

KLJUČNE KOMPETENCIJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Zbornik radova 6. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih
održane u Vodicama 3. i 4. listopada 2013.

KEY COMPETENCES IN ADULT LEARNING

Book of Proceedings of the 6th International Conference on adult education
(Vodice, Croatia 3rd and 4th October 2013)

Nakladnik / Published by:
Hrvatsko andragoško društvo
Ulica grada Vukovara 68, Zagreb

Za nakladnika:
Tihomir Žiljak

Zbornik je tiskan uz potporu i suradnju Pučkog otvorenog učilišta Zagreb

Recenzenti / Reviewers:
Šefika Alibabić (Beograd, Srbija)
Dušan Petričević (Zagreb, Hrvatska)
Zoran Velkovski (Skopje, Makedonija)

Programski odbor / Programme Committee:
Šefika Alibabić (Beograd, Srbija)
Ivana Batarelo (Split, Hrvatska)
Anita Klapan (Rijeka, Hrvatska)
Milan Matijević (Zagreb, Hrvatska)
Mirjana Mavrak (Sarajevo, Bosna i Hercegovina)
Janko Muršak (Ljubljana, Slovenija)
Tatiana Mukhlaeva (Sankt Petersburg, Rusija)
Nikola Pastuović (Zagreb, Hrvatska)
Dušan Petričević (Zagreb, Hrvatska)
Milka Oljača (Novi Sad, Srbija)
Irina Sokolova (Sankt Petersburg, Rusija)
Hüseyin Uzunboyu (Nicosia, Cipar)
Zoran Velkovski (Skopje, Makedonija)
Diana Vican (Zadar, Hrvatska)

Uredili:
Milan Matijević i Tihomir Žiljak

Naklada:
100 primjeraka

Tisak:

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
pod brojem ISBN 978-953-98811-4-4

KLJUČNE KOMPETENCIJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

**Zbornik radova 6. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih
održane u Vodicama 3. i 4. listopada 2013.**

KEY COMPETENCES IN ADULT LEARNING

**Book of Proceedings of the 6th International Conference on adult education
(Vodice, Croatia 3rd and 4th October 2013)**

Uredili / Edited by: MILAN MATIJEVIĆ i TIHOMIR ŽILJAK

Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb

2014.

SADRŽAJ / CONTENTS

Milan Matijević, Tihomir Žiljak	Predgovor	7
Snežana Babić-Kekez	Neformalno sveučilišno obrazovanje NON-FORMAL UNIVERSITY EDUCATION	9
Dubravko Bacalja, Višnja Perin	Učinci obrazovanja na odrasle osobe koje su bile uključene u obrazovanje kroz mjere aktivne politike zapošljavanja THE EFFECTS OF EDUCATION ON ADULTS WHO WERE INVOLVED IN EDUCATION THROUGH MEASURES OF ACTIVE EMPLOYMENT POLICY	19
Branko Dijanošić	Stjecanje ključnih kompetencija u funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih DEVELOPING KEY COMPETENCIES IN FUNCTIONAL ELEMENTARY ADULT EDUCATION	33
Darija Ivanković, Danijela Romić	Razvoj ljudskih potencijala kroz cjeloživotno učenje HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT THROUGH LIFELONG LEARNING	49
Darija Ivanković, Željko Sudarić, Mirjana Nedović	Poduzetničko obrazovanje kao preduvjet razvoja uspješnog poduzetničkog društva – slučaj Hrvatske ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AS PRECONDITION FOR DEVELOPING SUCCESSFUL ENTREPRENEURIAL SOCIETY - CROATIAN CASE	61
Anita Klapan, Jadranka Herceg	Jezično-komunikacijska kompetencija nastavnika, kao ključna kompetencija, u provedbi programa obrazovanja odraslih LANGUAGE AND COMMUNICATION COMPETENCES OF TEACHERS AS A KEY COMPETENCE IN THE ADULT EDUCATION PROGRAMMES	73
Andrija Kozina	Ključne kompetencije vojnog nastavnika KEY COMPETENCIES OF THE MILITARY TEACHER	83
Ana Krajnc, Polona Kelava	Formalno i neformalno znanje i kompetencije u informacijskom društvu FORMAL AND NON-FORMAL KNOWLEDGE AND COMPETENCES IN INFORMATION SOCIETY	101
Goran Lapat Lidija Eret	Razvijanje matematičke kompetencije u obrazovanju odraslih MATHEMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN ADULT EDUCATION	119

Milan Matijević	Didaktičke strategije za stjecanje nekih ključnih kompetencija u obrazovanju odraslih DIDACTICAL STRATEGIES FOR ACQUIRING SOME OF THE KEY COMPETENCIES IN ADULT EDUCATION	127
Mirjana Mavrak	Obrazovanje odraslih temeljeno na kompetencijama: andragoška logika u pedagoškoj izobrazbi nastavnika COMPETENCIES BASED ADULT EDUCATION: ANDRAGOGICAL RATIONALE IN PEDAGOGICAL TEACHERS' EDUCATION	139
Tatiana Mukhlaeva	Development of civic and environmental competences in adult non-formal education RAZVOJ GRAĐANSKIH KOMPETENCIJA I KOMPETENCIJA ZA OKOLIŠ U NEFORMALNOM OBRAZOVANJU ODRASLIH	153
Marija Pavkov	Sposobnost i kompetencija cjeloživotnog učenja s gledišta spoznaja neuroznanosti o učenju odraslih osoba THE COMPETENCE OF LIFELONG LEARNING FROM THE NEUROSCIENTIFIC POINT OF VIEW ON ADULT LEARNING	163
Nebojša Pavlović	Društvo znanja i kriza KNOWLEDGE SOCIETY AND CRISIS	177
Višnja Rajić, Tomislav Rajić	Suradničko učenje kao poticaj razvoju međuljudske i građanske kompetencije odraslih COOPERATIVE LEARNING AS INCENTIVE TO DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CITIZENSHIP COMPETENCE OF ADULT LEARNERS	185
Renata Relja, Sanja Mikačić, Ina Reić Ercegovac	Stručna praksa unutar <i>Erasmus</i> programa Europske unije PLACEMENT PROGRAM WITHIN EUROPEAN UNION <i>ERASMUS</i> PROGRAM	197
Snježana Šušnjara, Lejla Kafedžić, Sandra Bjelan-Guska	Stručno usavršavanje kao odgovor na nedostatnost inicijalnog obrazovanja u razvijanju kompetencija nastavnika PROFESSIONAL TRAINING AS A RESPONSE TO THE INSUFFICIENCY OF INITIAL EDUCATION RELATED TO DEVELOPMENT OF TEACHER'S COMPETENCES	213
Tihomir Žiljak	Obrazovanje odraslih u hrvatskoj obrazovnoj politici nakon 1990. godine ADULT EDUCATION IN THE CROATIAN EDUCATION POLICY AFTER 1990	231

PREDGOVOR

Hrvatsko andragoško društvo svake druge godine organizira međunarodnu konferenciju o obrazovanju odraslih. Konferencija u Vodicama je bila šesta po redu. Na ovim konferencijama su predstavljana nova znanstvena postignuća u području obrazovanja odraslih, raspravljalo se o aktualnim trendovima u obrazovanju odraslih, a to je ujedno i mjesto poticajnih susreta znanstvenika iz susjednih i drugih europskih zemalja.

Konferencija 2013. godine je bila posvećena stjecanju ključnih kompetencija u obrazovanju odraslih. Koje su ključne kompetencije potrebne odraslim osobama u njihovim različitim životnim ulogama? Kako ciljeve obrazovanja određuju pojedinci, poslodavci, ministarstva, europske organizacije? Kakve kompetencije su potrebne za ostvarivanje tih ciljeva? Kakav je odnos strukovnih i ključnih kompetencija? Na koji način i kakvim programima provoditelji obrazovanja odraslih mogu odgovoriti potrebama za novim kompetencijama? Rasprava o tome kakva znanja i vještine daje obrazovanje u različitim oblicima i faza obrazovanja odraslih stalno je prisutna u obrazovnim politikama, znanstvenoj zajednici te među provoditeljima obrazovnih aktivnosti. U promijenjenim okolnostima, traže se novi odgovori.

Potica za raspravu o ključnim kompetencijama je bilo nekoliko. Ubrzane tehnološke i društvene promjene zahtijevaju radnike koji nemaju samo strukovna znanja, nego su i spremni stalno učiti za korištenje novih tehnologija, rad u novim kulturnim okruženjima, suradnju na stranim jezicima, trebaju imati sposobnost kvalitetne suradnje. U uvjetima kada andragozi od trajnih profesionalaca postaju stalni polaznici andragoškog i strukovnog obrazovanja, treba pronaći ključne kompetencije koje su potrebne svakom stručnjaku u različitim područjima djelovanja.

Drugi poticaj je bila potreba da obrazovanje odraslih pomogne aktivnom životu u obitelji i zajednici. Uz zapošljivost, aktivno građanstvo je stalni cilj obrazovanja odraslih, koji nije uvijek dovoljno istaknut. Uz radni status, ključne kompetencije su potrebne i za rad u civilnom društvu, u zalaganju za važne društvene probleme, nastojanje da se poboljša kvaliteta života svim građanima.

Treći poticaj je došao iz reforme obrazovnih sustava u kojima se putem cjeloživotnog učenja nastoji omogućiti stjecanje ključnih kompetencija od osnovne škole i njihova nadogradnja tijekom cijelog života. Kako bi trebalo strukturirati ključne kompetencije u odnosu na razinu obrazovanja te nadograđivati stečene kompetencije novim kompetencijama primjerenim dobu i obrazovnoj razini ?

Četvrti poticaj su bile promjene u nacionalnim obrazovnim politikama kao i promjene na europskoj razini, koje je potrebno analizirati i razmotriti kako te promjene utječu na sve veću važnost ključnih kompetencija u obrazovnim politikama.

Vjerujemo da će tekstovi u ovom zborniku odgovoriti bar na dio ovih pitanja i potaknuti daljnje bavljenje ovim važnim područjem obrazovanja odraslih.

Milan Matijević i Tihomir Žiljak

NEFORMALNO OBRAZOVANJE NA SVEUČILIŠTU¹

SNEŽANA BABIĆ-KEKEZ
Univerzitet u Novom Sadu
Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad
Medicinski fakultet, Novi Sad
snezanabk@gmail.com

Sažetak: *U radu se razmatra problem pozicioniranja zahtjeva za organiziranjem neformalnog obrazovanja u strateškim dokumentima, u cilju razvoja i unapređenja obrazovne politike, odnosno mjesto i uloga neformalnog obrazovanja u sustavu obrazovanja odraslih, iz kuta visokoškolskog obrazovanja. Sveučilište, sa svojim kadrovskim, znanstvenim i materijalnim resursima, ima izuzetne mogućnosti za ostvarivanje ciljeva cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, ne samo formalnim obrazovanjem odraslih, već i organiziranjem raznih vidova neformalnog obrazovanja, bilo da je ono “druga šansa za stjecanje obrazovanja” ili dopuna formalnom obrazovanju na temelju osobnih potreba ili potreba društva. Polazeći od činjenice da sustav obrazovanja odraslih u Srbiji, posljednjih desetljeća, nije u vidokrugu stručne, ali ni šire društvene javnosti, iako je njegovo uređenje od izuzetne važnosti, ne samo za razvoj sustava cjeloživotnog učenja, već razvoj društva uopće, kao i od promišljanja nove europske strategije obrazovanja, stava da obrazovanje i razvoj vještina za 21. stoljeće predstavljaju osnovu razvoja društva, kao i od potrebe stimuliranja otvorenog i fleksibilnog učenja, organiziranjem raznih vidova neformalnog obrazovanja odraslih, sagledana je, do sada nedovoljno iskorištena, mogućnost sveučilišta u svjetlu strateških dokumenata kao osnove za razvijanje nacionalnih obrazovnih politika.*

Ključne riječi: *obrazovne politike, sustav obrazovanja odraslih, neformalno obrazovanje, sveučilište.*

1 Rad predstavlja rezultat rada na projektu “Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja”, br. 179036 (2011–2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

UVOD

Sistem obrazovanja odraslih postaje važan dio nacionalnih obrazovnih politika kao odgovor na narastajuće društvene, ekonomske i lične potrebe građana koju su okrenuti doživotnom obrazovanju. Europa se suočava sa krupnim izazovima modernog doba, koji se sastoje u promjeni ekonomskog koncepta, ali i promjenama u društvu, koje je sada multietničko u mnogim zemljama Europe. Kao nužna posljedica ovih promjena, dolazi do promjene koncepta obrazovanja, koji postaje moderni obrazovni koncept “učenja za cijeli život”. Europa izražava uvjerenje da formalno obrazovanje više nije u stanju da odgovori na ove izazove koristeći isključivo vlastite snage i vrijednosti, već mu je potrebno “ojačanje u vidu neformalne obrazovne prakse” (Izvještaj Komiteta za kulturu i obrazovanje pri Vijeću Europe, 1999.; vidi: Marković, S. u: Neformalno obrazovanje, 2003;26). Osnovna svrha i namjera dokumenata Europske unije je da se evropski obrazovni prostor, koji je organiziran na nacionalnom i regionalnom nivou, te je u osnovi izrazito heterogen uslijed kulturnih, obrazovnih, političkih, ekonomskih i drugih društvenih karakteristika, funkcionalno ujednači u pogledu organizacije, upravljanja i uvjeta zapošljavanja. Jedan od osnovnih zadataka koji proizlazi iz cilja Lisabonske strategije², a predstavlja osnovni razvojni cilj svih promjena u sferi obrazovanja, ekonomije i društva u zemljama Europske unije, jeste *povećanje kvaliteta obrazovanja i osposobljavanja u skladu sa novim zahtjevima društva zasnovanog na znanju i modernizacija nastavnog procesa i procesa učenja*. Ostvarenje ovog zadatka zahtijeva modernizaciju i unapređenje kvalitete ukupnog sistema obrazovanja, prije svega ujednačavanjem sistema standarda kvaliteta.

Sistem obrazovanja odraslih, posljednjih decenija u Srbiji, nije u vidokrugu stručne, ali ni šire društvene javnosti, iako je njegovo uređenje od izuzetne važnosti, ne samo za razvoj sistema doživotnog učenja, već razvoj društva uopće. Ako je osnovni cilj doživotnog učenja sretan pojedinac u društvu, a samim tim i društvo u cjelini, nesumnjivo je misija obrazovanja odraslih, u svim vidovima formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, od izuzetnog značaja. Uostalom, ne možemo govoriti o efikasnom sistemu obrazovanja, ukoliko jedan njegov dio, u ovom slučaju sistem obrazovanja odraslih, nije inkorporiran u tu cjelinu.

Činjenica da je sistem obrazovanja odraslih nužno urediti ne proizlazi samo iz naraslih potreba društva, već i iz međunarodnih dokumenata koji obavezuju. Prema Hamburškoj deklaraciji o obrazovanju odraslih (UNESCO-va međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih, Hamburg, 1997.;čl.2) obrazovanje odraslih

2 *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010* , Directorate-General for Education and Culture, European Commission, Luxembourg: 2002, p 8

postaje više od prava; ono postaje ključ za dvadeset i prvo stoljeće. Ovaj izuzetno značajan dokument za razvoj sistema obrazovanja odraslih, naglašava važnost neformalnog obrazovanja u procesu doživotnog obrazovanja. Te stavove podržava i Vijeće EU u vezi sa doživotnim učenjem ukazujući na to da doživotno učenje treba da se zasniva na širokoj paleti obrazovnih ponuda. Napredak u obrazovanju treba se zasnivati na društvenom, kulturalnom i privrednom interesu, i treba da bude pristupačno svakome.

Memorandum o Europi doživotnog učenja (Vijeće EU, 2000.) je dokument koji je sublimirao dotadašnje strateške dokumente o obrazovanju odraslih i (permanentnom) doživotnom obrazovanju. Cilj Memoranduma je da se stvori dinamična privreda sa privrednim rastom i društvo u kojoj je kohezija jaka, tako da u centru politike EU treba da stoji politika obrazovanja i osposobljavanja. Memorandum o Europi doživotnog učenja ističe da su jednako važni prioriteti obrazovanje aktivnog građanskog društva i razvijanje stručne obuke građana, a za razvoj osnovnih kompetencija kod odraslih potrebno je ojačati sistem obrazovanja odraslih promjenom strukture i modernizacijom obrazovnog sistema, s naglaskom na značaj i mogućnosti neformalnog obrazovanja.

Lisabonska deklaracija Vijeća EU iz 2000. godine je izuzetno značajan dokument u oblasti obrazovanja odraslih. Deklaracija "Zapošljavanje, privredne reforme, i socijalna kohezija- na putu prema inovaciji i znanju" ima za strateški cilj da EU razvije u prostor koji se najdinamičnije razvija, a koja svoja dostignuća zasniva na znanju. Lisabonskim procesom obrazovanje odraslih dobiva na važnosti, a svi oblici učenja (formalno, neformalno i informalno) postaju značajni za ostvarivanje osnovnih strateških zadataka.

Važnost razvoja sistema obrazovanja odraslih i okviru njega, neformalnog obrazovanja, ogleda se u preporukama Vijeća EU u Kopenhagenskom procesu (2002.) i tiču se priznavanja vaninstitucionalnog i neformalnog učenja, kao dijela sistema doživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Preporuka o politici visokog obrazovanja u doživotnom učenju (2002.) je rezultat niza donesenih i prihvaćenih konvencija, deklaracija i preporuka Vijeća Europe o obrazovnoj politici. U njoj je doživotno učenje definirano kao kontinuirani proces učenja koji omogućava svim pojedincima, od ranog djetinjstva do starosti, prihvaćanje i obnavljanje znanja, vještina i sposobnosti u različitim razdobljima njihova života i u mnoštvu okruženja učenja, i formalnog i neformalnog, za potrebe povećavanja njihova ličnog razvoja, mogućnosti zapošljavanja i poticanje aktivnog učešća u demokratskom društvu. U Preporuci je posebno naglašen značaj osiguranja kvaliteta obrazovanja, tako da je u procesu realizacije nužno je *osigurati kvalitetu i standarde za cjeloživotno učenje*, i to tako da osobe odgovorne za osiguravanje kvalitete koriste odgovarajuće metode za evaluaciju i akreditaciju različitih oblika cjeloživotnog učenja (Vrcelj, S. i

drugi;2009,42). Za renesansu sistema obrazovanja odraslih značajan dokument je Bolonjski proces 2020. (Luven,2009.) Doživotno učenje podrazumijeva da se kvalifikacije mogu steći fleksibilnim putovima učenja, koji obuhvaćaju izvanredno studiranje i studiranje uz rad. Uspješne politike za doživotno učenje sadrže osnovna načela i postupke za priznavanje ranijeg učenja na osnovu rezultata učenja bez obzira na to da li su znanje, vještine ili stručnosti bili stečeni formalnim ili neformalnim stazama učenja.

U ovom kratkom osvrtu na temeljna dokumenta usvojena posljednjih desetljeća, koja ne samo da ističu značaj i potrebu doživotnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, već nastoje uskladiti i urediti evropski obrazovni prostor, pa i šire, važno je ukazati na niz međunarodnih organizacija koje aktivno sudjeluju u kreiranju obrazovnih politika. To su organizacije civilnog društva, regionalne asocijacije, nacionalna udruženja, UNESCO, Svjetska banka, OECD i dr.(vidi:K. Popović; M.Maksimović,2011). U svojoj publikaciji *Skills, not just diplomas* (The World Bank,2012) koja se bavi obrazovanjem u zemljama istočne Europe i centralne Azije, Svjetska banka s pravom kritizira nizak nivo kvaliteta obrazovanja, ali tu kritiku zasniva dominantno na nesposobnosti sistema obrazovanja da odgovori na potrebe tržišta rada i ekonomije koja se mijenja (isto,247). Privredne, ekonomske, društvene i osobne potrebe i sinergija relevantnih društvenih organizacija, pokretači su niza reformi u sistemu obrazovanja odraslih, dovodeći ga u fokus javnosti.

Nesumnjivo je misija obrazovanja odraslih, u svim vidovima formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, od izuzetnog značaja. Ujednačavanje, a samim tim i uređenje europskog obrazovnog prostora, sa akcentom na visoko školstvo, otvorilo je izuzetno veliki broj pitanja. Tradicionalna uloga obrazovanja u usvajanju znanja pojedinca i razvoju njegovih sposobnosti dobiva nova obilježja, uvjetujući spremnost cjelokupnog obrazovno sistema za brzu transformaciju i prilagođavanje tim zahtjevima i promjenama. U tim procesima uloga univerziteta usmjerena je ka promoviranju znanja i vještina za 21. stoljeće, transferu znanja i, uopće, jačanju veza sa društvom, njihove kvalitetnije interakcije, i ostvarenju zajedničkih ciljeva. Univerzitet, sa svojim kadrovskim, naučnim i materijalnim resursima, ima izuzetne mogućnosti za ostvarivanje ciljeva doživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, ne samo formalnim obrazovanjem odraslih, već i organiziranjem raznih vidova neformalnog obrazovanja, bilo da je ono “druga šansa za isticanje obrazovanja” ili dopuna formalnom obrazovanju na osnovu osobnih potreba ili potreba društva. Pošto su putovi karijere sve složeniji i mogu naglo da se mijenjaju, ljudi svih zanimanja i starosti traže dodatno obrazovanje baš u trenutku kada tehnologija svima pruža lak pristup sveučilišnim predavanjima (D. Bok,2005;183), visoko školstvo postaje sastavni, izuzetno značajan element sistema obrazovanja odraslih.

NEFORMALNO OBRAZOVANJE U OBRAZOVNOJ POLITICI SRBIJE

Suvremeno shvaćanje neformalnog obrazovanja polazi od stava da je ono dio modernog koncepta obrazovanja, i neophodna dopuna formalnom obrazovanju. Uz ovaj aspekt, stav Vijeća Europe je da, slijedeći vrijednost jednakih mogućnosti, neformalno obrazovanje ima važnu ulogu u pružanju dopunskog znanja za ugrožene manjine koje nisu u mogućnosti da pohađaju formalno školovanje. Neformalno obrazovanje se ovdje promatra kao neka vrsta “druge šanse za stjecanje obrazovanja” (*second chance school*); NFO modificira i dopunjava znanja koja se stječu kroz sistem formalnog školovanja uzimajući u obzir kako multikulturalni sastav društva, specifičnosti zemalja u tranziciji, zahtjeve tržišta, tako i potrebu za stjecanjem praktičnih životnih vještina za snalaženjem u širem socijalnom kontekstu (isto,27). U tim procesima naglašen je značaj promoviranja znanja i vještina za 21. stoljeće, transferu znanja i, uopće, jačanju veza sa društvom, njihove kvalitetnije interakcije, i ostvarenju zajedničkih ciljeva.

Međunarodni strateški dokumenti su polazišta u donošenju Strategije razvoja obrazovanja odraslih (Sl.glasnik RS,1/2007) koja je poziv na stvaranje kulture učenja, društvene organizacije i ekonomije zasnovane na znanju i unapređenju sposobnosti i postignuća odraslih ljudi. Obrazovanje odraslih je osnovni instrument za socijalno-ekonomsku transformaciju i razvoj. Ono treba da:- odgovori na potrebe tržišta rada i potrebe pojedinaca za znanjima i vještinama;

- poveća vrijednost ljudskog kapitala i stvori bazičnu podršku za održivi socijalno-ekonomski razvoj zemlje i njenu integraciju u globalnu, posebno europsku ekonomiju;
- omogućiti pojedincima punu socijalnu participaciju i mogućnost većeg zapošljavanja i sposobnosti da budu aktivni i konkurentni na tržištu rada;
- uveća profesionalnu mobilnost i fleksibilnost radno aktivnog stanovništva (kretanje kroz svijet rada, profesije i kvalifikacije);
- spriječi socijalnu isključenost i marginalizaciju, ojača socijalnu koheziju i osjećanje pripadnosti i identiteta;
- podrži individualni razvoj i samoispunjenje.

U Strategiji (isto,9) je naglašena nužnost institucionalne i programske raznovrsnosti u obrazovnim mogućnostima i putovima stjecanja obrazovanja u odraslom dobu, odnosno stvaranje široke mreže institucija i organizacija za obrazovanje odraslih u cilju da se prošire realne mogućnosti za obrazovanje i učenje odraslih; stvore dobro uređeno tržište obrazovnih programa i usluga u kome institucije/organizacije proizvode i nude programe obrazovanja i osposobljavanja pod jednakim uvjetima i usvojenim standardima; zadovolje potrebe tržišta rada i pojedinaca za znanjima i vještinama.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Sl.glasnik RS,72/2012.) definira obrazovanje odraslih kao dio jedinstvenog sistema obrazovanja, naglašavajući obuhvat, relevantnost, kvaliteta, efikasnost, priznavanje prethodnog učenja i karijerno vođenje i savjetovanje odraslih kao ključna strateška opredjeljenja. Sagledavanje sadašnjeg stanja sistema obrazovanja odraslih ukazuje na posljedice decenijskog zanemarivanja ovog dijela sistema. SWOT analizom utvrđeno je, među ostalim nedostacima, nerazvijenost neformalnog sistema obrazovanja, nepostojanje jasnog sistema interne i eksterne provjere kvalitete, kao i nepostojanje sistema za priznavanje kompetencija i kvalifikacija dobivenih kroz neformalno obrazovanje ili informalno učenje. Ne postoji posebno razvijena metodologija za monitoring i evaluaciju obrazovanja odraslih, već se primjenjuju isti instrumenti i kriteriji kao i za obrazovanje djece i omladine. Glavna stručna i referentna institucija za evaluaciju kvaliteta obrazovanja je Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja, koji u okviru formalnog sistema ne prepoznaje odrasle kao posebnu ciljnu grupu. Preporučene mogućnosti su, između ostalog, harmonizacija nacionalnih normativnih akata s referentnim okvirom EU i s drugim međunarodnim organizacijama i uključivanje u međunarodne projekte kroz programe cjeloživotnog učenja i razvoj suradnje kroz umrežavanje s transnacionalnim institucijama. Strategija razvoja podsistema obrazovanja odraslih zasniva se na konceptu cjeloživotnog učenja koji obuhvaća sve pod sisteme obrazovanja i omogućava svima da pod istim uslovima steknu ključne kompetencije, potrebne za uključivanje u društvo i ekonomiju zasnovanim na znanju, odnosno Strategija se zasniva na politici EU u oblasti cjeloživotnog učenja, iskazanoj u dokumentu Europske komisije "ET 2020", tj. na programu "Nove vještine za nove poslove" (isto, 160). Jedna od predviđenih mjera akcije je razvijanje široke mreže formalnih i neformalnih pružatelja usluga obrazovanja odraslih koji će za određene programe obrazovanja raditi pod istim uslovima i standardima.

Polazeći od europskih principa razvoja obrazovanja odraslih, iskustava zemalja u tranziciji, ekonomske razvijenosti, obrazovne strukture stanovništva, demografskih i migracijskih trendova, posle više od dve decenije, u Srbiji je tokom 2013. godine donijet Zakon o obrazovanju odraslih (Sl.glasnik RS,br.55/2013), čija primjena je predviđena od 1.siječnja 2014.godine. Zakon definira da se obrazovanje i učenje odraslih obavljaju kao djelatnost, koja ima javni i tržišni karakter, a dio je jedinstvenog obrazovnog sistema Republike Srbije, i temelji se na načelima: doživotnog učenja, racionalnog korištenja obrazovnih mogućnosti, teritorijalne blizine i dostupnosti obrazovanja svima, pod jednakim uslovima u skladu sa njihovim sposobnostima, slobode i autonomije pri izboru načina, sadržaja, oblika, sredstava i metoda, uvažavanja različitosti i uključivanja, stručne i moralne odgovornosti andragoga, osiguranja kvaliteta obrazovne ponude, poštovanje ličnosti i dostojanstva svakog sudionika.

VISOKO ŠKOLSTVO - JAMAC KVALITETA NEFORMALNOG OBRAZOVANJA

Diferencirani ciljevi i sadržaji obrazovanja odraslih ne moraju biti tako postavljeni da proizlaze samo iz trenutnih ili “perspektivnih” potreba društveno–privrednog stanja i razvoja, pa makar na taj način nudili mnogo putova i razgranatih modela obrazovanja. Ciljevi i sadržaji moraju polaziti od individualnih motiva i potreba pojedinaca i skupina kroz koje se mogu oslobađati njihovi kreativni potencijali (Klapan, A.; 2001; 85). U tome se ogleda nova uloga visokoškolskih institucija - da zaposlenima pomogne da se prilagode novim zahtjevima i steknu potrebne kompetencije. Programi za profesionalce i druge koji su u sredini svog radnog vijeka, postali su veoma popularni u posljednjih nekoliko decenija. Na primjer, na Harvardu na programe osnovnih studija upisano je ukupno 18.000 studenata, ali više od 60.000 drugih dolazi na univerzitet na nekoliko dana, nekoliko nedjelja ili čitavu godinu. Većinom su to stariji muškarci i žene, već priznati na svojim radnim mjestima (Bok,D.;2005,84). Usporedo sa porastom očekivanja čovjeka od vlastitog okruženja, rastu i njegova sloboda izbora, ali i odgovornost u svim životnim područjima. Kako se “opremiti” za efikasno individualno i socijalno funkcioniranje? Suvremeni pedagozi govore o čitavom setu općih sposobnosti, odnosno kompetencijama, kao neophodnom uslovu za postizanje individualnog i socijalnog ostvarenja. Kompetentnost, i njene uže oblasti samokompetencija i socijalna kompetencija, smatraju se ključnim sposobnostima u pitanjima ostvarenja pojedinca u osobnom i socijalnom životu (Gojkov,G;2008;11). Modernom društvu su potrebne nove vještine, dodatna znanja, uz istovremeni proces promoviranja vrijednosti kao što su socijalna ravnopravnost, dostupnost obrazovanja za sve i aktivna participacija u demokratskom životu (Marković,S.u: Neformalno obrazovanje, 2003;24). Polazeći od osnovnih obilježja, dobrovoljnosti, fleksibilnosti, dostupnosti, neformalno obrazovanja odgovara na društvene, ali i na personalne potrebe, ujedno ostvarujući ciljeve doživotnog obrazovanja. Organiziranjem neformalnog obrazovanja, uz tradicionalno formalno obrazovanje, univerzitet aktivno učestvuje u sistemu obrazovanja odraslih i ostvaruje ciljeve doživotnog obrazovanja.

U Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Sl.glasnik RS,72/2012.) prepoznate su mogućnosti visokoškolskih institucija za osiguravanje kvalitetnih uvjeta u realiziranju neformalnog obrazovanja u cjeloživotnom učenju. Kao mjere akcije predviđeno je da se na visokoškolskim institucijama razviju posebni *part-time* programi za odrasle, kratki tečajevi do 30 ECTS, profesionalni masteri i masteri za potrebe poslodavaca. Planiran rok je kraj 2013.godine. Isto tako, predviđeno je razvijanje programa za osjetljive grupe u cilju smanjivanja siromaštva i socijalne marginalizacije. Planirani rok u trenutnim uvjetima nije realan,

ali je svakako značajna činjenica da su visokoškolske institucije prepoznate kao nosioci kvalitetnog obrazovanja odraslih. U zakonskim i strateškim dokumentima koji se odnose na sistem obrazovanja odraslih kod nas, kvaliteta obrazovanja osigurana je zahtjevima za visokim kvalitetom sredine/uslova, programa /kurikuluma, procesa nastave/učenja i ishoda učenja, primjenom sistema akreditacije institucija i programa obrazovanja odraslih u skladu s međunarodnim standardima i uspostavljanjem međunarodne suradnje u oblasti monitoringa i evaluacije kvaliteta sistema obrazovanja odraslih (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, Sl.glasnik RS, 72/2012.). Kao indikatori progresa prepoznati su, između ostalog, broj institucija za neformalno obrazovanje odraslih, broj i struktura polaznika u neformalnom sistemu obrazovanja odraslih i broj i raznovrsnost programa za obrazovanje odraslih. To jeste prednost i osnova za razvoj, ali ujedno i izazov zbog neuređenosti tog dijela sistema.

Zakonski vakuum u Srbiji posljednjih desetljeća koji se odnosi na obrazovanje odraslih, je pozadina na kojoj je uspostavljeno “crno” tržište obrazovnih usluga, na kome vlada potpuni kaos i u kome ne postoji ničija odgovornost za kvalitetu obrazovnih usluga. Zato je neophodno definiranje jasnih standarda i kriterija za kvalitetu neformalnog obrazovanja i to u skladu sa postulatima strateških dokumenata, odnosno standardizacija znanja, vještina, kompetencija nastavnika (edukatora) u okviru neformalnog obrazovanja, kao i kriterija za ocjenu kvaliteta samog obrazovanog procesa. Od izuzetnog značaja je, kada govorimo o trenutnom stanju neuređenosti neformalnog obrazovanja kod nas, akreditacija i osiguranje kvaliteta programa (sadržaja), uslova za izvođenje nastave i stupnja kompetencija nastavnika (edukatora, trenera) u neformalnom obrazovanju. S obzirom na to da su ujednačavanjem evropskog visokoškolskog obrazovnog prostora na načelima Bolonjskog procesa, definirani kriteriji osiguranja kvaliteta, sveučilište postaje jamac osiguranja minimuma kvaliteta neformalnog obrazovanja koje se organizira u okviru sistema visokog obrazovanja. To je prednost koja, do sada, nije dovoljno iskorištena u obrazovnom sistemu u Srbiji, jer je svaka visokoškolska ustanova odgovorna za sistem osiguravanja i unapređenja kvaliteta svoga rada i kvalitet studijskog programa za koji je matična. Visokoškolska institucija treba imati institucionalno definiran sistem kvaliteta koji obuhvaća tijela i postupke za stalno praćenje, izvještavanje, osiguravanje i unapređivanje kvalitete uključujući i postupak redovnog internog samovrednovanja. Isto tako, visokoškolska ustanova je u obavezi da redovno, transparentno i po utvrđenoj metodologiji provodi postupke promocije, praćenja i samovrednovanja i osigura javnu dostupnost pokazatelja o kvalitetu. Upravo u tom dijelu, razvijanju mehanizama za osiguranje kvaliteta, je nužno urediti (pod)sistem neformalnog obrazovanja, odnosno time visoko školstvo postaje jamac kvalitete neformalnog obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Sistem obrazovanja odraslih postaje važan dio nacionalnih obrazovnih politika kao odgovor na rastuće društvene, ekonomske i osobne potrebe građana koju su okrenuti doživotnom obrazovanju. Suvremeno shvaćanje neformalnog obrazovanja polazi od stava da je ono dio modernog koncepta obrazovanja, i neophodna dopuna formalnom obrazovanju sa zadatkom da ostvari ciljeve koji se odnose, prije svega, na ovladavanje vještinama, što je jedan od zadataka europskog obrazovnog prostora. U tim procesima uloga sveučilišta usmjerena je ka promoviranju znanja i vještina za 21. vek, transferu znanja i, uopće, jačanju veza sa društvom, njihove kvalitetnije interakcije, ostvarivanju zajedničkih ciljeva, ne samo formalnim obrazovanjem u sistemu obrazovanja odraslih.

Sistem obrazovanja odraslih, posljednjih desetljeća u Srbiji, nije u vidokrugu stručne, ali ni šire društvene javnosti, iako je njegovo uređenje od izuzetne važnosti, ne samo za razvoj sistema doživotnog učenja, već razvoj društva uopće. Zakonski vakuum prevladan je, posle više od dva desetljeća, tokom 2013. godine usvajanjem Zakona o obrazovanju odraslih (Sl.glasnik RS, br.55/2013). Zakon definira da se obrazovanje i učenje odraslih obavlja kao djelatnost, koja ima javni i tržišni karakter, a dio je jedinstvenog obrazovnog sistema Republike Srbije. U Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Sl.glasnik RS, 72/2012.) prepoznate su mogućnosti visokoškolskih institucija za osiguranja kvalitetnih uslova u realiziranju neformalnog obrazovanja u cjeloživotnom učenju. Kao mjere akcije predviđeno je da se na visokoškolskim institucijama razviju posebni part-time programi za odrasle, kratki tečajevi do 30 ECTS, profesionalni masteri i masteri za potrebe poslodavaca.

Pitanja koja ostaju otvorena odnose se na usuglašavanje Zakona o visokom obrazovanju i Zakona o obrazovanju odraslih, kako bi bile prepoznate kategorije izvanrednih studenata i studiranje uz rad (i u formalnom i i u neformalnom obrazovanju), kao i pitanja osiguranja kvaliteta i kriterija i standarda za akreditaciju neformalnog obrazovanja u sistemu obrazovanja odraslih.

LITERATURA:

- Babić-Kekez, S.(2009):*Higher Education Quality*, International Scientific Conference, Vršac, 27.mart 2012.Uvodno izlaganje po pozivu..
- Bok, D. (2005):*U niverzitet na tržištu*, Clio, Beograd.
- Klapan, A. (2001). *Obrazovne potrebe odraslih - ključno pitanje andragogije*. Obrazovanje odraslih - časopis za obrazovanje odraslih i kulturu, 1 (1-3), 79-87 ; Zagreb.

Marković, S. i drugi (2003): Neformalno obrazovanje – nevidljiva snaga društva, Grupa “Hajde da”, Beograd.

Vrcelj, S. i drugi (2009): Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih, Agencija za obrazovanje odraslih, Zagreb.

BOLONJSKI PROCES 2020-Evropski prostor visokog obrazovanja u sljedećoj deceniji, Komunique Konferencije evropskih ministara visokog obrazovanja, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 april 2009.

<http://www.unze.ba/download/Komunike%20iz%20Leuvena.pdf>

NON-FORMAL UNIVERSITY EDUCATION

SNEŽANA BABIĆ-KEKEZ

Summary: *The paper discusses the problem of organizing non-formal education in strategic documents. In a goal to develop and advance educational policy, place and role of non-formal education in adult educational system from the perspective of high school education. University, with its personnel, scientific and material resources, has exceptional possibilities for achieving goals of long life learning and professional training, not just with formal education of adults, but organizing various forms of non-formal education, whether it's second chance for earning knowledge or addition to formal education based on personal or social needs. Based on the fact that adult education in Serbia in the last few decades, isn't in a professional perspective nor in a broader social public though its regulation is of great importance, not just for development of the system of long life learning, but for society development as well as reflection on new European strategy of education. Stance that education and skill development represent basis of society development in the 21st century, as well as the need to stimulate open and flexible learning by organizing various forms of non-formal adult education. That is seen and not used enough so far, in university potential in terms of strategic documents as the basis of national educational policy development.*

Key words: *educational policy, system of adult education, non-formal education, university*

UČINCI OBRAZOVANJA NA ODRASLE OSOBE KOJE SU BILE UKLJUČENE U OBRAZOVANJE KROZ MJERE AKTIVNE POLITIKE ZAPOSŁJAVANJA

DUBRAVKO BACALJA I VIŠNJA PERIN
Hrvatski zavod za zapošljavanje
Područni ured Zadar
dubravko.bacalja@hzz.hr; visnja.perin@hzz.hr

Sažetak: U radu se analiziraju učinci obrazovanja na 424 odrasle osobe koje su bile uključene u obrazovanje kroz Mjere aktivne politike zapošljavanja u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje područnom uredu Zadar tijekom 2011. godine. Varijable koje se promatraju su vrsta obrazovanja u koju su bili uključeni (stručno osposobljavanje, osposobljavanje u ključnim kompetencijama), spol, dob, završena škola, duljina nezaposlenosti prije uklanjanja u obrazovanje, zaposlenost nakon završenog obrazovanja. Rezultati pokazuju da se varijabla duljina nezaposlenosti prije uključivanja u obrazovanje pokazala značajnom bez obzira na vrstu obrazovanja (strukovno ili opće). Osobe koje su kraće na evidenciji nezaposlenih osoba značajno se češće i brže zapošljavaju nakon obrazovanja. Nezaposlene osobe između 26 i 35 godina uključene u obrazovanje za stjecanje općih kompetencija (računalna pismenost) se značajno češće i brže zapošljavaju nakon obrazovanja nego mlađi (do 25 godina) i stariji ispitanici (preko 36 godina), dok se nezaposlene osobe starije od 46 godina uključene u obrazovanje za stjecanje strukovnih kompetencija u turizmu značajno češće i brže zapošljavaju nakon obrazovanja nego mlađi ispitanici.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, obrazovanje odraslih, vrste obrazovanja, nezaposlene osobe, zapošljivost

UVOD

Proces privatizacije i restrukturiranja gospodarstva kroz koji je prošla Hrvatska, kao i sve tranzicijske zemlje, stvarao je kao jednu od posljedica i visoku razinu

nezaposlenosti kako s nacionalnim tako i s regionalnim specifičnostima. Kako bi se smanjila, odnosno prevenirala nezaposlenost provode se različite vrste intervencija na tržištu rada. Intervencije na tržištu rada uključuju: usluge posredovanja, mjere aktivne politike te intervencije u vidu potpora među kojima su najznačajnije naknade za vrijeme nezaposlenosti.

Posredovanje pri zapošljavanju mogli bismo najjednostavnije opisati kao proces koji obuhvaća više međusobno povezanih koraka koji za cilj imaju odabir i predlaganje najboljih kandidata za određenu poziciju na temelju prethodno ustanovljenih kompetencija kandidata te zahtjeva određene pozicije. Proces posredovanja započinje detaljnim konzultacijama s poslodavcem kako bi se što bolje razradio traženi profil zaposlenika za određenu poziciju nakon čega slijede regrutacija i selekcija kandidata.

Mjere aktivne politike zapošljavanja¹ prema EUROSTAT-u čine: mjere obrazovanja i treninga, dijeljenje i rotacija posla, subvencionirano zapošljavanje, zapošljavanje uz potporu i rehabilitacija, direktno kreiranje poslova – načešće javni radovi i subvencionirano samozapošljavanje.

Sama činjenica da je određen broj osoba proveden kroz programe te da je ispunjen plan realizacije mjera iz Godišnjeg plana ne znači ujedno da je povećana zapošljivost² samih sudionika mjera, odnosno ne znamo koji je učinak mjera. Obzirom da se na mjere troši značajan dio društvenih sredstava (cca 366.8 miliona kuna u 2012.g.) potrebno je na neki način evaluirati učinak mjera odnosno vidjeti jesu li uložena sredstva isplativa za određenu mjeru ili bi ih možda bilo bolje preusmjeriti u neku drugu mjeru/program. Sustavne evaluacije mjera aktivne politike zapošljavanja u Republici Hrvatskoj rađene su svega nekoliko puta. To je bila evaluacija učinaka programa javnih radova u Hrvatskoj iz 1999.-2000. godine (Dorenbos i sur., 2002.), ocjene učinaka mjera ciklusa programa koje su se provodile od 2002. do 2005. godine (Babić, 2003.), ciklus mjera iz 2006. i 2007.g. analiziran je kako iz aspekta broja, strukture korisnika i njihova statusa u zaposlenosti (Enzenhofer i sur., 2008) ali i iz aspekta kvalitativnih procjena sudionika (poslodavaca i uključenih u mjere) o korisnosti sudjelovanja u mjerama (Anghel, L. i sur., 2008), te evaluacija mjera aktivne politike zapošljavanja 2009. i 2010. godine u Republici Hrvatskoj (Matković i sur., 2012).

-
- 1 Mjere aktivne politike zapošljavanja u Republici Hrvatskoj se primjenjuju od 1992.g., i od tad do danas realizirano je šest ciklusa programa, a donošenje redovnih godišnjih planova za poticanje zapošljavanja koji je usklađen sa Europskom strategijom zapošljavanja započinje od 2006.g.
 - 2 Prema ILO (2002) zapošljivost obuhvaća znanja, stručnost i sposobnost da osoba dobije i zadrži posao, profesionalno napreduje, pronađe drugi posao ako je otpuštena, odnosno ude na tržište rada u raznim razdobljima svog radnog i životnog ciklusa.

Procedura kod obrazovanja za tržište rada u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje kreće od analize potrebe za obrazovanjem, nakon toga se utvrđuje godišnji plan obrazovanja te se provodi javna nabava – postupak nabave usluga obrazovnih ustanova. Nakon toga se vrši odabir polaznika s kojima se zaključuju ugovori te se prati tijek obrazovanja. Nakon obrazovanja prati se uspješnost zapošljavanja. Kritični moment u provođenju obrazovanja za tržište rada je odabir polaznika: Savjetnici u posredovanju pri zapošljavanju, nakon što aktivni tražitelji posla, traži posao a ne nalazi ga, procjenjuje da nezaposlenoj osobi nedostaju ili da ima nisku razinu specifičnih znanja i vještina. Nakon toga, individualno se utvrđuje vrsta i opsega potrebnih znanja i vještina u svrhu povećanja zapošljivosti (proces koji uključuje postupke profesionalnog usmjeravanja i procjene sposobnosti) te se osoba uključuje u obrazovne aktivnosti. Usporedno s tim, radi se analiza regionalne potražnje i ponude rada kako bi se mogli definirati potrebni obrazovni programi.

NEZAPOSLENOST I CJELOŽIVOTNO UČENJE

Današnja tržišta radne snage zahtijevaju nova zanimanja i neprestano mijenjanje profila vještina, kvalifikacija i iskustva. Završetak školovanja i osposobljavanje za određeno zanimanje i obavljanje poslova, odnosno stjecanje određene titule ili zvanja, ne znači i dobijanje konačnog radnog mjesta ili krajnje opredjeljenje, jer moderno tržište rada nudi nove izazove i zahtjeve koji traže stalno usavršavanje i stjecanje novih znanja i vještina u skladu sa današnjim potrebama. Osobe koje se permanentno ne obrazuju, uče i usavršavaju dovode se u opasnost društvene marginalizacije. Stoga je za pronalaženje radnog mjesta i adekvatne pozicije na tržištu rada potrebno omogućiti stjecanje tih vještina svima koji ih iz više razloga nisu mogli steći u ranijem periodu, odnosno ljudima s nedovoljnim ili zastarjelim kvalifikacijama. Nedostaci vještina i njihova neprilagođenost često su jedan od razloga nezaposlenosti u određenim regijama i granama gospodarstva i među marginaliziranim društvenim grupama. Brojni podaci iz literature upozoravaju na različite posljedice nezaposlenosti i njihov deterioracijski učinak na dobrobit pojedinca. Od mogućih posljedica nezaposlenosti na dobrobit pojedinca najčešće se navode: depresija (Hamilton, i sur., 1993), sniženo psihičko zdravlje (Wanberg, 1995), percepcija povećanog financijskog napora, sniženo samopoštovanje (Rowley & Feather, 1987), psihički nemir, anksioznost, nezadovoljstvo životom, pesimistično gledanje na budućnost, društvena izolacija (Fryer, 1998) i sl. Nezaposlene osobe ne samo da gube pozitivan status u društvu koji donosi plaćeni posao, nego često postaju i objektom različitih predrasuda (Fryer & Payne, 1986). Nekoliko istraživanja pokazuje da se nezaposleni često osjećaju stigmatiziranima, a stupanj do kojeg se osoba osjeća stigmatiziranom povezan je sa smanjenim psihičkim zdravljem (Taris, 2002).

U devedesetima se u Europi afirmira cjeloživotno učenje kao politika koja odgovara na probleme ekonomske krize i povećane nezaposlenosti (Žiljak, 2005). U tom razdoblju pomiče se fokus s obrazovanja, koje je institucionalizirani i organizirani proces, na cjeloživotno učenje, koje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima. Dakle, cjeloživotno učenje podrazumijeva obrazovanje tijekom školovanja, ali i kasnije kroz razne oblike neformalnog obrazovanja putem tečajeva, dodatnih obuka ili prekvalifikacija i stručnog usavršavanja. To je proces stalne nadogradnje i povećanja znanja stečenog u formalnom školskom sustavu sa ciljem da se usavrše postojeće sposobnosti i steknu nova znanja i moderne kvalifikacije (Žiga, 2003).

Cjeloživotno učenje se definira kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive (Žiga, 2003). Početkom 70-tih godina prošlog brojni autori, potaknuti kritikama školskog sustava, institucija i društva općenito, počeli su se baviti istraživanjima koncepta cjeloživotnog učenja. Kao poticaj zanimanju za koncept cjeloživotnog učenja izdvaja se prvi UNESCO-ov izvještaj o cjeloživotnom učenju "Learning To Be" (UNESCO 1972).

Važnost cjeloživotnog učenja ističe se u nizu međunarodnih akcijskih planova, deklaracija, dokumenata i konferencija (primjerice Memorandum Europske komisije o cjeloživotnom učenju, Stvaranje jedinstvenog europskog prostora cjeloživotnog učenja, Nikada nije prekasno za učenje, Akcijski plan za obrazovanje odraslih: Uvijek je dobro vrijeme za učenje, i drugi). Europska unija je svoju orijentaciju prema koncepciji cjeloživotnog učenja potvrdila donošenjem "Lisabonske strategije" još u ožujku 2000. (European Council, 2000). Naglašavaju se pojmovi kao što su društvo znanja, društvo koje uči, ekonomija utemeljena na znanju, cjeloživotno učenje i integracija obrazovnih politika. Unapređivanje cjeloživotnog učenja nužno je za uspješnu tranziciju prema društvu utemeljenom na znanju. Koncepcija cjeloživotnog učenja nastala je upravo iz razloga što se količina novoga znanja svakim danom sve više povećava, dok postojeće znanje sve više i brže zastarijeva. Pojam cjeloživotno učenje često se zamjenjuje izrazom cjeloživotno obrazovanje, no ta dva pojma nisu istoznačna. Obrazovanje obuhvaća samo organizirano učenje, a učenje je širi koncept koji uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja te se može provoditi cijeli život.

Većina zemalja prioritet u kreiranju i provođenju programa za poticanje zapošljavanja daje stručnom osposobljavanju nezaposlenih i potencijalno nezaposlenih osoba jer je, prema nalazima mnogih istraživanja u svijetu, najbolji put za dobivanje zaposlenja je poboljšanje kvalifikacija tražilaca zaposlenja (Kerovec, 1997). Programima obrazovanja za tržište rada nastoji se osigurati adekvatno obrazovanje dugotrajno nezaposlenih i ostalih ranjivih skupina nezaposlenih te podići kvalificiranost

radne snage. Područne službe Hrvatskog zavoda za zapošljavanje realiziraju djelatnost obrazovanja bilo kroz Godišnji plan za poticanje zapošljavanja³, bilo kroz partnerske projekte na lokalnoj razini.

Jedan od prioriteta iz Nacionalnog plana za poticanje zapošljavanja u 2011. godini bio je povećanje zapošljivosti putem obrazovnih programa prilagođenih potrebama lokalnog tržišta rada s namjerom ne samo povećanja razine kvalificiranosti i zapošljivosti skupina koje su u nepovoljnom položaju na tržištu rada, nego i smanjenje nesrazmjera ponude i potražnje na regionalnom i lokalnom tržištu rada, pogotovo onima gdje su procesi tranzicije i pretvorbe doveli do gašenja dijelova ili cijelih djelatnosti uzrokujući strukturnu nezaposlenost. U sadržajnom smislu programi su bili orijentirani ili na podizanje razine općeg obrazovanja i kompetencija (poput osnovnih računalnih tečajeva ili drugih osnovnih tečajeva) ili prema posebnim strukovnim kompetencijama (npr. napredne računalne tečajeve u području grafičkog dizajna i inženjerskog projektiranja ili tečajeve koje pružaju npr. specifične tehničke i proizvodne vještine).

PROCJENA USPJEŠNOSTI MJERA AKTIVNE POLITIKE NA TRŽIŠTU RADA

Mjere aktivne politike zapošljavanja apsorbiraju znatna sredstva i u vremenima gospodarske stagnacije evaluacija tih politika postaje imperativ. Postoje različite mogućnosti u pristupima evaluacijskom procesu i načinima njegova izvođenja. Idealan evaluacijski proces sagledava se kao serija od tri koraka: prvo, potrebno je procijeniti učinak koji program ima za polaznika. Drugo, potrebno je ispitati dali je učinak dovoljno značajan da je neupitan njegov doprinos ostvarenju zadatih socijalnih ciljeva, i treće, potrebno je dati odgovor da li predstavlja najbolji odgovor koji je moguće postići u odnosu na utrošena sredstva. (Fay, 1996). Razrađeniji tijekom evaluacijskog procesa vezanog uz ocjenu uspješnosti mjera aktivne politike na tržištu rada daje Babić (2003): a) *učinak* – procjenjuje se ostvareni utjecaj mjera s obzirom na planirane ciljeve i učinke, b) *ciljana skupina* – uspješno usmjeravanje (određivanje) ciljane(ih) skupine(a) može biti od presudne važnosti za uspjeh mjera aktivne radne politike, c) *troškovi* – procjena troškovne neučinkovitosti provodi se u kombinaciji s ocjenom učinka s krajnjim ciljem identificiranja efikasnih mjera sa stajališta učinka i troškova, d) *provedenje* – uspjeh mjera aktivne politike često ovisi o načinu njihove provedbe.

3 Godišnji plan za poticanje zapošljavanja donosi Vlada RH i njime se definiraju Mjere za poticanje zapošljavanja te nositelji provedbenih mjera, među kojima je i Hrvatski zavod za zapošljavanje (www.hzz.hr).

Primijenjeni načini evaluacije razlikuju se u ovisnosti dali se želi procijeniti djelotvornost *individualne* mjere ili njen utjecaj na *agregatnoj* razini. U prvom slučaju upotrebom mikroekonometrijskih metoda nastoji se izmjeriti utjecaj sudjelovanja u programu utvrđivanjem individualne učinkovitosti mjera kroz ispitivanje u kojoj mjeri pojedina mjera utječe na povećanje pojedinačnih prilika na zaposlenje i na povećanje budućih zarada sudionika programa. U drugom slučaju makroekonometrijskim metodama nastoji se odgovoriti na pitanje kako se provođenje programa odražava na ukupnu nezaposlenost pri čemu se nastoje identificirati eventualni negativni aspekti mjera: mrtvi teret programa (rezultat programa nije drugačiji od onog što bi se ostvarili i bez njega), te supstitucijski (zapošljavanje nezaposlene osoba koja ima pravo na subvencioniranu nadnicu umjesto radnika koji na nju nema pravo a vjerojatno bi bio zaposlen) i zamjenski učinci mjera (kad je povećanje proizvodnje rezultat zapošljavanja subvencioniranih radnika uz istodobno smanjenje proizvodnje u tvrtkama bez subvencioniranih radnika) (Hujer i Caliendo, 2000; Babić, 2003). U ovom radu korišten je prvi pristup, a učinak mjere valoriziran je kroz stopu zapošljavanja nakon završenog obrazovanja.

REZULTATI I RASPRAVA

Tijekom 2011. godine u Područnoj službi Hrvatskog zavoda za zapošljavanje Zadar u obrazovanje su bile uključene 424 nezaposlene osobe prijavljene na Zavodu za zapošljavanje.

Karakteristike osoba uključenih u osposobljavanje

Gledajući prema spolu, u obrazovanje je bilo uključeno 57% žena i 43% muškaraca. Razlog zbog čega je u osposobljavanje bilo uključeno veći broj žena nego muškaraca je u tome što je jedna od karakteristika nezaposlenosti u Zadarskoj županiji veći broj nezaposlenih žena, kao i manja stopa zapošljavanja žena.

Prosječna dob uključenih osoba je bila 34 godine, a raspon dobi od 18 do 59 godina, sve dobne skupine su podjednako zastupljene (do 25 godina – 25%, 26 – 35 godina 33%, 36 – 45 godina 22% i preko 46 godina 20%).

Najveći broj uključenih osoba je sa završenom srednjom strukovnom školom (60%), slijede osobe sa završenom osnovnom školom (15%). Procjenjuje se da je osobama takvih kvalifikacija osposobljavanje i usavršavanje znanja i vještina najpotrebnije, osobama sa završenom osnovnom školom jer nemaju kvalifikaciju, a kod osoba sa završenom srednjom strukovnom školom često najbrže dolazi do zastarijevanja znanja i vještina te ih je potrebno obnavljati. Međutim, u programe je bilo uključeno i 18% osoba sa višom ili visokom razinom obrazovanja kod kojih problem nije bilo obnavljanje znanja već njegovo proširenje i specijalizacija sukladno potražnji regionalnog tržišta rada.

Prema duljini nezaposlenosti najveći broj osoba je nezaposlen do tri mjeseca (43%), dok je 23% nezaposleno više od 12 mjeseci što se smatra dugotrajnom nezaposlenošću.

Cijena osposobljavanja kretala se od 2 160,00 do 12 000,00 kuna po programu. Prosječna cijena programa iznosila je 4 505,14 kuna.

Tablica 1. Prikaz zapošljavanja osoba uključenih u obrazovanje

		UKUPNO	Bez zaposlenja u roku 2 godine	Zaposlen u roku od 3 mj.	Zaposlen u roku od 3-6 mj.	Zaposlen u roku od 6-12 mj.	Zaposlen nakon 12 mj.
Spol	Muškarci	182	58	42	33	17	14
	Žene	242	94	51	59	41	15
Dob	Do 25 god.	106	33	21	25	17	10
	26-35 god.	141	50	36	30	20	5
	36-45 god.	94	36	14	25	9	10
	Preko 46 god.	83	33	22	12	12	4
Prethodno završena škola	Oš	63	23	18	9	8	6
	Sš do 3 god.	112	34	31	23	14	6
	Sš 4 god. strukovna	142	56	25	32	22	10
	Gimnazija	29	12	4	7	5	1
	VŠS	22	9	4	4	4	1
	VSS	56	18	11	17	5	5
Nezaposlenost prije uključivanja u osposobljavanje	No manje od 3 mj.	184	45	46	55	28	10
	3-6 mj.	65	28	13	9	9	6
	6-12 mj.	80	29	19	15	10	7
	Više od 12 mj.	95	50	15	13	11	6
Ukupno		424	152	93	92	58	29

Nakon završenog osposobljavanja u roku od tri mjeseca zaposleno je 22% uključenih osoba, u roku šest mjeseci zaposleno je 44% osoba, a u roku godinu dana zaposleno je ukupno 58% uključenih osoba, dok 36% osoba nije imalo registrirano nikakvo zaposlenje tijekom dvije godine od završetka osposobljavanja. Ove rezultate u kojima trenutno apstrahiramo od vrste osposobljavanja i ciljane grupe svaka-

ko možemo smatrati pozitivnima ali i značajnim i visokim ako ih uspoređujemo sa rezultatima evaluacije sadržajno i ciljno usporedivih mjera u članicama EU gdje se rezultatima zapošljavanja između 45-55% šest mjeseci po završetku osposobljavanja daju upravo takvi atributi (Kulve 2006).

Osposobljavanje je bilo organizirano u 9 različitih područja:

1. ugostiteljstvo i turizam (barmen, pomoćni konobar, pomoćni kuhar, sobarice), uključeno 81 osoba (27 M, 54 Ž).
2. ekonomija i trgovina (knjigovodstveni operater, knjigovođa, rukovatelj viličarem, voditelj izrade i provedbe projekata financiranih iz EU fondova), uključeno 63 osoba (12 M, 51 Ž).
3. računarstvo (programer Internet aplikacija PHP i MySQL, serviser osobnih računala), uključeno 20 osoba (19 M, 1 Ž).
4. opće kompetencije (ECDL operater, računalni operater), uključeno 92 osoba (25 M, 67 Ž).
5. zdravstvo (medicinski maser, njegovatelj, velnes terapeut), uključeno 61 osoba (4 M, 57 Ž).
6. usluge (zaštitar osoba i imovine, čuvar objekata), uključeno 44 osoba (42 M, 2 Ž). Zaposleno 75% osoba
7. grafička tehnologija (Autocad operater, grafički dizajner, WEB dizajner), uključeno 32 osoba (24 M, 8 Ž).
8. prehrana (slastičar), uključeno 22 osoba (20 M, 2 Ž).
9. građevinarstvo (monter suhe gradnje), uključeno 9 osoba (9 M, 0 Ž).

Tablica 2. Prikaz zapošljavanja osoba uključenih u obrazovanje prema vrsti programa

Vrsta programa	Uključeno	Zaposleno	Zaposleno u zanimanju za koje su se osposobili	Zaposleni trenutno (01.06.2013)
Ugostiteljstvo i turizam	81	58 (72%)	39 (67%)	21 (26%)
Ekonomija i trgovina	63	41 (65%)	15 (37%)	17 (27%)
Računarstvo	20	14 (70%)	0	8 (40%)
Zdravstvo	61	41 (67%)	12 (29%)	18 (30%)
Usluge	44	33 (75%)	22 (67%)	18 (41%)
Grafička tehnologija	32	19 (59%)	2 (11%)	12 (38%)
Prehrana	22	13 (59%)	3 (23%)	4 (18%)
Građevina	9	3 (33%)	0	3 (33%)
Opće kompetencije	92	57 (62%)	-	29 (32%)

Gledajući prema vrsti programa najveća stopa zapošljavanja je kod programa u ugostiteljstvu i turizmu te uslugama što je i za očekivati obzirom na strukturu potražnje za radnom snagom u Zadarskoj županiji.

Tablica 3. Značajnost utjecaja mjere na zapošljavanje godinu dana poslije osposobljavanja s obzirom na spol sudionika

	Zaposleni	Bez zaposlenja
Muškarci	106	58
Žene	166	94
Yatesov $\chi^2 = 0,004$, $df = 1$, $p > 0,05$		

Kod zapošljavanja nakon završenog osposobljavanja nema značajne razlike obzirom na spol ispitanika, ali razlika, makar ne i statistički značajna, postoji u korist žena kojih je godinu dana po osposobljavanju u zaposlenosti bilo 62,40% u usporedbi sa 50,55% muškaraca. Ovo je na tragu Europskih iskustava gdje mjere aktivne politike zapošljavanja, posebice mjere obrazovanja i osposobljavanja predstavljaju značajan impuls radne aktivacije i vraćanja žena na tržište rada, posebice zrele dobi.

Tablica 4. Značajnost utjecaja mjere na zapošljavanje godinu dana poslije osposobljavanja s obzirom na dob sudionika

	Zaposleni	Bez zaposlenja
Do 25 godina	73	33
Od 26 do 35 godina	91	50
Od 36 do 45 godina	58	36
Više od 46 godina	50	33
Yatesov $\chi^2 = 1,376$, $df = 3$, $p > 0,05$		

Kod zapošljavanja nakon završenog osposobljavanja nema značajne razlike obzirom na dob ispitanika kad uzmemo u obzir čitavu grupu. Gledajući odnos dobi i vrste obrazovanja nezaposlene osobe između 26 i 35 godina uključene u obrazovanje za stjecanje općih kompetencija (računalna pismenost) se značajno češće i brže zapošljavaju nakon obrazovanja nego mlađi (do 25 godina) i stariji ispitanici (preko 36 godina). Iz takvog obrazovanja osobe te dobi su najvjerojatnije izvukle najviše

koristi jer obično već imaju neka predznanja koja je trebalo osvježiti, za razliku od starijih, te su svjesniji manjkavosti u znanjima zbog svog prethodnog iskustva, za razliku od mlađih. Isto tako nezaposlene osobe starije od 46 godina uključene u obrazovanje za stjecanje strukovnih kompetencija u turizmu značajno češće i brže zapošljavaju nakon obrazovanja nego mlađi ispitanici. Rad u turizmu zahtijeva često velika odricanja (prekovreni rad, rad vikendima) na što možda mlađi ispitanici nisu toliko spremni.

Tablica 5. Značajnost utjecaja mjere na zapošljavanje godinu dana poslije osposobljavanja s obzirom na prethodno obrazovanje sudionika

	Zaposleni	Bez zaposlenja
Osnovna škola	40	23
SŠ tri godine	78	34
SŠ četiri godine	103	68
Viša i visoka	51	27
Yatesov $\chi^2 = 2,229$, df =3, $p > 0,05$		

Kod zapošljavanja nakon završenog osposobljavanja nema značaje razlike obzirom na prethodno završenu školu ispitanika.

Tablica 6. Značajnost utjecaja mjere na zapošljavanje godinu dana poslije osposobljavanja s obzirom na prethodnu duljinu nezaposlenosti sudionika

	Zaposleni	Bez zaposlenja
Do 3 mjeseca	139	45
Više od 3 manje od 6 mj.	37	28
Više od 6 manje od 12 mj.	51	29
Više od 12 mjeseci	45	50
Yatesov $\chi^2 = 21,992$, df =3, $p < 0,01$		

Kod zapošljavanja nakon završenog osposobljavanja postoji značajna razlika obzirom na prethodnu duljinu nezaposlenosti. Ispitanici koji su kraće nezaposleni, značajno se češće i brže zapošljavaju nakon obrazovanja. Varijabla se pokazala značajnom bez obzira na vrstu obrazovanja (strukovno ili opće).

ZAKLJUČAK

Redoslijedom koji ne znači hijerarhijsku važnost moguće je gornjim rezultatima dati formu određenih zaključka i preporuka:

- sagledane iz aspekta podizanja zapošljivosti osoba na tržištu rada, mjere daju najveći povrat uloženog kad je ulazak u mjeru omogućen osobama koje nisu u statusu dugotrajne nezaposlenosti;
- mladi od 25 godina i stariji od 50 godina predstavljaju najteže kategorije za sustavnu radnu aktivaciju i vraćanje na tržište rada i dosadašnji slab uspjeh mjera usmjerenih njihovom zapošljavanju ukazuju na potrebu za znatno intenzivnijim, prilagođenijim i zasigurno skupljim programima, posebice za mlade.
- ukupan uspjeh od preko 50% zaposlenih sudionika mjera unutar godine dana po njihovom završetku držimo prije svega je odraz njihova pažljiva planiranja i ciljane usmjerenosti na potrebe lokalnog tržišta rada, njihove sažetosti i kraćeg edukacijskog trajanja sa maksimalnim udjelom praktičnih sadržaja.

LITERATURA:

- Anghel, L. i sur. (2008). Evaluacija mjera aktivne politike tržišta rada koje provodi Hrvatski zavod za zapošljavanje, *Europa Aid*, 123198, http://www.hzz.hr/phare2005/userdocs-images/Evaluacija%20mjera_HR.pdf.
- Babić, Z. (2003). Uloga aktivne politike na tržištu rada u Hrvatskoj. *Financijska teorija i praksa*, 27(4), 547-566.
- Dorenbos, V., van Winden, P., Walsh, K., Švaljek, S., & Milas, G. (2002). *Evaluation of program of public works in Croatia - final report*. Rotterdam: NEI Labour and Education, T.E.R.N.
- European Council (2000). *The Lisbon Strategy 2000 – 2010, An analysis and evaluation of the methods used and results*, achieved at <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=EN>.
- Fay, R.G. (1996). Enhancing the Effectiveness of Active Labour Market Policies: Evidence from Programme Evaluations in OECD Countries, OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers, No. 18, OECD Publishing.
- Fryer, D. & Payne, R. (1986). Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (235-278). Chichester: John Wiley & Sons.
- Fryer, D. (1998). Labour market disadvantage, deprivation and mental health. In P. J. D. Drenth, H. Thierry, C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of Work and Organisational Psychology* (pp. 215-225). Trowbridge, UK: Taylor & Francis.

- Hamilton, V. L., Hoffman, W. S., Broman, C. L., Rauma, D. (1993). Unemployment, distress and coping: A panel study of autoworkers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 234-247.
- Hujer, R. & Caliendo, M. (2000) *Evaluation of Active Labour Market Policy: Methodological Concepts and Empirical Estimates*, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Discussion Paper No. 236.
- Hrvatski zavod za zapošljavanje (2008.) *Evaluacija mjera aktivne politike tržišta rada koje provodi Hrvatski zavod za zapošljavanje. Završno izvješće*. Lipanj, 2008. Dostupno na: www.hzz.hr/phare2005/userdocsimages/Evaluacija%20mjera_HR.pdf
- International Labour Office (ILO). (2002) *Key indicators of the Labour Market 2001-2002*, Geneva, International Labour Office.
- Kerovec, N. (1997) Stručno obrazovanje u funkciji zapošljavanja, *Revija za socijalnu politiku*, 2(1), 27-41.
- Kluve, J. (2006) The Effectiveness of European Active Labor Market Policy, *Discussion paper series*, No. 2018, Institute for the Study of Labour (IZA).
- Martin, J.P., (1998). What works among active labour market policies: evidence from OECD countries experiences. *Labor Market and Social Policy occasional papers*, Paris: OECD.
- Matković, T., Babić, Z., Vuga, A. (2012) Evaluacija mjera aktivne politike zapošljavanja 2009. i 2010. godine u Republici Hrvatskoj, *Rev. soc. polit., god. 19, br. 3, str. 303-336*
- Rowley, K.M. & Feather, N.T. (1987) The impact of unemployment in relation to age and length of unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 323-332.
- Rowley, K.M. & Feather, N.T. (1987) The impact of unemployment in relation to age and length of unemployment. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 323-332.
- Taris, T. W. (2002) Unemployment and mental health: A longitudinal perspective, *International Journal of Stress Management*, 9 (1), 43-57.
- UNESCO (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris: Unesco Paris
- Wanberg, C. R., Watt, J., Rumsey, D. J. (1996). Individuals Without Jobs: An Empirical Study of Job-Seeking Behavior and Reemployment. *Journal of Applied Psychology*, 81, 76-87.
- Žiga, J. (2003) Cjeloživotno učenje kao imperativ u modernom dobu, *Pregled – časopis za društvena pitanja*, br. 1-2, 50-68.
- Žiljak, T. (2005) Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj, *Političko obrazovanje*, (1) 1, 67-95.

THE EFFECTS OF EDUCATION ON ADULTS WHO WERE INVOLVED IN EDUCATION THROUGH MEASURES OF ACTIVE EMPLOYMENT POLICY

DUBRAVKO BACALJA AND VIŠNJA PERIN

Summary: *This paper analyzes the effects of education on 440 adults who were involved in education through measures of active employment policy in the Croatian Employment Service regional office in Zadar during the year 2011. Variables that are observed are: kind of education in which they were involved (training, training in core competencies), gender, age, level of completed education, length of unemployment before turning to education and employment upon completion of their education. Results show that the variable - length of unemployment prior to inclusion in education showed significance regardless of the type of education (vocational or general). People who are short in unemployment employ more often and more quickly after education. Unemployed persons between 26 and 35 years involved in education for the acquisition of general competencies (computer literacy) are significantly more frequent and faster employed upon education than younger (under 25 years) and older respondents (over 36 years), while unemployed people older than 46 years involved in education to acquire professional competence in tourism significantly are more often and more quickly employed after education than younger respondents.*

Key words: *lifelong learning, adult education, types of education, unemployed, employability*

STJECANJE KLJUČNIH KOMPETENCIJA U FUNKCIONALNOM OSNOVNOM OBRAZOVANJU ODRASLIH

BRANKO DIJANOŠIĆ

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

Sažetak: U ovom članu prikazane su kompetencije u osnovnom obrazovanju odraslih i mogući model takvog obrazovanja. Mnogo je otvorenih pitanja u osnovnom obrazovanju odraslih. Uzmemo li u obzir dosadašnji način na koji se ono ostvaruje u Hrvatskoj, nastavni plan i program po kojem odrasle osobe završavaju školovanje nameće se nužno preispitivanje toga modela i pristup novom načinu promišljanja osnovnog obrazovanja odraslih. Pritom bi bilo dobro vidjeti primjere dobre prakse koji su se provodili mahom kao projekti u pojedinim zemljama koje je financirala Europska unija, ovdje valja spomenuti Portugal koji je svoje osnovno obrazovanje odraslih vezao uz modularni pristup školovanju koje na kraju rezultira i određenom nacionalnim kvalifikacijskim okvirom. U Srbiji se također provodi projekt pod nazivom "Druga šansa – sistemsko rješenje funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih". Ovaj je članak pokušaj da se tek otvore vrata temi funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, kojoj se do sada, osim sporadičnih pokušaja u okviru nekih projekata (Cards 2004) nije posvećivala dovoljna pažnja.

Ključne riječi: ključne kompetencije, funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih, ishodi učenja

UVOD

Kompetenciju definiramo kao spoj znanja, vještina i stavova. Međutim time nismo definirali samu bit kompetencije, te je stoga potrebno malo dopuniti ovako općenito shvaćanje definicije. Promatramo li pojedinca (dakle osobu koja živi u kompleksnom društvu), možemo reći da je kompetentna ona osoba koja ima znanje, vještine i stavove koji joj omogućuje funkcioniranje u svijetu koji je okružuje bilo u sredini u kojoj djeluje svakodnevno ili na širem globalnom planu. Ako smo u definiciju

kompetencije ugradili i riječ funkcionirati – tada moramo kompetencijama pridodati i da je kompetentna ona osoba koja je funkcionalno pismena. Naime, samo funkcionalno pismena osoba može uspješno obavljati sve zadaće koje proizlaze iz svakodnevnog života, a što znači da je stekla potrebne kompetencije. U društvu temeljenom na kompetencijama nije više dovoljno samo znati već i moći primijeniti (*Nordic Council of Ministries on Future Competencies*, 2006).

Svaki je pojedinac danas izložen pravom “bombardiranju” različitim informacijama i u toj se šumi često može izgubiti ukoliko nema kompetencije kako prepoznati korisnu informaciju (činjenicu) koja će mu pomoći u životu. Kako izlučiti korisnu poruku iz konteksta u kojem je ona predstavljena, transformirati je u za sebe korisnu i svrsishodnu informaciju i kasnije je primijeniti u realnom životu. Znanjem smo često usvojili i one činjenice koje nam nisu korisne u svakodnevnom životu jer one nikad nisu postale “naše”, naprosto nismo bili osposobljeni da ih možemo primijeniti ili razviti neku vještinu koja će nam život olakšati ili pak pomoći u izgradnji nekog stava. Znanjem možemo usvojiti činjenice npr. o komunikaciji, ali ako ne razvijemo vještinu komuniciranja koja pak je važna u našem svakodnevnom životu – mi nismo stekli kompetenciju koja nam je prijeko potrebna. Što više znamo i što više vještina uspijemo razviti to će nam lakše biti promijeniti i stavove. Stavovi se doduše teško mijenjaju, ali ako smo tijekom obrazovanja stekli kompetenciju kritičkog promišljanja i selektiranja informacija – lakše ćemo ih mijenjati. Stavovi su nam često i vrlo bitni u svakodnevnom životu u okviru zajednice u kojoj živimo i radimo.

Često puta se događa da nismo razvili modele kritičkog mišljenja te stoga teško mijenjamo stavove. De Bono (2008) je rekao da je “naše razmišljanje kaotično”, često puta o nekom problemu razmišljamo u svim pravcima istovremeno, ali ipak ne dovoljno fokusirani. Najlakše je to pojasniti De Bonovim primjerom kuće i četiri promatrača koji je promatra sa svoje strane. Dakle, svi oni vide istu kuću, ali s četiri različite točke gledišta. Ukoliko pojedini promatrač ne promijeni kut gledanja i ne preseli se u drugu perspektivu tada je njegova slika parcijalna – samo je kuća ista. Najlakše bi bilo prošetati oko kuće i sagledati je sa svih strana. Pitanje koje se postavlja – koliko smo često puta osposobljeni da probleme gledamo na ovakav način? Koliko smo kompetentni (imamo li dovoljno znanja, vještine i stav o tome) da probleme pokušamo sagledati s različitih perspektiva, da oko problema možemo “prošetati” i možda lakše naći rješenje koje ćemo moći primijeniti. Koliko je naš sustav obrazovanja osposobljen da odgovori na ovakve izazove modernog društva u kojem se definitivno nalazimo.

Razgovori o kompetencijama nisu ništa novo, one su u zadnjih desetak godina sve više dobile na značaju. Okvir od osam temeljnih kompetencija dala je i EU (2006. godine). Ona ih spominje u svom dokumentu, a pobrojane su slijedeće osnovne kompetencije:

- komuniciranje na materinjem jeziku,
- komuniciranje na stranom jeziku,
- matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije,
- digitalna kompetencija,
- Učiti kako se uči,
- međuljudska i građanska kompetencija,
- poduzetništvo,
- kulturološko izražavanje.

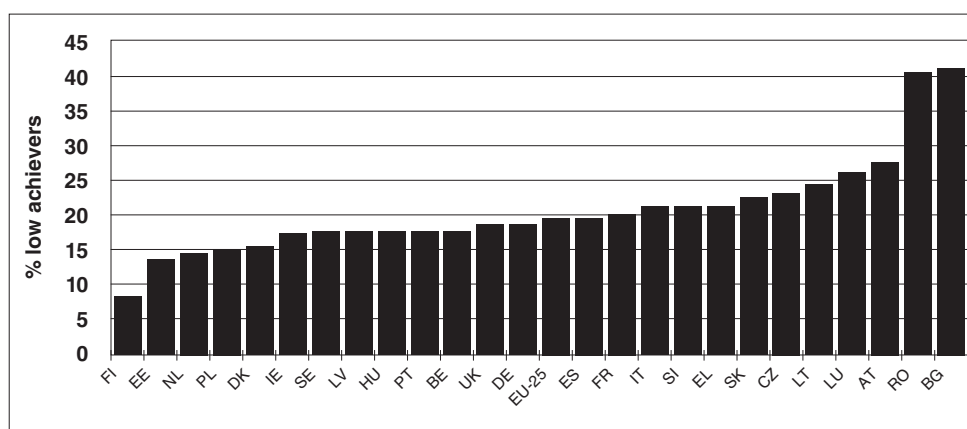
Kompetencije nisu nešto što je jednom zadano i ne razvija se u skladu s potrebama društva. Nordijske su zemlje još 2006. godine formirale odbor koji je imao zadaću definirati “kompetencije za budućnost”. Neke od njihovih preporuka u tom smislu u obrazovanju odraslih:

- buduće kompetencije razvijat će se u tri kategorije: osobne kompetencije, socijalne kompetencije i profesionalne kompetencije,
- obrazovanje odraslih mora sistemski osiguravati uvjete kako bi ljudi mogli produbljivati svoja znanja, pozitivnu sliku o sebi kako bi mogli razvijati kompetencije u svim područjima,
- važne su kompetencije koje će omogućiti ekonomski razvitak u budućnosti: komunikacije i nove tehnologije, kompetencije neovisnog, inovativnog i poduzetnog pojedinca kao i mogućnost različitih komunikacija,
- formalni sustav za obrazovanje odraslih mora se prilagoditi tako da odgovori potrebama odrasle populacije za stjecanje novih kompetencija bez obzira na prijašnje obrazovanje i mogućnost zapošljavanja,
- osiguravanje različitih oblika savjetovanja i posebnih programa za usvajanje novih kompetencija bit će od izuzetne važnosti za obrazovanje odraslih kako bi mogli planirati i razvijati svoje kompetencije,
- formalni obrazovni sustav u obrazovanju odraslih mora sve veći naglasak stavljati na neformalno i informalno učenje i njegovog priznavanja,
- postojeći obrazovni sistem treba sve više ujedinjavati da se izbjegne sadašnja tradicionalna podjela (osnovna, srednja, fakultet) već će se u budućnosti školovanje temeljiti na kompetencijama koje će osiguravati različite institucije, pojedinci, interesne skupine uključene u taj proces, skupine kompetencija mogu dovesti do određene cjelovite ili djelomične kvalifikacije, kao što i spoj djelomičnih kvalifikacija mogu donijeti neke nove kvalifikacije,
- na promjene u obrazovnim sistemima glavni će utjecaj imati globalizacija jer ona nameće izazove u kreiranju kompetencija potrebnih za nova zanimanja koja će se tek pojaviti.

OSNOVNO OBRAZOVANJE ODRASLIH U SVJETLU KOMPETENCIJA

Odrasla osoba koja je uključena u proces formalnog stjecanja osnovnog obrazovanja već je formirana u pogledu znanja koje ima (iskustveno prevladava ono činjenično), ima određene vještine koje je stekla radom i naravno ima stavove koje je formirala u skladu sa svojim okruženjem i svojom sposobnošću da informacije koje prima formalnim ili informalnim putem obradi i pretvori u korisnost za život. Istraživanja pokazuju da funkcionalna pismenost / kompetencije nisu na visokoj razini. Istraživanja funkcionalne pismenosti uglavnom se provode po UNESCO-vim pravilima i to su velika multinacionalna istraživanja. Rezultati su porazni, osobito u razvijenim zemljama zapadne civilizacije.

Grafikon 1. Rezultati ispitivanja kompetencije čitanja kod učenika redovnih škola, postotak onih koji su postigli nizak nivo (Izvor: OECD program PISA, 2009)



Nameće se temeljno pitanje – koje je kompetencije potrebno razviti odraslim osobama koje se uključuju u osnovno obrazovanje odraslih, ako nam redovna sustav postiže ovakve rezultate? Odgovor na to pitanje nije lagan. Više se radi o interdisciplinarnom pristupu ovom problemu koji mora uzeti u obzir sve činjenice imamo li u vidu specifičnosti učenja odraslih, njihovih mogućnosti i psihičkih karakteristika. Najčešći pristup pri definiranju ishoda učenja je Bloomova taksonomija. On je uzeo u obzir individualne razlike, sposobnosti i osobnosti svakog pojedinca te je na temelju toga izradio taksonomiju odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području. Primjena njegovih principa dovodi do stjecanja trajnog i kvalitetnog znanja uz proces individualizacije nastave (što je osobito važan aspekt obrazovanja odraslih) jer se time potiče optimalan razvoj sposobnosti i osobnosti svih kategorija polaznika osnovnog obrazovanja odraslih. Odrasli često puta imaju problem s uključivanjem u obrazovni proces.

Glavne kategorije Bloomove taksonomije (ovdje je prikazana izmijenjena Bloomova taksonomija koja je originalno objavljena 1956. godine, a izmijenjenu su preporučili Anderson i Krathwohl 2001. godine). U tablici su predstavljena područja, glagoli koji se koriste, moguća pitanja ili konstatacije za poticanje polaznika kao i moguće strategije koje se koriste tijekom poučavanja.

Tablica 1. Revidirana Bloomova taksonomija prema Andersen i Krathwohl (2001)

1. Pamćenje (znanje) – može li učenik/student/polaznik zapamtiti odnosno prisjetiti se informacije?		
Glagoli	Moguća pitanja ili konstatacije za poticanje polaznika	Moguće strategije koje se koriste tijekom poučavanja
Odaberi Opiši Definiraj Identificiraj Označi Pronadi Uspoređi Upamti Imenuj Ispusti Prepoznaj Odaberi	Tko? Gdje? Koji? Što? Kako? Koji je najbolji/najbolja? Koliko? Kada? Što to znači?	Odabir bitnoga Uvježbavanje Zapamćivanje Tehnike zapamćivanja
2. Razumijevanje – može li učenik/student/polaznik objasniti glavnu ideju ili koncept?		
Definiraj Klasificiraj Pokaži Objasni Izrazi Prošiti Daj primjer Ilustriraj Interpretiraj Parafraziraj Ponovi Reci /napiši drugačije Odaberi Prevedi Prepričaj sumiraj	Kaži svojim riječima. Koje su činjenice? Što to znači? Je li to isto kao i ...? Odaberi najbolju definiciju. Sažmi ovaj tekst (dio teksta). Što bi se desilo kada bi ...? Izreci jednom riječju. Objasni što se dogodilo. Koji dio ne odgovara? Protumači grafički prikaz ili tablicu. Ovo predstavlja ... Pokaži na grafikonu ili u tablici. Koje tvrdnje potkrepljuju tezu, misao, izjavu, grafikon ...? Bi li s nečim ograničio/ograničila?	Primjeri Naglašavanje veza Objašnjavanje koncepata Sumiranje Parafraziranje Učenici/studenti/polaznici objašnjavaju, kreiraju koncepte, grafikone, mape uma, analogije, raspravljaju za i protiv. Facilitator/nastavnik može pokazati kako se to radi, ali oni moraju to sami odraditi.

KLJUČNE KOMPETENCIJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

3. Primjena – može li učenik/student/polaznik upotrijebiti stečeno znanje primljenu informaciju na novi način, u novom kontekstu?		
Primijeni Odaberi Objasni Generaliziraj Prosudi Organiziraj Oboji Pripremi Nacrtaj Pokaži Riješi Upotrijebi Učini	Predvidi što bi se dogodilo kad... Odaberi koje se izjave najviše slažu s... Procijeni učinke. Ispričaj što bi se dogodilo kad.. (kako, na koji način, gdje, zašto) Koji su rezultati ako ..	Studij slučaja Simulacija Životna (realna) situacija – rad na terenu Praktičan rad (ne rad na rutini nego razmišljanje o procesu rada) Demonstracija
4. Analiza – može li učenik/student/polaznik uvidjeti razlike između pojedinih dijelova?		
Analiziraj Kategoriziraj Klasificiraj Diferenciraj Usporedi Identificiraj Selektiraj Naglasni	Koja je funkcija ...? Koja je tvrdnja važna? Koje su činjenice? Koje su pretpostavke? Koji su zaključci? Što se ne može primijeniti? Koje je mišljenje autora? Koje su pretpostavke autora? Učini razliku između ... Koje ideje podupiru zaključak? Kakav je odnos između ...? Koja je glavna ideja, tema? Koja je forma upotrijebljena?	Debata Grupna diskusija Analiza
5. Vrednovanje – može li učenik/student/polaznik procijeniti prema određenim kriterijima i donijeti odluku?		
Prosudi Kritiziraj Brani Usporedi	Koje se nelogičnosti javljaju? Što je važnije? (moralno, bolje, logično, valjano, prikladno) Pronađi pogreške.	Istraživanje Debata Grupna diskusija Izazovne pretpostavke Situacije u kojima se moraju donijeti odluke
6. Kreiranje – može li učenik/student/polaznik kreirati novo znanje ili novi pogled na ono što nije postojalo ranije?		
Odaberi Kombiniraj Konstruiraj Dizajniraj Razvij Formuliraj Izmisli/izumi Organiziraj Planiraj Ispričaj Odigraj ulogu	Kako bi testirao/testirala ...? Predloži alternativu. Riješi ovaj problem. Kako bi se još moglo ...? Odredi pravila (ponašanja, rada, komunikacije ...)	Debata Grupna diskusija Izazovne pretpostavke Situacije u kojima se moraju donijeti odluke Promišljanje kroz istraživanje Dizajniranje

Prilagođeno prema www.center.iupui.edu

Kategorije su navedene tako da prvo daju jednostavne, a potom sve složenije oblike ponašanja. Iz navedene konstatacije može nam se učiniti da osoba koja završava osnovno obrazovanje mora imati ishode koji su pokriveni Bloomovom taksonomijom na prvoj razini. Je li to baš tako? Postiže li se ovakvim pristupom poštivanje definicije funkcionalne pismenosti i kompetentnosti? Funkcionalno pismena osoba je svakako cilj kojem težimo tijekom procesa osnovnog obrazovanja (i djece i odraslih), što pak podrazumijeva da odrasla osoba u skladu s definicijom funkcionalne pismenosti može “učestvovati u svim aktivnostima gdje se zahtijeva pismenost za efikasno funkcioniranje njene grupe ili zajednice te da je sposobna nastaviti koristiti čitanje, pisanje i računanje (osnovnu pismenost) za svoj osobni razvoj i razvoj svoje zajednice” (UNESCO, 1978.) ili “funkcionalna pismenost podrazumijeva se njeno povezivanje sa sadržajima iz radnog i životnog okruženja kako bi se lakše i uspješnije rješavali različiti problemi na poslu, u obitelji i društvenom životu (Kulić, Despotović, 2010) (više o tome Dijanošić, 2008., 2011). Dakle, osoba bi tijekom osnovnog obrazovanja odraslih morala proći sve razine iz taksonomije, ali dubina do koje se ide mora biti određena kurikulumom, odnosno mora na kraju rezultirati funkcionalno pismenom osobom. Naš je školski sustav organiziran kao predmetni, doduše u novim programima postoje i kroskulikularni pristup, ali on je više na idejnoj osnovi nego na realnoj jer se osnovno obrazovanje ne temelji na ishodima učenja. No, uzmemo li u obzir sadašnje predmetno učenje u školi i pokušamo li ga staviti u pojedine klastere kompetencija dobili bismo moguću strukturu funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih.

Ovo je naravno samo prijedlog koji se temelji na nekim primjerima dobre prakse osnovnog obrazovanja odraslih. Naglasak u svakom slučaju je na razvoju modela funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih jer odrasli ne uče znanja radi već je njima potrebno pružiti ono što im je potrebno u svakodnevnom realnom životu ili im pomoći da ono što su tijekom godina prikupili kao životno iskustvo sistematiziraju i upotrijebe na koristan način.

U slijedećoj tablici bit će prikazan mogući model razvoja funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih koji se zasniva na klasterima kompetencija i predmetnim sadržajima. Pristup u samoj organizaciji funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih mora se temeljiti na principima učenja odraslih uz poštivanje i naglasak na funkcionalnost pojedinih sadržaja po predmetima. Funkcionalnost sadržaja podrazumijeva pitanja – čemu ovo služi? Kako se može primijeniti u realnom životu? Učenje radi učenja nije nešto što se može ponuditi odraslim osobama i to nije smisao funkcionalnog obrazovanja u odrasloj dobi.

Tablica 2. Prikaz klastera kompetencija kroz predmete

FUNKCIONALNO OSNOVNO OBRAZOVANJE ODRASLIH		
Kompetencije u jeziku i društvenim znanostima	Kompetencije u matematici i prirodnim znanostima	Kompetencije kao vještine potrebne za život
Hrvatski jezik	Matematika	Osnovne životne vještine
Strani jezik	Fizika	Poduzetništvo
Jezik nacionalne manjine (ako je potrebno)	Kemija	Gradansko obrazovanje
Povijest	Biologija	Digitalna pismenost
	Zemljopis	
	Primijenjene znanosti (prirodne znanosti i tehnologija)	
Kroskurikularna kompetencija – učiti kako se uči		

Malo ćemo se pozabaviti nekim predmetima koji su ovdje uvršteni u osnovno obrazovanje odraslih. Temeljno je pitanje - hoćemo li sustav koji se temelji na planu i programu redovnog osnovnog obrazovanja? Ili je sazrelo vrijeme da se odmaknemo od tog pristupa i da odraslu osobu nikako ne uspoređujemo s djetetom i da je stoga potrebno pristupiti novom konceptu – funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih.

Idemo redom. Poduzetništvo. Biti poduzetan ne znači da će svi polaznici funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih sutra imati vlastite obrte ili firme u cilju stjecanja materijalne koristi. Danas biti poduzetan ima daleko šire značenje. Mi smo poduzetnici u svakodnevnom životu, od raspolaganja kućnim budžetom, do odluke – podići kredit ili ne. Često nam se čini da ima dosta stručnih pojedinaca koji nam mogu pomoći oko nekih financijskih poslova. Je li to baš tako? Primjer – podići kredit. Je li pojedinac svjestan u što se upušta kroz određeni vremenski period? Kako će se to odraziti na kućni budžet? Što će biti u trenutku kad se novac od kredita potroši, a ostaje višegodišnja obveza vraćanja kredita? Koliko je u stvari skup kredit? Svi smo u svakodnevnoj situaciji - poduzetnici jer moramo raspolagati ograničenim financijskim sredstvima u svakodnevnom preživljavanju, a tijekom školovanja nisu nas pripremili da se nosimo s tim problemima. Ako učimo samo iz vlastitog iskustva to nije dovoljno. Možda kompetenciju poduzetništvo može rastaviti na manje dijelove i prikazati je kako bi ona trebala biti modelirana u skladu sa zahtjevom modernog vremena. Naravno, za pretpostaviti je da će poduzetništvo kao nastavni predmet ili kao kompetencija koju će trebati savladati biti izuzetno

teško, mada moramo imati na umu da se radi o odraslim polaznicima osnovnog obrazovanja koji imaju životnog iskustva, ali im ponekad nedostaje znanje da bi to iskustvo mogli koristiti kao stvarnu kompetenciju.

Tablica 3. Razrada kompetencije - poduzetništvo

PODUZETNIŠTVO		
1. Osobne kompetencije i interpersonalne kompetencije poduzetnika	2. Organizacijske kompetencije u poduzetništvu	3. kompetencije u poslu
1.1. Kreira jednostavnu biografiju i obavlja postupak prijavljivanja na posao	2.1. identificira resurse koji su dostupni u obiteljskom ili drugom socijalnom okruženju koji pomažu u samozapošljavanju	3.1. upoznat je s postupcima i načinima kako registrirati djelatnost
1.2. Prepoznaje prilike za stvaranje prihoda putem zapošljavanja i samozapošljavanja i analizira rizike	2.2. razvija plan provođenja jednostavne aktivnosti u obiteljskom ili drugom socijalnom okruženju	3.2. ima osnovna znanja o vođenju poslovnih knjiga
1.3. Može raditi u grupi, kao dio tima i s različitim grupama	2.3. izračunava potrebno ulaganje i formiranje cijena koji proizlaze iz poduzetničke aktivnosti	3.3. upoznat je s izračunom troškova
1.4. može planirati i organizirati zadatke koji se odnose na rad	2.4. izrađuje jednostavan plan distribucije proizvoda/usluge	3.4. razumije pojmove koji označavaju sintagmu "davanja državi" (porezi, doprinosi, članarine ...)
1.5. razumije i može planirati kućni budžet, razumije pojmove kreditnog zaduživanja i što nosi zaduživanje za kućni budžet i obitelj	2.5. kreira jednostavan letak ili poruku u vezi ponude proizvoda i usluge	3.5. razumije značenje zapošljavanja drugih osoba

Drugi vrlo važan predmet u funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih - građanski odgoj. Želimo li tijekom obrazovanja dobiti aktivnog i odgovornog građanina koji će sudjelovati u radu zajednice u kojoj živi i radi, a time posredno doprinosi i razvoju društva u cjelini, svakako je potrebno odraslu osobu polaznika "opremiti" i tim kompetencijama.

Tablica 4. Razrada kompetencije - Međuljudska i građanska kompetencija

GRAĐANSKI ODGOJ (UKLJUČIVO I ŽIVOTNE VJEŠTINE)				
1. osobne kompetencije	2. Kompetencije u društvenoj sredini	3. Kompetencije u obitelji	4. komunikacija	5. kompetencije vezane uz zdravlje
1.1. prepoznaje i pridržava se prava i odgovornosti odraslog građanina	2.1. Prepoznaje strukturu republičke i lokalne vlasti, prepoznaje nadležnost lokalne samouprave	3.1. prepoznaje obitelj kao sustav koji zavisi od okruženja i njenu promjenjivost u različitim fazama obiteljskog života	4.1. raspolaže vještinama komunikacije u okviru obitelji	5.1. prepoznaje i primjenjuje osnovne principe zdravog načina života i zaštite zdravlja
1.2. konstruktivno sudjeluje u sprečavanju nasilja, predrasuda, diskriminacije, netolerantnosti u sredini u kojoj djeluje	2.2. prepoznaje udruženja na lokalnoj sredini i njihove doprinose	3.2. prepoznaje povezanost bračnih i roditeljskih uloga u funkcioniranju obitelji	4.2. raspolaže vještinama komunikacije u društvenom okruženju unutar jedne ili više grupa	5.2. shvaća značaj zaštite seksualnog i reproduktivnog zdravlja i poznaje osnovne principe njihova očuvanja
	2.3. prepoznaje značaj i ulogu građanske inicijative u poboljšanju života u lokalnoj zajednici	3.3 prepoznaje način odgoja, pružanja potpore djeci u obrazovanju, odrastanju i osamostaljivanju	4.3. prepoznaje značaj i raspolaže strategijama nenasilnog rješavanja konflikata u okviru porodice i društvene grupe/grupa	5.3. poznaje različite načine zaštite od zaraznih bolesti i spolno prenosivih bolesti
	2.4. prepoznaje prednosti i rizike članstva RH u EU	3.4. prepoznaje različite odgojne stilove i njihove posljedice za dječji razvoj		5.4. prepoznaje značaj prevencije zlorabe psihoaktivnih supstanci (alkohol, duhan, droga) i zna posljedice njihova korištenja
	2.5. prepoznaje način funkcioniranja EU	3.5. prepoznaje različite tipove roditeljskog autoriteta i njihov utjecaj na odnos roditelj-dijete		
	2.6. prepoznaje značenje pojedinih političkih izbora za tijela države, lokalne samouprave, EU			

Kompetencija “učiti kako se uči” najzahtjevnija je od svih. Razlog – takav predmet ne postoji – to se ne izučava u procesu obrazovanja, a ipak mora biti stalno prisutan tijekom procesa. Ova je kompetencija usko povezana s procesom cjeloživotnog učenja, jer u školu ne možemo ići doživotno, ali učiti doživotno moramo. U svijetu u kojem se znanja udvostručuju svake dvije do tri godine, naprosto je nezamislivo da nemamo razvijenu kompetenciju “učiti kako učiti”. Ovaj proces mora biti kroskulukularna poveznica kroz sve predmete i sve ishode učenja. Ova kompetencija “omogućava da ljudi postanu efikasni, fleksibilni i samoorganizirani učenici u različitim situacijama u kojima je potrebno učiti” (Candy, 1990). Kroz djetinjstvo i adolescentno doba uglavnom na nesvjesnoj razini razvijamo svijest o nama kao osobama koje uče, razvijamo određene strategije, ali to nije dovoljno. Potrebno je naučiti kako te strategije prilagođavati u novim situacijama ako nam postanu ograničavajuće u našem osobnom razvoju i napredovanju. “Osam je faza učenja kako se uči koje zajedno pomažu u otvaranju potencijala za učenje – planiranje, poznavanje sebe, promatranje samog sebe u procesu učenja, promjena ili prilagođavanje strategije, slušanje, promjena uvjerenja, zaigranosti kreativnost” (Mattoni, 2007). Osobito je to važno u funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih jer povećava motivaciju i smanjuje odustajanje ukoliko polaznici nailaze na probleme, zatim da razviju unutarnju volju i želju za napredovanjem i promjenom situacije u kojoj se nalaze, razviju pozitivan stav prema učenju, koje se ne odvija radi znanja samo već ima adekvatnu primjenu u svakodnevnom životu, te naposljetku svojom motivacijom potiču i druge u svojoj okolini na želju za učenjem. “Učenje kako se uči je vrlo važno jer dovodi do – namjernog učenja koje uključuje samosvijest i odgovornost onoga tko uči” (Hoskins, 2008). Kompetenciju učiti kako se uči, možemo razraditi na slijedeći način koji je prikazan u tabeli.

Tablica 5. Razrada kompetencije – učiti kako se uči

UČITI KAKO SE UČI			
1. upravljanje vremenom	2. pronalaženje informacija	3. učenje i učenje u grupi	4. motivacija i samopouzdanje
1.1. određivanje vremena učenja i određivanje ciljeva	2.1. pronalaženje informacija	3.1. pronalaženje odgovarajućeg načina učenja (stil učenja)	4.1. postavljanje realnog cilja učenja
1.2. suočavanje sa zadacima učenja	2.2. razumijevanje informacija i usvajanje znanja	3.2. određivanje odgovarajuće strategije učenja	4.2. nadilaženje prepreka u učenju
1.3. efikasno korištenje vremena učenja	2.3. usvajanje tehnika samoučenja	3.3. vještina komunikacije u grupi	4.3.
	2.3. upotreba naučenog u praktičnoj primjeni/ svakodnevnom životu	3.4. doprinosti radu grupe na zajedničkom zadatku	4.4. razvijanje samopouzdanja
		3.5. prihvaćanje zajedničkih odluka u grupnom radu	
		3.5. sposobnost rada i suradnje unutar grupe	

Ovo su samo primjeri razrade pojedinih kompetencija da bismo lakše utvrdili ishode učenja u svakom segmentu. Naravno na sličan se način mogu razraditi i ostale kompetencije koje proizlaze iz klastera kompetencija u koje su smješteni pojedini predmeti.

U funkcionalnom osnovnom obrazovanju odraslih važan je i pristup realizaciji pojedinih sadržaja, odnosno već i samoj fazi planiranja kurikula. Odrasli će lakše učiti i savladati pojedine sadržaje ako se oni planiraju kao istodobna tema kroz više predmeta. Uzmimo primjer teme voda – ona se može planirati istovremeno u svim predmetima kao paralelna obrada određenog sadržaja, time će rezultati biti bolji. Dakle, kad počnemo govoriti o *vodi* – temu možemo provesti birajući sadržaje koji se nadovezuju u svim predmetima (voda u hrvatskom jeziku, kemijska svojstva vode, fizikalna svojstva vode, velika otkrića u povijesti u voda, voda na stranom jeziku, ekologija vode, gospodarenje vodom, itd).

INTEGRATIVNI PRISTUP STJECANJU KLJUČNIH KOMPETENCIJA U (PROGRAMU) FUNKCIONALNOM OSNOVNOM OBRAZOVANJU ODRASLIH

Upućivanje odraslih osoba na završavanje osnovne škole tek u svrhu formalnog završavanja jednog stupnja formalnog obrazovanja nema neko posebno značenje ni motivaciju i zasigurno neće privući odrasle osobe da se uključe u taj proces. Prilikom izrade kurikuluma moramo uzeti u obzir da osobe koje završavaju osnovno obrazovanje odraslih paralelno s tim mogu steći i kompetencije koje su im potrebne za obavljanje jednostavnih poslova. U tom je smislu potrebno funkcionalizirati i pojedine predmete koji se javljaju u programima osposobljavanja za jednostavna zanimanja. To, doduše može biti prilično teško uskladiti, ali ne znači da je i nemoguće. Integracijom osnovnog obrazovanja i osposobljavanja za jednostavna zanimanja postiže se sinergijski učinak u funkcionalnom obrazovanju. Dakle, osobama koje se uključuju u osnovno obrazovanje odraslih potrebno je omogućiti da istovremeno s tim budu osposobljavani i za jednostavna zanimanja. Dakle, naglasak je na paralelno, a ne po završetku osnovnog obrazovanja. Takav način organizacije obrazovanja skraćuje vrijeme školovanja i naravno motivirajući je za polaznike, a osim toga kako se obrazovanje odraslih mora temeljiti na kompetencijama omogućava i funkcionalizaciju pojedinih predmeta. Možda će kod nekih polaznika koji se odluče za jednostavna zanimanja u povrtlarstvu, voćarstvu i srodnim granama biti potrebno veći naglasak staviti na biologiju, kod nekih drugih zanimanja na kemiju ili fiziku. Na taj način će se povećati i motivacija polaznika jer, kao što je već nekoliko puta navedeno – odrasli ne uče znanja radi (kao djeca) već radi funkcije tog znanja – primjena u realnom životu.

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U FUNKCIONALNOM OSNOVNOM OBRAZOVANJU ODRASLIH

Kako bi se mogao realizirati ovakav model funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih potrebno je u okviru institucije koja se njime bavi osigurati tim nastavnika koji će zajednički proći edukaciju i steći andragoške kompetencije koje su od presudne važnosti za rad s odraslim polaznicima. Osposobiti tim nastavnika u jednoj školi znači stvoriti jezgro koje će se na kvalitetan način baviti funkcionalnim osnovnim obrazovanjem odraslih, međusobno se podržavati i razmjenjivati iskustva u radu. Važno je i zajedničko planiranje nastavnih sadržaja da se što više drži integracija sadržaja kroz kurikulum. Kompetencije nastavnika u radu s odraslim polaznicima možemo podijeliti u nekoliko područja:

1. Osobni i profesionalni vrijednosni stavovi i profesionalni razvoj
2. Poznavanje polaznika obrazovanja

3. Poznavanje kurikuluma i sadržaja poučavanja
4. Poznavanje procesa poučavanja i učenja
5. Promatranje i vrednovanje učenja i razvoja polaznika
6. Poznavanje društvenih odnosa, škole i obitelji

Naznake područja u kojima se trebaju razraditi kompetencije plod su rada na projektima koji su pripremali nastavnike za rad s odraslim polaznicima. Za praćenje rada svaka razrada kompetencije mora imati i indikatore radi lakšeg praćenja i vrednovanja kompetencija učitelja koji rade u procesu funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih.

ZAKLJUČAK

Sistemsko rješenje osnovnog obrazovanja odraslih u RH nije dobro. Naime, ono se temelji na nastavnom planu i programu redovnog osnovnog obrazovanja u skraćenoj formi. Program nije prilagođen potrebama odraslih polaznika: ni sadržajno ni psihološki. Npr. u programu se nalazi bajka, što nikako ne odgovara psihološkoj razni odrasle osobe ili je program pun teoretiziranja bez konkretne (funkcionalne) primjene. Ako odrasla osoba završi osnovno obrazovanje, a u realnom životu ne zna ispuniti opću uplatnicu, popuniti formulare, nije u mogućnosti napisati molbu za posao, ne razumije izborni sistem, ne zna svoja građanska i ljudska prava (itd.) ona je izgubila vrijeme, a rezultat je izostao ne samo na razini svakog pojedinca već i društva u cjelini jer smo utrošili resurse za nešto što je na kraju rezultiralo samo "komadom papira". U cilju postizanja funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih potrebno je pokrenuti izradu kurikuluma i provesti pilot projekt u svrhu optimiziranja predloženog rješenja. Slični projekti su se radili i u drugim državama i potrebno je uzeti pozitivna iskustva i transformirati ih na specifičnost naših potreba. Ni jedan se model ne može jednostavno prepisati i primijeniti ako pritom nisu uzete u obzir i sve ostale činjenice vezane uz pojedino društvo.

LITERATURA:

- Candy Philip C., (1990), How People Learn, u Smith, R. (ur.), *Learning to learn across life span*, San Francisco: Jossey – Bass, str. 30-63.
- Dijanošić, B. (2008), *Prilozi definiranju pojma funkcionalne pismenosti*, Andragoški glasnik, 22., str. 25-35.
- Dijanošić, B. (2011), *Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja*, Andragoški glasnik, 28., str. 21-31.

- De Bono, E. (2008), *De Bonov tečaj razmišljanja*, Zagreb: Veble.
- Hoskins B., Crick R.D., (2008) *Lerning to Learn and Civic Competencies: different currencies or two sides of the ame coin?* Report of the CRELL network of European Commision, Torino.
- (2003), *Key competencies – some international comparisons* Schottish Qualifications Authority, Glasgow.
- Kulić, R. i Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Medić, S., Popović, K., Despotović, M., Milanović, M. (2009). *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih – pilot program*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakultete Beograd,
- Društvo za obrazovanje odraslih Beograd.
- (2006), *Recommendations (2206/962/EC of the European Parliamnet and of the Council of 18 December 2006 on Key Competense for lifelong learnig*, Official Journal L 394, Brusseles.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. Retrieved from http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf

DEVELOPING KEY COMPETENCIES IN FUNCTIONAL ELEMENTARY ADULT EDUCATION

BRANKO DIJANOŠIĆ

Summary: *Competence in elementary adult education and a possible model for such education are shown in this article. There are many open questions in elementary adult education. The actual curricula for elementary adult education in Croatia are out of date. Finding new solutions in elementary adult education by improving the curricula and new general approach to the topic is necessary. There are many examples of good practice in the projects carried out in some countries. As an example we can mention the project in Portugal, they made modular education in basic adult education. At the end of such an education adults get certificates in basic education and for a simple job they were trained for during education. The project "Second chance" was conducted in Serbia with an aim to develop systemic elementary practice based adult education. This article is an attempt to open the door to the topic of functional basic adult education in Croatia. There were some attempts within some projects but there were no results after the projects finished.*

Key words: *key competencies, functional adult basic education, learning outcomes, competency clusters*

RAZVOJ LJUDSKIH POTENCIJALA KROZ CJELOŽIVOTNO UČENJE – STAJALIŠTA STUDENATA VELEUČILIŠTA LAVOSLAV RUŽIČKA U VUKOVARU

DARIJA IVANKOVIĆ I DANIJELA ROMIĆ
Veleučilište Lavoslav Ružička u Vukovaru
darija@vevu.hr ; dromic@vevu.hr

Sažetak: *Ulaskom u Europsku uniju i društvo znanja, Hrvatska je definirala svoje nacionalne prioritete. U cilju jačanja ljudskih potencijala i gospodarstva općenito, obrazovanje i osposobljavanje prepoznati su kao temelji dugoročnog razvoja društva u cijelosti. U današnje vrijeme kada fond znanja vrtoglavo raste, a mnoge stare spoznaje brzo zastarijevaju, neodrživo je smatrati da se obrazovanje zaustavlja izlaskom iz srednje škole ili fakulteta. Obrazovanje se prolongira na čitav život pojedinca i pretpostavlja usvajanje cjeloživotnog učenja koje vodi prema rastu i osnaživanju ljudskog potencijala. Osim toga, cjeloživotno učenje, kao novi razvojni pravac u učenju i obrazovanju, nije rezervirano samo za područje formalnog obrazovanja, već svoju primjenu nalazi i u području zapošljavanja, ekonomskog napretka i socijalnog isključenja. U radu se polazi od hipoteze da studenti shvaćaju važnost usvajanja cjeloživotnog učenja kako bi ostali konkurentni cijeli svoj radni vijek i kako bi ostvarili ekonomsku sigurnost. Istraživanje je provedeno među redovnim i izvanrednim studentima Veleučilišta Lavoslava Ružičke u Vukovaru (N=200) sva tri stručna studija: Trgovine, Fizioterapije i Upravnog studija. Analiza rezultata je ohrabrujuća jer svjedoči o tome da mladi naraštaji, koji su temeljni društveni resurs, razumiju da usvajanje koncepta cjeloživotnog učenja bitno pridonosi razvoju mišljenja, učenja, stjecanja znanja, zapošljavanja i ekonomske sigurnosti tijekom cijelog radnog vijeka.*

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, ljudski potencijali, zapošljivost, Memorandum o cjeloživotnom učenju, Strategija obrazovanja odraslih, Vukovarsko-srijemska županija*

UVOD

Obrazovanje predstavlja jednu od najvažnijih infrastrukturnih djelatnosti o kojima ovisi usmjerenost i razvojni potencijal društva (Paustović, 1999). Navedeno dovodi do potrebe za razumijevanjem koncepta cjeloživotnog učenja i za uključivajem svih relevantnih dionika u provedbu istog. Općenito, smatra se da potreba za cjeloživotnim učenjem u društvu utemeljenom na znanju dolazi zbog tri ključna razloga: znanstveno-tehnološkog razvoja, socijalnog razvoja te razvoja odgojno-obrazovnih sustava. Prema EU definiciji cjeloživotno učenje (eng. lifelong learning) podrazumijeva “sve vrste učenja tijekom odrasle dobi s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca” (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). Stoga se može reći da je cjeloživotno učenje dio šire vizije u obrazovanju svakog pojedinca, a sam pojam “obrazovanja” proces učenja “od kolijevke do groba”. Taj proces se manifestira kroz sve oblike učenja te podrazumijeva formalno, neformalno, informalno i iskustveno učenje.

OBRAZOVANJE ZA 21. STOLJEĆE – PITANJA I IZAZOVI

U priopćenju Nacionalnog vijeća za konkurentnost (2004) stoji da svaka nacionalna ekonomija i njezin konkurentski položaj ovise prvenstveno o kvaliteti raspoloživih ljudskih resursa. Korištenje tih resursa i ulaganje u kvalitetu glavni su čimbenici razvoja. Upravo obrazovanje omogućuje stjecanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti koji su pojedincu potrebni za ostvarivanje radnih i društvenih uloga. Žiljak (2004) na obrazovanje gleda kao kategoriju koja najvećim dijelom pretpostavlja racionalan izbor korisnika koji će uložiti svoje vrijeme i materijalna sredstva za osobni probitak. Promišljajući o obrazovanju u svjetlu velikih promjena s kojima se susreće moderno gospodarstvo Vidulić-Orbanić (2007, str. 58) navodi da se na obrazovanje može gledati kao povijesnu i društvenu kategoriju koja je u izravnoj vezi s potrebama proizvodnje materijalnih dobara, sa stupnjem razvoja znanosti i tehnologije, s ideologijom koja u njega ugrađuje razne ciljeve, kao i s političkim uređenjem nekog društva. No, i pripadnici društva kao pojedinci imaju svoja očekivanja naspram obrazovanja. Baranović (2002, str. 216) sugerira da se očekivanja pojedinaca “ukratko mogu izraziti kao poboljšanje kvalitete života - bolji materijalni standard, viši društveni status i ugled, mogućnosti osobnog razvoja.” Nadalje, navodi da su to samo neke od osnovnih funkcija obrazovanja, one bez kojih danas, barem ne bez većih posljedica, nije moguće održati reprodukciju društvenog života ni dostignuti nivo kvalitete života pojedinca. Dakle, iz svih navedenih definicija može se reći da je obrazovanje kontinuiran, dinamičan proces koji pojedinca pri-

prema za aktivno sudjelovanje u privatnom i društvenom životu. Također, bitno je naglasiti da u svjetlu velikih promjena s kojim se susreće moderno gospodarstvo znanje, kao produkt obrazovanja, postaje sve važnije, a ulaganje u obrazovanje imperativ razvoja svakog suvremenog društva pa tako i hrvatskog.

Proces obrazovanja u našoj zemlji je proteklih desetljeća doživio izvanredno brz razvoj i u kvalitativnom i u kvantitativnom pogledu. To je izazvalo mnoštvo unutrašnjih proturječnosti u samom sustavu odgoja i obrazovanja i nesklad u odnosu na potrebe društva s jedne strane, te mogućnosti obrazovnog sustava da tim potrebama udovolji, s druge strane. Imajući u vidu novonastale promjene kao i važnost obrazovanja za nacionalni razvoj, Vlada Republike Hrvatske donijela je nekoliko strateških dokumenata koji su odredili nacionalne prioritete odgojno-obrazovne djelatnosti kao i buduće pravce djelovanja. U Bijelom dokumentu o hrvatskom obrazovanju apostrofira se na “projektiranje i razvoj obrazovnog sustava ne kao izolirane djelatnosti (sektora) nego pozicionirane u hrvatskom društvenom kontekstu koji se mijenja pod utjecajem europskog i svjetskog globalnog okruženja.” To znači da svi obrazovni akteri u RH trebaju uložiti dodatne napore kako bi obrazovanje i stručno osposobljavanje koji predstavljaju neopipljiva ulaganja bila u funkciji ekonomskog boljitka.

Promišljajući o suvremenoj ulozi obrazovanja Bejaković (2006) smatra da najveća snaga obrazovanja leži u poboljšanju zapošljivosti i konkurentnosti radno sposobnog stanovništva. Drugim riječima, lakše pronalaženje zaposlenja, ublažavanje dugotrajne nezaposlenosti i konkurentnosti radne snage trebalo bi pridonijeti osnaživanju i stvaranju svijesti da su osposobljavanjem, usavršavanjem i obrazovanjem pojedinci gospodari svoje sudbine koji itekako mogu utjecati na poboljšanje svoga položaja u društvu općenito. Dakle, obrazovanje tijekom cijelog životnog vijeka trebalo bi biti fokus interesa društva u cjelini.

CJELOŽIVOTNO UČENJE I RAZVOJ LJUDSKIH POTENCIJALA

Ulaskom u Europsku uniju Hrvatska se pridružila velikoj europskoj obitelji društava odnosno ekonomija utemeljenih na znanju koje su usvojile načela cjeloživotnog učenja. U takvom društvu učenje nije samo obveza već i potreba svakog pojedinca bez obzira na starosnu dob, prethodno stečeno obrazovanje, zaposlenost, osobnu motiviranost, okruženje u kojem živi i radi (Strategija obrazovanja odraslih, 2007). Stoga mnogi istraživači diljem Europe i Hrvatske pokušavaju objasniti zašto je cjeloživotno učenje važno i koja je njegova uloga u osnaživanju pojedinaca odnosno ljudskih potencijala. refleksija na privatni i poslovni život pojedinca.

Tadin (2007) ističe da cjeloživotno obrazovanje za svako društvo ima prioritetnu važnost jer se dinamični društveni i gospodarski razvoj i rast može zasnivati samo

na kvalitetno visokoobrazovanim poduzetnicima, menadžerima i stručnjacima. Gobo (2009, str. 309) pak smatra da je u suvremenom društvu jedina alternativa za uspješnu participaciju na tržištu rada. Prema Zelenici (2007) temeljna misija sustava cjeloživotnog učenja i obrazovanja je: aktualnim znanjem, spoznajama, saznanjima, vještinama i aktivnostima utemeljenim na znanju, osposobiti svakog pojedinca, bez obzira na zvanja, zanimanja i struku, za uspješno obavljanje sve zahtjevnijih profesionalnih i životnih okolnosti. Nadalje, Zelenika smatra da je strukturu sustava cjeloživotnog učenja i obrazovanja moguće predstaviti na “obrnutoj” piramidi. Obrazovni ishodi poput znanja, vještina i spoznaja počinju na vrhu “obrnute” piramide u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja, zatim se nadograđuju na sljedećoj razini u sustavu primarnog i sekundarnog obveznog obrazovanja, proširuju se u sustavu obrazovanja odraslih, zatim se nadograđuju u sustavu obrazovanja učitelja i srednjoškolskih nastavnika, te se nadograđuju, proširuju, produbljuju, multipliciraju na najvišoj razini – u sustavu visokog obrazovanja.

CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Polazeći od pretpostavke da se obrazovanje prolongira na čitav život pojedinca i pretpostavlja usvajanje cjeloživotnog učenja koje vodi prema rastu i osnaživanju ljudskog potencijala, glavni cilj rada bio je istražiti stajališta studenata Veleučilišta Lavoslava Ružičke u Vukovaru.

Osnovna hipoteza rada glasi:

H1: studenti shvaćaju važnost usvajanja koncepta cjeloživotnog učenja kako bi ostali konkurentni cijeli svoj radni vijek i kako bi ostvarili ekonomsku sigurnost.

Također, pokušat će se potvrditi i dodatna hipoteza:

H2: Veleučilište treba postati vodeća institucija za provedbu koncepta cjeloživotnog učenja i stvaranja klime koja će promovirati društvo znanja na području Vukovarsko-srijemske županije.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Provođenje terenskog eksperimenta podrazumijevalo je anketiranje kao primarne tehnike za dobivanje relevantnih podataka, a provedeno je putem upitnika. Upitnikom su se mjerila stajališta studenata o konceptu cjeloživotnog učenja. Od ispitanika se tražilo izjašnjavanje o svojoj suglasnosti o pojedinim tvrdnjama i to na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva: *1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = ne slažem*

se, 3 = *niti se slažem, niti se ne slažem (neutralan)*, 4 = *slažem se*, 5 = *u potpunosti se slažem*. Svi upitnici su bili valjani te su prihvaćeni u uzorak.

Za potrebe istraživanja uzorkom su obuhvaćeni ispitanici koji su već korisnici usluga obrazovanja - studenti Veleučilišta Lavoslava Ružičke u Vukovaru. U ispitivanju je sudjelovalo 200 studenata redovnih i izvanrednih (N=200) sva tri stručna studija: Trgovine, Fizioterapije i Upravnog studija. Tablica 1. prikazuje veličinu uzorka po njegovim osnovnim karakteristikama odnosno broj ispitanika po spolu, starosti, studiju, statusu te godini studiranja.

Tablica 1. Struktura uzorka prema njegovim osnovnim karakteristikama

		N	%
SPOL	Ženko	105	53
	Muško	95	47
STAROST	do 29 godina	178	89
	od 29 godina	12	11
STRUČNI STUDIJ	Trgovina	72	36
	Fizioterapija	115	58
	Upravni studij	13	6
STATUS	Redovan student	157	79
	Izvanredan student	43	21
GODINA STUDIRANJA	Prva godina	74	37
	Druga godina	25	13
	Treća godina	86	43
	Apsolvent	8	7

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Nakon prikupljanja, podaci iz upitnika uneseni su u SPSS bazu podataka i detaljna je analiza provedena uz pomoć statističkog paketa za društvene znanosti (Statistical Package for Social Science), verzija 11.0. U ovom istraživanju korištene su sljedeće vrste statističke analize podataka: deskriptivna statistička analiza i neparametrijska statistička analiza. Statističko testiranje provedeno je na razini značajnosti od 95% ($\alpha=0,05$).

Testiranje statističke razlike ocjenjivanja postavljenih hipoteza

Testiranje statističke razlike provedeno je Mann-Whitney U testom za demografske pokazatelje spol i status (vrijednosti pokazatelja svrstane u dvije kategorije), Kruskal-Wallis ANOVA testom za pokazatelje studij, godine studiranja, razina obrazovanja oca, razina obrazovanja majke i mjesto odrastanja (vrijednosti pokazatelja svrstane u tri ili više kategorija, H vrijednost u tablici) i regresijskom analizom za dob (dob je kvantitativna varijabla, F vrijednost u tablici).

Testiranje statističke razlike ocjenjivanja postavljene hipoteze *H1: Studenti shvaćaju važnost usvajanja koncepta cjeloživotnog učenja kako bi ostali konkurenti cijeli svoj radni vijek i kako bi ostvarili ekonomsku sigurnost* u odnosu na demografske pokazatelje prikazuje Tablica 2.

Tablica 2. Testiranje statističke razlike ocjenjivanja postavljenje hipoteze H1

Demografski pokazatelj	Z/H/F	p
Spol	2,03	0,043
Dob	0,104	0,140
Studij	2,594	0,273
Status	-0,227	0,820
Godina studiranja	1,002	0,801
Razina obrazovanja oca	4,690	0,196
Razina obrazovanja majke	0,401	0,940
Mjesto odrastanja	1,821	0,402

Analiza prosječnog odgovora u odnosu na demografske pokazatelje pokazuje da jedino postoji statistički značajna razlika u odnosu na spol ($p < 0,05$). Prosjek ženskih odgovora iznosi 4,2 i statistički je značajno viši od prosjeka muških odgovora koji iznosi 3,9 što upućuje na zaključak da su žene sklonije ideji cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja općenito. Može se reći da rezultati ovog kao i drugih sličnih istraživanja sugeriraju da žene češće nego muškarci pridaju veću pažnju školskom (formalnom) obrazovanju kao sredstvu osobnog razvoja, što ukazuje da škola za njih još uvijek predstavlja značajno emancipacijsko sredstvo, odnosno da ženski dio ispitanika još uvijek percipira školu kao mjesto poticajno za razvoj njihovih unutrašnjih potencijala i osobnosti (Baranović, 2002, str. 213). U odnosu na ostale demografske pokazatelje ne postoji statistički značajna razlika između prosječnih odgovora ($p > 0,05$).

Testiranje statističke razlike ocjenjivanja postavljene tvrdnje *H2: Veleučilište treba postati vodeća institucija u stjecanju znanja i vještina* u odnosu demografske pokazatelje prikazuje Tablica 3.

Tablica 3. Testiranje statističke razlike ocjenjivanja postavljene hipoteze H

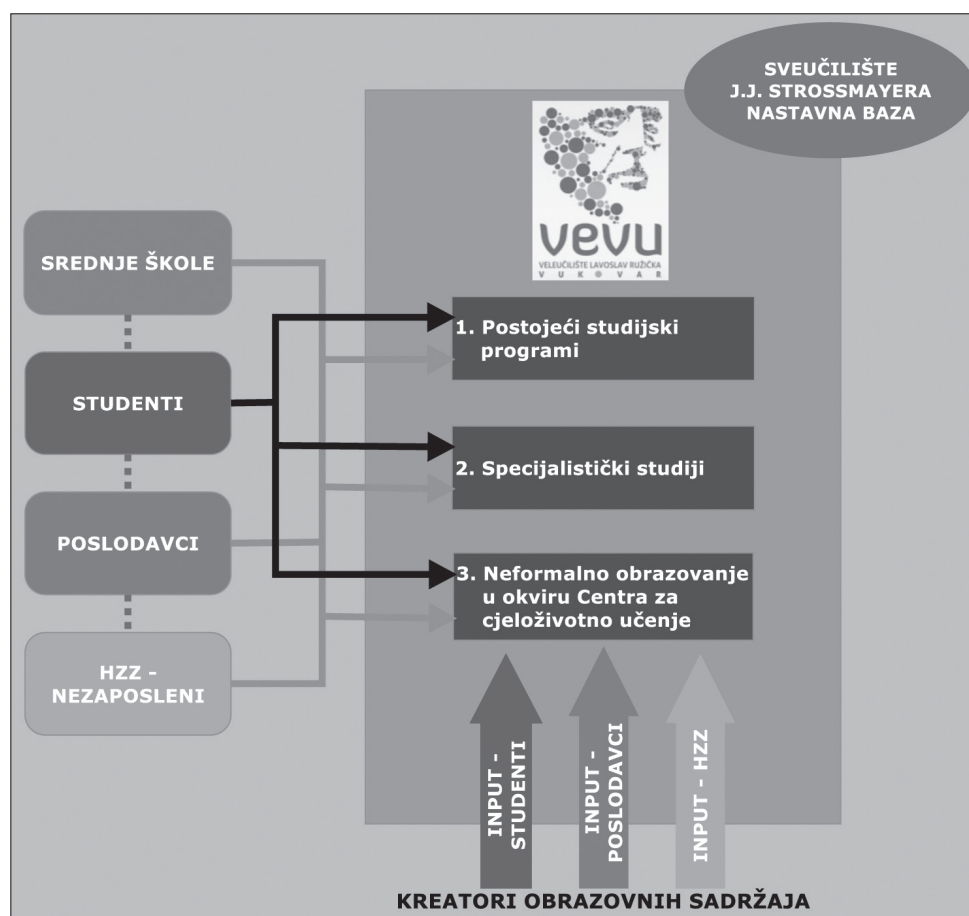
Demografski pokazatelj	Z/H/F	p
Spol	0,002	0,969
Dob	1,170	0,281
Studij	2,144	0,543
Status	-1,229	0,219
Godina studiranja	3,502	0,623
Razina obrazovanja oca	6,055	0,301
Razina obrazovanja majke	7,396	0,193
Mjesto odrastanja	7,306	0,121

Kreatori prosvjetne politike na nove obrazovne zahtjeve (znanja, umijeća i vrijednosni sustav) danas odgovaraju konceptom cjeloživotnog obrazovanja, konceptom koji prolongira obrazovanje na cijeli život pojedinca, a koji se realizira unutar obrazovnih i neobrazovnih institucija (Delors, 2000). Statističko testiranje prosječnog odgovora vezanog za dodatnu hipotezu *Veleučilište treba postati vodeća institucija u stjecanju znanja i vještina* u odnosu na demografske pokazatelje ($p > 0,05$ za sve pokazatelje) implicira da postoji zajedničko stajalište svih anketiranih o toj tvrdnji. Kako je prosječna vrijednost odgovora 4,14, a najčešća vrijednost odgovora je 5, može se zaključiti da svi anketirani studenti, bez obzira na demografske pokazatelje prihvaćaju hipotezu da Veleučilište, kao jedina visokoobrazovna institucija u gradu Vukovaru, treba postati vodeća institucija u stjecanju znanja i vještina.

PRIJEDLOG RJEŠENJA I ZAKLJUČAK

Usvajanje cjeloživotnog učenja, kao nove razvojne orijentacije u učenju i obrazovanju, nije rezervirano samo za područje formalnog obrazovanja, već svoju primjenu nalazi i u području zapošljavanja, ekonomskog napretka i socijalnog isključenja. Na postavljene hipoteze ovog rada pokušalo se odgovoriti iz dvije perspektive: promišljanja mladih o konceptu cjeloživotnog učenja i uloge Veleučilišta u provođenju tog koncepta.

Istraživanje je provedeno među redovnim i izvanrednim studentima Veleučilišta Lavoslava Ružičke u Vukovaru (N=200) sva tri stručna studija: Trgovine, Fizioterapije i Upravnog studija. Analiza rezultata je ohrabrujuća jer svjedoči o tome da studenti razumiju da usvajanje koncepta cjeloživotnog učenja bitno pridonosi razvoju mišljenja, učenja i stjecanja znanja. Stoga, mladi trebaju preuzeti proaktivnu ulogu i biti inicijatori promjena, jer će jedino na taj način riješiti pitanje zapošljavanja, ali i ekonomske sigurnosti tijekom cijelog svog radnog vijeka. Rezultati istraživanja također potvrđuju dodatnu hipotezu da Veleučilište treba biti vodeća obrazovna institucija koja će provoditi koncept cjeloživotnog učenja. Međutim, za uspješnu implementaciju koncepta Veleučilište mora moći prepoznati potrebe tržišta rada i poslodavaca kako bi adekvatno moglo odgovoriti na izazove.



Slika 1. Model umrežavanja dionika u konceptu cjeloživotnog učenja

Kako bi Veleučilište odigralo svoju ulogu u osnaživanju mladih ne samo prilikom prvog zaposlenja, već i tijekom cijelog radnog vijeka mora odgovoriti na slijedeća pitanja i izazove:

- osigurati otvoren sustav formalnog i neformalnog obrazovanja u cilju povećanja visokoobrazovanih u ukupnom radnom kontingentu Vukovarsko-srijemske županije,
- mladima i nakon završetka formalnog obrazovanja pružiti priliku za stjecanje novih znanja i vještina kroz različite oblike cjeloživotnog učenja,
- povezati obrazovne programe s potrebama tržišta rada i
- u kreiranju obrazovnih sadržaja uključiti sve relevantne dionike.

Konačno, ukupno dobiveni rezultati istraživanja upućuju na zaključak da stajališta mladih dobnih skupina spram cjeloživotnog učenja karakterizira njihovo razumijevanje društvene stvarnosti. Društvene i ekonomske promjene koje se događaju u gospodarstvu Hrvatske apostrofiraju na značaj uvođenja cjeloživotnog učenja u sve oblike obrazovanja, u svim oblicima i životnim razdobljima svakog pojedinca.

LITERATURA:

- Baranović, B. (2002). *Što mladi misle o obrazovanju? U: F. Radin i V. Ilišin (ur.) Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži
- Bejaković, P. (1999). Programi osposobljavanja zaposlenih i nezaposlenih osoba. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 8, 1(39), 175-198.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on lifelong Learning*. <http://www.hzpou.hr/stranice/3/21-100.pdf>. Pristupljeno 10.02.2013
- Commission of the European Communities, (2006). *Adult learning: it is never too late to learn*, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PF>. Pristupljeno 18.01.2013.
- Gobo, A. (2009). *Cjeloživotno učenje u funkciji povećanja zapošljivosti nezaposlenih osoba*. 4. međunarodna konferencija Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih, Šibenik, 29.-31.5.2009.
- Ivanković, D. (2012). *Karakteristike mladih dobnih skupina kao potencijalnih korisnika usluga cjeloživotnog obrazovanja*. Magistarski rad. Ekonomski fakultet u Osijeku: Osijek
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.*, Zagreb: MZOS
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2007). *Strategija obrazovanja odraslih*, 2 dopunjeno izdanje. Zagreb: MZOS
- Republika Hrvatska, (2010). *Operativni program za razvoj ljudskih potencijala*, verzija 2., Hrvatska

- Paustović, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost u sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen
- Tadin, H. (2007). Cjeloživotno obrazovanje za povećanje konkuretnosti poduzeća u Europskoj uniji. *EKONOMIJA/ECONOMICS* 14 (1), 143-150.
- Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2001). *Odgoj i obrazovanje – Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*, Strategija razvitka Republike Hrvatske – Hrvatska u 21. Stoljeću. Zagreb: Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske
- Vidulin-Orbanić, S. (2007). “Društvo koje uči”: Povijesno-društveni aspekti obrazovanja. *Metodički obzori* 2, 57-71.
- Zelenika, R. (2007). *Znanje – temelj društva blagostanja*. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci
- Žiljak, T. (2004.) Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj Uniji i Hrvatskoj. *Anali hrvatskog političkog društva*, Vol. 1. No. 1, 225-243.

HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT THROUGH LIFELONG LEARNING - ATTITUDES OF STUDENTS OF UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES LAVOSLAV RUŽIČKA IN VUKOVAR

DARIJA IVANKOVIĆ AND DANIJELA ROMIĆ

Summary: *By joining the European Union and embracing the society of knowledge, Croatia has defined its national priorities. In order to strengthen human resources and the economy in general, education and training have been identified as the basis for long-term development of society as a whole. At the present time when the fund of knowledge is growing rapidly, and many of the old knowledge quickly becomes outdated, it is elusive to think that education ends after leaving high school or college. Education is prolonged to the whole lifetime of the individual and assumes the adoption of lifelong learning, which leads to the growth and strengthening of human resources. In addition, lifelong learning, as a new development direction in learning and education, is not reserved only for the area of formal education, but its application can be found in the area of employment, economic growth and social exclusion. The paper is based on the hypothesis that the students realize the importance of the adoption of lifelong learning in order to remain competitive in all their working life and to achieve economic security. The survey was conducted among full-time and part-time students of the University of Applied Sciences Lavoslav Ružička in Vukovar (N = 200), all three expert studies: trade, physiotherapy and Administrative Studies. Analysis of the results is reassuring because it testifies to the fact that the younger generations, which are the fundamental social resource, understand that the adoption of the concept of lifelong learning contributes significantly to the development of thinking, learning, knowledge acquiring, employment and economic security throughout their working lives.*

Key words: *lifelong learning, human resources, employability, Memorandum on lifelong learning, Strategy for adult education, Vukovar-Syrmia County, University of Applied Sciences Lavoslav Ružička in Vukovar*

PODUZETNIČKO OBRAZOVANJE KAO PREDUVJET RAZVOJA USPJEŠNOG PODUZETNIČKOG DRUŠTVA – SLUČAJ HRVATSKE

DARIJA IVANKOVIĆ, ŽELJKO SUDARIĆ I MIRJANA NEDOVIĆ
Veleučilište Lavoslav Ružička u Vukovaru
darija@vevu.hr ; zsudacic@vevu.hr ; mnedovic@vevu.hr

Sažetak: *Hrvatska svoju budućnost vidi u razvijanju poduzetništva kao glavne poluge razvoja trenutno stagnirajućeg gospodarstva. Imperativ održivog rasta koji se temelji na inovativnosti, kreativnosti, preuzimanju rizika i izvrsnosti, podrazumijeva poticanje i osnivanje većeg broja start-up poduzeća koja će doprinijeti gospodarskom rastu te generirati nova radna mjesta. Kako bi se navedeno realiziralo nužno je osvijestiti i senzibilizirati javnost o važnosti učenja za poduzetništvo ali i potaknuti visokoobrazovne institucije da u svoje nastavne kurikule implementiraju poduzetničke programe. Metodologija istraživanja u ovom radu oslanja se na dosadašnje teorijske spoznaje o poduzetničkom obrazovanju i polazi od hipoteze da poduzetničko obrazovanje ima pozitivan utjecaj na poduzetničko razmišljanje mladih ljudi, njihove namjere prema poduzetništvu, zapošljivosti i u konačnici njihove uloge u društvu i gospodarstvu. Istraživanje je provedeno na temelju prikupljenih sekundarnih podataka o postojećim poduzetničkim programima koje izvode visokoobrazovne institucije u Republici Hrvatskoj. Rezultati istraživanja protumačeni su s posebnim osvrtom na važnost razvijanja poduzetničkih programa, a koji bi trebali rezultirati stvaranjem novih poduzetničkih generacija koje će moći prihvatiti i odgovoriti na nove, dinamičke gospodarske trendove.*

Ključne riječi: *poduzetničko obrazovanje, poduzetnički programi, visokoobrazovne institucije, Strategija učenja za poduzetništvo, GEM istraživanje, Hrvatska*

UVOD

Cilj suvremenog poduzetništva je stvaranje poduzetničkog društva, kojeg prije svega karakterizira znanje pojedinca o poduzetništvu te je orijentirano na individualnu inicijativu, kreativnost, inovacije i stvaralačku atmosferu. Europska komisija (2012) je u tu svrhu dala definiciju učenja o poduzetništvu koja kaže da se poduzetništvo odnosi na mogućnost pojedinca da ideju pretvori u djelo. Ono uključuje kreativnost, inovaciju i preuzimanje rizika, kao i mogućnost da pojedinac planira i provede projekte kako bi postigao određene ciljeve. Podržava svakoga, u svakodnevnom životu, kao i među društvom; zaposlenike čini svjesnijim o kontekstu njihovog posla i sposobnim da iskoriste prilike, te predstavlja potporu poduzetnicima za stvaranje društvene ili komercijalne aktivnosti.

Kakva je slika u Hrvatskoj? Rezultati GEM istraživanja za Hrvatsku (2012) pokazuju nizak dinamizam poduzetničke strukture što u posljednjih nekoliko godina ukazuje na mali broj novih poslovnih pothvata, mali broj rastućih poduzeća te nizak motivacijski koeficijent. Tome u prilog svjedoči i TEA indeks u 2011. godini za “početničke i nove poslovne pothvate” od 7,3 dok je prosjek promatranih zemalja 13,9 (Kina čak 24,0). Nadalje, u istraživanju se navodi da je nedostatan poduzetničko obrazovanje jedna od glavnih prepreka razvoju poduzetničkog društva u Hrvatskoj. Evidentno je dakle da u cilju razvijanja budućih poduzetničkih aktivnosti Hrvatska treba zahtijevati od obrazovanja odnosno visokoobrazovnih institucija da kroz poduzetničke programe omoguće stjecanje znanja i poduzetničkih kompetencija koje su temeljni preduvjet jačanja poduzetništva i jačanja poduzetničkog društva.

IZGRADNJA PODUZETNIČKOG DRUŠTVA KROZ PODUZETNIČKO OBRAZOVANJE

U suvremenom gospodarstvu u kojem je osnovna zadaća uočavati i otkrivati nove mogućnosti i stvarati šanse u promjenjivoj okolini, informacije, komunikacije, znanje i poduzetništvo postaju temeljni resursi i nositelji tehnološkog, ekonomskog i društvenog razvoja (Škrtić, 2011). Iako se pojam poduzetništva primarno veže uz pokretanje novog posla, moderne definicije poduzetništva sugeriraju da je ono proces stvaranja i razvijanja određene gospodarske aktivnosti kombiniranjem rizika, kreativnosti i inovativnosti uz pouzdanu upravljačku strukturu unutar nove ili postojeće organizacije. Postavlja se pitanje zašto je poduzetništvo važno? Koja je njegova uloga u suvremenom društvu? Poduzetništvo, kao poslovna djelatnost, teži razumijevanju kako nastaju prigode da se stvori nešto novo (novi proizvodi ili usluge, nova tržišta, novi proizvodni procesi ili sirovine i materijali, novi načini organiziranja postojeće tehnologije) te kako daroviti pojedinci pronalaze ili stvaraju te

prigode, a zatim ih istražuju i koriste za postizanje različitih učinaka (Dračić, 2012, str.5). Zbog toga, obrazovanje usmjereno na poduzetništvo kao preduvjet razvijanja poduzetničkog društva treba obuhvatiti sve one aspekte koji su fokusirani na vrijednosti, vjerovanja i stavove povezanih s konceptom poduzetništva (poduzetnički način razmišljanja, poduzetnički duh ili identitet).

U najširem smislu riječi može se reći da je obrazovanje rezultat procesa stjecanja znanja (Anić, 2009). Theodore W. Shultz (1985) je još osamdesetih godina prošlog stoljeća primijetio da je upravo ulaganje u znanje i obrazovanje ključni čimbenik ljudskog blagostanja. On je odbacio široko rasprostranjeno, ili pogrešno gledište da su ograničenost prostora, energije, obradivog zemljišta i drugih fizičkih osobina zemlje odlučne prepreke ljudskom napretku i pokazuje da su stečene sposobnosti – njihovo obrazovanje, iskustvo, vještina – temelj ekonomskog napretka u svijetu uopće. Brojni autori prepoznali su poduzetništvo kao kritičnu vezu između obrazovanja i gospodarstva. Mujić (2007) primjećuje da akademska zajednica i javnost posebno zanimanje iskazuju za promjene u obrazovnom procesu, koje se napokon uočava kao društvena svrha i kritični činitelj razvoja. Stoga je razumljiv interes akademske zajednice diljem svijeta za razvijanjem poduzetništva i poduzetničkog obrazovanja kao glavnog pokretača gospodarskog rasta.

Kamen temeljac poduzetničkom obrazovanju postavio je 1938. godine profesor emeritus Shigeru Fuji sa Kobe Sveučilišta u Japanu koji je pokrenuo prvi obrazovni program iz poduzetništva. Ipak, početci razvoja poduzetničkog obrazovanja pronalaze se u Americi gdje su šezdesetih godina prošlog stoljeća i oformljeni, a 1971. godine osnovan je prvi MBA studij na Univerzitetu Južne Kalifornije. Nakon toga događa se nevjerojatna ekspanzija poduzetničkih programa da bi do kraja devedesetih godina 1050 obrazovnih institucija na području SAD-a podučavalo poduzetništvo (Miljković Krečar, 2010). Od tada pa sve do danas, potražnja za poduzetničkim obrazovanjem stalno raste.

Poduzetničko obrazovanje ima značajnu ulogu u stvaranju kapaciteta organizacija i pojedinaca za suočavanje s kompleksnošću i nesigurnošću okruženja u kojem djeluju. Ono razvija proaktivnost, inovativnost i odgovornost pojedinca, te spremnost na preuzimanje rizika u donošenju odluka i rješavanju problema (Oberman Peterka, 2013, str.2). Vlada Republike Hrvatske je 2010. godine usvojila Strategiju učenja za poduzetništvo 2010. - 2014. koja predstavlja osnovu za opredijeljenost i razvoj poduzetništva kao društvene, nacionalne, gospodarske i odgojno-obrazovne aktivnosti. Strategija je prvenstveno namijenjena onima koji su uključeni u odgoj i obrazovanje te osposobljavanje i usavršavanje, a ciljne se skupine nalaze u okviru odgojno - obrazovnih institucija kao i izvan njih. Ukupna je odgovornost za implementaciju i razvoj poduzetničkog učenja u obrazovnom sektoru na Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa i njegovih Agencija, Ministarstvu gospodar-

stva, rada i poduzetništva, Hrvatskoj gospodarskoj komori, Hrvatskoj obrtničkoj komori, Hrvatskoj udruzi poslodavaca i Hrvatskom zavodu za zapošljavanje, kao članicama Koordinacije E4E-obrazovanje za poduzetništvo, te srodnim institucijama na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini (Strategija učenja za poduzetništvo, 2010, str. 17).

Iako se o poduzetničkom obrazovanju puno govori i raspravlja, važno je naglasiti da različiti autori pod ovim pojmom podrazumijevaju različite stvari. Za razliku od nekih autora koji poduzetničko obrazovanje usko vezuju uz malo poduzeće, njegovo pokretanje i razvoj, sve više autora na poduzetničko obrazovanje gledaju šire, ne dajući mu isključivo i samo ekonomsku relevantnost (Oberman Peterka i Alpeza, 2013). Općenito, poduzetničko obrazovanje se odnosi na programe koji promiču poduzetničku svijest za poduzetništvom kao karijerom te kroz treninge pružaju znanja kako stvoriti novo poduzeće (Vesper, 1988). Krueger i Brazeal (1994) smatraju da poduzetnička edukacija temeljena na čvrstoj teoriji učenja može izgraditi poduzetnike povećanjem poslovnih znanja i promicanjem karakteristika koje su povezane s poduzetnicima. Promišljajući o ulozi suvremenog poduzetničkog obrazovanja Sedlan – Konig sugerira da ono obuhvaća procese, sadržaje i rezultate učenja, te sve aktivnosti kojima je cilj transformacija poduzetničkog potencijala u poduzetničko ponašanje kao i stjecanje različitih kompetencija, umijeća i navika vezanih za poduzetništvo (kao i znanja o poduzetništvu). Istraživanja također ukazuju da se broj poduzetnika može povećati razvijanjem pozitivne percepcije o izvedivosti i poželjnosti poduzetništva kroz obrazovne pripreme u ranoj dobi (Kourilsky, 1995).

Nadalje, Jones i Iredale (2006) navode sljedeće ciljeve edukacije za poduzetništvo:

- podizanje poslovnih i karijernih aspiracija pojedinca,
- ohrabrivanje pojedinaca da preuzmu odgovornost i vlasništvo nad svojim učenjem i obrazovanjem,
- podizanje svjesnosti i potpomaganje procesa kulturalne transformacije kako bi se stvorila poticajna okolina za razvoj poduzetništva,
- promocija socijalnog poduzetništva s ciljem jačanja društva,
- uspostavljanje principa slobodnog društva u kojem je osnivanje poduzeća pravo svih građana,
- poboljšanje prilika za ekonomski rast odnosno smanjenje socioekonomskih problema kroz potencijalno povećanje broja poduzetnika i poduzetnih pojedinaca te
- povećanje organizacijskih kapaciteta korištenjem poduzetnički vještina, osobina i ponašanja zaposlenika.

Može se dakle zaključiti da je najvažnija uloga poduzetničkog obrazovanja razvijanje poduzetničkih vještina, ponašanja i osobina, koji će pojedincima osigurati snalaženje u uvjetima velike nesigurnosti i kompleksnosti uvjetovane pritiscima globalizacije na društvo, organizaciju i pojedinca (Gibb i Cotton 1998, citirano Oberman Peterka i Singer, 2012).

VISOKA UČILIŠTA I PODUZETNIČKI PROGRAMI U REPUBLICI HRVATSKOJ

Kakav je sustav visokog obrazovanja u Hrvatskoj? Hrvatska je 2001. godine na ministarskoj konferenciji u Pragu potpisala Bolonjsku deklaraciju i time preuzela obvezu prilagodbe sustava visokog obrazovanja sukladno njezinim zahtjevima i načelima. Glavni ciljevi koji su se željeli postići deklaracijom su harmonizacija sustava visokog obrazovanja, međunarodna kompetitivnost obrazovnih programa, mogućnost zapošljavanja na europskom tržištu rada, te mobilnost studenata i nastavnika. Stoga je uvođenje Bolonjskog procesa donio bitne promjene u hrvatski sustav znanosti i visokog obrazovanja. Te promjene su prije svega bile usmjerene na podizanje obrazovne strukture stanovništva te usvajanje potrebitih znanja i vještina koje su potrebne za život i rad u suvremenom društvu (poduzetništvo je identificirano kao jedna od osam ključnih kompetencija). Danas, sustav visokog obrazovanja u RH predstavlja binarni sustav koji uključuje sveučilišne i stručne studije a koje izvode Visoka učilišta.

Visoka učilišta u RH su sveučilišta (sa svojim sastavnicama fakultetima), Veleučilišta i visoke škole. Sveučilište je ustanova koja sukladno Bolonjskom procesu organizira i izvodi sveučilišne studije (prediplomske i diplomske), a može izvoditi i stručne studije, dok Veleučilište i Visoka organizira i izvodi stručne studije. Sukladno podacima Agencije za znanost i visoko obrazovanje u RH trenutno postoje 122 visoka učilišta sa statusom ustanove: 7 javnih sveučilišta, 3 privatna sveučilišta, 67 fakulteta i akademija, 2 privatna veleučilišta, 13 javnih veleučilišta, 27 privatne visoke škole te 3 javne visoke škole (AZVO, 2013).

Danas, više no ikad, visokoobrazovne institucije u Hrvatskoj stoje pred velikim izazovima. Kako postati i ostati kompetitivan u okviru europskog visokoobrazovnog prostora? Kako i kojim programima iznjedrati kadar koji će uspješno participirati na tržištu rada i poticati gospodarski rast? Iako ne postoji "uspješan" recept jedan od odgovora koji se nameće jest - poduzetničkim obrazovanjem. Tablica 1. i 2. donose pregled poduzetničkih programa koje izvode visoka učilišta u Republici Hrvatskoj.

Tablica 1. Pregled Sveučilišta/fakulteta koji izvide poduzetničke programe

Sveučilište / fakultet	Prediplomski studij (stručni / znanstveni)	Diplomski studij	Poslijediplomski studij	
			Specijalistički	Doktorski
Sveučilište J.J. Strossmayera/ Ekonomski fakultet u Osijeku	<i>Poduzetništvo</i>	<i>Poduzetništvo</i>	<i>Poduzetništvo</i>	<i>Poduzetništvo i inovativnost</i>
Sveučilište u Zagrebu/ Ekonomski fakultet <i>*dislocirani studiji u Bjelovaru i Varaždinu</i>	<i>Poduzetništvo*</i> <i>Ekonomika poduzetništva*</i>	-	<i>Strateško poduzetništvo*</i> <i>Poduzetništvo i poduzetnički menadžment*</i>	-
Sveučilište u Splitu/ Ekonomski fakultet	-	-	-	-
Sveučilište u Rijeci/ Ekonomski fakultet	<i>Poduzetništvo</i>	<i>Poduzetništvo</i> <i>Poduzetništvo u turizmu i ugostiteljstvu</i>	-	-
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli/ Odjel za ekonomiju i turizam "Dr. Mijo Mirković"	<i>Menadžment i poduzetništvo</i>	<i>Menadžment i poduzetništvo</i>	-	-
Sveučilište u Zadru/ Odjel za turizam i komunikacijske znanosti	-	<i>Poduzetništvo u kulturi i turizmu</i>	-	-
Sveučilište u Dubrovniku	-	-	-	-
Hrvatsko katoličko sveučilište	-	-	-	-

Izvor: mrežne stranice fakulteta, veleučilišta i visokih poslovnih škola (2013)

Iako postoje programi (smjerovi), može se reći da je formalno poduzetničko obrazovanje još nedovoljno zastupljeno na Sveučilištima odnosno fakultetima u Hrvatskoj. Tome u prilog svjedoči i činjenica da su uglavnom prisutni na preddiplomskoj i diplomskoj razini (na 4 od 8 Sveučilišta), dok na tri sveučilišta nisu prisutni niti na jednoj razini. Evidentno je dakle da Hrvatska po pitanju poduzetničkog obrazovanja ne zaostaje za europskim negativnim trendovima. Naime, rezultati europskog istraživanja obrazovanja za poduzetništvo na 200 visokoobrazovnih institucija obuhvaćenih istraživanjem su zabrinjavajući. Premda većina europskih zemalja deklarira svoju posvećenost promociji poduzetništva, ipak premalo iskorištava vlastiti poduzetnički potencijal. Osim toga, poduzetničke aktivnosti europskih sveučilišta

značajno zaostaju u usporedbi s onima u SAD-u i Kanadi (Fratric Kunac i sur., 2012, str. 7). S druge strane ohrabruje da na Sveučilištu J.J. Strossmayera u Osijeku, na Ekonomskom fakultetu, poduzetnički programi su prisutni na svim razinama studija – od preddiplomskog pa sve do poslijediplomskog doktorskog studija. Važno je također naglasiti da je poslijediplomski doktorski studij “Poduzetništvo i inovativnost” trenutno jedini doktorski studij u Hrvatskoj koji omogućuje stjecanje konkurentskih znanja neophodnih za jačanje proaktivnog i inovativnog kapaciteta pojedinca i društva u suočavanju s promjenama i upravljanju promjenama (ICES, 2013). U poduzetničkoj literaturi, a vezano za institucije koje su angažirane u obrazovanju za poduzetništvo, često se naglašava uloga i inicijativa pojedinca (entuzijasta) koji želi podučavati poduzetništvo. Stoga se može zaključiti da je upravo za uspjeh obrazovne vertikale iz poduzetničkog obrazovanja na Ekonomskom fakultetu u Osijeku zaslužna voditeljica studija profesorica Singer. Zajedno sa svojim malim timom pokazala je da se dugogodišnje ulaganje u široko razumijevanje poduzetništva i poduzetničkog obrazovanja isplati. O tome svjedoči i veliki interes ljudi neekonomske struke za poduzetničko obrazovanje na poslijediplomskom specijalističkom i doktorskome studiju.

Tablica 2. Pregled Veleučilišta i visokih poslovnih škola koje izvide poduzetničke programe

Veleučilište / visoka škola	Stručni studij	Specijalistički diplomski stručni studij
Veleučilište VERN	Ekonomija poduzetništva	Poduzetnički menadžment
Veleučilište u Rijeci	Poduzetništvo	Poduzetništvo
Veleučilište Nikola Tesla u Gospiću	Ekonomika poduzetništva	-
Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici	Ruralno poduzetništvo Poduzetništvo usluga	-
Veleučilište Marko Marulić u Kninu	Trgovinsko poslovanje s poduzetništvom	Ekonomski i normativni okvir poduzetništva
Visoka škola za ekonomiju, poduzetništvo i upravljanje “Nikola Šubić Zrinski”	Ekonomija poduzetništva	-

Izvor: mrežne stranice fakulteta, veleučilišta i visokih poslovnih škola (2013)

Što se tiče poduzetničkih programa koje izvode veleučilišta i visoke poslovne škole slika je malo drugačija. Ukoliko se uzme u obzir činjenica da su gore navedene obrazovne institucije relativno mlade ohrabruje da 4 veleučilišta i 2 visoke poslovne škole izvode studijske programe iz poduzetništva. Također, tri veleučilišta – VERN, Veleučilište u Rijeci i Veleučilište Marko Marulić u Kninu razvili su obrazovnu vertikalnu i svojim studentima nude petogodišnje školovanje iz područja poduzetništva. Ovakav rezultat govori i o tome da veleučilišta i visoke poslovne škole imaju uže specijalizirane studijske programe prilagođene potrebama struke i tržišta rada i da, za razliku od sveučilišta i fakulteta, obrazuju kadar koji po završetku formalnog trogodišnjeg (ili petogodišnjeg) školovanja stječu potrebna stručna znanja i vještine koji im pomažu da se direktno uključe i participiraju na tržištu rada.

ZAKLJUČAK

Može se reći da danas poduzetničko obrazovanje predstavlja skup formaliziranog podučavanja koje informira, trenira i obrazuje svakog zainteresiranog pojedinca za pokretanje poslovnog pothvata ili razvoj malog poduzeća. Poduzetničko obrazovanje realizira se unutar obrazovnih institucija ali i kroz razne oblike neformalnog učenja koje pružaju institucije poput poduzetničkih centara, gospodarskih komora i ostalih. Opredijeljenost Republike Hrvatske usmjerena je na prihvaćanje poduzetništva kao društvene, nacionalne, gospodarske i odgojno-obrazovne vrijednosti. U Strategiji učenja za poduzetništvo 2010.-2014. aspostrofira se na potrebu osvješćivanja ljudi o značenju i značaju poduzetništva, potrebi obrazovanja za poduzetništvo te učenja prakticiranja poduzetničkih znanja, vještina i sposobnosti.

Tercijarno obrazovanje ima centralnu ulogu u odgovoru društva na nove izazove. Na razini visokog obrazovanja, primarni cilj poduzetničkog obrazovanja trebao bi biti u funkciji osposobljavanja pojedinaca za poduzetnički pristup životu. Promatrajući u tom kontekstu, nastavni programi imaju nekoliko ciljeva koji se mogu prepoznati u:

- podizanju svijesti i osobne motivacije za poduzetničko obrazovanje,
- razvijanju poduzetničkih znanja i vještina,
- razvoju poduzetničkih sposobnosti kako prepoznati poslovnu priliku iz okruženja – poboljšanje prilika za gospodarski rast,
- povećanje inovativnih start-up poduzetničkih pothvata te
- povećanje organizacijskih kapaciteta korištenjem poduzetnički vještina, osobina i ponašanja zaposlenika.

Cilj rada bio je istražiti u kojoj mjeri su poduzetnički programi zastupljeni u formalnom sustavu obrazovanja na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno na temelju prikupljenih sekundarnih podataka tijekom 2013. godine. Rezultati istraživanja sugeriraju na zaključak da Hrvatska po pitanju poduzetničkog obrazovanja ne zaostaje za europskim negativnim trendovima. Na sveučilišnoj razini, iako prisutni, poduzetnički programi izvode se tek na jednoj razini studija. Od ukupno 11 sveučilišta u Republici Hrvatskoj, 4 sveučilišta izvode poduzetničke programe na preddiplomskom studiju i diplomskom studiju, dok tek dva sveučilišta poduzetničke programe izvode na specijalističkom poslijediplomskom studiju. Ipak, svijetli primjer je Sveučilište J.J. Strossmayera, koji na Ekonomskom fakultetu u Osijeku ima obrazovnu vertikalu što je rezultat dugogodišnjeg ulaganja u široko razumijevanje poduzetništva odnosno obrazovanja. S druge strane, ohrabruje činjenica da su Veleučilišta i visoke poslovne škole u Hrvatskoj prepoznale važnost poduzetničkog obrazovanja za uspješnu participaciju na tržištu rada ali i poticanja poduzetništva u cilju ostvarenja gospodarskog oporavka i rasta. Studijski program iz poduzetništva egzistira na 4 veleučilišta i 2 visoke poslovne škole. Također, tri veleučilišta – VERN, Veleučilište u Rijeci i Veleučilište Marko Marulić u Kninu razvili su obrazovnu vertikalu i svojim studentima nude petogodišnje školovanje iz područja poduzetništva.

Može se zaključiti da iako su u zadnjih nekoliko godina napravljeni pomaci u smislu poduzetničkog obrazovanja, postojeći studijski programi još uvijek su nedovoljno zastupljeni na svim formalnim razinama visokog obrazovanja. Budući da je jedan od prioritetnih strateških ciljeva Republike Hrvatske jačanje poduzetništva i stvaranja poduzetničkog društva svi obrazovni akteri (kao i potporne institucije) moraju uložiti dodatne napore i implementirati poduzetničke programe u svoje nastavne kurikule kako bi se ostvarili gore navedeni ciljevi. Daljnja implementacija poduzetničkih programa trebala bi osposobiti pojedince za poduzetnički pristup životu koja će rezultirati stvaranjem novih poduzetničkih generacija sposobnih za suočavanje s novim promjenama i izazovima u poslovnom okruženju.

LITERATURA:

Agencija za znanost i visoko obrazovanje <http://www.azvo.hr/index.php/hr/visoko-obrazovanje/visoka-ucilista>, Pristupljeno 11.05.2013.

Anić, V. (2009). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi Liber

CEPOR (2012). *Izješće o malim i srednjim poduzećima u Hrvatskoj – 2012*. Zagreb: CEPOR

Dračić, I. (2012). *Poslovanje poduzeća i poduzetničko okruženje*. Varaždin: Hrvatski zavod za zapošljavanje, područna služba Varaždin

- European Commission (2012). Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education. Brussels: Entrepreneurship Unit, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promotingentrepreneurship/files/education/effects_impact_high_edu_final_report_en.pdf
- Fratić Kunac, S., Vrhovski, I., Medvešek, I. (2012). Procjena poduzetničkog potencijala privatnog veleučilišta prema modelu "poduzetničkog sveučilišta". *Praktični menadžment, stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, Vol. 3, No. 5, 7-14.
- ICES - http://www.ices.hr/wp-content/uploads/2011/10/brosura_doktorski-studij.pdf. Pristupljeno 10.06.2013.
- Jones, B., Iredale, N. (2006). Developing an entrepreneurial life skills summer school. *Innovations in Education and Teaching International*, 43, 3, 233-244.
- Miljković Krečar, I. (2010). Teorijski modeli poduzetničke karijere. *Društvena istraživanja*, 3(107), 441-461.
- Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva (2010). *Strategija učenja za poduzetništvo "Poduzetna Hrvatska" 2010.-2014.* Zagreb: MINGORP
- Mujić, N. (2007). Obrazovanje kao najznačajniji stup na putu u društvo znanja. *Informalogija*, 40, 4, 289-294.
- Mrežne stranice fakulteta, veleučilišta i visokih poslovnih škola (2013)
- Oberman Peterka, S., Singer, S., Alpeza, M. (2012). *Poduzetničko obrazovanje – nedostajuća komponenta u stvaranju multidisciplinarnog integriranog sveučilišta*. https://bib.irb.hr/datoteka/628960.Ekonomsko_obrazovanje_JDS_Zagreb_ObermanPeterka_Singer_Alpeza.pdf. Pristupljeno 12.06.2013.
- Oberman Peterka, S. (2013). *Poduzetničko obrazovanje*. Zagreb: CEPOR, http://www.cepor.hr/Poduzetnicko_obrazovanje_policy%20brief_CEPOR_final.pdf. Pristupljeno 13.05.2013.
- Oberman Peterka, S., Alpeza, M. (2013). Koncept poduzetničkog obrazovanja – primjer međunarodnog centra za poduzetničke studije Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. *Ekonoski vjesnik*, No. 1, 93-103.
- Sedlan König, L.J. (2009). Susret teorije i prakse u poduzetničkom obrazovanju na primjeru studentskih dnevnika čitanja. *Ekonoski vjesnik*, No. 1, 171-182.
- Schultz Theodore, W. (1985). *Ulaganje u ljude*. Zagreb: Ekonomska biblioteka
- Singer, S., Šarlija, N., Pfeifer, S., Oberman Peterka, S. (2012). *Što čini Hrvatsku (ne)poduzetničkom zemljom?* GEM Hrvatska 2002.-2011. CEPOR: Zagreb
- Škrtić, M., Mikić, M. (2011). *Poduzetništvo*. Zagreb: Sinergija
- Krueger, N. & Brazeal, D. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 19(2), 91-104.
- Vesper, K.H., McMullan, W.E. (1988). Entrepreneurship: Today courses, tomorrow degrees? *Entrepreneurship Theory & Practice*, 13(1), 7-13.

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AS PRECONDITION FOR DEVELOPING SUCCESSFUL ENTREPRENEURIAL SOCIETY - CROATIAN CASE

DARIJA IVANKOVIĆ, ŽELJKO SUDARIĆ AND MIRJANA NEDOVIĆ

Summary: Croatia sees its future in the development of entrepreneurship as the main foundation of growth of the currently stagnating economy. Imperative for sustainable growth which is based on innovation, creativity, risk-taking and excellence, involves encouraging and establishing of a number of start-up companies that will contribute to economic growth and generate new jobs. To realize this it is necessary to raise awareness and sensitize the public of the importance of entrepreneurial learning and encourage higher education institutions to include entrepreneurial programs in their educational curricula. The methodology of this research is based on current theoretical understanding of entrepreneurial education and starts from the hypothesis that entrepreneurship education has a positive impact on the entrepreneurial mindset of young people, their intentions towards entrepreneurship, employability and ultimately their role in society and the economy. The study was conducted on the basis of collected secondary data on existing entrepreneurial programs that are carried out by higher-education institutions in the Republic of Croatia. Research results are discussed with special emphasis on the importance of developing an entrepreneurial program, which should result in the creation of new entrepreneurial generation that will be able to accept and respond to new and dynamic economic trends.

Key words: entrepreneurship education, entrepreneurial programs, higher education institutions, Strategy for learning in entrepreneurship, GEM research, Croatia

JEZIČNO-KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA, KAO KLJUČNA KOMPETENCIJA, U PROVEDBI PROGRAMA OBRAZOVANJA ODRASLIH

ANITA KLAPAN,

Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci

JADRANKA HERCEG,

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatska

klapan@ffri.hr ; jadranka.herceg1@gmail.com

Sažetak: *Nastavnici koji rade u sustavu obrazovanja odraslih neprestano moraju razvijati svoje kompetencije – znanje, vještine i sposobnosti kako bi bili uspješni u poučavanju odraslih. Obrazovni sustav Republike Hrvatske, suočen s potrebom osposobljavanja nastavnika za osobni i profesionalni stil života, izobrazbu nastavnika treba sagledati u kontekstu odgoja i obrazovanja u kome stjecanje jezično-komunikacijske kompetencije zauzima ključno mjesto. Razvijena jezično-komunikacijska kompetencija nastavnika preduvjet je za kvalitetnu provedbu programa obrazovanja odraslih, kao i za njihovo kvalitetno usvajanje. Dokazivost ove hipoteze autorice su potvrdile pomoću dvaju anketnih upitnika koji su dokazali potrebu za razvijanjem jezično-komunikacijske kompetencije nastavnika u sustavu obrazovanja odraslih. Iz navedenog istraživanja proizlazi da treba izgraditi kvalitetan kompetencijski okvir za nastavnike u obrazovanju odraslih u kojemu će jezično-komunikacijska kompetencija imati ključnu ulogu.*

Ključne riječi: *kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih, jezično-komunikacijska kompetencija, cjeloživotno učenje, kvalitetna provedba programa*

UVOD

Utjecaj globalizacijskih procesa doveo je do novih okolnosti u kojima su se našle europske zemlje, a među njima i Republika Hrvatska. U centar pozornosti dovođi se pitanje ključnih kompetencija koje su potrebne za uspješno funkcioniranje pojedinca i društva u današnjim promjenjivim uvjetima, a posebno onih koji se

odnose na nastavničku/andragošku profesiju koja ima presudnu ulogu u sustavu cjeloživotnog učenja.

Prilagodba europskog prostora obrazovanja koji nastoji stvoriti konkurentnost i sposobnost djelotvornog odgovora na izazove globalizacijskih procesa u centar pozornosti dovodi pitanje profesionalnih kompetencija nastavnika/andragoga za rad s novim nadolazećim generacijama polaznika.

Kompetencijski pristup nastavničkoj profesiji nastavničke kompetencije temelji na spoznaji po kojoj novi društveni odnosi nastavnike stavljanju u novi položaj, a obrazovanje nastavnika i njihova daljnja profesionalna usavršavanja temelje na interdisciplinarnom pristupu. Takav pristup trebao bi omogućiti stjecanje znanja, iskustva i temeljnih nastavnčkih kompetencija neophodnih za rad i profesionalno djelovanje u suvremenom kulturno-pluralnom društvu.

NASTAVNICI U SUSTAVU OBRAZOVANJA ODRASLIH

Još je J.A.Komensky u 17. st. isticao važnost “univerzalnog” nastavnika koji bi bio osposobljen i za rad s odraslima jer je nastavnik poznavatelj univerzalne vještine kako svakoga poučiti svemu (Šoljan, 1972.).

Upravo taj “univerzalni” nastavnik o kojemu je Komensky pričao još u 17. st. prisutan je i u 21. st. i to upravo u strategiji cjeloživotnog učenja, koja briše granice između različitoga formalnog i neformalnog obrazovanja.

Osim pedagoških i stručnih kompetencija, nastavnik 21. st., mora imati i generičke (univerzalne, prenosive) kompetencije. Prema Australian Education Council (Australian council for educational research, 2011.) to su:

- kompetencije koje su esencijalne za efikasno sudjelovanje u (bilo kojem) poslu,
- kompetencije koje su usmjerene na sposobnost integrirane primjene stečenih znanja i vještina,
- ključne kompetencije koje se mogu primijeniti na različitim radnim mjestima i poslovima, odnosno nisu karakteristične za neku određenu oblast,
- ključne kompetencije koje nisu prijeko potrebne samo u području rada i određenoga radnog mjesta, nego i za djelotvorno sudjelovanje u cjeloživotnom učenju i životu uopće.

Nastavnici u sustavu obrazovanja odraslih neprestano moraju razvijati svoje kompetencije kako bi bili uspješni u poučavanju odraslih. Razvijanje kompetencija uključuje i znanje o metodici i didaktici. Promijenjena je uloga nastavnika, koji sve

više postaje mentor, tutor. Nastavnici sve više postaju nastavnici i za cjeloživotno obrazovanje (Grude, 2009.).

Iako pojam cjeloživotno obrazovanje zahvaća gotovo sva zanimanja, malo je koja profesija kao učiteljska toliko prinuđena na cjeloživotno učenje i stalno usavršavanje. Onaj tko je odlučio biti učitelj, mora i sam cijelog života biti učenik (Radanović, 2007.).

Hrvatski obrazovni sustav, suočen s potrebom osposobljavanja nastavnika za osobni i profesionalni stil života, izobrazbu nastavnika treba sagledati u kontekstu odgoja i obrazovanja u kome stjecanje jezično-komunikacijske kompetencije, kao ključne kompetencije, zauzima značajno mjesto. Sama izobrazba nastavnika usko je povezana s pitanjima ključnih kompetencija koje nastavnik mora razvijati kako bi spremno i otvoreno sudjelovao u promjenama tradicionalne uloge prema novim ulogama.

U Republici Hrvatskoj još uvijek ne postoji izrađen sustav obrazovanja kadrova za rad s odraslima. Uvjetno se može reći da se u procese obrazovanja odraslih uključuju različiti profili kadrova. Možemo ih podijeliti u tri skupine: prosvjetni djelatnici (učitelji, profesori) koji su volonterski uključeni u neke oblike i modele obrazovanja odraslih, prosvjetni djelatnici, ali i drugi stručnjaci različitih struka i zanimanja (ekonomisti, inženjeri, pravnici) koji se uz redoviti posao uključuju i u rad na obrazovanju odraslih i ostvaruju dio programa i na kraju na istraživače i profesore na sveučilištu koji rade na ispitivanju potreba, uvjeta i mogućnosti za obrazovanje odraslih (Klapan, 2004.).

Nastavne, upravljačke, savjetodavne ili administrativne aktivnosti u sustavu obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj obavljaju iste osobe što predstavlja veliki problem jer bi se navedene aktivnosti trebale dijeliti na generičke i specifične i trebale bi biti definirane andragoškim modelom kompetencija.

Bitno je istaknuti da nastavnička profesija u području obrazovanja odraslih zahtijeva da nastavnici svoju pedagošku kompetentnost dopune andragoškom kompetentnošću jer je iskustvo davno pokazalo da je svim odgojno-obrazovnim djelatnicima, na različite načine, u različitim oblicima i u odgovarajućim sadržajima, potrebno andragoško obrazovanje.

Stjecanje andragoških kompetencija u Republici Hrvatskoj nije regulirano zakonom niti postoji sustav za priznavanje (akreditacija ili licenciranje) samih kvalifikacija andragoških djelatnika te se profesionalni razvoj obično događa unutar vlastitog andragoškog rada i iskustva u praksi.

U razdoblju između 2007. – 2009. tijekom provedbe projekta *CARDS 2004; Obrazovanje odraslih* u Agenciji za obrazovanje odraslih trebao se uspostaviti kvalitetan andragoški model. Na žalost, nije došlo do njegove realizacije.

IPA projekt *Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova* koji je započeo s provedbom u svibnju 2010. i trajao 22 mjeseca, a provodio se u Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih imao je dvije konkretne aktivnosti i to izobrazbu nove skupine od 20 trenera (prvih 20 trebalo se osposobiti tijekom provedbe CARDS-a 2004; *Obrazovanje odraslih*) za izgradnju kapaciteta nastavnika u obrazovanju odraslih i nastavak izradbe priručnika andragoških metoda koji će se koristiti u izobrazbi nastavnika u obrazovanju odraslih.

Paul Roedars, voditelj tima stručnjaka koji su sudjelovali u provedbi IPA projekta *Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova*, tijekom provedbe projekta upozorava na sljedeće slabosti u sustavu obrazovanja odraslih Republike Hrvatske. Osnovno načelo za raščlambu potreba osposobljavanja je usporedba sa stvarnim kompetencijama što ih osoba ima s referencijskim okvirom kompetencija za profesionalnu skupinu kojoj ona pripada. Andragoški kompetencijski okvir, međutim, još uvijek nije postojao u to vrijeme (na žalost, ne postoji niti danas), što je uzrokovalo znatnu štetu. Slična se situacija dogodila i u okviru druge aktivnosti. Iako su dijelovi priručnika već bili razvijeni (izrada je započela tijekom provedbe CARDS-a 2004; *Obrazovanje odraslih*), nije postojala veza s konceptualnom strukturom iza priručnika te se oni nisu povezali sa stvarnim ili poželjnim kompetencijama nastavnika u obrazovanju odraslih. (Roedars, P., 2011.)

Strateški dokumenti imaju jasno stajalište i govore o važnosti andragoških djelatnika i njihovoga profesionalnog razvoja kao najvažnijoj karici osiguranja kvalitete sustava obrazovanja odraslih.

Europska obrazovna politika definira jasno svoje ciljeve, a njihova provedba ovisi o metodama rada andragoških djelatnika. Da bi andragoški djelatnik ostvario fleksibilnije modele obrazovanja, nužno je da bude metodički i didaktički kompetentan te da svom radu pristupa na inovativan način. Osim oslanjanja na didaktičke i metodičke kompetencije, nužno mora steći dodatne kompetencije snalaženja i korištenja mogućnosti koje mu europski okvir nudi, a koje može iskoristiti u svom svakodnevnom radu s polaznicima u obrazovanju odraslih.

Ključna novost koja se uvela u obrazovni sustav, a potaknuta je europskim obrazovnim politikama, jesu obrazovni programi utemeljeni na ishodima učenja. Andragoški djelatnici, kao i ostali djelatnici u obrazovnom sustavu, trebaju biti sposobni definirati, prepoznati i vrednovati ishode učenja. Usmjerenost na ishode učenja zahtijeva specifičan metodički pristup. Zbog njegove specifičnosti andragoški djelatnici moraju se usavršiti i na taj način razvili odgovarajuće kompetencije.

Andragoška se djelatnost u zemljama Europske unije definira unutar šest područja: poučavanje (predavanje), upravljanje, savjetovanje i vođenje, planiranje programa, podrška sustavu i uporaba medija te usavršavanje andragoških djelatnika. U Republici Hrvatskoj ne postoji razgraničenje između navedenih područja, a propisi

samo nabrajaju da su andragoški djelatnici učitelji, nastavnici, profesori, stručni suradnici, predavači, treneri i drugi. Iz tog se razloga u promišljanju o potrebnim kompetencijama andragoških djelatnika u Republici Hrvatskoj, u odnosu na provedbu europskih obrazovnih politika, uglavnom misli na andragoške djelatnike koji neposredno rade s polaznicima u nastavi. Praksa u ustanovama za obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj, međutim, pokazuje da pojedini andragoški djelatnici pokrivaju svih šest područja koja su definirana u Europskoj uniji. Iz tog proizlazi da andragoški djelatnici u Republici Hrvatskoj obavljaju poslove koji zahtijevaju kompetencije šire od onih koje se odnose na sam rad u nastavi.

Zahtjevi koje pred andragoške djelatnike stavlja Europska unija iziskuju kontinuirano razvijanje niza novih kompetencija koje ih stavljaju u ulogu voditelja, mentora, savjetnika, suradnika, moderatora i to ne samo u odnosu na polaznika, nego i u odnosu na ustanovu, poslodavce, ali i lokalnu zajednicu.

Iz navedenog proizlazi kako je na nacionalnoj razini potrebno jasno artikulirati europsku obrazovnu politiku i njezine temeljne pojmove te razviti model potrebnih kompetencija andragoških djelatnika.

Treba istaknuti da stjecanje andragoških kompetencija u Republici Hrvatskoj nije regulirano zakonima, niti postoji sustav za priznavanje (akreditacija ili licenciranje) samih kvalifikacija andragoških djelatnika te se profesionalni razvoj obično događa unutar vlastitog andragoškog rada i iskustva u praksi.

Iz navedenog proizlazi da sustav osiguranja kvalitete obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj ne postoji. Na isti problem upozorava i Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2013., koja govori da se sustav osiguranja kvalitete obrazovanja odraslih tek treba uspostaviti i da u njegovom koncipiranju i implementaciji treba slijediti načela Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije – radni materijal, 2013.)

MODEL ANDRAGOŠKIH KOMPETENCIJA KAO PREDUVJET KVALITETE SUSTAVA OBRAZOVANJA ODRASLIH

Model andragoških kompetencija obuhvaća niz standarda koji, osim stručne osposobljenosti (znanja i vještina), sadrži i pripadajuću samostalnost i odgovornost pri obavljanju određenih poslova.

Model je zapravo ustrojen zapis pregleda različitih procesa što ih obavlja andragoški djelatnik u međudjelovanju s ključnim, općenitim/profesionalnim i specifičnim/stručnim kompetencijama koje mora imati ako želi uspješno planirati, upravljati, provoditi i vrednovati opisane procese.

Kompetencije se definiraju kao skupina povezanih znanja i vještina te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti koje omogućavaju učinkovito izvođenje aktivnosti, ili skupine aktivnosti. Definiraju se i kao standardizirani uvjeti koje pojedinac mora ispunjavati za pravilno izvođenje nekoga posla ili struke. Skup kompetencija potrebnih za učinkovito izvođenje posla ili struke tvore kompetencijski okvir.

Kvalifikacijski okvir definira se kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira, od kojih svaki kvalificira osobu za profesionalne uvjete na standardiziranoj razini. Kako bi se povećala mobilnost unutar Europske unije, razvijen je i usvojen Europski kvalifikacijski okvir (D. G. Education and Culture, 2008.). Države Europske Unije, a među njima je i Republika Hrvatska, imale su obvezu izraditi nacionalni kvalifikacijski okvir, i to na temelju i u skladu s Europskim kvalifikacijskim okvirom. Dana 14. veljače 2013. donesen je i Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru.

S obzirom da je kvalifikacijski okvir definiran kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira autorice ovoga rada žele ukazati na dva evidentna problema.

Prvi problem proizlazi iz definicije kvalifikacijskog okvira. Definiran je kao skup ovjerenih i pravno usvojenih kompetencijskih okvira. S obzirom da u Republici Hrvatskoj još uvijek nije donesen andragoški kompetencijski okvir, samim time je i kvaliteta kvalifikacijskog okvira upitna.

Drugi problem proizlazi iz prvog, a odnosi se na to da bi upravo kvalifikacijski okvir trebao poslužiti kao osnova za kvalifikacije nastavnika u obrazovanju odraslih koje trebaju biti prepoznate na određenoj razini Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira.

KLJUČNE KOMPETENCIJE KAO BITNA ODREDNICA KOMPETENCIJSKOG MODELA ANDRAGOŠKIH DJELATNIKA

Ključne kompetencije, uz općenite/profesionalne i specifične/stručne trebale bi biti sastavni dio andragoškog modela kompetencija. Navedene kompetencije potrebne su za uspješno planiranje, upravljanje, provođenje i vrednovanje nastavnog procesa.

U ovom radu autorice se bave samo jednom od ključnih kompetencija andragoškog modela i to jezično-komunikacijskom kompetencijom, koju bi trebao razviti svaki andragoški djelatnik jer je ona uvjet kvalitetne provedbe programa obrazovanja odraslih. Razvoj jezično-komunikacijske kompetencije jest cjeloživotni posao.

Upitnik za istraživanje jezično-komunikacijske kompetencije nastavnika/andragoga temeljile smo upravo na istaknutoj spoznaji o potrebi za razvijanjem jezično-komunikacijske kompetencije, kao ključne kompetencije, nastavnika u sustavu ob-

razovanja odraslih. Zbog ograničenosti prostora u ovom radu prikazat ćemo samo neke od tvrdnji koje smo tijekom istraživanja potvrdile.

Tvrdnjom, *Usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije nastavnika/andragoga, kao ključne kompetencije, neophodna je za kvalitetnu provedbu programa obrazovanja odraslih*, željele smo ispitati koliko je usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije neophodna za kvalitetnu provedbu programa obrazovanja odraslih.

Prema dobivenim podacima od 50 ispitanika/nastavnika niti jedan ispitanik/nastavnik (0%), nije se izjasnio *da se uopće ne slaže* da je usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije neophodna za kvalitetno praćenje programa, 1 ispitanik/nastavnik (2%) *uglavnom se ne slaže*, 1 ispitanik/nastavnik (2%) *neodlučan je* u svom odgovoru, 2 ispitanika/nastavnika (4%) *uglavnom se slažu*, dok se 46 ispitanika/nastavnika (92%) *potpuno slaže* da je usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije neophodna za kvalitetnu provedbu programa obrazovanja odraslih.

Ispitivanje je pokazalo da se 48 ispitanika/nastavnika (96%) *uglavnom ili potpuno slaže* s tvrdnjom da je usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije neophodna za kvalitetnu provedbu programima obrazovanja odraslih.

Tvrdnjom, *Usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije Vas kao nastavnika/andragoga, dovoljno je razvijena*.

Prema dobivenim podacima od 50 ispitanika/nastavnika, 9 ispitanika/nastavnika (18%) *uopće se ne slaže* da je usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije njih kao nastavnika/andragoga dovoljno razvijena, 14 ispitanika/nastavnika (28%) *uglavnom se ne slaže*, 19 ispitanika/nastavnika (38%) *neodlučno je* u svom odgovoru, 3 ispitanika/nastavnika (6%) *uglavnom se slaže*, dok se 6 ispitanika/nastavnika (12%) *potpuno slaže* da je usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije njih kao nastavnika/andragoga dovoljno razvijena.

Ispitivanje je pokazalo da se samo 9 ispitanika/nastavnika (18%) *uglavnom ili potpuno slaže* s tvrdnjom da je usvojenost jezično-komunikacijske kompetencije njih kao nastavnika/andragoga dovoljno razvijena. Ispitivanje dokazivosti ove tvrdnje jedan je od oblika samovrednovanja.

Tvrdnjom *Jezično-komunikacijska kompetencija vaših kolega dovoljno je razvijena* željele smo ispitati mišljenje ispitanika/nastavnika o kompetencijama kolega s kojima rade.

Prema dobivenim podacima od 50 ispitanika/nastavnika, 14 ispitanika/nastavnika (28%) *uopće se ne slaže* da je jezično-komunikacijska kompetencija njihovih kolega dovoljno razvijena, 7 ispitanika/nastavnika (14%) *uglavnom se ne slaže*, 22 ispitanika/nastavnika (44%) *je neodlučno*, 4 ispitanika/nastavnika (8%) *se uglavnom slaže*, a 3 ispitanika/nastavnika (6%) *se potpuno slaže* da je jezično-komunikacijska kompetencija njihovih kolega dovoljno razvijena.

Možemo zaključiti da se, prema dobivenim podacima, od ukupno 50 ispitanika/nastavnika, samo 7 ispitanika/nastavnika (14%) *uglavnom ili potpuno slaže* da je jezično-komunikacijska kompetencija njihovih kolega dovoljno razvijena. Ispitivanje dokazivosti ove tvrdnje jedan je od oblika vrednovanja.

Tvrdnjom *Jezično-komunikacijska kompetencija trebala bi biti dio andragoškog modela kompetencija* željele smo dokazati da je navedena kompetencija bitna za uspostavljanje kvalitetnog andragoškog modela kompetencija.

Prema dobivenim podacima od 50 ispitanika/nastavnika, 1 ispitanik/nastavnik (2%) *uopće se ne slaže* da bi jezično-komunikacijska kompetencija treba biti dio andragoškog modela kompetencija, 0 ispitanika/nastavnika (0%) *uglavnom se ne slaže*, 1 ispitanik/nastavnik (2%) *neodlučan je*, 9 ispitanika/nastavnika (18%) *uglavnom se slaže*, dok se 39 ispitanika/nastavnika (78%) *u potpunosti slaže* da bi jezično-komunikacijska kompetencija trebala biti jedna od ključnih kompetencija andragoškog modela kompetencija.

Možemo zaključiti da se 96% ispitanika/nastavnika *uglavnom ili u potpunosti slaže* s tvrdnjom da bi jezično-komunikacijska kompetencija trebala biti sastavni dio andragoškog modela kompetencija.

Rezultati do kojih su došle autorice ovoga rada potvrdili su potrebu za razvijanjem jezično-komunikacijske kompetencije, kao ključne kompetencije, u andragoškom kompetencijskom modelu.

ZAKLJUČAK

Sustavu cjeloživotnog obrazovanja potreban je nastavnik koji će imati razvijenu jezično-komunikacijsku kompetenciju kako bi svijet svoje nutrine mogao izraziti i kako bi mogao komunicirati i stvarati međusobne odnose. Samo takav nastavnik može graditi kvalitetan sustav obrazovanja.

Potrebu za razvijanjem jezično-komunikacijske kompetencije i u sustavu obrazovanja odraslih, potvrdile su autorice ovoga rada svojim istraživanjem.

Da bi se jezično-komunikacijska kompetencija mogla implementirati u sustav, kao jedna od ključnih andragoških kompetencija, treba za početak izraditi i potvrditi model andragoških kompetencija u Republici Hrvatskoj.

Tek nakon izrade i potvrde kvalitetnog modela andragoških kompetencija, može se izraditi kvalitetan kvalifikacijski okvir koji će poslužiti kao osnova za same kvalifikacije nastavnika/ andragoga koje trebaju biti prepoznate na određenoj razini Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira.

LITERATURA:

- Australian council for Educational research* (2011), Dostupno na: <http://www.acer.edu.au> (rujan 2013.)
- Beck, U.: *Moć protiv moći u doba globalizacije*: Nova svjetskopoliitička ekonomija, Zagreb, 2004, Školska knjiga
- Chomsky, N.: *Znanje jezika*, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1989.
- Cohen, L., Manion, I. i Morrison, K.: *Metode istraživanja u obrazovanju*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2007.
- D.G. Education and Culture (2008.), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*, Luxemburg: Office for Publications of the European Communities
- Europska komisija, Uprava za obrazovanje i kulturu: Provedba radnog programa Obrazovanje i izobrazba 2010.: *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*, Europski referentni okvir, studeni 2004. Dostupno na: <http://www.azoo.hr/admin/fekedor/File/Obrazovanje%20i%20izobrazba%202010.doc> (lipanj 2013.)
- Funda, D.: *Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju*, Kigen, Zagreb, 2008.
- Halmi, A.: *Strategije kvalitativnog istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*, Slap, Jastrebarsko, 2003.
- Jarvis, P.: *Poučavanje: teorija i praksa*, Zagreb, Andragoški centar 2003.
- Klapan, A.: *Elaborat o stručnom osposobljavanju i usavršavanju andragoških djelatnika*, 2007.
- Klapan, A.: *Teme iz andragogije*, vlastita naklada, Rijeka 2004.
- Pastuović, N.: *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen, Zagreb, 1999.
- Peko, A.: "Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja", u: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Učiti kako poučavati*, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, 2007.
- Radovanović, D.: "Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja", u: Klapan, A., Matijević, M. "Poslijediplomski studij kao oblik zadovoljavanja potrebe za cjeloživotnim učenjem učitelja osnovne škole", Zagreb, Hrvatsko andragoško društvo, 2007.
- Research voor Beleid: *Key competences for adult learning professionals*, Final report, Dostupno na: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>. (studen 2013.)
- Roeders, P.: "Kompetencije andragoških djelatnika prema Europskom kvalifikacijskom okviru", u: Matijević, M., Žiljak, T. (ur.) *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*, Zagreb, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih s Hrvatskim andragoškim društvom, 2011.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije – radni materijal, 2013. Dostupno na: www.vlada.hr (studen 2013.)
- Šoljan, N. N.: *Nastava i učenje uz pomoć kompjutera*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1972.
- Terhart, E.: *Metode poučavanja i učenja*, Educa, Zagreb, 2001.
- Zakon o obrazovanju odraslih*, NN 17/07
- Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, NN 22/13

LANGUAGE AND COMMUNICATION COMPETENCES OF TEACHERS AS A KEY COMPETENCE IN THE ADULT EDUCATION PROGRAMMES

ANITA KLAPAN AND JADRANKA HERCEG

Summary: *Teachers who work in adult education have to constantly develop their competences – knowledge, skills and abilities in order to be successful in teaching adults. Educational system of the Republic of Croatia is confronted with the need of training the teachers both for personal and professional life. The education of the teachers need to be seen in the context of education in which acquiring language and communication competence has a very important role. A developed language and communication competence of a teacher is a precondition for a good implementation of adult education programme as well as for their good acquiring. The researchers have proved this thesis by carrying out two questionnaires which have shown the need for development of language and communication competence of teachers in adult education system. This research has proved that there is a need to build a quality competence framework for teachers in adult education system in which language and communication competence will have a key role.*

Key words: *competences of teachers in adult education, language and communication competence, lifelong learning, good implementation of the programme*

KLJUČNE KOMPETENCIJE VOJNOG NASTAVNIKA¹

ANDRIJA KOZINA²
Hrvatsko vojno učilište "Petar Zrinski"
Katedra združenih vojnih operacija
andrija.kozina@morh.hr

Sažetak: Sukladno odluci ministra obrane provodi se transformacija Hrvatskog vojnog učilišta u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku vojnu ustanovu. Ulaskom Hrvatskog vojnog učilišta u akademsku zajednicu javlja se potreba za neprestanim profesionalnim razvojem vojnih nastavnika. Jasno je da vojni nastavnik osim didaktičkih i metodičkih kompetencija treba steći i dodatne ključne kompetencije koje može iskoristiti u svakodnevnom radu s polaznicima vojnih škola. Vojni nastavnik izravno se uključuje ne samo u poučavanje, nego i u stjecanje i razvijanje kompetencija polaznika vojnih škola koje osposobljava za brze promjene u svijetu tehnologije i nove generacije rata. Da bi mogao ispuniti sve izazove koji su pred njega postavljeni, vojni nastavnik mora imati ključne kompetencije ne samo nastavnika, pedagoga, nego i časnika. Na razvoj ključnih kompetencija vojnih nastavnika po našem mišljenju najviše utječe civilno školovanje, stručno usavršavanje u vojnim školama, stjecanje iskustva u postrojbama oružanih snaga, sudjelovanje u operacijama potpore miru i rad u multinacionalnim zapovjedništvima NATO-a i EU-a. Izazov je i jedan od glavnih ciljeva u budućnosti vojnih škola osmisлити načine unapređenja i stručnog osposobljavanja vojnih nastavnika.

Ključne riječi: ključne kompetencije, kompetencije časnika, kompetencije vođe, vojni nastavnik.

-
- 1 Stajališta iznesena u članku izražavaju osobno mišljenje autora, nisu službena stajališta institucije u kojoj autor radi niti se odnose na stanje i odnose u Oružanim snagama Republike Hrvatske.
 - 2 Andrija Kozina, mag. paed., doktorand je treće godine poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Nastavnik je u Hrvatskom vojnom učilištu "Petar Zrinski".

UVOD

Sam je pojam kompetencija postao nezaobilazan u odgojno-obrazovnom procesu. Kompetencije se definiraju u širem i općem smislu upravo stoga jer je vrlo teško točno i precizno odrediti razine ovladavanja njima. Bedeković (2012) navodi da je pojam kompetencija, kompetentnosti i kompetencijskog pristupa obrazovanju povezan s kompetencijskim pristupom u menadžmentu i razvoju ljudskog kapitala. Prilikom definiranja i opisivanja kompetencija navodi se što netko zna, razumije, umije i u kojoj je mjeri svjestan posljedica svojih postupaka. Mijatović i Radovanović (2011: 305) podrazumijevaju da su kompetencije: “(...) priznata stručnost, sposobnost s kojom netko raspolaže; ovlaštenost, mjerodavnost; učenjem stečena znanja i sposobnosti za djelovanje u određenom području (...)”. Zakon o Hrvatskom klasifikacijskom okviru definirao je da su “(...) kompetencije (engl. Competences) znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost,” (“Narodne novine”, br. 22/13). Možemo reći da su kompetencije zapravo osposobljenost/pripremljenost osobe za uspješno izvršavanje određene zadaće. Moramo znati da kompetencije nisu nešto što pojedinac stalno posjeduje (ima), nego su to znanja, sposobnosti i vještine koje se moraju neprekidno razvijati³ i usavršavati.

Zanimljivo je da među zemljama engleskog govornog područja postoji više izraza za sadržaj koji se u hrvatskom označuje sintagmom *ključne kompetencije*. Primjerice, u Australiji se koristi *employability competencies* (hrvatski *radne kompetencije*); u Velikoj Britaniji *key competencies* (hrvatski *ključne kompetencije*); na Novom Zelandu *essential competencies* (hrvatski *bitne kompetencije*); a u Sjedinjenim Američkim Državama *necessary competencies* (hrvatski *nužne kompetencije*). U radu je korišten izraz *ključne kompetencije*. Da bismo mogli razumjeti što su to ključne kompetencije, poslužit ćemo se definicijom Erica Mayera koji je predstavio njihov izvorni koncept.

“Ključne kompetencije su sposobnosti koje su bitne za uspješno sudjelovanje u provedbi i organizaciji rada. Usredotočene su na sposobnosti integrirane primjene znanja i vještina u različitim situacijama. Ključne su kompetencije generičke u tom smislu da se ne odnose samo na provedbu rada općenito, nego su karakteristične i za rad u određenim zanimanjima ili različitoj vrsti industrije. Ova karakteristika znači da ključne kompetencije nisu samo nužne za učinkovito sudjelovanje u radu, nego su također nužne za učinkovito sudjelovanje u daljnjem obrazovanju.” (Mayer, 1992: ix).

3 Pod pojmom *razvijati* podrazumijevamo proces učenja, poučavanja tj. osposobljavanja za kompetentno izvršavanje neke zadaće.

Europska je komisija unutar okvira Key competences for lifelong learning European Reference Framework (2004.) definirala sljedeće: “Ključne kompetencije predstavljaju prenosivi, multifunkcionalni paket znanja, vještina i stajališta potrebnih za osobno ispunjenje i razvoj, kao i za aktivno participiranje u društvu današnjice. Trebaju biti razvijene do kraja obveznog školovanja ili osposobljavanja te bi trebale djelovati kao temelj za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja.” Iz navedenog vidimo da su ključne kompetencije potrebne pojedincu za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno sudjelovanje u životu, razvoj socijalne uključenosti i mogućnost zapošljavanja.

ULOGA VOJNOG NASTAVNIKA

Status nastavnika vrlo je važan u odgojno-obrazovnom procesu. UNESCO-ova Preporuka o statusu učitelja navodi: “(...) napredak u odgoju i obrazovanju u velikoj mjeri ovisi o stručnoj spremi i sposobnostima učiteljstva općenito, i o ljudskim, pedagoškim i tehničkim osobinama svakog pojedinog učitelja.” (UNESCO, članak 4, 1966: 2). *Preporuke temeljene na raspravi Inovativnost, istraživačko sveučilište i poduzeće zasnovano na znanju* (HAZU, 2008) u zaključcima navode: “U razvoju obrazovanja težište treba prvenstveno biti na poboljšanju kvalitete nastave i na adekvatnijim sadržajima.” Suvremeni oblici provedbe nastave (kreativno-inovativne) postavljaju pred vojnog nastavnika nove zadatke te traže njegovu kompetentnost u nudi suvremenih odgovora u vojnom obrazovanju. “Nastavnik bi morao biti sposoban izvući korist iz vlastite prakse i vlastitog rada, a za kvalitetnu provedbu nastave mora biti i motiviran.” (Kyriacou, 2001: 30)

Polaznici vojnih škola zahtijevaju od vojnih nastavnika drugačiju kvalitetu odnosa. Zbog lake dostupnosti informacija (svaka je informacija lako dostupna i provjerljiva) dolazi do brzih promjena u svijetu i opće globalizacije⁴ u civilnom, političkom i vojnom smislu. Časnici moraju biti kompetentni i osposobljeni za obnašanje više raznovrsnih dužnosti zbog povećanja svrhovitosti oružanih snaga. U provedbi svakodnevnih zadataka koje se postavljaju pred oružane snage javlja se potreba za stalnim razvojem postojećih i stjecanjem novih znanja. Sukladno navedenom, nužno je osposobiti sve nastavnike Hrvatskog vojnog učilišta za provođenje kvalitetne, kreativne i suradničke nastave. U procesu odgoja i obrazovanja temeljni je položaj učitelja u suvremenoj školi bitno različit od njegova položaja u prijašnjim razdobljima. (Usp.: Hrvatić, 2005: 254) Samim tim, vojni nastavnici moraju biti

4 “Globalnim nazivamo objekt, stvar ili klasu stvari koje su obuhvatnije od drugih neke druge vrste.” (Riggs, F. W. Teune, H. Milardović, A. 2001. str. 7.)

osposobljeni za cjeloživotno učenje, biti spremni za provođenje promjena, moraju razumjeti nove putove, načine i temeljne spoznaje učenja i poučavanja. Sekulić-Majurec (2005: 272) naglašava da je došlo do promjene u samom radu nastavnika jer je prije bio vođa i onaj koji je nudio znanje, a danas je preuzeo ulogu katalizatora učenja i usmjeravatelja obrazovnog procesa. Poznato je da postojeće znanje i umijeće nastavnika najviše utječe na ono što njihovi učenici nauče. Organizacija obrazovanja nastavnika ključno je pitanje svih reformi sustava. (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010)

U Republici Hrvatskoj zvanje vojnog nastavnika slabo je regulirano i sukladno tome nemamo propisane potrebne kompetencije koje su nužne za provedbu odgojno-obrazovnog procesa. Vojni nastavnik koji radi u Hrvatskom vojnom učilištu (HVU) i predaje u vojnim školama⁵ časnik je koji je stekao potrebne kompetencije civilnim obrazovanjem, vojnim obrazovanjem i radom u Oružanim snagama Republike Hrvatske. U HVU-u pružit će mu se mogućnost prenošenja stečenog vojnog iskustva i znanja na časnike koji se nalaze na vojnom školovanju. Vojni nastavnik vrlo je bitan čimbenik u mogućim promjenama koje je potrebno provesti u vojnom obrazovanju.

Svjesni smo da se dosadašnja uloga vojnog nastavnika ne može promijeniti preko noći. Tomu najviše pogoduje strah od promjena, sama nezainteresiranost nastavnika, njihovo nedovoljno sudjelovanje u donošenju važnih odluka povezanih s vojnim obrazovanjem te nedosljedno eksploatiranje mogućnosti stručnog usavršavanja. Svaki se nastavnik razlikuje po tome koliko je spreman učiti, uložiti slobodnog vremena u pripremu nastave, primjenu novih nastavnih metoda i oblika te suvremenih didaktičkih sustava nastave.

Palekčić (1999: 170) napominje da nastavnik s jedne strane mora učiniti nastavne sadržaje pristupačnima, prezentirajući bit i unutarnju strukturu, a s druge strane mora učiniti učenike osjetljivim na usvajanje nastavnih sadržaja. Moramo biti svjesni da se određivanje i poboljšanje ključnih kompetencija vojnih nastavnika ne smije prepustiti samoinicijativi nastavnika, to bi trebala biti planska i sustavna aktivnost kojom ćemo podizati kompetentnost vojnih nastavnika i sveukupnu kvalitetu vojnog obrazovanja. "Nastavnika treba osposobljavati kao nositelja promjena, a ne pukog izvršitelja propisanih obveza." (Pivac, 2009: 133). Zbog svega naprijed navedenog u vojnom je nastavnika nužno poticati razvoj općeg, stručnog i psihološko-pedagoškog obrazovanja.

5 Hrvatsko vojno učilište čine sljedeće vojne škole: Ratna škola, Zapovjedno stožerna škola, Časnička škola, Dočasnička škola i Škola stranih jezika.

ODREĐIVANJE KLJUČNIH KOMPETENCIJA

Ulaskom Hrvatskog vojnog učilišta u akademsku zajednicu jedan od izazova bit će određivanje ključnih kompetencija vojnih nastavnika. Vojno je obrazovanje pod utjecajem brojnih promjena. Nastale promjene ne odnose se samo na vojna pitanja, nego i na sveukupan odgojno-obrazovni proces. Užurbano se provodi transformacija Hrvatskog vojnog učilišta u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku vojnu ustanovu. Transformacija Oružanih snaga Republike Hrvatske nastavlja se sukladno Dugoročnom planu razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske 2006. – 2015. (“Narodne novine”, broj 81/06)⁶ i Strateškom pregledu obrane (“Narodne novine”, broj 101/13)⁷. Hrvatsko vojno učilište pozicionirano je kao jedna od vodećih vojnoobrazovnih ustanova u regiji.⁸ U današnjem vojnom okružju gdje već vladaju novi ratovi i četvrta generacija rata (4GW),⁹ sve je više visoke tehnologije (što u konačnici zamjenjuje samog vojnika) koja može odgovoriti na postavljene izazove. Oružane snage Republike Hrvatske ušle su u međunarodne vojne asocijacije i sastavni su dio multinacionalnih postrojbi¹⁰ te aktivno sudjeluju u raznim oblicima operacija potpore miru. Suvremeni razvoj društva i demokratski izabrana vlast kao čimbenik upravljanja obrambenim sektorom nametnuli su temeljite promjene Oružanih snaga povezano s pristupom, razvojem, organizacijom, sadržajem i karakterom vojnog obrazovanja.

Kao odgovor na naprijed navedene izazove, vojne su si škole za cilj postavile kvalitetno obrazovanje časnika koji će nakon školovanja biti kompetentni za izvršenje punog spektra postavljenih zadaća. Primjenom novih informacijskih tehnologija otkrivaju se nove mogućnosti vojnog obrazovanja. Provedba nastavnog procesa olakšana je korištenjem raznih medija kao što su prezentacije, filmovi, prikazivanje provedbe operacije uz potporu simulacijskih paketa (SPECTRUM, JCATS) i dr. Suvremeno vojno obrazovanje obuhvaća i učenje na daljinu provedbom e-tečajeve, osnivanjem e-knjižnica te dostupnosti raznih prezentacija bez fizičke nazočnosti nastavnika. Na kraju, i sam je vojni nastavnik nositelj obrazovnih promjena u vojnom školstvu.

6 U izradbi je novi nacrt Dugoročnog plana razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske.

7 Na temelju članka 8. točke 1. Zakona o obrani (“Narodne novine”, br. 73/2013), Vlada Republike Hrvatske je na sjednici održanoj 25. srpnja 2013. donijela Strateški pregled obrane. (“Narodne novine”, br. 103/2013.)

8 Važno je istaknuti da se u HVU-u školuju i brojni inozemni polaznici.

9 Ukratko, teorija tvrdi da se rat razvio kroz četiri generacije: mnogobrojnog ljudstva (Napoleonovi ratovi), jake vatrene moći (Prvi svjetski rat), dobrog manevra (Blitzkrieg, Drugi svjetski rat) i korištenje snage pobunjenika u području operacije (borba protiv terorizma). (Echevarria, 2005.)

10 NATO-ove, UN-ove, EU-ove.

Za provedbu svih radnji i postupaka nužnih u suvremenom i sve složenijem vojnom okruženju potrebno je stjecanje više različitih kompetencija. Samo je zvanje vojnog nastavnika vrlo zahtjevno i odgovorno pa je razumljivo da su mu potrebne kompetencije nastavnika, pedagoga, andragoga, i na kraju, ali ne manje važno, vojnika i časnika. Potrebne se kompetencije vojnog nastavnika razvijaju u početnoj civilnoj izobrazbi, svakoj daljnjoj slijedno rastućoj vojnoj izobrazbi te svakom daljnjem profesionalnom usavršavanju koje se temelji na formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju.¹¹ Ključne kompetencije kao nešto bitno što nas prati kroz cjeloživotno¹² učenje imaju svoje značenje i neizostavnu ulogu. Mayer je jasno naveo zadaće ključnih kompetencija:

“(…) ključne kompetencije moraju:

- biti osnova za zapošljavanje
- biti općenite za razne oblike rada i organizacije rada u rasponu od početnog zanimanja pri prvom zaposlenju do napretka unutar rada
- biti priprema za pojedinca da učinkovito sudjeluju u širokom rasponu društvenih događanja, uključujući rad na radnim mjestima i
- uključiti kvalitetnu primjenu znanja i stečenih vještina
- biti pogodne za učenje, da se mogu naučiti
- biti pogodne za provedbu vjerodostojne procjene.” (Mayer, 1992: 12)

Kad ključne kompetencije odgovore na naprijed navedene izazove, tek onda mogu zadovoljiti svoju svrhu i lako ih možemo prepoznati i kvalitetno koristiti. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) u svojem izvješću o definiranju i odabiru ključnih kompetencija iz 2005. jasno određuje tri široke kategorije ključnih kompetencija. *Prva kategorija*: pojedinci trebaju biti u mogućnosti koristiti širok skup alata radi djelotvornije interakcije s okolinom (informatička tehnologija, razumijevanje sociokulturne sredine i služenje stranim jezikom). *Druga kategorija*: pojedinci trebaju biti u mogućnosti uspostavljati odnose s drugima odnosno uspostavljati kvalitetne interakcije u heterogenim skupinama. I na kraju, kao *treća kategorija*: pojedinci trebaju biti u mogućnosti preuzeti odgovornosti za upravljanje vlastitim životima i samostalno djelovati u društvu u kojem se nalaze.

11 “*Formalno učenje* (engl. *Formal Learning*) je organizirana aktivnost ovlaštene pravne ili fizičke osobe koja se izvodi prema odobrenim programima radi stjecanja i unapređivanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a dokazuje se svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba. *Neformalno učenje* (engl. *Non-formal Learning*) je organizirana aktivnost učenja čija je svrha stjecanje i unapređivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a ne dokazuje se javnom ispravom. *Informalno učenje* (engl. *Informal Learning*) je neorganizirana aktivnost stjecanja kompetencija iz svakodnevnih iskustava te drugih utjecaja i izvora iz okoline za osobne, društvene i profesionalne potrebe.” (“Zakon o Hrvatskom klasifikacijskom okviru, “Narodne novine”, broj 22/13)

12 OECD je 1996. počeo promicati cjeloživotno učenje koje se shvaća kao učenje od rođenja do smrti odnosno od najranijeg djetinjstva pa nadalje.

NUŽNE KLJUČNE KOMPETENCIJE VOJNOG NASTAVNIKA

Znamo da vojni nastavnik ima velik utjecaj na izgradnju kompetencija dočasnika i časnika pa proizlazi da: “(...) učiteljska struka ima drugu dodatnu dimenziju koju nemaju mnoge druge struke, a to je da učitelj i nastavnik trebaju kompetentno poticati razvoj kompetencija kod svojih učenika (polaznika).” (Piršl, 2011: 65) Zbog tog utjecaja nužno je samim nastavnicima omogućiti stjecanje potrebnih ključnih kompetencija. Vojni nastavnik ne smije biti “(...) sputan samoregulirajućom paradigmom slijepog držanja za ‘propisani’ plan i program te udžbenik koji ga slijepo vodi.” (Previšić, 2010: 169) Mora imati psihološke, metodičke i didaktičke kompetencije, u svojem radu primjenjivati kreativno-inovativne metode, koristiti suvremene nastavne sustave, a stečene kompetencije sustavno nadopunjavati i nadograđivati. Sve je to nužno kako bi ih mogao svakodnevno primjenjivati u radu s polaznicima vojnih škola.

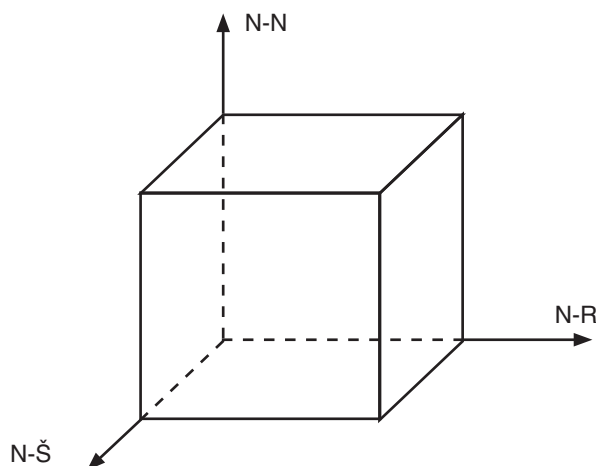
Pastuović je jasno podijelio profesionalno učiteljsko znanje na dvije kategorije: “a) vještine poučavanja i druga znanja važna za uspješno poučavanje (pedagoško znanje), b) znanje o razvoju kurikulumu.” (Pastuović, 1999: 492) Pod pojmom pedagoško znanje mnogi autori smatraju sadržaje kao što su teorije učenja, razne strategije procjenjivanja učenja, vještine upravljanja razrednom zajednicom te primjena raznih tehnologija u provedbi nastave. Kurikulumsko je znanje sve ono znanje koje je nužno za uspješnu primjenu kurikulumskih materijala (planova i programa, udžbenika, priručnika, radnih listova i ostalog potrebnog materijala), kao i aktivno sudjelovanje u razvoju kurikulumu škole. “(...) Kod nas su još uvijek prisutna razmišljanja da kompetencije nastavnika određuje njegovo detaljno poznavanje predmeta koji predaje, a njegovo pedagoško-psihološko obrazovanje je svedeno na minimum.” (Sekulić-Majurec, 2007: 323)

Ključne kompetencije vojnog nastavnika ne možemo samo povezati s vojnom strukom, psihologijom, metodikom i didaktikom. One su vrlo složene, multidisciplinarne i uključuju područja prava, sociologije, multikulturalnosti, globalizacije, menadžmenta i dr. Bedeković (2011: 145) navodi da se kvaliteta nastavnika ne ogleda samo u njegovim znanjima i vještinama, nego i u kvaliteti njegove ličnosti. Uza sve navedeno, vojni nastavnici, da bi stekli ključne kompetencije, moraju dobro poznavati barem jedan strani jezik, biti informatički pismeni te pratiti međunarodne stručne publikacije (časopise, knjige, zbornike) radi poboljšanja provedbe nastave. Kyriacou (2001: 25-27) je prepoznao temeljna nastavna umijeća (kompetencije) i to su: planiranje i pripremanje za nastavni sat, izvedba nastavnog sata, vođenje i tijek nastavnog sata, razredni ugođaj, disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka, osvrt i prosudba vlastitog rada.

Radi lakše klasifikacije nastavničkih kompetencija moramo ih promatrati unutar interakcija i odnosa kroz koje nastavnik prolazi u provedbi nastave. Kozan-Nau-

mescu (2008) navodi da se nastavničke kompetencije moraju sagledavati kroz tri odnosa koja postoje u nastavi (Slika 1):

- **Odnos nastavnika sa samim sobom (N-N).** Obuhvaća vrste kompetencija koje se odnose uglavnom na interakcije nastavnika sa samim sobom. Čine ga osobna uvjerenja, ideje, mišljenja, stajališta, prakse kao vlastite nastavne strategije i tehnike provedbe nastave itd.
- **Odnos nastavnik – razred (N-R).** Riječ je o vrstama kompetencija koje nastavnik mora imati. Obuhvaćaju sam proces učenja, mogućnosti primjene različitih vrsta učenja, odabir pristupa koji povećavaju učeničku motivaciju, sposobnost vođenja razreda itd.
- **Odnos nastavnik – škola (N-Š).** Vrste kompetencija koje se uglavnom odnose na kompetencije potrebne nastavniku za interakciju s upravom škole, ostalim nastavnicima, roditeljima i predstavnicima vlasti te za najkvalitetniji izbor sadržaja za izradbu kurikuluma itd.



Slika 1. Odnosi nastavnika u nastavi i potrebne kompetencije (Kozan-Naumescu, 2008: 26)

Kozan-Naumescu (2008: 27) napominje da se osobno praktično pedagoško znanje temelji na iskustvu nastavnika u provođenju nastave, a da stručna pedagoška znanja uključuju akademska i istraživačka znanja, pedagoška sadržajna znanja te učionička znanja. U tu kategoriju ubraja i kompetencije koje su važne za dobrog nastavnika: znanstvena spoznaja, osobna filozofija znanosti o obrazovanju, primjena strategija za procjenu znanstvenog učenja, primjena strategije za integraciju s drugim znanstvenim temama, politička i sociološka znanja povezana sa školovanjem, “psihološka” znanja učenika i omogućavanje učenja.

Nastavnici su ključni čimbenici u provedbi odgoja i obrazovanja. Upravo je stoga razvoj ključnih kompetencija nastavnika u mnogim zemljama od nacionalnog interesa. To je uvidjela i Europska unija, a da bi bila sigurna u kvalitetu provedbe odgoja i obrazovanja, donijela je dokument o ključnim kompetencijama europskih nastavnika (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005). Dokument određuje tri ključne kompetencije koje mora imati svaki nastavnik:

- *Raditi s drugima*: nastavnik obavlja svoj posao u struci u skladu s vrijednostima socijalne inkluzije i poticanja razvoja svakog učenika. Mora biti sposoban raditi tako da potiče i razvija kolektivnu inteligenciju učenika i suradništvo s ostalim kolegama radi poboljšanja vlastitog učenja i poučavanja.
- *Služiti se znanjem, tehnologijom i informacijama*: nastavnik mora biti sposoban raditi s različitim oblicima i tipovima znanja. Njegovo obrazovanje te osobni razvoj i razvoj njega kao nastavnika moraju mu omogućiti pristup, analizu, evaluaciju i prijenos znanja uz djelotvornu upotrebu tehnologije. Mora dobro vladati nastavnim sadržajem, a učenje shvaćati kao cjeloživotni proces.
- *Raditi u društvu i za društvo*. Nastavnik svojim radom značajno pridonosi pripremanju učenika za njihovu ulogu odgovornih europskih građana. Mora imati mogućnosti promicanja mobilnosti i suradnje u Europi, poticanja interkulturalnog razumijevanja i poštivanja. (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005: 3-4)

Iz ključnih kompetencija koje mora imati svaki nastavnik vidljivo je da one pokrivaju područja kompetencija rada u školi (rad s nastavnicima, polaznicima, upravom), služenja suvremenim tehnologijama i znanjem te rada u društvu u kojem se škola nalazi. “Znanje, kompetencija i komunikacija tri su suvremene komponente koje objedinjuje idealan obrazovni tip.” (Previšić, 2007: XXIII) Samo škola čiji djelatnici zajednički rade na pronalaženju rješenja njezina razvoja i prepoznatljivosti te razvoju poučavanja i učenja ima određen i jasan cilj te snagu i motivaciju za samorazvoj i ukupan napredak.

Jurčić je proučavao pedagoške kompetencije suvremenog učitelja i podijelio ih na pet područja:

“(…) 1. kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave; 2. kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa; 3. kompetencije učitelja u području utvrđivanja učinkovita postignuća u školi; 4. kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja te 5. kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima.” (Jurčić, 2012: 19)

Iz naprijed navedenog možemo zaključiti da vojni nastavnik mora imati razvijene kompetencije u prva četiri područja koja pokrivaju odgojno-obrazovni proces u vojnim školama. U petom području, *kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima*, vojni nastavnik ne mora imati izrazito razvijene kompetencije jer su polaznici vojnih škola odrasle osobe.

Vojni je nastavnik i andragoški djelatnik jer provodi obrazovanje časnika koji su formirane odrasle osobe. Upravo stoga mora imati razvijene i ključne kompetencije za rad na obrazovanju odraslih osoba. "Između ostalog to znači da se aktivnost nastavnika ne ograničava samo na poučavanje već uključuje i brigu o dobrobiti polaznika, njegovu/njezinu motiviranost i cjelokupnu preobrazbu." (Žiljak, 2011: 32) Studija *Research voor Beleid* (2010) koju je naručila Europska unija jasno određuje sedam ključnih kompetencija¹³ andragoga:

- 1) Osobna i kadrovska kompetencija – sposobnost autonomnog cjeloživotnog učenja.
- 2) Interpersonalna kompetencija – sposobnost dobrog komunikatora, timskog i mrežnog igrača.
- 3) Profesionalna kompetencija – sposobnost odgovornosti za budući razvoj obrazovanja odraslih.
- 4) Kompetencija korištenja teorijskog i praktičnog znanja na vlastitom području poučavanja odnosno djelovanja – sposobnost eksperta.
- 5) Didaktička kompetencija – sposobnost korištenja raznih metoda, stilova i tehnika poučavanja u radu s odraslima.
- 6) Motivacijska kompetencija – sposobnost motivatora.
- 7) Kompetencija uspješnog snalaženja unutar heterogenih i raznolikih skupina – sposobnost rada u heterogenim i raznolikim skupina. (*Research voor Beleid*, 2010: 12)

Ključne andragoške kompetencije možemo podijeliti na dvije skupine: profesionalnost (prve četiri ključne kompetencije) i pedagoško didaktičke kompetencije (zadnje tri kompetencije). Ne smijemo zaboraviti da vojni nastavnik, da bi kvalitetno mogao odgovoriti na sve izazove provedbe nastave, mora imati i kompetencije iz područja znanstveno-istraživačkog rada. Usto, nastaje sve veća potreba "(...) da se snažnije povežu, štoviše da se objedine nastavno-obrazovni i znanstveno-istraživački rad." (Kalin, 2004: 58)

13 U izvornom se tekstu umjesto *ključnih kompetencija* koristi sintagma *generičke kompetencije*. Riječ je o sposobnostima koje su važne za obavljanje svih aktivnosti u sektoru obrazovanja odraslih. (*Research voor Beleid*, 2010: 12)

Da bi vojni nastavnik ipak mogao svladati sve izazove koji se pred njega postavljaju u provedbi kvalitetnog vojnog obrazovanja, nisu mu dovoljne samo navedene ključne kompetencije nastavnika i andragoga. Vojni nastavnik je vojnik, tj. časnik, te mora imati vojničke kompetencije. Proučavajući postojeću literaturu o vojnom upravljanju i menadžmentu, Wong et al. (2003: 7-10) odredili su metakompetencije¹⁴ potrebne svakom časniku:

- identitet – sposobnost razumijevanja povratnih informacija o sebi i promjena samopoimanja
- mentalna prilagodljivost – sposobnost učenja temeljena na okruženju u kojem se nalazi, snalažljivost i mogućnost improvizacije
- kroskulturalna inteligencija – sposobnost razumijevanja kulture izvan svojih organizacijskih, ekonomskih, vjerskih, društvenih, geografskih i političkih granica
- interpersonalna zrelost – definira nekoliko međuljudskih vještina: osnaživanje, izgradnju konsenzusa, pregovaranje, sposobnost analiziranja, izazov i sposobnost promjene kulture organizacije kako bi ga uskladila s okruženjem; uključuje i sposobnost za preuzimanje odgovornosti
- svjetski ratnik¹⁵ – mogućnost shvaćanja čitavog spektra upravljanja na strateškim i nižim razinama, uključujući združene, međuagencijske i multinacionalne operacije
- stručnost – shvaćanje da časnici nisu samo pripadnici vojske, nego predstavljaju i svoju državu, narod i međunarodnu organizaciju koju zastupaju.

Rapp (2006.) proveo je detaljnu analizu profesionalnih i osobnih kompetencija potrebnih za uspješno rukovođenje u vojnom okruženju XXI. stoljeća. U radu navodi da se vođenje može promatrati kao niz složenih kompetencija postavljenih na čvrstoj osnovici. Da bismo postigli uspjeh u kvalitetnom vođenju odgojno-obrazovnog procesa, moramo steći i uspostaviti ravnoteže među sljedećim kompetencijama:

- znanje i osobno ponašanje – časnik treba biti uzor podređenima
- radna etika i osobna ravnoteža – časnik koji kvalitetno obavlja svoju dužnost, ali nije zanemario obitelj ni društveni život

14 Metakompetencija je ona kompetencija koja je tako snažna da utječe na sposobnost osobe za stjecanje ostalih skupina kompetencija. (Zook, 2006, 6)

15 Pod sintagmom *svjetski ratnik* misli se na to da se većina vojnika u današnjem svijetu nalazi u provedbi operacija (ratnih ili operacija potpore miru) ne u tuzemstvu, nego u stranim zemljama diljem svijeta.

- omjer agresivnosti i kolegijalnosti – časnik mora svojoj postrojbi osigurati sve potrebno, ali i ostvariti dobre međuljudske odnose s podređenima
- inicijativa i proaktivnost – časnik mora unaprijed planirati sve aktivnosti i biti spreman za njihovu provedbu
- zapovijedanje podređenima i izgradnja timskog rada – časnik izgrađuje svoju postrojbu tako da bude sposobna sama izvršavati dobivene zadaće uz minimalan utjecaj nadređenog
- pozitivno stajalište da se sve može napraviti i učinkovito upravljanje mogućim rizicima – svaka je dobivena zadaća ostvariva s više ili manje napora; časnik mora stvoriti pozitivnu klimu za svladavanje rizika, a ne za njihovo izbjegavanje.

Govorenje istine, prenošenje samo provjerenih informacija, uvođenje pravila ponašanja u učionici koja su temeljena na etičkim, multikulturalnim načelima i iskustvima nastavnika presudno je za kvalitetnu provedbu inovativne reproduktivne nastave. U tome će mu pomoći osobine efikasnog i pažljivog lidera. Spears (2010: 27.-29.) jasno je izdvojio deset osobina efikasnog i pažljivog lidera, predvodnika: *Znati slušati* – pravi lider prepoznaje potrebe skupine te ih nastoji realizirati. Kvalitetno sluša skupinu i refleksijom odgovara na njezine zahtjeve. *Razvijena empatija* – lider nastoji razumjeti druge i suosjećati s njima. Svi ljudi trebaju biti prihvaćeni i priznati, sa svim svojim vrlinama i manama. *Biti zdravog duha* – lider se mora znati nositi s različitim međuljudskim odnosima, prepoznati ih i utjecati na sebe i druge. *Svjesnost* – svijest o sebi i drugima jača ulogu lidera, on mora biti svjestan moći, etičkih pitanja i raznih vrednota. *Imati čvrsta uvjerenja* – u donošenje odluka mora se oslanjati na vlastita uvjerenja i stavove, a ne na nametnute autoritete. *Stvarnost* – biti svjestan stvarnosti i ne djelovati samo da se trenutačno riješi neki izazov, nego planirati i budućnost. *Mogućnost predviđanja* – sposoban je predvidjeti vjerojatnost ishoda nastale situacije (temeljeno na prošlim iskustvima) i moguće posljedice u budućnosti. *Kvalitetno upravljanje* – služiti prije svega drugima, razumjeti i pomagati, a ne kontrolirati. *Misliti na napredak* – mora biti svjestan da je individualni razvoj svakog pojedinca u grupi ujedno i sveukupan napredak cijele grupe. *Stalno graditi tim* – stalno sudjelovati u izgradnji timskog rada te koristiti kompetencije svih pojedinaca za zajedničko dobro.

Od vojnog se nastavnika očekuje kvalitetno upravljanje odgojno-obrazovnim procesom, a da bi to mogao provesti potrebne su mu i ključne kompetencije vojnog vođe. P. W. Gay Sr. (2008) u projektu Ključne kompetencije vođa (engl. *Leadership core competencies*) navodi da su to:

- *biti predvodnik drugima* – pravi vođa mora znati voditi osobe, i u svojoj organizaciji i u vanjskom okružju; mora utjecati na njih, motivirati ih i razumijevati; sposobnost vođenja drugih najvažnija je ključna kompetencija pravog vođe

- *širenje utjecaja izvan zapovjednog lanca* – samo širenje utjecaja zahtijeva od vođe razumijevanje svojih i tuđih uloga, granica, zahtjeva, ograničenja i očekivanja te uloga raznih organizacija i agencija u području odgovornosti
- *voditi primjerom* – vođe dobivaju službeni autoritet temeljne ovlasti ili zapovijedi; izgradnja autoriteta moguća je jedino primjerom; vojne su vođe uvijek pod budnim okom svojih vojnika i javnosti
- *biti komunikativan* – bez jasne komunikacije gubi se sposobnost vođa da vode, nadziru, sudjeluju u izgradnji timova, savjetuju, provode obuku i mentoriraju podređene
- *moći stvoriti pozitivno ozračje* – vođe imaju odgovornost za uspostavu i održavanje pozitivnih očekivanja i stajališta unutar i izvan svojih organizacija; da bi to mogli ostvariti, moraju učiti na iskustvima drugih, biti pozitivni i širiti optimizam te se pripremati za razne izazove u budućnosti
- *znati se pripremiti za zadaću* – moraju shvatiti i razumjeti složenost današnjeg svijeta i biti spremni odgovoriti na sve izazove sutrašnjice; da bi to mogli ostvariti moraju dobro poznavati povijesne i društvene prilike te graditi spoznaje na temelju vlastitog iskustva
- *razvoj podređenih te kako iskoristiti dobivene rezultate* – vojskovođe moraju prihvatiti odgovornost za razvoj svojih podređenih i cjelokupnog osoblja koje uvježbavaju, mentoriraju i intelektualno potiču na izvršenje izazova koji se pred njih postavljaju.

Ključne kompetencije vojnog vođe omogućuju vojnom nastavniku provedbu nastave s jasno određenim ishodima učenja. Pomažu mu u kvalitetnoj raspodjeli vremena i u pobuđivanju motivacije polaznika za samostalno učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi. Jedino kompetentan vojni nastavnik može stvoriti pozitivno školsko ozračje za kvalitetnu interakciju nastavnika i polaznika.

Uza sve naprijed navedeno, moramo biti svjesni da ima vojnih nastavnika koji ne posjeduju osobne i profesionalne osobine koje se očekuju od kompetentnog nastavnika. Činjenica da je netko tijekom formalnog obrazovanja stekao visoku stručnu spremu nije jamstvo da je stekao kompetencije koje su mu potrebne kao vojnom nastavniku. Nastavnicima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu u vojnim školama treba stalno nuditi programe stručnog osposobljavanja koji će podignuti razinu njihovih nastavničkih kompetencija, pogotovo u onim područjima za koja su sami izrazili interes. Danilović (2011: 2) upozorava da su dosadašnja istraživanja pokazala da društvo danas očekuje od samog nastavnika više nego od bilo kojeg drugog zanimanja koje je više cijenjeno, poštovano i plaćeno u društvu.

ZAKLJUČAK

Stručno usavršavanje vojnih nastavnika imperativ je da bi se mogla provesti inovativno-kreativna nastava u vojnim školama. Osnovna je svrha nastavničkog usavršavanja osiguranje kvalitete učinkovitog planiranja, upravljanja, razvoja i provedbe nastave te razvijanje ključnih kompetencija. Pod *ključnim kompetencijama* vojnih nastavnika u oružanim snagama još se uvijek nažalost smatra samo sposobnost nastavnika za provedbu kvalitetnog nastavnog planiranja, provedba nastave sukladno propisanim planovima i programima kao i provedba svih nastavničkih dužnosti. Vojni nastavnik ne treba glumiti kvalitetnog nastavnika, on to mora biti. Samo iskrenost prema sebi omogućuje mu razumijevanje potreba polaznika i suosjećanje s njima. Svjesni smo da vojni nastavnik ne može odjednom steći sve potrebne ključne kompetencije, ali isto tako, mora stalno raditi na proširenju i razvijanju stečenih. Ključne kompetencije vojnih nastavnika ne mogu se promatrati kao zatvoreni orah u ljusci koji nema dodira s vanjskim svijetom, odnosno kao nešto nepromjenjivo. Na njihovu stalnu nadogradnju utječe svakodnevni život i rad unutar oružanih snaga. Zapravo, sve promjene temeljene na ljudskim potrebama utječu na rad nastavnika te stoga i na definiranje potrebnih ključnih kompetencija vojnog nastavnika.

LITERATURA:

- Bedeković, V. (2011.) *Interkulturalne kompetencije cjeloživotnog obrazovanja nastavnika*. Pedagojska istraživanja 8 (1), 139-149.
- Bedeković, V. (2012) *Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika*. U: Hrvatić, N. Klapan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura*. Znanstvena monografija: *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagojske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, str. 80-88.
- Cindrić, M. Miljković, D. Strugar, V. (2010.) *Didaktika i kurikulum*. IEP-D2, Donja Lomnica: Ekološki glasnik d.o.o.
- Danilović, M. (2011.) *Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost, tj. mera, savršenog i svestrano obrazovanog čoveka*. Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja, 6. međunarodni simpozijum, Tehnički fakultet Čačak, [Preuzeto 20. prosinca 2012. s http://eprints.ugd.edu.mk/4032/1/Rosetta_Radovi%20zbornika%20I.pdf]
- Echevarria, J. A. (2005.) Fourth-generation war and other myths [Preuzeto 25. ožujka 2012. sa <http://www.StrategicStudiesInstitute.army.mil/pdffiles/pub632.pdf>]
- EUROPEAN COMMISSION Directorate – General for Education and Culture (2005.) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. [Preuzeto 20. studenog 2012. s http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf]

- Gay Sr., P. W., (2008.) *Leadership core competencies, Strategy Research Project*, Carlisle Barracks, U.S. Army War College, 2008.
- HAZU (2008.) *Preporuke temeljene na raspravi Inovativnost, istraživačko sveučilište i poduzeće zasnovano na znanju*. [Preuzeto 22. prosinca 2012. godine s http://info.hazu.hr/upload/file/Dokumenti/Inovativnost_istrazivacko_sveuc_30_04_08.pdf]
- Hrvatić, N. (2005.) *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*, Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 251-266.
- Jurčić, M. (2012.) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Zagreb, RECEDO d.o.o.
- Narodne novine (2006.) *Dugoročni plan razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske 2006. – 2015.*, Zagreb: Narodne novine d.d., br. 81/06.
- Narodne novine (2013.) *Zakon o Hrvatskom klasifikacijskom okviru*, Zagreb: Narodne novine d.d., br. 22/13.
- Narodne novine (2013.) *Strateški pregled obrane*, Zagreb: Narodne novine d.d., broj 101/13.
- Kalin, B. (2004.) *O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika*, Metodčki ogledi, 11 (2004) 1, 46-62.
- Kozan-Naumescu, A. (2008) *Science Teacher Competencies in Aknowledged Based Society*, Acta Didactica Napoccensia, sv. 1, br. 1, 2008., str. 25-30.
- Kyriacou, Ch. (2001.) *Temeljna nastavna umijeća*. EDUCA, nakladno društvo, d.o.o. Zagreb.
- Mayer, E. (1992.) *Key competencies: Report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment – related key competencies for postcompulsory education and training*. Canberra, Australian Publishing Service.
- OECD (2005) *The definition and selection of key competencies, Executive Summary* [Preuzeto 18. ožujka 2013. s www.oecd.org/pisa/35070367.pdf]
- Pastuović, N. (1999.) *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen, Zagreb.
- Palekčić, M. (1999.) *Nastavni sadržaji i znanje*. Osnove suvremene pedagogije, Zagreb, HPKZ, 265-290.
- Piršl, E. (2011.) *Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju*. Pedagogijska istraživanja, 8 (1), 53-70.
- Pivac, J. (2009) *Izazovi školi*, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Školska knjiga, Zagreb.
- Previšić, V. (2007.) *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, U: Previšić, V. Šoljan, N. Hrvatić, N. (ur.): *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Prvi kongres pedagoga Hrvatske, Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo (XV-XXIV).
- Previšić, V. (2010.) *Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumске perspektive*. Pedagogijska istraživanja, 7 (2), 165-176.
- Rapp E, W. (2006.) *The Balance of Leadership in an Army at War*, Army Magazine Volume 56, Number 12, 10-15 [Preuzeto 14. ožujka 2013. s <http://www.ansa.org/publications/armymagazine/archive/2006/12/Pages/default.aspx>]

- Research voor Beleid* (2010.) *Key competences for adult learning professionals, Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*, Final report. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Sekulić-Majurec, A. (2005.) *Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagozi-ma*. Pedagojska istraživanja, 2 (2), 267-277.
- Sekulić-Majurec, A. (2007.) *Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum teorije metodologija sadržaj struktura*, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga (305-331).
- Spers, L. C. (2010.) *Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders*. The Journal of Virtues & Leadership, Vol. 1 Iss. 1, 25-30.
- UNESCO (1966) *Preporuka o statusu učitelja*. Međunarodna konferencija o statusu učitelja.
- Wong, L. Gerras, S. Kidd, W. Pricone, R. Swengros R. (2003.) *Strategic Leadership Competencies*, Strategic Studies Institute [Preuzeto 27. kolovoza 2012. s <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/ssi/wong.pdf>]
- Zook, A. M. (2006.) *Military competency – Based Human Capital Management: A Steps Toward The Future*, USAWC Strategy Research Project, U.S. Army War College, Pennsylvania [Preuzeto 27. kolovoza 2012. s <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA448319>]
- Žiljak, O. (2011.) *Andragoška profesija i andragoške kompetencije – aktualna istraživanja*. Andragoški glasnik, Vol. 15, br. 1, 31-46.

KEY COMPETENCIES OF THE MILITARY TEACHER

ANDRIJA KOZINA

Summary: Transformation of the Croatian Defence Academy into military institution of higher education and scientific-research institution is being implemented in conformity with decision of the Defence Minister. Entry of the Croatian Defence Academy into academic community requires a process of continued professional development of the military teachers. It is clear that a military teacher, in addition to didactical and methodical competencies, needs to acquire additional key competencies to be used in his/her everyday work with attendees of the military schools. A military teacher is directly included not only in teaching but also in acquiring and developing competencies of the military schools' attendees who are trained for quick changes in the world of technology and new generations of war. In order to be able to meet all challenges placed before him/her, a military teacher must possess key competencies not only of a teacher, a pedagogue but of an officer as well. According to our opinion, development of the key competencies is mostly influenced by civilian education, in-service training in military schools, gaining experiences in units of the armed forces, participation in peace support operations and work in multinational NATO and EU commands. One of the challenges and main goals in the future of the military schools is to think out ways for improvement and professional training of the military teachers.

Key words: key competencies, officers' competencies, leader's competencies, military teacher.

FORMALNO I NEFORMALNO ZNANJE I KOMPETENCIJE U INFORMACIJSKOM DRUŠTVU

ANA KRAJNC

Sveučilište u Ljubljani

POLONA KELAVA

Pedagoški institut u Ljubljani

polona.kelava@guest.arnes.si

Sažetak: *Prijelaz iz industrijskog u informacijsko društvo donosi značajne promjene. Neki autori čak pišu i o novoj civilizaciji. Stare vrijednosti i etika se ruše, a nastaju nove. Kriza vrijednosti vidljiva je na svakom koraku. Premalo pažnje posvećuje se stvaranju novog svijeta i pozitivnim pojavama. Promjene su u velikoj mjeri promijenile značenje i ulogu obrazovanja odraslih. Promijenile su odnos između znanja, vještina i osobnih kvaliteta. Promijenili su se uvjeti rada. Promijenio se odnos između igre i zabave s jedne strane i rada s druge. Oboje postaje jednako važno. Rad više nije osnovna vrijednost, kao što je to bilo u industrijskom društvu. Andragogija stoji pred novim zadacima, trebala bi se obnoviti i takva se smjestiti u nove gospodarske i socijalne uvjete. Ona ima važnu društvenu ulogu u društvenom razvoju, koji očito zaostaje za novom tehnologijom. Dakle, važnost obrazovanja odraslih u društvu se povećava. Ako se ne povećava, to je znak zaostajanja društvenog razvoja. U ovom članku govorit ćemo o informacijskom društvu, o stupnju razvitka stanovništva, o novim oblicima rada, o povećanju i distribuciji "bogatstva naroda", o novoj ekonomiji 21. stoljeća, o visokom obrazovanju kao uvjetu za ulazak na tržište rada, o kompetencijama za moderno doba i o novim paradigmatima andragoške teorije.*

Ključne riječi: *andragogija, andragoška teorija, informacijsko društvo, novo znanje, kompetencije*

UVOD

Prijelaz iz industrijskog u informacijsko društvo donosi značajne promjene. Neki autori čak pišu i o novoj civilizaciji. Stare vrijednosti i etika se ruše, a nove tek na-

staju. Kriza vrijednosti vidljiva je na svakom koraku. Premalo pažnje posvećuje se u stvaranju novog svijeta i pozitivnim pojavama. Promjene su uvelike promijenile značenje i ulogu obrazovanja odraslih. Promijenile su odnos između znanja, vještina i osobnih kvaliteta. Promijenili su se uvjeti rada. Promijenio se odnos između igre i zabave s jedne strane i rada s druge. Oba postaju jednako važna. Rad više nije osnovna vrijednost, kao što je to bilo u industrijskom društvu.

INFORMACIJSKO DRUŠTVO ALI DRUŠTVO PROMJENA

Nema više sumnje da je promjena naša jedina konstanta, doživljavamo velike i brze promjene. Prijelaz od industrijskog u informacijsko društvo počeo je u SAD krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Toffler, 1971; Beck, 1996; Michael Sere). Od tada dalje promjene i nove pojave akumuliraju se i šire i u druge zemlje. Nastajao je novi svijet informacijskog društva, koji je u zadnja dva desetljeća dodirnuo i nas, donio mnoge promjene, na koje ljudi nisu bili spremni. Ljudi nemaju dovoljno znanja i zbog toga se pod utjecajem industrijskog rada nisu prikladno osobno razvijali. Najuspješnije u novim promjenama u novom društvu u Europi slijedile su Skandinavske zemlje, jer novosti su zahtijevale i određeni stupanj demokratizacije društva i uvažavanje pojedinca. U informacijskom društvu najvažniji proizvodni faktor je čovjek, zato što živimo od inovacija, od novih, originalnih ideja ljudi, jer kompjutori ne mogu stvarati nove ideje. Da bi mogli funkcionirati u novom informacijskom društvu ne treba nam više nove tehnologije, ona se ionako razvija na globalnom nivou, problem su ljudi, njihove kvalifikacije i osobne karakteristike.

STUPANJ RAZVIJENOSTI STANOVNIŠTVA I NE VIŠE OBRAZOVANA ELITA

Informacijsko društvo više ne zavisi od obrazovane elite, informacijsko društvo spašava razvijenost cijelog stanovništva, svih građana neke zemlje. U tome leži snaga neke zemlje. Međunarodno priznati rangovi gledaju vitalnost neke zemlje prema ulaganjima u obrazovanje, zdravstvo, socijalne djelatnosti, koliko ljudi znaju upotrebljavati kompjutore, očekivanoj životnoj dobi te smrtnosti dojenčadi. Sve je važnije i važnije investiranje u ljude.

Pod pritiscima kapitala socijalna država propada. Ljudi sami traže mogućnosti za zadovoljavanje svojih potreba. Sela su se u velikom broju slučajeva urbanizirala. Pojavljuju se razna društva, kulturne djelatnosti, volonterstvo. U stanovništvu se

sve brže rađa civilno društvo. Promjene u načinu života i organiziranosti sela nam puno govore o novim trendovima i pojavama, koje sa sobom nose razvoj. Sve te novosti nose i mogućnost za obrazovanje. Praktično ne postoji društvo ili ustanova, koja pored svoje osnovne djelatnosti nema i obrazovanje. Sve više i više zavisimo od znanja ljudi oko nas.

Društvena uloga intelektualne elite u modernom društvu vidljivo nestaje, jer stupanj obrazovanja stanovništva raste i znanje dobiva novo društveno značenje. Kvalificiranost za aktivno građanstvo očekujemo od svakog pojedinca. I za to je potrebno znanje.

Zbog toga pred andragogijom stoje novi izazovi, novi zadaci da se renovirana smjesti u nove ekonomske i društvene uvjete. Andragogija ima važnu društvenu ulogu u socijalnom razvoju, koji očito zaostaje za novom tehnologijom. Time se povećava značenje andragogije u društvu. Mjesta gdje značenje andragogije ne raste, su znak zaostajanja u društvenom razvoju.

U obrazovanju odraslih ima mnogo novosti, procesa i pojava, koje prije nismo poznavali. Nova istraživanja će andragogiji tijekom vremena pokazivati promjene u praksi i postavljati nove ciljeve nauke. Jedino što ostaje je da budemo otvoreni za prihvaćanje novosti te da neprestano učimo.

POKUŠAJI, DA SE ODRŽAVA STARO STANJE

Ljudi se obično plaše novih stvari, imamo neki strah pred nepoznatim. Zato i prije-laz u novo informacijsko društvo uzrokuje brojne strahove među ljudima. Znatiže-lja i novo znanje pobjeđuju strah. Nismo prvi kojima se to događa. U svijetu postoji bogato znanje i iskustvo na tome području, te teme su zapisane u knjigama. Ljudi bi trebali uzeti knjige i naučiti nešto novo, naoružati se znanjem.

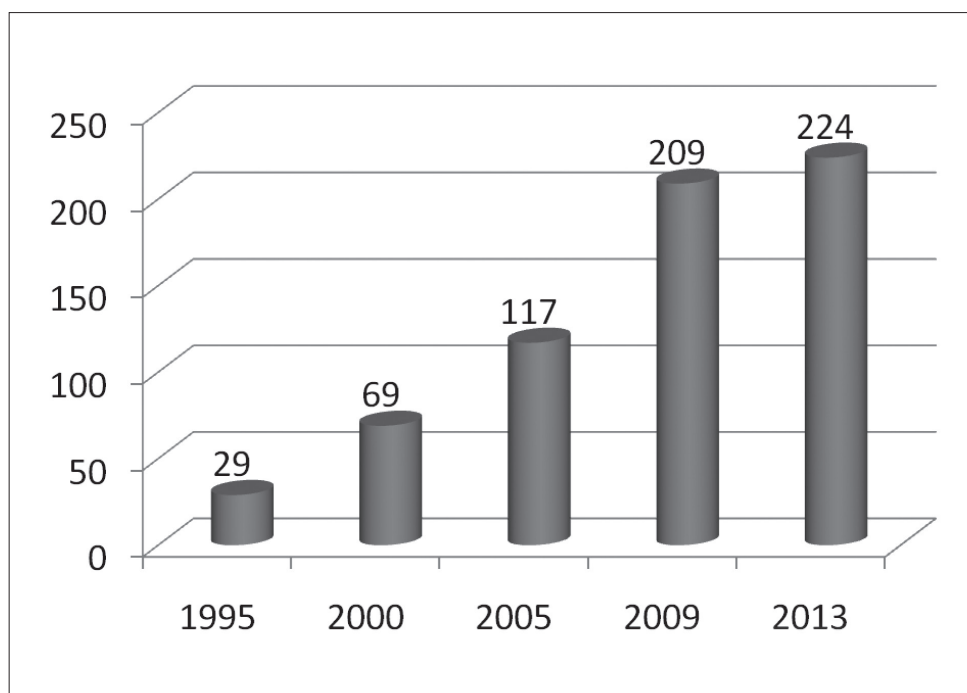
Prva reakcija na promjene su pokušaji političara da po svaku cijenu (i po cijenu velikih ljudskih žrtava kao što su siromaštvo i povećani broj samoubojstava) zadr-že staro stanje. Time su skrenuli u slijepu ulicu. Pogledajmo slučajeve kao što su Thatcherizam u Engleskoj ili Nixonova tržišna ekonomija, gdje kapital (banke) us-pijeva poraziti i sebi podrediti vlade. Umjesto povećavanja ulaganja u ljude, oni su ga reducirali. Države koje slijepo slijede tu formulu, osjetit će posljedice pogrešnih mjera. Najveće žrtve bit će ljudi s premalo znanja. Nema više stare klasne borbe; najveće razlika su između ljudi sa znanjem i ljudi koji nemaju dovoljno znanja.

U državama koje zaostaju u razvoju, "mašina" je još uvijek glavna vrijednost. U informacijskom društvu glavna vrijednost mora postati "čovjek". Kod nas se taj po-mak još nije ostvario. Kod nas nema ni redistribucije nacionalnih prihoda. Političari

još uvijek smatraju obrazovanje kao “nepotreban trošak”, umjesto da priznaju da je znanje opće dobro i najvažnija investicija u ljude. Na tržištu možemo biti konkurenti samo sa proizvodima koji su zasićeni znanjem.

Naomi Klein (2008) je istraživala kako mediji oplemenjuju svoj kapital, na način da ponavljaju slike raspadajućeg industrijskog svijeta, te samo u rijetkim slučajevima pokažu na nov, optimističniji svijet informacijskog društva u nastajanju, koje sa sobom donosi nova dostignuća i višu stopu humanizma.

Novi svijet informacijskog društva u nastajanju sa sobom nosi pozitivne stvari. Demografi nam na primjer pokazuju da od svih socijalnih skupina najviše raste broj ljudi koji dostižu starost iznad sto godina (slika 1) i broj mladih milijunaša. I u domaćem okruženju možemo vidjeti svjetski poznate uspjehe domaćeg znanja i naših vrhunskih stručnjaka. Budućnost će biti lakša zbog tih pozitivnih slučajeva. Ako pokazujemo samo tamne strane društva, to još više paralizira ljude. Kako će ići dalje? Naomi Klein piše o psihološkim omčama, koje pred nas stavlja kapital da ljude izmanipulira i porobljava (ibid.).



Slika 1. Broj ljudi, starih sto ili više godina u Sloveniji, od 1995. do 2013. godine.

Izvor: Statistični urad Republike Slovenije, podaci, srpanj 2013.

Primjedba: Broj ljudi, starih sto ili više godina za 2013. godinu postignut je u prvoj polovici godine.

NOVI OBLICI RADA UMJESTO OBEĆAVANJA RADNIH MJESTA

Jedna od zabluda suvremenih uvjeta je obećavanje novih radnih mjesta i insistiranje na starim profesionalnim kategorijama i zanimanjima. Rad na neodređeno vrijeme danas je najneprikladniji način preživljavanja, zato što zaposlenom nije dozvoljeno da osobno raste, da ima slobodu za inovacije i stvaranje i da može postići samoostvarenje. Sve to pojedinac može dobiti u novim oblicima rada, koji su puno više od starih prilagođeni novim uvjetima u informacijskom društvu. S druge strane (možda i srećom) nijedan poslodavac nema tu sigurnost za svoj posao da bi zbog nje mogao stvoriti stalna radna mjesta. Zato što poslodavac nema sigurnost, ne može je pružati ni zaposleniku. Zbog toga ljudi bježe u državne službe koje se plaćaju iz budžeta. Ljudi time dobiju posao na neodređeno vrijeme, vanjsku socijalnu sigurnost, ali su osuđeni na rad kao roboti, podređeni su propisima i birokraciji. Oni imaju posao, ali za razliku od ljudi sa slobodnijim radnim mjestom uz jedan uslov: morali su se odreći samih sebe. Kako da čovjek bude inovativan na takvom poslu? Kako da bude kreativan? Kako da postigne samoostvarenje?

Za današnje vrijeme prikladniji su novi oblici rada: projektni rad, samozapošljavanje, mala obiteljska poduzeća, rad na ugovor na određeno vrijeme, samostalni poduzetnik sa raznim ponudama u sektoru usluga. Novi oblici rada nude više osobne slobode za kreacije i inovacije, nude mogućnost za osobni razvoj. Bez toga danas više nije moguće preživjeti i pojedinac više ne može biti uspješan na bilo kojem području rada.

Današnji rad traži puno znanja i informacija. Ali ni to nije dovoljno: traži i određene osobne karakteristike, traži čitavog čovjeka, traži razvijenog čovjeka.

POVEĆANJE I DISTRIBUCIJA “BOGATSTVA NARODA” – SISTEMI OPOREZIVANJA

Kada govorimo o novim fenomenima u informacijskom društvu, zbog kojih mnogi koji ih ne razumiju, očajavaju, ne smijemo izostaviti ni optimističnije podatke da je se bogatstvo naroda po podacima OECD i Ujedinjenih nacija u zadnjih nekoliko desetljeća povećalo za više od 100 %. U nekim državama tu akumulaciju kapitala nije pratila reforma sistema oporezivanja, pa je stari sistem poreza uzrokovao da je se bogatstvo naroda akumuliralo u rukama 1 – 2 % stanovništva. Ostalo stanovništvo je za to vrijeme sve su bliže siromaštvu. Što se je više povećavalo bogatstvo naroda, sve su se više smanjivale plaće zaposlenika (Drucker, Naisbit); težnja za akumulacijom kapitala uspjela je uništiti i javni moral. Donji društveni sloj je postao sve siromašniji i nestao, iza njega slijedi srednji društveni sloj. A vlade još uvijek ustraju

na starom poreznom sistemu, koji uopće više ne odgovara realnosti. Iznimno ilustrativan je prošlogodišnji slučaj bogataša iz Francuske koji su željeli odstupiti dio svog bogatstva za potrebe društva, ali se porezni sistem još nije promijenio.

Novci se neopravdano skupljaju u rukama nekoliko postotaka ljudi, zbog toga jer sistem poreza ne prihvaća činjenicu da su se oni obogatili zbog nove tehnologije koja je rezultat dosadašnjih napora školstva, zdravstva, kulture, javne strukture i zdravstva, znači čitavog društva. Zbog toga to bogatstvo ne bi trebalo pripadati samo vlasniku poduzeća, koja su dobro tehnološki opremljena. Zasluge za to nosi čitavo društvo i zbog toga bi i plodovi toga trebali biti podijeljeni među ljude. "Socijalna ekonomija" u nastajanju to već uzima u obzir.

Matematičar i magistar ekonomije Cene Matičič je u Sloveniji napisao knjigu o poreznom sistemu: "Vizija poreznog, bankarskog i kreditnog sistema 21. stoljeća" (Matičič, 1999). Knjiga je napisana 1999. godine, a to je razdoblje, kada krize još nije bilo. Knjiga ostaje anonimna zato što još nismo spremni prihvatiti promjene. Najlakše je iskoristavati one, koji su na dnu, zato što oni šute. Kao što kaže poznati međunarodni autor, Paulo Freire (1968), žive u "kulturi nijemih". Ali na takav način se naši problemi ne rješavaju, na taj način ne radimo u smjeru razvoja i informacijskog društva.

NOVA EKONOMIJA 21. STOLJEĆA I OBRAZOVANJE ODRASLIH

Nova ekonomija mijenja ulogu obrazovanja odraslih. Više autora primjećuje da se slika nove tehnologije danas najjasnije pokazuje u Kaliforniji. To što se tamo događa možemo usporediti s britanskom industrijskom revolucijom. Svi koji se trude izgraditi novi svijet (kao nekada u Engleskoj), su povezani u zajednički, viši moralni cilj, da stvore nešto bolje za ljude. Sve što rade podređeno je čovjekovim potrebama, koje je industrijska proizvodnja odavno negirala i reklamom manipulirala ljude da kupuju ono što im u stvari ne treba. Dokaz za to je potrošačko društvo. Inovatori u Kaliforniji se udružuju s ljudima koji traže pravu priliku da nađu rješenja. Inovatori, nove ideje i investitori skupa. U doba računara su investicije ponekad male i neznatne, a mogu u kratko vrijeme donijeti veliko bogatstvo ako temelje na pravim idejama. Iza svega toga stoje računala, Internet. Svi najveći svjetski programi su nastali na taj način. Nova ekonomija se uistinu događa u Silicijskoj dolini. Glavno je da ljudi znaju "računalne kodove". Nova tehnologija koja nastaje, granična tehnologija nagovara čovjekove potrebe i ambicije. Rađaju se i prva pravila te kulture u nastajanju. Univerziteti se trude da povezuju znanstvenike, inovatore, pisce koda (programere) i nove poduzetnike u nastajanju. Važno je, da se svaka novost postavi u računalni kod.

Sve što se događa se ne može ograničiti samo na jednog čovjeka. Moderna ekonomija traži timski rad, sudjelovanje, dogovaranje, fleksibilne projektne timove, sposobnost slušanja i suosjećanje s ljudima. Ideja mora biti originalna, rješavati mora neke probleme ljudi i mora biti profitabilna.

Dobar primjer je slovenska tvrtka DEWESOFT iz Trbovlja. Započeli su je prijatelji, nezaposleni novi inženjeri 2000. godine. Svojim inovacijama uvode programe za mjerenje materijala u posebnim uvjetima. Većinu narudžbi dobivaju od NASA-e. Danas imaju podružnice svugdje po svijetu od Japana do Kine, europskih država do SAD i Kanade. Njihove programe upotrebljavaju rakete u svemiru, avioni, kamioni i čak talijanski povijesni spomenici. Osim inovacijskih računalnih programa sami su počeli proizvoditi naprave za mjerenje. Nikad nisu tražili kredit od banke. Nove ideje dobiju tako, da slušaju svoje korisnike, da im kažu što žele. Oni to pretvore u računalni kod i već imaju novu seriju mjernih instrumenata. Svake godine u kolovozu imaju svjetsku konferenciju svojih zastupnika sa svih kontinenata. Na osnovi njihovih želja naprave program rada za inovacije u sljedećoj godini. Informacijsko društvo se ne događa samo u Kaliforniji, događa se i kod nas.

C. Anderson piše o trodimenzionalnim printerima (Anderson, 2013). Kao što smo ranije govorili o printanju s osobnog računala (*desktop print*), danas govorimo o proizvodnji sa osobnog računala (*desktop production*), što nam omogućuju trodimenzionalni printeri. Danas je dovoljno imati dobru ideju, ideju prevesti u računarski kod, sa klikom dati zapovijed trodimenzionalnom printeru, a on to u sljedećem trenutku već napravi. Tako ljudi postaju vlasnici proizvodnih sredstava. Proizvodnja se seli u domove.

Trodimenzijski printeri su još uvijek relativno skupi. U Kaliforniji ih ima oko tisuću na javnim mjestima, gdje svako može doći sa svojom idejom na USB ključu i isprintati svoju ideju na trodimenzionalnom printeru. Ne trebaju *start-up* fondovi, nisu potrebne banke, nije potreban veliki početni kapital. Treba imati samo puno znanja s područja računala i nove ideje. Kao što je bio slučaj sa svim novim tehnološkim pomagalima i trodimenzionalnim printerima će ubrzo pasti cijena i bit će dostupni svima nama.

Svjedoci smo velike revolucije: radnik je taj koji je vlasnik proizvodnih sredstava. To je nešto što naši prethodnici nisu mogli predvidjeti. Antagonizam među vlasnicima proizvodnih sredstava i proizvođačima bit će zauvijek izbrisan.

U budućnosti će najveće razlike biti među onima “koji znaju” i onima “koji ne znaju”. To su predvidjeli već Peter Drucker i Jeromy Rifkin (1996) i njihovi suvremenici, ali nismo znali kako će se to dogoditi. Proizvodnja postaje “sa znanjem zasićena proizvodnja” i antagonizmi nastaju među obrazovanim ljudima i neobrazovanim ljudima. Sada možemo razumjeti zašto je tako važan stupanj obrazovanja stanovništva. Ako je taj dovoljno visok, ima manje antagonizama.

Da nam se novosti ne bi činile previše udaljene, navodimo domaći slučaj. Klinički centar u Mariboru već posjeduje trodimenzionalni printer koji kirurzima izrađuje dijelove kostiju koji nedostaju. Stručnjaci za računala prevode otisak pacijenta u računalni kod i printer napravi dio kosti koji je nedostajao za svakog pacijenta.

Anderson (2013) govori, da smo sada svi postali dizajneri. Piše o radionicama 21. stoljeća, inovacijskoj revoluciji i o novoj industrijskoj revoluciji i u detalje objašnjava tvornicu na desktopu.

Znanje je postalo ključno za preživljavanje i kvalitetu života.

Znanje postaje jedan od najvažnijih proizvodnih faktora (uz energije i sirovine). Kako ćemo andragozi skupa sa školskim sistemom i neformalnim obrazovanjem pokriti ogromne potrebe po znanju i kompetencijama ljudi? Treba nam jasna politika i izrađena strategija obrazovanja odraslih za pojedinačna razdoblja u vremenu.

TERCIJARNI STUPANJ OBRAZOVANJA KAO UVJET ZA UKLJUČIVANJE U TRŽIŠTE RADA

Uvjet za uključivanje u tržište rada tercijarni je stupanj obrazovanja. Dok je poljoprivredno društvo primijenilo osnovnoškolsko obrazovanje (primarno), industrijsko društvo zanatsko i srednjoškolsko stručno obrazovanje (sekundarno), u informacijskom društvu rad postaje toliko zahtjevan da mora netko tko traži posao već ispočetka imati tercijarni stupanj obrazovanja. Očekuje se da je svako spreman za učenje, da svoja znanja stalno nadopunjuje, razvija svoje intelektualne sposobnosti te se osobno razvija. Cjeloživotno učenje nije samo ideja, to je naša svakidašnja realnost.

Ono što je u vrijeme Marije Terezije bila osnovna škola, danas je visoka škola. Zahtjevi po znanju su veći. To možemo primijetiti kada uspoređujemo nekoliko generacija ljudi. Roditelji se čude svojoj djeci kako znaju više nego oni. Još više se djedovi i bake čude svojim unucima kako sa svojim znanjem sve nadmašuju. Sve te pojave možemo naći u domaćoj okolini.

Kod nas smo u devedesetim godinama prošlog stoljeća doživjeli pravu eksploziju višeg i visokog školstva. U Sloveniji se, na primjer, između 1994. i 1997. Godine opseg viših škola povećao za 400%. Danas uz tradicionalna sveučilišta u Ljubljani i Mariboru postoje fakulteti, visoke škole i sveučilišta i u Novoj Gorici, Kopru, Kranju, Velenju, Celju i Novom Mestu. Više škole su u svim manjim gradovima. K tome puno je pomagao privatni sektor.

U vrijeme kad je znanje opće dobro, čovjeku potrebno za opstanak, kao zrak za disanje i život, škole još uvijek prisvajaju znanje i djeluju hijerarhijski (eliminiraju učenike i studente). Kao suprotstavljanje tome starome stanju sve više i više ljudi odlučuje se da svoju djecu školuju kod kuće. U SAD se deseci tisuća djece osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta školuju kod kuće. U školske ustanove idu samo jednom godišnje polagati ispite. Zanimljivo je da se ta pojava širi i u Rusiji. U Sloveniji zakon već omogućuje školovanje kod kuće. Na višim i visokim školama te fakultetima u razvijenom svijetu je još od početka sedamdesetih godina prošlog stoljeća omogućeno studiranje na daljinu koje je po kvalitetu nadmašilo redovni studij. Danas, kada je sve dostupno na internetu, učitelj ili profesor ne mogu više biti vlasnici i izvor znanja. Diplomante studija na daljinu arhitekture na poznatom fakultetu u Shanghaiju čeka odmah nakon diplome vodeća pozicija. Tvrtke se otimaju za njih. Dok imaju diplomanti redovnog studija ispred sebe još dalek put do vodećih pozicija zato što nemaju odgovarajuće kompetencije, studenti na daljinu su ih razvili još za vrijeme svog studija.

Obrazovanje se zbog interneta jako demokratizira, elitizam je savladan, također selektivnost škole i njen posesivni odnos do znanja. Škola nije nikad bila demokratizirana. Ni obrazovanje odraslih nije bilo drugačije. Treba samo pogledati gdje je najveća ponuda obrazovanja odraslih: u glavnome gradu gdje imaju stanovnici u prosjeku najviši stupanj obrazovanja ima čak 45 – 58 % ponude obrazovanja, a u ostalim regijama samo 6 – 17 %. Upotreba interneta izjednačuje regije. Razlike u upotrebi možemo naći u starosnim kategorijama i prije svega kod različitog prethodnog stupnja obrazovanja. U Sloveniji je 2004. godine samo 3,5 % starijih od 65 godina upotrebljavalo Internet, dok su mlađi ljudi i učenici upotrebljavali Internet u 70 – 100 %. Velika je razlika u upotrebi interneta među funkcionalno nepismenima i ostalim ljudima. Samo je 11 % pojedinaca sa zanatskom školom ili manje upotrebljavalo Internet i 52 % pojedinaca sa četverogodišnjom srednjom školom. Kod ljudi sa višom i visokom školom je uporaba interneta skoro 100 %. (Statistični urad Republike Slovenije.)

Tu smo naišli na podatak o tome tko je sposoban da se cjeloživotno obrazuje i tko ne. Pojedinaac si mora znati postavljati ciljeve, organizirati i voditi svoje obrazovanje, procijeniti ili vrednovati ostvareno znanje i mora sam da odlučuje da li mora da nastavi. Funkcionalno nepismeni pojedinci ne mogu učiti sami jer ne mogu preuzeti potrebnu vodeću ulogu za svoje obrazovanje.

Sa informacijskim društvom nastala je još jedna važna promjena: umjesto uskog zanatskog obrazovanja potrebna je široka osnova u obrazovanju. Na taj način pojedinac razvija svoje sposobnosti za samostalno redovito apsorbiranje znanja prema nastalim potrebama ili cjeloživotno obrazovanje. Pod pritiscima razvoja sve srednje škole promijenile su se u gimnazije (*grammar school, high school*). U SAD-u

to se dogodilo već 1969. godine, u Švedskoj, na primjer, u osamdesetim godinama prošloga stoljeća. Zbog pritisa rada u Finskoj su krajem prošlog stoljeća udružili srednje škole. Bolje je i ne govoriti o tome koliko je bilo u suprotnosti s razvojem to što smo u Jugoslaviji ukinuli gimnazije krajem osamdesetih godina. U devedesetim smo ih opet vratili. Srednje stručne škole se pod pritiscima javnosti, roditelja i učenika postupno i sramežljivo mijenjaju u gimnazije, otvaraju paralelne gimnazijske programe, dozvoljavaju gimnazijsku maturu itd.

Svakako možemo reći da smo na dobrom putu da bi te promjene slijedili i u obrazovanju. Hrvatska je napravila napredan korak otkako je Ministarstvo za školstvo zakonom odredilo četverogodišnju srednju školu kao školsku obavezu. Već dva desetljeća Danska ima obavezu višu školu. Poslije srednje škole se ne može naći posao, teško je predvidjeti daljnje cjeloživotno obrazovanje, zato svakom pojedincu treba široka osnova u obrazovanju, tako da na nju može po potrebi brzo i učinkovito dodavati nova znanja, sam i bez tuđe pomoći. Osobni projekti učenja (Alen Tough) su budućnost andragoškog istraživanja.

Promijenili su se odnosi među različitim studijama. W. Hutton (2013) kaže da je današnja Kalifornija slika nove ekonomije i da je jako slična Engleskoj za vrijeme industrijske revolucije. Kad se čovjekove potrebe uzmu u obzir, to se susretne sa glađu po velikim financijskim uspjesima. Jedna trećina studenata na Stanfordskom sveučilištu studira računalne znanosti. To znanje nije samo uvjet za poslovni uspjeh, nego se bez njega ne može ni razgovarati sa drugima.

KOJE KOMPETENCIJE LJUDI ZAHTJEVA MODERNO DOBA?

Suvremeni rad ne zahtjeva mišiće i fizičku moć, a zahtjeva čovjekovu dušu: njegove intelektualne sposobnosti i emocije te razvijene crte osobnosti. Fizički rad preuzeli su roboti i proizvodnja koju vode računala. Industrija je eliminirala do 40 % svih zaposlenih. Apsorbira ih nov način rada u tercijarnom sektoru, području usluga. 25 % radno aktivnih ljudi živi od istraživanja, znanosti i inovacija. Od čovjeka se traži da zna misliti i da je emotivno sposoban. U industriji potisnute emocije opet dolaze do izražaja. Funkcionalno nepismeni industrijski radnici sa uskom stručnom spremom ostaju kao sediment društva; ne može ih se ponovo uključiti u rad jer se prije toga moraju temeljito promijeniti. Govorimo o “permanentno nezaposlenima”.



Slika 2. Kompetencije za 21. stoljeće, “krug kompetencija EFF” (EFF = Equipped For the Future); kompetencije cjeloživotnog učenja, komunikacijske kompetencije, kompetencije odlučivanja in međusobne kompetencije.

Original: National Institute for Literacy, Tennessee.

Nezaposlenost je opća pojava postindustrijskog društva. Ona je dio razvoja, a ujedno i indikator razvoja. Tek kada nezaposlenost počinje, rasti govorimo o prestrukturiranju privrede za informacijsko društvo. Ta slika koju stvara nezaposlenost je drugačija na individualnom nivou i sa socijalnom nesigurnošću. Države su dovoljno bogate da bi mogle distribuirati svoje dohotke među nezaposlene i očuvati dostojanstvo pojedinca. Država je nastala zbog toga da se brine o svim svojim državljanima.

Mnogi se znanstvenici bave sa kompetencijama koje traži moderan način rada i života. Neovisna istraživanja na Zapadu Europe i u Sjevernoj Americi, Australiji, u Japanu su pokazala slične rezultate. Empirički rezultati pokazuju da se traže 4 područja osposobljenosti pojedinca.

Kompetencije ljudi u 21. stoljeću:

- **sposobnost učenja**, znanje samostalnog učenja i upravljanja svog obrazovanja
- znati **komunicirati**, slušati in govoriti, smisleno čitati i pisati
- znati **odlučivati**, brzo i pravilno, odabrati pravu mogućnost između više njih, preuzimanje osobne odgovornost
- svladati **međuljudske odnose**, sudjelovati u timu, voditi i se podređivati se, osposobljenost za dijalog

Sada, u informacijskom društvu, više ne dolaze u obzir konformizam, podređivanje i hijerarhijska struktura tvrtki ili radnih skupina, kao što je bilo značajno u industrijskom razdoblju. "Nema procesa ili institucije koja se nije promijenila", nedavno je rekao Will Hutton (2013).

Primarna psihosocijalna potreba ljudi da uče o nepoznatom i eliminiraju strah i napetost osnova je za radoznalost i time i za sposobnost učenja. Strog represivni odgoj može jako ograničiti radoznalost i sposobnost učenja, dok permissivni odgoj može ojačati i održavati radoznalost i sposobnost učenja preko svojih dozvola koje daje, preko podrške i strpljenjem odgajatelja. U školi se javljaju sekundarni motivi za obrazovanje (ocjene, testovi). Dok se učenici trude da zadovolje sve te zahtjeve, za radoznalost više nema mjesta. Vremenom sekundarni motivi blijede i zato se poslije nekoliko godina školovanja javljaju zasićenost i dosada.

Samo pojedinac koji ima osjećaj da se može i osobno identificirati sa učenjem ili radom, održava svoju radoznalost. Kad je netko ono što on radi. U starosti sposobnost učenja i radoznalost slobodnije zažive. Za današnjeg pojedinca vrlo je važno da ima te sposobnosti na raspolaganju i da ima sposobnost učenja i na novim nepredvidljivim područjima znanja.

Uspjeh modernog rada jako zavisi od ulaženja u timove, od sudjelovanja s ljudima. Nešto proizvesti više ne predstavlja problem; problem je postići da je neki proizvod prihvaćen među ljudima. Preživljavanje zavisi od komunikacijske sposobnosti pojedinca. Kada pogledamo u svom okruženju prodavače, gostioničare, bibliotekare, vidimo da se neki dobro snalaze, a od drugih ljudi bježe, jer se može čak predvidjeti da neće uspjeti ili će čak bankrotirati, s obzirom na ljude koje uključuju u rad i na njihovu komunikativnost.

Kod nas je najteže razviti sposobnost slušanja drugih i razumijevanja drugih, zato što je kod nas kultura dijaloga još uvijek preniska. Umjesto dijaloga u medijima

vidimo serije monologa. Pojedinci sa nižim stupnjem obrazovanja (do četverogodišnje srednje škole) ili bivši radnici iz tvornica imaju poteškoće sa izražavanjem i drugi ih ne razumiju na način da bi preko govora postigli ono što žele.

Kompetencije (slika 2) komuniciranja se prenose i na pisanu riječ. Ljudi koji znaju “samo” čitati teško će čitati smisleno, jer je njihov rječnik preskroman da bi sagledali smisao rečenica ili paragrafa. Najviše poteškoća stvara činjenica da neki pojedinci ne mogu razlikovati među značajnim in neznačajnim informacijama. Ako to nisu sposobni, teško će razumjeti bismo onoga što čitaju. Funkcionalno nepismeni ljudi imaju veće poteškoće sa smislenim čitanjem i pismenim izražavanjem.

Još je teže usvojiti vještinu da se pismeno prikladno izražavamo, tako da je razumljivo drugima, sa isticanjem i očuvanjem značajnoga. Ako to postignemo, drugi nas razumiju i naša molba, pismo, članak postigne svoju svrhu.

Sposobnosti komunikacije su veoma ograničene kod funkcionalno nepismenih bivših industrijskih radnika. Danska, Finska, Kanada, Irska, Engleska i neke druge države obraćaju posebnu pozornost na funkcionalnu nepismenost i pitaju se: tko će preživljavati te ljude ako to ne budu sposobni učiniti sami zbog premalo znanja i nedovoljno razvijenih sposobnosti? To pitanje bi si trebali postaviti i u našim državama.

U ekonomiji 21. stoljeća pada hijerarhijska struktura. Svatko preuzima odgovornost za svoj rad, ljude udružuje zajednički cilj rada, a svatko sam odgovara za preuzete zadatke. Nema nikoga tko bi kontrolirao, vršio pritisak i na kraju odgovarao umjesto njega. Razvija se međusobno usklađivanje, koordinacija, razmjena informacija i povjerenje. U timu mogu sudjelovati ljudi koji vjeruju jedan drugom. Za postizanje cilja je odgovoran svatko sam za sebe. Svatko mora donositi odluke, odabirati i rješavati probleme. Za sve to ima sve manje i manje vremena, jer promjene su brze. Da bi mogao biti koristan član tima, pojedinac mora da donosi odluke brzo i pravilno.

Četvrto područje osobnih kompetencija je osposobljenost za savladavanje međuljudskih odnosa. Svakidašnje rutine koje omogućuju i prate rad i preživljavanje čovjeka su: sposobnost dijaloga, rješavanje konfliktnih situacija i po potrebi ofanzivno i defanzivno ponašanje naizmjenice. Većina danas radno aktivnih ljudi (neki od njih su zaposleni) nauči da im stručni rad nije problem, čak im predstavlja veselje ali ih muče nepodnošljivi međuljudski odnosi. Iz prakse možemo također vidjeti da ljudima nedostaju kompetencije za savladavanje međuljudskih odnosa. Prije smo se razvijali u poslušnosti i podređivanju; sada moramo da stječemo nove spretnosti i znanja.

U praksi možemo naći odgovore na pitanje gdje ima najviše posla za andragoge: u javnim zavodima ili u privatnim centrima za obrazovanje. Smanjenje funkcionalne nepismenosti i stjecanje traženih kompetencija će za mnoge biti rješenje za posao i preživljavanje i onda se i na budućnost može gledati sa više optimizma.

PARADIGME NOVE ANDRAGOŠKE TEORIJE

Ako uzmemo u obzir činjenicu da je nastava samo jedan od mogućih oblika obrazovanja, onda možemo posvetiti pažnju obrazovanju odraslih i na druge, originalnije načine. Školski sistem je diktiran od strane države i državne ideologije. Vjerojatno ne treba ponavljati primjere iz naše bliže povijesti. Obrazovanje odraslih, andragoška praksa i sa njom andragoška teorija su puno dinamičniji, povezani s kretanjem ekonomije, kulture, znanosti, moderne tehnologije i socijalnog razvoja. Obilježje andragoškog procesa je u reagiranju na događanje u društvu. Poznavanje razvoja drugih područja povezano je sa promjenama u andragoškoj teoriji i praksi (Krajnc, 2007, 2010).

Dok su se mijenjale paradigme ekonomije a sa njom i proizvodnje, tehnike, kulture i načina života i rada, mijenjale su se i paradigme andragoške teorije. Od nekadašnjih, došli smo do novih.

Nove paradigme andragoške teorije:

Od nekadašnjih:

Zajedničko obrazovanje

većernje škole, tečajevi, seminari, nepriznata raznolikost

Sposobnosti

mjerjenje IQ, testovi sposobnosti, selekcija, eliminacija, hijerarhija, vanjski, sekundarni motivi, određena životni dob

Selekcija u školovanju

obrazovanje je privilegija elite

Formalno obrazovanje

institucionalno, zakoni, učitelji, pravila

Znanje, obrazovanje

ocjene, iskazi, reprodukcija znanja, vrsta škole

Cilj: profesija

jedna profesija čitav život, "što je to čovjek?", socijalni status prema profesiji, ustanovi rada, jednolična profesionalna karijera

Nacionalni sistemi školstva i obrazovanje odraslih

jednoobrazna nacionalna kultura

Do novih:

Individualno obrazovanje

samostalno obrazovanje, osobni projekti učenja, savjetovanje u obrazovanju, neformalno obrazovanje

Motivacija za obrazovanje

radoznalost, primarna motivacija, bezbroj prilika za učenje, svatko sam vodi svoje obrazovanje, cjeloživotno obrazovanje

Slobodan pristup znanju

obrazovanje je opće dobro

Neformalno obrazovanje

događa se bilo gdje, mediji, internet, socijalni kontakti, socijalne mreže, knjige

Osobni razvoj, odgoj

razvijeni široki interesi, samopouzdanje, kreativnost, samoinicijativnost, osobni identitet

Cilj: kompetencije za rad i život

više profesija u životu, svatko obavlja nekoliko vrsta rada, raznolika, razgranata karijera, "tko je taj čovjek?"

Globalizacija obrazovanja

multikulturni prostor, priznavanje svih kultura

Obrazovanje odraslih je postalo individualno, samostalno, prvenstveno neformalno putem osobnih projekata učenja. Nema više učitelja ili predavača koji stoji iza pojedinca i potiče ga da se obrazuje. Svatko zavisi od svoje osobne primarne motivacije za učenje. U osobnom razvoju i u stjecanju znanja pobjeđuju radoznali pojedinci. Ljudski kapital i socijalni kapital nude oporu obrazovanju odraslih. Nemoguće je objasniti realnost, procese i pojave obrazovanja odraslih u modernoj praksi starim paradigmama andragogije kao nauke. Slično kao i u drugim znanostima i tu uspijevaju razni paraznanstveni programi. Najviše se ističe velika potreba za osobnim rastom. Tamo gdje nema dovoljno prave ponude, ima literatura i programi obrazovanja gdje se “prodaju” paraznanstvene metode i pojave. Nema dovoljno stručnjaka ni sredstava za istraživanje.

U praksi već možemo primijetiti nove paradigme. Razvoj ide dalje i bez javnog priznavanja. Tek kada se praksa promjeni, nauka može da istražuje i zaključuje.

Participativna istraživanja mogu nekoliko ublažiti deficit istraživanja, gdje svatko svojim radom prati i bilježi pojave, studira ih i zatim i interpretira. Znanost, teorija i praksa sudjeluju i među njima nema više podjele iz industrijskog razdoblja. Pošto su trenutačno naše mogućnosti istraživanja male, sada su u prelaznom razdoblju, dobro rješenje i participativna istraživanja.

Znanost postaje dio prakse. 25 – 28 % aktivnog stanovništva (kvartarni sektor) u informacijskom društvu bavi se samo sa znanošću. Inovacije su dio radnog procesa i osnova za rješavanje životnih problema.

Područje andragogije seli se iz stručnog područja u sva druga područja života. Pred nama ima puno novih izazova i novih mogućnosti za andragoge.

LITERATURA:

- Anderson, Chris (2013): *Makers*, RH Business Books, London.
- Beck, Ulrich (1996): *Risk Society*, Sage Publication, London.
- Esping – Andersen, Gosta (1993): *Stratification and Mobility in Post-industrial Society*, Sage, Toronto.
- Esping – Andersen, Gosta (edit.), (1997): *Welfare States in Transition*, Sage, London.
- Freire, Paulo (1968): *Pedagogy of the Oppressed*, Harder and Harder, New York.
- Hutton, Will (2013): *California is the Face of New Economy*, *The Guardian Weekly*, 20.9., str. 18
- Jarvis, Peter (1997): *Ethics and Education of Adults*, NIACE, Leicester.
- Klein, Noemi (2008): *The Shock Doctrine. The Rise of the Disaster Capitalism*, Random House, Toronto.

- Krajnc, Ana (2007): Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja, Vol. 13, št. 4, str. 10 – 28.
- Krajnc, Ana (2010): Pospešeno in kakovostno izobraževanje odraslih je pot iz gospodarske krize, Andragoška spoznanja, Vol. 16, št. 1, str. 10 – 23.
- Krajnc, Ana (2010): Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje, Andragoška spoznanja, vol. 16, št. 2, str. 12 26.
- Krajnc, Ana (2011): The study of Andragogy and Education of Andragogues, Andragoška spoznanja, vol. 17, št. 2, str. 12 – 44.
- Krajnc, Ana (2012): Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo – gibanje “znaš – nauči drugega”, Andragoška spoznanja, vol. 18, št. 2, str. 19 – 31.
- Krajnc, Ana (2012): Older Adults as a Special Learner Audience, Andragoška spoznanja, Vol. 18, št. 3, str. 25 do 38.
- Matičič, Cene (1999): Vizija davčnega, bančnega in kreditnega sistema 21. stoletja, vlastita naklada, Kamnik.
- McGilchrist, Ian (2009): The Master and his Emissary, Yale University Press, New Haven.
- Rifkin, Jeremy (1996): The end of work, Putman Book, New York.
- Statistični urad Republike Slovenije. www.stat.si
- Toffler, Alvin (1971): Future Shock, Bantam Books, New York.
- Usher, Robin; Edwards, Richard (1996): Postmodernism and Education, Routledge, London.

FORMAL AND NON-FORMAL KNOWLEDGE AND COMPETENCES IN INFORMATION SOCIETY

ANA KRAJNC AND POLONA KELAVA

Summary: *Transition from the industrial to the information society brings great changes. Some authors even write about a new civilization. The old values and ethics are collapsing, new are being generated. A crisis of values is evident everywhere. Not enough attention is devoted to the emerging new world and to positive phenomena. Changes have greatly altered the meaning and the role of adult education. They have changed the relationship between knowledge, skills and personal features. The requirements of work have changed. The relationship between entertainment on one side and work on the other side has changed. Both are becoming equally important. Work is no longer a main value, as it was in an industrial society. Therefore andragogy stands before new challenges; it should be reformed and placed in the new economic and social situation. Its social role is substantial in the social development, which is obviously falling behind the new technology. Thus, the importance of andragogy in society increases. Wherever this is not a case, there we have a lag of social development. In this paper we will discuss the information society, the level of development of the population, new forms of work, the increase and distribution of "wealth of nations", the new economy of 21st century, tertiary education as a condition for entering the labor market, the competences for the modern time and the new paradigms of adult education theory.*

Key words: *Andragogy, adult education theory, information society, new knowledge, competences*

RAZVIJANJE MATEMATIČKE KOMPETENCIJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

GORAN LAPAT

Učiteljski fakultet Zagreb

LIDIJA ERET

OŠ Eugena Kvaternika, Velika Gorica

goran.lapat@ufzg.hr ; lidija.eret@gmail.com

Sažetak: *U procesu cjeloživotnog učenja veliku ulogu u obrazovanju odraslih za matematička znanja, vještine i druge kompetencije predstavlja način učenja i podučavanja, odnosno odabir metodičkih pristupa u nastavnom radu. Ponekad tradicionalni pristup nastavi ne rezultira željenim ishodima pa je poželjno u nastavu uvrstiti alternativne metode učenja i podučavanja. U ovom su radu razmatrani principi Vedske matematike koji nude raznolike metodičke pristupe za ovo odgojno-obrazovno područje. Cilj nam je ovim radom ponuditi neka moguća rješenja u području koje će pridonijeti razvijanju matematičke kompetencije kod polaznika. Važnu ulogu u tome imaju stručno i profesionalno osposobljeni učitelji.*

Ključne riječi: *obrazovanje odraslih, cjeloživotno učenje, vedska matematika*

UVOD

Međunarodna procjena znanja i vještina PISA 2012 pokazala je da su hrvatski 15-godišnjaci značajno ispod prosjeka među učenicima 65 zemalja obuhvaćenih ispitivanjem koje je mjerilo njihova znanja i sposobnosti na području matematičke, prirodoslovne i čitalačke pismenosti. PISA (Programme for International Student Assessment) najveće je međunarodno obrazovno istraživanje koje ispituje znanje i kompetencije učenika u dobi od 15 godina, a provodi se u trogodišnjim ciklusima u zemljama članicama Organizacije za europsku suradnju i razvitak (OECD) i partnerskim zemljama.

U ovom ciklusu matematička je pismenost bila glavna ispitna domena, dok su ostale dvije bile sporedne, a prosječni postignuti rezultati Hrvatsku smještaju u skupinu zemalja koje su statistički značajno ispod prosjeka OECD-a.

Ispitivanje provedeno 2012. godine na slučajnom uzorku od 6.853 učenika iz 163 hrvatske srednje škole. Podsjetimo da je među deset najbolje rangiranih zemalja s Dalekog istoka (Shanghai, Singapore, Hong Kong, Korea, Japan, a samo tri iz Europe (Švicarska, Lihtenštajn i Nizozemska)! Hrvatska u matematičkim kompetencijama zauzima četrdeseto mjesto među 65 ispitanih i rangiranih zemalja. Dakle, po rezultatima smo ostali na razini na kojoj smo bili i 2009. godine (MZOS, 2013). Rezultati pokazuju da gotovo 30 posto učenika koji su izašli iz osnovne škole i upisali se u srednju ne doseže osnovnu razinu matematičke pismenosti. Što očekivati od osobe koja nakon dvanaest godina obrazovanja nije matematički pismena? Zastrašujuće je, međutim, pomisliti da postoje osobe koje imaju završenu tek osnovnu školu, a da o niži stupanj obrazovanja i spominjemo. Osoba koja je navršila 15 godina života smatra se odrasla osoba. Drugim riječima, ako nije završila niti redovnu osnovnu školu, nudi joj se mogućnost završavanja iste u Pučkim otvorenim učilištima.

U obrazovanju odraslih postoje principi učenja koje valja znati (Jarvis, 2004):

1. Učenje zavisi od motivacije.
2. Učenje zavisi od individualnih potencijala za učenje.
3. Učenje zavisi od aktivnog učešća onoga tko uči i razmjene
4. Učenje zavisi od prošlog i sadašnjeg iskustva
5. Učenje zavisi od atmosfere poštovanja.
6. Učenje se unapređuje kada oni koji uče imaju samodirekciju.
7. Učenje zavisi od kritičkog, refleksivnog mišljenja.
8. Integracija i primjena naučenog nije spontana već je proces koji zahtijeva određene strategije.

Uz spomenute principe učenja, postoje i tipovi osoba koje uče. Osoba koja uči gledanjem je vizualni tip, osoba koja uči slušanjem je auditivni tip, a osoba koja voli nešto isprobati, opipati ili napraviti je kinestetičar. Sve bi nam spomenute činjenice trebale osvijestiti proces učenja odrasle osobe.

VEDSKA MATEMATIKA KAO DRUGAČIJI METODIČKI PRISTUP

Jedno od poteškoća s kojima se u odgoju i obrazovanju odrasli susreću je svladavanje matematičkih sadržaja na tradicionalan način. U nastojanju da se pronađe mogućnost boljeg pristupa matematičkom učenju, kao alternativu je moguće

primijeniti računanje putem Vedske matematike. Vedska matematika je drevni sustav računanja koji se temelji na 16 *sutri* (sanskrtskih formula) kojima je osnovno obilježje jednostavnost izračuna bez pisanog računanja, čime se može potaknuti zainteresiranost za matematičko razmišljanje i kreativnost u pronalaženju rješenja matematičkog problema (Miloloža, 2008). U suvremenim istraživanjima, znanstvenici se trude pronaći i ostala značenja i važnost Vedske matematike osim računalnog aspekta. Pritom pronalaze korelaciju s različitim područjima svakodnevnog života, s drugim znanostima, kao i perspektivu promatranja kroz značenje *sutri* za svakodnevni rad i djelovanje; njihova filozofija i smisao aplikativni su ne samo u matematičkom smislu, već i na događaje i poredak društvenih tekovina, moralni razvoj, zainteresiranost za individualni i društveni napredak (Kandasamy and Smarandache, 2006, 36-39). U 16 *sutri*, formulama koje su izražene riječima i koje su lako razumljive, pamtljive, i primjenjive, prikazani su načini rješavanja matematičkih problema s područja aritmetike, algebre, geometrije i diferencijalnog računa (Miloloža, 2008).

Sutre koje su područje interesa ovog rada odnose se na matematičke sadržaje i drugačije načine računanja koji mogu biti primijenjeni u obrazovanju odraslih. Upravo zbog svih prethodno navedenih obilježja, *sutre* bi mogle biti korisna alternativa ili dodatak tradicionalnom načinu poučavanja, u slučajevima kada takav način nastave ne daje očekivane rezultate ili obrazovni napredak. U sljedećem su poglavlju predloženi primjeri primjene *sutri*, odnosno Vedske matematike koja se, alternativno, može uvrstiti u matematičku metodiku obrazovanja odraslih.

PRIMJENA VEDSKE MATEMATIKE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Ponekad u obrazovanju odraslih dolazi do problema svladavanja osnovnih računskih operacija i zadataka, susrećući se s problemom nedovoljne usvojenosti matematičkih osnova u predznanju potrebnom za napredak u matematičkom radu. Iz tog razloga treba potražiti pristup nastavi tako da se primijeni alternativni način rada, koji bi ponudio način rješavanja koji je jednostavniji i brži od tradicionalnog načina rada u učenju i poučavanju.

Dvije *sutre*, *Sve od devetke, a zadnju od desetke* i *Sa jedan više od prethodnog*, čije primjere su detaljno obradili i hrvatski autori (Belavić, 2006; Miloloža, 2008) poslužit će kao predložak opisanim metodičkim primjerima. U primjerima koji će biti navedeni, u Vedskim načinima množenja, dovoljno je poznavati osnovne računske operacije zbrajanja i oduzimanja, te tablicu množenja oblika 5×5 . Bit svega je, da se radnje i postupci računanja mogu izvršiti napamet i brzo, bez pisanog izračuna (Belavić, 2006; Kandasamy and Smarandache, 2006; Miloloža, 2008).

Prije računanja, potrebno je usvojiti nekoliko pojmova Vedske matematike. Pod nazivom *desetka* u Vedskoj matematici podrazumijevamo dekadске jedinice, odnosno potencije broja 10: 10, 100, 1000, 10 000...kojoj je zadani broj najbliži; nazivamo ih i *baze*. Također, i pojam devijacije broja, odnosno koliko zadani broj (u pozitivnom ili negativnom smislu) odstupa od najbliže *desetke* (Slika 2), pa je devijacija ili pozitivna ili negativna, a takav ima predznak (Belavić, 2006; Kandasamy and Smarandache, 2006; Miloloža, 2008).

BROJ	BAZA	DEVIJACIJA
8	10	-2
17	10	7
73	100	-27
899	1000	-101
1123	1000	123

Slika 1: Primjeri pozitivne i negativne devijacije broja

Navedeni primjeri Vedske matematike najjednostavniji su prikaz aplikabilnosti u matematičkom obrazovanju odraslih, posebice prilikom poteškoća u učenju i poučavanju.

Primjer 1. *Oduzmimo 1000 – 457.*

Postupak.

- (1) Znamenke i stotica i desetica broja 457 redom oduzimamo od 9.
- (2) Znamenk u jedinica oduzmemo od 10.
- (3) Rješenja su redom brojevi 5 (9 – 4), 4 (9 – 5) i 3 (10 – 7).
- (4) Rješenje je broj 543 (slika 2).

$$\begin{array}{r}
 1000 \\
 \downarrow \downarrow \downarrow \\
 \begin{array}{r}
 900 \\
 90 \\
 10
 \end{array} \\
 - 457 \\
 \hline
 543
 \end{array}$$

Slika 2. Oduzimanje od dekadске jedinice

Primjer 2. *Oduzmimo 10 000 – 42.*

Postupak.

- (1) Bitno je uvidjeti da je na dekadskim mjestima stotica i tisućica umanjitelja znamenka 0 (vidi sliku 3).
- (2) Oduzimamo kao u prethodnom primjeru.

$$\begin{array}{r}
 1 \ 0 \ 0 \ 0 \ 0 \\
 - \ 0 \ 0 \ 4 \ 2 \\
 \hline
 9 \ 9 \ 5 \ 8
 \end{array}$$

Slika 3. Oduzimanje dvoznamenkastog broja od 10 000

Primjer 3. *Pomnožimo brojeve 6 i 9.*

Postupak.

- (1) Kod oba broja baza je 10. Računamo devijacije brojeva: od 6 je -4, od 9 je -1.
- (2) Jednom od brojeva pribrojimo devijaciju drugog: $6 + (-1)$ ili $9 + (-4)$; u oba slučaja rezultat je **5**.
- (3) Pomnožimo devijacije, $-4 \cdot (-1) = 4$.
- (4) Rješenje je, redom, 5 i 4, **54** (slika 4).

6	-4
9	-1
$9 + (-4) = 5$ ili $6 + (-1) = 5$	$-4 \cdot (-1) = 4$

Slika 4. Množenje brojeva baze 10.

Primjer 4. *Pomnožimo brojeve 103 i 104.*

Postupak.

- (1) Baza oba broja je 100. Računamo devijacije brojeva: od 103 je 3, od 104 je 4.
- (2) Jednom od brojeva pribrojimo devijaciju drugog: $103 + 4$ ili $104 + 3$; u oba slučaja rezultat je **107**.

(3) Pomnožimo devijacije, $3 \cdot 4 = 12$.

(4) Rješenje je, redom, 107 i 12, **10712** (slika 5).

103 104	3 4
103 + 4 = 107 ili 104 + 3 = 107	3 · 4 = 12

Slika 5. Množenje brojeva baze 100.

Primjer 5. Pomnožimo brojeve 13 i 8.

Postupak.

(1) Pribrajamo devijacije; $13 + (-2) = 11$; $8 + 3 = 11$.

(2) Pomnožimo devijacije $3 \cdot (-2) = -6$.

(3) Drugi dio rješenja je -6 . Broj -6 tada možemo zapisati i $\bar{6}$.

(4) Rješenje je **Viculum broj** $11\bar{6}$, broj koji sadrži i pozitivni (11) i negativni ($\bar{6}$) dio. Pretvaramo ga u "obični" tako da broju $\bar{6}$ izračunamo devijaciju, a to je 4 ($10 - 6$), a prvi dio rješenja umanjimo za 1 ($11 - 1 = 10$).

Pa je $11\bar{6} = 104$.

Primjer 6. Kako se u računanju služiti vizualnim prikazom računske operacije i korištenjem više osjetila: množenje brojeva 7 i 9, množenje brojeva iste baze (slika 6).

	
7 · 9	
7 označimo kao 5 + 2 uzdignuti prsti (5) + 2 su 7 spušteni označavaju devijaciju - 3	9 označimo kao 5 + 4 uzdignuti prsti (5) + 4 su 9 spušteni označavaju devijaciju - 1

Slika 6. Korištenje više osjetila pri računanju Vedskom matematikom (Lapat i Eret, 2013)

Postupak.

- (1) Kao i u Primjeru 3, jednom broju pribrojimo devijaciju drugog, dobit ćemo 6.
- (2) Pomnožimo devijacije, dobit ćemo 3.
- (3) Rješenje je redom 6 i 3, **63**.

ZAKLJUČAK

Matematika je teška. Ili je to samo predrasuda? Činjenica je da matematika iziskuje veliku usredotočenost na sadržaj, kontinuitet u radu učenika, logičko razmišljanje, ali i automatizam. Svakodnevni život iziskuje neprestano preračunavanje (koliko iznosi 20% sniženje neke cijene, koliko će nam stranog novca uzvratiti u mjenjačnici, koliko parketa trebamo kupiti neku prostoriju, odrediti četvrtinu nekog materijala, preračunati količinu sastojaka u nekom receptu, za koliko ćemo vremena stići na odredište uz neku putnu brzinu...). Velik broj matematičkih kompetencija potrebnih za život naučimo u školi, a čitav niz ih ostaje za učenje kroz život. Često puta formalno obrazovanje matematike i ne daje željene rezultate pa stoga valja propisani plan i program obogatiti alternativnim rješenjima vedske matematike u osnovnim računskim radnjama.

LITERATURA:

- Belavić, D. (2006), *Vedska matematika, trikovi za lakše računanje*. Zbornik radova 8. susreta nastavnika matematike, Zagreb, 35-46.
- Jarvis, P. (2004), *Adult education and lifelong learning, Theory and practice*, London: RoutledgeFalmer.
- Kandasamy, W. B. V. & Smarandache, F. (2006). *Vedic mathematics- 'Vedic' or 'mathematics': a fuzzy & neutrosophic analysis*. Los Angeles: Automaton.
- Kumar, P. (2013). *Vedska matematika*. Samobor: Harša.
- Lapat, G. & Eret, L. (2013). *Application of the elements of Vedic mathematics in classes with Roma pupils // Mathematics teaching for the future (Fourth international scientific colloquium Mathematics and children - How to teach and learn mathematics)-monography / Pavleković, Margita ; Kolar-Begović, Zdenka ; Kolar-Šuper, Ružica (ur.)*. Zagreb : Element, 94-105.
- Miloloža, M. (2008), *Vedska matematika*. Osječki matematički list. 8, 19-28.

Internet izvori:

Stanovništvo staro 15 i više godina prema najvišoj završenoj školi, starosti i spolu, popis 2011

<http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/censustabsxls.htm> (15.12.2013.)

Rezultati OECD-ova istraživanja PISA 2012 provedenog u Republici Hrvatskoj

http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA_2012_priopcenje_za_medije.pdf (12.12.2013.)

Kako efektivno realizirati obuku za odrasle

<http://www.cdop.rs/2013/03/sedam-principa-ucenja-odraslih/> (22.12.2013.)

MATHEMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN ADULT EDUCATION

GORAN LAPAT AND LIDIJA ERET

Summary: *In the lifelong learning process an important role in adult education for the mathematical knowledge, skills and other competences is a way of teaching and learning, or the choice of methodical teaching approaches. Sometimes when traditional didactics does not result in the desired outcome, it is advisable to include alternative methods of teaching and learning. In this paper are considered the Vedic mathematics which offer a variety of methodological approaches for this educational area. Thesis of this article is to offer some possible solutions in the area that will contribute to the development of student's mathematical competence. Expertly and professionally trained teachers are important in this kind of methodical approach.*

Key words: *adult education, lifelong learning, Vedic mathematics*

DIDAKTIČKE STRATEGIJE ZA STJECANJE NEKIH KLJUČNIH KOMPETENCIJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

MILAN MATIJEVIĆ
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
milan.matijevic@ufzg.hr

Sažetak: Na listi ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje nalaze se kompetencije za koje je su u školskim kurikulumima predviđeni po jedan ili više nastavnih predmeta, ali i kompetencije za koje u većini nastavnih kurikuluma nisu planirani posebni nastavni predmeti (npr. učiti kako se uči, socijalna i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo, kulturna svijest i izražavanje). Ovaj je rad posvećen ovoj drugoj skupini kompetencija i to s naglaskom na područje obrazovanja odraslih. U radu se, dakle, pokušava odgovoriti na pitanja: Kako u programima za obrazovanje i osposobljavanje odraslih omogućiti stjecanje kompetencije učiti kako se uči? Kako u programima za obrazovanje odraslih omogućiti stjecanje socijalne i građanske kompetencije? Kako pomoći i omogućiti odraslim osobama razvijanje smisla za inicijativu i poduzetništvo? Kako razvijati kulturnu svijest i kompetencije za izražavanje te svijesti? Autor razmatra didaktičke mogućnosti i rješenja oslanjanjem na strategije aktivnog i iskustvenog učenja izvan konteksta tradicionalnog razredno-predmetno-satnog modela poučavanja. Posebna se pozornost posvećuje projektnom i problemskom učenju, kroskurikularnim temama i projektima te inovativnom i transformativnom učenju.

Ključne riječi: didaktičke strategije, aktivno učenje, obrazovanje odraslih, obrazovanje za poduzetništvo, učiti kako se uči, građanska kompetencija, socijalna kompetencija

UVOD

Često slušamo rečenice: Trebamo realizirati program! Nismo realizirali program. Program je realiziran. Što ti jezični iskazi stvarno znače? Koliko se kao stručnjaci i obični građani razumijemo? Tko ili što je tu realizirano? Što se dogodilo s programom, a što se događalo sa subjektima koji su u tu 'realizaciju' uključeni?

Na listi ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (Preporuka Europskog parlamenta - Ključne kompetencije..., 2010) nalaze se kompetencije za koje je u školskim kurikulumima predviđeno po jedan ili više nastavnih predmeta, ali i kompetencije za koje u većini nastavnih kurikuluma nisu planirani posebni nastavni predmeti (npr. učiti kako se uči, socijalna i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo, kulturna svijest i izražavanje). Stručnjaci za organizaciju nastave i učenja za mlade i odrasle trebaju znati kako se mogu postići i razvijati nabrojane kompetencije. U nastavku pozornost posvećujemo drugoj skupini s liste kompetencija za koju u obveznom školovanju ne postoje posebni nastavni predmeti, a u različitim strukovnim školama i programima osposobljavanja pojavljuju se i kao posebni predmeti (npr. Građanski odgoj ili Poduzetništvo).

Istaknimo da je odavna stručnjacima za nastavne kurikule jasno da se te kompetencije ne mogu postići samo u okviru aktivnosti planiranih za jedan (konkretan) nastavni predmet. Također je jasno da 'realizacija' kurikuluma za te kompetencije ne može predstavljati seriju predavanja ili predavačko-prikazivačke nastave u kojoj polaznici uglavnom sjede, slučaju i gledaju. Predavačka nastava je najmanje pogodna strategija za stjecanje i razvijanje svih, a napose kompetencija (na)učiti kako se uči, građanske kompetencije te poduzetničke kompetencije i skupa kompetencija koje se odnose na kulturnu svijest i izražavanje.

U odnosu na djecu i mlade, kod odraslih sudionika u obrazovnim projektima postoji jedna izuzetno važna činjenica: Odrasli su, u pravilu, stekli tijekom prethodnog školovanja i života i neke loše vještine i navike, pa je potrebno organizirati i vježbe koje su u funkciji odvikavanja. Možemo reći da svako obrazovanje odraslih implicira, u određenom smislu, i preodgajanje (Pastuović, 2010).

ŠTO I KAKO UČITI DANAS?

Kao odgovor na pitanje 'što' učiti članovi Europskog parlamenta preporučuju osam ključnih kompetencija (Preporuka Europskog parlamenta..., 2010). Odgovor na pitanje 'kako' učiti je nešto složeniji.

Teoretičari obrazovanja odraslih se pitaju koliko ima smisla u ovom vremenu učiti za danas, a koliko učiti za budućnost? Odgovori su različiti, ali sve je više onih koji ističu važnost učenja za budućnost (Botkin, Elmandjra & Malitza, 1998; Mezirov, 1991; Mezirov, 1997; Keegan 2002). Sadašnjost je uvijek ispred nas. Aktualni problemi iz radnog i životnog procesa uvijek su ispred onoga što znamo. Uvijek nam nedostaje znanja i kompetencija za rješavanje trenutnih problema. Razlog tome je vjerojatno i u činjenici da smo tijekom prethodnog obrazovanja stjecali znanja i

kompetencije koje imaju slabu uporabnu vrijednost. Možda smo učili previše činjenica, a premalo kompetencija? Ili nismo učili prave kompetencije?

Botkin i sur. (1998) upozoravaju na važnost inovativnog spram adaptivnog učenja. Inovativno učenje je usmjereno budućnosti uz koje je važna anticipacija ili predviđanje umjesto pasivnog prilagođavanja postojećem te participacija, odnosno aktivno sudjelovanje subjekta koji uči. Anticipativno učenje znači ovdje aktiviranje fantazije, stvaralaštvo, te uzimanje u obzir razvojnih težnji i vrijednosti. Suprotno od “inovativnog” je adaptivno poimanje učenja (“učenje kao mijenjanje pojedinca na osnovi prethodnih iskustava”). Kada su subjekti učenja odrasle osobe onda treba uzeti u obzir sve spoznaje andragoške psihologije i andragogije o obilježjima učenja odrasle osobe (prethodna iskustva, motivi, interesi, stil življenja itd.).

Na dilemu učiti za sadašnjost ili učiti za budućnost dosta je onih koji upozoravaju na važnost stalnog mijenjanja i temeljitog preispitivanja svega što smo jednom naučili (npr. Thompson, 1980; Mezirov, 1991). Učiti za promjene važna je varijabla cjeloživotnog učenja mladih i odraslih. Među suvremenim teoretičarima učenja u novije vrijeme zapažene su ideje koje je o načinima i sadržajima učenja odraslih izložio američki sociolog i andragog Jack Mezirov (r. 1927.). On smatra da učenje treba uvijek imati obilježje promjena, mijenjanja, aktivnim sudjelovanjem subjekta koji uči. Takvo učenje je transformacijsko učenje koje, zapravo, predstavlja teorijski konstrukt, skup teorija učenja koje gledaju na učenje kao aktivan, socijalni odnos subjekata koji uče i koji samostalno konstruiraju (konstruktivizam) vlastiti sustav znanja (Mezirov, 1997; Matijević, 2013). Smatra se da takvo učenje uzrokuje više i dalekosežne promjene kod polaznika od drugih vrsta učenja, pogotovo iskustva učenja koja oblikuju osobu koja uči i koja uvjetuje značajan utjecaj ili promjenu paradigme koja utječe na njega i koja potiče njegova naknadna iskustva (Mezirov, 1997; Mezirov, 2000). Poželjne strategije koje omogućuju transformacijsko učenje su igre, simulacije, didaktičke radionice, projekti, istraživanja, studije slučaja i sl. (Matijević, 2013).

Sve spomenuto je na tragu konstruktivizma kojemu su temelje postavili John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Jerome Bruner i Lav Vygotsky. Novija didaktička i andragoška literatura donosi bogate liste strategija poučavanja i učenja koje se bitno razlikuju od onoga što susrećemo u svakodnevnoj obrazovnoj praksi (više kod Schmek, 1988; Reece & Walker, 1994; Müller & Wiegmann, 2001; Reich, 2006; Mattes, 2007). I DuFour i sur. (2010) se pridružuju toj didaktičkoj i andragoskoj paradigmi zagovaranjem učenja djelovanjem. Konstruktivizam te strategije aktivnog i iskustvenog učenja su, svakako, danas primjerenije za postizanje očekivanih ishoda te razvijanje ključnih kompetencija koje ističu stručnjaci Europskog parlamenta (Preporuka Europskog parlamenta - Ključne kompetencije..., 2010).

NOVA OBRAZOVNA SREDINA

I tradicionalna nastava je podrazumijevala suvremene medije koji pomažu i obogaćuju rad nastavnika. To su mediji koji ili zamjenjuju nastavnika ili obogaćuju njegovo djelovanje kao predavača ili pokazivača atraktivnih sadržaja (npr. takvi su bili televizori, video, grafoskopi i sl.). Naravno, računala dopunjena LCD projektorima su se brzo pokazala zanimljivim medijima za sve nastavnike, ali to nije uvijek bio velik odmak od tradicionalne nastave koja je usmjerena na nastavnika, odnosno u kojoj je važno što i kako radi nastavnik, a polaznici sjede, slušaju i gledaju atraktivne priče i prezentacije.

Umjesto učionice koja ima moderne projektore (uključujući i tzv. ‘pametnu ploču’) s didaktičkog i andragoškog motrišta mnogo je uputnije ulagati novac u nabavku opreme za individualni ili grupni rad polaznika. Nema učenja bez konkretnih aktivnosti polaznika, a slušanje i gledanje najniži je stupanj njihove aktivnosti, i najmanje garancija da će neke kompetencije biti naučene.

Ustanove koje organiziraju raznovrsne formalne i neformalne oblike obrazovanja odraslih moraju računati na sve veći udio u stjecanju spomenutih kompetencija tzv. informalnog učenja koje je pomagano i poticano bogatim i atraktivnim medijskim okruženjem u stanovima (kabelska i satelitska televizija, Internet, mobilni telefoni te kombinacija svih spomenutih atraktivnih i moćnih medija) te s andragoškog motrišta ništa manje važan vid informalnog učenja – učenje putujući. Naime, i mladi i odrasli velik dio svog života provode na putovanjima unutar svoje države, ali i putovanjem u druge države. Putujući se upoznaju kulture, stječu važne informacije i stječu iskustva koja su važna za neke od spomenutih kompetencija koje ističe Parlament EU (npr. socijalna i građanska kompetencija, kulturna svijest i izražavanje, smisao za inicijativu i poduzetništvo).

Osim spomenutog u novoj obrazovnoj sredini bitno drugu ulogu ima i informalno (prirodno) učenje. Mnoge vještine i kompetencije važne za život i rad uz nove digitalne medije odrasli nisu naučili niti u školi niti u raznim oblicima neformalnog obrazovanja nego samostalnim otkrivanjem (često metodom pokušaj – pogreška) ili druženjem s prijateljima ili s članovima obitelji.

Podsjetimo ovdje još i na sintagme koje su dosta važne za neke predstavnike konstruktivizma i konstruktivističkih teorija: ‘poticajna obrazovna sredina’ (implicira atraktivne i moćne medije i drugu opremu) i ‘poticajna obrazovna okolina’ (podrazumijeva socijalno okruženje). Odrasli sudionici raznovrsnih obrazovnih projekata izuzetno cijene ako s optimalnim osobnim naporima mogu postići maksimalne ili optimalne obrazovne rezultate (racionalizacija, ekonomičnost, primjerenost...). Poticajna obrazovna sredina te poticajna obrazovna okolina su svakako veoma poželjni u tom kontekstu, napose za stjecanje kompetencija o kojima je riječ u nastavku.

STJECANJE KOMPETENCIJE UČITI KAKO SE UČI

Razmatranje didaktičkih strategija kojima se mogu razvijati četiri odabrane kompetencije polazi od spomenutog dokumenta koji je poznat pod nazivom “Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje” koji je objavljen 2006. godine (u Hrvatskoj objavljen prijevod 2010. godine; Preporuke Europskog parlamenta..., 2010).

U spomenutom Dokumentu piše: *‘Učiti kako učiti’ je sposobnost da se krene i ustraje u učenju, da se organizira vlastito učenje, uključivo i kroz učinkovito upravljanje vremenom i podacima, kako individualno tako i u grupama. Ova kompetencija uključuje svijest o vlastitom procesu učenja i potrebama, uočavanje dostupnih prilika te sposobnost da se premoste zapreke kako bi se uspješno učilo. Subjekt treba biti svjestan koje strategije učenja preferira, jake i slabe strane svojih vještina i kvalifikacija, te biti sposoban tražiti prilike za obrazovanje i osposobljavanje te vodstvo i/ili dostupnu potporu* (Preporuka Europskog parlamenta – Ključne kompetencije, 2010: 179).

Što u andragoškom i didaktičkom smislu znači sintagma ‘učiti kako se učiti’? Mnogo nastavnici mladih i odraslih olako pod tom sintagmom shvaćaju tradicionalno poimanje ove kompetencije: naučiti kako se učiti iz knjiga te naučiti kako se učiti u kognitivnom području razvoja ličnosti. To bi bilo previše simplificirano svodjenje ove važne kompetencije u vremenu koje obilježava bitno drukčije medijsko okruženje od onog koje je dominiralo u vrijeme kada je Komensky osmislio razredno-predmetno-satni sustav, ili u vrijeme kada je informatičko-komunikacijska revolucija bila u začetku.

Na početku ovog milenija sintagma ‘učiti kako učiti’ znači stjecati kompetencije učenja uz pomoć svih medija koje danas nalaze u našim stanovima ili su nam svakodnevno u ruci ili pri ruci (moćni mobilni ‘pametni’ telefoni s mogućnostima snimanja fotografija, filmskih i zvučnih zapisa, te slanja i primanja poruka u multi-medijskom obliku na bilo koje mjesto u svijetu).

I osim toga, učiti kako se učiti danas znači naučiti učiti i stjecati kompetencije u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području osobnog razvoja, a ne samo razvijanja kognitivnih kompetencija, kako je to shvaćano prije tridesetak ili više godina.

I ova kompetencija uz sve spomenute medije će se mnogo lakše stjecati i razvijati u raznim oblicima nastave koja je usmjerena na polaznika (npr. projektna nastava, istraživačka nastava, inovativno i transformativno učenje), umjesto tradicionalne predavačko-prikazivačke ili frontalne nastave (Više kod Matijević, 2000; Matijević i Radovanović, 2011).

STJECANJE SOCIJALNE I GRAĐANSKE KOMPETENCIJE

O stjecanju socijalne i građanske kompetencije u Preporukama Europskog parlamenta piše: *Socijalne i građanske kompetencije uključuju osobne, interpersonalne i interkulturalne kompetencije i pokrivaju sve oblike ponašanja koje pojedinca 'opremaju' za sudjelovanje u socijalnom i radnom životu na učinkoviti i konstruktivan način, a osobito u sve raznolikijim društvima, te za razrješavanje konflikata kada je to potrebno. Građanska kompetencija 'oprema' pojedince za potpuno sudjelovanje u građanskom životu, temeljeno na znanju o socijalnim i političkim konceptima i strukturama te predanosti u aktivnom i demokratskom sudjelovanju* (Preporuka Europskog parlamenta - Ključne kompetencije... 2010: 180).

Te kompetencije, dakle, podrazumijevaju komunikacijske vještine i navike koje se stječu isključivo iskustvenim učenjem odnosno vježbanjem, a ne samo slušanjem i gledanjem. Učinkovito i konstruktivno sudjelovati u nekim aktivnostima može samo osoba koja je mnogo puta bila u situaciji gdje se traži iznošenje vlastitog mišljenja ili kreativno i divergentno izražavanje u određenim projektima. Mnogo je bolje ako se to sudjelovanje omogući u stvarnim projektima (tribine, izložbe, projekti političkih i građanskih inicijativa...), ali postoje mnogi didaktički, psihološki, andragoški razlozi da se takvo 'sudjelovanje' organizira u simuliranim događanjima odnosno projektima (Dale, 1969).

Rješavanje sukoba kao kompetencija stječe se u brojnim životnim situacijama, ali takav vid učenja je dosta skûp i danas besmislen, a tu situaciju dosta oslikava narodna umotvorina: 'Pametni uče na tuđim greškama, a budale na svojim!' Ako se smatra da postoji znanost o konfliktima te nude provjerena rješenja za treniranje rješavanja sukoba u simuliranim i andragoški osmišljenim situacijama, zašto se ne prikloniti ponuđenim rješenjima (Uzelac i Buišić, 2014)?

Građanske i socijalne kompetencije podrazumijevaju i '... *predanosti aktivnom i demokratskom sudjelovanju...*' Radi se o afektivnoj dimenziji ovih složenih kompetencija za koje je neophodno ozbiljno, dugotrajno i temeljito vježbanje odnosno iskustveno učenje. Interes i motivacija za aktivno demokratsko sudjelovanje može biti urođena crta ličnosti, ali se učenjem i vježbanjem (sudjelovanjem u andragoškim radionicama, simulacijama u vidu plan-igre ili jednostavnim igrama uloga) može razvijati (Više kod Matijević, 2000; Matijević i Radovanović, 2011).

RAZVIJANJE SMISLA ZA INICIJATIVU I PODUZETNIŠTVO

Korisno je da svi koji se bave obrazovanjem temeljito upoznaju i razumiju konkretizaciju svih ključnih kompetencija koje je preporučio Europski parlament. Podsjetimo ovdje i na konkretizaciju kompetencija koje se vezuju uz ključne riječi 'smisao za inicijativu i poduzetništvo': *"Smisao za inicijativu i poduzetništvo odnosi se na sposobnost pojedinca da ideje pretvori u radnje. Uključuje kreativnost, inovativnost i riskiranje, kao i sposobnost planiranja i upravljanja projektima kako bi se postigli ciljevi. Služi kao potpora pojedincima, ne samo u njihovim svakidašnjim životima, kod kuće i u društvu, nego i na radnom mjestu, tako što su svjesni konteksta svog posla i što mogu zgrabiti priliku. Ono je osnova za specifične vještine i znanja potrebna onima koji uspostavljaju ili pridonose društvenoj i trgovinskoj aktivnosti. Trebalo bi uključiti svijest o etičkim vrijednostima i promovirati dobru vladavinu"* (Preporuka Europskog parlamenta - Ključne kompetencije... 2010: 181).

Poznavanje čimbenika koji uvjetuju izbor didaktičkih strategija i medija traži da se uvažava posebnost kompetencije koja se odnosi na *smisao za inicijativu i poduzetništvo*. Naučiti *stvarati ideje te pretvarati ideje u radnje (djelo)* nije baš jednostavna kompetencija. Jasno je da se to ne može naučiti samo slušanjem ili gledanjem kako to netko drugi (npr. instruktor, mentor, učitelj ili neki konkretni poduzetnici/poduzetnice) radi. Također *kreativnost, inicijativa ili spremnost na rizike* traži specifične didaktičke strategije koje u osnovi imaju iskustveno i aktivno učenje (npr. igra, simulacija ili projektna nastava). Ovdje je, možda više negoli kod drugih kompetencija, važno uvažavati didaktička pravila o postupnosti: od jednostavnijeg prema složenijem, od konkretnoga prema apstraktnome, od bližega prema daljemu, odnosno od simulacije prema realnosti. Mnogo više negoli slušanje, gledanje ili čitanje, razvoju ove kompetencije mogu pomoći simulacija i projektno učenje, npr. simulacija funkcioniranja neke stvarne tvrtke (privatna vježbovna tvrtka) ili simulacija djelovanja nekog poduzetnika u tvrtki. Takvu simulaciju može pratiti i on-line simulirano poslovanje u kojem se, bez straha od neuspjeha i rizika, provjeravaju vlastite ideje, odnosno vježba planiranje i upravljanje projektima (v. npr. CESIM – poslovne simulacijske igre: <http://www.cesim.com/> dostupno 08.05.2014.).

I kod ove kompetencije susrećemo varijable koje se odnose na afektivni razvoj osobe: *svijest o etičkim vrijednostima*. Pitamo se pomoću kojih didaktičkih i andragoških rješenja se može poticati razvoj te svijesti odnosno shvaćanje etičkih vrijednosti u poduzetničkim projektima. Naravno, i ovdje prednost treba ustupiti inovativnom i transformativnom učenju te istraživačkim projektnim i drugim iskustvenim oblicima učenja.

RAZVIJANJE KULTURNE SVIJEŠTI I KOMPETENCIJE ZA IZRAŽAVANJE TE SVIJEŠTI

Područje kulture i umjetnosti izuzetno je važno u cjelini življenja čovjeka današnjeg vremena. U kontekstu uvjeta u kojima se treba događati samorealizacija odnosno cjelovito ostvarivanje mogućnosti svakog pojedinca, kultura i umjetnost imaju posebno i značajno mjesto. To su, naravno uočili i članovi Europskog parlamenta te posvetili tomu odgovarajuću pozornost. Na listi ključnih kompetencija zato uočavamo i podsjećanje da u cjeloživotnom obrazovanju treba:

Cijeniti važnost kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u nizu medija, uključujući glazbu, scensku umjetnost, književnost i likovnu umjetnost. Kulturno znanje uključuje svijest o lokanom, nacionalnom i europskom kulturnom nasljeđu te njihovom mjestu u svijetu. Ono pokriva osnovno znanje o velikim kulturnim dostignućima, uključujući i popularnu suvremenu kulturu. Nužno je razumjeti kulturnu i lingvističku raznolikost Europe i drugih regija svijeta, te potrebu za njenim očuvanjem kao i važnost estetskih čimbenika u svakodnevnom životu (Preporuka Europskog parlamenta - Ključne kompetencije... 2010: 182).

Ova kompetencija podrazumijeva i vještine, a one se ovdje odnose na shvaćanje i izražavanje: cijeniti i uživati u umjetničkim djelima i izvedbama, kao i samoizražavanje kroz razne medije korištenjem vlastitih urođenih mogućnosti (ibid. 182). Razvijanje kreativnosti te sposobnosti stvaranja i ostvarivanja ideja u području umjetnosti i kulture ne može se ostvariti jednokratnim obrazovnim projektima ili kratkotrajnim obrazovnim epizodama. Priroda tih kompetencija traži dugotrajne i sustavno osmišljene aktivnosti, pa svaka obrazovna aktivnost s odraslim polaznicama može predstavljati tek jednu od važnih epizoda u cjeloživotnom obrazovanju, uz uvjet da se odabiru djelotvorne didaktičke strategije.

ZAKLJUČAK

Kao i u nastavi za djecu i mlade, i stručnjaci za odrasle sve više zagovaraju nastavu usmjerenu na polaznika. To je model nastave u kojem su polaznici jednako aktivni kao i njihovi nastavnici. Umjesto predavačke nastave (čak i one koja je pomagana najsuvremenijom digitalnom tehnologijom), prednost se mora dati didaktičkim strategijama koje podrazumijevaju raznovrsne aktivnosti polaznika. To će se dogoditi ako se polaznike stavlja u različite metodičke scenarije u kojima uče radeći (engl. *learning by doing*), istražujući (*learning by research*), otkrivajući (*learning by discovery*), odnosno na cijeni je svako iskustveno učenje. Sjedenje, slušanje i gledanje ne može pridonijeti ostvarivanju prethodno prikazanih kompetencija koje preporučuje EU Parlament.

Ti novi metodički scenariji ne mogu se događati u učionicama koje su opremljene za nastavu u kojoj se “događa” nastavnik, a polaznici ili učenici sjede, slušaju i gledaju atraktivne prezentacije uz pomoć najmodernijih vizualnih projektor. Ti projektori i takva nastava zapravo oponašaju tradicionalnu frontalnu nastavu kakvu smo imali u devetnaestom ili dvadesetom stoljeću, s mnogo diktiranja i učenja napamet. Nažalost, mnoge škole za mlade i odrasle su podlegle pritiscima digitalne tehnologije i prepustile toj opremi obavljanje onih didaktičkih funkcija koje su nastavnicima oduvijek predstavljale stanovit problem: prikazati i objasniti sadržaje učenja. Ali, u školi se ne uče samo neki *sadržaji*, poglavito ne gledanjem i slušanjem kako to netko opisuje i prikazuje. Prethodna lista kompetencija sadrži složene aktivnosti i vrijednosti koje se mogu stjecati isključivo aktivnim i iskustvenim učenjem, odnosno raznovrsnim didaktičkim i metodičkim scenarijima koji podrazumijevaju stalnu izmjenu aktivnosti subjekata koji uče. Projektna nastava, problemska nastava, pedagoške radionice mnogo su pogodniji i primjereniji modeli učenja i poučavanja, bez obzira koliko je u tim aktivnostima prisutna suvremena digitalna tehnologija (osim ako se ne radi o stjecanju digitalnih kompetencija).

Korisno je upitati ipak, zašto, i pored prethodno izloženih didaktičkih i andragoških spoznaja, i dalje mnogi organizatori obrazovanja odraslih pribjegavaju predavačko-prikazivačkoj nastavi kao rješenju za ostvarivanje i razvijanje kompetencija koje smo istakli u ovom radu? Zašto je još uvijek mnogo onih koji misle da se spomenute kompetencije mogu razvijati čitanjem napisanih tekstova (u tiskanom ili digitalnom obliku) ili slušanjem zanimljivih priča iskusnih predavača?

Ne može se više prihvatiti izgovor da je tradicionalna nastava racionalnija i jeftinija od spomenutih i prikazanih didaktičkih modela koji preferiraju raznovrsne aktivnosti subjekata koji uče (nastava usmjerena na polaznika). Takav vid ‘štednje’ na kraju se pokazuje kao velik gubitak vremena i novaca i zavaravanje svih koji su uključeni u različite obrazovne projekte, jednako naručitelji, organizatori i polaznici.

LITERATURA:

- Botkin, J. W., Elmandjra, M. & Malitza, M. (1998), *No Limits to Learning (A Report to the Club of Rome)*. Oxford & New York: Pergamon Press.
- Dale, E. (1969), *Audio Visual Methods in Teaching (Third Edition)*. New York: Dryden Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2010) *Learning by Doing*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Keegan, D. (2002), *The future of Learning: From eLearning to mLearning*. ZIFF Papiere 119. Hagen: FernUniversität.
- Mattes, W. (2007), *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.

- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011) Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine.
- Matijević, M. (2000) Učiti po dogovoru. Zagreb: CDO Birotehnika.
- Matijević, M. (2013) Didaktika za društvo znanja. (89 -103) U: Društvo znanja i ličnost – Putevi i stranputice (de)humanizacije, Ur. Branković, D., Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Mezirov, J. (1991) Transformative Learning of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirov, J. (1997) Transformative Learning: Theory to Practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 1977:5-12 doi: 10.1002/ace.7401
- Müller, W. & Wiegmann, S. (2001) Netradicionalne metode u obrazovanju odraslih. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- Pastuović, N. (2010) Odgoj odraslih. Andragoški glasnik 14(1), 7-20.
- Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2010) Metodika 11(20), 169-173.
- Reece, I. & Walker, S. (1994) Teaching, Training and Learning: A practical Guide. Durham: Business Education Publishers Ltd.
- Reich, L. (2006), Konstruktivistische Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmek, R. R. (Ed.) (1988) Learning Strategies and Learning Styles. New York and London: Plenum Press.
- Thompson, J. L. (1980), Adult education for a change. London: Hutchinson.
- Tobias, S. & Dufty, T. M. (2009), Constructivist Instruction: Success or Failure. New York: Routledge.
- Uzelac, S. & Bujišić, G. (2014) Osnove socijalne konfliktologije. Zaprrešić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje "Baltazar Adam Krčelić".

DIDACTICAL STRATEGIES FOR ACQUIRING SOME OF THE KEY COMPETENCIES IN ADULT EDUCATION

MILAN MATIJEVIĆ

Summary: *On the list of key competences there are competencies for whose acquisition and development one or more subjects can be found in the school curricula, as well as the competencies which are not planned in the curricula as specific subjects (Learning to learn, Social and civic competence, Cultural awareness and expression, Sense of initiative and entrepreneurship). The paper is dedicated to this other group of competencies with the focus on adult education. The paper tries to answer the questions: How do programmes of adult education enable acquisition of learning to learn competence? How do programmes of adult education enable acquisition social and civic competence? How to help adults acquire sense of initiative and entrepreneurship? How to develop cultural awareness and expression competence of adults? The author examines different didactical possibilities and solutions relying on active and experiential learning strategies beyond traditional class-subject-lesson model of teaching. The paper emphasises project work and problem solving, cross curricular themes as well as the innovative and transformative learning.*

Key words: *didactical strategies, active learning, adult education, education for entrepreneurship, learning to learn, civic and social competence*

OBRAZOVANJE ODRASLIH TEMELJENO NA KOMPETENCIJAMA: ANDRAGOŠKA LOGIKA U PEDAGOŠKOJ IZOBRAZBI NASTAVNIKA

MIRJANA MAVRAK

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu
mmavrak@yahoo.com

Sažetak: *Obrazovna politika u Bosni i Hercegovini nikako ne može biti mišljena kao "imenica u jednini". BiH obrazovna slika je krajnje komplicirana i šarolika, a konsenzusi u odgovorima na ključna pitanja o sadržaju i ishodišta učenja čine se gotovo nemogućim u toj šarolikosti obrazovnih interesa. Obrazovanje odraslih nije pošteđeno ovoga utjecaja. Izobrazba nastavnika koji se pripremaju za prosvjetni rad sa djecom u školstvu BiH također nije usuglašena. Programi se definiraju tradicionalnom sveučilišnom predmetnom logikom, a praćenje učinaka (ishoda učenja) svodi se na završne ispite, bez dugoročnog uvida u rezultate koje polaznici kasnije postižu na svojim radnim mjestima, u školama. Osjetan je neostatak sustavnog praćenja učinaka izobrazbe koji bi pružio znanstvene činjenice na kojima bi se budući programi mogli temeljiti. Rad koji je pred vama rezultat je nastojanja da se izobrazbi nastavnika priđe iz ugla kvalitativne metodologije i refleksivne andragoške znanosti. Osnovno pitanje o kojemu se raspravlja je da li obrazovanje temeljeno na kompetencijama uz fokusiranje na ishode učenja može obezbijediti dostatnu profesionalnu zrelost polaznika da bismo mogli ogovoriti o kvalitativim pomacima u nastavnom radu. Temeljne ideje bit će ilustrirane iskustvima stečenim u radu na pedagoškom obrazovanju nastavnika pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, u periodu 2011-2013 godine.*

Ključne riječi: *kompetencije, obrazovanje/izobrazba temeljena na kompetencijama, ishodi učenja, izobrazba nastavnika, kompetencije za nastavnički poziv, andragoški ciklus*

OBRAZOVANJE I IZOBRAZBA NASTAVNIKA KAO ANDRAGOŠKI PROBLEM

Obrazovanje i izobrazba kao dva srodna, a ipak različita pojma, na specifičan su način označena kada je riječ o vještinama i znanjima koja dobijaju nastavnici. **O obrazovanju** nastavnika govorimo kada je riječ o njihovom **sveučilišnom studiranju**, tzv. **“pre-service” obrazovanju**, koje se odvija u visokoškolskim institucijama formalnog obrazovanja gdje su ciljevi i sadržaji programa definirani politikom i ponudom same institucije. **Izobrazba** je pojam kojim označavamo kraće programe za stjecanje dozvole za rad u nastavničkoj struci i tada je riječ o tzv. **školovanju uz rad ili “on-service” obrazovanju nastavnika**. Treći vid, **“in-service” obrazovanje nastavnika**, podrazumijeva **stručno usavršavanje** nastavnog kadra koji je završio svoju formalnu početnu izobrazbu i sada se uključuje u dodatne sate obrazovanja kako bi išao ukorak s potrebama struke i populacije s kojom radi.

Obrazovanje i izobrazba nastavnika, iako se uglavnom tretira kao pedagoški fenomen, pripada oblasti andragogije. I redoviti studenti, i oni koji se školuju uz rad, kao i oni koji se u struci usavršavaju pripadaju populaciji odraslih ljudi, ali se andragoška logika u pristupu ovim polazničkim skupinama često ne koristi. Tako programi neformalnog obrazovanja bivaju formalizirani, a kvaliteta u pristupu polaznicima više liči na tretiranje djece koja trebaju memo-tehnikama svladati sadržaje koji su bliskiji teorijskom no praktičnom iskustvu.

Ovoj mikroandragoškoj problematici dodana je **problematika krajnje komplicirane slike obrazovanja u BiH**. Umjesto o obrazovnoj politici, u BiH se govori o obrazovnim politikama u kojima su usuglašavanja odgovora na ključna pitanja o sadržaju i ishodima učenja gotovo nemoguća u šarolikosti državnih, entitetskih i kantonalnih obrazovnih interesa. Obrazovanje odraslih nije pošteđeno ovog utjecaja, pa više od svih drugih obrazovnih razina i oblasti “pati” od **neusustavljenosti**. Izobrazba nastavnika u BiH danas se obavlja na različite načine u svakom gradskom centru ili kantonu koji ima sveučilište, a **uvjerenja o licenciranju nisu priznata** izvan zemljopisnog mikroprostora tog centra. Programi se najčešće definiraju tradicionalnom sveučilišnom predmetnom logikom, a **kratkoročni i dugoročni ishodi učenja** se ne razlikuju u načinu vrednovanja.

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu je u posljednje dvije godine, u periodu 2011-2013., učinio napore da program izobrazbe nastavnika bude **osvježen andragoškom logikom** na dva načina: kvalitetom strukture koja je ponuđena polaznicima tako da je program bio samo orijentacija u zajedničkom planiranju vremena i sadržaja rada, te kvalitetom procesa gdje je pristup predavanjima i vježbama bio označen primjenom netradicionalnih metoda rada i većim praktičnim vježbanjima, a proces ispitivanja dobio novu dimenziju koja odraslim polaznicima omogućava smanjenje ispitne anksioznosti.

Vrednovanje učinaka ovako izmijenjenog programa izobrazbe donijelo je krajnje zanimljive rezultate kojima se bavimo na daljim stranicama ovoga rada. Dok su

kratkoročni ishodi učenja bili dosegnuti na najbolji mogući način o čemu je svjedočila prolaznost i zadovoljstvo polaznika, dotle su dugoročna praćenja pokazala koliko je nemoguće obezbijediti trajnu promjenu ponašanja polaznika u praksi, pa se zbog toga postavilo pitanje da li se proces učenja uopće dogodio iako su rezultati mjerljivi ocjenama od 5-10 bili svakome vidljivi i krasili uvjerenja koja su definirala polaznike kao kvalificirane za nastavni rad.

U prvom dijelu ovoga rada nastojat ćemo objasniti gdje se izobrazba nastavnika koju organizira jedna od najstarijih sveučilišnih organizacija u BiH, Filozofski fakultet u Sarajevu, nalazi s obzirom na infrastrukturu odgojno-obrazovnog sustava uopće, **kakvo je mjesto programa nazvanog “Pedagoško obrazovanje nastavnika” u shemi cjeloživotnog učenja i razumijevanja kompetencija za odgojno-obrazovni rad, te kakva je njegova razvojna putanja.** U drugom dijelu rada **ilustrirat ćemo na jednom primjeru kako “out-put” (kratkoročni obrazovni cilj mjerljiv putem ispita) i “out-come” (dugoročni ishod učenja) unutar jednog-istog procesa izobrazbe mogu biti različiti** i kakav je raskorak moguće bilježiti u onome što polaznik pokazuje na papir-olovka testu znanja i u primjeni toga znanja u praksi. Iako su rezultati koje ovdje donosimo možda uznemiravajući za tezu o smislu vrednovanja u obrazovanju odraslih, smatramo izrazito bitnim ovakvu refleksivnu metodologiju u andragoškom ciklusu učiniti dostupnom javnosti kao poseban doprinos iskustvenom učenju onih koji organiziraju izobrazbu odraslih.

IZOBRAZBA NASTAVNIKA U OBRAZOVNOM SUSTAVU

Infrastrukturu jednog obrazovnog sustava (Pastuović, 1999) čine:

1. **središnja razvojna služba** koja vodi brigu o financijama i materijalnoj bazi škola, kvaliteti programa i udžbenika, učenika i nastavnog kadra,
2. **instituti za istraživanje** odgojno-obrazovne djelatnosti koji se bave ispitivanjem obrazovnih potreba i planiranjem obrazovanja, prijedlozima sustavnog formalnog i neformalnog obrazovanja, načina vrednovanja i uvođenja novih tehnologija
3. **službe nadzora i savjetovanja** u odgojno-obrazovnom radu i
4. **obrazovanje odgajatelja, učitelja, nastavnika i profesora**¹.

1 U BiH ove četiri kategorije edukatora vezane su uz stupanj na kojemu se odvija obrazovanje. Predškolski učitelj naziva se odgajateljem, učitelj razredne nastave učiteljem, učitelj predmetne nastave nastavnikom, a srednjoškolski i sveučilišni učitelj profesorom. U UNESCO-vom dokumentu... ovo je definiranje drukčije: učiteljem se naziva podučavatelj od vrtića do srednje škole, a profesor je samo sveučilišni djelatnik. Ovdje ćemo, međutim, koristiti termin nastavnik onako kako je to običaj u bosansko-hercegovačkoj obrazovnoj stvarnosti. Nastavnici o kojima je u ovom radu riječ su srednjoškolski voditelji predmeta koji se ne izučavaju na nastavničkim fakultetima: predmeti medicinske grupe, tehničke grupe, bio-kemijskih znanosti, te različitih zanatskih vještina (krojač, frizer, stolar i sl.).

Izobrazba nastavnika prožima sva četiri elementa o kojima je ovdje riječ. Unutar prve tvorbene jedinice obrazovnog sustava, središnje razvojne službe, program obrazovanja nastavnika je **doprinos kvaliteti nastavnog kadra** i drugog osoblja odgovornog za funkcioniranje obrazovnih institucija. Unutar istraživačkog procesa kao druge tvorbene jedinice sustava, program obrazovanja nastavnika oslanja se na **ispitivanje obrazovnih potreba** i razvoj programa podučavanja i vrednovanja temeljenog na ovim spoznajama. Službe nadzora i savjetovanja kao treća tvorbena jedinica sustava ne bi imale smisla kada ne bi stremile **propitivanju postojeće prakse** nastavnog rada i davale smjernice za njeno poboljšanje kroz nove cikluse izobrazbe. Četvrta tvorbena jedinica u direktnoj je vezi sa **kvalitetom programa obrazovanja** nastavnika bez obzira da li se radi o dodiplomskom i diplomskom “pre-service” školovanju ili naknadnom stjecanju kompetencija za rad u nastavi (“on-service” i “in-service” treninzi).

Program obrazovanja nastavnika koji nudi **Filozofski fakultet u Sarajevu** s jedne strane teče kao redovito školovanje studenata jezika i književnosti, historije, historije umjetnosti, filozofije i sociologije na nastavnom usmjerenju petogodišnjeg studija, a s druge strane kao paralelni program izobrazbe za one struke koje pripadaju tehničkim, medicinskim, prirodnim i umjetničkim područjima i koji je temeljen na logici kompetencija i polaganja četiri predmeta kao okosnice svakog nastavnog rada: pedagogija, psihologija, didaktika i metodika. Slijedom kvalitete koju europska zajednica promovira kao neophodnu za kompetentnog nastavnika, i jedan i drugi program bi **u krajnjem ishodu trebali nuditi**:

1. **ujednačeni broj ECTS-a**, odnosno minimum 60 bodova stečenih u kontinuiranom procesu učenja i podučavanja
2. **ujednačenu kvalitetu poduke** u kojoj su praktična i teorijska znanja u ravnoteži, a temelje se na kompetencijama koje su potrebne nastavničkoj profesiji.

Paradoks kojemu, međutim, svjedočimo sastoji se u činjenici da je program izobrazbe za polaznike sa nenastavničkih fakulteta koji teče od 2011. godine i po kojemu su do sada izvedene dvije polazničke generacije, usklađeniji sa europskim standardima no što je to redoviti program studiranja na “redovitom nastavnom smjeru” gdje vlada opće šarenilo u kojemu se intuitivno, a ne na osnovu znanstvenih spoznaja, sugerira izgled programa studiranja, pa je tako nemoguće braniti tezu da je budućem nastavniku filozofije potrebno manje pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe nego li nastavniku engleskog jezika. No, taj paradoks živi i dalje i neće biti predmetom rasprave na ovom mjestu.

Pažnju usmjeravamo programu izobrazbe za srednjoškolske nastavnike koji dolaze iz predmetnih područja poput matematike, fizike, biologije, kemije, stručnih medicinskih i tehničkih predmeta, te umjetnosti i zanatstva. Neophodno je objasniti teorijske postulate od kojih se u redefiniranju programa pošlo i principe na osnovu kojih se obavilo vrednovanje ukupnog procesa.

TEORIJSKA ORIJENTACIJA U KONCIPIRANJU “PROGRAMA OBRAZOVANJA NASTAVNIKA”

Ovaj je program pretrpio određene izmjene koje su rezultirale razlikom u kvaliteti u odnosu na tradicionalni program što je decenijama bio organiziran na istom mjestu. **Novi program, skraćeno označen kao PON, je slijedio nekoliko teorijskih orijentacija u svom redefiniranju:**

1. **Pošlo se od pojma kompetencija** koje su shvaćene kao sposobnosti nastavnikovog susretanja kompleksne stvarnosti u kojoj obavlja svoj posao, a ne samo kao znanja i vještina. **DeSeCo kompetencijski okvir** (OECD, 2007) odredio je problemska polazišta i područja iz kojih su polaznici dobijali poduku: problemi učenja i podučavanja, komunikacije i interakcije, informacijske pismenosti, inkluzivnog obrazovanja, stvaranja poticajnog okruženja za nastavni rad i obrazovanja odraslih. Kompetencije su shvaćene kao “imenice”, a ishodi učenja kao “glagoli” procesa poduke: što znati i kako činiti.
2. Kompetencijski okvir naslonio se na **uloge iz kojih polaznici dolaze** (Knowles, Holton & Swanson., 1998), jer su neki od njih postali članovima polazničke skupine a da pri tom nisu imali nikakvo praktično nastavno iskustvo. Stoga su svoje **obrazovne potrebe prepoznavali u sklopu roditeljskih ili nekih drugih uloga povezanih sa odgojem**, učestvujući tako aktivno u definiranju prioriteta kada je u pitanju realizacija planiranih sadržaja.
3. Programiranju obrazovnog rada prišlo se **andragoškom logikom** (Pastuović, 1999). Uvažene su razlike u učenju i potrebama odraslih i djece, pa je tako predmetna orijentacija programa prerasla u problemsku, usmjerenost na nastavnika koji svoju omiljenu temu realizira u vidu egzemplarne nastave pretočena je na usmjerenost na polaznika i njegove potrebe, vrijeme i trajanje edukacije prilagođeno je potrebama polaznika, ispitna situacija više nije bila krajnje instrumentalizirana, već se o kriterijima vrednovanja, vremenskom okviru i uzajamnom vrednovanju prišlo zajednički s polaznicima, a tzv. “profesorocentrična” izvedba zamijenjena je združenim prijedlozima kako da se proces dovede do kraja, pa su polaznici bili stvarni akteri i tvorci programa, a ne samo pasivni konzumenti ponuđenoga.
4. Iako su do danas ponuđeni neki andragoški standardi za kvalitetu rada sa odraslima poput onih koje zagovara **program GlobALE** (Curriculum for Global Adult Education and Learning, 2012), napravljena je usporedba sa ISSA pedagoškim standardima koji se stavljaju pred odgajatelje, pa je postavljeno pitanje da li su ti principi univerzalno primjenjivi: kvalitetna interakcija u obrazovnom procesu, poduka za rad sa obiteljima i zajednicom, obuka o planiranju i vrednovanju nastavnog rada, svijest o važnosti profesionalnog razvoja i slično.
5. Posljednji, ali ne i najmanje bitan teorijski okvir bila je **teorija potreba Williama Glassera** (Glasser, 2000) koja je ovdje **stavljena u službu obrazovanja**

odraslih. O PON-u se razmišljalo u kontekstu egzistencijalnih potreba polaznika (od toga da li imaju mogućnosti organizirati sebi prijevoz, obroke i radno vrijeme usklađeno sa obukom, do toga kada planiraju izaći na stručni ispit), radilo se na njihovom osjećaju pripadanja grupi i nastavnom pozivu, vodilo se računa da učenje i obuka budu zabavni koliko i ozbiljni, postojala je sloboda izbora u granicama određenih pravila što je programu davalo ozbiljnost i posebno se vodilo računa o tome da se naglasi koliko moć koju polaznici dobijaju licenciranjem za nastavni rad može biti i produktivna i kontraproduktivna u radu s djecom.

Ova teorijska polazišta rezultirala su programom koji je pomirio tradicionalnu predmetnu logiku od koje administrativne službe fakulteta nisu odustajale **i novu problemsku logiku realizacije programa temeljenu na kompetencijama i modulima** koje treba realizirati. Program je sadržavao **128 sati direktnog nastavnog rada** sa polaznicima koji su bili **u mogućnosti izostati samo 15%** od ukupnog broja sati. U pripremi programa predviđena je i mogućnost da se ishodi prevedu **u odgovarajući broj ECTS-a u budućnosti**. Pregled programske orijentacije dat je u tablicama (1) i (2).

Organizacija učenja je slijedila pravilo da su vježbe i praktični rad jednako važni kao i predavački rad (pravilo za koje se u sveučilišnim prostorima teško izboriti), te da opterećenost sudionika **ne smije biti veća od 16 sati tjedno**. Nastava je organizirana vikendima i učestalost je ovisila o potrebama polaznika: prva je generacija prošla kroz osmomjesečni, a druga kroz petomjesečni program obuke, ali je fond sati bio isti.

Proces vrednovanja tekao je na dva nivoa.

Na prvom su nivou polaznici tijekom obuke dobijali **zadatke na kojima su radili samostalno**. Zadaci su bili vezani uz problemsko područje na kojemu se radilo u direktnom kontaktu sa voditeljima obuke i tražili su od polaznika da pokažu svoju sposobnost odvajanja općeg od posebnog i pojedinačnog, da rukuju računalom i odgovorno uopotrebljavaju informaciju, da pokažu sposobnost za inicijativu, stvaranje novih ideja, kritičko mišljenje i timski rad.

Na drugom nivou vrednovanja organiziran je **završni ispit** kao papir-olovka test sa zadacima objektivnog tipa. Jedinstveni test sa pitanjima iz pedagogije, psihologije i didaktike, koji su polaznici mogli neograničeno dugo raditi uz korištenje sve raspoložive literature, mjerio je prije svega sposobnost snalaženja polaznika u osnovnoj literaturi prema kojoj je realiziran nastavni sadržaj, sposobnost analize i sinteze, te reorganiziranja stečenog znanja, sposobnost razumijevanja kompleksne stvarnosti u kojoj nastavnici rade, te sposobnost korištenja informacija i rješavanja problema. Drugi, **praktični dio ispita**, odnosio se na realizaciju nastavnog sata gdje su polaznici pripremali nastavni sadržaj prema metodičkim zahtjevima koje su povezivali sa svojim predmetnim područjem, a praktičnu izvedbu radili po želji: ili u školi gdje su zaposleni ili pred polaznicima – kolegama iz svoje predmetne grupe. Svi su bili u ulozi procjenjivača i aktivnog promatrača, te su vježbali refleksiju i samorefleksiju u procesu učenje-poduka.

Tablica 1: Programska shema Pedagoškog obrazovanja nastavnika s polazištem u logici “kompetencije za nastavni rad”

PODRUČJE KOMPETENCIJE	OPERACIONALIZACIJA KOMPETENCIJA KROZ OKVIRNE TEME	PREDMETI IZ STAROG KURIKULUMA PREKO KOJIH SE REALIZIRAJU KOMPETENCIJE
Interpersonalna komunikacija	Slika o sebi i pojam identiteta, slika o drugom, socijalna percepcija, sposobnost empatije (identifikacija i empatija, simpatija i empatija, mitovi o nastavniku), verbalno i neverbalno komunikacijsko usuglašavanje, jezik školovanja kao faktor zbližavanja i razdvajanja/ravnopravnosti i neravnopravnosti, socijalna (i)reverzibilnost, disciplina, rješavanje konflikata (uloga obrazovanja u postkonfliktnom društvu), razredni menadžment	Pedagogija (15 sati) Psihologija (30 sati) UKUPNO: 45 sati
Učenje i poduka	Četiri potporna obrazovanja, kritički Vs korporativni pravci znanosti o odgoju(sociološki pristup), ISSA pedagoški standardi, kognitivni/intelektualni stilovi (Gradner/Steinberg), kritičko/ inventivno/ kreativno/ praktično mišljenje, poticajno okruženje za život, učiti za život/ igra i učenje, učenje po modelu i ostali oblici učenja, suradničko učenje, teatar, improvizacija i nastavni rad, vježbe izražavanja, ocjenjivanje i vrednovanje (kontinuiranost), organizacija nastavnog rada (rad u parovima, grupi, igranje uloga, samostalno učenje i istraživački rad učenika i druge metodičke teme)	Pedagogija (10 sati) Didaktika (20 sati) Metodika (15 sati) Psihologija (5 sati) UKUPNO: 50 sati
Informatička i informacijska pismenost	Pisanje i razumljivost, kako pisati stručni/naučni rad, organizacija vremena, traganje za informacijom, razumijevanje funkcije društvenih mreža, odgoj za digitalnu tehnologiju/ razumijevanje digitalnih generacija, kompjuterski prgm u službi nastave (kako otkriti plagijate), učenje na daljinu	Pedagogija (10 sati) UKUPNO: 10 sati
Inkluzivno obrazovanje	Obrazovni rad u kulturno raznovrsnim sredinama, socijalno isključivanje-socijalno uključivanje, posebne potrebe i tržište rada, mogućnosti i granice nastavničke uloge u inkluziji, odrastanje s disfunkcijom, učenje na daljinu u inkluzivnom obrazovanju, nastavnik kao član manjinske grupe	Pedagogija (4 sata) Didaktika (4 sata) Metodika (3 sata) UKUPNO: 11 sati
Cjeloživotno učenje	Odrasli polaznik u procesu učenja, obrazovne potrebe, općeljudske potrebe, promjene vrijednosnog okvira za razumijevanje polaznika, refleksija na rad sa adolescentima, profesionalizam kao ishod stalnog stručnog usavršavanja, zakonska regulativa za napredovanje nastavnika (stimulacija)	Pedagogija (8 sati) Metodika (4 sata) UKUPNO: 12 sati

Tablica 2: Primjer kurikilumskog “prevođenja” – predmetno i modularno planiranje

PREDMET	Broj sati po predmetu	AKTIVNOST		Broj sati po kompetencijama
		predavanja	vježbe	
Pedagogija	47	5 4 5 4 8 Total: 26	10 6 5 0 0 Total: 21	Interpersonalna komunikacija- 15 sati Učenje i poduka – 10 sati Informatička pismenost – 10 sati Inkluzivno obrazovanje – 4 sata Cjeloživotno učenje – 8 sati
Psihologija	35	10 2 Total:12	20 3 Total: 23	Interpersonalna komunikacija – 30 sati Učenje i poduka – 5 sati
Didaktika	24	8 1 Total: 9	12 3 Total: 15	Učenje i poduka – 20 sati Inkluzivno obrazovanje – 4 sata
Metodika	22	6 0 0 Total: 6	9 3 4 Total: 16	Učenje i poduka – 15 sati Inkluzivno obrazovanje – 3 sata Cjeloživotno učenje – 4 sata

PRAKTIČNI REZULTATI – MJERENJE KRATKOROČNIH (OUT-PUTS) I DUGOROČNIH (OUTCOMES) ISHODA UČENJA

Rezultati ovakvog načina rada bili su sami po sebi nagrađujući kako za nastavnike tako i za polaznike ovog edukacijskog ciklusa.

Prolaznost za svih 114 polaznika je bila potpuna, jer je proces vrednovanja bio **proizvod** u vremenu kumuliranih postignuća, a **ne tek zbroj** bodova na testu znanja ili trenutno postignuće u praktičnoj izvedbi nastavnog sata. Pokazalo se da veća opterećenost samostalnim zadaćama i duži proces izobrazbe polučuju bolje rezultate: prva generacija koja je u procesu učestvovala 8 mjeseci i imala dva puta više zadataka pokazala je bolje rezultate u Pedagogiji, Didaktici i Metodici. Druga je grupa imala bolju srednju ocjenu iz Psihologije, ali imamo razloga vjerovati da je ovaj rezultat polučio i sastav skupine u kojoj je bilo srazmjerno više psihologa. **Grupna kohezivnost** je bila jača u prvoj skupini, jer je ova skupina prolazila kroz proces definiranja i redefiniranja sadržaja i relacija duže vrijeme. **Razlike u općem**

postignuću nisu bile statistički značajne, ali su postojale, o čemu govori tablica (3).

Sve to upućuje na svjedočenje o kvaliteti strukture i kvaliteti procesa izobrazbe koji bi trebalo u budućnosti zadržati i dalje razvijati. Rezultati o kojima je ovdje bilo riječi zapravo su govorili o parametrima koje je bilo moguće mjeriti u toku procesa izobrazbe i na samom kraju. Drugim riječima, **“in-put” je bio redefiniran u vidu novog programa rada, a “out-put” pokazao izvrsne rezultate na ispitima. No, kada je trebalo procijeniti dugoročno postignute ciljeve, tzv. ishode učenje ili “outcomes”, proces vrednovanja je pokazao ne tako ohrabrujuće rezultate.**

Tablica 3: Uspjeh na pojedinim predmetima u dvije generacije polaznika PON-a

PREDMET/ OPĆI USPJEH	GENERACIJA 2011/12	GENERACIJA 2012/13
Pedagogija	8,56	8,48
Psihologija	7,64	8,56
Didaktika	8,67	8,37
Metodika	9,85	8,24
Opći uspjeh	8,68	8,41
Napomena:	Proces učenja-poduke trajao je 8 mjeseci i zahtijevao više samostalnog rada polaznika	Proces učenja-poduke trajao je 5 mjeseci i zahtijevao manje samostalnog rada polaznika

Problem je nastao već u samom pristanku polaznika da u ovom procesu vrednovanja učestvuju. **Evaluacijski susret** je bio osmišljen kao razmjena iskustava i druženje, poput kratkog dnevnog seminara od par sati u kojemu je planirano predložiti rezultate zajedničkog rada, organizirati razgovor u fokus-grupama gdje se od polaznika očekivalo da se kritički osvrnu na upotrebnu vrijednost obuke kroz koju su prošli, te zajedničku zakusku, polaznici su najprije potvrdili dolazak, a onda se jednostavno nisu pojavili, pa je **od ukupno 114 polaznika bilo prisutno njih tek desetak**. Isto se dogodilo **i sa nastavnicima** koji su učestvovali u realizaciji programa – najrevnosniji su bili spoljni suradnici, pedagozi-psiholozi iz prakse, dok su nastavnici s matičnog odsjeka-domaćina izostali. Refleksije prisutnih su bile krajnje pozitivne, ali ih se nije moglo tretirati kao objektivni rezultat. Smatramo da ovi **izostanci poput “slijepih mrlja” u kvalitativnim istraživanjima govore više od riječi**: nastavnici nemaju potrebu samoevaluirati proces u kojemu su bili ili u kojemu jesu. Ima li onda smisla apelirati na neophodnost refleksije i samorefleksije ili na sposobnost samouvida kao jedne od osnovnih kompetencija koje nastavnici moraju imati da bi mogli podučavati druge? **Kakve su, uopće, mogućnosti dugoročnog praćenja učinaka jednog andragoškog edukacijskog ciklusa?** Izgleda

da je za ovu vrstu praćenja potreban ogroman aparat terenskih istraživača i da to praćenje nije moguć projekt ako se ima na umu količina sredstava koja se iz državnog budžeta izdvaja za obrazovanje.

Ono što je moguće jeste praćenje pojedinaca, sustavno ili prigodno. Andragog koji se upušta u organizaciju edukacijskog ciklusa ima mogućnost slučajnim odabirom ili kriterijem prigodnosti odabrati uzorak nastavnika koji su bili polaznici programa izobrazbe i koji aktivno rade i obrazovnom procesu. Rezultat takvog slučajnog odabira je i primjer o kojem ovdje izvještavamo, a koji jasno pokazuje neophodnost da “on-service” program bude dopunjen “in-service” programom temeljenim na spoznaji o tome što polaznici ne umiju primijeniti u praksi.

IZOBRAZBA NASTAVNIKA I MATEMATIKA: OPIS SLUČAJA C.J.

Slučaj o kojemu izlažemo nazvat ćemo C. J. Radi se o mladoj nastavnici matematike u uglednoj srednjoj školi koja nosi atribut škole sa tradicijom izvrsnih matematičara i sa posebnim postignućima koje su učenici ove škole postizali na različitim domaćim i svjetskim takmičenjima.

Polaznica je na radno mjesto primljena kao izuzetan student primijenjene matematike i bila je nenametljiv, ali uzoran član svoje polazničke skupine, sa disciplinom u poštivanju dogovorenih pravila rada, samostalnog rada na zadacima i svladavanju ispitnog materijala. Prema reakcijama djece iz jednog od razreda u kojima je predavala u svojoj drugoj godini službe, dok je pohađala PON nastavu, činilo se da postoje pomaci u nekim elementima komunikacije sa djecom. Ove su procjene bile opisane riječima učenika: “duže se zadržava u objašnjenju nejasnog”, “daje nam više prostora da pokažemo što znamo”, “strpljivija je”, “kao da gleda s većom pažnjom”.

Polaznica je u skladu sa svojim besprijekornim uspjehom na matičnom studiju matematike pokazala izvrsne rezultate i na sva četiri područja definirana PON-om: iz svih je predmeta dobila ocjenu odličan (9). Za očekivati je bilo da se njen senzibilitet za komunikaciju sa učenicima usavršava, a proces vrednovanja dobije nove dimenzije razumijevanja načina na koje proces vrednovanja može biti izveden. Očekivanje je temeljeno na tri pretpostavke:

1. polaznica je **savladala teorijsko gradivo** i uspješno se snalazi u traganju za informacijama koje su relevantne za nastavni rad
2. polaznica je **osvijestila nove mogućnosti u realizaciji nastavnog rada** i potencijalne prijetnje koje nastavnik nosi prirodom vlastite ljudskosti (samouviđanje), a koje postaju smetnja uspješnoj komunikaciji s učenicima i roditeljima

3. polaznica je nakon edukacijskog ciklusa **bila umrežena** sa ostalim polaznicima, ali i sa ekspertima koje je upoznala u nastavi PON-a i koje je mogla naknadno konzultirati ako se susrela sa problemom u nastavnom radu.

Epizoda sa kraja školske godine zorno je pokazala da naučene lekcije u dužem vremenskom periodu nastavnica uopće nije primijenila u praktičnom radu. Umjesto osobnog angažmana u **dodatnim satima rada** sa učenicima koji su imali poteškoće u savladavanju lekcija, nastavnica je **upućivala na uzimanje instrukcija**. Umjesto **voditeljskog načina** upravljanja razredom u kojemu je dužna reći kako nešto treba činiti, a ne što se mora ili ne smije činiti, upotrijebila je **tradicionalno šefovsko upravljanje** koje je rezultiralo zlouporabom nastavničke moći. Umjesto korištenja pravila “u organizaciji nastave i ispita podite od sebe i testirajte svoj metod u vlastitom iskustvu – što je vama neugoda, nikako ne može biti uгода vašim učenicima”, odabrala je tradicionalni, najkraći put koji samo prividno učenicima daje šansu za popravak ocjena, ali se ne radi na tome da oni zbilja te ocjene poprave (stalno ponavljanje ispitnih zadataka postaje samo sebi svrha, bez stvarnih učinaka – **empatija zamijenjena nametanjem besmislenih obrazovnih šansi**). Niti jedno od datih pravila komunikacije u kojima je trebala imati na umu **greške u interpretaciji komunikacijskih tokova**, na pr., nije uzela u obzir. Potpuno je zanemarila činjenicu da je **neuspjeh jednog djeteta nastavnikov neuspjeh i da njihov odnos ne tvori ocjena, već interakcija** koja nakon ocjenjivanja slijedi.

U nizu pogrešnih poteza koji su se kumulirali tijekom godine, a intenzivno trajali posljednja dva tjedna, nastavnica je i pored svoga akademski valjanog uspjeha, pokazala potpunu nekompetenciju da se nosi sa kompleksnom nastavnom stvarnošću. **Osjećaj straha pretvoren je u agresivni akt** ponižavanja učenika, roditelja i kolega od kojih ni na koji način više nije egzistencijalno ovisila: ocjene je podizala i zaključivala tek na pritisak autoriteta direktora škole, bez ikakvog dodatnog unosa u pojedinačne situacije učenika koji su imali problem sa njenim predmetom.

Uvid u pojedinačne zadatke C.J. tijekom PON obuke dao je još jednu inoformaciju: **najslabije ocjene na pojedinačnim zadacima** nastavnica je dobila na razumijevanju nastavničke profesije u globalnoj i lokalnoj slici stvarnosti, na **definiranju ishoda učenja** i eseju iz **inkluzivnog obrazovanja** u kojemu je trebalo poštivati drugoga i drukčijeg. Superiornost u predmetnom području, pa čak niti u svladavanju psiho-pedagoških lekcija na akademskom nivou, nipošto ne garantira kompetentnog nastavnika. Njegove se kompetencije tek mogu izgraditi ako on sam ima odvoljno svijesti o svojoj manjkavosti i hrabrosti da ih prizna. To dalje vodi do pitanja da li su nastavnici, privrženi svome predmetnom području, uopće sposobni tolerirati i poštivati učenike koji nemaju iste preferencije?

ZAKLJUČNI OSVRT

Izobrazba nastavnika ostaje važnim i nikada do kraja razriješenim pitanjem. Desećljećima iza nas vođene su rasprave o andragoškoj i didaktičkoj utemeljenosti programa za izobrazbu nastavnika, ali nikada sa sustavnim uvidom u dugoročne obrazovne učinke. Ovdje prezentirani rezultati namijenjeni su problematiziranju programa koji u svojoj osmišljenosti može biti potpuno prihvatljiv u učionićkom realiziranju, dok se na tržištu rada osjete njegove manjkavosti. Velićina znanstvenog pristupa u različitim disciplinama, pa tako i u odgojnom znanostima jest upravo u spremnosti tvorca programa da se kritićki suoće sa dobrim stranama i manjkavostima onoga što se ćini bez ostatka preporučljivim. To znaći da ma koliko znanstvena obdukcija u obrazovnom procesu bila bolna, ona je neophodna da bi se proces mogao dorađivati.

Pravno-formalno, slućaju C.J. prosvjetne vlasti neće posvetiti nikakvu pažnju. **Roditelji, ućenici, pa i nastavnici** bit će zadovoljni trenutnim rezultatom u kojemu su date pozitivne ocjene koje nisu zaslućene, a gradivo će ostati nesavladano i bit će ometajući faktor ućenicima u godinama koje su pred njima. **Visokoškolska institucija** koja tvori programe za izobrazbu nastavnika će šutjeti ili uopće neće registrirati ovo ogromno nesuglasje između akademskog postignuća jedne studentice i njene nesposobnosti da praktićno uspješno radi. **Ostat će srednjoškolfci s okusom gorćine zbog odnosa koji je poprimio obrise antidgoja** i jedino što će iz toga izvući kao poruku za sebe jeste: nastavnik ima moć i nitko mu ništa ne može, pa je stoga bolje tek pokorno ćiniti što se traći i nikada ne traćiti ništa.

No, onima koji se bave andragoškim radom mora biti jasno da ovakvi primjeri dobre obuke i loše praktićne primjene naućenog snaćno upućuju na **neophodnost da se dugoroćnom praćenju efekata jednog edukacijskog ciklusa mora prići s daleko većom ozbiljnošću no što se to trenutno ćini**.

Izobrazba nastavnika svoje stvarne učinke pokazuje tek godinu, tri, sedam, nakon što jedan polaznik završi svoje formalno, poćetno obrazovanje koje mu omogućava da bude nastavnik. No, nastavnikom se, oćito, ne postaje niti “pre-service” niti “on-service” trainingom, već **sustavnim praćenjem primjene naućenog što mogu obezbijediti samo ozbiljni programi “in-service” obuke ili strućnog usavršavanja nastavnika**. Samo uz dobro razraćene “in-service” programe bazirane na andragoškim principima u organizaciji seminara i moćnim poštivanjem dokimoloških principa u vrednovanju nastavnikovog rada u praksi obezbijedit će se srećniji obrazovni svijet za djecu i odrasle kao aktivne korisnike obrazovanja.

LITERATURA:

- Babić, N., ed. (2007), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (1998), *The Adult Learner*, Butterworth-Heinemann, Houston, USA
- Kvatchadze, L., Lattke, S., Popović, K., Weickert, J., Höffer-Mehlmer, M. (2012), *Curriculum globALE – Curriculum for Global Adult Education & Learning*, DIE & dvv – international, BMZ
- Muminović, H. (2007), *Kvalitet univerzitetske nastave i bolonjska koncepcija*, Zbornik radova "Reforma visokog obrazovanja i primjena Bolonjskog procesa na Univerzitetu u Sarajevu" (str. 309-322), Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo
- OECD (2007), *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo): Key Competences for Successful Life and Well-Functioning Society – Summary of Final Report*
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija, integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen, Zagreb
- Pašalić Kreso, A., *Komparativni pregled edukacije edukatora za rani uzrast*, Zbornik radova "Predškolsko u procesu demokratizacije u BiH" (str. 61-64), COI Step-by-Step, Sarajevo
- Slatina, M. (1998), *Nastavni metod*, Filozofski fakultet, Sarajevo

COMPETENCIES BASED ADULT EDUCATION: ANDRAGOGICAL RATIONALE IN PEDAGOGICAL TEACHERS' EDUCATION

MIRJANA MAVRAK

Summary: Educational policy in Bosnia and Herzegovina cannot be treated as “a noun in the singular”. Education image in B&H is extremely complicated and colorful while consensus in giving an answer to a question of education content and outcomes has been impossible in those varieties of education interests. Adult education cannot remain out of the general situation influence. Pre-service training for teachers in primary and secondary education in B&H has not been compliant too. These programs have been defined by traditionally based subject frame while evaluation has been situated in narrow field of final examination, without long-term following of practical teachers' achievements in school work. Systematic evaluation of learning outcomes based in scientific approach has not been established yet. This paper is the result of qualitative, reflexive methodology approach in evaluation of outcomes in teachers' education. The issue that has been discussed is whether competencies based adult education with its focus on learning outcomes can provide candidates' professional maturity in terms of improving practical teaching method. Basic ideas will be illustrated by practical examples from teachers' education program developed at the Department of Education, Faculty of Philosophy in Sarajevo, during academic 2011-2013 year.

Key words: competencies, education/competencies based education, learning outcomes, teachers' education, teaching competencies, adult education circle

DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL AS PART OF CIVIC COMPETENCES IN ADULT NON-FORMAL EDUCATION

TATIANA MUKHLAEVA
Institute of Pedagogical and Adult Education,
Russian Academy of Sciences, St. Petersburg, Russia
tatianavm@mail.ru

Summary: *The article regards development of environmental competencies as one of the means for enhancing citizenship in the frames of adult non-formal education. It studies approaches, special features of environmental education for acquiring skills for sustainable development and reasonable consumption, using environmental knowledge in everyday life, contributing to learners' problem-solving and decision-making competencies in the related field, ensuring active individual and public participation of citizens at all levels. The potential of High Folk Schools for dealing with these challenges is analyzed. The author highlights the role of environmental studies that is not restricted to the space and time of formal education, emphasizes that it should become a powerful means of connecting private lives to public issues especially nowadays when so many people consider their individual lives relatively insignificant against ecological problems.*

Key words: *environmental education for adults, competencies for sustainable development and creative citizenship, civic participation, non-formal adult education, High Folk Schools*

According to the famous J. Delors report, lifelong education should be founded on 4 main pillars: learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be (J. Delors Commission, 1998) and as it was added by P. Jarvis - learning to care for the planet (P. Jarvis, 2008). The last should be reached by development of environmental education, which provides acquisition of basic appropriate competencies, knowledge about the environment and its challenges, values and principles of sustainable consumption and following them in different life areas and aspects.

Environmental education is nowadays mostly the area of school. Its main audience are children and students. As for the situation in vocational education when it deals

with environmental science issues there are two closely interrelated phenomena - modern man's fragmented view of the world, and his highly advanced educational and professional specialization.

This problem is highlighted by Risto Willamo (University of Helsinki). The author emphasizes that environmental education, how it is provided today, is not really directed at education in the sense of preparing individuals to think better, to be sufficiently trained in dealing with larger overall issues but rather the specialization and narrowing of perspective. As the well-known phrase goes, our education system here produces people who know more and more about less and less.

So environmental education is usually restricted to the space and time of formal education and it covers to a certain extent school and a few areas of vocational education. The scope for its providing is artificially constrained by institutional boundaries and it is traditionally not recognized as one of crucial parts of lifelong learning. Meanwhile, environmental problems are mainly related to the activities of the adult population. Only including adults into appropriate education can provide solution to the problem of creating traditions of environmentally friendly and reasonable behavior, which meets the nowadays requirements for relations between society and nature, development of civic responsibility in this particularly significant area, participation in related public activities at different levels. Environmental education for developing awareness and skills are especially important, considering certain indifference and passivity in the perception of environmental issues, common for modern society.

Acquiring principles of sustainable development and reasonable consumption is impeded by related adults' inertness, toughness of stereotypes gained in everyday professional, social, etc. activities. It is often one of the most serious obstacles to adults' identification of both existing and new challenges in the field, for making environment-friendly decisions. Rethinking attitudes and patterns in related activities is an essential challenge. Traditional ways of considering nature as an endless source of raw materials and energy, which have deep roots and have become stereotyped cliché promote traditional conservative approach.

On the other hand quite often people consider themselves helpless in face of overwhelming ecological problem and that essentially restricts their perception of individual opportunities in improving or maintaining environmental quality.

Another significant factor affecting developing environmental education is adults' insufficient motivation to it; environmental awareness on average is not prioritized enough, the problem of human survival in the context of the ecological crisis is not often considered among the most essential problems. Also this area of education is affected negatively by decreasing over the last two decades natural sciences popularity while they have the largest share in the overall system of environmental

knowledge. Much of this change is due to the special role of the personal importance of knowledge for adults and strengthening the pragmatic orientation of education, which is a global trend.

One of the main challenges in environmental education is to ensure the transformation of the educational information into environmentally based practice, into the tool for solving certain professional, social, cultural and other problems, overcoming the phenomenon known as inability to apply knowledge in practice. This is particularly difficult as a significant part of adults have not acquired patterns of environmentally reasonable behavior in different areas.

Considering environment education in more general perspective highlights the reason that makes it more difficult on one hand and more important on the other. To a certain extent it is the part of civic education. This area in Russia does not have sustained traditions and roots; development of civil attitude and the person's social activity in environment area, encouragement and ability to assert rights in it is important in acquiring the civic participation competencies.

Significant potential in adults' acquisition of environmental competencies as part of civic belongs to non-formal education. High Folk Schools and Universities can be its effective forms in solving this problem.

High Folk Schools (HFS) and Universities in Russia are to a certain extent the successors of schools for adults created by N. Grundtvig, the outstanding Danish philosopher, teacher and politician, who had considerable influence on the development of adult education, mainly non-formal, both in Europe and worldwide.

N. Grundtvig's ideas concerning relationship between social movements and individual learning are important and modern. He connected the intellectual and cultural growth with group development, prelude of civic relations. Grundtvig emphasized the link between the real human life and people's attitudes as citizens.

The first Folk, or Public School in Russia appeared in Kiev in 1859. Further the idea of these schools and universities as the bright public initiative in Russia realized in the early twentieth century, which was somehow popular in different periods of the Soviet Union, and at the turn of 80 – 90-s virtually disappeared. However, in the middle of 90-s Public Schools and Universities appeared again and began to work actively in fact on a voluntary basis.

The aims of Public Schools and Universities in Russia nowadays are:

- development of the individual as a person and a citizen;
- meeting a wide variety of adults' individual educational needs and interests;
- development of adults' general culture;
- development of human mobility in the rapidly changing environment;

- creation of favorable conditions for learners' communication, promoting personal development.

This form of education is characterized by:

- public and democratic nature of activities and management;
- voluntary nature of the study;
- variability of curricular and their duration;
- combination of forms of popularization of scientific knowledge with application studies;
- social and psychological protection in situation of social changes.

Public Schools and Universities activities are based on the principles of democracy, openness, accessibility. In St. Petersburg High Folk School opened in 1998 and since then it has been providing activities in the area of non-formal education including environmental studies. The author has been in charge of it since the foundation of the school. Our 15 year-old experience shows that this form has much potential for developing civic and environmental competencies, developing sustainable development and creative citizenship.

It provides the competences:

- acquire environmental issues both local and global adequately and critically;
- interpret environmental information received from various sources on the basis of the leading ideas of modern ecology;
- use environmental knowledge in everyday life;
- participate in appropriate social activities and public decision-making processes at various levels - the municipal, city, country.

HFS activities show that a number of environmental issues in educating adults have acquired a certain priority. This is largely due to the facts that:

- environmental issues are close to people, they concern them, relate to the quality of their life, health, medicine;
- these problems are "self-evident" (environmental damage from unreasonable actions);
- environmental science is a complex discipline, including human activity in its various manifestations;
- there is a lot of contradictory information, which does not reflect the real environmental situation of the city, region.

About two-thirds of learners at our group have higher education, usually not more than 10 % is in the field of natural science.

The contents of study ranges from covering the general knowledge to regional and local environmental issues. Learners find out about anthropogenic global

crises, highlight the problems of ozone layer, the greenhouse effect, acid rain, biodiversity conservation. General framework of studying the global problems in this case are the three positions - what we have today, where, how and why the situation began to deteriorate, and how we can try to change the situation for better. Particular attention is paid to the peculiarities of each manifestation of the problems in the North-West region and opportunities to participate in decreasing their negative affect.

The program includes specific knowledge about the environmental problems of St.-Petersburg and its region and developing skills required for the improvement of environmental quality. Learners study the problems of water resources, also issues connected with air, soil, waste, analyze their flats looking at them “ecologically”. The effect of urbanization on the environment is discussed; possible participation in solving St.-Petersburg ecological problems, the project is worked out: from megapolis to ecopolis.

Learners are engaged into construction of model society of sustainable consumption – analyze characteristics of modern consumer society, work out rules of rational and responsible behavior in terms of optimization of needs and so on.

Designing programs in this growing form of non-formal education is determined to a big extent by the range of interests of adults which, as already noted, is shifted toward humanitarian knowledge, especially considering the same ratio of interest in natural science and humanitarian knowledge among children and teenagers. The majority of adults prefer studying humanitarian aspects in the frame of non-formal education. As environmental competences and basic knowledge in this area are necessary for each person there is a certain contradiction with the fundamental requirement of the modern system of adult education, stated as putting the declared needs of the individual in the center. So we need to reduce the gap and establish the balance between the socially significant goals and adult learners’ own requirements, focusing on issues of motivation.

The absence of considerable interest in natural sciences shown by significant number of adults especially justifies broad humanization of science knowledge in the curricula design. We integrate scientific and humanitarian knowledge a lot to influence the cognitive motivation of learners, increase their interest and opportunities in the field of ecology. Integration of knowledge from different disciplines enables strengthening axiological component of educational material, which inevitably leads to qualitatively new characteristics of knowledge.

One way of this integration is widespread use of the historical approach in the selection of educational content. The universal nature of historicism makes it an integrating factor that unites natural, human and social sciences.

Another very popular and favorable trend is using the potential of museums. St.-Petersburg has the vastest opportunities in this area. It concerns first of all natural science museums which have significant possibilities to create the prerequisites for the development of intellectual and emotional readiness of people to the required level of interaction with the environment. Besides learning about certain ecological problems cooperation with museums is the basis for dealing with other urgent and exciting challenges - enhancing people's interest to nature, showing the variety of its objects, drawing attention to the beauty of nature, showing the evolution of its life, developing ideas about the role of nature in the man's life (for his material and spiritual life) and the role of the man in the life of nature, finding out about outstanding scientists, arousing interest and respect for their work, learning about methods of studying nature and some others.

HFS learners attend different environmental centers. One of them is Environmental Center at "Vodocanal", where visitors are introduced to the water purification system in the city, the problems connected with using water in St.-Petersburg, identify possible ways of personal involvement in solving them. Learners also visit other environmental centers of St.-Petersburg, where they become familiar with ecologically reasonable behavior in different aspects – food, transport, etc., acquire necessary competencies. They identify possible ways of personal involvement in addressing various environmental issues.

The significant landmark in designing the content of environmental non-formal adult education is development of learners' readiness to apply acquired knowledge, including specific data about the environmental problems of the area, and skills necessary to improve its ecological status. The effectiveness of study is first of all connected with the ability to act practically. On the one hand it contributes to developing people's environmental concerns, attitudes, strengthening the people's awareness of environmental issues as personal problems that directly affect the quality of their lives, on the other hand it shows the possibility of participation in social activities at different levels, provides support and contribution to constructive initiatives and innovation first of all in the region they live, helps learners advance their interests as citizens.

We take an active part in the various social activities concerning environment organized by NGOs and by government agencies. Learning for sustainable development as part of citizenship involves direct experience and active involvement. That is significant, it means linking learning to the lives of citizens as they struggle with, achieve, and enjoy forms of citizenship and action through which they hope to realize their ambitions, give meanings to their lives, and exercise greater influence over their worlds. The observation by Oldfield that citizenship is not a spectator sport, places action at the center of citizenship that is lives and shaped rather than

just given, and, ideally, links learning and activity in a reciprocal and continuing relationship (R.H. Fryer, 2010).

The experience shows significant benefits of using project technologies in non-formal environmental education. The project activity comprises the unique capacity, it is able to transform a person of any age. It promotes educational motivation and acquisition of experience of constructive solutions to environmental problems; develops critical and reflective abilities for analyzing own activity in everyday life in terms of environmental principles. While working on projects people learn to make most they can to change the environment for themselves, for their families, communities or humanity as a whole.

Problems of the environment, negative and positive impact on it are discussed on TV, on the radio, the Internet, in a number of mass periodicals - newspapers and magazines.

Survey data indicate that currently against the background of diverse information obtained from the Internet by adults the share of information of ecological character is quite low. But when it is received it does not obviously mean that it works as expectable. In our virtual time when for many people physical and math reality is almost nothing in comparison with informational reality it is important for people to gain the basis of scientific knowledge, the ability to structure and interpret the ecological information. It will allow our learners to get oriented in modern informational space in the situation when mankind loses resistance to the myths.

Environmental issues are often presented as a random, fragmentary, biased and sometimes contradictory information, turning to them by the media is not enough serious and thoughtful, and the reaction is reduced to bewilderment and unproductive interest. After listening to news about environmental issues, in many cases, people do not attach importance to it and return to their usual activities without thinking about that ecological trouble is not only far away. The character of environmental information is determined essentially by the general thrust of publications and programs. In the press and on television a lot of material is of negative character, which sometimes lowers the threshold of sensitivity of people in the perception of environmental information. At the same time, the presentation of the material is often not conducive to understanding the opportunities for participation of readers in improving the environmental situation, the place and role of their contribution to the preservation of the environment.

The considerable objective of our work is developing the learners' ability to use environmental information available on the Internet, other mass media for raising awareness about environmental problems, individual and public participation in improving environment.

We have also worked out the module on distance environmental education for the on-line University of the Third Age, organized by St.-Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics “Our Common Home. Basis of Ecological Culture”, which is actively working now resource of non-formal education (http://u3a.niuitmo.ru/subject/list/description/subject_id/124). It is preceded by the introduction which says that the course is aimed at sharing with learners not only the study of theoretical issues, but also entirely practical, everyday knowledge, which should help them make informed decisions in relation to the environment.

Another direction of our activities is developing and implementing the training program for managers of Public schools engaged in adult environmental education in different regions of Russia and the program for employees of Multipurpose Centers of social service for population who provide educational activities for elderly people.

In conclusion it is important to state that environmental education should become a powerful means of connecting private lives to public issues especially nowadays when so many people regard their individual lives relatively insignificant against ecological problems. Non-formal education is one of the most effective and promising social activity which contributes to development of the civilization mechanisms of society, providing support for the appropriate social relays and promoting acquiring environmental competencies as elements of civil society culture.

LITERATURE:

- Delors, J. (1998) *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO
- Fryer, R.H. (2010) *Promises of Freedom. Citizenship, belonging and lifelong learning*. NIACE: Leicester
- Jarvis, P. (2008) *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active Citizenship in a Late Modern Age*. London: Routledge
- Oldfield, A. (1990) *Citizenship and community: Civic Republicanism and the Modern World*, London: Routledge

RAZVOJ GRAĐANSKIH KOMPETENCIJA I KOMPETENCIJA ZA OKOLIŠ U NEFORMALNOM OBRAZOVANJU ODRASLIH

TATIANA MUKHLAEVA

Institut za pedagogiju i obrazovanje odraslih, Ruska akademija znanosti, Rusija

Sažetak: *Cjeloživotno učenje trebalo bi se oslanjati na pet glavnih potpor-
nja: učiti znati, učiti djelovati, učiti zajednički živjeti i učiti biti (J. Delors) te
učiti skrbiti za cijeli planet (P.Jarvis). Oni mogu biti provedeni obrazovanjem
za građanstvo i održivi razvoj, što ne mora nužno biti dio formalnog obra-
zovanja. Petnaestgodišnje iskustvo provedenih aktivnosti u Visokoj narodnoj
školi iz St.Petersburga (Rusija) pokazuje da taj oblik ima značajne moguć-
nosti razvijanja građanskih kompetencija i kompetencija koje se odnose na
okoliš, tako da daju potporu kreativnom građanstvu. Na taj način obrazo-
vanjem se stječu kompetencije: primjereno i kritički istraživati pitanja koja
se odnose na probleme okoliša; interpretirati informacije koje se odnose na
okoliš a primljene su iz različitih izvora; koristiti znanje za okoliš temeljeno
na participaciji priladnim socijalnim aktivnostim i procesima donošenja od-
luka na različitim razinama: općinskoj, gradskoj, nacionalnoj. Obrazovanje
za okoliš na Visokoj narodnoj školi dokazuje važnost i mogućnosti aktivne
participacije za polaznike, dajući im taj dio iskustva da djeluju kao građa-
ni, dajući poticaj za socijalnu solidarnost i na taj način doprinosi ne samo
rješavanju problema okoliša nego i radi na razvijanju demokracije, u smislu
djelovanja i donošenja odluka.*

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, neformalno obrazovanje, građanske
kompetencije, kompetencije koje se odnose na okoliš, održivi razvoj, razvoj
građanstva, Visoka narodna škola*

SPOSODBNOST I KOMPETENCIJA CJELOŽIVOTNOG UČENJA S GLEDIŠTA SPOZNAJA NEUROZNANOSTI O UČENJU ODRASLIH OSOBA

MARIJA PAVKOV
Institute on World Problems, Zagreb
marija.pavkov@aon.at

Sažetak: *U ljudskom mozgu odvijaju se kognitivni procesi važni za učenje te je struktura mozga odgovorna za sve ono što i kako učimo. Znanstvena istraživanja u polju neuroznanosti, uz pomoć suvremenih tehnika snimanja ljudskog mozga, pružaju odgovore na pitanja kako učimo i koji su centri u mozgu odgovorni za određene mentalne procese. Genetski zapis svakog čovjeka, njegova emocionalna dimenzija, kao i okolina u kojoj živi i radi, utječu također na procese učenja na način da ih podržavaju, oplemenjuju ili ih pak destruiraju. U tom kontekstu, kada se govori o usvajanju novih znanja, vještina i kompetencija u odrasloj dobi, važno je imati na umu da se kognitivni potencijali odraslih osoba razlikuju te je i sposobnost usvajanja i savladavanja novih znanja, vještina i kompetencija ovisna o sposobnosti i kompetenciji učenja koje je odrasla osoba usvojila tijekom obvezatnog školovanja. Neuroznanost, sa svojim spoznajama, upućuje obrazovanje odraslih da nikada nije kasno nastaviti s učenjem i usvajanjem kompetencija, jer mozak, između ostalih sposobnosti, ima i svojstvo neuroplastičnosti. Mozak odraslih osoba sposoban je učiti što daje neurološku/biološku potporu zahtjevu koji se stavlja pred čovjeka za cjeloživotnim učenjem. Stoga ova publikacija daje prikaz najrelevantnijih spoznaja neuroznanosti o tome kako mozak odrasle osobe uči i kakvo značenje te spoznaje mogu imati za obrazovanje odraslih. U tekstu se također analizira potencijal za mogućnošću sustavne implementacije spoznaja navedenih u radu, u svakodnevnoj praksi obrazovanja odraslih.*

Ključni pojmovi: kompetencije, cjeloživotno učenje, ljudski mozak, kognitivni potencijal, neuroznanost, obrazovanje, kvaliteta života i rada

UVOD

Međuovisnost i sve jača sprega između starosne dobi i učenja dobiva na važnosti u društvenim okolnostima u kojima zadovoljavanje životnih i ekonomskih potreba ovisi o sposobnosti učenja i razumijevanja svijeta u kojem živimo i stvaramo. Iako je biologija “opremila” i podarila sposobnost učenja ljudskome biću, ono tu sposobnost sve više gubi i pronalazi mnoštvo izgovora kako bi ostalo na sve nižoj razini učenja. Jer učenje zahtijeva psiho-fizički napor, zahtijeva vrijeme, zahtijeva kognitivnu aktivnost, koncentraciju, motivaciju, itd. Mnoštvo vanjskih i unutarnjih faktora utječe na spremnost i motivaciju za učenjem. U svakodnevnom okruženju koje je opterećeno milijunima podražaja, od kojih mnogi nisu važni za preživljavanje, sposobnost ljudskoga mozga za selektiranjem informacija postaje sve otupljenija iz razloga jer opada razina upotrebe kognitivnih sposobnosti koje upravljaju procesima donošenja odluka, razlučivanja, odlučivanja, itd. Samim time i spremnost za učenjem biva sve niža, upravo u vremenu kada je učenje najpotrebnije i važno za osiguravanje nužne egzistencije.

Da odrasle osobe imaju sposobnost učenja i da se ona može i razvijati, dokazuju i znanstvena istraživanja iz područja neuroznanosti, primjenom suvremenih tehnologija snimanja ljudskoga mozga u realnom vremenu i realnim okolnostima. Neuroznanost može ukazati kako učimo, no ona nije odgovorna, niti može tumačiti što i zašto učimo. Težnja ove publikacije je prikazati najrelevantnije spoznaje iz područja neuroznanosti koje mogu pružiti uvid u procese učenja na staničnoj razini u ljudskom mozgu. Takve spoznaje mogu imati značajan utjecaj na spoznaju andragogije, psihologije i sociologije o tome kakve sadržaje i kako podučavati da bi proces učenja rezultirao poželjnim i konstruktivnim ishodom, sa povećanim faktorom razumijevanja i većom razinom unutarnje motivacije za učenjem. Ovaj rad upozorava na neke od najznačajnijih poveznica između neuroznanosti i andragogije, uzevši u obzir činjenicu da su potrebna daljnja temeljita istraživanja i analize dostupnih postignuća neuroznanosti kako bi se dublje istraživala poveznica između ljudskoga mozga, učenja, andragogije, psihologije, sociologije i svih ostalih društvenih fenomena. Rad u svome sadržaju ne opisuje procese starenja ljudskoga mozga, niti opisuje slučajeve oštećenja ljudskoga mozga nastalih uslijed nezgoda, ozljeda, dugotrajnih bolesti, konzumacije alkohola, droga, lijekova i sličnih okolnosti, već nastoji ukazati na mogućnosti koje odraslim osobama stoje na raspolaganju kada se oko poimanja sposobnosti učenja u odrasloj dobi ukloni stigma da je u odrasloj dobi teško i nemoguće učiti.

OSNOVNI PREDUVJETI (BIOLOŠKI I ONI IZ OKOLINE) ZA OPTIMALNO FUNKCIONIRANJE MOZGA ODRASLE OSOBE

Kognitivna znanost¹ bavi se mentalnim procesima važnim za učenje i razumijevanje, a obuhvaća između ostalog razmišljanje, pamćenje, učenje, spoznavanje. Za pravilan razvoj ljudskog mozga tijekom cijelog života, važan su preduvjet i genetski zapis i utjecaj okoline, koji imaju važnu ulogu u formiranju i realizaciji kognitivnih sposobnosti² svakog pojedinca. Neuroznanost može rasvijetliti naše spoznaje o samoj prirodi učenja, no malo je vjerojatno da za sve postoji jedan jedinstven sveprisutan oblik učenja. Svaki memorijski sistem zasniva se na različitim sistemima u mozgu i razvija se u drugom vremenskom razdoblju u periodu razvoja ljudskog mozga. Ako mozak ne prima dovoljno stimulansa iz okoline, pojedina područja mozga razviti će se do prosječnih vrijednosti, iako su ljudske kognitivne sposobnosti daleko veće. Te sposobnosti vrlo brzo se gube i u odrasloj dobi, ako odrasla osoba inputima iz okoline i kroz učenje ne stimulira što više različitih područja u mozgu.

Postoji i nekoliko najosnovnijih pretpostavki za optimalno funkcioniranje mozga općenito sagledano, a posebno kada se govori o učenju u odrasloj dobi. Suvremeni način života sve više destruiira i te najosnovnije preduvjete za učenje (san, kisik, kvalitetna prehrana, cirkadijarni ritam) pa ne čudi sve više prisutan otpor prema učenju, upravo zbog nedostatka životne energije cjelokupnog ljudskog organizma. Ako se uzme u obzir da je mozak organ koji troši najviše energije u ljudskom tijelu (20% ukupne energije troši se na njegovo funkcioniranje), postaje jasno zašto odrasle osobe imaju manjak energije, a samim time i volje i motivacije za učenjem.

Cirkadijarni ritam ili ciklus utječe na sposobnost izvršavanja kognitivnih zadataka (Vester, 2002). Taj ciklus regulira stanje napetosti/budnosti, kognitivnu sposobnost i pokrete, tjelesne funkcije kao što su tjelesna temperatura, krvni tlak te razina hormona u krvi. Stres i anksioznost utječu na ciklus, a sve to može imati ozbiljne posljedice na proces učenja. Ovisno o vremenu tijekom dana, cirkadijarni ritam ogleda se i na učinkovitost fizičkih i mentalnih sposobnosti pojedinaca.

San utječe na način na koji savladavamo i zadržavamo nove vještine, kako pamtimo informaciju, te našu sposobnost za kreativnim mišljenjem. San je nesvjesno

1 Kognitivna znanost se definira kao znanstveno proučavanje uma i/ili inteligencije; interdisciplinarnim pristupom spoznaja iz psihologije, psihijatrije, neuroznanosti, biologije, lingvistike, antropologije. (izvor: Friedenberg J.D., Silverman G.W.: Cognitive Science: An Introduction to the Study of Mind, 2011)

2 Kognitivne funkcije središnjega živčanog sustava: mišljenje, pamćenje, učenje i svijest. To su ujedno i voljne funkcije koje su najkasnije razvijene i koje u procesu starenja prve opadaju. (izvor: Friedenberg J.D., Silverman G.W.: Cognitive Science: An Introduction to the Study of Mind, 2011)

stanje u kojem se mozak ponaša sasvim drugačije od stanja budnosti (Vester, 2002). Ako, nakon procesa učenja i savladavanja nove vještine ne spavamo dovoljno, tada će i performanse novostečene vještine dan nakon savladavanja biti niže nego očekivane. Nakon nekoliko neprospavanih noći, koncentracija i sposobnost učenja su ozbiljno ugroženi, jer ljudsko biće je biće dana, a ne biće noći. Mozak se reaktivira tijekom sna u smislu reorganizacije, sistematizacije i analize informacija primljenih kroz dan. Tijekom sna u mozgu se aktiviraju ista područja koja su bila aktivirana tijekom procesa učenja tijekom dana.

Mozak traži neprestan *dotok kisika* kako bi optimalno djelovao. Sve vrste aerobnih vježbi povećavaju dotok kisika u mozak (brzo hodanje, trčanje, itd.). Mozak također zahtjeva *vodu i šećer* – 80% mozga sastoji se od vode (Vester, 2002).. Dehidracija može značajno utjecati na učenje te se preporuča povećati količinu dnevnog unosa vode s ciljem poboljšanja koncentracije i memorije. Najviše energije mozak dobiva iz glukoze koja se transportira u krvotok – stoga je redovita prehrana važna za ispravno funkcioniranje mozga. Hrana bogata proteinima i dugolančanim omega masnim kiselinama također je potrebna mozgu. Omega masne kiseline su građevne jedinice staničnih membrana i 30% mozga je sačinjeno od njih. Sinapse³ u mozgu zahtijevaju dugolančane masne kiseline da bi bile učinkovite i da bi učinkovito učile i pamtile. Dugolančane masne kiseline mogu se unijeti samo hranom, a činjenica je da prehrana sve više oskudijeva tim kiselinama koje su prirodno prisutne u ribama. One također imaju pozitivan efekt na raspoloženje i kognitivne sposobnosti. Kada je organizam u mirovanju, na mozak odlazi gotovo 1/5 cjelokupne potrošnje kisika.

NEUROPLASTIČNOST MOZGA I NEUROGENEZA TE IMPLIKACIJE NA UČENJE ODRASLIH OSOBA

Učenje se događa tijekom cijelog života, na svjesnoj ili podsvjesnoj razini. Neuroznanost je spoznala da ljudski mozak ima svojstvo *plastičnosti*, tj. prilagodbe neuronske mreže novim situacijama. Mozak odraslih osoba, dakle, također je sposoban učiti, usvajati i obrađivati nove informacije što daje neurološku/biološku potporu zahtjevu koji se stavlja pred odrasle osobe, a koji se odnosi na cjeloživotno učenje tijekom radnog vijeka. Plastičnost mozga omogućava oblikovanje mozga stjecanjem iskustva. To je sposobnost neurona da mijenjaju međusobnu strukturu i odnose uslijed iskustvenih doživljaja nastalih zbog zahtjeva okoline (Cozolino, Sprokay, 2006, str. 11). To ujedno znači da je svako savladavanje nove vještine (novih vještina) i njezino uvježbavanje, prakticiranje i primjenjivanje, koji vodi

3 Sinapsa je mjesto u neuronskoj mreži na kojem se događa prijenos informacija između neurona.

ka stjecanju kompetencija, popraćeno neurološkim promjenama u mozgu odrasle osobe. Iz tog je razloga nužno neku novu vještinu ponavljati kako bi informacijski zapis između neurona ostao što dugotrajniji i što “čvršći”. Određeno prethodno iskustvo i informacije vezane za to iskustvo koje su pohranjene u mozgu, mogu ponekad predstavljati prepreku u savladavanju neke nove vještine ili usvajanju novoga znanja. Stoga je za andragošku praksu važno preispitati i valorizirati prethodno stečeno znanje i iskustvo odrasle osobe kako bi se otvorio slobodan put za usvajanje novih znanja i vještina, odnosno za širenje i nadogradnju neuronske mreže.

Mozak odrasle osobe sposoban je mijenjati se i može apsorbirati promjene iz okoline i u odrasloj dobi. Da bi njegova sposobnost plastičnosti došla do izražaja, mozgu je potreban vanjski i unutarnji konstruktivni poticaj. Nova iskustva, novi doživljaji, nova okruženja, novi ljudi, itd., mogu potaknuti bitne fizičke promjene u mozgu samo unutar nekoliko dana, a one mogu utjecati i mogu ubrzati fizičko, kemijsko i funkcionalno preoblikovanje mozga (Vester, 2002).

Za sposobnost plastičnosti mozga odrasle osobe karakteristično je da se mozak ne preoblikuje neprekidno i automatski, kao odgovor na podražaje iz okoline, kao što je to slučaj kod osoba mlađe životne dobi, a posebno djece. Pojava plastičnosti mozga odrasle osobe javlja se samo kada mozak prima aktivirajuće podražaje iz okoline, a posebno uslijed oblika ponašanja (Mahncke i dr., 2006). Mozak odrasle osobe “dozvoliti” će promjenu ako procjeni da je promjena važna i poželjna za mozak i preživljavanje. To ovisi o zdravlju središnjeg živčanog sustava pomoću kojega komuniciramo s okolinom.

Plastičnost mozga ograničena je postojećim neuronskim strukturama koje su nastale tijekom cjelokupne biografije (povijesti) učenja odrasle osobe (Siebert H., 2003, str. 10).

Kognicija je značajno pod utjecajem unutarnjih procesa, ali je ovisna i o kontekstu i situaciji. Stoga senzorni doživljaji podliježu individualnoj selekciji i interpretaciji.

U prilogu dokazima o promjenjivosti unutarnje struktura mozga, studije o plastičnost mozga odraslih osoba pokazale su da je značajan napredak u funkciji i / ili oporavku od gubitaka informacija u području doživljaja, spoznaje, memorije, motorici, moguć koristeći odgovarajuće pristupe i programe vježbanja i promjene ponašanja (Mahncke i dr., 2006).

Istražujući sposobnost neuroplastičnosti mozga, neuroznanstvenici su došli i do spoznaja da se u ljudskom mozgu neprestano stvaraju novi neuroni, nove veze i nove sinapse (Tuomi, 2013, str. 11; Parasuraman i dr., 2007, str. 213). *Neurogeneza* je proces stvaranja novih neurona i može biti važan za procese adaptiranja i obnavljanja neurona kod odraslih osoba. To ukazuje da tijekom života, neprestano iznova nastaje poticajna biološka mogućnost i stvara se biološka predispozicija za

učenjem. Takva spoznaja trebala bi potaknuti i ohrabriti odrasle osobe da u bilo kojem trenutku života intenziviraju moždane aktivnosti učenja jer oblik i veličina mozga ovise o njegovoj primjeni. Istraživanja plastičnosti mozga ukazala su da se mozak mijenja i u fizičkoj strukturi (neuronske veze i mreže) i u funkcionalnosti. Učenje oblikuje mozak i njegove kognitivne sposobnosti (Tuomi, 2013, str. 13), što bitno utječe na svako buduće učenje i ima implikacije, kako na obrazovanje odraslih, tako i na cjeloživotno učenje.

Kako navode Parasuraman i dr. (2007, str. 213), neurogeneza u području hipokampusu odrasle osobe uključena je u stvaranje nove memorije. Razumijevanje točnih mehanizama stvaranja novih neurona i nove memorije, pružiti će široj odrasloj populaciji i andragogiji temelje za potporu u što učestalijem sudjelovanju odraslih osoba u obrazovanju odraslih.

Promjene u kogniciji koje ovise o starosnoj dobi, opisuju promjene između fluidne i kristalizirane inteligencije⁴. Fluidna inteligencija kontinuirano opada nakon četvrte dekade života, ako se prestalo s učenjem. Za razliku od nje, kristalizirana inteligencija, ostaje stabilna ili se čak i poboljšava (Parasuraman i dr. 2007, str. 214).

Iako se dugo vjerovalo da cerebralni korteks, dio mozga koji je uključen u procese donošenja odluka, razmišljanja, učenja, kognicije i procesuiranja informacija, kao i ostali dijelovi mozga, dostižu razvojni plafon u mladoj dobi i da promjene u kasnijoj životnoj dobi nisu više moguće. Neuroznanost je spoznala da ljudski mozak nije statičan i da ima karakteristike promjenjivosti raspodjele i povezivanja neurona, dakle fizičke strukture mozga, uslijed promjena koje dolaze iz vanjskog svijeta, ali isto tako i uslijed promjena koje se događaju upotrebom (aktivacijom) moždanih stanica. Što su moždane stanice aktivnije, što su podražaji u neuronskoj mreži intenzivniji, češći i učestaliji, to su i promjene učestalije i poželjnije za održavanje i uvećavanje kapaciteta aktivnog mozga. To znači da će pri stjecanju novih vještina i kompetencija mozak odrasle osobe, uslijed novih doživljaja i podražaja iz okoline

4 Fluidna inteligencija predstavlja one sposobnosti koje su u većoj mjeri biološki određene. Važna je pri rješavanju novih problema gdje znanje i iskustvo mnogo ne koristi. Fluidna inteligencija na neki način teče kroz različite oblike inteligentnog ponašanja. To je neka vrsta prirodne inteligencije koja predstavlja potencijal za razvoj kristalizirane inteligencije. Predstavlja neku biološki određenu sposobnost koja se vrlo intenzivno razvija do adolescencije. Doseže vrhunac do 16. ili 17. godine.

Kristalizirana inteligencija predstavlja ona znanja, vještine i sposobnosti koje neki pojedinac razvije tijekom života. Ona je zapravo ispunjenje nečijih mogućnosti. Ona je oblik realizirane inteligencije koja se očituje u znanjima i vještinama koje čovjek usvaja tijekom života, te stoga ne opada u starosti.

Možemo reći da je inteligencija ljudi tijekom života stabilna zato što rast kristalizirane na neki način nadoknađuje pad fluidne inteligencije. (izvor: wikipedia)

stvarati nove neuronske veze i sinapse koje će potaknuti i omogućiti učenje. Brzine stvaranja neuronskih veza i sinapsi razlikuju se kod svakog pojedinca pa će time brzine savladavanja novih vještina i usvajanja novih kompetencija biti različite. Te su razlike izraženije kod odraslih osoba kod kojih mozak već ima formiranu unutarnju strukturu i kapacitet. Odrasle osobe koje kontinuirano uče, čitaju, žive i rade u okruženju koje djeluje stimulirajuće i zahtjevno naspram mozga (u kontekstu kontinuirane upotrebe kognitivnih sposobnosti), imati će jače neuronske veze i sinapse, odnosno njihov će mozak biti jači u apsorpciji informacija.

ZRCALNI NEURONI, UČENJE I PONAŠANJE ODRASLIH OSOBA

Mozak, kao središnji procesor ljudskoga tijela zahtijeva pažnju, brigu i odgovornost ljudskih bića jer unutarnja struktura mozga bitno ovisi o tome što i kako mislimo, što i kako učimo, što i kako radimo, kako se prehranjujemo te kako komuniciramo s okolinom i drugim ljudima. Odgovornost je svakog ljudskog bića da vlastiti mozak “hrani” konstruktivnim mislima, osjećajima i podražajima (konstruktivna antropologija). Istovremeno odgovornost imamo i prema svim drugim ljudskim bićima s kojima komuniciramo, živimo i radimo jer svaki naš postupak, naša misao, emocija, način na koji razgovaramo s drugim ljudskim bićima i kako ih poučavamo bitno utječe na strukturu mozga drugih osoba. Neuroznanost je to spoznala otkrivši postojanje tzv. zrcalnih neurona. Zrcalni neuroni, odnosno mreže tih neurona aktiviraju se kada se pojedinac ponaša ili kada promatra istu aktivnost koju izvodi neka druga osoba, oponašajući postupke osobe koja je promatrana (Gallese, 1998; Dinstein, 2008; Kilner i dr., 2009). Mozak reflektira ono što vidi. Brain imaging⁵ mjerenja su pokazala da se promatranjem osobe koja je u pokretu, u mozgu osobe koja ju promatra aktiviraju slična područja u mozgu onima koja se aktiviraju kada pokrete izvršavamo sami. Dakle, kada su dvije osobe u interakciji, iste mozgovne strukture su simultano aktivirane u oba mozga. U procesu učenja, imitacija kao oblik učenja zahtijeva razumijevanje i znanje zadatka koji se uči, kao i sam čin izvršenja zadatka. Isto tako, to ukazuje da praksa obrazovanja odraslih u kojoj se prakticiraju pokazne vježbe može do određene granice u osobama koje promatraju stvoriti nove veze u smislu početka učenja nove vještine. No, da bi se neka vještina usvojila, nužno je da iz te promatrane, apstraktne dimenzije, onaj koji uči, promatrane pokrete i sam učini, kako bi utvrdio i ojačao novonastale neuronske veze uslijed aktiviranja zrcalnih neurona. Zrcalni neuroni također ukazuju da je komponenta aktivnosti važna u kontekstu učenja (Tuomi, 2013, str.22), odnosno da je motorička aktivnost važna

5 Brain imaging jedna je od tehnika snimanja mozga u realnom vremenu.

za percepciju, komunikaciju i interakciju. Važno je napomenuti da fiziologija biologije utječe na fiziologiju neurologije u smislu da znamo što udišemo, što pijemo, što jedemo i što mislimo.

BRZINA UČENJA U ODRASLOJ DOBI

Mozak odrasle osobe ima sposobnost zadivljujućih promjena koje mogu pridonijeti razvoju novih vještina i sposobnosti u bilo kojoj životnoj dobi. Iako su znanstvena istraživanja pokazala da brzina stjecanja tih novih vještina i sposobnosti opada s godinama života (zbog pada interesa, a ne zbog godina života), ta činjenica ne bi trebala obeshrabriti one koji žele mijenjati vlastite uvjete života, radno mjesto, zanimanje, itd. Kod odraslih osoba iskustvo i mudrost mogu biti protuteža sporijoj brzini usvajanja novih činjenica, pa će time i valoriziranje činjenica biti efikasnije u smislu da će mozak odrasle osobe selektirati ono što mu je primarno važno (Siebert, 2003, str. 12). Osim toga, često se brzina usvajanja novih činjenica, razvijanje novih vještina i kompetencija, uspoređuje s mladim osobama čiji mozak još nema dovoljno razvijenu sposobnost selektiranja važnih informacija temeljem iskustva. S tim u vezi, za očekivati je da će neuroznanost provoditi longitudinalna istraživanja na odraslim osobama kroz duže vremensko razdoblje te da će pratiti promjene u mozgu odraslih osoba nastalih uslijed kognitivnih aktivnosti, odnosno uslijed učenja i aktivnog, kontinuiranog sudjelovanja u procesu cjeloživotnog učenja. S druge pak strane valja naglasiti da odrasli mozak s godinama gubi sinaptičke veze (sinapse), koje oblikuju pojedinca kao osobu, koje predstavljaju njegovu memoriju, njegovo životno pamćenje, i ako se te sinaptičke veze na održavaju aktivnima, odnosno “na životu”, one će zaista i oslabjeti. Zato cjeloživotno učenje ne treba promatrati samo u kontekstu stjecanja vještina i kompetencija za održavanje kontinuirane ekonomske aktivnosti (zapošljavanje), već i kao obvezu i odgovornost prema vlastitom mozgu, prema vlastitom životu, životnosti, mentalnom i emocionalnom zdravlju. To znači i odgovornost prema onima s kojima dijelimo život i naspram šire društvene zajednice jer održavamo aktivno stanje naspram života, odlučivanja, donošenja odluka, kreiranja okolnosti za suživot sa drugima.

Usprkos često uvriježenom mišljenju da se u odrasloj dobi teško može savladati strani jezik, odrasle osobe sposobne su učiti i usvajati strane jezike, iako možda na drugačije načine nego što to čine djeca. Naime, struktura materinjeg jezika koja dominira fizičkim i funkcionalnim mozgom mijenja se s godinama. Kada se s učenjem stranog jezika započne u ranijoj životnoj dobi, struktura stranog jezika integrira se u fonemiku i sintaksu i materinjeg i stranog jezika. Za razliku od toga, ako se s učenjem stranog jezika započne u odrasloj dobi, postoji kompeticija izme-

đu materinjeg i stranog jezika u smislu dvije različite strukturalne reprezentacije u mozgu. Upotreba materinjeg jezika svedena je na razinu automatizma, koju je potrebno nadglasati da bi se usvojio neki strani jezik i njegova struktura.

VAŽNOST SMISLA I DAVANJE ZNAČENJA ONOME ŠTO SE UČI

Prepoznavanje i smisljena percepcija su oblici djelovanja, stvaranja svijeta. Kognitivni sistemi i svijet oko nas su međusobno povezani i neodjeljivi. Takva konstrukcija situacija je obilježena značenjem, smislom, interesom, potrebama. Stoga će odrasla osoba učiti prvenstveno ono što smatra smislenim, relevantnim i vitalnim za život (Siebert H., 2003, str. 11).

Aktivna uključenost u radne zadatke i ostale dnevne aktivnosti zahtijeva svjesnu prisutnost u svakom trenutku, zahtijeva moždanu aktivnost višeg kapaciteta, zahtijeva da u onome što se čini, što se poduzima, ono za što se donose odluke, postoji smisao i značenje. U protivnom moždana aktivnost pada na nižu razinu, gubi se smisao rada i odlučivanja, uslijed čega se moždani kapaciteti raspršuju i razbacuju umjesto da su usmjereni ka stvaranju, kreiranju. Svako učenje za odraslu osobu također treba imati kontekst unutar kojeg se stvara značenje i smisao onoga što se uči. Takvo smisljeno učenje, a posebno aktivna uključenost u procese učenje, stvara asocijacije među postojećim i novim informacijama, što znači da se na moždanoj razini stvaraju nove neuronske veze ili se osnažuju postojeće, što u konačnici rezultira neuronskim promjenama u mozgu.

Biološki mehanizmi u mozgu koji su odgovorni za učenje i zapamćivanje poprilično su slični u svakoj životnoj dobi. Ono što se razlikuje je učinkovitost tih mehanizama s obzirom na stupanj razvijenosti određenih područja u mozgu (Shaw i dr., 2006). Za razliku od djece, kod odraslih osoba važnu ulogu imaju prethodna iskustva, emocionalni i društveni faktori, motivacija i dr.

Područja u mozgu koja se aktiviraju kod osobe motivirane za učenje su emocionalna i kognitivna područja. Budući da je sposobnost usvajanja novih znanja, vještina i sposobnosti u uskoj vezi s intrinzičkom motivacijom, važno je razmotriti kako i na koje načine prethodna iskustva, davanje smisla onome što se uči, emocije i povratna informacija utječu na procese učenja odrasle osobe. Prethodna iskustva pohranjena su u mozgu u dugoročnoj memoriji i uvijek utječu na učenje novoga. Za vrijeme učenja novoga, prethodno pohranjeno iskustvo relevantno za savladavanje novih činjenica i vještina, prebacuje se u radnu memoriju i stavlja u interakciju s novim činjenicama s ciljem interpretacije i davanje značenja i smisla novome. Davanje smisla i traženje značenja onome što se uči (konstruktivizam) bitno utječe na to da li će se neka informacija pohraniti u dugoročnu memoriju jer po tome mozak

odlučuje da li će nešto pohraniti ili odbaciti kao nevažno ili irelevantno. To znači da se odrasla osoba neće moći prisjetiti onoga što nije pohranila, odnosno onoga što nije memorirala i čemu nije dala smisao. Iz toga je razloga važno učenje u kontekstu, učenje u realnim okolnostima, učenje kroz praksu, učenje kroz doživljaj, učenje kroz vježbu, učenje kroz iskustvo te komuniciranje sa realitetom.

Ljudski mozak obraća više pažnje na događaje i stimulanse koji su emotivno obojani (Cozolino i Sprokay, 2006, str. 14). Doživljaj situacije i procesa učenja i poučavanja, reflektiran kroz emocionalnu dimenziju, značajno utječe na dubinu usvajanja i obrade novih informacija. Kod odraslih osoba u potpunosti je razvijen prednji čeonni režanj koji omogućava svjesno upravljanje emocijama. Ako aktivnost i proces učenja kod odrasle osobe izazovu interes, brzina usvajanja novoga biti će veća. Također i sam osjećaj povezan sa situacijom učenja bitno utječe na kemiju mozga. Pozitivna, motivirajuća emocija utječe na lučenje endorfina⁶ i dopamina⁷ (Vester, 2002, str. 102-105). Endorfini su odgovorni za situacije kada se odrasla osoba osjeća euforično, dok dopamin stimulira prednji čeonni režanj mozga, održavajući pojedinca u pobuđenom, aktivnom stanju koje pridonosi višoj razini vjerojatnosti usvajanja novih znanja, vještina i razvijanja novih sposobnosti i kompetencija. Važno je napomenuti da će negativni osjećaji i negativne misli potaknuti lučenje hormona kortizola koji mozak dovodi u stanje preživljavanja, dakle u ne-aktivno i ne-pobuđeno stanje u odnosu na učenje, već u aktivno stanje u odnosu na borbu sa stresom. I tada se događa da, umjesto učenja, mozak pamti stres i vanjski negativni pritisak te situaciju koja je trebala voditi do učenja pamti kao negativnu, odnosno stvara negativno iskustvo (Vester, 2002, str. 102-105). Istovremeno dolazi i do blokade kemijskog prijenosa signala što znači do blokade prijenosa informacija, odnosno do blokade prisjećanja pa samim time slabi i veza sa dugoročnim pamćenjem.

Za najoptimalnije učenje poželjno je blago pobuđeno stanje jer takvo stanje potiče neuroplastičnost mozga povećanjem proizvodnje neurotransmitera i neuronskih hormona rasta, pospješujući stvaranje neuronskih veza i reorganizaciju neuronskih mreža (Cozolino i Sprokay, 2006, str. 13-14).

Povratna informacija tijekom učenja utječe na unutarnju povratnu spregu savladavanja novih znanja i vještina te stjecanja kompetencija na način da povratna informacija od onoga koji poučava djeluje kao korektor i motivator na putu učenja odrasle osobe. Povratna informacija može djelovati kao katalizator koji će ubrzati ili usporiti proces učenja, ovisno o sadržaju i konstruktivnosti povratne informacije. Konstruktivna povratna informacija, djelovati će kao motivator i ujedno će pridonijeti

6 Endorfin je vrsta enzima i neuroprijenosnika koji nastaju u hipotalamusu.

7 Dopamin je neurotransmitter u mozgu.

jeti stvaranju pozitivnog iskustva, dok će negativna povratna informacija djelovati kao gore spomenuta stresna situacija (lučenje hormona kortizola) koja će blokirati mozak za daljnje učenje, dakle možda informacija nikada neće stići do prednjeg čeonog režnja, odgovornog za procese odlučivanja i razlučivanja te upravljanja ciljevima.

UČENJEM DO RAZVIJENIJE NEURONSKE MREŽE

Aktivnije signaliziranje među neuronima stvara veću gustoću staničnog materijala i povećava sposobnost povezivanja s drugim neuronima, tj. stvara se više sinapsi. Takve su promjene uočljive jedino u dijelovima mozga koji se upotrebljavaju (Zull, 2006, str. 5). One su rezultat ponavljajućeg odašiljanja signala specifičnih neurona uključenih u iskustvo i doživljaj učenja, kao i kemijskih spojeva (endorfin, dopamin, kortizol, itd.) koji prate emocionalnu dimenziju učenja i koji su prisutni u području oko neurona. Što je više područja u mozgu uključeno u proces učenja, to će i promjena na neurološkoj i biološkoj razini u mozgu biti izraženija i značajnija.

Nakon prikupljanja informacija upotrebom osjetila, slijedi refleksija, odnosno povezivanje i asociranje informacija u skupine informacija na temelju već postojećih iskustava i odnosa između informacija. Stoga stupanj razumijevanja ovisi o izgradnji asocijacija između prošlih i novih događaja (Zull, 2006, str.6). To je ujedno i najsporiji korak u procesu učenja, upravo zbog faze refleksije koja je često ispuštena ili zaboravljena u procesu poučavanja, a potom i tijekom samo-učenja odrasle osobe. Nakon kreiranje novog značenja i novog znanja, poželjno bi bilo stići i do faze testiranja novonastalih teorija, opažanja, značenja, razumijevanja, u realnim okolnostima (dakle primjena znanja, vještina i kompetencija na radnome mjestu). S ovakvim razvojnim procesom učenja može se povući paralela sa konstruktivizmom i Bloomovom taksonomijom koja opisuje stupnjeve, odnosno kognitivne domene razina usvojenog znanja, od jednostavne reprodukcije činjenica do kreiranja novoga, odnosno inoviranja. Iz toga se može zaključiti da kreiranje novoga znanje zahtijeva jaču moždanu aktivnost i cjelokupnu integraciju postojeće neuronske mreže. To upućuje da oni koji poučavaju trebaju dozvoliti da oni koji su poučavani samostalno usvoje nove činjenice te ih povežu sa vlastitim iskustvom i predznanjem, umjesto da se zahtijeva reprodukcija činjenica.

Okruženje koje podržava i omogućava iskustveno učenje, omogućiti će stvaranje novih neuronskih veza i ojačavanje postojećih. Ujedno će omogućiti propitkivanje onoga što se uči s obzirom na postojeće iskustvo. Kada se odrasloj osobi koja uči omogućiti slobodno interpretiranje i objašnjavanje činjenica i iskustava, odnosno kada se omogućiti komunikacija i dijalog / razgovor o onome što se događa tijekom

učenja, tada je najvjerojatnije da će doći i do promjena, kako u neuronskoj strukturi, tako i u ponašanju, upravo zbog činjenice da je novo iskustvo u sukobu sa postojećim teorijama i doživljajima odrasle osobe (Zull, 2006, str. 8).

Limbički sustav i neokortekst su međusobno povezani, a to znači da kognicija i emocije stvaraju neodjeljivu cjelinu. Točnije i detaljnije, aktualna istraživanja mozga ukazuju na međusobnu povezanost emocionalnih, kognitivnih, vegetativno-hormonalnih i senzomotoričkih komponenti koje utječu na psiho-fizičke manifestacije u ponašanju odrasle osobe (Ciompi, 2001, str. 4). To ukazuje da tvrdnje o učenju koje uključuje višedimenzionalnost i višeosjetilnost itekako dobivaju svoju potvrdu i mogu poprimati sve veće značenje za učenje i poučavanje odraslih osoba (sinergija više vrsta inteligencija kao što su IQ, EQ, SQ).

Spitzer (2002) ukazuje da su mozgu za učenje potrebni primjeri, slučajevi (iskustveno učenje), umjesto apstraktnih teorija i pravila. Razlog tome leži u činjenici da apstraktna pravila zahtijevaju konkretne unutarnje strukture (dakle neuronske strukture u mozgu) koje se mogu stvoriti jedino ako se iz primjera, dakle iskustvene i doživljene prakse, zaključuje o teorijama.

ZAKLJUČAK

Andragoška praksa poučavanja intuitivno je i spoznajno razvijala teorije, metode i tehnike poučavanja odraslih osoba. Neke od postojećih spoznaja, teorija i metoda svoju valorizaciju doživljavaju kroz postignuća i nove spoznaje neuroznanosti. Isto tako, rezultati istraživanja neuroznanstvenika mogu ponuditi nove spoznaje o procesima učenja koji se događaju unutar mozga odrasle osobe, pod okriljem različitih vanjskih uvjetovanosti, ali isto tako i uvjetovanim unutarnjim svijetom svakog pojedinca. Interdisciplinarni pristup koji uključuje i psihologiju, sociologiju, i druge društvene i humanističke znanosti, mogao bi i trebao bi pružiti dublje uvide i saznanja o svemu onome što utječe, uvjetuje i oblikuje procese učenja odrasle osobe. Neuroznanost je pokazala da ne postoje biološka ograničenja u pogledu sposobnosti za učenjem u odrasloj dobi. Na andragogiji je da tu činjenicu implementira u praksi i da kod odraslih osoba potiče učenje, vodi ka višim razinama razumijevanja te da samo-učenje promovira kao temelj cjeloživotnom učenju.

Prirodno pravo na život i čovječnost zahtijeva prirodno pravo na stjecanje novih znanja, što osigurava prirodno pravo na rad, sudjelovanje u društvenoj podjeli rada do kraja života. Zato se obrazovanje smatra intervenirajućom varijablom u razvoju pojedinca i društva, bez obzira na životnu dob.

LITERATURA:

- Ciampi L. (2001) *Affektlogik, affektive Kommunikation und Pedagogik*, u Braucht dir Schule Psychotherapie, ur. Unterweger E. i Zimperich V., str. 3, Wien.
- Cozolino L., Sprokay S. (2006) *Neuroscience and Adult Learning*, u Neuroscience of Adult Learning, New Directions for Adult and Continuing Education, Ur. Johnson S. i Taylor K., Vol. 2006, Issue 110, str. 11-20.
- Dinstein I (2008) *Human cortex: reflections of mirror neurons*, Current Biology 18, str. R956–R959.
- Gallese V., Goldman A. (1998) *Mirror neurons and the simulation theory of mind reading*, Trends in Cognitive Sciences, Vol. 2, Issue 12, str. 493–501
- Kilner J.M., Neal A., Weiskopf N., Friston K.J., Frith C.D. (2009) *Evidence of Mirror Neurons in Human Inferior Frontal Gyrus*, *The Journal of Neuroscience*, 29(32), str. 10153-10159.
- Mahncke H.W., Bronstone A., Merzenich M.M. (2006) *Brain plasticity and functional losses in the aged: scientific bases for a novel intervention*, Progress in Brain Research, Vol. 157, 2006, str. 81–109.
- Parasuraman R., Tippelt R., Hellwig L. (2007) *Brain, Cognition and Learning in Adulthood*, Part II, Article C u Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science, sr. 211-250, CERI, OECD, Paris, France
- Servan-Schreiber D., Bruno R.M., Carter C. S., Cohen J.D. (1998) *Dopamine and the mechanisms of cognition: Part I. A neural network model predicting dopamine effects on selective attention*, Biological Psychiatry, Vol. 43, Issue 10, str. 713-722.
- Siebert H. (2003) *Das Anregungspotenzial des Neurowissenschaften*, u Gehirn und Lernen, Report 3/2003, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 3, DIE, W. Bertelsmann Verlag GmbH, str. 9-14.
- Spitzer M. (2002) *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*, Springer Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Germany.
- Tallal P., Merzenich M.M., Miller S., Jenkins W. (1998) *Language learning impairments – integrating basic science, technology and remediation*, Experimental Brain Research 123, str. 210-219.
- Tuomi I. (2013) *Educational Neurosciences – More Problems than Promise?*, Education Policy Research Series, Discussion Document No.3, Education Policy and Reform Unit, UNESCO Bangkok
- Vester F. (2002) *Denken, Lernen, Vergessen – Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München
- Zull J.E. (2006) *Key Aspects of How the Brain Learns*, u Neuroscience of Adult Learning, New Directions for Adult and Continuing Education, Ur. Johnson S. i Taylor K., Vol. 2006, Issue 110, str. 3–9.

THE COMPETENCE OF LIFELONG LEARNING FROM THE NEUROSCIENTIFIC POINT OF VIEW ON ADULT LEARNING

MARIJA PAVKOV

Summary: Cognitive processes important for learning are based in the human brain, whose structure is responsible for the content and the human beings are learning. Scientific research in the field of neuroscience, with the support of the modern techniques of brain imaging, offer answers to the questions investigating different ways of learning, as well as finding out which brain centres are responsible for certain mental processes. Genetic footprint of each human being, one's emotional dimension, as well as the environment in which one is living and working, also influence the learning processes by supporting, enriching or destructing them. In that context, when one is talking about acquiring key competences in adulthood, it is important to keep in mind the fact that cognitive potentials of adult individuals differ and that the capability of learning and mastering key competences depends on the individual level of skills and competences for learning which an adult person has acquired during the time of obligatory schooling. Neuroscience, with its findings and scientific knowledge, demonstrates to adult education that it is never too late to continue with learning and competence acquisition, because the brain, besides other capabilities, has the characteristic of neuroplasticity. The brain of adult individuals has a capability of learning, which provides a neurological / biological support to the demand for lifelong learning. Because of that, this paper provides an overview of neuroscientific findings on the ways the adult brain learns and describes the meaning of the scientific findings in the context of adult education, with special overview on key competences acquisition. The paper also analysis potential of the possibilities for the systematic implementation of the scientific findings discussed in the paper, in everyday practice of adult education.

Key words: competences, lifelong learning, human brain, cognitive potential, neuroscience

KRIZA U DRUŠTVU ZNANJA

NEBOJŠA PAVLOVIĆ

Fakultet za hotelijerstvo i turizam, Vrnjačka Banja, Univerzitet u Kragujevcu
racapn@gmail.com

Sažetak: U ovom radu želimo da se osvrnemo na odnos društva znanja i krize u društvu kao i na njihov utjecaj na razvojne sustave u društvu, a prije svega njihov utjecaj na obrazovne procese. Krizu definiramo kao situaciju koja je zrela za promjenu ali odluka još nije donesena. Ona formulira pitanje upućeno budućnosti. Pojam krize se ne ograničava samo na jednu oblast života već povezuje iskustvo svih oblasti. Organizaciona kultura postaje prepreka brzom razvojnom procesu u cijelom društvenom sistemu pa samim tim i u obrazovanju. Postoje teškoće kod određivanja pojma društva znanja. Društvo znanja predstavlja društvo u kome ljudsko znanje, stručnost i sposobnost predstavljaju najvažniji razvojni resurs. U društvu znanja ljudsko znanje, stručnost i sposobnost postaju najvažniji i ključni činioci sveukupnog života i djelovanja te ključni elementi cjelokupnog ekonomskog i društvenog razvoja. Osnovu društva znanja čini obrazovanje, informaciona tehnologija, inovacije i društveno politički sistem. Da bismo mogli zasnivati društvo znanja, potrebno je predočiti budućnost. Kakvi će poslovi postojati, kakva će sve zanimanja i zvanja biti potrebna u narednom, planiranom periodu, kakvi će porodični i međuljudski odnosi prevladati, kakvi će se etički i moralni problemi pojaviti, kakva će nas tehnologija okruživati i u kakve ćemo se organizacione strukture morati uklopiti.

Ključne riječi: društvo znanja, kriza, obrazovanje, planiranje budućnosti

Nije lako definirati pojam krize koja je u središtu svih problema i koja pokušava da uslovi i gospodari sistemima društva. Kriza je pojam koji potiče od grčke riječi *κρίση* (krisi) i znači diobu, odluku koja treba da okonča neki spor. Nešto kao sud. Na latinskom, kriza je *discrimine*, a odnosi se na tijelo koje je bolesno, a ne zna se kojim tokom će krenuti situacija: ka ozdravljenju ili smrti. Krizu imamo samo kod složenih sistema kakvo je i društvo. Promatrajući društvo kao organiziranu i struk-

turiranu cjelinu odnosa i djelatnosti, kao dijo prirode i kao okvir za razvoj pojedinca i zadovoljavanje njegovih interesa i potreba, primećujemo da se u društvenom prostoru prepliću: društveni događaji, ličnosti, situacije, ustanove, organizacije, ponašanje. Društvo kao celina može skladno da funkcionira ali nisu rijetki sukobi i poremećaji. Iz takvih situacija rađaju se krize koje uvjetuju društvene promjene koje mogu biti napredne ili retrogradne.

Kod krize, znamo da imamo disfunkcionalnost ali, ne znamo zbog čega je nastala. Također, znamo da moramo hitno da donesemo odluku za zaustavljanje krize i nje-no prevazilaženje (Kozelek, 1997). Sistem u krizi loše funkcionira ali se ne raspada. Postoji veliki broj uzroka krize ali su oni uglavnom nepoznati, pa je nemoguće donijeti racionalnu odluku za njeno razrješenje i preokretanje situacije. Kako Seeger napominje, krize su neočekivane, stvaraju nesigurnost i prijetnje u postizanju važnih ciljeva (Seeger et al., 1998). Venette dodaje da je kriza proces u kome stari sistem više ne može da se održi pa je potrebna promjena (Venette, 2003). Društvo u krizi koristi obrazovanje kao instrument za podršku sistema ali, i za promjene u njemu. Kao aktivni učesnik krize, obrazovanje je često u reformama koje, po pravilu, nisu dovoljne da donesu veći kvaliteta učesnicima u obrazovanju.

Krizu je teško objasniti, razloge zbog čega i kako nastaje, a utvrditi mehanizme za njeno prevazilaženje je veliki posao. Društvo znanja je još teže odrediti i definirati. Čak nismo sigurni da negdje postoji društvo znanja, osim u iluzijama političara, tako da ne postoji mogućnost za pokazivanje kako takvo društvo funkcionira. Kod društva znanja imamo dva gledišta: gledište pristalice menadžment teorija koji znanje stavljaju u centar ekonimije i, drugo gledište, koje smatra da društvo znanja nije naučno utemeljeno i da se ne može posmatrati kao posebno društvo. Prvo gledište pripada proučavaocima menadžmenta, koji su najzaslužniji za promociju društva znanja. Među njima, ekonomista Drucker je svakako najpoznatiji. Naglo širenje menadžmenta kao nauke i kao poslovne prakse odlučujuće je doprinijelo konceptualizaciji ovog gledišta društva znanja. Navodeći prednosti i obilježja društva znanja, Drucker tvrdi da je glavna njegova prednost proizvodnja novih znanja koji se odvijaju timski i organizacijski. Organizacija je temelj društva znanja. Potiče se proizvodnja novih znanja i njihova povezanost (Drucker, 1992). Znanje se kupuje na tržištu kao i svaka druga roba. Znanje nije više bazna vrijednost društva i nije zaštićeno, jer je ono sada na tržištu i dobiva konkurenciju drugih upotrebnih vrijednosti. Informacija i znanje postaju nove proizvodne snage koje su posredovane informacijskom tehnologijom. Centar znanja postaje menadžment, a društvo znanja je nov tip društva.

Po drugom gledištu, koga smo nazvali humanističkim, društvo znanja nije nov tip društva. Nema teorijskih i iskustvenih elemenata da se sadašnje društvo karakterizira kao društvo znanja. Znanje nije obilježje samo postindustrijskog društva, već

i svih prethodnih tipova društava. Tehnologizacija i kompjuterizacija znanja predstavlja samo jednu fazu u razvoju ljudskog znanja. I sam Drucker na jednom mjestu kaže da je znanje postalo najznačajniji resurs, a ne jedan od resursa. Bez sredstava za rad ni znanje ne može pomoći.

Društvo znanja je zamišljeno, još u dokumentima OECD iz 1961 godine, kao najbolja ekonomska investicija i kao mogućnost da se sve zemlje uključe u sistem koji će im omogućavati brzu i laku razmjenu i transfer znanja. Znači, ideja je bila stvoriti veliki broj obrazovanih ljudi koji će imati lakši pristup tržištima rada, lakši pristup znanjima što je trebalo biti osnova boljeg društva. Računali su na to da je znanje po svojoj prirodi slobodno, to jest treba i mora biti dostupno svima u cilju zajedničke dobrobiti, te koristiti uspješnijem razvoju i napredovanju samog znanja kao temeljne vrijednosne kategorije društva. Ovo je bila globalna ideja i trebala je da okupi u njenoj realizaciji što više država. Trebalo je dosta vremena, skoro 40 godina, da se ideja realizira i institucionalizira. Tehnologije, prije svega Internet, su ubrzale ove procese i postavile temelj društva znanja. Europa 1999. godine koci-pira jedan novi model obrazovanja, zasnovan na ideji društva znanja. Cio projekat je popularno nazvan po mjestu gdje su ga ministri europskih zemalja i ovjerali – Boltonji. Nekima je bilo čudno što mnogo podsjeća na američki model obrazovanja.

Trebalo je samo desetak godina, što je relativno mali period za sumiranje rezultata u obrazovanju, da se uvidi da nije baš sve pozitivno u vezi sa konceptom obrazovanja i društva znanja i da dobro zamišljena ideja koja je trebala da donese veliku dobrobit ljudima i ekonomijama država nije ostvarena onako kako je planirana. Šta se to desilo pa je poremetilo dobro osmišljenu ideju? Tek na to pitanje nije lako odgovoriti. Možda bi se ideja i ostvarila da nije postojao kapitalistički način proizvodnje koga su već nagrizale velike krize. Prvi problem se odmah mogao naslutiti. Pošto obrazovanje izlazi na tržište ono će se povijati prema zakonima kapitalizma, a svaka kriza u kapitalizmu će direktnije uticati na obrazovanje i samim tim na društvo znanja. Kapitalistički sistem koji je u krizi od samog nastanka i koji na čudesne načine uspijeva da iz tih kriza izlazi uvijek s rješenjima koja ga čuvaju od propadanja, ovog puta se opredijelio za forsiranje uslužne djelatnosti nad proizvodnom. Za to je trebalo stvoriti više obrazovanih ljudi koji treba da stvaraju ideje za nove proizvode i da stvaraju inovacije u svim oblastima. Ovakav način razmišljanja ima veoma štetne posljedice po nerazvijeniji dio svijeta. Znači, ideja da će od društva znanja imati koristi i nerazvijenije zemlje u samom startu je osuđena na neuspjeh. Nerazvijene zemlje će imati probleme jer će, po uzoru na razvijene, gomilati onu radnu snagu koju neće moći da uposle, stvarajući tako dvostruku štetu: s jedne strane nezaposlenost, a sa druge strane nemogućnost da se ti ljudi iskoriste za razvoj društva. Razvijene zemlje imaju koristi: uzeće iz tih nerazvijenih zemalja stručnjake, najčešće potuno besplatno. Nerazvijene zemlje ostaju i bez najboljih ljudi i bez novca uloženog u njihovo obrazovanje. Dalje, da bi dobili radnu snagu

koja im odgovara, ekonomski jake zemlje nametnuće standarde koji siromašnim zemljama ne odgovaraju jer su uslovi kod njih potpuno drugačiji. Razbija se regionalizacija nerazvijenih zemalja, sela se prazne, djeca žure u gradove da se nikada više ne vrate. Naglo se pojavila mogućnost da mnogi bez ikakvih uslova studiraju i dobijaju bezvrijedne diplome s kojima nemogu da se zaposle. Koristeći stanje na tržištu, privatne obrazovne institucije se strahovitom brzinom šire povećavajući broj fakulteta koji nije imao spreman nastavni kadar što je dovelo do pada kvaliteta nastave i sumnje u vrijednost diploma. Privatni fakulteti s veoma skupim školarinama i idejom da stvore što veći profit su zatekli nespemne državne fakultete. Evidentan problem da ljudi sa diplomama privatnih fakulteta teže dobijaju posao izgleda da nikog ne zabrinjava. Postavlja se logično pitanje: što je danas obrazovanje? Sigurno da nije samo skup informacija koje učenici usput pokupe. A gde je tu obrazovanje za moral i za druge vrijednosti u životu? Kako je govorio i Adorno: Da li ćemo dozvoliti da nam se ponavljaju loše situacije gdje su glavni akteri naša deca? Škola je prestala da obrazuje i vaspitava (Adorno, 2006). Ona se polako pretvara u neobavezujuću zabavu kroz umreženja, ekskurzije, praksu, projekte i izlete. Sve što nije rentabilno, kao što su recimo humanističke nauke, i što ne doprinosi povećanju kompetencija društvo znanja odbacuje.

Nisu samo fakulteti u problemu. Srednja škola polako gubi privilegirani status sistema koji klasificira i hijerarhizira, tako da se od tradicionalnog, certifikacijskog organa pretvorila u postmodernog distributera bezvrijednih diploma.

Srednje škole nemaju više ni funkciju regrutiranja ljudi za zanatske i proizvodne poslove. Pogrešno dizajnirane godinama, izgubivši autonomiju ostale su bez ikakve mogućnosti mobilnosti i fleksibilnosti. Proizvode svršene srednjoškolce koji nemaju skoro nikakve šanse za zapošljavanje. Njihova stručnost se nigdje ne traži, a njihova znanja zastarijevaju i prije nego što dobiju diplomu, tako da su odmah prinuđeni da idu na prekvalifikacije koje opet nisu garancija da će se negdje zaposliti. Reforma srednjih škola ide veoma sporo. Imamo veliki broj škola koje više ne mogu da uposle svoje nastavnike i kojima prijeti bukvalno zatvaranje zbog malog broja učenika. Dolazi se do jednog apsurd. Umjesto da se povećava broj nastavnika, jer još uvek imamo nepismene, taj broj se velikom brzinom smanjuje. Najgore što je moglo da se dogodi modernom obrazovanju jeste da izgubi funkciju raspodele profesionalnog, a onda i društvenog statusa. Gubitkom moći, obrazovni sistem gubi i vlastitu političku stvarnost (Nenadić, 2011).

Obrazovanje je potpalo pod utjecaj potreba ekonomije društva (Avramović, 2011). Razvijene zemlje prebacuju svoju proizvodnju u nerazvijene zemlje kako bi mogle ostvariti veći profit i osigurati svoj ekonomski opstanak. Scenario je uvijek isti: banke pripreme teren tako što osiromaše privredu i građane, onda ulaze kompanije pod privilegiranim uslovima, koje zaposle mali broj ljudi od kojih

zahtijevaju lojalnost, a ne diplomu i koje malo plaćaju. Menadžment povedu sa sobom, iz svoje zemlje. Ponovo, kao nekada, kapitalisti imaju na raspolaganju armiju nezaposlenih koja svakodnevno zastrašuje zaposlene. Nezaposleni čekaju u redu na šalterima koji prodaju karte za vlak koji ne dolazi, ali oni znaju da ako ne kupe kartu neće moći ni čekati taj vlak koji ide Nikuda. Kapitalisti više ne zapošljavaju radnu snagu na neodređeno vrijeme već na određeni rok, obično dok se posao ili projekat ne završi. Udio privremeno zaposlenih je od 1999. do 2009. godine porastao sa 15% na 25%. Kapitalisti su u problemu jer ne mogu da zadrže najbolje radnike. S druge strane radnici nemaju mogućnost steći sigurnost zapošljavanjem što se odražava na njih tako što su u stalnoj potrazi za poslom, prekvalifikacijama, diplomama. Sada svi trpe: kapitalisti koji imaju strah za svoj opstanak, a radnici u borbi za golu egzistenciju odavno odlažu stvaranje svoje porodice. Dodatno, radna snaga čekajući posao prinuđena je da se doživotno bavi učenjem i prekvalifikacijom. Samo što to više nije učenje da bi se steklo znanje za rad već učenje radi učenja. Opet se dobiva diploma s kojom ne može da se zaposli. I tako u krug.

Društvo znanja onako kako je o njemu govorio Drucker u “Novoj zbilji”: znanje dostupno svima, znanje u službi prosperiteta, društvo znanja kao sinergija znanja usmjerena na povećanje proizvodnje, sigurno da nije ispunilo do kraja svoju misiju (Drucker, 1992). Drucker je pozitivno gledao na društvo znanja shvaćajući ga kao proces koji će zauzimati centralno mesto u menadžmentu. Informaciju je pretvorio u znanje, a znanje je pretvorio u robu i iznio ga tržište što bi vjerovatno uradio svaki ekonomista što je Drucker prije svega i bio. Upravo to je iskoristio kapitalistički sistem i stvorio “kognitivni kapitalizam” To je sintagma koja na ponajbolji način označava epohu u kojoj uloga znanja, produkcija znanja, produkcija dobra kroz znanje, umne aktivnosti, intelektualno-kreativni rad, itd., postanu od ključne važnosti za kasnokapitalistički sustav (Hromadžić, 2008). Koristeći moćnu tehnologiju prije svega internet i medije sada dobivamo informacije koje nisu sistematizirane niti filtrirane (Modrić, 2013). Da li je to znanje? Profesor bečkog univerziteta Liessmann u Teoriji neobrazovanosti odgovara da će to biti pogubno za veliki broj generacija (Liessmann, 2009). Preostaje nam vrijeme neobrazovanosti. Neobrazovanost danas nije nikakav intelektualni nedostatak informiranosti, nego je odricanje od htijenja da se nešto uopće razumije. Samo ne misliti svojom glavom, to se čini tajnim programom obrazovanja danas.

On kaže da sve može biti obrazovanje, aludirajući na beskonačno veliki broj informacija na koje nailazimo, ali obrazovanje odavno nije više sve. Društvo znanja postaje šou znanja gdje ne postoji ono što se mora znati nego je potpuno svejedno što se zna ili ne zna, jer uz malo sreće uvijek se nešto može znati. Ljudi na ovaj način uče svašta, prividno imaju sve informacije ali nemaju znanja. Znanja kao opravdano istinito vjerovanje. Informacija se pretvara u moć nad drugima i one odjednom

imaju prioritetni zadatak da ostvare kontrolu u svim segmentima ljudskog života i sačuvaju sistem. U borbi za što veći broj informacija koje su često beskorisne ne možemo da se snađemo niti da ih iskoristimo za napredak.

Koliko je Bodrijar daleko gledao kada je u svom *Posljednjem tangu vrijednosti* govorio da će se diplome izdavati bez odgovarajućeg stvarnog rada tj. bez ekvivalentnog znanja (Bodrijar, 1991). Stvorila se panika od mogućnosti da se vrijednost odvoji od sadržaja i da funkcionira sama, shodno svom obimu. Univerzitetske vrednosti - mislići na diplome, će se množiti i nastaviti da cirkuliraju pomalo kao slobodni kapital ili eurodolari, one će se kretati bez referencijskog kriterija, u krajnjem slučaju potpuno devalorizirane, ali to nema značaja: sama njihova cirkulacija dovoljna je da stvori društveni horizont vrijednosti, a opsjednutost fantomskom vrijednošću bit će čak utoliko veća ukoliko se njena upotrebna vrijednost bude gubila. Očajni su i studenti i nastavnici. Studenti dobivaju diplome bez rada a, njihovi nastavnici su primorani da overavaju indekse igrajući ulogu automata. Postoji ludilo rang liste koje dovode do nekih apsursa. Recimo, Imanuel Kant, po današnjim merilima, nikada ne bi mogao da bude univerzitetski profesor jer deset godina nije objavljivao ništa. Uz to, za vrijeme svog života nije napuštao svoj rodni Kenizberg tako da ne bi ispunio nijedan današnji uvjet mobilnosti. Napredna tehnologija za ljude stvara novo fizičko i društveno okruženje, potpuno drugačije od životnih uslova u kojem je prirodna selekcija fizički i psihološki prilagođavala ljudsku vrstu. Ako se čovjek ne prilagodi tom novom okruženju, tako što će se vještački izmijeniti, onda će se prilagoditi kroz dugotrajan i bolan proces prirodne selekcije. Ovdje treba podsjetiti na pripovijedanje Sokratovo o Theutu koji je u starom Egiptu pronašao pisanu riječ. Theut predstavlja faraonu Thamusu novi izum i govori mu da se nada da će svojim izumom poboljšati mudrost i pamćenje Egipćana. Međutim, faraon odbacuje ovu inovaciju govoreći kako će se narod inficirati lažnim znanjem. Nešto slično pominje i Urih Bek u svom konceptu rizičnog društva kada kaže da će moderna tehnologija promijeniti organizaciju i sam rad, ali će utjecati i na promjenu života ljudi, promjenu društva, državne organizacije (Bek, 2001). Nije teško zaključiti da društvo znanja ne služi blagostanju već kapitalu.

ZAKLJUČAK

Kada govorimo o društvu znanja zamišljamo društvo slobodno-mislećih, prosvijećenih i argumentacijsko-kritički orijentiranih i obrazovanih ljudi koji znaju misliti svojom glavom i koji su uz to dovoljno hrabri i voljni da svoje stavove javno, jasno i glasno artikuliraju.

Što više se pozivamo na znanje ono sve više gubi značaj. Da se obrazovanje ne bi svelo na obaveznost znanja engleskog jezika za sve, mora se uputiti javna kritika ideologije koja je zahvatila obrazovanje. Mora se reći jedna istina: obrazovanje nema ideju. Kako Habermas kaže čim univerzitet izgubi duh, institucija se okamenjuje u nešto mehaničko, kao organizam bez duše, koji se raspada u mrtvu materiju. To se dogodilo: današnji univerzitet je birokratiziran monstrum bez duha (Habermas, 1997). Potrebna je Kritika kao nepristrasna ocjena obrazovanja u jednom društvu. Studenti moraju prestati da simuliraju znanje, nastavnici predavanja, a fakulteti i škole diplome. Da li će se danas pojaviti neko kao što je svojevremeno Karl Jaspers ustao u odbranu obrazovanja.

LITERATURA:

- Adorno, T. (2006): "Vaspitanje posle Aušvica", *Pedagogija*, god. LXI, No 1., Beograd (Izvorik: "Erziehung nach Auschwitz", u Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, tom 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1977., s. 674-690)
- Avramović, Z. (2011): Problemi modernizacije obrazovanja u Srbiji, *Nacionalni interes*, vol.12, broj 3/2011
- Bek, U. (2001): *Rizično društvo – U susret novoj modernosti*, "Filip Višnjić", Beograd
- Bodrijar, Ž. (1991): *Simulakrum i simulacija*, Svetovi, NoviSad
- Habermas, J. (1997-98): "Ideja univerziteta – proces saznanja", *Beogradski krug/Belgrade Circle*, Beograd (Izvorik: "The Idea of the University: Learning Process", u *The New Conservatism*, The MIT Press, Cambridge, Mass., 1984)
- Hromadžić, H. (2008), "'Društvo znanja': o čemu je zapravo reč I i II" na <http://www.h-alter.org/vijesti/kultura/drustvo-znanja-o-cemu-je-zapravo-rijec-prvi-dio>
- Jaspers, K. (2003): *Ideja univerziteta*, Plato, Beograd
- Liessmann, K. P. (2009): *Teorija neobrazovanosti – Zablude društva znanja*, Jesenski i Turk, Zagreb
- Modrić, J., na www.academia.edu/.../Neki_aspekti_drustva_zna.
- Nenadić, M. (2011): Kriza srpskog društva znanja i obrazovanja, *Nacionalni interes*, vol.12, broj 3/2011
- Kozelek, R. (1997): *Kritika i kriza. Studija o patoge-nezi građanskog sveta*, Plato, Bograd
- Drucker, P. (1992): *Nova zbilja*, Novi liber, Zagreb
- Seeger, M. W.; Sellnow, T. L.; Ulmer, R. R. (1998). "Communication, organization, and crisis". *Communication Yearbook* 21: 231–275.
- Venette, S. J. (2003). Risk communication in a High Reliability Organization: APHIS PPQ's inclusion of risk in decision making. Ann Arbor, MI: UMI Proquest Information and Learning.
- UNESCO World Report: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). Toward knowledge societies. *UNESCO World Report*. Conde-sur-Noireau, France: Imprimerie Corlet.

SOCIETY OF KNOWLEDGE AND CRISIS

NEBOJŠA PAVLOVIĆ

Summary: *In this work, the focus will be placed on the relationship between society of knowledge and crisis in society including their influence on development systems in society, especially their influence on education processes. The crisis is defined as a situation ready for a change but the decision regarding that is not made yet. It formulates the question related to the future. The term of crisis is not limited only on one area of life. It connects the experience obtained from all areas of life. The organizational culture becomes the obstacle for fast development process in entire social system, including education. There are certain difficulties in determining of term of Society of knowledge. Society of knowledge represents the society in which human knowledge, expertise and ability present the most important development resource. Within Society of knowledge, human knowledge, expertise and ability become important and key factors of overall life and work and therefore those are key elements of the entire economic and social development. The basis of this society includes education, IT, innovations and socio-political system. In order to establish the Society of knowledge, it is important to point out the future. This includes the following: what kind of businesses will be active; which professions and vocations will be needed for next, planned period; what kind of family and interpersonal relationships will prevail; what kind of ethical and moral problems will appear; what kind of technology will be present and which organizational structures should be adopted.*

Key words: *Society of knowledge; crisis; education; planning of the future*

SURADNIČKO UČENJE KAO POTICAJ RAZVOJU MEĐULJUDSKE I GRAĐANSKE KOMPETENCIJE ODRASLIH

VIŠNJA RAJIĆ

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

TOMISLAV RAJIĆ

Alter tehnologije, Zagreb

visnja.rajic@ufzg.hr ; tomlav.rajic@alter-tehnologije.hr

Sažetak: *Kompetencijski pristup obrazovanju, pa tako i obrazovanju odraslih, naglašava potrebu za razvojem i promjenom znanja, vještina ali i stavova i uvjerenja polaznika obrazovnih programa. Obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj može pomoći prilagodbi polaznika suvremenom društvenom kontekstu i ublažiti posljedice produljenog procesa tranzicije i globalnog utjecaja na društvene prilike. Kako bi se polaznici osposobili za aktivno sudjelovanje u suvremenom društvu potrebno im je osigurati obrazovne programe kojima se razvijaju socijalne i građanske kompetencije. Jedan od organizacijskih oblika kojima se ove kompetencije mogu razviti jest suradničko učenje kao strategija učenja i poučavanja.*

Ključne riječi: *ključne kompetencije; obrazovanje odraslih; organizacija učenja i poučavanja; međuljudska i građanska kompetencija; suradničko učenje.*

UVOD

Devedesete godine 20. stoljeća obilježene su brzim i dubokim društvenim promjenama koje su uzrok novim i složenim izazovima kako u uspostavljenim tako i u novim demokracijama. Usporedno se odvija nekoliko kompleksnih procesa: globalizacija, proces gradnje nacionalnih država i regionalizacija kao odgovor na proces globalizacije (Milardović, 2004). Zemlje zapadne Europe suočene su s ubrzavanjem ekonomskih, društvenih, tehnoloških, kulturoloških i političkih promjena, a tranzicijska društva srednje i istočne Europe pokušavaju prevladati nasljeđe prošlosti, razviti novi ekonomski poredak i političku kulturu, a u građana razviti

ideje demokracije i ljudskih prava. Možemo zaključiti da je za oba slučaja karakteristična promjena tradicionalnih obrazaca, vrijednosti i normi.

Podržana iznimno brzim tehnološkim razvojem i komunikacijskim mogućnostima, globalizacija je svijet uobličila u zgusnuti prostor prožet mrežom društvenih, ekonomskih i političkih aktivnosti (Rajić i Rajić, 2011). U ovim okolnostima generiranje novih znanja, obrada informacija i tehnološke mogućnosti postaju ključ konkurentnosti kako za tvrtke i sve oblike organizacija tako i za države (Castells, 2000). Nova dinamika zahtijeva prilagodbu i traži nove sposobnosti, vještine i znanja, a proces učenja našao se u središtu tih kretanja, učenje postaje doživotni cilj pojedinaca, društva i države. Prepoznaje se važnost obrazovanja za život pojedinca, ali i za napredak društva uopće. Tako je i obrazovanje odraslih suočeno s novim političkim, socijalnim, ekonomskim i kulturnim problemima koje su povezani s globalizacijom. Samostalno razmišljanje, spremnost za prihvaćanje odgovornosti, inovativnost i otvorenost neki su od kriterija koji određuju suvremene obrazovne procese.

Pretpostavka je demokratskih društava da odrasli mogu razumjeti probleme, te kao autonomne, društveno odgovorne osobe putem razumnog izbora, barem ponekad, slobodno djelovati. Čak i djelomična autonomija podrazumijeva kompetenciju i učenje koje mijenja (Mezirow 2000), a cjeloživotno učenje za sve promicanjem kompetencija uvjet su društva današnjice (Rubenson, 1998).

Obrazovanje odraslih, kao posljedica aktivnog građanstva i potpunog sudjelovanja u društvu postaje ključan činitelj promicanja demokracije i održivog društvenog razvoja (UNESCO, 1999).

GRAĐANSTVO I OBRAZOVANJE ZA DEMOKRATSKO GRAĐANSTVO

Kao i mnogi pojmovi koji se koriste u govoru društvenog i političkog života i građanstvo je dinamičan pojam koji nema općeprihvaćeno značenje.

Uporište današnjeg poimanja koncepcije građanstva možemo potražiti u različitim tumačenjima navedenih dimenzija: republikanskom modelu koji više naglašava dužnost i obavezu građana da osigura simbiotski odnos između pojedinca i države; liberalnoj tradiciji koja naglašava prava građana, što rezultira labavijim odnosom pojedinca i komunitarističkoj usredotočenosti na odgovornost građana i zajednice i ponovno uspostavljanje ravnoteže između prava i obveza pojedinca i države (Milana, 2009).

Suvremena određenja građanina se nadovezuju na definiciju T. H. Marshalla koji građanstvo definira kao osobit skup prava, s naglaskom na tri važne komponente: građanska prava (jednakost pred zakonom), politička prava (pravo glasa, političkog

organiziranja) i socijalna prava (pravo na minimalni dohodak, pravo na određene usluge) (Marshall, 1950). Kymlicka i Norman (2000) dopunjuju Marshallovo vezivanje građanstva uz određeni status, definiran kroz skup prava i odgovornosti, i građanstvo prepoznaju kao identitet- izraz nečijeg članstva u političkoj zajednici.

Građanstvo je, dakle, višeznačan pojam koji možemo promatrati kroz dimenzije statusa, identiteta, građanskih vrlina i djelovanja. Status se odnosi na pitanje članstva u određenoj političkoj zajednici, identitet na pitanje osjećaja pripadnosti i lojalnosti prema toj političkoj zajednici. Građanske vrline odnose se na mogućnosti, vrijednosti i ponašanja koja se od građana očekuju, a djelovanje se odnosi na sposobnost aktivnog uključivanja u građanski i politički život zajednice (Schugurensky, 2006).

Osim teritorijalnog (nacionalnog, europskog i svjetskog) najpoznatije je razlikovanje aktivnog i pasivnog građanstva, te razlikovanje dobrog i aktivnog građanina. Suvremeno obrazovanje odraslih kao dio cjeloživotnog obrazovanja bitno je vezano za načelo građanstva, osobito – aktivnog građanstva (Žiljak, 2002).

Demokracija u nekoj zemlji opstaje suradnjom njenih građana. Preduvjet bilo kakvog angažiranja je znanje. Svojim angažmanom može pridonijeti samo onaj tko poznaje mehanizme i institucije u demokratskoj državi. Zbog toga se promicanje znanja smatra jednim od najvažnijih zadataka političkog obrazovanja odrasle osobe. Pojam odrasle osobe vezan je uz osobu koja je *biološki, psihički, socijalno i profesionalno zrela* (Matijević, 2000, 9). Socijalna zrelost se očituje u sposobnosti preuzimanja uloga karakterističnih za odrasle osobe, između ostalih ulogu građanina. (Pastuović, 1999, 51). Stoga bismo mogli zaključiti da je u suvremenom društvu pojam odrasle osobe vezan uz pojam političkog građanina.

Građansko obrazovanje definira se najčešće kao "...priprema ljudi za aktivno uključivanje u pitanja i probleme političke zajednice, odnosno ostvarivanje uloge građanina/ke, a podrazumijeva njegovanje stavova, znanja i vještina nužnih za političku participaciju" (Batarello i sur. 2010, 15). Od sredine 1990-ih osnaživanje demokratskog građanstva putem obrazovanja postaje važan aspekt europske politike. Obrazovanje za demokratsko građanstvo, bilo kao nastavna ili izvannastavna aktivnost postaje prioritet zemalja članica Europske unije. Samim tim i obrazovanje odraslih za demokratsko građanstvo dobiva na važnosti.

KOMPETENCIJSKI PRISTUP OBRAZOVANJU

Europsko vijeće u Lisabonu 2000. godine predvidjelo je potrebu za fleksibilnijim obrazovanjem koje može odgovoriti na izazove društva temeljenog na znanju i

dinamičnog tržišta rada. Prepoznajući ovu potrebu, Europsko vijeće je pozvalo zemlje članice EU-a i Europsku komisiju da kreiraju okvir “novih temeljnih vještina” koje će se razvijati cjeloživotnim učenjem. Uslijedio je zajednički izvještaj o napretku Europskog vijeća i komisije koji zastupa uvođenje zajedničkog europskog okvira i načela u nacionalne obrazovne politike, čime bi se poduprlo prihvatanje zajedničkih ciljeva. Jedan od tih ciljeva odnosi se na ključne kompetencije koje bi svaka osoba trebala razviti kako bi uspješno mogla učiti tijekom čitavog života. (Izvještaj radne skupine o ključnim kompetencijama “Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning*, 2006/962/EC). DeSeCo projekt definira kompetenciju kao kombinaciju međusobno povezanih kognitivnih i praktičnih vještina, znanja, motivacija, stavova, vrijednosti i emocija koje je potrebno mobilizirati u svrhu uspješnog rješavanja zadatka u danom kontekstu (Rychen i Tiana, 2004).

Kompetencije koje su od izuzetne važnosti za uspješno djelovanje pojedinca u društvu nazvane su ključnim, temeljnim kompetencijama. Kako bi se odabrale ove ključne kompetencije postavljeni su određeni kriteriji:

- kompetencije koje je nužno osigurati svim pojedincima kako bi se osigurao njihov osobni boljitak, ali i razvoj društva
- transverzalnost kompetencija: omogućuju pojedincu i grupi uspješno djelovanje u različitim područjima života
- implikacija više razine mentalne kompleksnosti: osiguravaju aktivan i refleksivan odnos prema životnim situacijama
- međusobna povezanost kompetencija: javljaju se kao kombinacija ili niz međusobno povezanih kompetencija – *constelation*
- impliciraju potrebu učenja tijekom cijelog života (Weinart, 2001, Baranović, 2006).

Bitno je naglasiti da OECD, kao i Europski parlament polaze od *razvojnog koncepta* kompetencija, odnosno od normativno-programskog stajališta koje kompetencije promatra kao faktor razvoja kvalitete života pojedinca i društva. Istovremeno zastupaju *holistički koncept* kompetencije koji povezuje zahtjeve okoline, individualne osobine pojedinca i kontekst kao ključne elemente kompetencije (Baranović, 2006, 27).

Prema Europskom referentnom okviru definirano je 8 ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Ključne kompetencije koje su potrebne svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje su: komunikacija na materinskomu jeziku, komunikacija na stranim

jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning*, 2006/962/EC). Kao transversalne i kros-kurikularne kompetencije prepoznaju se: digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, kulturna svijest i izražavanje (Halász i Michel, 2011). Ovime razvoj ključnih kompetencija postaje cilj primarnog i obveznog obrazovanja, ali i cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

SOCIJALNA I GRAĐANSKA KOMPETENCIJA I SURADNIČKO UČENJE

Ruud Veldhuis (1997) razlikuje četiri dimenzije i pripadajuće građanske kompetentnosti: političku i pravnu dimenziju (poznavanje političkog sustava, demokratski stavovi i participativne vještine), društvenu dimenziju (znanja o društvenim odnosima i socijalne vještine), ekonomsku dimenziju – profesionalnu izobrazbu, ekonomske vještine (važne za posao i ostale ekonomske aktivnosti), kulturalnu dimenziju (znanje o kulturnoj baštini) (Veldhuis, 1997, 6).

Audigier (2000) je razradio tri razine kompetentnosti koje razvijamo tijekom obrazovanja za demokratsko građanstvo:

- kognitivne kompetentnosti (kompetentnost pravne i političke naravi, poznavanje današnjeg svijeta, proceduralna kompetentnost, poznavanje načela i vrijednosti ljudskih prava te demokratskog građanstva)
- afektivne kompetentnosti (etičke kompetentnosti i izbori vrijednosti)
- sposobnosti za djelovanje (društvene kompetentnosti), sposobnost suživota i suradnje s drugima, sposobnosti za rješavanje konflikata sukladno načelima demokratskog prava, sposobnosti za sudjelovanje u javnoj raspravi.

Pojam socijalne i građanske kompetencije prema DeSeCo (2006) u sebi obuhvaća interpersonalne, interkulturalne, građanske i političke kompetencije. Sama kompetencija raščlanjena je na međuljudske i građanske kompetencije. Europski referentni (preporučeni) okvir (2004)¹ tako definira međuljudsku i građansku kompetenciju kao:

1 Prevela Zlata Pavić, 2004. za potrebe Agencije za odgoj i obrazovanje

Međuljudska kompetencija obuhvaća sve oblike ponašanja kojima treba ovladati da bi pojedinac učinkovito i konstruktivno mogao sudjelovati u društvenom životu i rješavati probleme kada je to potrebno. Međuljudske vještine su nužne za učinkovitu interakciju između dvoje ili više ljudi i primjenjuju se u javnoj i privatnoj domeni.

Opseg građanskih kompetencija je širi od međuljudskih zbog njihovog postojanja na društvenoj razini. Mogu biti opisane kao skup kompetencija koje pojedincu omogućavaju sudjelovanje u građanskom životu društva. Poznavanje građanskih prava i ustava zemlje domaćina, dosege njezine vlasti.

Budući da kompetenciju čine znanja, vještine i stavovi iz određenog područja, analizom Europskog referentnog okvira jasno je da se međuljudska i građanska kompetencija zasniva na poznavanju i razumijevanju osnovnih pojmova i konceptima društva, kulture, demokracije i građanskih prava, vještinama i stavovima omogućuju konstruktivno i aktivno građanstvo.

Tablica 1: Međuljudska kompetencija Europski referentni okvir (2004)

Znanja • Razumijevanje kodova ponašanja i općeprihvaćenog ponašanja koje se promiče u raznim društvima. • Svijest o konceptima poput pojedinca, grupe, društva, kulture i povijesnog razvitka tih koncepta. • Znanje o tome kako sačuvati svoje te dobro zdravlje, higijenu i prehranu vlastite obitelji. • Razumijevanje međukulturne dimenzije europskog i ostalih društava.
Vještine • Sposobnost konstruktivnog komuniciranja u raznim društvenim situacijama (toleriranje stajališta i ponašanja drugih, svijest o individualnoj i kolektivnoj odgovornosti). • Sposobnost stvaranja povjerenja i empatije prema drugim pojedincima. • Sposobnost otkrivanja frustracija na konstruktivan način (kontroliranje agresivnosti i nasilja ili obrazaca samouništavanja). • Sposobnost uspostavljanja stupnja odvajanja profesionalne i osobne sfere života i sprečavanje prenošenja profesionalnog sukoba u osobnu domenu. • Svijest i razumijevanje nacionalnog kulturnog identiteta u interakciji s kulturnim identitetom Europe i ostatka svijeta; sposobnost da se uoče i shvate različita stajališta koja su posljedica različitosti i koja konstruktivno doprinose vlastitim stajalištima. • Sposobnost pregovaranja
Stavovi • Pokazivanje interesa za druge i njihovo poštivanje. • Spremnost da se prevladaju stereotipi i predrasude. • Sklonost postizanju kompromisa. • Integritet. • Probojnost.

Tablica 2: Područje građanske kompetencije Europski referentni okvir (2004)

Znanja
• Poznavanje građanskih prava i ustava zemlje domaćina, dosege njezine vlasti. • Razumijevanje uloge i odgovornosti institucija zaduženih za stvaranje politika na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini (uključujući političku i ekonomsku ulogu EU). • Poznavanje ključnih osoba u lokalnoj i nacionalnoj vladi; političkih stranaka i njihovih politika. • Razumijevanje koncepata kao što je demokracija, status građanina i međunarodnih deklaracija koje ih izražavaju (uključujući Povelju o temeljnim pravima EU i Ugovore). • Poznavanje glavnih događaja, trendova i nositelja promjene u nacionalnoj, europskoj i svjetskoj povijesti; sadašnja situacija u Europi i kod njenih susjeda. • Znanje o emigraciji, imigraciji i manjinama u Europi i svijetu.
Vještine
• Sudjelovanje u aktivnostima zajednice/okruženja i donošenju odluka na nacionalnoj i europskoj razini; glasovanje na izborima. • Sposobnost pokazivanja solidarnosti iskazivanjem interesa za rješavanje problema koji pogađaju lokalnu i širu zajednicu. • Sposobnost učinkovitog povezivanja s javnim institucijama. • Sposobnost izvlačenja prednosti koje nudi EU. • Neophodne vještine u jeziku koji se govori u dotičnoj zemlji.
Stavovi
• Svijest o pripadnosti nekoj lokalnoj zajednici, zemlji, EU i Europi općenito i (svom dijelu) svijeta. • Spremnost sudjelovanja u demokratskom odlučivanju na svim razinama. • Sklonost volontiranju i sudjelovanju u građanskim aktivnostima, pružanju potpore različitosti u društvu i društvenoj koheziji. • Spremnost na poštivanje vrijednosti i privatnosti drugih sa spremnošću reagiranja na protudruštveno ponašanje. • Prihvatanje koncepta ljudskih prava i jednakosti kao osnove za solidarnost i odgovornost u modernim demokratskim društvima Europe, prihvatanje jednakosti muškaraca i žena • Uvažavanje i razumijevanje različitosti vrijednosnih sustava raznih vjerskih ili etničkih skupina. • Kritičko prihvatanje informacija koje objavljuju masovni mediji.

Tako je građanska kompetencija, koja osposobljava pojedince da u potpunosti sudjeluju u građanskom životu, prepoznata kao ključna kompetencija kojoj treba dati prioritet u perspektivi cjeloživotnog učenja svih zemalja članica Europske unije.

No, iako je važnost socijalne i građanske kompetencije u prepoznata u zemljama diljem svijeta, u hrvatskom je obrazovnom sustavu izražen manjak odgojno-obrazovnih sadržaja usmjerenih na usvajanje vrijednosti, stajališta, znanja i vještina neophodnih za razumijevanje aktivnog sudjelovanja građana u demokratskim društvenim procesima (Ledić i Ćulum 2004), poglavito kada je u pitanju obrazovanje odraslih. Ipak, kada je u pitanju razvijanje međuljudske i građanske kompetencije odraslih, osnovna ideja treba biti ostvarivanje obrazovnog kontinuuma, zasnovanog na različitim participativnim metodama koje osiguravaju priliku za refleksiju, vrednovanje i zajedničko korištenje različitih pristupa, iskustava i postignuća

unutar održivog sustava podrške (Durr i sur., 2000). Analizirajući programe obrazovanja odraslih iz područja građanskog odgoja i obrazovanja Europska komisija (2007) navodi sljedeće metode i strategije: predavanja, diskusije, vršnjačko/međugeneracijsko učenje, simulacije, primjenjivanje znanja na stvarnim problemima, korištenje novih medija, igre, interaktivno učenje i medijacija. Analiza naglašava uspješnost participativnih i interaktivnih metoda i strategije. Jedan od participativnih oblika učenja je suradničko učenje.

Johnson i Johnson (1994) suradničko učenje opisuju kao niz strategija usustavljenih na način koji omogućuje djelotvorno stjecanje znanja i vještina, te socijalnih vještina. Kao osnovno načelo učinkovitog učenja navode motiviranu skupinu, koja ima jasno postavljen zadatak i definirana pravila ponašanja pri rješavanju zadataka. Pritom su svi članovi skupine odgovorni za uspjeh skupine kao cjeline, ali i za osobni uspjeh svakoga člana unutar skupine. Autori navode sljedeće elemente suradničkog učenja:

- Pozitivna međuovisnost - odvija se kada su uspjesi pojedinca i grupe međusobno povezani, odnosno kada je mogućnost ostvarivanja cilja pojedinca pozitivno povezana s ostvarivanjima ciljeva drugih članova skupine (Johnson i Johnson, 2009).
- Neposredna poticajna interakcija - osigurava međusobnu komunikaciju suradnjom u rješavanju zadataka, pomaganjem i dogovorom o mogućim rješenjima nekog problema.
- Individualna i grupna odgovornost – zasniva se na individualnoj odgovornosti, članovi skupine znaju da će ukoliko ne naprave svoj zadatak iznevjeriti ostale članove.
- Ravnopravno sudjelovanje – ukoliko pravilno ne strukturiramo ravnopravno sudjelovanje svih učenika ono se neće pojaviti samo od sebe. Bez strukture, dobrovoljno sudjelovanje u heterogenim grupama teži prema neravnopravnom sudjelovanju
- Grupno procesiranje – prilika je za skupnu diskusiju u kojoj polaznici procjenjuju kvalitetu rada, ostvarenost zadanih ciljeva i ponašanje unutar skupine (Johnson i Johnson, 1994).

Obzirom da su programi obrazovanja odraslih vremenski i sadržajno ograničeni, prilike za razvoj međuljudske i građanske kompetencije mogu se prepoznati u metodama i strategijama odgoja i obrazovanja. Analizom elemenata suradničkog učenja moguće je uvidjeti njihovu pogodnost za ostvarivanje elemenata međuljudske i građanske kompetencije (Tablica 3). Tako postaje jasno da usvajanje različitih obrazovnih sadržaja suradničkim učenjem istovremeno osigurava razvoj međuljudske i građanske kompetencije.

Tablica 3: Elementi međuljudske i građanske kompetencije koji se ostvaruju suradničkim učenjem

Međuljudska kompetencija	Suradničko učenje	Građanska kompetencija
• Sposobnost konstruktivnog komuniciranja u raznim društvenim situacijama (toleriranje stajališta i ponašanja drugih, svijest o individualnoj i kolektivnoj odgovornosti). • Sklonost postizanju kompromisa. • Sposobnost stvaranja povjerenja i empatije prema drugim pojedincima. • Sposobnost pregovaranja	• Pozitivna međuovisnost • Neposredna poticajna interakcija • Individualna i grupna odgovornost • Ravnopravno sudjelovanje • Grupno procesiranje	• Spremnost sudjelovanja u demokratskom odlučivanju • Sposobnost pokazivanja solidarnosti iskazivanjem interesa za rješavanje problema • Prihvatanje koncepta ljudskih prava i jednakosti kao osnove za solidarnost i odgovornost • Kritičko prihvatanje informacija

ZAKLJUČAK

Oživljeno zanimanje za cjeloživotno učenje i obrazovanje je u velikoj mjeri uzrokovano potrebom osiguranja konkurentnosti nacionalne ekonomije na globalnom tržištu. Problem zapošljivosti, integracija useljenika i demografske promjene u postindustrijskim društvima rezultirale su novim obrazovnim politikama. Hamburška deklaracija (1997) istakla je ulogu obrazovanja odraslih za aktivno sudjelovanje građanina u državi i društvu. Međutim, potrebno je naglasiti i da građanstvo egzistira u demokratskim prostorima, u kojima sve osobe imaju jednaka prava i gdje je zakon napravljen od strane naroda i za narod. Iz ovoga proizlazi da je građanin osoba koja ima prava i dužnosti u demokratskom društvu (Audigier 2000). Carr i Hartnett (1996) navode kako bez demokratskog razvoja društva nije moguće očekivati razvoj demokratskog obrazovanja, dok istovremeno bez jačanja demokracije u obrazovanju nije moguće očekivati razvoj demokratskog društva.

Uloga demokracije je osigurati mogućnosti za učinkovito sudjelovanje, jednakost u glasovanju svih građana, dovoljno jednakih mogućnosti za stjecanje razumijevanja izbora koji će služiti ostvarenju zajedničkih interesa, ostvarenje kontrole nad planom djelovanja i sudjelovanje svih građana unutar političkih procesa (Dahl, 1989).

U trenutcima krize (ekonomske, političke ili društvene) vrlo često demokracije slabe. Tako smo danas suočeni s nizom problema u demokracijama diljem svijeta: slabim izlaskom birača na izbore ili nepovjerenjem u demokratske institucije (Carcasson i Sprain, 2012). U ovom kontekstu uloga države je stvaranje nove socijalne politike i modela koji osigurava stabilne društvene uvjete života građanstva – *nebirokratske socijalne države* (Olssen i sur., 2004).

Obrazovanje za demokratsko građanstvo prepoznaje se pak kao moguće rješenje nastalih poteškoća. Kompetencije demokratskog građanina istovjetne su onima potrebnim za slobodnu i autonomnu osobu, svjesnu svojih prava i obveza u društvu u kojem na zakone i pravila društva utječu svi građani (Audigier, 2000). Razvojem građanskih kompetencija osigurava se sposobnost preuzimanja odgovornosti i uloge građanina. Kompetencijskim pristupom obrazovanju naglasak odgojno-obrazovnog procesa stavljen je na ishode učenja, a ne na same nastavne sadržaje. Suradničko učenje kao nastavna strategija osigurava prilike za učenje u kojima se svi članovi skupine odgovorni za uspjeh skupine kao cjeline, ali i za osobni uspjeh svakoga člana unutar skupine. Preslikavajući procese koji su nužni kako bi demokratsko društvo bilo održivo u nastavne situacije u obrazovanju odraslih potvrdilo je svoju uspješnost i primjenjivost u razvoju građanske kompetencije u obrazovanju odraslih.

LITERATURA:

- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for democratic Citizenship-Project: Education for Democratic Citizenship*, COE-CDCC, Strasbourg KOMP.
- Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovac, T. i Spajic- Vrkaš, V. (2010). *Demokracija i ljudska prava u OŠ: Teorija i praksa*, Zagreb: Centar za ljudska prava.
- Carcasson, M. i Sprain, L. (2012). Deliberative democracy and adult civic education, *New Directions for Adult and Continuing Education, Special Issue: Adult Civic Engagement in Adult Learning*, Vol. 2012, br. 135, 15- 23
- Carr, W. and Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and Its Critics*: Yale University Press
- Dürr, K., Spajic-Vrkaš, V. i Ferreira Martins, J., (2000). *Learning for Democratic Citizenship: Approaches, Methods and Practices*, Strasbourg, Council of Europe
- European commission (2007). *Study on Active Citizenship Education*. DG Education and Culture; Final Report GHK
- http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/activecit_en.pdf
- Europski parlament (2006) Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning*, 2006/962/EC

- Johnson, D. i Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence: Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*; 38; 365
<http://www.co-operation.org/wp-content/uploads/2011/01/ER.CL-Success-Story-Pub-Version-09.pdf> on September 20th 2012
- Johnson, R. i Johnson, D. (1994). An Overview of Cooperative Learning. Thousand, J., Villa, A. i Nevin, A. (ur), *Creativity and Collaborative Learning*; Brookes Press, Baltimore.
- Kymlicka, W. i Norman, W. (2000). *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford University Press, Oxford
- Ledić, J. i Čulum, B. (2009). Konceptije građanina i građanske kompetencije – implikacije za obrazovne programe. Zbornik radova 4. međunarodne konferencije *Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih*, Šibenik, 29.-31. svibnja 2009., Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb: 45-56
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matijević, M. (2000). Učiti po dogovoru – Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih, Birotehnika, Zagreb
- Milana, M. (2009). Adult Education for Democratic Citizenship in Europe. CADMO Vol. 1 73-84
- Olssen, M., Codd, J. i O'Neal, A. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*, SAGE Publications, London
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Znamen, Zagreb
- Rychen, D., S. i Tiana, A. (2004) *Developing Key Competences in Education*. Intrenational Bureau of Education, Paris, UNESCO
- Schugurensky, D. (2006). Adult citizenship education: An overview of the field: Contexts of adult education: Canadian perspectives 68-80
- Veldhuis, R. (1997). Education for democratic Citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities (Project: Education for Democratic Citizenship), COE-CCP, Strasbourg-KOMP.
- UNESCO (1999). *Democracy and Peace. Adult Learning, Democracy and Peace. A Series of 29 Booklets Documenting Workshops Held at the Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg, Germany, July 14-18, 1997*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education, 1999. (ED 434 992) <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/1a.pdf>
- Žiljak, T. (2002). Načelo građanstva i obrazovanje odraslih, *Politička misao*, Vol 39, br. 1, 109-127

COOPERATIVE LEARNING AS INCENTIVE TO DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CITIZENSHIP COMPETENCE OF ADULT LEARNERS

VIŠNJA RAJIĆ AND TOMISLAV RAJIĆ

Summary: *Competence approach to general education, as well as adult education, emphasises the need for development and the change in the knowledge, skills, attitudes and beliefs of adult learners. Adult education in the Republic of Croatia can assist learners' ability to adapt to the contemporary society and reduce the consequences of prolonged transition process and the impact of globalisation. As to ensure the ability of adult learners to actively participate in the contemporary society, adult education needs to develop social and citizenship competence of adult learners. One of the organisational models that enable development of these competences is cooperative learning as learning and teaching strategy.*

Key words: *key competences; adult education; organisation of learning and teaching; social and citizenship competence; cooperative learning*

STRUČNA PRAKSA UNUTAR *ERASMUS* PROGRAMA EUROPSKE UNIJE

RENATA RELJA
Filozofski fakultet Split
SANJA MIKAČIĆ,
INA REIĆ ERCEGOVAC
Filozofski fakultet Split
rrelja@ffst.hr ; sanja.mikacic@gmail.com ; inareic@ffst.hr

Sažetak: *Hrvatska u srpnju 2013. postaje punopravna članica Europske unije pa je samim time važno dodatno istražiti i obrazovne mogućnosti u tom kontekstu. Kao jedna od njih nalaže se analiza modaliteta stručnog usavršavanja studenata u inozemstvu putem Erasmus programa Europske unije u kojem odnedavno i sami participiramo. Autorice u radu iznose dio rezultata istraživanja stručne prakse studenata koji se odnose na upoznatost, mogućnost i perspektive odlaska na stručnu praksu u inozemstvo kao oblika mobilnosti koji donedavno nije privlačio veći broj studenata. Anketno istraživanje provedeno je tijekom kolovoza i rujna 2012. godine, a uzorak su činili studenti sa četrnaest fakulteta sastavnica Splitskog sveučilišta, njih 341. Rezultati istraživanja u cijelosti su potvrdili kako stručna praksa kao oblik mobilnosti u značajnoj mjeri omogućava stjecanje novih iskustava i znanja, te pruža priliku dragocjenog upoznavanja s različitim oblicima i pristupima učenju i obrazovanju. Suvremene globalne društvene promjene kao što su hiperracionalizacija, hiperdiferencijacija i hiperkomodifikacija ukazuju na potrebu propitivanja, prilagodbe i transformacije tradicionalnih obrazovnih i radnih oblika. U tom smislu, odlazak na stručnu praksu u inozemstvo pokazao se kao značajna prilika za usvajanje zapadnoeuropskih radnih navika, a samim time detekciju i stjecanje potrebnih kompetencija s ciljem prilagodbe kompleksnim zahtjevima suvremenog tržišta rada.*

Ključne riječi: *stručna praksa, rad, programi mobilnosti, Erasmus, EU, mladi*

Biti Europljaninom nije stvar rođenja nego obrazovanja.

Vaclav Havel

UVOD

Europa se 1999. godine u Bologni odlučila za stvaranje Europskog prostora visokog obrazovanja u procesu poznatijem kao Bolonjski proces, a čiji se krajnji cilj ogleda u mogućnostima veće pokretljivosti unutar europskog visokoškolskog i radnog prostora kao i priznavanju svih visokoškolskih stupnjeva tj. razina obrazovanja. Programi Europske unije (*Socrates*, *Leonardo da Vinci*, *Youth* i *Marie Curie*) omogućili su velikom broju studenata, nastavnika i znanstvenika sudjelovanje u radu sveučilišta druge zemlje.

Donedavno nastavnici, znanstvenici i studenti s hrvatskih sveučilišta nisu mogli sudjelovati u naznačenim programima s iznimkom programa *CEEPUS* koji je komplementarni program *Erasmusa*, a u kojem Hrvatska participira od 1995. godine. Globalizacija i internacionalizacija svih segmenata društva, a naročito obrazovanja i tržišta rada, neupitno nalažu studentima usvajanje novih vještina kako bi se uspješno prilagodili zahtjevima suvremenog društva. Internacionalna atmosfera, studiji i stručne prakse u inozemstvu omogućuju mladima mogućnosti učenja, rada i života u drugim, multikulturalnim okruženjima. Mobilnost i kontinuirane prilagodbe kurikulumu, pristup novim tehnologijama i nastavno-istraživačkim metodama, utječu na poboljšanje kvalitete studija i razmjenu pozitivnih i kvalitetnih iskustava. Mobilnost je ključni faktor u internacionalizaciji visokog obrazovanja koja potiče akademsku i kulturnu razmjenu što posljedično utječe na razvitak društva utemeljenog na znanju i međusobnom razumijevanju. Stručna praksa u inozemstvu kao i drugi oblici mobilnosti omogućavaju stjecanje novih iskustava i znanja, upoznavanje s različitim metodologijama rada i pristupima u učenju i istraživanju. Mobilnost posjeduje važnu ulogu u razvoju međuljudskih odnosa i modernog društva jer potiče društveni kulturni i ekonomski razvoj i interakciju (Jakominić Marot, i dr., 2005: 19-22).

Hrvatska od siječnja 2011. godine participira u programima Europske komisije kao što su *Program cjeloživotnog učenja* koji uključuje potprograme *Leonardo da Vinci* (mobilnost u strukovnom obrazovanju), *Comenius* (školska razmjena), *Grundtvig* (obrazovanje odraslih), program *Mladi na djelu*, *Erasmus* studentski boravak (razmjena studenata i odlazak na studij u inozemstvo) i *Erasmus* stručnu praksu. Ova stručna praksa u inozemstvu mladima omogućuje stjecanje suvremenih kompetencija i samim time prilagodbu kompleksnim zahtjevima suvremenog tržišta rada, kao i stjecanje prvog radnog iskustva u nekoj od zemalja EU.

Nalaze koje prikazujemo u ovom radu, nastavak su interesa iz 2005., odnosno, istraživanja koje je pružilo uvide u programe mobilnosti, studentske želje, aspiracije, znanje te percepciju i mišljenje o Bolonjskom procesu. Prema tim rezultatima, gotovo polovica ispitanika (48,5%) ima pozitivan stav prema mogućnostima uključivanja u programe, unutar čega prevladava dominacija intrinzičnih ciljeva za uključivanje (npr. učenje stranih jezika, lakše pronalaženje posla nakon povratka, stručno i znanstveno usavršavanje i rad na osobnom razvitku) (Relja, Dragun, 2005; Dragun, Relja, 2006). U tom smislu, odlazak na stručnu praksu u inozemstvo omogućava pojedincu upoznavanje sa širim kontekstom zapadnoeuropskih radnih oblika i navika, odnosno stjecanje dodatnih kompetencija potrebnih za lakše i brže uključivanje u suvremeno tržište rada. Jedan od najvećih izazova s kojima se nastavnici danas susreću, kako u Hrvatskoj, tako i u drugim europskim zemljama, proizlazi iz načina organizacije sadržaja i aktivnosti koje bi trebale omogućiti razvoj određenih kompetencija, a koje bi potom, odgovarale kompleksnim zahtjevima suvremenog tržišta rada. Izazov postaje još veći u trenutku potrebe za identifikacijom i preporukom različitih nastavnih materijala, a što bi trebalo imati uporište u individualnim potrebama, vještinama i sposobnostima samih studenata. Sve ovo ukazuje na potrebu za promjenom tradicionalnih obrazovnih paradigmi (Reynolds, Turcsányi-Szabó, 2010: 35).

Iskustvo stručne prakse u inozemstvu snažno utječe na osobni, profesionalni i akademski razvoj mladih ljudi kroz stjecanje iskustava koja mogu obogatiti i promijeniti dotadašnji životni tijek. Interaktivno učenje i rad u inozemnom okruženju postaje puno više od pukog obrazovnog programa te u nekoliko godina dobiva status društvenog i kulturnog fenomena (Midwinter, Whatmore, 2011:1-10). U svrhu olakšavanja procesa realizacije prakse, načinjena je i lista konkretnih korisnih naputaka (Midwinter, Whatmore, 2011:47):

- kvalitetno se pripremiti što je esencijalno za uspjeh,
- prikupiti što veći broj informacija o instituciji u kojoj će se raditi i zemlji u koju se odlazi,
- kontaktirati studente koji su već odradili stručnu praksu u istoj instituciji kako bi se dobili korisni savjeti i podrška,
- etička pitanja koja je važno imati na umu prije, za vrijeme i nakon povratka sa stručne prakse,
- pridržavanje higijenskih pravila i savjeta kako bi praksa protekla bez zdravstvenih problema,
- organiziranje putovanja na vrijeme,
- pregledati ponudu smještaja i na vrijeme odlučiti o smještaju ovisno o financijskim mogućnostima.

METODOLOŠKI ASPEKTI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Predmet, ciljevi i hipoteze istraživanja

Predmet istraživanja predstavlja analiza *Erasmus* stručne prakse u inozemstvu koja mladima omogućuje stjecanje suvremenih kompetencija i samim time prilagodbu kompleksnim zahtjevima suvremenog tržišta rada, kao i stjecanje prvog radnog iskustva u nekoj od zemalja EU.

Ciljevi istraživanja bili su usmjereni na analizu stavova studenata o stručnoj praksi na području grada Splita; upoznatost studenata s mogućnostima realizacije prakse; razloge odlaska; uvid u prednosti i nedostake koje pruža stručna praksa kao i uvid u iskustva.

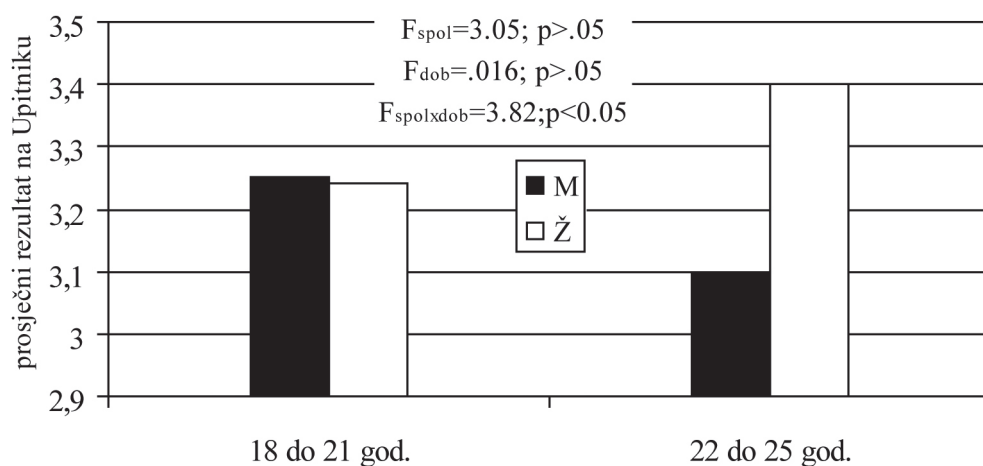
U tom kontekstu postavljena je i temeljna hipoteza kojom je pretpostavljeno da stručna praksa u inozemstvu omogućava stjecanje novih iskustava, znanja i upoznavanje s različitim suvremenim oblicima rada kao i novim pristupima učenju i istraživanju. Istovremeno je pretpostavljeno kako je mali broj splitskih studenata upoznat s obrazovnim programima za mlade pod pokroviteljstvom EU; potom je pretpostavljeno da stručna praksa pridonosi kulturnom obogaćivanju mladih; njezin pozitivan učinak prilikom prilagodbe zahtjevima suvremenog tržišta rada; utjecaj na razvoj znanja, vještina i kvalifikacija, te uopće, povećava kompetitivnost na tržištu rada.

Metoda istraživanja, definiranje uzorka i provedba istraživanja

U samom istraživanju korištene su dvije istraživačke metode - metoda ankete i poslustrukturiranog intervjua. Za potrebe ovoga rada prikazujemo rezultate dobivene temeljem metode ankete koja je pored ostalog, podrazumijevala izradu standardiziranog upitnika s 21 pitanjem većinom zatvorenog tipa unutar kojih su, slijedom istraživačkih ciljeva i hipoteza, obuhvaćeni sociodemografski pokazatelji te propitana upoznatost i interes mladih za odlaskom na stručnu praksu u inozemstvo. Upitnik je proveden tijekom kolovoza i rujna 2012. godine u gradu Splitu na uzorku od 341 ispitanika/ice u dobi od 18 do 29 godina. Uzorak je obuhvatio 27 studenata s fakulteta Prirodoslovno matematičkih studija i Kineziologije, sa Sveučilišnog studijskog centra za studije mora sudjelovalo je četvero studenta, sa Kemijsko-tehnološkog fakulteta 13, FESB-a 57, Građevinsko-arhitektonskog fakulteta 32, Pomorskog fakulteta 20, Medicinskog fakulteta 17, Mediteranske poljoprivrede 2, Ekonomskog fakulteta 84, Pravnog fakulteta 33, Filozofskog fakulteta 40, Katoličko-bogoslovnog 5 i s Umjetničke akademije 7 studenata.

SOCIO-DEMOGRAFSKA I PROFESIONALNA OBILJEŽJA ISPITANIKA

Sociodemografske značajke ispitanika dobivene su temeljem spola, dobi, mjesta rođenja i školske spreme ispitanika. S obzirom na spol, istraživanjem je obuhvaćeno 33,4% pripadnika muškog i 66,6% pripadnica ženskog spola. Najveći broj ispitanika (65,7%) nalazi se unutar dobne skupine od 22-25 godina starosti, dok je u dobnoj skupini od 18 do 21 godina 28,2% njih, a u dobnoj skupini od 26 do 29 godina 5,6% ispitanika.



Slika 1. Rezultati analize varijance za testiranje efekata spola i dobi na stav prema stručnoj praksi u inozemstvu

Iako nisu utvrđeni značajni glavni efekti spola i dobi sudionika na stav prema stručnoj praksi u inozemstvu, postoji značajan interakcijski efekt koji je rezultat nepostojanja razlike između stavova žena i muškaraca u mlađoj dobnoj skupini, dok su u starijoj dobnoj skupini, žene u odnosu na muškarce iskazale pozitivniji stav prema odlasku na stručnu praksu.

U odnosu na mjesto rođenja, većina ispitanika njih 76,6% rođena je u Splitu. Deset ispitanika rođeno je u Sinju, sedmero ih je iz Imotskog i Zadra. Kao mjesto stalnog boravka njih 70,4% navodi Split. Manji broj živi u Solinu (3,6%) i Kaštelima (3,3%). Više od polovice očeva (51,3%) završilo je srednju školu, a ista prevladava i kod majki ispitanika (56,3%). U odnosu na zanimanje i profesionalna obilježja roditelja, očevi ispitanika u najvećem broju (29,9%) rade kao nekvalificirani, polukvalificirani, kvalificirani ili visokokvalificirani radnici. Određen broj očeva ispitanika, njih 59 je umirovljeno, stručnjaka ima 12,6%, a gotovo u

jednakom omjeru je i službenika (12%). Slobodnom profesijom bavi se 9,4% očeva, svega petorica očeva ispitanika su poljoprivrednici, dok je nezaposlenih 4,1%. Većina majki ispitanika njih 26,4%, su nekvalificirane, polukvalificirane, kvalificirane ili visokokvalificirane radnice. Službenica je 23,2%, a domaćica 10,6%. Umirovljeno ih je 9,1%, poljoprivredom se bavi 1,2% dok ih je nezaposlenih 5,9%.

Istraživanje o radnim i obrazovnim karijerama mladih u Hrvatskoj ukazuje kako traganje za prvim ozbiljnijim poslom nakon završetka obrazovanja traje više godina. Zanimanje koje pronalaze često nema veze sa područjem obrazovanja za koje su se školovali. Važno je istaknuti i kako mladi nemaju jednake šanse u svojim obrazovnim karijerama te da je obrazovno postignuće mladih usko povezano sa socijalnim statusom njihovih roditelja. U tome smismu valja ukazati na potrebu za jednakim obrazovnim prilikama za sve što bi u konačnici trebalo osigurati adekvatnu razinu sigurnosti, socijalnu integraciju i mogućnost za osobni razvoj i izražavanje mišljenja (Matković, 2009).

Najveći broj ispitanika nema osobne mjesečne prihode (28,2%), što je i razumljivo budući je riječ o studentskoj populaciji. S prosječno tisuću kuna mjesečno raspolaže 21,2% ispitanika; 2000 kuna mjesečno ima 18% ispitanika; do 4000 kuna mjesečno ima 16,2% ispitanika, otprilike 500 kuna mjesečno ima 8% ispitanika; s prosječnih 7000 kuna mjesečno raspolaže 5,4% ispitanika; petoro ispitanika ima oko 9000 kuna mjesečno dok jedan ispitanik raspolaže s oko 10.000 kuna. Nadalje, u najvećoj mjeri prosječni se mjesečni prihodi kućanstava ispitanika kreću oko 10.000 kuna (22%), 17,9% kućanstava ispitanika raspolaže s oko 8000 kuna mjesečno, a za 17,3% njih prosječni mjesečni prihodi kućanstva iznose oko 6000 kuna.

Ispitanici najčešće žive s roditeljima (71,3%), dok su ostali podstanari (15,2%), ili žive u vlastitom stanu ili kući (7,5%), studentskom domu (2,1%) ili s rodbinom (1,2%). Vrijedno je istaknuti kako za vrijeme studiranja honorarno radi čak 70% ispitanika.

STRUČNA PRAKSA - STANJE I PERSPEKTIVE

Prilikom analize mogućnosti odlaska na stručnu praksu u inozemstvo bilo je prvenstveno potrebno analizirati upoznatost mladih s obrazovnim programima pod pokroviteljstvom EU te odrediti izvore informacija.

Tablica 1. Upoznatost s obrazovnim programima za mlade pod pokroviteljstvom EU

tvrdnje	f	%
DA	117	34,3
NE	170	49,9
ne zna, ne može procijeniti	50	14,7
bez odgovora	4	1,1
ukupno	341	100

Gotovo ispitanih studenata, njih 49,9% nije upoznata s obrazovnim programima za mlade pod pokroviteljstvom EU. Kada ovom postotku pridružimo one koji o istome nemaju informacije ili isto ne mogu procijeniti, dolazimo do postotka od 64,6% studenata koji iskazuju nedovoljno poznavanje mogućnosti koje pružaju obrazovni programi EU, a koji su prvenstveno kreirani za njihove potrebe. Preostalih 34,3% ima dovoljno informacija u svezi s obrazovnim programima.

Studenti koji su upoznati s obrazovnim programima pod pokroviteljstvom EU do željenih informacija najčešće su došli putem usmene predaje (obitelj, prijatelji, poznanici) - 43,7% ispitanika; putem internet stranica - 36,1% ispitanika; na sveučilištu - 29,3% ispitanika te putem promidžbenih programa (materijali EU) -17,9% ispitanika.

Tablica 2. Korištenje mogućnosti odlaska na stručnu praksu u inozemstvo na razini Hrvatske

tvrdnje	f	%
ne idu nikada	3	0,9
rijetko	245	71,8
često	46	13,5
veoma često	6	1,8
ne znam/ne mogu procijeniti	38	11,1
bez odgovora	3	0,9
ukupno	341	100

Na pitanje o učestalosti odlaska mladih na stručnu praksu u inozemstvo na razini Hrvatske, veliki broj studenata (71,8%) smatra da mladi općenito slabo koriste mogućnosti stručne prakse i rijetko je realiziraju, dok je svega 15,3% ispitanika mišljenja da mladi često i vrlo često odlaze na stručnu praksu u inozemstvo.

Kada je riječ o motivima odlaska na stručnu praksu, iste su ispitanici ocijenili na sljedeći način:

Ocjene pojedinačnih motiva odlaska:

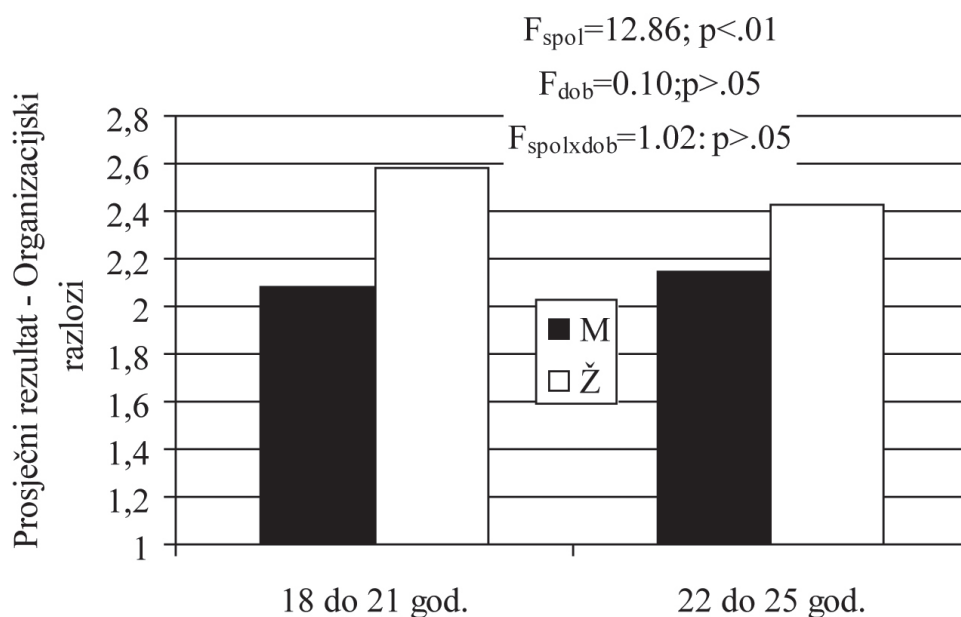
1. stjecanje novih kompetencija 61,9
2. usavršavanje stranih jezika 59,8
3. mogućnost ostvarivanja novih kontakata/poznanstava 55,7
4. upoznavanje nove kulture 54,2
5. otvaranje mogućnosti potencijalnog zaposlenja 53,1
6. mogućnost osamostaljivanja 51,3
7. stjecanje prvog radnog iskustva 50,7

Tablica 3. Faktorska analiza Upitnika o razlozima zbog kojih sudionici nisu razmišljali o odlasku na stručnu praksu u inozemstvo (N=233)

tvrdnje	F1	F2
nemam dovoljno podataka o kvalitetnim stručnim praksama u inozemstvu	.52	
stipendija ne bi pokrila sve troškove, a nemam novca za odlazak	.68	
problem rješavanja smještaja u drugoj zemlji	.76	
administrativne poteškoće	.71	
problemi prilikom ostvarivanja socijalnih prava i olakšica u toj zemlji	.82	
dobivanje dozvole boravka	.75	
nedovoljno poznavanje jezika		.46
teško sklapam prijateljstva i uspostavljam kontakte		.78
nelagoda zbog nepoznate sredine		.79
roditelji ne podržavaju moj odlazak		.61
ne želim napuštati svoje bližnje		.62
postotak objašnjene varijance	30%	21%
M (sd)	14.17 (4.14)	7.98 (2.91)
Cronbach α	.82	.72
prosječna korelacija među česticama	.44	.35

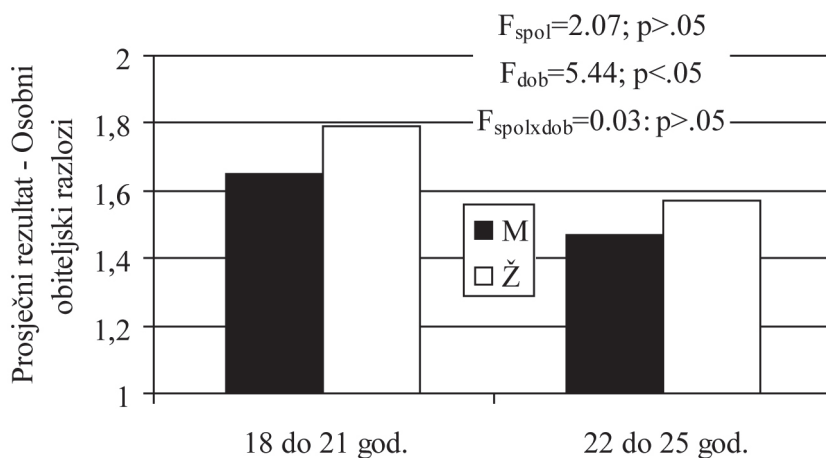
Eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponenata ponuđeno je dvofaktorsko rješenje pri čemu prvi faktor objašnjava 30% varijance, a drugi 21% varijance. S obzirom na zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti formirani su rezultati za dvije subskale kao linearne kombinacije procjena po tvrdnjama koje čine svaku od subskala. S obzirom na sadržaj tvrdnji, prvi je faktor nazvan organizacijski razlozi, a drugi osobni i obiteljski razlozi. Kako bi se provjerili efekti dobi i spola na ove rezultate provedene su dvije dvosmjerne analize varijance čiji su rezultati prikazani na Slikama 2 i 3.

Slika 2. Rezultati analize varijance za testiranje efekata spola i dobi na rezultate upitnika-organizacijski razlozi



S obzirom na organizacijske razloge (nedostatak novca, neinformiranost, nedostatak informacija i sl.) ženske sudionice su postigle viši rezultat u odnosu na muškarce, dok nisu utvrđene dobne razlike (Slika 2.). S obzirom na obiteljske razloge (Slika 3.), značajno ih važnijim kao razlog nezainteresiranosti na odlazak na stručnu praksu u inozemstvo percipiraju mlađi sudionici.

Slika 3. Rezultati analize varijance za testiranje efekata spola i dobi na rezultate upitnika-
osobni i obiteljski razlozi



Tablica 4. Rezultati jednostavnih regresijskih analiza s varijablama stavova prema stručnoj
praksi u inozemstvu i razloga nezainteresiranosti za tu praksu kao kriterijima

prediktori (β)	KRITERIJSKE VARIJABLE		
	pozitivan stav prema stručnoj praksi	ne razmišljanje o odlasku zbog organizacijskih razloga	ne razmišljanje o odlasku zbog osobnih i obiteljskih razloga
spol	.18*	.24*	.12*
dob	.03	.02	-.13*
ss oca	.04	-.08	.05
ss majke	-.12*	-.09	.03
upoznatost programa	.00	-.16*	.04
upoznatost obrazovnih mogućnosti	.18*	.12	.11
poznavanje nekoga tko sudjeluje u takvim programima	-.02	.11	.08
interes za odlazak	.20*	-.04	-.18**
R	.34	.40	.32
R ²	.12	.16	.10
F (df)	4.27* (8,260)	5.28* (8,218)	3.68* (8,265)

Iz Tablice 5. vidljivo je da su značajni prediktori stava prema stručnoj praksi u inozemstvu spol, stručna sprema majke, upoznatost obrazovnih programa pod pokroviteljstvom EU te zainteresiranost za odlazak. Pri tome žene, sudionici čije majke imaju nižu razinu obrazovanja te oni koji su više upoznati s obrazovnim programima kao i osobno zainteresirani za odlazak na stručnu praksu u inozemstvo iskazuju i pozitivniji stav prema istoj. Kada je riječ o razlozima zbog kojih sudionici istraživanja ne razmišljaju o odlasku na stručnu praksu u inozemstvo, značajni prediktori organizacijskih razloga su spol i upoznatost programa stručnih praksi u inozemstvu. Pri tome, žene u većoj mjeri ističu organizacijske poteškoće kao razlog nedostatnog interesa za odlazak na stručnu praksu u inozemstvo kao i oni koji su nedostavno upoznati s istim informacijama. Taj podatak ima praktične implikacije na važnost informiranja mladih o mogućnostima obavljanja stručne prakse u inozemstvu jer je očito da bi bolja informiranost povećala i interes za uključivanje u taj oblik obrazovanja/usavršavanja. Značajnim prediktorima druge skupine razloga – osobnih i obiteljskih pokazale su se varijable dobi i spola pri čemu ženama te mlađim sudionicima osobni i obiteljski razlozi predstavljaju veću prepreku pri eventualnoj realizaciji odlaska na stručnu praksu u inozemstvo.

Tablica 5. Faktorska analiza Upitnika o stavovima prema stručnoj praksi u inozemstvu (N=303)

tvrdnje	F1
stručna praksa u inozemstvu je u pravilu jedno pozitivno iskustvo	.72
stručna praksa pomaže u osamostaljivanju mladih	.83
stručna praksa pridonosi kulturnoj obogaćenosti	.82
odlazak na stručnu praksu je prilika za usavršavanje stranih jezika	.80
stručna praksa utječe na sposobnost rada u multikulturalnim sredinama	.84
stručna praksa potiče razvoj znanja, vještina i kvalifikacija svih sudionika	.85
odlazak na stručnu praksu u inozemstvu povećava kompetitivnost na tržištu rada	.84
postotak objašnjene varijance	66%
M (sd)	23.17 (4.05)
Cronbach α	.91
prosječna korelacija među česticama	.61

Eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponenta ponuđeno je jednofaktorsko rješenje pri čemu jedan faktor objašnjava 66% varijance. S obzirom na visoku pouzdanost, formiran je ukupni rezultat kao linearna kombinacija procjena

svih tvrdnji, pri čemu veći rezultat znači i pozitivniji stav. Stoga odlazak na stručnu praksu potiče razvoj znanja, vještina i kvalifikacija svih sudionika, potom povećava kompetitivnost na tržištu rada i utječe na sposobnost rada u multikulturalnim sredinama, pomaže prilikom osamostaljivanja, pridonosi kulturnoj obogaćenosti, prilika za usavršavanje stranih jezika, te zaključuju kako je ovaj vid prakse jedno pozitivno iskustvo. U tom smislu, došlo bi izravno i do povećanja konkurentnosti tj. sposobnosti postizanja uspjeha na tržištima koja bi omogućila visoko produktivno gospodarstvo, a istodobno bi utjecala i na poboljšanje životnog standarda cjelokupnog stanovništva. Kako bi gospodarstvo bilo konkurentno važno je ostvariti konkurentnost radne snage. Osnovni čimbenici konkurentnosti radne snage su obrazovna struktura, kompatibilnost ponude i potražnje (s obzirom na znanje, stručnost i sposobnosti) i troškovi rada (Bejaković, Lowther, 2004; Bejaković, 2006; Bejaković, 2011). Studenti od ulaska Hrvatske u EU očekuju povećanje pokretljivosti stanovništva što bi u konačnici trebalo rezultirati smanjenjem nezaposlenosti (Relja i dr., 2011a: 167-189) smatrajući da je rad izrazita društvena vrijednost visokoobrazovanih mladih, izvor samoostvarenja, materijalne sigurnosti i društvenog ugleda (Relja i dr., 2011b: 191-205).

Tablica 6. Upoznatost s mogućnostima odlaska na stručnu praksu u inozemstvo u odnosu na upisani fakultet

	DA	NE	ne zna/ne može procijeniti	bez odgovora	f	%
Fakultet prirodoslovno matematičkih studija i kineziologije	12	13	2	/	27	8,1
Sveučilišni studijski centar za studije mora	2	1	1	/	4	1,2
Kemijsko tehnološki fakultet	6	5	2	/	13	3,9
FESB	41	6	9	1	57	16,7
Građevinsko-arhitektonski fakultet	28	2	2	/	32	9,6
Pomorski fakultet	10	6	4	/	20	6
Medicinski Fakultet	11	3	3	/	17	5,1
Mediterranska poljoprivreda	1	0	1	/	2	0,6
Ekonomski fakultet	58	14	10	2	84	24,5
Pravni fakultet	23	5	3	2	33	9,3
Filozofski fakultet	25	9	5	1	40	11,6
Katoličko-bogoslovni fakultet	3	2	0	/	5	1,5
Umjetnička akademija	3	2	2	/	7	2,1
ukupno				6	341	100

Unutar sastavnica Splitskog sveučilišta, najveći interes za odlaskom na stručnu praksu prevladava na Ekonomskom fakultetu, potom na Fakultetu elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje, Građevinsko-arhitektonskom fakultetu i Filozofskom fakultetu. Slijedom navedenoga, na istim fakultetima očigledno postoji dobro uhođan postupak informiranja studenata dočim bi takve oblike dobre prakse trebalo primijeniti i na ostalim fakultetima.

ZAKLJUČAK

Studentska mobilnost prema međunarodnom izvješću EUROSTAT-a pridonosi osobnom razvoju pojedinca, povećava jezične kompetencije i interkulturalno razumijevanje što može uvelike utjecati na veću zapošljivost na međunarodnom tržištu rada. Cilj europske obrazovne politike pored ostalog, usmjeren je i na povećanje studentske mobilnosti u svim zemljama, uključujući i Hrvatsku. U tom smislu, očigledan je sve veći interes za odlaskom na mobilnost u neku od zemalja članica EU (Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj, Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku, 2011:82).

Unutar ovog istraživanja prvenstveni fokus bio je na analizi *Erasmus* stručne prakse koja mladima pruža mogućnost stjecanja radnog iskustva kroz stručno usavršavanje u inozemstvu. Sve do nedavno bilježen je relativno slab odaziv na ovakav tip mobilnosti, no situacija se u posljednje vrijeme mijenja nabolje. Tomu idu u prilog podaci o kontinuiranom povećanju broja odlazaka na stručnu praksu na razini Splitskog sveučilišta počevši od akademske godine 2009./2010. kada nije zabilježen niti jedan odlazak, do 2010./2011. kada je devet studenata koristilo ovaj oblik studentskog programa, do 2011./2012. unutar koje se bilježi odlazak trideset studenata. Dobiveni empirijski rezultati ujedno su potvrdili pretpostavku o stručnoj praksi u inozemstvu kao obliku stjecanja novih iskustava, znanja i upoznavanja s različitim metodologijama rada i pristupima učenju i istraživanju. Nažalost, istovremeno više od polovice ispitanika nije upoznata, ili o ovome nema mišljenje što ukazuje na potrebu sustavnijeg informiranja mladih o prednostima i pogodnostima koje pruža navedeni program, odnosno, postoji očigledna potreba za sustavnijom i širom promocijom od strane *Erasmus* koordinatora na razini splitskog sveučilišta.

Dodatne aktivnosti u svezi promoviranja stručne prakse itekako ima svoje opravdanje, posebno iz razloga što sami mladi odlazak na praksu vide kao priliku za dodatno unaprijeđenje znanja, vještina i kvalifikacija. Ovo uz mogućnost osamostaljivanja i učenja stranih jezika, dovodi i do povećanja kompetitivnosti na tržištu rada, odnosno, mogućnosti bržeg zapošljavanja, što u konačnici i jest jedna od najvažnijih praktičnih koristi istraživnog programa.

LITERATURA:

- Bejaković, P., Lowrher, J. (2004) Konkurentnost hrvatske radne snage. Zagreb: Institut za javne financije.
- Bejaković, P. (2006) Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne snage u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 15(3):401-425.
- Bejaković, P. (2011) Odrednice zapošljivosti i konkurentst radne snage u Hrvatskoj. U: *Društvene pretpostavke društva znanja*, Afrić, V., Bakić-Tomić, Lj., Polšek, D., Žažar, K., ur. Zagreb: Filozofski fakultet, Ivo Pilar, Učiteljski fakultet. Str: 173-186.
- Dragun, A., Relja, R. (2006) Akademska mobilnost studenata: Stavovi studenata Ekonomskog fakulteta u Splitu. Split: Revija za sociologiju, 37(1-2):63-76.
- Jakominić Marot, N., Šašinka, M., Štefan, D. (2005) Akademska mobilnost kao čimbenik razvoja društva: prema Europskom prostoru visokog obrazovanja. U: *Stipendije.info: uloga stipendija u povećanju akademske mobilnosti*, Šćukanec, N. ur., Zagreb: SIC-Studentski informacijski centar u Zagrebu. str: 19-22.
- Hrvatska - društvo i država blagostanja (2011) Zagreb: Hrvatska gospodarska komora.
- Matković, T. (2009) Mladi između obrazovanja i zapošljavanja: isplati li se školovati? Zagreb: Program Ujedinjenih naroda za razvoj (UNDP) u Hrvatskoj.
- Midwinter, D., Whatmore, T. (2011) Positive placements: Making the most of your Educational Placement. London: Continuum international publishing group.
- Povećanje mobilnosti hrvatske akademske zajednice: Ulazak Hrvatske u program *Erasmus* (2008) Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Pregled postignuća 2010. Godišnje izvješće Instituta za razvoj obrazovanja (2011) Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Relja, R., Dragun, A. (2005) Želje i razlozi studenata za uključenjem u programe akademske mobilnosti. U: *Stipendije.info: uloga stipendija u povećanju akademske mobilnosti*, Šćukanec, N. ur., Zagreb: SIC-Studentski informacijski centar u Zagrebu. str: 23-30.
- Relja, R., Tomić, V., Popović, T. (2011a) Odnos prema radu i očekivanja od zaposlenjastudenata splitskog Sveučilišta. U: *Gospodarske i kulturne odrednice regionalnog identiteta*. Ekonomski fakultet u Osijeku. str:167-189.
- Relja, R., Tomić, V., Popović, T. (2011b): Nezaposlenost i obrazovanje u kontekstu europskih integracija. U: *Gospodarske i kulturne odrednice regionalnog identiteta*. Ekonomski fakultet u Osijeku. Šundalić, A, Zmaić, K., Sudarić, T. ur. Ekonomski fakultet u Osijeku. str: 191-205.
- Reynolds, N., Turcsányi-Szabó, M. (2010) Key Competencies in the Knowledge Society. Brisbane: Springer.
- Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj. Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku (2011) Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.

PLACEMENT PROGRAM WITHIN EUROPEAN UNION ERASMUS PROGRAM: POSSIBILITIES AND PERSPECTIVES

RENATA RELJA, SANJA MIKAČIĆ AND INA REIĆ ERCEGOVAC

Summary: *On July 2013, Croatia is to become an EU member, wherefore it is important to furtherly analyse the educational perspectives in this context. As one of such perspectives, it is required to analyse the modality of the placement program of students abroad, through European Union Erasmus program, and Croatia has recently started to participate in it. In this study, the authors present a part of research that refer to how informed the students are, and the possibilities and perspectives of applying for the placement program abroad, as a mobility option that until recently did not attract many students. The research was conducted on August and September 2012, among the students of all fourteen faculties that are components of University of Split, which in total included 341 students. The results of this research verified that the placement program abroad, as a part of mobility program, significantly enables students to get some new experiences and knowledge by giving them a valuable possibility to discover new and different modalities and approaches to studying and education in general. The modern global society changes, such as hyper-rationalization, hyper-differentiation and hyper-commodification show that it is necessary to question, adopt and transform the traditional education and work forms. In this sense, applying for a placement program abroad proved to be an important opportunity to adopt new work habits, thus also adopting detection and gaining the necessary competences, with the goal of adopting to the complex requirments of the modern labour market as succesful as possible.*

Key words: *placement program, work, mobility programs, Erasmus, EU, youth*

STRUČNO USAVRŠAVANJE KAO ODGOVOR NA NEDOSTATNOST INICIJALNOG OBRAZOVANJA U RAZVIJANJU KOMPETENCIJA NASTAVNIKA

SNJEŽANA ŠUŠNJARA, LEJLA KAFEDŽIĆ I SANDRA BJELAN-GUSKA
Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Odsjek za pedagogiju
ssusnjara@yahoo.com

Sažetak: *Inkluzivno obrazovanje je prepoznato u relevantnim dokumentima za reguliranje obrazovanja na razini cijele Bosne i Hercegovine. Istraživanja su pokazala da ovi dokumenti nisu našli svoju primjenu u nastavnim planovima i programima visokoškolskih ustanova pa i danas u odgojno-obrazovne ustanove ulaze nastavnici koji nemaju kompetencije za provedbu inkluzivnog obrazovanja. S obzirom da inicijalno obrazovanje ne odgovara potrebama prakse i suvremenog obrazovnog sustava, neminovno je da nastavnici koji već rade u odgojno-obrazovnim ustanovama unapređuju svoje kompetencije kroz stručno usavršavanje. Cilj ovog rada je propitati zastupljenost kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje i mogućnosti djelatnog reagiranja na obrazovne potrebe tih nastavnika. Jedan od načina djelatnog reagiranja je i realizirani seminar na razini Sustava katoličkih škola za Europu u Bosni i Hercegovini.*

Ključne riječi: *inkluzivno obrazovanje, kompetencije, obrazovne potrebe, stručno usavršavanje, inicijalno obrazovanje, nastavnik*

UVOD

U jeku Bolonjskih promjena i potreba reformi visokog školstva, danas su u Bosni i Hercegovini sve očitiji zahtjevi da se budući nastavnici osposobe za što praktičnije pristupe nastavi neovisno o razini njihova razvoja, kako bi mogli na iskustven i koristan način poučavati učenike u školama i pripremati ih za buduće pozive. Novi modeli kurikuluma bi mogli biti jedno od rješenja, ako bi se fokusirali na razvoj novih kompetencija, koje Bolonjski proces i propagira u svojoj osnovi. Primjena Bologne kakva je prisutna na sarajevskom sveučilištu daleko je od prvotne ideje

ovoga procesa, gdje svaki fakultet ima svoje razumijevanje i provedbu Bologne. Stoga, ovaj proces u BiH ne teče jednostavno i na način koji bi zadovoljio iskazane potrebe tržišta ali i sveučilišnog miljea. Možda je razlog tomu i nepostojanje posebne spremnosti i volje za ovakvim nastojanjima od nadležnih i odgovornih, odnosno onih koji donose odluke.

Za primjer ćemo navesti Filozofski fakultet u Sarajevu na kojemu postoje mnogi nastavni smjerovi na različitim odsjecima (odsjeci za jezike, za filozofiju, sociologiju, historiju, psihologiju i dr.). Na ovim odsjecima je očita različitost broja nastavnih sati iz pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke grupe predmeta, njihovo vrednovanje i prihvatanje ideje korisnosti i potrebitosti ove nastave. Pri tom je jasno da se ovome ne može naći skoro i efikasno rješenje. Ako pogledamo situaciju na drugim fakultetima Univerziteta Sarajevo, na kojima postoje nastavnički smjerovi, onda je situacija dodatno usložnjena.

U svjetlu svega navedenoga, govoriti o kompetencijama nastavnika i njihovom novom i drugačijem pristupu samoj nastavi i studentu, čini se kao uzaludna borba. Ovo je osobito uočljivo na već spomenutim odsjecima Filozofskog fakulteta gdje na pojedinima još uvijek prevladava pripovjedački pristup nastavi ili diktiranje nastavnih sadržaja. Ovaj nesrazmjer između stjecanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih vještina u tradicionalnim studijskim programima u BiH može se objasniti i još uvijek prisutnim načinima obrazovanja budućih nastavnika temeljenih, uglavnom, na verbalizmu u nastavu i frontalnom pristupu. Sukladno kazanome, ovakav nastavni odnos podrazumijeva i dva osnovna subjekta, a to su, kako Freire primjećuje, "Subjekt (učitelja) koji govori i strpljive objekte (učenike) koji slušaju. Sadržaj, bez obzira na to je li riječ o vrijednostima ili iskustvenoj dimenziji stvarnosti, tijekom procesa pripovijedanja postaje beživotan i okamenjen. Obrazovanje pati od bolesti pričanja." (Freire, 2002).

Također bi vrijedilo ukazati na važnost stvaranja novog kurikulumu koji bi se temeljio na kompetencijama nastavnika i ishodima učenja. Kao primjer za ovo može nam poslužiti model razrade kurikulumu usmjerenog na razvoj kompetencija urađen od strane ekspertnih timova iz tzv. Tuning projekta 20. Njihov cilj je bio postizanje usporedivosti, prepoznatljivosti i shvaćanja potrebe prilagodbe studijskih programa za praktična znanja kojima dosadašnje visoko školstvo oskudijeva. Pri tom je važno praktična znanja učiniti korisnima i izvan krugova određene akademske zajednice, približiti ih drugima i drugačijima u skladu s potrebama tržišta i zahtjevima za profilima stručnjaka, za koje dosad nije bilo potrebe.

Sukladno ovim nastojanjima prisutnima danas u svijetu a koja se nešto sporije javljaju i u BiH, cilj je ostvariti kreativniji pristup nastavi, učiniti je življom, kreativnijom i bližom novim generacijama. Ovakvim pristupom dolazi i do promjene uloge sveučilišta, s novim smjernicama i novim studijskim programima koji će pobuditi

interes studenata a ujedno ih i opremiti novim znanjima i osposobiti novim vještinama koje će im pomoći da odgovore zahtjevima tržišta i radnim okruženjima koja ih očekuju. Da bi se ovo uspješno postiglo, nastavnik mora posjedovati nove kompetencije koje će ga udaljiti od dosadašnje prakse predavačke nastave, što ujedno predstavlja i velik rizik i izazov za fakultete u BiH. Naime, prisutan je velik raskorak između stjecanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih vještina u već spomenutim tradicionalnim studijskim programima, koje opet svaki fakultet različito shvaća, tumači i primijenjuje.

Kako smo već istaknuli, nastavnikova aktivnost u suvremenim, izmijenjenim okolnostima nastoji se precizirati i operacionalizirati u svjetlu različitih koncepata neophodnih kompetencija. Reforma obrazovanja jest neminovnost u BiH i stoga je potrebno shvatiti je i prihvatiti kao prirodan proces.

KOMPETENCIJE I NJIHOVO ODREĐENJE

Tri su teorijska ishodišta od kojih se polazi kad se govori o kompetencijama: biheviorističkoga, konstruktivističkoga i holističkoga (Babić, 2007). Jasno je da polaze s različitih stajališta, ali usprkos tome imaju zajednička temeljna načela, putem kojih se danas razvija i kompetencijski pristup kurikulumu u visokom obrazovanju. Ta načela podrazumijevaju sljedeće: usmjerenost na ishode učenja, uporaba odgovarajućih metoda, kojima se utvrđuju kompetencije veća upućenost u praktična područja tražena na tržištu rada, važnost stjecanja kognitivnih i praktičnih vještina, prepoznatljiva i jasnija svjesnost o tome koje ciljeve želimo dosegnuti, sami ishodi kao vidljive kompetencije i uporaba kreditnog sustava (Bowden, 1998).

Ovakvim pristupom se nastoji odmaknuti od već gore spomenutog tradicionalnog verbalističkog pristupa nastavi koji učitelju nalaže da učenike informira i puni sadržajima, koji nerijetko nemaju doticaja s iskustvom studenata i samom realnošću, što ih onda sprečava u samostalnosti i mogućnosti osmišljavanja novih saznanja. Kako Freire ističe “Riječi su ispražnjene od sadržaja i postaju šuplje, otuđene; to je, otuđujući verbalizam. Izrazito obilježje tog pripovjedačkog podučavanja zvučnost je riječi, a ne njihova moć preobražavanja.” (Freire, 2002, str.37).

Navedeni Tuning projekt navodi sljedeće definicije kompetencija: ”... pojam kompetencija počiva na integrativnom pristupu, koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao

integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja (uzimajući u obzir znanje i njegovu primjenu, stavove, vještine i odgovornosti) te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti.” (Tuning, 2006., str.5, prema: Vizek-Vidović, 2009)

Također se kazuje da “kompetencija ili skup kompetencija znači da osoba upotrebljava određenu sposobnost ili vještinu za obavljanje zadatka na takav način koji dopušta procjenu njegove ili njezine razine postignuća. Kompetencije se mogu utvrđivati i razvijati. To znači da osoba ne posjeduje kompetencije u apsolutnom smislu, već u određenom stupnju koji se može smjestiti na kontinuumu razvijenosti, te razvijati vježbom i obrazovanjem” (Tuning, 2006., str.1, prema: Vizek-Vidović, 2009). Ovime se ističe važnost promjene nastavnih pristupa na sveučilištima i pokušaj prilagođavanja nastavnika novim vidovima nastave. Naravno da ovo nije lagan proces i da je potrebno vrijeme kako bi se promijenila ustaljena praksa pukog prenošenja sadržaja od strane nastavnika, bez iskazane spremnost za prihvaćanje novih i korisnijih pristupa. Bolje reći, u pisanom obliku se sve prihvati ali u praksi se puno toga ne mijenja. Kako Freire navodi uz učitelja pripovjedača učenici samo mehanički pamte kazano. “Što je još gore, ono ih pretvara u ‘spremišta’, ‘posude’ koje učitelj treba ispuniti. Što su posude punije, to je učitelj bolji. Što se posude lakše daju napuniti, to su učenici bolji.” (Freire, 2002, str.37)

Kompetencije se također mogu promatrati kao dvije kategorije: područno-specifične i generičke ili prenosive (Gonzalez i Wagenaar, 2006.). Područno-specifične kompetencije su usko povezane s određenim područjem i otuda i naziv akademske kompetencije. One su osnova studijskoga programa i dio svakog obrazovnog ciklusa. Generičke kompetencije predstavljaju skup znanja, vještina i vrijednosti sa širokom lepezom primjene u različitim područjima. Baš zbog ovoga svojstva, one se lakše prilagođavaju zahtjevima raznih visokostručnih poslova (Vizek-Vidović, 2009). Do nedavno je postojalo mišljenje da opće kompetencije u visokom obrazovanju nemaju mjesta u tradicionalnim studijskim programima kao obrazovni ciljevi. Stoga se i nije prilazilo njihovu sustavnom razvoju. Ipak, istraživanja provedena u okviru Tuning projekta su pokazala da poslodavci i zaposlenici pokazuju interes za ove kompetencije navodeći ih kao iznimno važne, pa i važnije za uspjeh u poslu od posjedovanja samo područno-specifičnih znanja. Usprkos tome, vidljivo je da su baš ove kompetencije većim dijelom zapostavljene u studijskim programima visokoškolskih ustanova koje obrazuju buduće nastavnike. Iz ovoga je razvidna važnost uvođenja ovih kompetencija u sveučilišne kurikule. Bio bi to korak naprijed u nastojanjima prepoznavanja društvenih potreba za stručnjacima koji bi se lako i jednostavno mogli uklopiti u različite radne sredine.

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Imajući u vidu sve gore navedeno, upitno je možemo li uopće govoriti o inkluziji i koliko ova tematika zauzima mjesta u obrazovanju budućih nastavnika. Stoga ćemo morati prvo definirati, barem djelomice, nove pristupe u nastavi, inkluziju i inkluzivno obrazovanje, te istražiti mijenja li se što na tragu ove tematike u visokoškolskom odgoju i obrazovanju.

Bitan preduvjet za uvođenje inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva i traži temeljnu pripremu u obliku obrazovanja nastavnika, odgajatelja i stručnih suradnika. Istraživanja (Kafedžić, 2009; Pehar, 2007) su pokazala da nedovoljno osposobljeni nastavnici rade u inkluzivnim odjelima.

Važno je istaknuti da se posebice u inkluzivnom odjelu od nastavnika očekuju nove kompetencije, jer on/ona dobijaju izvjesne nove uloge za čije ispunjenje je potrebno obrazovanje u širem kontekstu. Pri tom se postavlja pitanje što je prioritetnije, inicijalno obrazovanje ili stručno usavršavanje. Ako će nastavnik imati zadatak poučavati djecu u inkluzivnim odjelima, onda bi trebao već u inicijalnom obrazovanju biti osposobljen za provođenje inkluzivnog obrazovanja. Kompetencije koje su definirane putem Tuning programa, DeSeCo, ISSA,... su neophodni i sastavni dio obuke i nastavnika u BiH. Da bi se ovo i realiziralo potrebno je nastavnicima osigurati kvalitetno inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje. U ovim naporima se mogu slijediti zemlje Europske Unije koje su organizirale inicijalno obrazovanje nastavnika tako da se kompetencije usvoje i razviju već u okviru inicijalnog obrazovanja (npr. nastavnik može biti osoba koja je stekla stručni stupanj magistra, MA).

Međutim, nakon uvida u nastavne planove nastavničkih odsjeka (njih 25) fakulteta Univerziteta u Sarajevu uočena je raznolikost u nastavnim predmetima, broju sati i ECTS bodovima unutar pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke grupe predmeta. Iz analize nastavnih planova vidljivo je da studenti na nastavničkim odsjecima fakulteta Univerziteta u Sarajevu ne razvijaju neophodne kompetencije za rad u inkluzivnim odjelima. Izuzetak čine Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Pedagoški fakultet. Zbog svega navedenoga, postavlja se pitanje zašto nastavni planovi i programi na nastavničkim odsjecima fakulteta Univerziteta u Sarajevu nisu utemeljeni na potrebama prakse, budući da ne nedostaje ni teorijsko-stručnih rasprava, ni zakonskih rješenja. Nedopustivo je budućim nastavnicima dati samo struku, a ne pripremiti ih za nastavnički poziv. Stoga bismo ovdje podcrtali da bi umjesto sintagme inicijalno obrazovanje ili stručno usavršavanje trebali koristiti sintagmu - inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje. Jedan od načina kompenzacije nedostatnosti inicijalnog obrazovanja u razvijanju kompetencija nastavnika jesu seminari kao oblik stručnog usavršavanja.

Kako bismo bolje i praktičnije pojasnili postavljenu problematiku, proveli smo istraživanje na godišnjem seminaru katoličkih školskih centara organiziranom u Sarajevu na temu *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA DOBIVENIH UPITNIKOM ZA SAMOPROCJENU ZNANJA I VJEŠTINA IZ OBLASTI INKLUZIJE

"...škola će uvijek biti onoliko dobra ili loša, koliko su dobri ili loši njeni učitelji. Dobra volja sama za sebe nije dovoljna. Potrebna joj je dopuna stručnim kompetencijama."

Bach, 2005

Ciljevi seminara realiziranog u siječnju 2013. godine pod nazivom *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja* bili su razvijati i jačati kompetencije nastavnika iz područja inkluzivnog obrazovanja, te jačati nastavničke profesionalne mreže na razini Sustava katoličkih škola za Europu koje pridonose informalnom učenju.

Na početku seminara **255** polaznika (ravnatelja, direktora i nastavnika osnovnih i srednjih škola Sustava) zamoljeno je da popune upitnik za samoprocjenu. Upitnik za samoprocjenu sastojao se iz dva dijela. U prvom dijelu su ponuđene tvrdnje koje se odnose na oblast znanja i vještina u odnosu na inkluzivno obrazovanje, a drugi dio upitnika daje prostor za odgovor na pitanje što bi polaznicima najviše pomoglo da se pripreme za uspješnu inkluziju u njihovoj školi.

Tablica 1. Mogućnost razlikovanja pojmova inkluzija i integracija

Znam razliku između pojmova <i>inkluzija</i> i <i>integracija</i> .	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	19	7,45
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	110	43,14
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	77	30,19
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	45	17,65
Bez odgovora	4	1,57
Ukupno	255	100

Tablica 2. Mogućnost definiranja sintagme *djeca s posebnim potrebama*

Mogu definirati sintagmu <i>djeca s posebnim potrebama</i> .	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	8	3,14
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	63	24,71
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	126	49,41
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	57	22,35
Bez odgovora	1	0,39
Ukupno	255	100

Odgovori polaznika prikazani u Tablici 1 i Tablici 2 ukazuju na to da njih 19, tj. 7,45% ne znaju razliku između pojmova inkluzija i integracija, te da samo 8 polaznika tj. 3,14% ne mogu uopće definirati sintagmu *djeca s posebnim potrebama*. Iako je najveći broj njih (43,14%) procijenio da djelomično zna razliku između pojmova inkluzija i integracija, njih 47,84% je procijenilo da zna dosta i zna jako puno o tome. Čak 71,71% polaznika je procijenilo da zna dosta i zna jako puno o definiranju sintagme *djeca s posebnim potrebama*.

Tablica 3. Mogućnost argumentiranja važnosti inkluzije

Mogu argumentirati važnost inkluzije.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	18	7,06
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	105	41,18
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	97	38,04
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	35	13,72
Bez odgovora	-	-
Ukupno	255	100

Polaznici seminara procjenjuju da djelomično (41,18%) i uglavnom (38,04%) mogu argumentirati važnost inkluzije. Ipak, jedan broj polaznika, njih 7,06% procjenjuje da uopće ne mogu dati argumente u prilog važnosti inkluzije.

Tablica 4. Poznavanje karakteristika djece s posebnim potrebama

Poznajem karakteristike djece s posebnim potrebama.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	11	4,31
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	89	34,90
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	118	46,28
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	36	14,12
Bez odgovora	1	0,39
Ukupno	255	100

Procjenu o potpunom slaganju s tvrdnjom da poznaju karakteristike djece s posebnim potrebama dalo je tek 14,12% polaznika seminara, dok 4,31% polaznika uopće ne poznaje karakteristike djece s posebnim potrebama. Najveći broj polaznika, njih 118 tj. 46,28% tvrdi da zna dosta o tome i da imaju određeno iskustvo.

Tablica 5. Izrađivanje inicijalne procjene i individualno prilagođenog programa za učenika s posebnim potrebama

Mogu izraditi inicijalnu procjenu i individualno prilagođeni program za učenika s posebnim potrebama.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	58	22,75
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	119	46,66
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	56	21,96
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	22	8,63
Bez odgovora	-	-
Ukupno	255	100

Iako je iz Tablice 4. vidljivo da najveći broj polaznika tvrdi da zna dosta o karakteristikama djece s posebnim potrebama i da ima određeno iskustvo, u Tablici 5. tek 8,63% polaznika procjenjuje da su u potpunosti u stanju izraditi inicijalnu procjenu i individualno prilagođeni program za učenike s posebnim potrebama. Skoro četvrtini polaznika to uopće nije poznato, a 46,66% polaznika se tek djelomično slaže s tvrdnjom da mogu izraditi inicijalnu procjenu i individualno prilagođeni program za učenike s posebnim potrebama.

Tablica 6. Osposobljenost za organizaciju nastave prepoznajući i otklanjajući prepreke za učenje i sudjelovanje sve djece

Osposobljen sam organizirati nastavu prepoznajući i otklanjajući prepreke za učenje i sudjelovanje sve djece.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	49	19,22
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	112	43,92
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	74	29,02
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	19	7,45
Bez odgovora	1	0,39
Ukupno	255	100

Polaznici seminara, njih 49 tj. 19,22% tvrdi da im uopće nije poznato kako organizirati nastavu prepoznajući i otklanjajući prepreke za učenje i sudjelovanje sve djece, dok 112 polaznika tj. 43,92% tvrdi da su za to tek djelomično osposobljeni. Procjenju o potpunoj osposobljenosti za organiziranje nastave prepoznajući i otklanjajući prepreke za učenje i sudjelovanje sve djece dalo je tek 7,45% polaznika seminara.

Tablica 7. Sposobnost primjene različitih pristupa/metoda/tehnika u radu s djecom s posebnim potrebama

Mogu primijeniti različite pristupe/metode/tehnike u radu s djecom s posebnim potrebama.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	35	13,72
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	99	38,83
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	95	37,25
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	21	8,23
Bez odgovora	5	1,97
Ukupno	255	100

Iako polaznici seminara tvrde da nisu uopće ili su djelomično osposobljeni za organiziranje nastave prepoznajući i otklanjajući prepreke za učenje i sudjelovanje sve djece (Tablica 6.), tvrde da djelomično (38,83%) i uglavnom (37,25%) mogu primijeniti različite pristupe/metode/tehnike u radu s djecom s posebnim potrebama. Pet polaznika tj. 1,97% nije dalo samoprocjenu na tvrdnju o sposobnosti primjene različitih pristupa/metoda/tehnika u radu s djecom s posebnim potrebama.

Tablica 8. Tužakanje kao oblik nasilnog ponašanja

Tužakanje je oblik nasilnog ponašanja.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	80	31,37
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	93	36,48
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	67	26,27
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	11	4,31
Bez odgovora	4	1,57
Ukupno	255	100

S tvrdnjom da je tužakanje oblik nasilnog ponašanja ne slaže se 80 polaznika tj. njih 31,37%, a dodatna 93 polaznika tj. 36,48% tvrdi da se djelomično slaže s navedenom tvrdnjom. Tek 11 polaznika seminara (4,31%) prepoznaje tužakanje kao oblik nasilnog ponašanja.

Tablica 9. Upoznatost s postojanjem međunarodnih dokumenata (konvencija, deklaracija...) koje je ratificirala Bosna i Hercegovina i na kojima su bazirani i lokalni zakoni

Upoznat/a sam s postojanjem međunarodnih dokumenata (konvencija, deklaracija...) koje je ratificirala i Bosna i Hercegovina i na kojima su bazirani i lokalni zakoni.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	91	35,68
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	98	38,43
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	42	16,47
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	17	6,67
Bez odgovora	7	2,75
Ukupno	255	100

Odgovori polaznika prikazani u Tablici 9. pokazuju da je tek nešto manje od 7% polaznika upoznato s postojanjem međunarodnih dokumenata (konvencija, deklaracija...) koje je ratificirala i Bosna i Hercegovina, a na kojima su bazirani i lokalni zakoni. Skoro podjednako broju polaznika uopće nije poznato postojanje relevantnih međunarodnih dokumenata za ovu tematiku (35,68%), a djelomično je s tim upoznato 38,43% polaznika.

Tablica 10. Spremnost za rad s djecom koja imaju senzorne teškoće

Spreman/a sam raditi s djecom koja imaju senzorne teškoće.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	24	9,42
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	94	36,86
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	91	35,68
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	44	17,25
Bez odgovora	2	0,79
Ukupno	255	100

Potpunu spremnost za rad s djecom koja imaju senzorne poteškoće izrazilo je 17,25% polaznika seminara, dok se s navedenom tvrdnjom uopće nije složilo 9,42% polaznika. Najveći broj odgovora pripada djelomičnom (36,86%) i uglavnom (35,68%) slaganju s tvrdnjom. Dva nastavnika nisu dala odgovor o spremnosti za rad s djecom koja imaju senzorne poteškoće.

Tablica 11. Stav o pohađanju specijalnih škola

Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati specijalne škole.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	79	30,98
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	98	38,43
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	47	18,43
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	29	11,37
Bez odgovora	2	0,79
Ukupno	255	100

Ukupno 68,23% polaznika seminara djelomično, uglavnom i u potpunosti se složilo s tvrdnjom da djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati specijalne škole. Njih 30,98% se uopće nije složilo s tvrdnjom, dok dva polaznika nisu dala samoprocjenu na datu tvrdnju.

Tablica 12. ADHD kao oblik neprihvatljivog ponašanja

ADHD spada u neprihvatljive oblike ponašanja.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	120	47,05
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	77	30,20
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	33	12,94
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	10	3,92
Bez odgovora	15	5,89
Ukupno	255	100

Tvrdnja da ADHD spada u neprihvatljive oblike ponašanje je tvrdnja na koju nije dalo odgovor 15 polaznika tj. 5,89%. To je ujedno tvrdnja na koju najveći broj polaznika nije dao samoprocjenu unutar cijelog upitnika. S navedenom tvrdnjom uopće se nije složilo 120 tj. 47,05% polaznika, a djelomično slaganje je izrazilo 77 tj. 30,20% polaznika seminara. U potpunosti se slaže s tvrdnjom da ADHD spada u neprihvatljive oblike ponašanja 3,92% polaznika.

Tablica 13. Sposobnost primjene barem 3 strategije u rješavanju međuvršnjačkog nasilja

Znam primijeniti barem 3 strategije u rješavanju međuvršnjačkog nasilja.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	31	12,16
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	79	30,98
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	108	42,35
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	33	12,94
Bez odgovora	4	1,57
Ukupno	255	100

Tablica 14. Mogućnost pomaganja učenicima pronaći nenasilne riječi

U sukobu pomažem učenicima pronaći nenasilne riječi.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	3	1,17
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	26	10,20
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	98	38,43
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	127	49,81
Bez odgovora	1	0,39
Ukupno	255	100

Barem tri strategije u rješavanju međuvršnjačkog nasilja uglavnom zna primijeniti 42,35% polaznika što je vidljivo u Tablici 13. Djelomično slaganje s tvrdnjom izrazilo je 30,98% polaznika, dok je približno jednak broj onih polaznika koji se uopće ne slažu (12,16%) i onih koji se u potpunosti slažu (12,94%) s tvrdnjom. Čak 127 ili 49,81% polaznika u potpunosti se složilo s tvrdnjom da u sukobu pomažu učenicima pronaći nenasilne riječi. Tri polaznika se uopće s tvrdnjom ne slažu, djelomično se slaže njih 10,20%, a uglavnom se s tvrdnjom slaže 38,43% polaznika.

Tablica 15. Očekivanja roditelja djece s teškoćama u razvoju od djece

Roditelji djece s teškoćama u razvoju očekuju od svoje djece više nego što ona mogu.	<i>f</i>	%
Ne slažem se s tvrdnjom/Nije mi poznato/Nemam uopće ili imam samo malo znanja i iskustva	31	12,15
Djelomično se slažem s tvrdnjom/Znam nešto o tome/Počinjem razumijevati, ali imam ograničeno iskustvo	91	35,69
Uglavnom se slažem s tvrdnjom/Znam dosta o tome/Vladam materijom i imam određeno iskustvo	88	34,51
U potpunosti se slažem s tvrdnjom/Znam jako puno o tome/Sasvim vladam materijom i imam puno iskustva	44	17,26
Bez odgovora	1	0,39
Ukupno	255	100

S tvrdnjom da roditelji djece s teškoćama u razvoju očekuju od svoje djece više nego što ona mogu slaže se 87,46% polaznika i to: djelomično se slaže 35,69%, uglavnom se slaže 34,51% i u potpunosti se s tvrdnjom slaže 17,26% polaznika. Polaznika koji se ne slažu uopće s navedenom tvrdnjom je 12,15%.

Na pitanje o tome što bi polaznicima seminara najviše pomoglo da se pripreme za uspješnu inkluziju u njihovoj školi dani su različiti odgovori. Najučestaliji odgovori su isticali njihovu potrebu za dodatnom i permanentnom stručnom edukacijom i osposobljavanjem nastavnog osoblja putem različitih seminara, radionica, posjeta i razmjene iskustava. Polaznicima je važno formirati stručni tim na razini škole i imati asistenta u toku nastavnog procesa. Ističu važnost poboljšavanja materijalne baze nastave u odnosu na specifična sredstva i pomagala koja su neophodna u radu s djecom s posebnim potrebama. Polaznici su dali i sporadične odgovore na navedeno pitanje, a neki od tih odgovora su: zakonsko reguliranje ove tematike, timski rad nastavnika i stručnjaka iz oblasti inkluzije, kategorizacija učenika s teškoćama u razvoju, postojanje manjeg broja učenika u odjelima, pripremanje ostalih učenika za dolazak djeteta s posebnim potrebama u odjel, dostupnost stručne literature i priručnika i sl.

ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje je realnost u bosanskohercegovačkim školama već odavno, a zakonski je je prepoznato tek prije 10 godina na razini cijele BiH. No, i ovo je dovoljno dugo razdoblje za koji bi se realno mogle očekivati promjene u praksi i kreiranju drugih relevantnih dokumenata. Situacija u praksi je drugačija, posebno na sveučilišnoj razini. Iako provedba bolonjskog procesa zahtijeva inovativne nastavne planove i programe, prilagođene tržišnim i društvenim kretanjima, suštinski se ništa nije promijenilo. Nastavni proces se slično organizira kao i u tradicionalnom obrazovnom sustavu, a promjene u nastavnim planovima i programima su tek formalne. Ovo je evidentno i na fakultetima koji pripremaju buduće nastavnike. Na ovim fakultetima, predavači bi trebali poučavati i osobnim primjerom, te razvijati i unapređivati kompetencije kako bi studenti adekvatno odgovorili na suvremena kretanja u obrazovanju, među koje spada i inkluzivni pristup. Ipak, nije moguće sve probleme riješiti samo kroz inicijalno obrazovanje. Inicijalno i stručno obrazovanje su dobitna kombinacija. Međutim, u BiH, stručno obrazovanje ima doslovce kompenzacijsku ulogu, budući da inicijalno obrazovanju nikako ili vrlo malo priprema buduće nastavnike za rad i djelovanje u inkluzivnim školama i inkluzivnom društvu.

Kako bismo potvrdili ili odbacili navedeno, provedeno je istraživanje s nastavnim i rukovodnim djelatnicima katoličkih školskih centara u BiH. Pomoću upitnika ispi-

tana je spremnost i pripremljenost nastavnika za provedbu inkluzivnog obrazovanja i razumijevanje temeljnih koncepata. U uzorku je bilo 255 djelatnika iz sedam katoličkih školskih centara koliko ih ima u BiH. Dobiveni rezultati nisu, s jedne strane, ohrabrujući obzirom na razdoblje provođenja inkluzivnog obrazovanja u našim školama, dok, s druge strane, možemo biti i zadovoljni znajući situaciju na nastavničkim fakultetima i njihovu nepripremljenost da odgovore na potrebama prakse kroz nastavne planove i programe. Ohrabruje podatak da više od polovice nastavnika iz uzorka: zna definirati sintagmu djeca s posebnim potrebama, može argumentirati važnost inkluzije (72%), zna mnogo o karakteristikama djece s posebnim potrebama i ima određeno iskustvo u vezi s tim (61%), može primijeniti barem tri strategije u rješavanju međuvršnjačkog nasilja (56%), pomaže učenicima pronaći nenasilne riječi u sukobu (89%) i spremno je raditi s djecom koja imaju senzorne teškoće (53%). Najveći postotak nastavnika, dakle, pomaže učenicima pronaći nenasilne riječi u sukobu i zna definirati sintagmu djeca s posebnim potrebama. S druge strane, manje od pola nastavnika iz uzorka: zna razliku između integracije i inkluzije (49%), može izraditi inicijalnu procjenu i individualni plan i program (30%), osposobljeno je za organiziranje nastave, prepoznajući i otklanjajući prepreke za učenje i sudjelovanje sve djece (37%), može primijeniti različite pristupe/metode/tehnike u radu s djecom s posebnim potrebama (46%), zna koje međunarodne dokumente je potpisala i BiH (23%). Zanimljiva su sljedeća tri nalaza: a) gotovo je jednak broj nastavnika koji smatraju da djeca s posebnim potrebama trebaju pohađati specijalne ustanove (30%) i onih koji su protiv toga (31%), b) iznenađuje da se gotovo 48% nastavnika djelomično ili potpuno slaže s tvrdnjom da ADHD spada u neprihvatljive oblike ponašanja i c) da 53% nastavnika smatra da roditelji djece s posebnim potrebama očekuju od njih više nego što mogu.

Nalazi istraživanja pokazuju: a) da nastavnici nisu dovoljno pripremljeni za provedbu inkluzivnog obrazovanja, b) da bi se na fakultetskoj razini budućim nastavnicima moralo dati mnogo više sadržaja, vježbi i prakse iz ove oblasti, c) da bi zaposleni nastavnici morali proći obuke u okviru stručnog usavršavanja najmanje iz: oblasti zakonske regulative, terminoloških razgraničenja, osnove o posebnim potrebama učenika u školama, kreiranja inicijalne procjene i individualnog plana i programa, primjene strategija za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odjelima, te bi trebalo dodatno raditi na njihovim stavovima. Potrebu pojačane obuke iz provedbe inkluzivnog obrazovanja su istaknuli i sami nastavnici, navodeći seminare, radionice, posjete i razmjenu iskustava. Osim toga, nastavnici su istaknuli važnost asistenta u nastavi, postojanje stručnog tima na razini škole i poboljšanje materijalno-tehničke osnove nastave.

Ovo istraživanje je tek ilustracija stanja u školama, a dublja analiza bi, vjerojatno, dala i drugačije (lošije) rezultate i pozvala na žurnu intervenciju u nastavnim planovima i programima na nastavničkim fakultetima i uspostavljanje sustava stručnog

usavršavanja koji bi uključivao kvalitetne obuke iz područja inkluzivnog obrazovanja. Naše stalno inzistiranje na kvaliteti inicijalnog obrazovanja potaknuto je višestrukim razlozima, a jedan od njih je i ušteda novca. Naime, novac se ulaže u inicijalno obrazovanje, a onda se opet ponovno ulaže u programe stručnog usavršavanja čak i da bi se usvojile osnove iz neke oblasti. Naravno, cjeloživotno obrazovanje je imperativ današnjeg vremena, i postajat će sve važnije. Stoga, na kraju se nameće zaključak kako ne treba ulagati dodatno vrijeme i novac na nešto što je već trebalo biti usvojeno na razini inicijalnog obrazovanja, već raditi na unapređenju postojećih i ovladavanju novim kompetencijama sukladno bolonjskim nastojanjima.

LITERATURA:

- Babić, N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja. N. Babić (ur), Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, K.H. Erson State University
- Bowden, J.A. (1998), Competency based education neither a panacea nor pariah. (<http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>)
- Freire, P. (2002), Pedagogija obespravljenih, Zagreb: Odraz – održivi razvoj zajednice
- Gonzales, J. i Wagenaar, R. (ur) (2006), Tuning educational structures in Europe: universities contribution to the Bologna proces – an introduction. Socrates – Tempus
- Kafedžić, L. (2009); Iskustva i problemi inkluzivnog obrazovanjau osnovnim školama Kantona Sarajevo (2004-2008); neobjavljena doktorska disertacija; Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu
- Pehar, L. (2007); Psihološke posljedice reforme osnovne škole; Sarajevo: Službeni list BiH
- Vizek-Vidović, V. (ur) (2009), Kompetencije i kompetencijski profili učiteljskoj i nastavničkoj profesiji, Zagreb: Filozofski fakultet i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

PROFESSIONAL TRAINING AS A RESPONSE TO THE INSUFFICIENCY OF INITIAL EDUCATION RELATED TO DEVELOPMENT OF TEACHER'S COMPETENCES

SNJEŽANA ŠUŠNJARA, LEJLA KAFEDŽIĆ AND SANDRA BJELAN-GUSKA

Summary: *Inclusive education was recognized in relevant documents for regulation of education in the entire Bosnia and Herzegovina. Different researches showed that these documents were not implemented in curriculum of high education institutions. Therefore, even today, teachers without competences for implementation inclusive education are still working in schools. Having in mind that initial education does not response to the needs of practical work and modern educational system, it is important for teachers to improve their competences through professional training. The aim of this paper is to question the presence of teachers' competences for inclusive education and possibility to react actively to the educational needs of these teachers. One of the examples for this acting is a seminar realized at the System of Catholic schools for Europe in Bosnia and Herzegovina.*

Key words: *Inclusive education, competences, educational needs, in-service education, pre-service education, teacher*

OBRAZOVANJE ODRASLIH U HRVATSKOJ OBRAZOVNOJ POLITICI NAKON 1990. GODINE¹

TIHOMIR ŽILJAK
Pučko otvoreno učilište Zagreb
tziljak@gmail.com

Sažetak: U članku se analiziraju dvije faze hrvatske politike obrazovanja odraslih. Prva faza iz 1990-tih godina se odnosi raskid sa socijalističkim sustavom obrazovanja i reafirmiranje tradicionalnih nacionalnih vrijednosti u obrazovanju odraslih. Druga faza u 2000-tim sadržava razvoj i implementaciju novih obrazovnih strategija kao dijela procesa europeizacije. Ciljevi i oblici obrazovanja odraslih iz socijalističkog razdoblja zamijenjeni su konceptom cjeloživotnog učenja kao temeljem za obrazovanje odraslih. Pojavljuju se različiti oblici rada na politici obrazovanja odraslih u procesu europeizacije. Prvi su promjene pod utjecajem transnacionalnih poticaja i pretpristupne pomoći, a drugi se odnosi na nastojanje da radi na prikladan (europski i moderan) način uz učenje od najboljih europskih praksi. To se događa uz zanemarivanje takve nacionalne politike obrazovanja odraslih koja bi bila utemeljena na dokazima i uz nedovoljnu prisutnost lokalnog znanja prilikom difuzije europskih ciljeva i instrumenata. Usprkos svih tih nastojanja i prijenosa ciljeva obrazovnih politika, obrazovanje odraslih nije promijenilo svoju marginaliziranu poziciju u obrazovnoj politici.

Ključne riječi: obrazovna politika, obrazovanje odraslih, cjeloživotno učenje, Hrvatska, europeizacija

1 Ovaj rad se nadovezuje na članak *Dvije faze obrazovne politike* u Hrvatskoj nakon 1990. godine, koji je objavljena u Andragoškom glasniku (2/2013). Zbog jasnoće i konteksta ponovljeni su neki nalazi iz tog teksta bez kojih ne bi bile razumljive konstatacije u ovom tekstu koji se bavi užim područjem obrazovanja odraslih.

UVOD

Ovaj rad opisuje promjene hrvatske obrazovne politike prema obrazovanju odraslih od 1990. do 2012. godine. Ovaj rad prikazuje osnovne dvadesetogodišnje promjene ciljeva, aktera, instrumenata i načina implementacije promjena u obrazovanju odraslih unutar hrvatske obrazovne politike. Kao kriteriji za određivanja pojedinih faza u dvadesetogodišnjem razdoblju koriste se sljedeći razlikovni elementi: osnovni ciljevi, ključni akteri i instrumenti politika te političke okolnosti u kojima se radi na obrazovnoj politici.

Tranzicijske promjene obrazovanja odraslih u Hrvatskoj se vremenski podudaraju s promjenama u većini bivših socijalističkih država. Te promjene započinju političkim preokretom, nastavljaju se raskidom sa starim sustavom nakon čega slijedi inicijacija i izrada novog sustava, donošenje novog zakonskog okvira (nove odluke). Na kraju se promijenjeni elementi inkorporiraju, institucionaliziraju, te se rutiniziraju nove procedure i konsolidiraju nove strukture (Cerych, 1997; Birzea, 2008). U tranzicijskim državama važni su utjecaji transnacionalnih, vanjskih aktera (Cerych 1997). Hrvatska se uklapa u onu skupinu država u kojima se tranzicija obrazovne politike može promatrati kao proces koji počinje raskidom sa starim sustavom, a nastavlja se kao dio procesa europeizacije i modernizacije tj. kao potpora izgradnji suvremenog europskog obrazovnog sustava koji će zamijeniti socijalistički sustav. Europeizacija se tu razumije kao zakašnjela modernizacija ili postsocijalistička modernizacija (Halasz 2007). Hrvatska specifičnost u odnosu na primjerice Češku, Mađarsku, Estoniju je u tome da je uz političke i ekonomske promjene, obrazovna promjena započela u ratnom okruženju uz poteškoće da se obrazovna politika provodi na području čitave države (Koren i Baranović, 2009).

U ovom radu se analiziraju promjene obrazovanja odraslih kroz dvije faze obrazovne politike nakon 1990. godine. Prva faza obuhvaća promjene u 1990-tim godinama i obilježena je političkim, idejnim i institucionalnim raskidom sa socijalističkim obrazovnim sustavom. Druga faza počinje 2000. godine i obilježena je procesom europeizacije nacionalne obrazovne politike u procesu pridruživanja Hrvatske Europskoj uniji. Europeizacija sadrži procese konstrukcije, difuzije, institucionalizacije formalnih i informalnih pravila, procedura, *policy* paradigmi, stilova i načina djelovanja. To je proces rada na politikama u kojima se najčešće implementiraju EU politike u nacionalnim državama, ali je prisutno i prenošenje nacionalnih politika na europsku razinu ili dinamika u kojima europske države neposredno surađuju. U svakom slučaju ovim procesom Europa postaje “gramatika domaćih političkih aktivnosti” (Radaelli, 2006).

NAPUŠTANJE NARODNIH I RADNIČKIH SVEUČILIŠTA

Uvođenjem višestranačja i uspostavljanjem samostalne države u razdoblju nakon 1990. godine u Hrvatskoj se događa prijelom, prekid sa dotadašnjim (socijalističkim) putem unutar Jugoslavije. Promjene u 1990-tim godinama započinju u vremenu izlaska iz Jugoslavije i tijekom intenzivnih ratnih sukoba do 1995. godine, a nakon toga slijedi razdoblje smirivanja, reintegracije čitave države i početnih promjena do 1999. godine.

Ključne promjene započinju 1990. godine određenjem novog smjera politika. Naznačena su dva bitna elementa promjena: raskid sa socijalističkim sustavom i europeizacija kao povratak u Europu. Ovakva modernizacija je specifična jer sadrži i elemente retradicionalizacije (Pastuović, 1996), te se povratak europskim korijenima i priključak Europi provodi kroz reafirmiranje tradicionalnih nacionalnih vrijednosti. Te promjene zahvaćaju i obrazovanje odraslih. Hrvatski se obrazovni sustav početkom 1990-tih vratio na strukturu školstva iz 1958. godine. Prema tom zakonu sustav se sastoji od predškolskih ustanova, osmogodišnjih osnovnih škole, gimnazija, stručnih i viših stručnih škola, te visokih škola, fakulteta i umjetničkih akademija, ustanova za obrazovanje odraslih i stručno usavršavanje.

Do 1990. godine obrazovanje odraslih se najvećim dijelom provodilo putem institucionalizirane mreže radničkih i narodnih sveučilišta, obrazovnih centara unutar poduzeća, strukovnih škola, visokoškolskih ustanova i odjela za obrazovanje odraslih. Veći dio njih je osnovna 1960-tih i 1970-ih godina od strane lokalnih vlasti. Najveći dio ovih ustanova je provodio obrazovanje odraslih kao kompenzaciju za propuštene šanse u ranijem obrazovanju (Klapan i Lavrnja, 2003: 204).

Narodna sveučilišta, kao ključne ustanove za obrazovanje odraslih u socijalističkom sustavu, preimenovane su, u pravilu, nakon 1990. godine u otvorena ili pučka sveučilišta. Kako su ključni politički akteri željeli prekinuti s tradicijom narodnih sveučilišta iz prethodnog razdoblja a ne pristati na prelazak na *otvoreno* obrazovanje odraslih (iako su već utemeljena prva hrvatska otvorena sveučilišta), rješenje je nađeno u novom hibridnom imenu koje uključuje njemačku tradiciju visokih pučkih škola (*folks-hochschule*) i englesku tradiciju otvorenih sveučilišta (*open university*). Opravdanje za opstanak, neukidanje ovih ustanova se pronalazi u tradiciji i važnosti ovih ustanova za nacionalnu emancipaciju početkom 20. stoljeća te aktualno promicanje kulture u mali sredinama. Pri tome je važno pozivanje na Alberta Bazalu kao utemeljitelja pučkih učilišta europskog profila i na njegove proročanske riječi iz 1907. godine “Bez kulturnog, znanstvenog, čudorednog, estetičkog razvoja, bez toga se ne mogu obavljati niti građanske niti obiteljske obveze, bez toga nema političke slobode” (Bazala, 1997).

U ovim učilištima (bivšim narodnim i radničkim sveučilištima) se nastoje i samom djelatnošću prilagoditi novim okolnostima. Napuštaju se neki programi karakte-

ristični za socijalističko razdoblje (obrazovanje za općenarodnu obranu, neki oblici političkog obrazovanja karakteristični za samoupravni socijalizam). Međutim ključni programi formalnog obrazovanja (srednje škole i prekvalifikacije) te neformalnog obrazovanja (strani jezici, umjetničke radionice i sl.) ostaju. Značajan dio programa formalnog obrazovanja odraslih provodi se i u srednjim strukovnim školama, dok u manjim gradovima pučka otvorena učilišta nisu samo obrazovna već i kulturna središta koja su organizirala izložbe, koncerte, tribine i sl. što je i potvrđeno i novim Zakon o pučkim otvorenim učilištima.

Do 1994. godine obrazovanje je bilo pod nadležnošću Ministarstva prosvjete, kulture i sporta, a obrazovanje odraslih je u tome imalo marginalnu važnost. Zavod za školstvo RH je ukinut 1994. godine odlukom tadašnje ministrice. Početkom 1990- tih ukinut je Zavod za andragogiju u Otvorenom sveučilištu, marginaliziran je Andragoški centar, sve su izrazitije poteškoće u tiskanju stručnih časopisa i knjiga o obrazovanju odraslih. Gotovo jedini kontinuitet na nacionalnoj razini predstavlja Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta organiziranjem redovitih stručnih skupova, nacionalnih i međunarodnih konferencija. U nastojanju da ispuni ovu prazninu novoosnovano Hrvatsko andragoško društvo počinje održavanjem prvih skupova.

Nakon završetka rata i mirne reintegracije, u drugoj polovici 1990-tih država počinje funkcionirati na čitavom teritoriju Hrvatske, pa ograničena državnost nije kočnica promjenama. Tradicionalna institucionalna osnova obrazovanja odraslih je oslabila tijekom ovog razdoblja. Novi institucionalni okvir za provođenje novog ciklusa obrazovanja odraslih osiguran je u ovom razdoblju Zakonom o pučkim otvorenim učilištima iz 1997. godine, koji regulira aktivnosti, osnivanje i strukturu tih ustanova. Obuhvaćeno je široko područje aktivnosti koje su tradicionalno obavljala narodna sveučilišta i centri za kulturu: osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje odraslih, djelatnosti glazbenih i srodnih škola izvan redovitoga školskog sustava, djelatnosti javnog prikazivanja filmova, novinsko-nakladničke djelatnosti, radijske i televizijske djelatnosti te obavljanja djelatnosti u svezi s osposobljavanjem, usavršavanjem i prekvalifikacijom mladeži i odraslih izvan sustava redovite naobrazbe. Ustanove po ovom zakonu mogu osnovati jedinice lokalne samouprave i domaće fizičke i pravne pod nazivom pučka otvorena učilišta. Učilišta koja su obavljala muzejsku, knjižničnu, kazališnu i scensko-glazbenu djelatnost nastavljaju ove djelatnosti obavljati sukladno posebnim zakonima kojima su one uređene. Dobar dio tih djelatnosti u kasnijim je godinama izdvojen u zasebne ustanove (glazbene škole, muzeji, knjižnice).

Ovim zakonom je i službeno uvedeno novo ime za ove ustanove. Ključna namjera zakona je uređivanje otvorenih učilišta kao javnih institucija, definiranje načina upravljanja i rješavanje vlasništva nad najvećim Otvorenim učilištem u Zagrebu.

Učilištima upravljaju lokalne vlasti, a ravnatelji odgovaraju lokalnim političkim predstavnicima (AOO, 2008)

U ovoj fazi dominiraju državni akteri, a gotovo sve promjene se rješavaju podzakonskim aktima (uredbama, uputama i sl.) jer se sustavne promjene zakona (osim djelomično u srednjem strukovnom obrazovanju) nisu provodile. Nema nacionalnih obrazovnih strategija. Obrazovanje odraslih je marginalizirano kao manje važna aktivnost. Ključne odluke se donose unutar vladajuće stranke (Koren i Baranović, 2009: 96). Na taj način se državnim akterima i utjecajnoj vladajućoj stranci daje mogućnost arbitrarnog odlučivanja, a odluke su često ovisile o trenutnoj odluci ključnog aktera. Stručnjaci mogu sudjelovati u predlaganju i raspravi, ali njihovi prijedlozi ovise o ključnom političkom filtru vladajuće stranke. Osnovna narativna osnova je bila nastojanje da se obrazovni sustav isprazni od socijalističkih ideoloških sadržaj i naglasi uloga obrazovanja u jačanju i obrani nacionalnog identiteta.

A što se u to vrijeme događa na europskoj razini? To je vrijeme promjena i na europskoj razini. U europskim obrazovnim politikama 1990-te godine su prijelomne i godine značajnih promjena. Godine 1992. opće obrazovanje (školsko i sveučilišno) se prvi puta spominje u Ugovoru iz Maastrichta. Osnaživanje koncepcije cjeloživotnog učenja stvorilo je podlogu za početak povezivanja obrazovanja i osposobljavanja. Cjeloživotno učenje se formira kao krovni koncept kojim se povezuju svi oblici obrazovanja i učenja te nastoji dati odgovor na demografske, ekonomske i političke izazove (Pépin 2007).

Na taj način je kontekst promjena obrazovne politike od 1990. godine obilježen simultanim promjenama. Jedan je spomenuti prijelom na europskoj, a drugi na hrvatskoj razini obrazovne politike. Na razini države provodi se uklanjanje svega što podsjeća na socijalističko nasljeđe, potrebno je sadržajno ispunjenje područja obrazovne politike novim sadržajima te novi europski pristup postaje argument za domaće promjene. Koncept cjeloživotnog učenja je pri tome ključan za preobrazbu pozicije obrazovanja odraslih.

EUROPEIZACIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH

Završetkom rata i mirnom reintegracijom Hrvatski sustav djeluje na čitavom teritoriju. Odlazi prvi predsjednik Tuđman koji je obilježio 1990-te i započinju pregovora za ulazak u EU krajem 1990-ih. Početkom 2000-tih započinje druga faza promjena u obrazovanju odraslih koja je obilježena promjenama unutar procesa europeizacije.

Nove strategije

Početak europeizacijske faze (nakon 2000. godine) obilježava izgradnja novog sustava općeg, strukovnog, visokog obrazovanja te obrazovanja odraslih. Politički okvir koji otvara prozor novih mogućnosti je izbor nove koalicijske Vlade 2000. godine. To je faza kada Hrvatska započinje proces ulaska u EU i Hrvatska prihvaća europske obrazovne ciljeve iz Lisabonskog procesa, što u prvi plan stavlja cjeloživotno učenje za zapošljivost građana i konkurentnost gospodarstva. Promjene u europeizacijskoj fazi su tek djelomično odgovor na političke zahtjeve u pretpriputnom postupku. Ti zahtjevi su pretočeni u Ugovor o pristupanju Europskoj uniji, pa se može prihvatiti da je to oblik harmoniziranja sukladno međunarodnom ugovoru. Međutim promjene prelaze obaveze sadržane u Ugovoru, pa je presudno nastojanje da se bude što sličniji ostalim europskim državama i u području obrazovanju gdje se to izričito ne traži.

To otvara novi prostor i mogućnosti za obrazovanje odraslih. Otvaraju se nove mogućnosti za proces europeizacije i temeljne promjene obrazovne politike. Međutim slabost same Vlade onemogućuje donošenje i provođenje jedinstvene nacionalne obrazovne strategije (Strugar, 2007). Pripremaju se Osnove za ustroj školstva Republike Hrvatske (2000) u Prosvjetnom vijeću Ministarstva prosvjete i športa, Strategija razvitka Republike Hrvatske Hrvatska u 21. Stoljeću (2001) Ureda za strategiju Razvitka Republike Vlade Republike Hrvatske te Konceptcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj (2002) Ministarstva prosvjete i športa. Naime to je vrijeme koalicijske vlade unutar koje šest stranaka teško donosi i provodi jedinstvene odluke koje se odnose na obrazovanje. Poteškoće predstavljaju razlike među strankama kao i podijeljena mišljenja o obrazovnim reformama unutar samih stranaka. Ovdje kočnica promjenama nije više ograničena državnošću (kao u prvoj fazi) nego nedjelotvorna koalicijska vlada od 2000. do 2003. godine

Početak 2000-tih obilježavaju pripreme za uvođenje državne mature u hrvatski školski sustav od 2004. do 2007. godine, *screening* i pregovore o obrazovanju pri ulasku u EU (2005). Godine 2001. Hrvatska se priključuje Bolonjskom procesu na konferenciji u Pragu 2001. godine. U kontekstu ovih domaćih i europskih odluka nastaje prva (i za sada jedina) Strategija i Akcijski plan obrazovanja odraslih iz 2004. godine. U ovoj strategiji se obrazovanje odraslih smješta u kontekst cjeloživotnog učenja. Određenje cjeloživotnog učenja nadovezuje se na europske dokumente (Memorandum, Delorsov izvještaj i dokument Europske komisije *Izgradnja europskog prostora cjeloživotnog učenja*) te Deklaraciju HAZU-a iz 2002. i preporuke Vlade i Nacionalnog vijeća za konkurentnost iz 2004. godine. Temeljne odrednice usmjerene su na konkurentnost privrede, kompetitivnost i zapošljivost s razrađenim zadacima, nositeljima i resursima. Strategija iz 2004. godine razrada je ideja iz HAZU-ova dokumenta iz 2002. godine koji su dopunjeni preporukama

Vlade Republike Hrvatske i Nacionalnog vijeća za konkurentnost iz 2004. godine. Tim se dokumentom u Hrvatskoj cjeloživotno učenje prihvaća kao vizija društva znanja, a utemeljuje se na ideji ljudskih prava. “Društvo temeljeno na znanju znači da se količina novog znanja povećava velikom brzinom pa znanja stečena u tradicionalnom obrazovnom sustavu zastarijevaju i nisu dostatna potrebama pojedinca i društvene zajednice” (MZOS, 2004: 15). Za provedbu ove strategije razrađeni su organizacijski, stručni, financijski, zakonski instrumenti. Akcijskim planom naglasak se stavlja na institucionalni okvir djelovanja Vlade, ministarstava i javnih ustanova, pri čemu bi država zakonima i poreznim mjerama potaknula to obrazovanje. U tim dokumentima je poseban naglasak stavljen na zapošljivost i što učinkovitiji prijenos znanja. Provedivost dokumenta očekuje se zbog bitnog pozitivnog “zaokreta službene hrvatske politike” te uhodane prakse obrazovanja odraslih koja se odnosi na mrežu obrazovnih ustanova i dobru obrazovnu ponudu (posebno u neformalnom obrazovanju).

Institucionalnim promjenama u ovom razdoblju mijenja se struktura organizacija koje sudjeluju u pripremi i provedbi obrazovne politike. Godine 2002. obnovljen je samostalni Zavod za školstvo s Odjelom za obrazovanje odraslih koji je dvije godine kasnije prerastao u Agenciju za odgoj i obrazovanje. Iste godine (2002.) je počeo s radom Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja u okviru Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu koji je od bivšeg Zavoda za školstvo preuzeo provođenje temeljnih i primijenjenih istraživanja u području odgoja i obrazovanja.

Osim klasičnih državnih aktera (Vlade, ministarstava, zavoda), ključni akteri su institucije koje su predlagale strateške promjene obrazovnog sustava. To je, prije svega, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU) koja je potakla procese promjena Deklaracijom o znanju, drugo je Nacionalno vijeće za konkurentnost (formirano na načelima partnerstva poduzetnika, države, znanstvenika), koje u prvi plan stavlja obrazovanje kao instrument stvaranja kompetitivne ekonomije. Deklaracija HAZU o znanju iz 2002. godine i Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja iz 2004. godine, su postala polazište za sljedeće obrazovne promjene i podloga za uvođenje koncepta cjeloživotnog učenja (HAZU, 2004: 10). U 55 preporuka Nacionalnog vijeća za konkurentnost ključno je društvo znanja koje putem obrazovanja treba osigurati gospodarsku konkurentnost (NVK, 2003: 8-23). To je proces u kojem se diskurs Lisabonskog procesa (kompetitivnost i zapošljivost kao ključni obrazovni termini) bez posebnog propitivanja prenosi u nacionalne strategije. Naglašavanjem zapošljivosti sve prisutnije je uključivanje Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva.

Zamjetna je slabija prisutnost i utjecaj stručnjaka kojima je uže područje znanstvenog rada obrazovanje i obrazovna politika. I sama znanstvena zajednica obrazovanja odraslih se nije značajnije pomlađivala te je osiromašena odlaskom starije gene-

racije andragoga, a i marginalizirane su same andragoške katedre na sveučilištima. Prestaju izlaziti neki dugogodišnji časopisi za obrazovanje odraslih (Andragogija, Obrazovanje odraslih) te Andragoški glasnik Hrvatskog andragoškog društva ostaje jedini časopis koji se bavi obrazovanjem odraslih i kontinuirano izlazi. To znatno je smanjenje znanstvenih kanala za hrvatsku andragošku zajednicu koja je tijekom 1970-tih godina i ranije u Poreču i Crikvenici okupljala ključne svjetske stručnjake za obrazovanje odraslih, tiskala respektabilne udžbenike andragogije, bila prisutna na međunarodnoj znanstvenoj sceni.

Na razini implementacije i isporuka obrazovnih usluga povećava se broj provoditelja i sve je značajniji udio privatnih organizacija, koje uz javne ustanove djeluju sve više u formalnom obrazovanju odraslih.

Provoditelji su otvorena sveučilišta (privatna i javna), osnovne i srednje škole koje provode programe obrazovanja odraslih, visoka učilišta, sveučilišta, obrazovni centri u kompanijama, privatne škole stranih jezika, autoškole, profesionalne asocijacije, nevladine organizacije, političke stranke, udruge poslodavaca, sindikati, odgojni zavodi, vjerske institucije, strani centri, kulturni centri, knjižnice, muzeji (AOO, 2008:58). Unutar samih ministarstava postoje specifične organizacije za obrazovanje odraslih: Diplomatska akademija, služba za obrazovanje u Ministarstvu uprave i sl.

Krajem prve dekade započinje i jači utjecaj vanjskih aktera na promjene u samoj nacionalnoj politici. To se odnosi na niz projekata za strukturne promjene (Žiljak, 2007). Upravo preko financijskih potpora EU u institucionalnim promjenama dolazi do novog pristupa i novih aktera. To se prije svega odnosi na osnivanje agencija kao dio procesa agencifikacije koji je zahvatio i Hrvatsku. Programi CARDS (*Communit Assistance for Reconstruction, Development, and Stabilisation programme*), ključni su financijski instrument utjecaja EU na politike u Jugositočnoj Europi te su od 2003. do 2009. godine značajni za sve institucionalne i programske promjene u strukovnom obrazovanju, kvalifikacijama, obrazovanju odraslih i djelomično visokom obrazovanju (CARDS 2001- 2004). Za obrazovanje odraslih je ključan bio projekt Adult learning koji je započeo 2007 godine i provodila ga je Agencija za obrazovanje odraslih. Projekt CARDS 2004 Adult learning imao je za cilj stvaranje potpore izgradnji modernog i fleksibilnog sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj u skladu s potrebama tržišta rada, konceptom cjeloživotnog učenja i najboljim EU praksama. U tom procesu nema direktnog nametanja od strane EU, ali se prenose obrasci obrazovnih modela i izdašno financiraju institucionalne promjene te jačanje kapaciteta ključnih aktera na nacionalnoj razini. Provoditeljska razina tj obrazovne organizacije i njihovi polaznici su u tome daleko manje uključena od nacionalnih obrazovnih vlasti, a najviše pažnje se posvećuje razvoju sustava i administrativnih kapaciteta novih agencija. Važnu ulogu su odigrali i strani

konzultanti (ključni eksperti) koji su prenosili obrazovne modele i davali značenje promjenama koje se događaju. Važan je bio i utjecaj eksperata European Training foundation (ETF) i CEDEFOP. ETF kao europska agencija koja podupire reforme strukovnog obrazovanja i razvoj ljudskih resursa u tranzicijskim državama osigurala je različite forme potpore obrazovanju odraslih u Hrvatskoj. Primjerice hrvatski eksperti sudjelovali su u različitim oblicima rada ETF koji su se ticali politika obrazovanja odraslih, financiranja i osiguravanja kvalitete. ETF je dao značajnu potporu u razvoju kvalifikacijskog okvira, osposobljavanja nastavnika strukovnog obrazovanja te usmjeravanju i savjetovanju u razvoju karijere (AOO, 2008).

Stručnjaci koji su sudjelovali u projektima Vijeća Europe i UNESCO-a, također su prenosili razumijevanje nekih od ključnih obrazovnih koncepata (cjeloživotno učenje, građansko obrazovanje, kvalifikacijski okvir) državnim akterima obrazovne politike (Žiljak, 2007a). Uz to su važni i globalni akteri poput UNESCO-a koji su djelovali ili posredno preko EU ili direktnim sudjelovanjem nacionalnih predstavnika ili OECD u provođenju PISA istraživanja.

Obrazovanja odraslih koncepcijski se smješta unutar cjeloživotnog učenja. Ključni dokument koji je dao poticaj i dugoročno utjecao na ugradnju koncepta cjeloživotnog učenja je rasprava o Memorandumu o cjeloživotnom učenju (2000. godine). Kontekst i termin te rasprave su važni. To je vrijeme kad se gotovo konsenzusom prihvaća europski put Hrvatske i potreba za usklađivanje s europskim politikama. S druge strane, pripremaju se domaće strategije obrazovnih promjena. Domaću raspravu o Memorandumu je organizirao Odbor za obrazovanje, znanost i kulturu Sabora u suradnji s Europskom asocijacijom za obrazovanje odraslih (EAEA) i pod snažnim je utjecajem europskih eksperata. Preveden je tekst Memoranduma i time je postao dostupan širem krugu zainteresiranih stručnjaka i praktičara. Druga rasprava održana je u Hrvatskom andragoškom društvu koja je imala propedautičku funkciju, bavila se razumijevanjem osnovnih ideja, te usmjerila pozornost na primjenu preporuka iz Memoranduma. Ova skupina stručnjaka i praktičara kojoj je ova inicijativa bila bliska, u tom je razdoblju (2000.-2001.godina) najveći dio svojih stručnih prijedloga usmjeravala na strateške promjene obrazovanja, sa čime se inicijalna rasprava o Memorandumu terminski preklapala. Iako sa skromnim javnim odjekom u tom trenutku, rasprava o Memorandumu je povezala stručne krugove, uključila ključne nositelje obrazovne politike (Sabor, Ministarstvo) i stvorila polazište za kasnije promjene (Strategija obrazovanja odraslih, Akcijski plan i budući zakoni).

Prostor koji je 1990-tih ispražnjen od idejne osnove prethodne države i socijalističkog sustava, ispunjen je osnovnim europskim idejama te dominantnim europskim diskursom kao kognitivnim sadržajem koji naliježe kao novi sloj na zatečenu institucionalnu strukturu provoditelja obrazovanja. Naime raskid sa bivšim sustavom u

1990-tim godinama je bio usmjeren na kadrovske promjene, nazive i način političkog utjecaja ali je zadržana inercija značajnog dijela obrazovnih programa koji nisu nosili izrazita obilježja prethodno sustava. Tako je europski sadržaj došao kao novi sloj na tradiciju narodnih sveučilišta.

Institucionalna izgradnja i implementacija

Nakon 2005. godine započinje ono razdoblje europeizacijske faze kada se donosi većina odluka u vezi obrazovnih promjena. Većina tih odluka donesena je u promijenjenim političkim okolnostima, kad je nakon vladanja šesteročlane koalicije ponovno na vlasti HDZ (koji je vladao tijekom 1990-tih) sa svojim koalicijskim partnerima. Ali put koji je započet 2000. godine nije prekinut (Koren i Baranović: 113).

Zadržano je nasljeđe iz prethodne faze tj. na djelu je zadržavanje na započetom putu. Na efikasnost promjena utječu i politički te ekonomski kontekst. U uvjetima globalne i nacionalne gospodarske krize i sve slabije mogućnosti financiranja obrazovanja a posebno obrazovanja odraslih (ne samo na državnoj razini, nego i na podzastupljenoj razini ulaganja poduzeća ili pojedinaca), otežano je i provođenje promjena u obrazovanju.

Ključni programski dokumenti i zakonska rješenja iz ovog razdoblja za obrazovanje odraslih su Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. (MZOS, 2005), Zakon o obrazovanju odraslih (2007), donesene su Polazne osnove Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (2008.). Osnovane su ključne agencije: Agencija za strukovno obrazovanje (2005.), Agencija za obrazovanje odraslih (2006.), Agencija za mobilnost i programe EU (2007).

U ovim promjenama je izrazito korištenje Europe kao argumenta ili legitimirajućeg instrumenta. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. svoje ciljeve opravdava usklađivanjem s europskim i svjetskim trendovima, a implementaciju temelji na financiranju zajmom Svjetske banke (Plan je i uvjet za zajam) i pristupnim fondovima Europske unije (MZOS, 2005). Slikovit primjer je i prvi nacrt prijedloga Zakona o odgoju i obrazovanju iz 2008. godine koji naglašava strukturalnu, normativnu i sadržajnu prilagodbu Europskoj uniji. To je karakterističan pristup kojim se domaće promjene legitimiraju potrebama za prilagođavanjem europskim standardima. Dakle, ne radi se o obvezi kao u nekim drugim javnim politikama u procesu pridruživanja EU, već o nastojanju da hrvatski obrazovni sustav bude što sličniji uspješnim europskim sustavima. Promjene se legitimiraju ekspertizama i usklađivanjem sa znanstvenim nalazima, pa i rasprava (primjerice o HNOS-u) ostaje dominantno unutar akademske zajednice, a proveditelji svoj rad na obrazovnoj politici demonstriraju njezinom reinterpetacijom tijekom implementacije (u razredu).

Osnovni ciljevi su i dalje nereflektirani Lisabonski ciljevi (oni nisu predmet rasprava), pri čemu je osnovni diskurs društva znanja u kojem postoji samo jedan narativni obrazac (društvo znanja u kojem cjeloživotno učenje uspješno osigurava konkurentnost gospodarstva). Nema protunaracija koje bi to dovele u pitanje, a socijalna dimenzija se kao problem pojavljuje tek krajem tog desetljeća. Najjači normativni impuls socijalnoj dimenziji je Zajedničkom memorandum Vlade RH i Europske komisije o socijalnom uključivanju Republike Hrvatske iz 2007. godine. Socijalna dimenzija ovdje znači da treba uključivati ranjive skupine, ali time nije dovedena u pitanje osnovna ideja obrazovanja kao strukovne pripreme za tržište rada. Lisabonski ciljevi se nakon 2010. godine transformiraju u novu program Europe 2020, a nacionalni ciljevi se u Smjernicama za strategiju odgoja obrazovanja znanosti i tehnologije još izrazitije prilagođuju europskim ciljevima (MZOS, 2012). Vlada i ključni akteri (Ministarstvo, HAZU, poslodavci) u Smjernicama naglasak stavljaju na obrazovanje povezano sa istraživanjem i inovacijama (MZOS, 2012). U ovom slučaju je Europa opet argument za te promjene.

Kvalifikacijski okvir se podrazumijeva kao ključni instrument obrazovne politike, važan element za promjene u obrazovanju odraslih. Izrađuje se kao poveznica hrvatskog obrazovnog sustava i europskog obrazovnog prostora, pri čemu bi prepoznatljivosti jasnoća kvalifikacija trebala biti prednost mobilnosti. No sama konceptualizacija kvalifikacijskog okvira je usmjerena uglavnom na europske aktere (izvještavanje *EQF Advisory Group* o tome što je napravljeno na zajedničkom zadatku), a hrvatski akteri se uključuju u operacionalizaciju okvira i njegovih elemenata. Zbog toga je ovaj proces europeizacije kvalifikacijskih okvira obilježen čistim spuštanjem i implementacijskom prilagodbom europskog modela, bez kritičkog preispitivanja od strane domaćih aktera.

Uz implementaciju krajem ovog razdoblja započinje i vrjednovanje uspješnosti sustava obrazovanja odraslih. U obrazovanju odraslih sporadično preispitivanje efikasnosti usvojenih politika potaknuto je podacima o niskoj participaciji odraslih u različitim oblicima obrazovanja odraslih. Ona se kreće u posljednjih 10 godina između 2 i 2,5%, za razliku od predviđenih 12,5% u EU (AOO, 2008: 65) Takvi podaci su među najnižima u Europi, pa povremeno potiču rasprave o uzrocima (tko je kriv?) ili o pouzdanosti podataka (tko je sastavljao kriterije ili dostavljao nepouz dane podatke?). Sveobuhvatna analiza obrazovanja odraslih napravljena je u pripremi za sastanak CONFINTEA u Belemu, Brazil. Obuhvaćeni su svi elementi obrazovne politike koji se odnose na obrazovanje odraslih i uključeni svi dostupni podaci. (AOO, 2008), ali ona nije naišla na odgovarajući javni odjek ili komentare.

Na same promjene obrazovne politike daleko dominantno utječu transferirane europske ideje, promjene u financiranju ili strukturne promjene (nalozi) nego efekti evaluacije. Informiranje i podaci koji pokazuju stanje obrazovanja odraslih nemaju

veći utjecaj na promjenu politika. Teško je očekivati reakcije na ispitivanje obrazovanja odraslih kad čak niti PISA ispitivanje provedeno u tri ciklusa (2006 , 2009. i 2012.) nisu proizveli nikakvu značajnu raspravu. Nije bilo šoka, kao u Njemačkoj, niti pozitivnog iznenađenja kao u Finskoj. Anketa o aktivnosti radne snage (*The Labour Force Survey has been conducted since* se provodi od 1996. Godine, a najčešće se koriste tek podaci o sudjelovanju odraslih u nekom obliku obrazovanja u posljednja 4 tjedna. Detaljniji podaci o razlozima i područjima osposobljavanja odraslih u obrazovanju odraslih nisu uopće javno komentirani i teško su dostupni. Rezultati prvog pilot projekta EU o obrazovanju odraslih (Adult Education Survey iz 2006. godine) su prošli bez ikakvog odjeka, a u drugom (2011.) Hrvatska nije niti sudjelovala. Podaci Eurobarometra, Eurostat-a ili drugi istraživački podaci o obrazovanju ne potiču sustavnu raspravu ili promjenu politike. Nema sustavnih domaćih analiza obrazovanja odraslih iz korisničke perspektive: ispitivanja potreba i prepreka, želja i motiva te zadovoljstva obrazovanjem samih polaznika. Naime, usprkos značajnim planiranim i utrošenim sredstvima u ovom, kao i u prethodnom razdoblju obrazovanje odraslih u najvećem dijelu financiraju sami polaznici (u posljednjih dvadesetak godina uvijek preko 50% polaznika plaća sama svoje školovanje).

Seli se i težište političkog odlučivanja. Ključni državni akteri sve više djeluju po modelu horizontalne koordinacije, pri čemu uz Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, sve važniju ulogu dobiva Ministarstvo rada i mirovinskog sustava te Ministarstvo regionalnog razvoja i fondova EU. Time se potvrđuje instrumentalna funkcija obrazovanja: zapošljivost i ujednačen regionalni razvoj uz potporu EU fondova. Od 2007 godine utemeljeno je i Vijeće za obrazovanje odraslih kao stručno i savjetodavno tijelo Vlade Republike Hrvatske koje prati stanje i predlaže mjere za razvoj obrazovanja odraslih, predlaže i daje mišljenja na prijedloge zakonskih i provedbenih propisa i predlaže financiranje programa obrazovanja odraslih za koje se osiguravaju sredstva u državnom proračunu. Sastavljeno je od predstavnika državnih organa, udruga poslodavaca i obrtnika te provoditelja obrazovanja i stručnjaka za obrazovanje odraslih uz dominantnu ulogu poslodavaca i poduzetnika koji su na čelu tog vijeća, a administrativnu potporu je davala Agencija za obrazovanje odraslih. Međutim prvi predsjednik Vijeća je smijenjen nakon uhićenja zbog privrednog kriminala, a javna vidljivost rada ovog vijeća je u potpunosti izostala.

U ovom razdoblju nastaje većina današnjih obrazovnih agencija koje postaju jedan od ključnih aktera u provođenju obrazovnih politika. Osnivanjem Agencije za obrazovanje odraslih godine 2006. napravljena je institucionalna osnova za sustavno reguliranje obrazovanja odraslih unutar hrvatske obrazovne politike, čemu su veliku potporu dale i strukovne udruge za obrazovanje odraslih. Do tada se obrazovanje odraslih nalazilo unutar Agencije za strukovno obrazovanje, ili Zavoda za školstvo. Zadaci nove Agencije za obrazovanje odraslih bili su praćenje, razvoj, vrednovanje

i unaprjeđenje obrazovanja odraslih. U provođenju ovih zadataka Agencija treba provoditi analize, obavljati nadzor nad radom ustanova za obrazovanje odraslih, provoditi stručno osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih u području obrazovanja odraslih, inovirati, pratiti i vrednovati provedbu programa obrazovanja odraslih, voditi baze podataka i osigurava informacije (Članak 2 Zakona). Osim ovih zadataka, Agencija je u početku obavljala i zadaće i poslove nacionalne agencije za provedbu Integriranog programa EU za cjeloživotno učenje i programa Mladi na djelu Europske komisije. Zbog toga je jedan od prvih prijedloga bio da se i zove Agencija za cjeloživotno učenje (LLP). Godine 2007. je provođenje europskog programa LLP izdvojeno u posebnu Agenciju za mobilnost i programe EU.

Ove agencije se uklapaju u proces agencifikacije, a nastaju kao rezultat domaćih potreba i ishod pretpristupnih projekata za institucionalno jačanje Hrvatske s klasičnim argumentima agencifikacije kao povećanja efikasnosti sustava. Krajem prošlog desetljeća započinje i proces de-agencifikacije, a kojeg obilježava pripajanje nekih agencija. U obrazovanju je to spajanje Agencije za strukovno obrazovanje i Agencije za obrazovanje odraslih. Razlozi za spajanje su smanjenje troškova, povećanje učinkovitost u radu, uspostava jedinstvenoga sustava kvalitete obrazovanja u sustavu stjecanja strukovnih kompetencija te osiguravanje veće racionalizacije poslovanja (MZOŠ, 2009). To ukazuje da je i ovo spajanje politički odgovor na prigovor o radu agencija, ali i nastavak trenda da se obrazovanje odraslih institucionalno opravda kao kontinuirano strukovno obrazovanje. U obrazovanju odraslih u ovom razdoblju ključni regulatori obrazovanja su Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta te Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, a ključne institucije za financiranje su Hrvatski zavod za zapošljavanje, Ministarstvo gospodarstva te IPA projekti. Za razliku od CARDS projekata koji su najvećim dijelom bili usmjereni na strukturne i institucionalne promjene te tehničku pomoć, u IPA projektima je značajnije uključivanje provediteljskih organizacija i neposrednih korisnika. Čitava jedna mjera u IPA programu planirana je za jačanje sustava obrazovanja odraslih, a Vlada Republike Hrvatske je 2012. godine konstatirala da je u proteklih godinu dana je bilo izravno uključeno u projektne aktivnosti oko 13 000 osoba, u okviru kojih su kao krajnji korisnici projektnih aktivnosti i osobe s invaliditetom, nezaposlene osobe iznad 50 godina starosti, dugotrajno nezaposlene osobe, mladi bez radnog iskustva, visokoobrazovane dugotrajno nezaposlene osobe kao i pripadnici nacionalnih manjina (Vlada 2012). Važan alat europeizacije u obrazovanju odraslih je, također, program Grundtvig unutar EU Programa cjeloživotnog učenja, u kojem je ubrzani rast prijava, sudjelovanja i proračuna. Mobilnost pretpostavlja razmjenu ideja, stvaranje novih mreža i promjene unutar vlastitih organizacija za obrazovanje odraslih.

U obrazovanju odraslih pojavljuju se nove udruge. Udruga poslodavaca u obrazovanju, osnovana 2011. Pri Hrvatskoj udruzi poslodavaca uključuje značajne provo-

ditelje obrazovanja. Zajednica ustanova za obrazovanje odraslih osnovana 2009. godine uključuje brojne organizacije koje provode, najvećim dijelom formalno obrazovanje odraslih. Uz Hrvatsko andragoško društvo, ove udruge redovito organiziraju skupove i lobiraju za promjene u obrazovanju odraslih.

ZAKLJUČAK

Promjena obrazovanja odraslih u proteklih dvadesetak godina bitno je obilježena raskidom sa starim obrazovnim sustavom i provođenjem procesa europeizacije. Obrazovanje odraslih mijenja se unutar dvije osnovne faze obrazovne politike. Prva faza obuhvaća 1990-te godine. Cilj obrazovnih promjena u tom razdoblju je raskid sa socijalističkim obrazovnim modelom i njegovim ideološkim sadržajima, uz reafirmaciju nacionalnog identiteta i tradicionalnih vrijednosti. Promjene u obrazovanju odraslih se u tom razdoblju ne provode na temelju sustavnih programskih odrednica ili usvojenih strateških dokumenata, u obrazovanju odraslih mijenjaju se kadrovi, prilagođavaju programi, mijenjaju nazivi ustanova, korisnici prostora. Sustav je mijenjan kombinacijom modernizacije i retradicionalizacije. U radu na obrazovnoj politici ključni su državni akteri i utjecaj vladajuće stranke, a utjecaj europskih aktera na obrazovnu politiku još nije dominantan. Sukladno tome i osnovni akteri u obrazovanju odraslih nisu više narodna sveučilišta nego pučka ili otvorena učilišta.

Druga, europeizacijska faza, obilježena je procesom pristupanja i pridruživanja EU, dominantnim uplivom europskih inicijativa nakon 2000. godine. Domaći obrazovni prostor ispunjavaju transferirani europski modeli kao izraz prikladne europeizirane obrazovne politike. Koncept cjeloživotnog učenja ulazi kao osnovno objašnjenje budućih aktivnosti u području obrazovanja odraslih. Utjecajni su domaći državni i nedržavni akteri te akteri iz Europske unije. Broj i sadržaj aktera se tijekom 2000-tih godina značajno mijenja jer uz državnu strukturu, proces agencifikacije, značajan utjecaj Europske unije, sudjeluju nevladine organizacije i nove asocijacije u obrazovanju odraslih, sve brojniji privatni provoditelji, akademske organizacije. Temeljni nacionalni programski instrumenti promjene u obrazovanju odraslih je Strategija i Akcijski plan obrazovanja odraslih, Zakon o obrazovanju odraslih te uvođenje nacionalnog kvalifikacijskog okvira. Svi se oni naslanjaju na europske dokumente i obrazovne ciljeve. Financijski poticaji promjena dolaze, prije svega iz pretpristupnih projekata financiranih od strane EU (CARDS i IPA), ali djelatnost još uvijek ovisi o uplatama polaznika. Put započet u razdoblju nakon 2000. godine određuje smjer daljnjih promjena do kraja ovog razdoblja. Promjene su sadržajne ali ne utječu na važnost i efikasnost obrazovanja odraslih. Ulaskom Hrvatske u EU otvara se novi ciklus potpunog sudjelovanja Hrvatske u EU, novi ciklus europeizacije i novi izazovi koje nose promjene na europskoj i nacionalnoj razini.

LITERATURA:

- AOO-Agencija za obrazovanje odraslih (2008). *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education. National Report of the Republic of Croatia*. Zagreb: Agency for Adult Education.
- Bazala, A. (1907). *Pučka sveučilišna predavanja*. (Njihova uredba i svrha.). Reprint 2007. Zagreb: POUZ
- Birzea, C. (2008). Back To Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. *Orbis Scholae*, 2(2), 105–113.
- Cerych, L. (1997). Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1). *European Journal of Education*, 32(1), 75-97.
- European Commission (2011). *Croatia 2011 Progress Report*. {Com(2011) 666} COM(2001) 678 final, Brussels
- Halász, G. (2007). From Deconstruction to Systemic Reform: Educational Transformation in Hungary. *Orbis Scholae*, 1(2), 45–79.
- HAZU (2004). *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*. Zagreb.
- Klapan, A. i Lavrnja I. (2003). Comparative Analysis of the Network of Adult Education institutiona in Croatia and Slovenia. *Adult education and development*, 60(3), 235-352.
- Klapan, A., Pongrac, S., Lavrnja, I. (2001). *Andragoške teme*. Rijeka: vlastita naklada.
- Koren, S. i Baranović, B. (2009). What kind of history education do we have after eighteen years of democracy in Croatia? Transition, intervention and history education politics (1990-2008). U: A. Dimou (ed.) *“Transition” and the Politics of History Education in Southeastern Europe*. Gottingen : V&E unipress, 2009, 91-140.
- MZOŠ-Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2004). *Strategija obrazovanja odraslih*. Povjerenstvo vlade RH za obrazovanje odraslih, Zagreb.
- MZOŠ-Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2004a). *Akcijski plan obrazovanja odraslih*. Zagreb
- MZOŠ- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- MZOŠ - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2009). *Nacrt prijedloga Zakona o agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*. Zagreb.
- MZOŠ- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2012). *Smjernice za strategiju odgoja obrazovanja znanosti i tehnologije*. Zagreb: Povjerenstvo za izradu smjernica za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije.
- Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, 5(21), 39-58.
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.
- NVK- Nacionalno vijeće za konkurentnost (2004), *55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske*. Zagreb: Nacionalno vijeće za konkurentnost.

- Radaelli, C. M. (2006). 'Europeanization: Solution or Problem?' U: M. Cini and A.K. Bourne (eds) *Palgrave Advances in European Union Studies*. Basingstoke: Palgrave, p. 56-76.
- Strugar, V. (2007). Politika obrazovanja i promjene odgojno-obrazovne djelatnosti. Ur: Previšić, V., Šoljan, N., Horvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju idruštvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, p. 395-410.
- Vlada RH (2012). *Izješće o korištenju pretpristupnih programa pomoći Europske unije za razdoblje od 1. siječnja do 30. lipnja 2012. godine*. Zagreb: Vlada RH.
- Zakon o obrazovanju odraslih NN 17/07, Zagreb
- Žiljak, T. (2007). Izazovi i koristi CARDS projekta za strukovno obrazovanje odraslih (eu-ropeizacija na djelu). *Andragoški glasnik*, 11(1), 15-22.
- Žiljak, T. (2007a). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Analiz Hrvatskog politološkog društva*, 2006 3(1), 261-28.

ADULT EDUCATION IN THE CROATIAN EDUCATION POLICY AFTER 1990

TIHOMIR ŽILJAK

Summary: *In the article two phases of Croatian education policies have been analysed. The first phase in 1990's comprises break with the socialist education system with reaffirmation of traditional national values in adult education system. The second phase in 2000's comprises development and implementation of the new education strategies as a part of the Europeanization process. Goals and forms of adult education system from socialist period have been replaced by European lifelong learning concept as basis for adult education. There are different forms of policy making in adult education Europeanization process. The first is change under transnational incentives and pre-accession assistance programmes, and second one is trying to work in appropriate (European and modern) way and learning from European best practice. There is a lack of evidence based national policy making and underrepresented local knowledge in diffusion of European goals and instruments. In spite of this efforts and policy goals transfer adult education doesn't change its marginal position in education policy.*

Key words: *education policy adult education, lifelong learning, Croatia, Europeanization*

