznicima nešto važnije nego druženje, iako njihovi nastavnici misle da je to za njih podjednako važno!

Da STŽD utječe na aktivniji život, socijalne kontakte, nova znanja mogli smo sa sigurnošću pretpostaviti. Međutim, razveselio nas je podatak da ono utječe u visokoj mjeri na samopoštovanje starijih osoba i pozitivniju sliku o sebi (21%). Sa stanovišta psihologije, ako tome dodamo i podatak o prethodno spomenutoj motivaciji koja potiče, jer osoba vidi da može (27%), možemo zaključiti da STŽD djeluje na rušenju predrasuda prema starijim osobama. Ali ne samo u društvu (kako smo se svi već složili), nego i na planu osobne procjene. A koliko je ona bitna za zdravo starenje ne treba posebno napominjati.

2.7. Utjecaj STŽD na nastavnike

I na kraju da vidimo utječe li STŽD i rad sa polaznicima treće životne dobi na neki način i na njihove nastavnike (Čurin, 2010.)

Tablica 12. Utjecaj rada sa polaznicima STŽD na osobnu razinu nastavnika

Postao sam svjesniji njihovih mogućnosti i interesa	35%
Promijenio sam stav prema starijim osobama u pozitivnom smislu	22%
Osvijestio sam da su starije osobe bogatstvo znanja i iskustva	22%
Postao sam tolerantniji na različitost	18%
Ništa posebno	3%
Ukupno	100%

Ako se nešto promijenilo znači da je prije bilo drugačije. Predrasude prema starijim osobama (*ageism*) prisutne su još uvijek u našem društvu, kao što su već pokazali i prethodni odgovori. Izgleda da su slične predrasude imali i nastavnici na početku rada sa trećom dobi, jer su se i oni promijenili u odnosu na stariji svijet. Stoga možemo reći da STŽD osim što potiče neke pozitivne promjene kod polaznika, to isto čini i kod njihovih nastavnika.

3. Zaključak

Na kraju, možemo konstatirati da je STŽD odavno prešlo granice usko shvaćenog obrazovnog programa. Ovdje se radi o cjelovitom sustavu cjeloživotnog učenja koje ima svoj odraz na zbivanja u široj društvenoj zajednici. Pohađanje programa STŽD je višestruko korisno. Na razini polaznika potiče razvoj kognitivnih sposobnosti (učenje), omogućava stvaranje novih socijalnih veza (druženje), podiže samopoštovanje. Na razini nastavnika, rad sa starijim osobama ruši predrasude i mijenja stavove o njima, iskustvo starijih obogaćuje znanje mlađih. Na razini šire društvene zajednice, u čemu su se složili svi subjekti obuhvaćeni ovim radom, djelatnost i utjecaj STŽD trebao bi se više reflektirati na društvo i odnos prema starijim članovima zajednice. A oni sami bi u budućnosti trebali biti angažiraniji dio zajednice, nego što su danas.

LITERATURA:

- Čurin, J. (2008), Sveučilište za treću životnu dob-primjer modela cjeloživotnog učenja u praksi, *Andragoški glasnik* 12(2): 149-161
- Čurin, J. (2010), Specifičnosti poučavanja osoba treće životne dobi : podsjednik za nastavnike, *Andragoški glasnik* 14(1): 73-80
- IAUTA (2012) International Association of Universities of the Third Age, <http://aiu3a.com/>, pristupljeno 14.11.2012.
- LiLL (2012) Learning in Later Life, www.lill-online.net, pristupljeno 14.11.2012.
- Tomek-Roksandić, S. i dr. (2004), *Gerontološki centri 2004 – Zagrebački model uspješne prakse za starije ljude*. Zagreb: Zavod za javno zdravstvo grada Zagreba-Centar za gerontologiju.
- Špan, M. (2000), *Obrazovanje seniora-tajna dugovječnosti*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- Univerza za tretje življenjsko obdobje (2012) <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si>, pristupljeno 14.11.2012.

IN THE COUNTRY OF KNOWLEDGE SENIORS REALLY WANT TO LEARN

Jasna Čurin

Summary: Third age people are the growing segment of population both in Europe and Croatia. Thus it is not surprising that Europe has proclaimed 2012 as the European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations. This paper suggests that attending the Universities of the Third Age can improve the quality of seniors' life. It should not be confused with health and social care for older people or with the activities that are organized for their free time. This is a lifelong learning model for active ageing that offers its participants a possibility to choose from a variety of graded programs offering the wide spectrum of interest. The paper focuses on how the participants have benefited from The Universities of the Third Age on a personal level, how they apply their acquired knowledge, and whether it has changed them in some way. The same variables are analyzed from the viewpoints of the teachers working with third age people. The data unquestionably show that the participants of the University of the Third Age are willing to learn and acquire new knowledge no matter the age. They accept lifelong learning both as a lifestyle and an opportunity for a wider social engagement. At the same time they are aware of prejudice the society still has towards them as well as being perceived in a different way.

Key words: active ageing, University of the Third Age, quality of life, lifelong learning, knowledge

STJECANJE OSNOVNIH VJEŠTINA ODRASLIH – ISKUSTVA U EUROPI

Ivana Ramić

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
ivana.ramic@asoo.hr

Sažetak: U prvom je desetljeću ovoga stoljeća pitanje osnovnih vještina bila jedna od važnijih tema u raspravama o obrazovanju i izobrazbi na europskoj razini. U Hrvatskoj osposobljavanje za osnovne vještine uglavnom izjednačavamo s osnovnoškolskim obrazovanjem odraslih. Ovaj članak prikazuje na koji se način stječu osnovne vještine odraslih u Hrvatskoj i u pet europskih država. Pojam “osnovne vještine” nije jednoznačan u svim europskim zemljama, a primjeri u članku pokazuju da u nekim zemljama osposobljavanje za osnovne vještine ne znači isto što i osnovnoškolsko obrazovanje odraslih.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, osnovne vještine, osnovnoškolsko obrazovanje odraslih, program prilagođen odraslima, dobra praksa, vertikalna prohodnost, podizanje razine kvalifikacija, smjernice Europske komisije

1. Europski kontekst

Unatoč tomu što ne postoji uvriježena definicija pojma “osnovne vještine” (*engl. basic skills*), njih možemo definirati kao vještine potrebne svakoj osobi za sudjelovanje u suvremenom društvu, kao što su primjerice slušanje, govorenje, čitanje, pisanje i matematika (CEDEFOP, 2008).

U prvom je desetljeću ovoga stoljeća pitanje osnovnih vještina bila jedna od važnijih tema u raspravama o obrazovanju i izobrazbi na europskoj razini. Jedna od ključnih poruka iz Memoranduma Europske komisije o cjeloživotnom učenju (2000.) bila je da “nove osnovne vještine budu za sve” i jamče stalan pristup učenju s ciljem stjecanja i obnavljanja vještina potrebnih za neprekidno sudjelovanje u društvu znanja. U njemu je istaknuta i važnost tradicionalnih osnovnih vještina, kao što su pismenost i matematička pismenost te su utvrđene nove osnovne vještine - računalne vještine, strani jezici, tehnološka kultura, poduzetništvo i socijalne vještine.

Memorandum definira nove osnovne vještine kao preduvjet za aktivno sudjelovanje osobe s jasnim osjećajem identiteta i životnog usmjerenja u društvu i gospodarstvu znanja – na tržištu rada, na poslu, u stvarnim i virtualnim zajednicama i demokraciji.

Pitanje osnovnih vještina sastavni je dio i Lisabonskog procesa. U razdoblju od 2000. do 2010. u Europskoj se uniji redovito potvrđivala važnost stjecanja i poboljšavanja osnovnih vještina svih građana, za širok spektar osobnih, društvenih, građanskih, kulturnih i gospodarskih ciljeva.

U razdoblju između 2008. i 2010. na europskoj su razini organizirane četiri radionice koje su se bavile osnovnim vještinama, temeljem preporuka iz Akcijskog plana o obrazovanju odraslih. Uvijek je pravo vrijeme za učenje (2007.). Jedna od pet prioritetnih preporuka iz navedenog Akcijskog plana je “omogućiti odraslima da steknu kvalifikaciju barem stupanj veću nego prije”, posebice odraslima koji nisu kvalificirani.

U organizaciji Europske komisije i Vox-a, norveške Agencije za cjeloživotno učenje, u Oslu je u ožujku 2010. održan *PLA* (“*Peer learning activity*” - Aktivnost zajedničkog učenja) o temi osnovnih vještina, na kojemu su sudjelovali predstavnici 17 europskih država. Na osnovi upitnika koji su predstavnici zemalja sudionica trebali popuniti prije sudjelovanja, sastavljeno je popratno izvješće čiji je cilj bio pružiti sudionicima informacije o osnovnim vještinama u ostalim zemljama sudionicama zajedno s opisom europskoga konteksta. Na zahtjev Europske komisije, zemlje sudionice *PLA* dostavile su podatke koji sačinjavaju veći dio izvješća, a odnosili su se na sljedeće četiri teme:

1. sadržaj osnovnih vještina,
2. stručno usmjeravanje i osnovne vještine,
3. usavršavanje nastavnika za osnovne vještine,
4. procjena osnovnih vještina.

Popratno izvješće pokazalo je da europske države imaju različite pristupe vezane uz navedene četiri teme. Područja koja obuhvaća pojam osnovne vještine razlikuju se u državama sudionicama, po pitanju raspona i sadržaja tema koje su obuhvaćene tim pojmom i po pitanju načina na koji je razvijena politika osnovnih vještina u tim državama.

Opća uprava za obrazovanje i kulturu Europske komisije donijela je u studenome 2010. dokument “Akcijski plan o obrazovanju odraslih - stjecanje osnovnih vještina za odrasle: smjernice za politiku i praksu”, koji je rezultat gore spomenutih radionica o osnovnim vještinama, kompilacije Europskog popisa dobre prakse “*Enabling the low-skilled to take their qualifications “One Step Up”, Final Report*” te izvještaja s UNESCOVE konferencije CONFINTEA VI (2009.).

Dokument među ostalim naglašava kako se izraz “osnovne vještine” ne koristi niti prihvaća svugdje u Europi. Navedeni izraz može jednostavno podrazumijevati

fokusiranje na podizanje stupnja kvalifikacija osoba s niskom razinom obrazovanja ili kvalifikacija, za razliku od bavljenja pismenošću odraslih, jezikom za migrante i matematičkom pismenošću za pojedince s najnižim stupnjem pismenosti. Kako bi zadržale fokus na odraslima iz najugroženijih skupina neke se države više vole pozivati na “pismenost odraslih”, “numeričku pismenost odraslih”, “jezik” (za migrante) ili sve troje u kombinaciji. Kompjuterske vještine često se navode odvojeno. U drugim zemljama izraz “osnovne vještine” podrazumijeva pismenost, jezik, matematičku pismenost, kompjuterske vještine najugroženijih skupina odraslih kao i podizanje stupnja kvalifikacija odraslih s niskim stupnjem vještina i niskog stupnja kvalifikacija.

U nastavku teksta slijede primjeri Hrvatske i pet europskih zemalja, u kojima je vidljivo na koji način provode osposobljavanje za osnovne vještine.

2. Stanje u Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj pojam osposobljavanja za osnovne vještine uglavnom povezujemo s programima osnovnoškolskog obrazovanja za odrasle, koji se provode u ustanovama za obrazovanje odraslih prema propisanome nastavnom planu i programu za osnovno obrazovanje odraslih.

Takvi su programi realizirani putem projekta “Za Hrvatsku pismenosti: put do poželjne budućnosti – Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj 2003.-2012.”, koji su 2003. pokrenuli Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, a u sklopu kojega se polaznicima bez završene osnovne škole pružila mogućnost besplatnog završavanja osnovne škole i osposobljavanja za prvo jednostavno zanimanje.

Osnovno obrazovanje odraslih podijeljeno je u šest obrazovnih razdoblja koji odgovaraju razinama redovitog obrazovanja. Usporedo sa završavanjem osnovnog obrazovanja, polaznici mogu u petom i šestom obrazovnom razdoblju upisati i stručno osposobljavanje za jednostavno zanimanje.

Nastavni plan i program neznatno je modificiran u odnosu na nastavni plan i program osnovnog obrazovanja redovitih učenika, a udžbenička i druga literatura gotovo da ne postoji (Strategija obrazovanja odraslih, 2007.).

U sklopu projekta CARDS 2004 – Obrazovanje odraslih, koji je pokrenut 2007. i financiran sredstvima Europske unije, u okviru 5. komponente dovršena je revizija kurikuluma za osnovno obrazovanje odraslih. Radna skupina koja je u sklopu projekta bila zadužena za inoviranje kurikuluma došla je do zaključka da se kurikulum osnovnog obrazovanja odraslih treba prilagoditi različitim potrebama polaznika (ciljnih skupina) te da se u skladu s tim izrade tri modula kurikuluma: prvi modul – Osnove pismenosti I; drugi modul – Osnove pismenosti II; treći modul – Osnove pismenosti III – osnovna škola za odrasle.

3. Primjeri iz pet europskih država

U nastavku teksta bit će navedeni primjeri na koji se način osnovne vještine poučavaju u Irskoj, Malti, Norveškoj, Poljskoj i Velikoj Britaniji uz primjere nacionalnih programa za poboljšanje osnovnih vještina stanovništva. Podaci su prikupljeni iz dokumenata objavljenih na internetskim stranicama pojedinih institucija ili putem korespondencije s djelatnicima zaduženima za to područje.

3.1. Irska

Ministarstvo obrazovanja i vještina Republike Irske, nadležno za obrazovanje, pokrenulo je inicijativu *“Back to education”* (Povratak obrazovanju u smislu druge prilike za obrazovanje). Radi se o programu irske vlade kojemu je cilj povećati sudjelovanje osoba s nižim stupnjem obrazovanja u nizu programa koji su organizirani na fleksibilan način. Za taj je program kreiran integrirani kurikulum pod nazivom *“BTEI Level 3 Integrated Curriculum: Ireland today”*, a značajke programa su sljedeće:

- fokus je na europskom okviru ključnih kompetencija,
- polaznicima se omogućuje učenje na razini 3 Nacionalnog kvalifikacijskog okvira s mogućnošću napretka do razine 4 i 5,
- kurikulum je usmjeren na polaznika,
- moduli su medij kroz koje polaznici istražuju izabranu temu,
- nudi se širok raspon izbora programa (biznis, turizam, umjetnost),
- omogućena je vertikalna prohodnost,
- mjesta na kojima se održava nastava nisu samo tradicionalne obrazovne institucije nego i lokalno okruženje,
- programi za podučavanje odraslih bez kvalifikacija povezani su s nacionalnim kvalifikacijskim okvirom,
- ključne kompetencije cjeloživotnog učenja integrirane su u elemente formalnog, neformalnog i informalnog učenja,
- program zadovoljava potrebe specifičnih skupina.

Kurikulum je osmišljen na način da se njegovi dijelovi mogu podučavati na integrirani način. Zajednička tema koja povezuje sve programe je *“Irska danas”*, a neki od mogućih programa su sljedeći: društvo, obrazovanje, posao, politika, građanstvo, povijest, mediji, kultura, umjetnost, glazba itd. Važno je naglasiti da ove teme nisu sastavnice modula nego posrednik pomoću kojih polaznik može naučiti vještine i kompetencije. Uloga nastavnika je davanje potpore polazniku u njegovom razvijanju vještina povezanih sa specifičnim ishodima učenja koji su navedeni u deskriptorima (opisnicima) modula.

Program je osmišljen tako da traje dvije godine, a kurikulum je strukturiran na način da polaznici mogu završiti velik dio programa u prvoj godini. Svi su nastavnici dužni osigurati polaznicima mogućnost poboljšavanja i vježbanja osnovnih vještina, koje su unutar programa kombinirane s kreativnim vještinama.

Završetak cjelokupnog programa rezultira uvjerenjem temeljenom na nacionalnom kvalifikacijskom okviru - opće obrazovanje na razini 3 nacionalnog kvalifikacijskog okvira koji je ekvivalent razini 2 Europskog kvalifikacijskog okvira.

Polaznici koji steknu certifikat razine 3 općega znanja steći će opće vještine koje se mogu prenijeti i na razinu 4 općeg strukovnog obrazovanja što će im pružiti mogućnost napretka prema razini 5 i dalje. Okvirni kurikulum je osmišljen kako bi naglasio razvoj prenosivih kompetencija kao što su organizacijske vještine, poboljšane jezične i matematičke vještine i digitalne kompetencije.

Okvirni kurikulum je koncipiran prema metodi spiralnog kurikuluma (Bruner 1976.), prema kojemu se vještine uvode u poticajnom okruženju, a kako polaznik napreduje kroz faze programa, vještine se nadograđuju na način da polaznici na kraju programa stječu autonomnost.

Prilikom kreiranja kurikuluma također je uzeto u obzir uvažavanje različitih karakteristika odraslih polaznika. Odrasli imaju određena iskustva prikupljena kroz posao i obiteljski život koja mogu poboljšati njihovo razumijevanje. Oni također povezuju svoje vlastito iskustvo s novim činjenicama i informacijama te je stoga nužno poštivati već formirano mišljenje i vrijednosti odraslih polaznika.

Program je namijenjen za zaposlene osobe koje trebaju razviti svoje osnovne vještine (jezik i pismenost) radi potreba radnog mjesta; za odrasle koji imaju 16 ili više godina, više nisu dio obrazovnog sustava, a žele razviti osnovne vještine ; za nezaposlene; za samohrane roditelje ili osobe koje se bave dječjom skrbi.

3.2. Malta

Obrazovanje odraslih na Malti je u nadležnosti Ministarstva obrazovanja, rada i obitelji.

Na Malti¹ je moguće završiti tečajeve osnovnih vještina (malteški jezik, engleski jezik, matematika i kompjuterske vještine) za odrasle polaznike koji namjeravaju steći kvalifikacije razine 1 u skladu s Europskim kvalifikacijskim okvirom i Malteškim kvalifikacijskim okvirom.

Navedena izobrazba traje 96 sati – od čega su 3 sata tjedno raspoređena na 32 tjedna, a od polaznika se očekuje da minimalno 1 sat tjedno (ukupno 32 sata) uče sami. Programi izobrazbe za osnovne vještine temelje se na ishodima učenja.

Moguća je vertikalna prohodnost - odrasli polaznici koji uspješno završe obrazovne programe na razini 1 i dobiju prolaznu ocjenu na završnoj provjeri znanja mogu nastaviti obrazovanje do sljedeće razine – diplome općeg obrazovanja, odnosno razine 2 Europskog kvalifikacijskog okvira. Pristup polaznicima koji sudjeluju u takvim programima je fleksibilan - oni mogu odustati od izobrazbe u bilo kojem trenutku i nastaviti program naknadno.

1 Gospodin Victor Galea iz malteškog Ministarstva obrazovanja, rada i obitelji dostavio je podatke o poučavanju osnovnih vještina na Malti u studenome 2011.

3.3. Norveška

Norveška je država s dobro uređenim tržištem rada koja ulaže u visoku obrazovanu, kvalificiranu i prilagodljivu radnu snagu, s visokom razinom plaća i relativno malom razlikom u dohocima.

Agencija za cjeloživotno učenje Vox je agencija norveškog Ministarstva obrazovanja i istraživanja, a jedno od njenih mnogobrojnih područja djelovanja je poboljšanje osnovnih vještina odraslih.

Prema njihovoj definiciji osnovne vještine su pojam koji uključuje vještine i razumijevanje neophodno za aktivno sudjelovanje u radnome vijeku i društvu općenito. Osnovne vještine su također temelj za buduće učenje. Različita su poimanja koje je vještine potrebno obuhvatiti ovim pojmom, međutim u radu Vox-a sljedeće se vještine smatraju osnovnima:

- Pismenost / čitanje i pisanje
- Matematička pismenost / matematika u svakodnevnom životu
- Digitalne kompetencije /kompjuterske vještine
- Usmena komunikacija

Norveško je Ministarstvo dodijelilo Vox-u zadaću razvoja “Okvira osnovnih vještina za odrasle”, to jest opisa razine kompetencija za svaku od osnovnih vještina koju obuhvaća program.

Opisi razina kompetencija za svaku od osnovnih vještina podijeljeni su na tri razine. Svaka je razina detaljno opisana u obliku ishoda učenja.

Navedeni Okvir osnovnih vještina za odrasle uključuje opće deskriptore razina kao i opis ciljeva osposobljenosti svake od tri razine. Ciljevi osposobljenosti oblikovani su u skladu s norveškom reformom kurikuluma, ali su prilagođeni životnim i radnim situacijama odraslih. Najveća razina - 3, može se usporediti s razinom 10. razreda redovitog obrazovanja u Norveškoj.

U prošlosti je odraslima s niskim razinama osnovnih vještina bio na raspolaganju samo potpun (sažet) osnovnoškolski program. Nekim odraslim polaznicima takvo školovanje može zadovoljiti potrebe, ali mnogim je odraslima potrebna mogućnost sudjelovanja u fleksibilnim programima obrazovanja koji su posebno orijentirani prema osnovnim vještinama.

Agencija Vox pokrenula je 2006. godine “Program osnovnih kompetencija u radnome vijeku” - nacionalnu inicijativu koja je usmjerena na osposobljavanje za osnovne vještine na radnome mjestu i izvan radnog mjesta, a u svrhu poboljšanja zapošljivosti polaznika. Cilj je ovoga programa pružiti odraslima mogućnost stjecanja osnovnih vještina koje su im potrebne kako bi pratili potražnju i promjene u suvremenom radnom vijeku i civilnom društvu.

U sklopu projekta se financira, podupire i prati poučavanje osnovnih vještina u poduzećima, organizacijama i ustanovama koje rade s malim i srednjim poduzećima, s ciljem pripreme ljudi za zaposlenje kako ne bi bili isključeni s tržišta rada zbog nedovoljnih temeljnih kompetencija. Kod provedbe programa važni su sljedeći kriteriji:

- aktivnosti učenja osnovnih vještina trebale bi biti povezane s izobrazbom za posao,

- ciljane razina vještina odgovara nižem srednjoškolskom obrazovanju (u Norveškoj 10.razred),
- tečajevi trebaju odgovarati ciljevima osposobljenosti koji su utvrđeni u “Okviru osnovnih vještina za odrasle” ,
- tečajevi bi trebali motivirati polaznike na učenje.

“Program osnovnih kompetencija u radnome vijeku” pokazuje kako čak i u gospodarski razvijenim zemljama s visoko razvijenim obrazovnim sustavom, u kojem je visok postotak građana koji sudjeluju u cjeloživotnom učenju, postoji problem nisko kvalificiranih osoba. U Norveškoj 10,75 % populacije nema dovoljno razvijene osnovne vještine.

Kako bismo razumjeli norveški obrazovni sustav² važno je naglasiti da norveška djeca gotovo nikada ne padaju razrede tijekom osnovnoškolskog obrazovanja i velika većina građana, uz rijetke izuzetke, završava obvezno obrazovanje. Unatoč tomu određeni dio populacije završava školovanje s nedovoljnom razinom osnovnih vještina. To je jedan od razloga zašto je pokrenut “Program osnovnih kompetencija u radnome vijeku”. Osobe koje prolaze taj program uglavnom imaju formalno obrazovanje (osnovnoškolsko ili niže srednjoškolsko), ali su im osnovne vještine nazadovale ili ih nikada nisu do kraja razvili.

3.4. Poljska

U Republici Poljskoj obrazovanje odraslih u nadležnosti je Ministarstva nacionalnog obrazovanja.

U Poljskoj postoje četiri škole za osnovnoškolsko obrazovanje odraslih³ (u školskoj godini 2009./2010.). U njima obrazovanje traje dva semestra (godinu dana), koji odgovaraju 6. razredu redovne osnovne škole. Osnovni je kurikulum isti kao u redovnim školama odnosno temeljen je na osnovnome kurikulumu za opće obrazovanje. U školama za odrasle nastavnici imaju pravo birati literaturu i kurikulum koji odobravaju ravnatelji škola. Literaturu biraju sa središnjeg popisa odobrenih udžbenika. Nastavnik također ima pravo pripremiti svoj vlastiti kurikulum pod uvjetom da je uključen nastavni sadržaj iz osnovnog kurikuluma za određeni predmet.

Nastava se izvodi u punoj satnici ili na pola satnice. Uvjeti za upis su navršenih 16 godina i potvrda o završetku 5. razreda (ili bilo kojeg drugog razreda) osnovne škole.

Predmeti koji se slušaju u 6. razredu osnovne škole za odrasle (u jednogodišnjem programu) su: poljski jezik, povijest i društvo, strani jezik, matematika, prirodopis i kompjuterske vještine.

2 Gospođa Graciela Sbertoli koja radi u agenciji Vox, dostavila je ovo objašnjenje prilikom uzajamne korespondencije u studenome 2011.

3 Gospođa Magdalena Fells iz poljskog ogranka Eurydice ureda dostavila je podatke o osnovnoškolskom obrazovanju odraslih u Poljskoj na upit o osnovnim vještinama u njejoj zemlji

Osobe sa završenim osnovnoškolskim obrazovanjem za odrasle mogu nastaviti obrazovanje u nižim srednjim školama za odrasle.

3.5. Velika Britanija

Obrazovanje u Velikoj Britaniji u nadležnosti je Ministarstva obrazovanja i Ministarstva gospodarstva, inovacija i vještina.

“Vještine za život” (*Skills for life*), nacionalna je strategija pokrenuta 2001. godine u Engleskoj, s ciljem poboljšanja pismenosti, jezičnih i numeričkih vještina 2,25 milijuna odraslih do 2010. godine.

“Vještine za život” osmišljene su kako bi polaznici razvili vještine potrebne u svakodnevnom životu, kao što su čitanje, pisanje ili matematika. Cilj im je poboljšati kvalifikacije polaznika ili im omogućiti nastavak školovanja. Namijenjene su za sljedeću populaciju: osobe starije od 16 godina, osobe koje su napustile obvezno obrazovanje i polaznike koje nemaju razinu 2 kvalifikacija prema nacionalnom kvalifikacijskom okviru.

Kvalifikacije stečene nakon završetka programa u skladu su s nacionalnim kvalifikacijskim okvirom te je moguća vertikalna prohodnost. Moguće je dobiti certifikat za sljedeća područja:

- pismenost za odrasle
- numerička pismenost za odrasle
- informacijska i komunikacijska tehnologija
- kvalifikacije iz engleskog jezika za polaznike kojima engleski nije materinji jezik

Osnovni kurikulum “Vještina za život” temelji se na nacionalnim standardima za pismenost i numeričku pismenost odraslih koje je 2000. godine razvila Agencija za kvalifikacije i kurikulum. Nastao je kao rezultat dogovora na nacionalnoj razini, u kojem su sudjelovali nastavnici i voditelji obrazovanja u programima pismenosti i matematičke pismenosti te druga odgovarajuća nacionalna tijela. On opisuje sadržaj koji je potrebno podučavati u programima pismenosti i matematičke pismenosti za nastavak obrazovanja, na radnome mjestu i u programima za nezaposlene, u zatvorima te programima učenja u zajednici ili obitelji. Navedeni kurikulum, koji se temelji na ishodima učenja, služi nastavnicima kako bi zadovoljili individualne potrebe odraslih polaznika tako što će birati i podučavati vještine koje su prilagođene potrebama odraslih.

Osnovni kurikulum postoji i u obliku interaktivnog internetskog alata koji omogućuje kreativno korištenje sadržaja kurikuluma u različitim kontekstima učenja uključujući učenje kod kojega se osnovne vještine integriraju sa strukovnim sadržajima. Zahvaljujući razvijenim internetskim servisima koji sudjeluju u provođenju strategije “Vještine za život”, stvorena je i internetska zajednica unutar koje se razvijaju i dijele ideje i dostignuća.

4. Zaključak

U Europi je u prvom desetljeću ovog stoljeća, kako na razini Europske unije, tako i u zemljama članicama, pokrenuto niz programa čiji je cilj bio poboljšanje stupnja kvalificiranosti stanovništva. Smjernice Europske komisije “Akcijski plan o obrazovanju odraslih - stjecanje osnovnih vještina za odrasle: smjernice za politiku i praksu” imaju za cilj doprinijeti razvoju učinkovite politike i prakse stjecanja osnovnih vještina odraslih u državama članicama. Očito je, međutim, da primjena smjernica u državama članicama ponajprije ovisi o stadiju razvoja politike, prakse, sustava i strategija na tom području.

Preporuke Europskog parlamenta i Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006.) poseban su naglasak stavile na jezik, pismenost, matematičku pismenost i kompjuterske vještine uz isticanje njihove temeljne uloge u učenju.

Na prikazanim primjerima iz europskih zemalja možemo izvući karakteristike programa izobrazbe za osnovne vještine koji mogu poslužiti kao dobra praksa, a usklađeni su sa smjernicama Europske komisije:

- fleksibilan pristup polaznicima,
- mogućnost pružanja usluga izobrazbe za osnovne vještine na različitim mjestima, ne samo u ustanovama za obrazovanje odraslih,
- integriranje osnovnih vještina u strukovne sadržaje,
- polazniku se pruža mogućnost stjecanja odgovarajuće kvalifikacije u nacionalnom kvalifikacijskom okviru ili unutar ukupnog sustava kvalifikacija,
- razvijeni su programi koji su orijentirani na polaznika i prilagođeni njegovim potrebama,
- razvijen je integrirani pristup poučavanju osnovnih vještina unutar okvira ključnih kompetencija, uz posebno poučavanje osnovnih vještina pismenosti, numeričke pismenosti i digitalnih kompetencija kao središta programa osnovnih vještina.

Republika Hrvatska ima razvijen sustav obrazovanja odraslih kao i razvijenu infrastrukturu koja može odgovoriti na potrebe daljnjeg podizanja razina kvalifikacija stanovništva, posebice onih s najnižim stupnjem obrazovanja.

Kao buduća zemlja članica Europske unije treba iskoristiti postojeći sustav i dosadašnje iskustvo te ih nadograditi dobrom praksom iz europskih država i preporukama na razini Europske unije, kako bi nastavila provoditi programe kojima će omogućiti građanima bez kvalifikacija uključivanje u obrazovanje i tržište rada te im na taj način pružiti mogućnost aktivnog sudjelovanja u društvu.

LITERATURA:

1. The Basic Skills Agency (2001), Adult Literacy Core Curriculum <http://www.excellencegateway.org.uk/sflcurriculum> (pristupljeno, siječanj 2012.)

2. CARDS 2004 - obrazovanje odraslih, Komponenta 5 – Program osnovnog obrazovanja odraslih (2009.)
3. CEDEFOP (2008), Terminology of European education and training policy Commission of the European communities (2007), *Action Plan on Adult Learning – It is always a good time to learn*. Bruxelles: Commission of the European communities
4. Department for Education and Skills (2010), BTEI Level 3 Integrated curriculum: Ireland today
<http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/Further-Education-and-Training/Back-to-Education-Initiative-BTEI/> (pristupljeno, siječanj 2012.)
5. House of Commons, Public Accounts Committee (2009), Skills for Life: Progress in Improving Adult Literacy and Numeracy
<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmpubacc/154/154.pdf> (pristupljeno, siječanj 2012.)
6. Knowledge System for Lifelong Learning (2010), Action plan on adult learning, Basic skills provision for adults: Policy and practice guidelines
http://www.kslll.net/Documents/ALWG_Basic%20skills%20guidelines_final%20report.pdf (pristupljeno, siječanj 2012.)
7. A Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper, SEC (2000) 1832
8. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2007.), Strategija obrazovanja odraslih
9. Pučko otvoreno učilište Zagreb, Osnovna škola za odrasle
<http://www.pou.hr/obrazovanje/osnovna> (pristupljeno, siječanj 2012.)
10. Vox, Norwegian Agency for Lifelong Learning (2006), Basic skills
<http://www.vox.no/no/global-meny/English/Basic-skills/> (pristupljeno, kolovoz 2012.)

ACQUIRING OF ADULT BASIC SKILLS - EXPERIENCE IN EUROPE

Ivana Ramić

Summary: In the first decade in this century the issue of basic skills has been to the forefront of education and training discourse at European level. In Croatia the basic skills provision mainly implies a focus on elementary education of adults. This article describes the acquiring of adult basic skills in Croatia and five European countries. The term “basic skills” is not universally used in all European countries, and the examples show that in some countries the training for basic skills is not the same as elementary education for adults.

Key words: adult education, basic skills, elementary education of adults, programme adjusted to adults, good practice, vertical mobility, raising the level of qualifications, European Commission guidelines

RADIONICA – METODA INTERAKTIVNOG UČENJA I POUČAVANJA ODRASLIH

Jasna Martinko

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
jasna.martinko@asoo.hr

Sažetak: U tekstu su prikazana osnovna obilježja radionice kao metode interaktivnog učenja i poučavanja te postupci koji voditelju olakšavaju proces planiranja, programiranja i vođenja radionice.

Ključne riječi: radionica, planiranje, programiranje, provođenje

Radionica (engl. workshop) je suvremeni oblik interaktivnog učenja i poučavanja koji je usmjeren na polaznika s ciljem razvijanja vještina i/ili jačanja osjetljivosti za određene probleme. Zbog specifičnog oblika rada didaktičari radionicu uvrštavaju u područje obrazovnih strategija kojima se oblikuju načini i metode rada u nastavnom procesu (Bognar i Matijević, 2005). Radionica je najdjelotvornija metoda socijalnog i globalnog učenja i poučavanja (Fountain, 1995.) koja se odvija unutar grupe interakcije 15-20 sudionika. Sudionici radionice zajedno rade na razvijanju vještina i stavova kojih (često) nije prije postojalo.

Odmak od tradicionalne uloge nastavnika, strukturirana i ciljno orijentirana komunikacija koja podrazumijeva osobno i aktivno zalaganje svakog sudionika, te interaktivne metode poučavanja osnovna su obilježja radionice. Radionica se oblikuje prema modelu iskustvenog učenja (Kolb, 1984) koji je usmjeren na proces i osobno stjecanje vještina, a ne na neposredni ishod i preuzeto znanje. Potiče se suradničko i iskustveno učenje strukturirano određenim aktivnostima u svrhu intelektualnog poticajna i djelotvornog održavanja motivacije sudionika. Teme i sadržaji radionice su metodički strukturirani i pristupačni u različitim procesima poučavanja s naglaskom na aktivne načine učenja putem doživljavanja, razumijevanja i uopćavanja. Ključni je cilj radionice da sudionici steknu praktične vještine koje će koristiti u radnom i životnom okruženju. U tom smislu, radionica se percipira kao oblik rada u kojem procesi razmjene i stjecanja informacija moraju biti uređeni i vođeni (Fountain, 1995.). Voditelj radionice stoga treba mobilizirati niz strateških

kompetencija usmjerenih na koordinaciju aktivnosti u planiranju, programiranju i provođenju/realizaciji radionice.

1. Planiranje radionice

Planiranje radionice se odnosi na proces kreiranja u kojem je važno odgovoriti na pitanja zašto i što raditi da bi se postigli očekivani ishodi učenja i razvile određene kompetencije sudionika radionice (Powers, i Roughton, (1979). Svrha planiranja i pripreme radionice je osigurati njenu dobru izvedbu radi postizanja očekivanih ciljeva. Voditelj radionice priprema teme koje će se odraditi na radionici u skladu s potrebama polaznika.

1.1. Istraživanje i analiza potreba

Često se događa da organizator (uprava poduzeća, ustanove, tvrtke i sl.) planira edukativnu radionicu za skupinu sudionika koja nije izrazila potrebu za edukacijom niti je uključena u odluku o cilju, svrsi i sadržaju radionice. Prvi korak (10 Steps to Plan a Workshop) u planiranju radionice je istraživanje i analiza potreba na tri razine:

- razini ustanove/tvrtke/poduzeća - provodi se SWOT analizom i metodom savjetovanja sa fokusnim grupama,
- razini tima – koriste se tehnike promatranja, revizije radnih primjera i konzultacijama s djelatnicima koji su na voditeljskim pozicijama,
- individualnoj razini – ispitivanjem pomoću upitnika i testova.

Ključna pitanja na koja je potrebno odgovoriti odnose se na:

- poznavanje potreba za edukacijom (želje, interesi i potrebe organizatora i sudionika),
- vrstu, razinu obrazovanja i radno okruženje sudionika/ciljane skupine,
- homogenost / heterogenost sudionika/ciljane skupine,
- način da se dobiveni podaci inkorporiraju u planiranje radionice.

Rezultati istraživanja i analiza potreba za edukacijom pokazatelji su kompetencija koje budući sudionici radionice već posjeduju. To omogućava voditelju da u daljnjem planiranju radionice uvaži postojeća iskustva, znanja i sklonosti sudionika.

1.2. Definiranje ciljeva radionice

Postoji nekoliko razloga zašto je važno pojasniti ciljeve radionice:

- oni su temelj za utvrđivanje tema i strategija poučavanja,
- pomažu utvrditi očekivane ishode i sadržaj radionice,
- smjer su za određivanje aktivnosti tijekom radionice,
- određuju strukturu radionice i
- pomažu voditeljima i sudionicima u ostvarivanju zajedničkih ciljeva.

Ciljevi radionice opisuju željene promjene koje se kod sudionika nastoje postići tijekom aktivnosti; tj. svrhu zbog koje se edukacija provodi. Jasno definirani ciljevi odgovori su na pitanja:

- zašto se provodi radionica? → koji su očekivani ishodi učenja i kompetencije sudionika nakon radionice,
- tko su sudionici radionice? → kojoj je ciljnoj skupini radionica namijenjena, homogenost/heterogenost sudionika (kakva je njihova razina obrazovanja, profesionalni status, životni uvjeti, spolna uravnoteženost itd.),
- što su primarni sadržaji? → koji se problemi moraju rješavati kako bi se postigli željeni ishodi učenja i kompetencije, te točne informacije (sadržaj) koje se prenose tijekom radionice,
- koji su oblici rada prihvatljivi? → aktivnosti kojima se prenose informacije i vještine.

1.3. Definiranje tema, sadržaja i materijala

Sljedeći korak u pripremi radionice je definiranje tema, sadržaja i materijala kako bi se ispunili postavljeni ciljevi radionice (How to Prepare a Workshop: 9 steps) Kriteriji za definiranje teme povezani su i usklađeni s programskim ciljevima radionice koji doprinose razvijanju novih kompetencija sudionika. Ovisno o njima, potrebno je odabrati primjerene sadržaje koji će omogućiti razumijevanje teme, distribuciju informacija i vještina, te njihovu primjenjivost u radnom i životnom okruženju.

Odabiru i izradi materijala za održavanje radionice potrebno je posvetiti posebnu pažnju jer o kvalitetnoj i detaljnoj pripremi i odabiru radnog materijala ovisi, u najvećoj mjeri, i uspjeh radionice te poštivanje planiranih vremenskih okvira (10 Steps to Plan a Workshop). Za pomoć u odabiru materijala pomoći će promišljanje o tome što bi sudionici:

- morali znati (prethodno znanje) ,
- trebali znati i moći učiniti (postojeće kompetencije) i
- mogli znati i činiti (steći nove kompetencije).

Promatrano kroz prizmu radionice, radne materijale možemo podijeliti u dvije skupine :

U prvu skupinu materijala ubrajaju se svi oni materijali koji su namijenjeni sudionicima i omogućuju njihovo nesmetano obavljanje svih radnih zadataka koje im dodjeljuje voditelj radionice.

U drugu skupinu materijala ubrajaju se materijali koji služe voditelju za održavanje radionice: detaljan plan i program rada, evidencijska lista, pisane upute, vježbe i zadaci za rješavanje, evaluacijski listići, razni radni materijali za samoučenje, memorijski stick s PP-prezentacijama, listići, kuglice, igraće karte ili druga pomagala potrebna za formiranje grupa i sl.

Radni materijali su u kontekstu sa sadržajima, primjereni temeljnom znanju ciljne skupine. Oblikovani su tako da zadovolje različite stilove učenja i potiču motivaciju sudionika.

2. Programiranje radionice

Programiranje radionice odgovor je na pitanja kada, kako i tko će realizirati planom predviđene ciljeve radionice. Radionica ima vrlo jasnu i unaprijed definiranu strukturu koja se odvaja po etapama (Vladilo, *Kratki podsjetnik o radionici*):

- Izazivanje osobnog doživljaja – proživljavanje novog sadržaja kroz osobno iskustvo
- Uobličavanje osobnog doživljaja – najčešće konkretiziranog riječima (može i crtež, pokret ...)
- Razmjena informacija– obogaćivanje osobnog iskustva (u paru, manjoj grupi, krugu)
- Obrada informacija– razmijenjen i obogaćen doživljaj pretvara se u saznanje. Ključna je uloga voditelja koji sažima, uopćava i smisleno povezuje sve dobiveno tijekom rada te to “vraća” sudionicima uz otvoren prostor za njihov komentar.

2.1. Izrada scenarija radionice

Bit scenarija čine strukturirane aktivnosti koje nastaju kao rezultat konkretnog zahtjeva koji uvodi voditelj radionice, a objedinjene su oko jedne teme. Scenarij preko konkretnih zahtjeva usmjerava osobni angažman sudionika (Vladilo, *Kratki podsjetnik o radionici*). Važno je da potiče kooperativno učenje, a ne takmičenje i diskriminaciju sudionika. Scenarij radionice treba biti zanimljiv i dinamičan kako bi se osigurala dobra ravnoteža između koncentracije i opuštanja, ozbiljnog rada i zabave, aktivnog sudjelovanja i teorijskih rasprava te praktična primjena. To znači da sudionicima radionice treba omogućiti da čuju, vide, govore i čine kako bi se, koliko je god to moguće, integrirala znanja i iskustva u nove vještine i stavove. Stoga je nužno svaku etapu radionice razraditi u scenariju vodeći pritom računa o:

- prethodnom znanju i iskustvu sudionika,
- izboru raznovrsnih metoda rada,
- raznovrsnim komunikacijskim obrascima i
- vremenu koje je potrebno za provođenje aktivnosti.

Scenarijem treba precizno naznačiti predviđene oblike tj. tehnike grupnog rada (Vladilo, *Kratki podsjetnik o radionici*):

- razmjena u cijeloj grupi – osnovni oblik rada kojim počinje i završava svaka radionica,
- razgovor u krugu – govor po redu sjedenja,
- grupna diskusija – manje strukturirana razmjena, važno je međusobno slušanje i ne skretanje s teme,
- simultana individualna aktivnost – zahtjev usmjeren na unutrašnji angažman sudionika (prisjećanje, razmišljanje ...),
- rad u parovima ili malim skupinama – (3 do 5 članova).

Pri odabiru metoda važno je na umu imati željeni cilj i paziti da izabrana metoda dovodi do toga cilja. Uz sadržaj polaznici usvajaju i određene metode i tako povećavaju svoje kompetencije. Metode trebaju biti raznolike i usmjerene na sudionike radionice.

Posljednji korak u izradi scenarija jest programiranje rasporeda tj. određivanje trajanja pojedine aktivnosti. Često je teško uskladiti sve iznad navedene elemente stoga treba voditi računa da scenarij bude “postojano ambiciozan” što će omogućiti realizaciju odabranih sadržaja i predviđenih aktivnosti. Uputno je u scenarij staviti “plan B” što će omogućiti dodatne ili alternativne aktivnosti sudionika, a voditelju osigurati kontrolu cjelokupnog termina radionice.

Pri izradi scenarija radionice (Tablica 1) potrebno je odrediti naziv radionice, ciljanu skupinu i broj polaznika, sveobuhvatni cilj radionice, kompetencije, ishode učenja, metodologiju, vremensko trajanje svake aktivnosti, materijale potrebne za provođenje svake aktivnosti, odgovornu osobu za provođenje pojedine aktivnosti (ako je više voditelja radionice), dodatne ili alternativne aktivnost – “plan B” i instrument za evaluaciju.

Tablica 1: Primjer tabličnog prikaz scenarija

Datum i mjesto održavanja radionice:	20. svibnja 2012., Visoka škola, Sunčana ulica, Split					
Voditelj/á radionice:	Ana i Mira					
Tema i sadržaji radionice:	Kompetencije i ishodi učenja u programima obrazovanja odraslih prema izmijenjenoj i dopunjenoj metodologiji					
Ciljana skupina i broj sudionika:	Nastavnici i voditelji obrazovanja odraslih, 20-25 sudionika					
Sveobuhvatni cilj:	Produbljivanje postojećih i stjecanje novih znanja i vještina u pisanju programa obrazovanja odraslih s posebnim naglaskom na oblikovanju ishoda učenja i kompetencija i u programima osposobljavanja i usavršavanja					
Ishodi učenja (znanja, vještine i sposobnosti):	Definirati pojmove i postupke u pisanju kompetencija i ishoda učenja, primijeniti Bloomovu taksonomiju u pisanju ishoda učenja, definirati precizne ishode učenja i kompetencije polaznika u programu osposobljavanja Oblikovati program obrazovanja odraslih koristeći novu metodologiju					
Br sesija:	1 sesija x 60 min; 1 x sesija po 90 minuta					
Instrumenti evaluacije:	Samoprocjena, Evaluacijski listić					
Vrijeme	Sadržaji	Opis strukturiranih aktivnosti	Trajanje	Metoda rada	Oblik rada	Nastavna sredstva i pomagala, materijali za polaznike
10:00	Uvodna riječ	Organizator radionice/domaćin	10 min	Izlaganje	frontalni	
10:15	Sastavnice programa obrazovanja odraslih	1. izazivanje osobnog doživljaja -uvodne aktivnosti polaznika vezane uz sadržaj i upoznavanje i predstavljanje	15 min	Prezentacija	frontalni	Ppt
10:30		Uvodno predavanje –	Ana	Predavanje		Vodič ustanovama
10:30	Definiranje ključnih pojmova: kvalifikacija-zanimanje; kompetencije;	2. uobličavanje osobnog doživljaja – formirati 5 skupina Svaka skupina na flipchartu pojmovima pridonosi definicije	10 min	Metoda slagalice	Rad u skupinama	Omotnice s pripremljenim pojmovima i definicijama, flipchart, ljepilo
10:45	znanja, vještine i pripadajuća samostalnost; ishodi učenja; Bloomova taksonomija	3. razmjena - obogaćivanje osobnog iskustva rezultate prezentira predstavnik skupine-	15-20 min	Usmeno prezentiranje rezultata	Rad sa skupinama-	flipchart Lista ključnih pojmova i definicija
11:00		4. rezime aktivnosti – razmijenjen i obogaćen doživljaj pretvara se u saznanje Uopćavanje, savjeti i upute -	10 min	Razgovor	Frontalni	Ishodi učenja Shema OO Nemjerljivi glagoli

11:00 11:15 PAUZA - Iskristiti pauzu za pripremu nastavnih sredstava i pomagala (flipchart, program maslinara, mozaik-papiri za formiranje skupa)						
11:15	Pisanje ishoda učenja i kompetencija u programu osposobljavanja za poslove maslinara	1.-podjela u 5 skupina po temama i najava zadatka Napisati ishode učenja po temama	30 min Mira	Metoda pisanja	Rad u skupini	Program osposobljavanja – bez ishoda i kompetencija, Flipchart
1:45		2. uobličavanje osobnog doživljaja Prezentirati napisane ishode učenja za svaku temu – predstavnici skupine Provjera – usporedba s napisanim ishodima -	30- min Mira	Usmeno prezentiranje	Rad sa skupinom	Ispisani ishodi učenja po temama i 1-2 kompetencije
12:15		3.razmjena - obogaćivanje osobnog iskustva Napisati (oblikovati) kompetencije za program	15 min Ana	Usmeno prezentiranje	Rad sa skupinama	Oblikovane kompetencije
12:30		4. rezime aktivnosti– razmijenjen i obogaćen doživljaj pretvara se u saznanje Problemima s kojima smo se susretali ? Zašto je potrebno oblikovati ishode?	10 min Mira	Izlaganje - Razgovor uopćavanje	Frontalni	Obrazac za provjeru valjanosti programa za obrazovanje odraslih
12:45			10 min Ana Mira	Izražavanje dojмова: 1 ishod učenja radionice ili kompetencija +evaluacijski listić		Evaluacijski listić Potvrde o sudjelovanju na radionici

3. Provođenje (realizacija) radionice

3.1. Kontrola scenarija

Nakon izrade scenarija u skladu s postavljenim ciljevima radionice, prije samog održavanja, potrebno je ponovno prekontrolirati kompletan materijal. Kontrola obuhvaća sadržaj, količinu, razumljivost materijala te njegovu usklađenost s programom radionice. Dobro je da materijali budu posloženi redoslijedom izvođenja aktivnosti i to na način da materijal za svaku etapu radionice bude izdvojen u zasebnim mapama te obilježen brojevima ili na neki drugi način.

3.2. Osiguranje prostora i opreme

Uspješnost radionice i njezino nesmetano odvijanje ovisi i o odabranom prostoru (Andragoški modeli poučavanja, ASOO). Najbolje bi bilo da prostor izabire sam voditelj u skladu s planom i programom radionice. Odabrani prostor treba biti primjerene veličine s prirodnim osvjetljenjem i mogućnošću prozračivanja ili klimatiziran uz kvalitetnu umjetnu rasvjetu. Prostor također treba raspolagati s toaletnim prostorima i prostorom za kraće odmore.

Temeljnu oprema prostora čini dovoljan broj radnih stolova i stolaca primjereni potrebnoj mobilnosti sudionika, plakati (flipchart), ploča, platno za projiciranje, pokretna računala, LCD-projektor, fotoaparat, memorijski *stick*, produžni kablovi. Prije same radionice potrebno je kontrolirati ispravnost i kompatibilnost sve električne opreme. Potrebno je, također, imati u pripremi i rezervnu varijantu opreme u slučaju da postojeća oprema ne radi (npr. grafoskop s pripremljenim folijama kao alternativa računalu i LCD projektoru).

3.3. Realizacija radionice

Voditelj je odgovoran za realizaciju ciljeva i sadržaja radionice u skladu s potrebama sudionika, njihovim vještinama i razinom iskustva. Voditelj aktivno uključuje sudionike u razvoj zajednički dogovorenih ishoda učenja na način da provodi uravnotežene aktivnosti u omjerima:

1/4 - uvod, ostvarivanje kontakta, predstavljanje ciljeva, aktivacija polaznika;
2/4 – glavni dio, prijenos informacija odgovarajućim metodama i oblicima rada,
1/4 – uopćavanje, uklapanje informacija u šire tematsko područje, završetak,
uočavajući pritom dinamiku skupine. Tako strukturirane aktivnosti omogućuju voditelju da uspostavi jasan reciprocitet i suradnju među sudionicima, primijeni odgovarajuće tehnike motivacije i intervencije tijekom pojedinih etapa radionice.

Kroz proces učenja, voditelj uspostavlja jasnu vezu između navedenih ciljeva, polaznikovih očekivanja, učenja i aktivnosti. Voditelj također u redovitim intervalima (nakon pojedinih etapa radionice), pruža sudionicima mogućnosti za evaluaciju što im omogućuje da odrede uspješnost vještine, razinu usvojenosti nekog koncepta ili modela ponašanja, a sve u svrhu primjenjivosti istih u radnom ili životnom okruženju.

3.4. Evaluacija i povratna informacija

S obzirom da je radionica oblik interaktivnog učenja usmjeren određenom cilju, potrebna je kontrola ciljeva, odnosno evaluacija kao proces praćenja, provjeravanja i vrjednovanja.

Svrha evaluacije je dobivanje povratnih informacija, uspoređivanje dobivenog i očekivanog, mjerenje i prosuđivanje, ali i intervencije tijekom procesa radi poboljšanja i praćenja novih zamisli.

Evaluacija se može provesti različitim anketama, skalama prosudbi stavova, intervjuom, plenarnim raspravama i drugim metodama, koje obuhvaćaju određene aspekte radioničkog rada:

skupni aspekti: organizacijski uvjeti, razumljivost sadržaja, korisnost i primjenjivost radnih materijala,

pripremljenost voditelja: moderaciju aktivnosti, komunikacijske vještine,

pojedinačni aspekti: očekivani ishodi, sudjelovanje u aktivnostima, vremensko opterećenje i sl.

Nakon provedene evaluacije i dobivene povratne informacije, potrebno je osvrnuti se na uspješnost te na temelju toga planirati moguća poboljšanja za iduću radionicu.

LITERATURA:

Bognar, L., Matijević, M., (2005), Didaktika, “Školska knjiga”, Zagreb

Fountain, Susan, Education for Development: A Teacher’s Resource for Global Learning. London: UNICEF, 1995. (pristupljeno 20. kolovoza 2012.)

Kolb, D.,(1984), Experiential Learning: The Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hill, <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>, (Pristupljeno 20. kolovoza, 2012.)

Powers, A., Roughton, A. (1979). An Outline of How To Plan a Workshop. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail, (Pristupljeno 20. kolovoza 2012.)

10 Steps to Plan a Workshop, <http://workshops.350.org/toolkit/planning/>, (Pristupljeno 20. kolovoza 2012.)

How to Prepare a Workshop: 9 steps - wikiHow, <http://www.wikihow.com/Prepare-a-Workshop> (Pristupljeno 20. kolovoza 2012.)

Kratki podsjetnik o radionici – Ivana Vladilo – UDK02 http://www.knjiznicari.hr/UDK02/index.php/Kratki_podsjetnik_o_radionici_-_Ivana_Vladilo, (Pristupljeno 20. kolovoza 2012.)

Andragoški modeli poučavanja – ASOO

www.asoo.hr/userdocsimages/andragoski_modeli_poucavanja.pdf, (Pristupljeno 20. kolovoza 2012.)

WORKSHOP- THE METHOD OF INTERACTIVE LEARNING AND TEACHING OF THE ADULTS

Jasna Martinko

Summary: The text describes the basic characteristics of a workshop as a method of interactive learning and teaching of the adults and the procedures which help the trainerto complete the process of planning, programming and carrying out of a workshop

Key words: workshop, planning, programming, carrying out

PROMJENE U PROGRAMIMA EU ZA OBRAZOVANJA ODRASLIH

Ozren Pavlović Bolf
Agencija za mobilnost i programe EU
Ozren.PavlovicBolf@mobilnost.hr

Sažetak: Program za cjeloživotno učenje najveći je obrazovni program EU. Nastavlja se na prijašnju generaciju obrazovnih programa Socrates i Leonardo da Vinci (1985. - 2006.) te ga u Republici Hrvatskoj provodi Agencija za mobilnost i programe EU. U članku se navodi zašto je EU pokrenula Program te ciljevi Programa. Prikazana je struktura Programa sa posebnim naglaskom na mogućnosti za sudjelovanje ustanova i osoba uključenih o obrazovanje odraslih. Posebna je pažnja posvećena programu Grundtvig te se preciznije navode ciljevi i aktivnosti Grundtvig programa i rezultati u Republici Hrvatskoj. Navedene su i perspektive sudjelovanja ustanova i osoba uključenih o obrazovanje odraslih u novoj generaciji obrazovnih programa EU, ustanovljenoj za razdoblje od 2014. – 2020. godine.

Ključne riječi: programi EU, cjeloživotno učenje, Grundtvig, obrazovanje odraslih

Program za cjeloživotno učenje je program Europske unije za obrazovanje i stručno osposobljavanje, koji podrazumijeva sve aktivnosti vezane za učenje tijekom čitavog života, a prema odluci Europskog parlamenta i Vijeća EU (1720/2006/EC) 2006.

Za navedeni je program u razdoblju od 2007. do 2013. godine predviđeno ukupno 6,9 milijardi eura. Cilj programa jest povezivanje obrazovnih ustanova te poticanje aktivnosti mobilnosti u cijeloj Europi u svim obrazovnim institucijama i za sve dobne skupine.

U programu sudjeluje 27 država članica EU: Austrija, Belgija, Bugarska, Cipar, Republika Češka, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Njemačka, Grčka, Mađarska, Irska, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Malta, Poljska, Portugal, Rumunjska, Slovačka, Slovenija, Španjolska, Švedska, Nizozemska, Velika Britanija, državne članice EFTA-e (Island, Lihtenštajn, Norveška, Švicarska) i Turska kao država kandidatkinja.

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

Program i aktivnosti se u Hrvatskoj provode od 2009. godine, isprva kroz pripremnu fazu tj. sudjelovanje u određenim aktivnostima, a od 2011. godine punopravno sudjelujemo u Programu.

Program je namijenjen svim osobama uključenima u proces obrazovanja na svim razinama od predškolskog odgoja do visokoškolskog obrazovanja (učenici, studenti, odgajatelji, nastavnici, profesori, administrativno osoblje u vrtićima, školama, sveučilištima i drugim visokoškolskim institucijama), kao i osobama već prisutnima na tržištu rada, zaposlenima u različitim poduzećima, javnim i privatnim ustanovama na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini, a bave se nekom vrstom formalnog ili neformalnog obrazovanja. U programu se može sudjelovati predlaganjem projekata koji su rezultat suradnje obrazovnih institucija, poduzeća i udruga iz Hrvatske s onima u inozemstvu. Institucije iz Hrvatske prijavljuju se svojim projektnim prijedlozima na raspisani natječaj, a pojedinci preko svoje institucije, osim u slučaju prijave studenata viših godina studija nastavnog usmjerenja, za aktivnosti stažiranja u inozemstvu.

Svake godine raste broj prijava i broj financiranih projekata, isto tako i proračun svake godine značajno raste. Postotak iskorištenosti sredstava EU kroz Program za cjeloživotno učenje prelazi 96 posto, a u protekle je tri godine više od 9000 građana Republike Hrvatske iskoristilo sredstva EU zahvaljujući tom programu sudjelovanjem u 1166 odobrenih projekata. Za Republiku Hrvatsku za projekte međunarodne suradnje u okviru Programa za cjeloživotno učenje u 2013. godini okvirno je planirano oko 63,8 milijuna kuna.

Program za cjeloživotno učenje sastoji se od četiriju sektorskih potprograma: Comenius (predškolski odgoj i školsko obrazovanje), Erasmus (visokoškolsko obrazovanje), Leonardo da Vinci (strukovno obrazovanje i osposobljavanje) i Grundtvig (obrazovanje odraslih) te dvaju komplementarnih programa: Transverzalni program (suradnja i inovacije u području cjeloživotnog učenja unutar Europske unije, učenje stranih jezika, razvoj inovativnih informatičkih i komunikacijskih tehnologija, širenje i korištenje rezultata programa) te Jean Monnet (podupire institucije koje se bave europskim integracijama).

Mogućnosti sudjelovanja u Programu za ustanove i osobe uključene u obrazovanje odraslih te perspektive za sudjelovanje u novoj generaciji programa

Grundtvig je dio Programa za cjeloživotno učenje usmjeren na opće obrazovanje odraslih i doprinosi razvoju znanja, vještina i sposobnosti koje rezultiraju povećanjem zapošljivosti odraslih osoba, ili pak njihovim društvenim ili osobnim razvojem. Sudjelovanje također utječe na razvoj obrazovanja odraslih kao važnog dijela cjeloživotnog učenja.

Grundtvig je namijenjen djelatnicima s područja obrazovanja odraslih, budućim nastavnicima i nenastavnom osoblju na području obrazovanja odraslih, osoba-

ma uključenima u stručno usavršavanje nastavnog osoblja zaposlenog na području obrazovanja odraslih, nezaposlenim nastavnicima i onima koji se ponovno zapošljavaju na području obrazovanja odraslih nakon razdoblja izbjivanja, diplomiranim stručnjacima kvalificiranim za obrazovanje odraslih.

Do sada je kroz potprogram Grundtvig zaprimljeno više od 470 prijava, financirano ih je više od 200 te je više od 730 sudionika povezanih s općim obrazovanjem odraslih sudjelovalo u projektima.

U samom programu postoji više aktivnosti koje provode nacionalne agencije:

- stručno usavršavanje
- posjeti i razmjene
- Grundtvig asistenti
- pripremni posjeti i kontakt seminari
- Grundtvig partnerstva
- volonterski projekti za starije
- radionice

Stručno usavršavanje (In-service training) namijenjeno je nastavnom i nenastavnom osoblju s područja obrazovanja odraslih, nezaposlenom osoblju i onima koji se nakon nekog vremena vraćaju radu u obrazovanju odraslih kako bi usavršili svoje praktične i profesionalne vještine te proširili znanja o sustavima obrazovanja odraslih u Europi, u trajanju od pet dana do šest tjedana u nekoj europskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Može biti u obliku strukturiranog tečaja za nastavno i nenastavno osoblje s jakim europskim naglaskom glede teme tečaja, profila stručnih usavršavatelja i sudionika tečaja.

Posjeti i razmjene mogu biti u obliku prakse (job shadowing), seminara, konferencije. Mogu trajati od jednog dana do 12 tjedana i najčešće su to odlasci na prakse ili konferencije povezane s obrazovanjem odraslih. Aktivnosti su na temu sadržaja i predavačkih metoda u obrazovanju odraslih, dostupnosti obrazovnih prilika odraslim učenicima, upravljanja obrazovanjem odraslih, politika obrazovanja odraslih i sl.

Cilj aktivnosti Grundtvig asistenti jest omogućiti obučavateljima odraslih upoznavanje s europskom dimenzijom obrazovanja odraslih, poboljšavanje znanja stranih jezika, znanja o drugim europskim državama i njihovim obrazovnim sustavima te unapređivanje profesionalnih i međukulturalnih vještina. Aktivnosti u kojima može sudjelovati Grundtvig asistent su pomoć u nastavi ili upravljanju ustanovom za obrazovanje odraslih; pomoć odraslim učenicima koji imaju poteškoće u učenju; podučavanje o državi iz koje dolazi asistent i asisitiranje u podučavanju jezika države iz koje dolazi asistent; uvođenje europske dimenzije u ustanovu domaćina; poticanje, razvijanje ili asisitiranje u implementaciji projekata.

U Grundtvig partnerstvima odrasli učenici i obučavatelji rade zajedno na jednoj ili više tema od zajedničkog interesa za institucije sudionice projekta. Cilj projekta jest steći i unaprijediti vještine, ne samo u području na koje se odnosi tema projekta, nego i na području timskog rada, društvenih vještina, planiranja, korištenja

informatičko-komunikacijske tehnologije, a razmjena iskustava, praksi i metoda pridonosi povećanoj osviještenosti o europskim normama i područjima općeg interesa. U aktivnosti mogu sudjelovati sve ustanove povezane s obrazovanjem odraslih u formalnom, neformalnom i informalnom sektoru.

Partnerske se ustanove mogu pronaći tijekom pripremnog posjeta partneru ili sudjelovanjem na kontakt seminaru koji okuplja predstavnike ustanova koje traže partnere. Ukoliko je korisnik već ostvario kontakt s inozemnom ustanovom za koju vjeruje da mu može biti partner u međunarodnoj suradnji, meže se prijaviti za posjet kako bi razvio novu projektnu ideju te pripremio i ispunio nacrt prijave za budući projekt. Posjet budućoj partnerskoj ustanovi moguć je u zemljama koje sudjeluje u Programu za cjeloživotno učenje.

Kontakt seminari omogućuju kontakt s ustanovama koje žele pronaći potencijalne partnere za rad na projektima. Kontakt seminari, koji su usmjereni na određenu temu, okupljaju 40-80 sudionika iz različitih zemalja. Na kontakt seminaru korisnici upoznaju kolege iz Europe, sudjeluju na radionicama, razvijaju projektnu ideju te pripremaju i ispunjavaju nacrt prijave za buduće projekte. Kontakt seminare organiziraju nacionalne agencije država koje sudjeluje u Programu za cjeloživotno učenje.

Volonterski projekti za starije odvijaju se u obliku suradnje dviju partnerskih ustanova iz dviju država sudionica Programa za cjeloživotno učenje koje za vrijeme trajanja projekta od dvije godine razmjenjuju od dva do šest volontera iz pojedine ustanove. Razmjena volontera traje od tri do osam tjedana. Cilj volonterskih projekata za starije jest postizanje novog obrazovnog iskustva kroz volontiranje te razmjena znanja i iskustava starijih sudionika sa zainteresiranom publikom. Ustanove svojim sudjelovanjem trebaju započeti dugogodišnje sudjelovanje na europskoj razini u takvoj vrsti projekata.

Radionice su aktivnosti na temu pismenosti u obrazovanju odraslih. Prijave za organizaciju radionica predaju ustanove svojim nacionalnim agencijama, a prijave za pohađanje radionica predaju se izravno organizatoru do krajnjeg roka koji je odredio organizator.

Više podataka o programima i načinima prijave možete pronaći na mrežnim stranicama Agencije za mobilnost i programe EU (AMPEU, 2012) te na mrežnim stranicama Europske komisije (European Commission, 2012).

Budući da je Program za cjeloživotno učenje ustanovljen za razdoblje od 2007. do 2013. godine, za razdoblje od 2014. do 2020. godine priprema se nova generacija programa. U programu će sudjelovati države sudionice prethodnih generacija Programa, 27 država članica EU: Austrija, Belgija, Bugarska, Cipar, Republika Češka, Danska, Estonija, Finska, Francuska, Njemačka, Grčka, Mađarska, Irska, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Malta, Poljska, Portugal, Rumunjska, Slovačka, Slovenija, Španjolska, Švedska, Nizozemska, Velika Britanija, države članice EFTA-e (Island, Lihtenštajn, Norveška, Švicarska), Republika Hrvatska i Turska kao država kandidatkinja.

Najvjerojatniji naziv programa bit će „Erasmus for all“ i provodit će se kroz tri glavne aktivnosti:

1. Learning Mobility of Individuals (Individualna mobilnost)
2. Co-operation for Innovation and Good Practices (Suradnja za inovacije i dobre prakse)
3. Support for Policy Reform (Podrška reformama politika)

Glavna misao vodilja aktivnosti Individualna mobilnost (Learning Mobility of Individuals) jest da međunarodna mobilnost može poboljšati profesionalne i osobne kompetencije i vještine te utjecati na zapošljivost. Tom se aktivnošću želi povećati mobilnost između zemalja sudionica programa. Provodit će se kroz tri glavne podaktivnosti:

- Mobilnost osoblja (svi sektori cjeloživotnog učenja; profesionalci u obrazovanju i usavršavanju) – od dva tjedna do 12 mjeseci
- Mobilnost studenata (studijski boravak, pripravništvo)
- Mobilnost studenata (studentski krediti)

U aktivnosti Suradnja za inovacije i dobre prakse (Co-operation for Innovation and Good Practices) potiču se projekti međunarodne suradnje koji potiču transparentnost, inovacije i razmjene dobrih praksi u Europi.

Aktivnost se provodi kroz podaktivnosti:

- Strateška partnerstva (partnerstva i veliki transnacionalni projekti)
- Strukturirana partnerstva između visokih učilišta i tržišta rada te strukovnog obrazovanja i tržišta rada
- IT platforme (platforme izgrađene na e-Twinning modelu)
- Izgradnja kapaciteta (projekti visokog školstva s trećim zemljama)

Cilj aktivnosti Podrška reformama politika (Support for Policy Reform) jest jačanje potpore aktivnostima koje pomažu EU politikama za obrazovanje i osposobljavanje.

Provodit će se kroz podaktivnosti:

- Otvorena metoda koordinacije i Europski semestar (potpora strateškim dokumentima)
- EU alati (alati za valorizaciju i implementaciju)
- Dijalog politika (s dionicima, trećim zemljama i međunarodnim organizacijama)

Status obrazovanja odraslih u novoj generaciji Programa još nije jasno definiran, ali je jasno da će obrazovanje odraslih imati svoje mjesto u Programu te će biti podržano kroz aktivnosti za osoblje, učenike i organizacije uključene u obrazovanje odraslih. Raspodjela proračuna još nije jasno definirana, a trenutni je prijedlog da sektoru obrazovanja odraslih bude dodijeljeno najmanje dva posto proračuna programa.

LITERATURA:

Agencija za mobilnost i programe EU/AMPEU (2012) Grundvig, <http://www.mobilnost.hr/index.php?id=11> , preuzeto 20.9.2012.

European Commission (2012) Strategic framework for education and training, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm., preuzeto 02.10.2012

Europski parlament i Vijeće (2006) Odluka o uvođenju akcijskoga programa u području cjeloživotnog učenja br. 1720/2006/EZ EUROPSKOGA PARLAMENTA I VIJEĆA od 15. studenoga 2006.

CHANGES IN EU PROGRAMMES FOR ADULT EDUCATION

Ozren Pavlović Bolf

Summary: The Lifelong Learning Programme is the biggest EU educational programme. It is the sucesor of the previous educational programmes Socrates and Leonardo da Vinci (1985. – 2006.). In Croatia, it is implemented by the Agency for Mobility and EU programmes. In the article, the objectives of the Programme have been explained and reasons have been stated why the EU launched the Programme. The structure of the Programme is described, with special emphasis on the opportunities for participation in the Programme for institutions and individuals involved in adult education. Special attention has been paid to the Grundtvig programme. The goals and activities of the Grundtvig programme and its results in the Republic of Croatia are explained in more details. The perspectives of institutions and individuals involved in the adult education, for participation in a new generation of EU educational programmes established for the period 2014. - 2020., are mentioned.

Keywords: EU programmes, lifelong learning, Grundtvig, adult education

CECILIA L. RIDGEWAY¹, FRAMED BY GENDER – HOW GENDER INEQUALITY PERSISTS IN THE MODERN WORLD.

New York: Oxford University Press, Inc., 2011., 233 str.

Neravnopravnost žena u širem kontekstu jedna je od čestih tema proučavanja u okviru obrazovanja odraslih. U naprednom i modernom društvu poput SAD-a, u kojem je niz procesa usmjeren suzbijanju rodne nejednakosti, postavlja se pitanje opstojnosti nejednakost među spolovima usprkos svim nastojanjima? Integracija istraživanja iz područja sociologije, socijalne kognicije i psihologije te organizacijskog ponašanja, obuhvaćenih u knjizi *Framed by Gender*, autorice Cecilie L. Ridgeway, identificira opće procese u kojima se rod kao načelo društvene nejednakosti konvertira u nove oblike društvene i ekonomske organizacije.

Autorica u svojoj knjizi navodi da su ljudi suočeni s neizvjesnim okolnostima vjerovanja o spolu, koja su više tradicionalna za razliku od svakodnevnih okolnosti kojima su neizbježno izloženi. Upravo vjerovanja o spolu implicitno iscrtavaju odgovarajući kulturalni okvir spolova koji pomaže organiziranju novog načina izvođenja društvenih aktivnosti što neizbježno dovodi do prenošenja postojećih rodnih stereotipa i njihove ugradnje u nove aktivnosti, postupke i oblike društvene organizacije. Ovakva društvena dinamika jednakost spolova ne tretira nedostižnom, no ipak predlaže kontinuiranu borbu s neravnopravnošću i njezinim mogućim posljedicama. Pokazujući kako je moguće prevesti osobne interakcije u veće strukture nejednakosti, *Framed by Gender* predstavlja snažan i originalan način odnošenja prema zabrinjavajuće izdržljivoj neravnopravnosti spolova.

Posebnost ove knjige upravo je u tome što je polazna premisa sadržana i definirana samim naslovom: *Framed by Gender* (Ograničen spolom). Time autorica

1 Cecilia L. Ridgeway je redovni profesor društvenih znanosti na Odsjeku za sociologiju na Sveučilištu Stanford. Međunarodno je priznata stručnjakinja u području izučavanja roda, nejednakosti spolova i feminizma. Dobitnica je nagrade Jesse Bernard Award za istaknuti doprinos izučavanju roda, koju dodjeljuje američko sociološko društvo; nagrade za uvaženog feminističkog predavača i doprinos feminističkom istraživanju, koju dodjeljuju Sociologists for Women in Society for career te Cooley-Mead nagrade za životno djelo i doprinos istaknutih stipendija u socijalnoj psihologiji, a koju dodjeljuje odjel socijalne psihologije američkog sociološkog društva.

stavlja dodatan naglasak na, ionako već dovoljno alarmantnu problematiku modernog društva, aludirajući na pobuđivanje svijesti čitatelja o nužnosti pronalaznja načina prema kojem se nejednakost spolova unatoč svojoj, stoljećima perzistentnoj elastičnosti i otpornosti ipak ne bi uspjela održati u modernom društvu.

Važnost i značajan doprinos ove knjige ponajprije se očituje u predstavljanju nove teorije kojom se nastoji objasniti perzistentnost nejednakosti spolova u modernom društvu usprkos silnim nastojanjima njezinog uklanjanja i generacijskim pokušajima iskorjenjivanja. Autorica brojnim primjerima nastoji slikovito prikazati kako svakodnevene društvene interakcije doprinose sve većoj nejednakosti među spolovima podastirući tome brojne integrirane primjere i argumente iz sociologije, psihologije, obrazovanja odraslih (andragogije), organizacijskog ponašanja i područja društvene spoznaje. Stoga, ova knjiga predstavlja širok spektar različitih razmatranja u kojima se autorica oslanja na rezultate istraživanja provedenih u različitim znanstvenim disciplinama te na taj način sačinjava složenu studiju pokušavajući problem nejednakosti spolova sagledati iz multidimenzionalne i interdisciplinarne perspektive upravo zbog široke lepeze njezine kauzalnosti. Znanstvene perspektive iz kojih se promatraju fenomeni u ovoj knjizi isprepliću se iako je važnost i doprinos svake pojedine znanstvene discipline implicitno prepoznata (ponegdje se i eksplicitno navodi).

Stil za kojim poseže autorica Cecilia L. Ridgeway u opisivanju društveno-psiholoških procesa koji doprinose umnožavanju neravnopravnosti spolova, kroz sociološki i psihološki pristup istraživanju ovog složenog fenomena, nastoji objasniti uzroke ženske nemogućnosti nadilaženja problema nejednakosti te neophodne korake koje je potrebno poduzeti u nastojanju ostvarenja tog cilja. Upravo navedeno, ovu knjigu čini izuzetno važnim doprinosom u rasvjetljavanju nepokolebljive opstojnosti spolne neravnopravnosti, utirući put novim feminističkim teorijama koje uključuju desetljetne studije o utjecaju rodne pristranosti na obrazovanje, rad i podjelu poslova kod kuće i na poslu.

Teorijsko utemeljenje

Knjiga se sastoji od sedam velikih poglavlja: Slagalica upornosti; Primarni okvir organiziranja društvenih odnosa; Kulturna vjerovanja i spolno određeni društveni odnosi; Rad i spolno određeno; Spol i dom; Opstojnost nejednakosti; Implikacije za promjene. Sva poglavlja podijeljena su na više potpoglavlja što je doprinijelo strukturiranoj i jasno povezanoj razradi složenog fenomena kao što je neravnopravnost spolova. Primarni cilj koji je autorica postavila u ovoj knjizi je otkriti često nepoznate sile koje doprinose postojanju spolne nejednakosti čak i u suvremenom kontekstu. Kako to autorica navodi, prirodno je ipak zapitati se koje implikacije ovakva okvirna perspektiva ima za budućnost spolne nejednakosti, iznoseći pritom vjerovanje kako će proces promjena biti nejednolik pri čemu okvirni efekti ne mogu biti zapreka na putu prema spolnoj nejednakosti.

Prva dva poglavlja predstavljaju općeniti okvir problematike spolne nejednakosti, dok su ostala poglavlja specifično usmjerena na pojedinačne aspekte njezine manifestacije u različitim društvenim aktivnostima, izuzev zadnjeg poglavlja koje predstavlja svojevrsni osvrt na sva prethodna uz pokušaj sumiranja svih osnovnih zaključaka vezanih za ovu problematiku. Svako poglavlje započinje teorijskim utemeljenjem fenomena ovisno o aspektu njegove društvene pojavnosti koji se želi razmotriti i argumentirano objasniti, navođenjem glavnih ciljeva koji se nastoje postići i brojnim istraživanjima potvrditi te objašnjenjem nekih od glavnih pojmova nezaobilazno povezanih s promatranim konceptom. Pozivajući se i, time ponekad, razotkrivajući neke od temeljnih koncepata koji se nalaze u podlozi ovog složenog društvenog procesa, autorica Ridgeway u raspravu uključuje različite znanstvene perspektive (sociologijsku, pedagogijsku, andragogijsku, psihologijsku i filozofsku) ističući tako humanistički aspekt procesa nejednakog društvenog tretmana spolova.

U prvome poglavlju, koji je predstavljen kao svojevrsni uvod u problematiku, uz definiranje cjelokupnog društvenog konteksta u kojem će ona biti promatrana, autorica pokušava pronaći odgovor na pitanje: kako spolna hijerarhija uspijeva opstati u suvremenoj Americi (SAD) usprkos mnogim potencijalno nivelirajućim pravnim, institucionalnim i političkim procesima? Društvene, tehničke i ekonomske promjene, kako to navodi autorica, a koje podržavaju statusne nejednakosti između žena i muškaraca, stavljaju pritisak na spolno-statusna vjerovanja te time doprinose rizičnosti postojeće spolne hijerarhije u društvu. Nije upitno da spolna nejednakost danas zaista postoji u SAD-u, kao i u cijelome svijetu, budući da treba priznati da spolna nejednakost predstavlja fenomen globalnih dimenzija i razmjera. No pitanje je predstavlja li nejednakost spolova samo relikv iz prošlosti, koji još nije u potpunosti izbljedio ili postoje procesi koji ga ovjekovječuju u sadašnjosti? Upravo odgovor na ova i brojna druga pitanja, autorica će pokušati definirati kroz brojne analize, projekte istraživanja, o kojima puno detaljnije progovara u okviru svakog pojedinog poglavlja.

Polazeći od objašnjenja određenja spola odnosno roda koji autorica smatra “primarnim okvirom” za društvene odnose i međuljudske interakcije, pritom iznoseći dokaze u prilog tome, u drugom poglavlju, autorica ulazi u samu srž problematike spolne nejednakosti, određenja spola i društvenih odnosa. Rod, izrazito podložan kulturnim djelovanjima u domeni primarnih okvirnih kategorija za društvene odnose, predstavlja dimenziju ljudske različitosti, prema kojoj vrlo rano naučimo kategorizirati sebe i druge i time usmjeravati međusobne interakcije. Polazeći od tvrdnje prema kojoj uloga spolova, kao svenamjensko kulturalno oruđe za organizaciju društvenih odnosa, predstavlja srž društvenih procesa putem kojih spolna nejednakost opstaje u modernom svijetu, autorica ističe važnost razumijevanja upravo tog koncepta. U osnovi razmatranja nalaze se temeljni problemi organizacije društvenih interakcija i načina na koji oni doprinose kulturalnom razvoju “općeprihvatljivih kategorija” društvenih razlika, od kojih neki zasigurno

no predstavljaju “primarni” sustav razlikovanja. Takav pristup ujedno doprinosi razjašnjavanju kako okviri kulturalnih razlika, kao što je rod, mogu biti transformirani u okvire za statusnu nejednakost, kao i same statusne razlike. Pored navedenog, cilj ovog poglavlja usmjeren je i na ispitivanje osnovnih procesa koji doprinose jačanju rodnog okvira i njegovom ukorjenjivanju u kulturalne definicije društvene različitosti i nejednakosti, a u kojem je prepoznata namjera autorice za postavljanje osnove detaljnijih analiza efekata spolnog okvira koje se provode u slijedećim poglavljima.

Treće poglavlje, “Kulturna vjerovanja i spolno određeni društveni odnosi”, autorica Ridgeway započinje iznošenjem argumentacije prethodno iznesene teze koja spol definira primarnim kulturalnim okvirom za oblikovanja ljudskog ponašanja i prosudbe u društvenim odnosima, ističući pritom kako argumentacija navedenog u sebi sadrži pretpostavke koje se fokusiraju na kulturna vjerovanja o spolu. “Opće poznata” kulturna vjerovanja o spolu, u svojoj osnovi predstavljaju spolne stereotipe i kao takva imaju značajan utjecaj na definiranje “pravila” spola u društvenim odnosima. Spolni stereotipi odnose se na implicitna kulturna pravila, koja najčešće bezrezervno prihvaćamo, a koja u konačnici rezultiraju materijalnim angažmanima žena i muškaraca, podržavajući pritom postojeća vjerovanja o tome tko su muškarci i žene, i zašto su nejednaki. Rutinski proces spolne kategorizacije nesvjesno uvjetuje spolne stereotipe u našem svjesnom djelovanju i čini ih implicitno pogodnim za oblikovanje naše prosudbe i ponašanja. No, baš ti faktori koji podržavaju korisnost spola kao inicijalnog kulturalnog okvira za razumijevanje drugih pojedinaca, limitiraju sposobnost davanja specifičnih informacija o drugim osobama. Stoga spol gotovo uvijek djeluje kao difuzni pozadinski identitet u društvenim odnosima.

Cilj ovog poglavlja usmjeren je na ispitivanje prethodno definirane centralne pretpostavke kako konceptualno tako i empirijski. Prvi zadatak podrazumijeva razvijanje detaljnije konceptualne analize prirode kulturnih vjerovanja o spolu, njihova odnosa prema materijalnim angažmanima, određivanja njihove značajnosti u raznim društvenim situacijama te u konačnici njihova utjecaja na oblikovanje ponašanja. Drugi zadatak usmjeren je na ispitivanje empirijskih dokaza koji podržavaju ovu konceptualnu analizu i ukazuju na suvremena kulturna vjerovanja o spolu. Kao potkrjepu teorijskim razmatranjima, autorica razvija model oblikovanja ponašanja i prosudbi putem kulturnih vjerovanja o spolu na načine koji stvaraju sistematične uzroke nejednakosti između inače, prema određenim karakteristikama, sličnih žena i muškaraca te ga uspoređuje s empirijskim dokazima. Ovo poglavlje rezultira skupom predviđenih efekata okvira spola koje zatim autorica primjenjuje u slijedećim poglavljima na posljedične organizacijske postavke koje dovode u pitanje nejednak položaj žena i muškaraca u modernom društvu.

Suvremeni svijet rada predstavlja dinamično “bojno” polje na kojem se suprotstavljaju sile koje podržavaju nejednakost spolova i one koje djeluju s ciljem njihove reprodukcije. U četvrtom poglavlju pod naslovom “Rad i spolno određenje”,

u kojem se može primijetiti andragoška perspektiva budući da postoji uska povezanost svijeta rada i obrazovanja, primjenjuje se prethodni model efekata spolnog okvira na, prema procjenama, najčešćem mjestu manifestacije spolne nejednakosti u budućnosti - radno mjesto. Nerijetko, skrivene sile djeluju u cilju reprodukcije i ponovnog stvaranja spolom uvjetovanih struktura i postupaka u svijetu rada, polazeći od implicitnog korištenja spola kao okvirnog sredstva za međusobne odnose na radnom mjestu. U ovom poglavlju autorica opisuje djelovanje efekata okvira spola na radne odnose, koji pritom reproduciraju postojeće spolne strukture poslova i postupaka u svijetu rada te stvaraju nove. Autorica razmatra kako pozadinski okvir spola oblikuje shvaćanja o zanimanjima koja su prikladna za muškarce odnosno žene, te kako efekti spolnog okvira koji se pojavljuju u ključnim društvenim odnosima na radnom mjestu mogu doprinijeti razvoju novih radnih postupaka (sustavi plaćanja, nagrađivanja) koji doprinose nejednakom položaju žena i muškaraca u radnim organizacijama. Birokratske strukture i pravila često utjelovljuju implicitne pretpostavke o spolnoj prirodi i nejednakosti sudionika rada od kojih se očekuju da ih provode. Jedan od jačih efekata okvira spola, kako to navodi autorica, manifestira se uvođenjem postojećih vjerovanja i značenja spola u nove prakse, strukture i pravila radnog mjesta, pri čemu, jednom razvijene institucionalne procedure teže ponovnom stvaranju spolne nejednakosti na radnom mjestu, neovisno o sklonostima pojedinačnih sudionika. Općenito, efekti spolnih pristranosti prilično su usmjereni na kontekst pojedinačnog radnog mjesta, ali se ponavljaju i akumuliraju kako bi oblikovali karijere žena i muškaraca, kao i samu spolnu strukturu rada. Autorica navodi dvije lokacije u svijetu rada u kojima tipične pristranosti izazvane okvirom spola doprinose intenziviranju njihovih posljedica: prva se odnosi na nevidljivu barijeru koja priječi prodor žena u vrh menadžmenta, dok druga lokacija intenzivne pristranosti je “zid majčinstva” sa kojim se suočavaju majke na radnom mjestu.

Svijet rada ipak nije jedino kritično “bojno” polje za budućnost spolne nejednakosti u modernom svijetu. Prema autorici, drugo mjesto kao veliki izvor nejednakosti spolova u suvremenom kontekstu označava obiteljski dom što ujedno predstavlja fokus petog poglavlja koje nosi naslov “Spol i dom”. Obiteljsko okruženje, osobito heteroseksualno, izvor je kulturnih vjerovanja o spolu pri čemu je spolna struktura obiteljskog doma veoma važna i zbog načina na koji omogućuje ili sprječava pristup novcu i moći u svijetu rada, neovisno o obrazovanju. Obitelj sa sobom nosi hegemonijske kulturne sheme o očekivanim rodnim ulogama muškaraca i žena unutar nje, koji su određeniji, moralizirani primjeri općih stereotipa žena kao sklonih zajedništvu i muškaraca kao djelatnih sudionika društva. Za žene, ove moralne sheme propisuju posvećenost obitelji koja je povezana sa suštinskim pretpostavkama o ženskoj sposobnosti kao majke i njegovateljice. Usporediva moralna shema za muškarce je opskrbljivač koji zadovoljava svoju veliku odgovornost prema obitelji radom izvan obitelji, a ne unutar nje. U skladu s time, autorica iznosi tezu kako spolni okvir oblikuje kućansku podjelu poslova pored promjenjivih materijalnih uvjeta pod kojima se muškarci i žene konfrontiraju u suvremenoj američkoj obi-

telji. Autorica također uspoređuje implikacije ove teze s ciljem utvrđivanja spolne organizacije kućanskih poslova u sadašnjem vremenu. Ova usporedba rezultira razotkrivanjem snažnog utjecaja kulturalnih vjerovanja o spolovima na organizaciju i preraspodjelu kućanskih poslova, što dovodi, ne samo do ponovnog potvrđivanja ovakvih vjerovanja, već i strukturira dostupnosti muškaraca i žena za rad. Stoga je gotovo nedopustivo zanemariti doprinos ovih efekata općenitom održavanju nejednakosti spolova u suvremenoj Americi (SAD).

Kratkim rezimiranjem sadržaja četvrtog i petog poglavlja, možemo zaključiti da ona donekle nude odgovor na početno pitanje o odolijevanju spolne nejednakosti u današnjem modernom svijetu, pokazujući kako okvirni efekti spola usmjereni na društvene odnose i posao često otupljuju utjecaj društvenih i ekonomskih promjena na spolnu nejednakost u svim ključnim organizacijskim određenjima. Nastavkom oblikovanja društvenih odnosa koji suptilno upućuju žene i muškarce prema različitim i nejednakim položajima u svijetu plaćenog rada, kulturna vjerovanja koja definiraju spol kao statusnu nejednakost nastavljaju sačinjavati osnovnu materijalnu realnost koja opet podržava ta vjerovanja. Međutim, vodeće promjene u društvu sastoje se od mjesta izvan etabliranih institucija gdje se uvode novosti u oblicima rada ili novih tipova društvenih veza čime se jednostavno ne može izuzeti utjecaj na razvoj nejednakosti spolova.

Šesto poglavlje pod naslovom "Odolijevanje nejednakosti" odnosi se na ispitivanje otpornosti nejednakosti spolova u odnosu na prethodno navedene postavke. Autorica ponajprije iznosi argumentaciju za tezu kako promjene u kulturnim vjerovanjima o spolu slijede, ali ipak zaostaju za promjenama u materijalnim angažmanima žena i muškaraca što predstavlja centralni faktor koji dozvoljava opstanak nejednakosti spolova usprkos društvenim i ekonomskim silama koje ga pokušavaju potkopati. Posljedice takvih procesa manifestiraju se na način da kulturna vjerovanja o spolu, koja se aktiviraju u pozadini, na mjestu inovacije, poprimaju važnije značenje nego nove okolnosti. Pozivajući se na takva vjerovanja u cilju organiziranja novog projekta, doprinosi se prešutnom utiskivanju starih pretpostavki o statusu spola u nove prakse i društvene forme koje se pritom stvaraju. Upravo navedeno, autorica ističe kao srž procesa opstojnosti spolne nejednakosti u modernom društvu. Povezano s time, u nastavku se razmatra kako ljudi implicitno koriste zastarjela spolna vjerovanja koja im pomažu u organiziranju ponašanja na mjestima inovacije u obliku posla i društvene povezanosti, što predstavlja kao jasan dokaz procesa opstojnosti. Kontekstualno specifične implikacije vjerovanja o spolu djeluju s razvojnom organizacijskom logikom inovativnih postavki kako bi se oblikovali odnosi koji se pojavljuju između žena i muškaraca. Ovakvi odnosi i nejednakost koju utjelovljuju, utječu na one čiji interesi se direktno predstavljaju u novom organizacijskom planu koji definira inovativne postavke. Kad inovativno mjesto postane model za novu industriju ili oblik intimne veze, spolna je nejednakost već ugrađena. Ispitivanje primjera visokotehnoloških organizacijskih početaka i pojava novih vrsta heteroseksualnih veza, dokaz su kako se osnovni princip

spolne nejednakosti prenosi u nove oblike društvenih i ekonomskih organizacija doprinoseći njezinom ponovnom formiranju za novu eru.

U posljednjem, sedmom poglavlju koje je autorica koncipirala kao svojevrsni zaključak svih prethodnih poglavlja, na temelju argumentiranih činjenica iznosi čitav niz implikacija za moguće promijene. Autorica iznosi stav da su napredak prema jednakosti u učešću u radnoj snazi i plaćama te spolna desegregacija stali, što se manifestira kao posljedica nepromišljenog prihvaćanja tradicionalnih vjervovanja koja smatraju brigu o djeci isključivom odgovornosti žena opravdavajući pritom značajnu nejednakost na osnovi takve pretpostavke. No ipak, veliki napredak je učinjen, ali da bi se krenulo naprijed potrebne su znatne promijene posebice u obiteljskom okruženju, budući da heteroseksualna obiteljska zajednica i dalje predstavlja moćno poprište naših duboko ukorijenjenih vjervovanja o nejednakosti i razlici među spolovima. Moderna heteroseksualna obitelj nalazi se u epicentru borbe između promijene i odolijevanja promjeni u nejednakosti spolova. Predviđanja koja autorica navodi za kraj su da će trenutačni period zastoja proizvesti daljnji napredak usprkos teškoćama koje mijenjaju zahtjeve u čvrsto ukorijenjenim sustavima kao što je spol.

Zaključak

Ridgeway sustavno i koncizno pristupa objašnjenju problematike nejednakosti spolova kao neizbježnog pratioca međuljudskih odnosa te promišljeno provlači čitatelja kroz niz tema i koncepata važnih za temu prije zaključnog razmatranja. Ova knjiga privući će širi krug čitatelja kako one uključene u područje odgoja i obrazovanja, posebno obrazovanja odraslih, profesionalnog rada, razvoja ljudskih potencijala, pedagogije, psihologije, sociologije, socijalnog rada te drugih disciplina koje se u bilo kojem aspektu suočavaju s problematikom nejednakosti spolova. Spolna i rodna nejednakost predstavlja jedno od ključnih andragoških pitanja u kontekstu promjena suvremenog društva. Izmijenjen položaj i uloga žena u današnjem društvu predstavlja jedan od suvremenih socijalnih faktora obrazovanja odraslih. U skladu s time, ova knjiga predstavlja zanimljivu literaturu za sve one koji se znanstveno i praktično bave pitanjima obrazovanja žena u kontekstu obrazovanja odraslih. Jednako tako, ovo će djelo dotaknuti sva ona interdisciplinarna područja znanosti koja se počesto nalaze na rubu svojih znanstvenih disciplina te zahtijevaju nadilaženje davno (ponekad nepotrebno) zadanih okvira koji su nerijetko priječili ovakav pristup sličnim temama. Knjiga pomaže da se razumije proces krute opstojnosti nejednakosti spolova u modernom društvu stoga je dobrodošla literatura svima onima koji se u bilo kojem segmentu društvenog života s njom susreću.

Ana Ban, znanstvena novakinja
Filozofski fakultet u Rijeci
Odsjek za pedagogiju

SECOND INTERNATIONAL HANDBOOK OF LIFELONG LEARNING

Aspin, David N., Chapman, Judith, Evans, Karen, Bagnall, Richard (ur.)
Second international handbook of lifelong learning, Springer, Dordrecht,
Heidelberg, London, New York, 2012., 958 str.

Zbornik radova *Second International Handbook of Lifelong Learning* (Drugi međunarodni priručnik cjeloživotnog učenja) u izdanju Springera, objavljen je ove godine u sklopu serije *International handbooks of education* (Međunarodni priručnici obrazovanja) ovog renomiranog izdavača znanstvene i stručne literature, a radi se o nastavku istoimenog zbornika, prvotno objavljenog 2001. godine. Zbornik radova, kroz različite pristupe i perspektive obrađuje vrlo široki skup problema, tema i pitanja na području cjeloživotnog učenja. Autori su većinom znanstvenici i istraživači s područja obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja, kao i osobe koje cjeloživotnom učenju pristupaju s iskustvom donositelja odluka ili izravnih provoditelja obrazovanja. Osim što autori dolaze iz raznih zemalja, globalna usmjerenost ove knjige odražava se u samom sadržaju, koji je koncipiran tako da se ne bavi samo temama koje se odnose na razvijene zemlje Zapada, nego uključuje i pitanja kao što su razvoj cjeloživotnog učenja u Kini ili specifičnosti cjeloživotnog učenja u zemljama Afrike najgore pogođenim sidom. Tematski je knjiga je podijeljena na četiri cjeline: povijest, teorija, filozofija; izazovi politika cjeloživotnog učenja; programi i prakse; kritička inventura.

Radovi u prvom dijelu bave se pregledom povijesnih razvoja koji su prethodili razvoju koncepta cjeloživotnog učenja, promjena vezanih uz aktualne politike cjeloživotnog učenja, ali i koncepcijskim promišljanjima cjeloživotnog učenja. Uvodni rad urednika Davida Aspina i Judith Champan upozorava kako uz redovito koncentriranje na financiranje, provedbu i evaluaciju obrazovnih programa u drugi plan padaju jednako važna filozofijska pitanja programa cjeloživotnog učenja. Oni pokazuju kako zaključci filozofijskih promišljanja cjeloživotnog učenja imaju i jasne praktične implikacije za razvoj programa i aktivnosti cjeloživotnog učenja. Robin St. C. Barrow i Patrick Keeney o cjeloživotnom učenju pišu u kontekstu promjena Sveučilišta, dok se Peter Gilroy cjeloživotnim učenjem bavi na epistemološkoj razini, razmatrajući različite aspekte samog definiranja ovog pojma. Colin

W. Evers piše o cjeloživotnom učenju unutar organizacijskog konteksta, pri čemu ga posebno zanima međusoban odnos pojedinca i organizacije kao subjekata koji uče. Penny Enslin i Mary Tjiattas pišu o posljedicama globalizacije na demokratsko uključivanje u kontekstu cjeloživotnog učenja, dok Yusef Waghid cjeloživotno učenje povezuje s kozmopolitskim vrlinama. Peter Jarvis se u svome radu bavi samim procesom učenja, te predstavlja tri osnovne skupine teorija učenja – dualističke, monističke i ne-reduktivne monističke. David Beckett pokazuje kako se cjeloživotno učenje ne može gledati samo s perspektive pojedinca i njegovih postignuća, već učenje kao zajednički poduhvat zahtijeva širu socio-kulturalnu analizu praksi učenja. Mal Leicester piše o kontinuiranom profesionalnom razvoju u kontekstu trojnog shvaćanja cjeloživotnog učenja, kao strukovnog obrazovanja, liberalnog obrazovanja i političkog obrazovanja. Ivan A. Snook istražuje implikacije Deweyeve filozofije obrazovanja na cjeloživotno učenje kroz četiri središnje teme: središnje mjesto obrazovanja, kao pojma različitog od osposobljavanja; odbijanje dihotomije između liberalnog i strukovnog obrazovanja; važnost mijenjajući društvene situacije; središnja uloga kritičke misli u obrazovanju. Richard Edwards o cjeloživotnom učenju piše u kontekstu postmoderne, te pokazuje kako se pravo značenje cjeloživotnog učenja ne može izraziti unutar postojeći obrazovanih, ekonomskih i političkih diskursa. Na sličnom tragu Jan Visser postavlja pitanje mogu li se postojeća shvaćanja pojma učenja jednako uspješno primjeniti na formalne, kao i na druge oblike učenja. Melanie Walker uspoređuje dva modela obrazovanja – onaj temeljen na ljudskom kapitalu i onaj temeljen na ljudskim sposobnostima, te pokazuje kao samo ovaj drugi omogućuje zbiljsko cjeloživotno obrazovanje za potpuni ljudski razvoj. Shirley Walters se bavi odnosom cjeloživotnog učenja i HIV-a i side, posebice u zemljama naročito pogođenim ovom bolesti, kao što su one na jugu Afrike. Terry Hyland u svom radu ističe afektivnu dimenziju obrazovanja, a Kenneth Wain razmatra odnos cjeloživotnog obrazovanja i društva koje uči.

Teme kojima se bave autori u drugom dijelu kniige odnose se na različite dimenzije politika cjeloživotnog učenja u raznim dijelovima svijeta. Karen Evans, Ingrid Schoon i Martin Weale u svome tekstu istražuju kako procesi i posljedice učenja variraju kod različitih skupina stanovništva, te kakve su socioekonomske koristi različitih konfiguracija obrazovanja i učenja tokom života. David W. Livingstone upozorava na opasnosti preuskog fokusiranja politika cjeloživotnog učenja na formalno osposobljavanja za zapošljavanje, te se zalaže za širi konceptualni okvir koji bi uključivao posao i učenje u sklopu kontinuiranog slijeda formalnog i neformalnog učenja u okviru plaćenih, kao i neplaćenih aktivnosti. Atsushi Makino piše o tržištu rada i obrazovanju odraslih u kontekstu društvenih i ekonomskih promjena u Kini, a Kaori Kitagawa opisuje razvoj cjeloživotnog učenja u Singapuru. Catherine Casey u svom tekstu daje kritičku društvenu analizu inovacija i institucionalnih izazova s kojima se suočavaju politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji s obzirom na učenje za potrebe gospodarstva, kao i ono usmjereno na jačanje društvene kohezije i izgradnju građanstva. Lynne Chisholm piše o cjeloživotnom

učenju unutar visokog obrazovanja s obzirom na promjene obrazovne i društvene uloge sveučilišta u Europi, a sličnom temom bave se i Wing On Lee i Josephine Fleming koji istražuju proces sektorizacije i desektorizacije obrazovanja kao rezultata odnosa dijelova sveučilišta zaduženih za cjeloživotno učenje i tradicionalnog akademskog dijela sveučilišta. Moses Otieno Oketch se u svom radu bavi razvojem cjeloživotnog učenja u Africi, a Terri Seddon i Amy Bohren govore o tome kako je koncept cjeloživotnog učenja utjecao na nastavničku profesiju. Greg Misiaszek u svom radu govori o eko-pedagogiji, pokazuje kako se ovakav model povezivanja obrazovanja i pitanja očuvanja okoliša razlikuje od prevladavajućih oblika ekološkog obrazovanja, što smješta u kontekst odnosa zaštite okoliša i pravednoga društva. Joseph Zajda predstavlja aktualne trendove na području cjeloživotnog učenja u Rusiji, a Miriam Zukas na primjeru dviju profesija u Velikoj Britaniji, stomatolozi i ljekarnici, pokazuje kakva shvaćanja učenja stoje iza regulatornih okvira koji određuju njihov profesionalni razvoj.

U tekstovima koji su sastavni dio trećeg dijela knjige, autori se bave implementacijom politika cjeloživotnog učenja pojedinih država ili međunarodnih organizacije. Glavno pitanje ovdje odnosi se na način na koji se postavljene vrijednosti i ciljevi politika cjeloživotnog učenja mogu prevesti u konkretne programe i aktivnosti. Abrar Hasan uspoređuje implementaciju i utjecaj okvira cjeloživotnog učenja u zemljama članicama OECD-a, gdje je ovaj okvir većinom službeno prihvaćen, te zemalja u razvoju, gdje ovaj okvir nije prihvaćen, a rijeđe je prisutan i na razini rasprava o učenju i obrazovanju. Malcolm Skilbeck istražuje na koji način usvajanje koncepta cjeloživotnog učenja utječe na promjene planiranja, osmišljavanja i razvoja kurikuluma. Urednici knjige, Judith D. Chapman i David N. Aspin u svome radu navode moguće smjernice za reforme obrazovnih sustava za ostvarenje načela cjeloživotnog učenju, pri čemu, po njihovom mišljenju, središnju ulogu imaju škole, a istom temom bavi se i Phillip McKenzie, koji također polazi od pretpostavke o školama kao osnovama za cjeloživotno učenje, te ispituje faktore koji utječu na odluku mladih ljudi da završe ili ne završe srednjoškolsko obrazovanje. Judith D. Chapman autorica je i članka u kojem zajedno s Michaleom T. Buchananom istražuje cjeloživotno profesionalno učenje voditelja škola, pri čemu se usredotočuje na voditelje vjerskih škola. Nicholas Gara piše o australskom sektoru tehničkog i daljnjeg obrazovanja, objašnjava njegov dosadašnji razvoj te opisuje kako ovaj oblik obrazovanja funkcionira unutar okvira cjeloživotnog učenja. Tatum McPherson-Crowie naznačuje polimorfan i međusobno povezan odnos akademskog osoblja, knjižnica, različitih novih oblika pismenosti (informatička, digitalna, itd.) i cjeloživotnog učenja u okviru visokog obrazovanja. Ruth Dunkin fokusira se na onaj aspekt cjeloživotnog učenja koji se odnosi na učenje tokom cijele karijere pri čemu ističe da se ovo "cjelo-karijerno" obrazovanje odnosi ne samo na stjecanje specifičnih znanja i vještina, nego i na razvoj određenih osobnih karakteristika vezanih za ulogu profesionalca. Sandra R. Daffron, Iris Metzgen-Ohlswager, Shari Skinner i Loretta Saarinen u svome radu bave se kontinuiranim profesionalnim

obrazovanjem, te istražuju njegov učinak u smislu mjera u kojoj sudionici raznih oblika obrazovanja i osposobljavanja primjenjuju stečena znanja i vještina na svoje poslu, kao i faktore koji na to utječu. Veronica Volkoff govori o ulozi obrazovanja odraslih unutar zajednice, na temelju longitudinalnog istraživanja sudjelovanja u obrazovanju odraslih unutar zajednice u australskoj saveznoj državi Victoriji. Alexandra Withnall piše o utjecaju demografskih promjena, odnosno povećanja udjela osoba starije životne dobi u ukupnoj populaciji, na koncept cjeloživotnog učenja, te pokazuje kakva je pozicija učenja u trećoj životnoj dobi unutar okvira cjeloživotnog učenja. Yukiko Sawano opisuju nastojanja u Japanu da se putem politika cjeloživotnog učenja potakne stvaranje “nove javnosti” aktivnih građana, pri čemu navodi tri studije slučaja u Shizuoki, Kanagawi i Tokiju, a koje se odnose na građane koji na vlastitu inicijativu poučavaju, uče i dijele svoje znanje unutar lokalne zajednice. Norman Longworth govori o konceptu gradova i regija koje uče, te opisuje projekte Europske unije i OECD-a koje se odnose na inicijative za njihovo međusobno povezivanje.

Posljednji dio knjige uključuje radove koji daju ukupnu procjenu statusa, učinaka i utjecaja cjeloživotnog učenja, gdje autori ne nude samo kritičko promišljanje trenutnog stanja već predlažu i mogućnosti za prevladavanje današnjih ograničenja. Roger Boshier pokazuje kako se izvorni koncept cjeloživotnog obrazovanja mijenjao od njegovog prvog pojavljivanja 1970-ih pa do današnje dominacije cjeloživotnog učenja, te iako tvrdi da je početna ideja doživjela potpunu dezintegraciju pokazuje kako su njegovi pojedini fragmenti preživjeli do danas, kako u teoriji, tako i u praksi. Robin Usher cjeloživotnom učenju pristupa kroz čitanje postmodernističkih teoretičara, Baudrillarda, Deleuzea i Guattarija, želeći dokazati da se učenje može bolje shvatiti, ne kao mentalni ili kognitivni proces, već kao proces ugrađen u svakodnevnu društvenu praksu. John Halliday u svom radu kritički analizira dominantno, po njegovom sudu preusko, smještanje cjeloživotnog učenja unutar ekonomskog konteksta. John McIntyre evaluira procese politika cjeloživotnog učenja u Australiji, te dovodi u pitanje široko prihvaćeno stajalište o tome da se ovdje radi o jednoj “propaloj politici”. Paul Hager piše o informalnom učenju na radnom mjestu, te pokazuje kako najčešće korišten koncept “učenja na radnom mjestu” zamagljuje razliku između formalnog osposobljavanja na radnome mjestu i učenja do kojeg dolazi kroz samo obavljanje posla, dok Lorna Unwin u svom tekstu o učenju na radnom mjestu tvrdi da ovaj oblik učenje nije samo jedna od komponenti cjeloživotnog učenja, nego upravo jedna od njegovih najvažnijih sastavnica. U svome tekstu Jim Crowther postavlja pitanje društvene svrhe cjeloživotnog učenja, a Gavin Moodie procjenjuje učinkovitost aktualnih razvoja na području strukovnog obrazovanja u kontekstu cjeloživotnog učenja. Chris Duke analizira prepreke povezivanja diskursa koji o cjeloživotnom učenju govore u kontekstu obrazovnog sustava i onih koji podrazumijevaju učenje u svim aspektima života i rada, te se posebice fokusira na kulturološko razilaženje sveučilišta i njihovih lokalnih regija u Velikoj Britaniji, što predstavlja kao primjer ovog problema. Patrick Keeney i Ro-

bin Barrow istražuju kakve posljedice na cjeloživotno učenje imaju dva suvremena fenomena – promjena tradicionalnih ciljeva i misije sveučilišta, te revolucija u komunikacijskoj tehnologiji. Karen E. Watkins, Victoria Marsick i Young Saing Kim u svom tekstu govore o utjecaju cjeloživotnog učenja na radne organizacije, kao i oblicima reakcije organizacija na sve jači imperativ za učenjem. Stephen Brookfield govori u ulozi cjeloživotnog učenja unutar kritičke perspektive razvoja zajednice, pri čemu se fokusira na osobe koje vode te zajednice. John Field u svom tekstu piše o učincima učenja odraslih, te se usredotočuje na ekonomske učinke, zatim posljedice koje učenje ima za društvenu i osobnu dobrobit, ali navodi i negativne učinke učenja odraslih. Posljednji rad u ovoj knjizi, čiji je autor Richar G. Bagnall predstavlja i svojevrstan zaključak cjelokupnog zbornika, pokazuje s jedne strane neuspjeh politika cjeloživotnog učenja da ostvare transformativne ciljeve na koje se fokusirala teorija cjeloživotnog učenja, no s druge ukazuje na brojne promjene na području obrazovanja do kojih su te politike dovele, i koje mogu predstavljati potencijal za novo promišljanje ovog koncepta.

Područje na koje se odnosi cjeloživotno učenje vrlo često se u teoriji i praksi poklapa sa područjem na koje se odnosi obrazovanje odraslih, što se odražava i u ovom zborniku, gdje su veliki broj autora upravo stručnjaci za obrazovanje odraslih. No, jedna od tema koja se provlači kroz sve radove je ukazivanje na specifičnosti ovog koncepta u odnosu na ostale slične pristupe učenju tokom cijelog života, kao i učenje u odrasloj dobi. Činjenica da se među autore tekstova u ovom zborniku ubrajaju teoretičari kao što su John Field, Peter Jarvis ili Robin Usher, opsežnost ove knjige, koja sadrži 55 rada na preko tisuću stranica, gdje se niz tema vezanih uz koncept cjeloživotnog učenja obrađuje kroz najrazličitije perspektive, kao i činjenica da se radi o vrlo aktualnom izdanju čini ovaj zbornik nezaobilaznim za sve koje su na koji bilo koji način uključeni u promišljanje i provedbu tema i pitanja koja ovaj specifični, ali danas dominantni pristup obrazovanju i učenju, pa tako i obrazovanju odraslih, sadrži.

Žiljak Ognjen
Agencija za strukovno obrazovanje i
obrazovanje odraslih

UPUTE AUTORIMA

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 rada treba ukazati na svrhu rada, najvažnije rezultate i zaključak. Na kraju sažetka, pod oznakom "ključne riječi" treba abecednim redom navesti najvažnije pojmove koji se obrađuju u tekstu (do pet pojmova) na hrvatskom i engleskom jeziku. Sažetak i ključne riječi trebaju biti prevedeni 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.

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

Za navođenje izvora koristi se APA standard. 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). Ako se radi o dvojici autora uvijek treba navoditi imena oba autora svaki put kada se referenca navodi u tekstu. Kada rad ima tri, četiri ili više autora prvi put treba navesti imena svih autora a u kasnijim navodima navesti samo ime prvog autora i iza toga navesti "i sur." Za literature s mrežnih stranica vrijede ista pravila kao i za prethodno navedeno citiranje literature, osim što se u popisu literature na kraju navodi i datum posjeta mrežnoj stranici, npr. (ETF, 2011).

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:

Prezime, I. (godina). Naslov članka. *Naziv časopisa*, 1 (3), 123-234.

Prezime, I. (godina). *Naslov knjige*. Mjesto izdavanja: izdavač

Primjeri:

- Holmberg, B. (1977). *Distance Education*. London: Nichols Publishing.
- Hupert, N. und Schinzler, E. (1991). *Grundfragen der Pädagogik*. Köln: Stam Verlag.
- Merriam-Webster's collegiate dictionary (11. izdanje). (2003). Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru*. Zagreb: CDO Birotehnika.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(3), 128-138.

Izvori s web stranica

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.

Primjeri:

- Bruckman, Amy. Approaches to managing deviant behavior in virtual communities. Apr. 1994. <ftp://ftp.media.mit.edu/pub/asb/paper/deviancechi94.txt>. Pristupljeno 04.12.1994.
- Burka, Lauren P. A hypertext history of multi-user dimensions. The MUDdex. 1993. <http://www.apocalypse.org/pub/u/lpb/muddex/essay/>. Pristupljeno 05.12.1994.
- ETF (2012) The Bruges Process In Croatia, http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EV_2012_The_Bruges_Process_in_Croatia?opendocument. Pristupljeno 15.11.2012.

Za druge detalje koristite upute na stranici: <http://www.apastyle.org/>

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 redosljedu objavljivanja. Najmanje dva neovisna recenzenta recenzirati će sve prispjele radove.

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.