

**ANDRAGOŠKI GLASNIK  
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY  
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**31 – 2013**

**ANDRAGOŠKI GLASNIK  
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY  
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**ISSN 1331-3134 UDK 374  
Broj 2 (31), Vol 17, godina 2013.**

*Nakladnik:*

**Hrvatsko andragoško društvo**

[www.andragosko.hr](http://www.andragosko.hr)

[tajnik@andragosko.hr](mailto:tajnik@andragosko.hr)

*Sunakladnik:*

Pučko otvoreno učilište Zagreb

[www.pou.hr](http://www.pou.hr)

*Odgovorni urednik*

dr.sc. Tihomir Žiljak

*Glavni urednik*

dr. sc. Milan Matijević

*Uredništvo*

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

**Andragoški glasnik**  
**Glasiló Hrvatskog**  
**andragoškog društva**

**Andragogy**  
**Journal of the**  
**Croatian Andragogy Society**



## SADRŽAJ / CONTENTS

Dijana Vican	Obrazovna struktura i obrazovne potrebe građana RH - platforma za promjene prakse obrazovanja odraslih <i>EDUCATIONAL STRUCTURE AND EDUCATIONAL NEEDS OF CROATIAN CITIZENS – A PLATFORM FOR CHANGE IN ADULT EDUCATION</i>	87
Branko Dijanošić, Katarina Popović	Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih <i>CURRICULUM GLOBALE – CURRICULUM FOR GLOBAL ADULT LEARNING AND EDUCATION</i>	101
Višnja Rajić	Vrednovanje obrazovnih/odgojnih postignuća u obrazovanju odraslih <i>EVALUATION OF EDUCATIONAL OUTCOMES IN ADULT EDUCATION</i>	117
Jelena Kuzijev, Tomislav Topolovčan	Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi <i>THE ROLE OF CHOOSING TEACHING PROFESSION AND SELF-ESTEEM IN TEACHER'S BURNOUT IN ELEMENTARY SCHOOL</i>	125
Teodora Molnar	Javno-privatno partnerstvo u visokom obrazovanju kao promotor razvoja tržišno primjenjivog znanja <i>PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP IN HIGHER EDUCATION AS A PROMOTER OF THE DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE APPLICABLE TO THE LABOUR MARKET</i>	145
Ivan Crnoja	Osposobljavanje vozača u funkciji prometne edukacije i sigurnosti prometa	165
Naputak suradnicima		171



## OBRAZOVNA STRUKTURA I OBRAZOVNE POTREBE GRAĐANA RH - PLATFORMA ZA PROMJENE PRAKSE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Prof. dr. sc. Dijana Vican  
Sveučilište u Zadru, Zadar, Hrvatska  
dvican@unizd.hr

**Sažetak:** Podaci najnovijeg Statističkog ljetopisa (2012.) pokazuju obrazovnu strukturu građana RH. Podaci čine osnovu za višestrano razmatranje obrazovnih potreba građana RH prema nekoliko temeljnih varijabli: kronološka dob i spol, nepismenost, razina obrazovanja, gospodarske grane (sektori), aktivno i neaktivno stanovništvo, zaposleni i nezaposleni i druge. Cilj rada je razmotriti najnoviju obrazovnu sliku Hrvatske, te prodiskutirati odnos obrazovnih potreba s tržišnim potrebama, strateškim ciljevima i obilježjima suvremenih promjena u nacionalnom i europskom kontekstu

U radu se razmatraju sljedeća pitanja: Koje je značenje podataka u Statističkom ljetopisu za obrazovnu, posebice praksu obrazovanja odraslih? Tko su odrasle osobe potrebite obrazovanja? Uočava li se, s andragoškog gledišta, u obrazovnoj slici prostor za potencijalno nove marginalizirane skupine? Diskusija o statističkim pokazateljima i odnosima obrazovne ponude i zahtjeva s obzirom na društveno-kulturne, tržišne, gospodarske, informacijsko-komunikacijske i druge potrebe vodi autoricu ka promišljanju da je andragoška platforma u kontekstu cjeloživotnog učenja i načela "manje poučavanja, više učenja" zahtjevnija glede načina, metoda i sredstava, mogućnosti obrazovanja i samoobrazovanja, nego sadržaja učenja. Dok je u rukama Europske Unije sadržajni i financijski okvir za ostvarenje učinkovitog obrazovanja odraslih, realizacija koncepta cjeloživotnog učenja u nacionalnom kontekstu je u rukama onih čimbenika koji osim vlastitih potencijala imaju senzibiliteta za umrežavanje pojedinaca, ustanova i tvrtki na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

**Ključne riječi:** obrazovna struktura građana RH, obrazovne potrebe odraslih, tržište rada, andragoška platforma, profesionalni portfolio

## Uvod

Jedna od zakonitosti društvenog razvoja je povećanje obrazovne razine njezinih stanovnika. Obrazovanje je pogon za društvene, gospodarske i druge promjene te napredak zemlje (Keeley, 2007). U kontekstu ove zakonitosti, a povezano s obrazovanjem odraslih i cjeloživotnim obrazovanjem, leži i druga zakonitost: što se društvo brže razvija i što je razvijenije gospodarstvo, to je razvijenije cjeloživotno obrazovanje (Jarvis, 2004: 15). Hrvatska se strateški postavila s društvenim, gospodarskim, obrazovnim i drugim ciljevima jednakima europskima. Navedene zakonitosti pretpostavljaju ne samo povećanje obrazovne razine građana u Republici Hrvatskoj, odnosno smanjenje obrazovnih razlika njezinih stanovnika, nego podrazumijevaju istovremeno mijenjanje obrazovanja kao društvenog sustava, uključujući i obrazovanje odraslih.

Reforma obrazovnih sustava i koncepcija cjeloživotnog obrazovanja nisu ničim uvjetovane ulaskom u Europsku Uniju, nego su ostavljene svakoj zemlji članici za promišljanje i realizaciju. Nije teško primijetiti da ova sloboda proizlazi iz svjesnosti kreatora europskog suživota o velikim razlikama (nejednakostima) između društvene, gospodarske, informacijsko-komunikacijske, znanstvene i druge razvijenosti zemalja članica. Implementacija cjeloživotnog obrazovanja temelji se prvenstveno na uvidima u nacionalnu obrazovnu strukturu. S obzirom na spregu između društvenog i gospodarskog prosperiteta s jedne i obrazovanja s druge strane, cilj rada je kritičko sagledavanje obrazovne strukture građana u Republici Hrvatskoj u odnosu na suvremene društvene, gospodarske, tehnološke i druge promjene, te nastojanje objašnjenja promišljanja obrazovanja odraslih u hrvatskoj društvenoj zbilji s obzirom na vrijednosne promjene i zahtjeve mijenjanja društva.

Obrazovnu strukturu građana Republike Hrvatske nalazimo u najnovijem *Statističkom ljetopisu* (2012). Podaci čine osnovu za promišljanje o odnosima temeljnih obilježja obrazovne strukture - kronološke dobi i spola, zaposlenosti i nezaposlenosti, razina obrazovanja, aktivnog i neaktivnog stanovništva, s razvojnim ciljevima društva u nacionalnom i europskom kontekstu. Diskusija o ovim odnosima usmjerena je na pokušaj identificiranja platforme za promjene u praksi obrazovanja i osposobljavanja odraslih s obzirom na društvene i vrijednosne promjene, tržišne potrebe, te usmjeravanje pozornosti na potencijalno nove marginalizirane društvene skupine.

Drugi aspekt razmatranja ovih odnosa implicira doticanje didaktičke problematike. Naime, andragoška platforma u kontekstu cjeloživotnog učenja i načela "manje poučavanja, više učenja" pokazuje se zahtjevnija glede načina, metoda i sredstava, mogućnosti obrazovanja i samoobrazovanja, nego sadržaja učenja.



### **Obrazovna slika Republike Hrvatske**

Hrvatska je, prema posljednjem popisu stanovništva 2011. zemlja s 4.284.889 stanovnika (Statistički ljetopis, 2012: 106), s udjelom od 9.58% stanovnika drugih narodnosti u odnosu na većinu Hrvata (90,42%) (Statistički ljetopis, 2012: 107), s udjelom od 4.4% stanovnika kojima hrvatski jezik nije materinski jezik i udjelom od 13.72% stanovnika koji nisu većinske katoličke vjeroispovijesti (Statistički ljetopis, 2012: 109). Društveno-kulturni procesi homogenizacije i društvene kohezije, kojoj sve države teže, prema navedenim podacima ne bi trebali biti problematični i otežavajući za hrvatski kontekst pogleda li se relativno homogena struktura stanovništva. Bez obzira koliko nas stvarnost povremeno razuvjerava, odnos suživota građana s manjinskim obilježjima, odnosno obilježjima drukčije kulture od kulture većine pravnim i odgojno-obrazovnim procesima vodi ka ostvarenju društvene kohezije u Hrvatskoj.

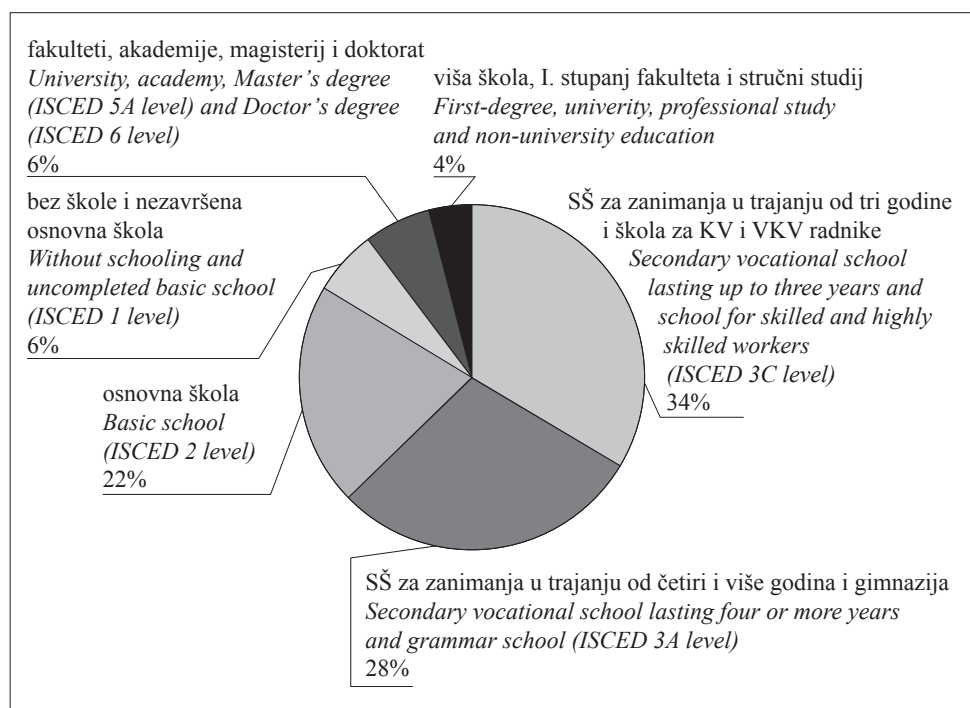
S gledišta gospodarstva i obrazovanja odraslih relevantni podaci su oni koji se odnose na status osobe glede zaposlenja i stupnja obrazovanja. Zaposlene osobe su one koje su zasnovale radni odnos s poslodavcem, na određeno ili neodređeno vrijeme. Zaposlene osobe su, također, one koje rade u vlastitoj tvrtci, trgovačkom društvu, obrtu, kao i osobe zaposlene u slobodnoj profesiji. Ukupan broj zaposlenih u RH 2011. je 1.411.000 od čega je 46% žena. Zaposlenih u obrtu i slobodnim profesijama je 221.000, s udjelom od 44% žena. Izdvojit ćemo 31.000 zaposlenih u poljoprivrednoj djelatnosti s udjelom od 42% žena (Statistički ljetopis, 2012: 135). S obzirom da se prikaz podataka odnosi za razdoblje od 2002. do 2011., uočava se porast prema svim varijablama do 2008., a pad od 2008., i to u ukupnom broju zaposlenih (2002. – 1.359.000, 2008. 1.555.000), zaposlenih u pravnim osobama svih vrsta vlasništva (2002. – 1.060.000, 2008. – 1.252.000, 2011. – 1.160.000), obrtu i slobodnim profesijama (2002. – 229.000, 2008. – 265.000, 2011. – 221.000) te drastičan pad u poljoprivredi (2002. – 70.000, 2011. – 31.000) (Statistički ljetopis, 2012: 135).

U ožujku 2011. od ukupno 1.150.307 zaposlenih u pravnim osobama, u obrazovnoj djelatnosti zaposlenih je 107.659 (Statistički ljetopis, 2012: 136). Zaposlenih, prema godišnjem prosjeku 2011., u djelatnostima slobodnih profesija je 23.192, od čega žena 10.109. Podatci o slobodnim profesionalcima u obrazovnoj djelatnosti nisu evidentirani (Statistički ljetopis, 2012: 137).

Nezaposlenost je u danas u progresiji. Krajem kolovoza 2013. godine u evidenciji Hrvatskoga zavoda za zapošljavanje registrirano je 313.675 nezaposlenih osoba. U odnosu na kolovoz 2012. godine broj nezaposlenih veći je za 4,0 % ili 12.092 osobe. U ukupnome broju nezaposlenih žene čine 52,9 %, a muškarci 47,1 % (Promjene u evidentiranoj nezaposlenosti tijekom kolovoza te stanje registrirane nezaposlenosti na kraju kolovoza 2013. godine).

Zadržimo li se na podacima Statističkog ljetopisa 2012., kada je broj nezaposlenih bio znatno manji (2011. – 232.000) uočava se da je 55,4% nezaposlenih u dobi od 25 do 49 godina i 19,2% u dobi od 50 do 64 godine (Statistički ljetopis 2012: 152). Odnos nezaposlenih prema spolu je 46% muškaraca : 54% žena (Statistički ljetopis 2012: 179). Nezaposlenih osoba sa završenom srednjom školom (od 1 do 4 godine ili gimnazijom) je 62% (grafikon 1.).

Grafikon 1.: Nezaposlene osobe prema razini obrazovanja (31. prosinca 2011.)



Izvor. Statistički ljetopis/ Statistical Yearbook 2012., str. 179.

Razina obrazovanja radno sposobnog stanovništva, koju čini zaposlena i nezaposlena radna snaga, ne može se zanemariti s gledišta obrazovanja odraslih. Podatak o 57,6% radno sposobnih zaposlenih, a 62,7% radno sposobnih, ali nezaposlenih osoba ima 1-3 godišnju ili 4-godišnju srednju školu za zanimanja (Statistički ljetopis 2012: 153).

Broj osoba svih obrazovnih stupnjeva, koje se prijavljuju Hrvatskom zavodu za zapošljavanje, permanentno raste od 2007. godine; raste broj onih bez škole i nezavršene osnovne škole, onih sa završenom osnovnom školom, a najznačajniji je

ponovno broj onih sa završenom srednjom školom za zanimanje (1 - 3 i 4 i više godina) i gimnazijom. Samo u petogodišnjem razdoblju, od 2007. do 2008. broj srednjeobrazovanih nezaposlenih osoba povećao se za 40.890 osoba. Istovremeno se povećao broj nezaposlenih s bakalaureatom, stručnim studijem veleučilišne razine za 5.854 osobe, a najznačajnije je povećanje broja nezaposlenih sa sveučilišnim razinama obrazovanja (magistrima struke, magistrima znanosti i doktorandima); njihov broj povećao se od 2007. (10.002) na 18.742 osobe 2011., što je 8.740 osoba više nezaposlenih (Statistički ljetopis 2012: 181). Broj upisanih studenata na studij svih vrsta visokih učilišta u RH akad. god. 2011./2012. je 152.857; redovitih studenata je 112.848, što znači da je 40.009 tzv. izvanrednih studenata (Statistički ljetopis 2012: 479).

Obrazovnu sliku stanovništva Republike Hrvatske možemo rezimirati kroz nekoliko obilježja:

- najveći broj zaposlenih osoba u javnim i privatnim djelatnostima u Hrvatskoj su osobe srednjoškolske kvalifikacije
- najveći broj nezaposlenih osoba u Hrvatskoj su osobe srednjoškolske kvalifikacije (1 – 3 godine i 4-godišnje srednje škole za zanimanje)
- aktivno građanstvo u Hrvatskoj čine pretežito osobe srednjoškolskog obrazovanja, odnosno zaposlene i nezaposlene osobe nesveučilišne razine
- broj muškaraca u javnim i privatnim djelatnostima u Hrvatskoj je veći od broja žena, a muškarci su plaćeni više nego žene
- 6% stanovnika su nepismene osobe i osobe s nezavršenom osnovnom školom u Hrvatskoj.

### **Promjene društvenih vrijednosti i ciljeva obrazovanja**

Prestižno gospodarski i demokratsko razvojni ciljevi Europske Unije usmjereni su na rast zaposlenosti, povećanje BDP-a, rješavanje onečišćenja i zagađivanja zraka i okoliša, energetska učinkovitost, smanjenje ranog isključivanja učenika iz obrazovnog sustava, te smanjenje siromaštva. Prema ovim ciljevima svaka članica EU trebala bi pokretati kodače zamašnjake ili inicijative u područjima: inovacija, povećanja kvalitete obrazovnih sustava, pojačavanja međunarodne atraktivnosti europskog visokog obrazovanja, visoke brzine interneta, razvoja biznisa, a posebice malog i srednjeg poduzetništva, tržišta rada i društvene kohezije (Europe 2020, Europska komisija 2010.). Relevantan je europski program Horizon 2020 (Europska komisija 2010.) s težištem na rješavanju ekonomske krize, odnosno investiranju u buduće poslove i gospodarski rast; zatim brigu o ljudima, njihovo zdravlje, održavanje i skrb te sigurno okruženje; učinkovite i čiste energetske sustave, te prijevoz,

zbog efikasnijeg povezivanja ljudi, roba i dobara. Težnja Europe jest zaposlenost i blagostanje, humano korištenje tehnologija i najbolja infrastruktura, u kojoj će svaka zemlja biti sigurno, inovativno i inkluzivno društvo. Paralelno s gospodarskim rastom i zapošljavanjem europske strategije ističu rješavanje siromaštva, društvene isključenosti, nejednakosti, nezaposlenosti i problema s kojima se suočavaju starije osobe (Investing in Social Europe, 2013.; Developing personal and household services in the EU, A focus on housework activities; Kohezijska politika 2014-2020, Ulaganje u rast i radna mjesta, 2011.) i aktivno građanstvo (Citizenship Education in Europe, 2012.). Poseban značaj pridaje se poduzetništvu s naglaskom na malo i srednje poduzetništvo (Entrepreneurship 2020, Action Plan).

U duboko tranzicijskim društvima, kakvo je hrvatsko, promjena nosi poseban atribut. Za one koji su stekli srednje ili visoko obrazovanje, a ne ostvaruju zapošljavanje, promjene su nemilosrdne. Za one kojima rad više nije permanentan fenomen, i koji su prisiljeni ići ukorak sa znanjima koja zahtijeva zapošljivost, promjene su silovite. Življenje je za većinu ljudi postalo složenije, jer čovjek mora donositi puno više odluka nego što ih je donosio prije. Promjene su za njih turbulentne i burne. Nijedan čovjek nije izoliran od promjena, ni lišen mijenjanja. Promjene su nezaustavljive i nezaobilazne zbog vrijednosnog sustava koji više nije lako klasificirati u hijerarhiju vrijednosti suvremenog življenja; stvaralaštvo kao vrijednost ne može se odvojiti od ljudskih prava; ljudska prava se ne mogu odvojiti od mira i tolerancije; tolerancija i mir ne mogu se odvojiti od znanja i obrazovanja; demokracija je neodvojiva od slobode mišljenja; sigurnost ne može biti manje važna od mira i tolerancije; zdravlje ne može biti odvojeno od blagostanja; solidarnost je nezamisliva bez jednakosti; osobni i etnički identitet ne bi postojali bez interkulturalnih vrijednosti i multikulturalnog mozaika; sloboda i odgovornost relevantne su koliko i rodna i spolna jednakost. Ovaj splet vrijednosti satkan u "horizontalnoj hijerarhiji" je važan, jer je vrijednosnu bazu odgoja i obrazovanja 20. stoljeća (zdravlje, istina, dobrota, ljepota, kreativnost) stavio u povijest hrvatskog školstva. S obzirom da su promjene društvena neminovnost i s obzirom na prirodnu potrebu čovjeka da uči, svaki čovjek je potencijalni cjeloživotni učenik. Zato cjeloživotno učenje nije samo obrazovni cilj, nego i načelo suvremenih društava, koncept obrazovnih sustava i stil života pojedinaca koji su tijekom obrazovanja stekli generičke kompetencije.

Koncept cjeloživotnog obrazovanja u europskom okruženju postaje uporište za obrazovne promjene i promjene obrazovanja odraslih. Konstrukcija cjeloživotnog obrazovanja u nacionalnim okruženjima, međutim, ovisi o smjernicama društvenog prosperiteta, tržištu rada, težnji i mogućnostima pojedinaca za osobnim razvojem. Konstrukcija cjeloživotnog obrazovanja mijenja se onako kako se mijenja znanje u vrijednosnom smislu i znanje u profesionalnom smislu, onako kako se mijenjaju nacionalne koncepcije o znanju vrijednome učenja.

Nova platforma za promjene u praksi obrazovanja i osposobljavanja odraslih s obzirom na društvene i vrijednosne promjene nalazi se u identificiranju obrazovnih potreba stanovništva i iluzije o tržišnim potrebama, te usmjeravanju pozornosti na potencijalno nove marginalizirane skupine u društvu i obrazovanju. Ozbiljenje novih društveno-kulturnih vrijednosti u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj počinje nigdje drugdje, nego tamo gdje jesmo – u razmatranju odnosa obrazovne slike populacije glede stupnja obrazovanja i obrazovne ponude, mogućnosti i/ili novih inicijativa.

### **Tko su odrasle osobe potrebite obrazovanja u Republici Hrvatskoj i kakvog obrazovanja?**

Podemo li od najniže razine Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, 2013.) koju čini završena osnovna škola, nije teško predvidjeti da se stjecanje elementarne pismenosti neće odnositi na stariju ili najstariju nepismenu populaciju ili populaciju koja je u mladosti napustila sustav školovanja, muškarce i žene iznad sedamdesete godine. Vjerojatnije je da će najstarija populacija, ona koja je nastanjena u urbanim i ruralnim naseljima, ostati živjeti u svom životnom okruženju u kojemu su dali svoje materijalno i moralno nasljeđe. Iako nepismena, to je generacija koja je provela život s vlastitim inačicama znakova i simbola, kružićima, križićima i drugim oznakama, posebice ona u ruralnim naseljima, vodeći evidenciju o urodima, plodovima, uzgojima, zemljištima. To je generacija koja će, bez obzira na težinu življenja, ostati posvećena uzvišenim stvarima i vjerovanju u plemenitost čovječanstva.

Završavanje osnovne škole je pred mladima i osobama srednje životne dobi, koji su u određenom trenutku napustili redovito školovanje, a koji imaju očekivanja da će obrazovnim ulogom osigurati zaposlenje i egzistenciju. Svojevremenim izlaskom iz sustava obrazovanja stekli su brojna neformalna znanja i iskustva, ali i spoznali da im neformalno učenje nije korisno u životu bez kvalifikacijskog identiteta. Obrazovni sustav u Hrvatskoj nudi im završetak prvog obrazovnog stupnja prema Nastavnom planu i programu za osnovno obrazovanje odraslih (2003.) i završetak drugog stupnja, tj. kvalifikaciju s najnižim opsegom samostalnosti i odgovornosti. S gledišta suvremenih društvenih i gospodarskih zahtjeva polaznik će provesti vrijeme obrazovanja u predmetno orijentiranom sustavu s nerealno programiranom satnicom i obrazovnim ciklusima. Izvjesno je da će ponovnim ulaskom u obrazovni sustav kao odrasla osoba polaznik biti motiviran učiti jedino ako je siguran u dobivanje zaposlenja nakon završetka očekivanih obrazovnih ciklusa (vođen stavom: *učit ću svim silama, jer ću dobiti posao*). Ako nije siguran u zaposlenje, njegova motivacija bit će upitna, jer se ponovnim ulaskom u sustav obrazovanja može suočiti s istim problemom zbog kojega je svojevremeno napustio školovanje. Primjeri-

ce, kemija i tehnička kultura s informatikom za njega nisu znanja vrijedna znanja; matematika za njega nije kompetencija za život ni kvalifikacija za rad; znanja propisana u Nastavnom planu i programu za osnovno obrazovanje odraslih su daleko od njegovog životnog iskustva i procjene osobnih obrazovnih potreba. Neizvjesno je, također, da će se odrasla romska populacija koja živi u Hrvatskoj, uključiti u sustav obrazovanja odraslih, za koje vrijedi isti nastavni plan i program, kad se njihove obrazovne potrebe najmanje odnose na propisana znanja iz hrvatskog jezika, stranog jezika, povijesti, biologije, geografije ili likovne kulture. Nesklad praktičnog nastavnog plana i programa može se utvrditi i u odnosu na društvene ciljeve, kao što su društvena kohezija, aktivno i sudjelujuće građanstvo, demokracija, ekologija i dr., te novih kulturalnih pismenosti.

Društva koja su pretežito ili u nekim segmentima tržišno orijentirana, prema istoj orijentaciji usklađuju i obrazovni sustav. Tržišno orijentirana društva su usmjerena na razvoj vještina (engl. *skills*), što odgovara pragmatičnom ili praktičnom znanju, “znanju koje se mjeri izvršenjem”, činjenjem (Jarvis, P. 1999: 161). Međutim, tranzicijska društva često primjenjuju metodu imitiranja razvijenijih od sebe, pa ne vode računa da su suvremena društva društva rizika, te da složenost življenja, mogućnosti izbora i donošenje odluka u svim segmentima života i rada zahtijevaju ne samo ljude koji su stekli profesionalne vještine, nego ljude koji znaju, misle i shvaćaju. Shvaćanje i razumijevanje su više intelektualne sposobnosti od vještina koje treba tržišni globalni svijet. S usmjerenošću na kompetencije koje integriraju vještine i sposobnosti (Gonczi, A., 2004) i kurikulumsko programiranje nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih imao bi veći učinak sa skupinom i lepezom diferenciranih modula i jasnih očekivanih postignuća polaznika (ishoda učenja) za odrasle, nego s “paketom” propisanih nastavnih predmeta. Stoga je kreiranje modula za osnovno obrazovanje odraslih otvorena andragoška platforma i izazov za stručnjake u području obrazovanja odraslih.

Zaposleni i nezaposleni sa završenom osnovnom i srednjom školom su najbrojniji u Hrvatskoj. Zaposlene osobe s kvalifikacijom III. i IV. kvalifikacijskog stupnja možemo svrstati u tri kategorije i svaku kategoriju s određenim rizikom u smislu zadržavanja zaposlenja ili ostvarenja nove zaposlenosti, i to:

- osobe koje s istom kvalifikacijom provode na istom radnom mjestu polovicu (i više) radnog vijeka s čestom ili povremenom uključenošću u stručna usavršavanja i osposobljavanja (primjerice, osobe koje rade u javnoj administraciji) žive u uvjerenju manjeg rizika od gubljenja zaposlenja, ali i vjerojatno lakšeg uključivanja u obrazovne programe (zbog razvijenijih generičkih kompetencija) u slučaju potrebe dokvalifikacije i prekvalifikacije
- osobe koje s istom kvalifikacijom provode na istom radnom mjestu polovicu (i više) radnog vijeka (primjerice, industrijska zanimanja niže složenosti), a nisu (bile) uključene u stručna usavršavanja i osposobljavanja, nalaze se u većem rizi-

ku od gubljenja posla, te težem uključivanju u programe za stjecanje novih kompetencija i kvalifikacija (zbog manje razvijenijih generičkih kompetencija), te

- mlade osobe koje su završile srednje obrazovanje, ušle u svijet rada, ali i svijet duboke neizvjesnosti glede zadržavanja zaposlenja.

Zaposlenost je najevidentniji pokazatelj efikasne sprege obrazovanja i gospodarstva, odnosno, obrazovanja i tržišta rada. Međutim, prethodno navedene skupine u Hrvatskoj nalaze se u riziku gubljenja zaposlenja u okruženju s nepostojanim tržištem rada u Hrvatskoj. Iluzija o tržištu rada i raskorak između gospodarstva, obrazovanja i tržišta rada sagledava se upravo kroz nezaposlenost. Nezaposlenih osoba sa završenom srednjom školom, III. i IV. kvalifikacijskog stupnja, više je nego zaposlenih. Kad bi društvo izišlo iz iluzornog tržišta rada, te nezaposlenima u jednom trenutku ponudilo mogućnost stjecanja nove kvalifikacije, postavlja se pitanje motivacije osobe za stjecanjem nove kvalifikacije neposredno nakon stjecanja kvalifikacije koju nitko ne prepoznaje kao potrebnu (primjerice, pomoćni zubni tehničar ili ekološki tehničar). Pitanje bi trebalo postaviti i obrazovna politika koja u nedostatku financijskih sredstava može računati na učestalu horizontalnu obrazovnu prohodnost odrasle osobe (mlađe ili starije, svejedno) koja, ako i zanemarimo motivacijski aspekt, financijski ne može podnijeti novi obrazovni trošak. Vertikalna obrazovna prohodnost također nije moguća, jer visoka učilišta nemaju dovoljan broj studijskih programa za izvanredne (tzv. *part-time*) studente, a troškovi studija bili bi nepodnošljivi osobama bez zaposlenja.

Zaposleni koji čine aktivno stanovništvo najmanje se profesionalno usavršavaju. Možemo pretpostaviti da su razlozi neuključivanja zaposlenih srednjoškolske razine u stručno usavršavanje različiti: a) sigurnost na poslu, odnosno zasnivanje stalnog radnog odnosa, b) poslodavac ne uvjetuje i ne nudi stručno usavršavanje, c) nemogućnost samofinanciranja stručnog usavršavanja, d) osobna nemotiviranost s obzirom na spoznaju da im više obrazovanje i stjecanje novih kompetencija ne donosi unaprjeđenje na radnom mjestu, bolju profesionalnu poziciju, ni materijalnu dobit.

Prepuštanje završenih zaposlenih i nezaposlenih osoba sa srednjoškolskom kvalifikacijom, posebice niže složenih strukovnih usmjerenja, stihijskom suočavanju s problemom nezaposlenosti i neizvjesnoj budućnosti vjerojatno će dovesti do nove i relativno masovne marginalizirane skupine osoba nižeg srednjeg obrazovanja u nacionalnom okruženju. Dugotrajna nemogućnost dobivanja zaposlenja stavlja tim osobama izbor traženja zaposlenja u (e)migracijama. Nove prepreke u novom ambijentu su nepoznavanje stranog jezika, konkurentnost na inozemnom tržištu rada i priznavanje kvalifikacije. Neostvarivanje nijednog puta za ove osobe je put u siromaštvo, ovisnost o socijalnu pomoć, nemogućnost stvaranja obitelji i nesigurne egzistencijalne uvjete u starosti.

S visokoobrazovanom populacijom problemi su naizgled manji, naprosto zato što je manji broj diplomiranih osoba u društvu. No, situacija s njihovim ostvarenjem u

svijetu rada neizvjesna je gotovo kao i osoba srednjoškolske razine. U nepovoljnoj situaciji su osobe koje su svojevremeno završile višu školu. Čak i ako su se neprekidno stjecale radno iskustvo, te se stalno stručno usavršavale u profesiji, one nemaju priliku dobiti certifikat s većim kvalifikacijskim obujmom (primjerice, stjecanje bakalaureata). Također, ima osoba koje su se neformalno obrazovale i osposobljavale u različitim područjima rada, ali Hrvatska nije osigurala tim osobama mogućnost formalnog završavanja i certificiranja kvalifikacija stečenih izvan formalnog sustava obrazovanja. Time je na jedan način naštetila i nacionalnoj obrazovnoj slici.

Osobe srednjoškolske i visokoškolske razine bez zaposlenja nalaze se u problemu ostvarenja profesionalne karijere i planiranja napredovanja u struci. Time se stvara populacija mladih nejednakih karijernih mogućnosti u nacionalnom i europskom kontekstu. Postoji mogućnost da egzistencijalni ciljevi nezaposlene osobe zamijene ostvarenu višu kvalifikaciju za posao niže obrazovne zahtjevnosti, a to znači diskontinuitet profesionalne karijere. Osim rastuće nezaposlenosti, moguća prijetnja društvenoj koheziji u nacionalnom i međunarodnom kontekstu je potencijalna obespravljenost i izvlaštenost pojedinih skupina s obzirom na nejednakost obrazovnih i profesionalnih šansi, te šansi dobivanja zaposlenja, podjednako onih srednjoškolske i visokoškolske kvalifikacije.

Neravnotežu između neoliberalnih vrijednosti, gospodarske krize države i obrazovanja tranzicijske države vjerojatnije mogu tražiti u javnom dobru – “onome što je vrijedno i korisno cijelom društvu, a ne samo “privatnom dobru” pojedinaca” (Welch, 2008: 6) ako se želi spriječiti golem gubitak ljudskih potencijala u nacionalnom kontekstu i ako su društvena nastojanja usmjerena ka europskom suživotu.

Obrazovanje odraslih s konceptom cjeloživotnog obrazovanja je puno šira andragoška i pedagoška platforma od one koja se prakticira u Hrvatskoj. Pretpostavka unaprjeđenja obrazovanja odraslih i kvalitete srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj jest povezivanje ova tri sustava i zajedničko premošćivanje problema vezanih za visokokvalitetne i konkurentne kvalifikacije. Sprječavanje profesionalnih diskontinuiteta moguće je u omogućavanju “obogaćivanja” kvalifikacija nastavnika i ravnatelja strukovnih škola i visokoškolskih ustanova, te učinkovitijem povezivanju školskih sustava, poduzeća, tvrtki, posebice malog i srednjeg poduzetništva. Obogaćivanje kvalifikacija podrazumijeva stjecanje kompetencija koje nadilaze predmetnu stručnost i stjecanje temeljnih pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih kompetencija, a to su više razine informacijsko-komunikacijskih kompetencija, poduzetničke kompetencije i kompetencije za rad u timu sa zaposlenima u ustanovama i tvrtkama u kojima će djeca s odraslošću preuzimati profesionalne obveze.

Iskustva razvijenih (OECD) zemalja izdiferencirala su obrazovne modele na radnom mjestu koje tranzicijskim zemljama mogu poslužiti kao modeli povezanosti teorije i prakse tijekom stjecanja kvalifikacije, a ne trebaju nužno iziskivati posebna materijalna i financijska sredstva ukoliko se povezanost obrazovnih sustava i pod-



ručja rada prihvati kao načelo cjeloživotnog učenja, a obrazovanje kao javno dobro. Jedan od modela je učiti “radom u sjeni” (engl. *job shadowing*), u kojemu učenik ili student provodi povremeno po nekoliko dana prateći stručnjaka kakvim učenik, odnosno student, želi postati. Drugi model je učenje u različitim servisima ili službama ili udrugama (engl. *service learning*) u kojima učenik ili student uči radeći (Learning for Jobs, 2010: 106). Ovo su tek neki primjeri koji iziskuju zajedničko dogovaranje o ishodima učenja, te osposobljenost za vrednovanje i samovrednovanje. Andragošku platformu proširuju time sve ustanove, tvrtke i udruge koje se prepoznaju u ciljevima i potrebi objedinjavanja matične djelatnosti s obrazovnom.

Didaktičko-metodičku dimenziju profesionalnog obogaćenja u smislu povećanja obujma temeljne kvalifikacije predstavljat će profesionalni portfolio (Bubb, S., 2010), repozitorij cjelovitog životopisa, stručnog razvoja, načina stjecanja prethodnih iskustava (formalnih, neformalnih i informalnih) i tekućih obrazovnih aktivnosti.

### Zaključak

Zakovitost razvoja i prosperiteta društva se ne mijenja. Ona je ostvariva smanjivanjem obrazovnih, socijalnih i drugih razlika. Ono što je društveno promjenljivo, to je niz vrijednosti koje se odražavaju na sustav obrazovanja. Imati pretenzije dostizanja standarda kvalitete življenja i gospodarskog rasta razvijenih zemalja u Hrvatskoj trebaju početi sagledavanjem nacionalne obrazovne slike, te identificiranjem onih o kojima ovisi razvoj zemlje. Prema statističkom razmatranju obrazovnih obilježja odraslih osoba u Hrvatskoj, valja se usredotočiti na zaposlene i nezaposlene srednjoškolskih i visokoškolskih kvalifikacija, te proširiti andragošku praktičnu platformu na izradu i provedbu obrazovnih kurikuluma s nositeljima srednjoškolskih i visokoškolskih kurikuluma.

Obrazovanje odraslih ne bi trebao biti prostor bezizglednih pojedinaca na nepostojećem tržištu rada, nego prostor ponude akreditiranih kurikuluma temeljenih na kompetencijama s ponudom diferenciranih stručnih kvalifikacija koje će djelotvorno odgovoriti ciljevima društvene kohezije, aktivnog i sudjelujućeg građanstva, a sa zaposlenjem ostvarenju općeg nacionalnog boljitka.

Europska Unija društveni prosperitet sagledava u investiranju u gospodarski rast i investiranju u ljude. Financijski je otvorena za aplikacije koje su usmjerene na inovacije, bolje obrazovanje, zapošljavanje i samozapošljavanje, bolju javnu administraciju, kompetitivnost u malom i srednjem poduzetništvu, ekološkoj zaštiti, zdravlju, starenju, mobilnosti i dr. Obrazovanje odraslih i realizacija koncepta cjeloživotnog učenja je, izgleda, u rukama onih čimbenika koji osim vlastitih potencijala imaju senzibiliteta za umrežavanje pojedinaca, ustanova i tvrtki na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

LITERATURA:

Bubb, S. (2010), *The Insider's Guide for New Teachers, Succeed in training and induction*, London and New York: Routledge

Citizenship Education in Europe, 2012.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf) (19. 11. 2013.)

Developing personal and household services in the EU, A focus on housework activities [ec.europa.eu/...cial/BlobServlet?docId=9725&langId=en](http://ec.europa.eu/...cial/BlobServlet?docId=9725&langId=en) (4. 9. 2013.)

Entrepreneurship 2020, Action Plan, Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:EN:PDF> (6. 10. 2013.)

Europe 2020, A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth

[http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf) (17. 7. 2013.)

Gonczi, A. (2004), "The new professional and vocational education", *Dimensions of Adult Learning, Adult Education and Training in a Global Era* (ed. Griff Foley), Open University Press, str. 19–34.

Horizon 2020, Reserach and Inovation for Growth, Employment and Sustainable Development, September 2013 - n°29

[http://ec.europa.eu/dgs/jrc/downloads/h2020\\_september\\_2013\\_issue.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/jrc/downloads/h2020_september_2013_issue.pdf) (3. 10. 2013.)

Investing in Social Europe, European Union, 2013

[http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/Investing\\_in\\_social\\_Europe\\_EN.pdf](http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/Investing_in_social_Europe_EN.pdf) (18. 9. 2013.)

Jarvis, P. (1999), *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Kogan Page

Jarvis, P. (2004), *Adult Education and Lifelong Learning* (3. izdanje), London and New York: RoutledgeFalmer

Keely, B. (2007), *Ljudski kapital*, Zagreb: EDUCA

Kohezijska politika 2014-2020, Ulaganje u rast i radna mjesta, 2011.

[http://www.delhrv.ec.europa.eu/files/file/articles-regulation2014\\_leaflet\\_hr-1349945230.pdf](http://www.delhrv.ec.europa.eu/files/file/articles-regulation2014_leaflet_hr-1349945230.pdf) (14. 12. 2013.)

Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje odraslih (2003.)

<http://zakon.poslovna.hr/public/Nastavni-plan-i-program-za-osnovno-obrazovanje-odraslih/154467/zakoni.aspx> (5. 5. 2011.)

OECD (2010.), *Learning for Jobs*, OECD

Promjene u evidentiranoj nezaposlenosti tijekom kolovoza te stanje registrirane nezaposlenosti na kraju kolovoza 2013. godine, Hrvatski zavod za zapošljavanje, Zagreb, rujan 2013.

[http://sssh.hr/upload\\_data/ckeditor/PR\\_Nezaposlenost-Zaposljavanje\\_08\\_2013.pdf](http://sssh.hr/upload_data/ckeditor/PR_Nezaposlenost-Zaposljavanje_08_2013.pdf) (1. 9. 2013.)

Statistički ljetopis 2012./Statistical Yearbook 2012

[http://www.dzs.hr/Hrv/publication/stat\\_year.htm](http://www.dzs.hr/Hrv/publication/stat_year.htm) (1. 9. 2013.)

Welch, A. (2008), "Making Education Policy", Connel, R. et al. *Education, Change and Society*, Oxford: University Press

*Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, Sabor Republike Hrvatske, 2013.

## EDUCATIONAL STRUCTURE AND EDUCATIONAL NEEDS OF CROATIAN CITIZENS – A PLATFORM FOR CHANGE IN ADULT EDUCATION

Dijana Vican

**Abstract:** *The latest Statistical Yearbook (2012) data show Croatian citizens' educational structure. This information make an adequate basis for versatile consideration of Croatian citizens' education needs according to several fundamental variables: chronological age and gender, literacy, level of education, industries (sectors), active and inactive population, employed and unemployed, and others. The aim is to review the latest educational image of Croatia, and discuss the relationship between educational and market needs, strategic objectives and characteristics of contemporary changes in national and European context.*

*The paper discusses the following questions: What significance does the Statistical Yearbook bring to educational practice, particularly the andragogy? Does the educational scene, from the andragogy viewpoint, open space for potentially new marginalized groups?*

*Discussion on statistical indicators and relation between education supply and demand with regard to the socio-cultural, market, economic, information and communication, as well as other needs, leads the author to thinking that the andragogy platform in the context of lifelong learning and the principle of "less teaching, more learning," is more demanding concerning modes, methods and resources, educational opportunities and self-education, than the learning content itself.*

*While the European Union holds substantive and financial framework for creation of an effective adult education, the realization of the concept of lifelong learning is in the hands of those factors that apart from their own potential, have sensibility for networking of individuals, institutions and companies at national and international level.*

**Keywords:** *educational structure of Croatian citizens, the educational needs of adults, labour market, andragogic platform, professional portfolio*



## CURRICULUM GLOBALE – PROGRAM ZA UČENJE I OBRAZOVANJE ODRASLIH

mr. Branko Dijanošić  
Pučko otvoreno učilište D. Novak Ludbreg

doc. dr. sc. Katarina Popović  
Filozofski fakultet Beograd

**Sažetak:** U članku je prikazan Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih koji je jedinstven u svom konceptu. Njegova osnovna ideja je globalna primjenjivost u obrazovanju odraslih. Njegov je cilj da se na globalnoj razini unaprijedi profesionalizacija osoba koje sudjeluju u obrazovanju odraslih. Cjeloživotno učenje je nezamislivo bez obrazovanja odraslih, ali ukoliko se to želi postići u cijeli proces moraju biti uključeni ljudi koji imaju odgovarajuće kompetencije. Danas je standard da nastavnici koji rade u redovnom obrazovnom sustavu imaju znanje (i sustavno obrazovanje) kako izvoditi nastavu školskoj populaciji. U obrazovanju odraslih situacija je potpuno obrnuta. Ovaj program je nastao na podlozi mnogih projekata koji su se provodili. U njegovu izradu uključeni su: DIE – Njemački institut za obrazovanje odraslih – Leibniz centra za doživotno učenje i dvj international – Institut međunarodne suradnje njemačkih udruženja za obrazovanje odraslih. Projekt izrade ovog programa bio je podijeljen u razvojnu fazu (2011., 2012.) i fazu testiranja i diseminacije (2013.). Ovdje je prikazana konačna verzija iz 2013. godine. Program je svrstan na razinu 5 Europskog kvalifikacijskog okvira.

**Ključne riječi:** curriculum globale, obrazovanje odraslih, profesionalizacija obrazovanja odraslih

### Uvod

Curriculum globALE zasniva se na 3 stupa:

1. programi za edukaciju instruktora iz projektnog rada dvj intenationala
2. nacionalni sistemi kvalifikacija i standarda za edukatore u obrazovanju odraslih
3. transnacionalni standardi kompetencija za edukatore odraslih koji se primjenjuju u okviru europskih projekata

### **Programi iz projektnog rada dvv inetrnationala**

Programi edukacije instruktora (trenera) u obrazovanju odraslih koji su bili razvijeni za različita područja primjene i godinama su se upotrebljavali u projektima dvv internationala. Neki programi imaju regionalne karakteristike, a neki su se primjenjivali u pojedinim zemljama. Glavna značajka tih programa je da su razvijeni tako da su se uključivali i lokalni dionici u provedbi projekata.

### **Nacionalni sistemi kvalifikacija i standarda**

Na globalnoj razini ne postoji jedinstven sistem kvalifikacija i standarda za profesionalizaciju edukatora u obrazovanju odraslih. Programi se razlikuju po obimu, spektru tema, nivou kvalifikacije i po temama. Tako se mogu naći primjeri od visokoškolskog obrazovanja, do jednodnevnih tečajeva o određenim temama.

U nekim zemljama postoje stalni programi i sistemi kvalifikacija bilo da ih provode visokoobrazovne ustanove ili tijela zadužena za obrazovanje odraslih (Njemačka). U malobrojnim zemljama uspostavljeni su sustavi kvalifikacija za edukatore odraslih koji ne moraju biti na visokoškolskim ustanovama. Kao primjeri mogu nam poslužiti Austrija, Švicarska i Engleska. Upravo su ti sistemi i modeli bili snažna referentna točka razvoja ovog programa.

*Švicarska* – certifikat SVEB<sup>1</sup>, certifikat nudi Švicarska federacija za učenje odraslih (SVEB), priznat je u cijeloj zemlji, a sastoji se od 90 sati školskog učenja, 165 sati samostalnog učenja, najmanje 2 godine profesionalnog iskustva i 150 održanih nastavnih sati u obrazovanju odraslih.

*Austrija* – certifikat WBA<sup>2</sup> (“certificiran edukator odraslih”), certifikat predstavlja prvi od dvije moguće kvalifikacijske razine u okviru austrijske akademije kontinuiranog obrazovanja i federalnog instituta za obrazovanje odraslih. Standardi su propisani u formi nastavnog programa. Edukatori moraju dokazati da posjeduju kompetencije što je moguće na različite načine, ali uvjet je da posjeduju najmanje 300 sati rada u obrazovanju odraslih.

*Engleska* – diploma za držanje nastave u sektoru cjeloživotnog učenja (DTLLS)<sup>3</sup>, u 2007. godini stjecanje određene kvalifikacije bilo je propisano zakonom za nastavnike u javno financiranom sektoru kontinuiranog obrazovanja. Od 2007. godine svi koji se javljaju u obrazovanju odraslih moraju u prvoj godini rada završiti osnovni

---

1 <http://www.alice.ch/de/ada/zertifikat/>

2 [http://wba.or.at/studirende/kompetenze\\_certifikat.ph](http://wba.or.at/studirende/kompetenze_certifikat.ph)

3 <http://collections.europarchive.org/tna/20110214161207/http://www.lluk.org/wp-content/uploads/2010/11/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf>

tečaj od 30 sati. Potpuna kvalifikacija DTLLS može se dobiti na temelju opsežnog modularnog trening programa u okviru od pet godina. Trening program moguće je završiti na radnom mjestu u godinu, dvije uz uvjet od 150 nastavnih sati godišnje u obrazovanju odraslih. Programi za dobivanje certifikata DTLLS moraju biti u suglasnosti s Lifelong Learning UK (LLUK) – profesionalni standardi za nastavnike, tutore i instruktore u sektoru cjeloživotnog učenja. To je referentni okvir kompetencija koje mora imati osoba u obrazovanju odraslih.

### **Transnacionalni standardi kompetencija**

Treći stup na koji se oslanja Curriculum globALE su kompetencije koje su obuhvaćali projekti koji su se bavili edukacijom sudionika u obrazovanju odraslih u posljednjih nekoliko godina. Neki od tih projekata su se bavili pitanjem osnovnih kompetencija, dok su neki obuhvatili postojeće kompetencije i razvijali alate koji postojećim edukatorima pomažu u daljnjem profesionalnom razvijanju kompetencija. Budući su projekti bili transnacionalni bili su dobar izvor podataka prilikom razvoja ovog programa.

Evropske studije i modeli uzeti u obzir (više o projektima možete saznati putem poveznica):

1. Dobar edukator odraslih u Europi (AGADE) (2004.-2006.)<sup>4</sup>
2. Potvrđivanje informalno odnosno neformalno stečenih psiho-pedagoških kompetencija edukatora odraslih (VINEPAC) (2006.-2008.)<sup>5</sup>
3. Fleksibilne staze profesionalizacije za edukatore odraslih između 6. i 7. nivoa EOK-a (Flexi-Path)<sup>6</sup>
4. “Ključne kompetencije profesionalaca koji se bave učenjem odraslih (2010)”<sup>7</sup>
5. Kvalificirani za držanje nastave (QF2Teach) (2009-2011)<sup>8</sup>

---

4 [http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA\\_Agade\\_A4.pdf](http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf)

5 Kapitaliziranje Validpacka: proširivanje širom Evrope: [www.capival.eu](http://www.capival.eu)

6 <http://www.flexi-path.eu/>

7 <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>

8 <http://www.qf2teach.eu/>

### **Procedura razvoja programa**

Razvijanje programa Curriculkum globALE provedeni je u nekoliko koraka:

1. analiza postojećih trening programa u odnosu na teme i sadržaj u cilju definiranja ishoda učenja i kompetencija. Cilj je bio utvrditi zajedničku jezgru u svim obuhvaćenim zemljama i projektima.
2. utvrđivanje preliminarnih tematskih područja ciljnog nastavnog plana i to tako da se može provesti modularno
3. razvijanje pojedinih utvrđenih modula, ciljevi učenja, sadržaji područja, kompetencije.
4. uspoređivanje postojećih modela s informacijama pojedinih eksperata o nacrtanim verzijama programa koje su kasnije uzimane u obzir prilikom daljnjeg razvoja nastavnog programa, tako da se program nekoliko puta mijenjao
5. potvrđivanje prve nacrtne verzije s ekspertima obrazovanja odraslih, znanstvenicima i praktičarima na kraju 2012. godine
6. terenski test revidirane nacrtne verzije nastavnog programa u nekim od partnerskih zemalja bit će proveden tijekom 2013. godine
7. povratne informacije i rezultati ocjenjivanja terenskog testa bit će osnova za stvaranje konačne verzije programa Curriculum globALE u 2014. godini.

### **Karakteristike projekta nastavnog programa**

Iz liste projekata koji su korišteni u ovom radu vidljivo je da je većina njih vezana konkretnom kulturološkom i socijalnom kontekstu, no spoznaja da su oni fokusirani na slične uloge i kompetencije rezultirala je da se pojedini projekti protežu i izvan nacionalnih granica. Treba svakako priznati da se na globalnom planu još nema primjetnih pokušaja za pripremu zajednički profila kompetencija ili standarda u kvalifikacijama za edukatore u obrazovanju odraslih u smislu razvoja zajedničkih nastavnih programa. Ova činjenica proizlazi iz kompleksnosti međunarodne suradnje, ali i zbog velikih razlika u razumijevanju obrazovanja odraslih. Profesionalne uloge edukatora u obrazovanju odraslih na globalnom planu obuhvaćaju širok spektar djelovanja. U nekim zemljama naglasak je na prenošenju informacija pa je to uloga edukatora, u drugima se pak funkcija usmjerava na funkcije vođenja, podržavanja, olakšavanja pa govorimo o moderatorima, trenerima, facilitatorima itd. Globalno gledano jedan dio funkcija edukatora u obrazovanju odraslih ima transmissijsku funkciju, dok drugi dio ima naglasak na funkciju podrške i olakšavanja procesa učenja (ili poučavanja) u obrazovanju odraslih. Jedna od bitnih uloga edukatora odraslih razlikuje se i u formi, radi li se u okviru formalnog obrazov-



nog sistema, državnih organizacija ili u sektoru nevladinih organizacija (u sektoru građanskog društva). Ovaj program ne zasniva se na nijednom od tih koncepata uloga već ih sve obuhvaća u jednu cjelinu. U praksi nije moguće uloge međusobno potpuno razgraničiti već se radi o kombinaciji tih uloga. To proizlazi iz osnovnih kompetencija edukatora u obrazovanju odraslih bez obzira na kulturološki, institucionalni i tematski kontekst rada. Nastavni program se zasniva na osnovnim kompetencijama te samim time postavlja standard. Taj se standard prije svega odnosi na razvijanje kompetencija koje su okviru programa nisu definirane na konkretan kontekst. Time se daje mogućnost da se u program koncepcijski ugrade i lokalni kulturološki i drugi detalji. Program Curriculum globALE teži ostvarivanju podrške profesionalizaciji obrazovanja odraslih utvrđivanjem osnovnih kompetencija kao referentnog okvira kvalifikacija za edukatore odraslih. Program je globalan u smislu da obuhvaća mnoge dionike obrazovanja odraslih od instruktora u kontinuiranom obrazovanju, nastavnike koji rade na opismenjivanju, nastavnike u državnim školama do pedagoški angažiranih aktivista civilnog društva.

### **Principi programa Curriculum globALE**

#### **1. Orijentacija prema kompetencijama**

- cilj je da bude orijentiran prema ishodima. Kompetencija je složen koncept pa možemo uzeti zajednički faktor u svim definicijama pojma “*Kompetencija je više od znanja i vještina. Ovaj pojam uključuje sposobnost ispunjavanja kompleksnih zahtjeva, kroz crpljenje i mobilizaciju psihosocijalnih resursa (uključujući vještine i stavove) u konkretnom kontekstu.*” (OECD 2005). Program osigurava razvoj kognitivnih sposobnosti, vještina, samostalnog razmišljanja, preispitivanje stavova, vrijednosnih sudova kao i rad na motivacijskom i emocionalnom aspektu.

#### **2. Orijentacija prema aktivnostima**

- program ne obuhvaća samo profesionalne vještine već poboljšava i osobne i socijalne vještine. Primjena znanja je vezana uz način na koji se edukatori u obrazovanju odnose prema svojim polaznicima i grupama s kojima rade. Bit je u povezivanju stečenog teorijskog znanja s praktičnim radom, isprobavanjem primjenom znanja. Iz toga razloga potrebno je kod provođenja raspodijeliti nastavne sekvence na duži vremenski period s praktičnim fazama između nastavnih sekvenci jer samo tim modelom možemo dobiti kompletnog profesionalno razvijenog edukatora u obrazovanju odraslih.

#### **3. Orijentacija prema polaznicima**

- to je centralni princip na kojem se zasniva program Curriculum globALE. Sam program pruža veliku slobodu u načinu implementacije. To podrazumijeva

da se sadržaj i metode prilagođavaju polaznicima. Još je veća sloboda u kreiranju modula u skladu s lokalnim potrebama. Orijehtacija prema polaznicima obuhvaća i relevantnost sadržaja učenja i primijenjenih metoda s realnim potrebama uzimajući u obzir iskustvo i znanje polaznika. Odnos edukatora u obrazovanju odraslih i polaznika mora se temeljiti na uzajamnom uvažavanju i jednakosti. U pogledu organizacije ovi principi zahtijevaju konstruktivnu komunikaciju, fleksibilnost u organizaciji obrazovanja i raznolikost metoda koje uzimaju u obzira različitosti odraslih polaznika.

#### 4. Održivost učenja

- obrazovanje i učenje odraslih mora povećavati sposobnost odraslih polaznika za efektivnim učenjem koje rezultira osnovu za daljnje učenje i zadržavanje stečenog znanja. Obrazovanje odraslih nema samo ulogu predaje informacija već i razvoj metakognicije, upoznavanje s alatima i tehnikama potrebnim za proces samoučenja. Razvijati vještinu učiti kako učiti postaje izuzetno važno da bi odrasla osoba mogla doživotno učiti.

### Pregled programa Curriculum globALE

Cijeli nastavni program donosi 25 ECTS kreditnih bodova<sup>9</sup> što odgovara obimu rada polaznika od oko 660 sati. Ovih 660 sati je podijeljeno na:

U smislu **tematskih jedinica** program "Curriculum globALE" obuhvaća:

- jedan fakultativni uvodni modul,
- pet tematskih osnovnih modula,
- 1-3 (u zavisnosti od veličine) izborna modula.

U vezi s **formatom učenja**, program "Curriculum globALE" obuhvaća:

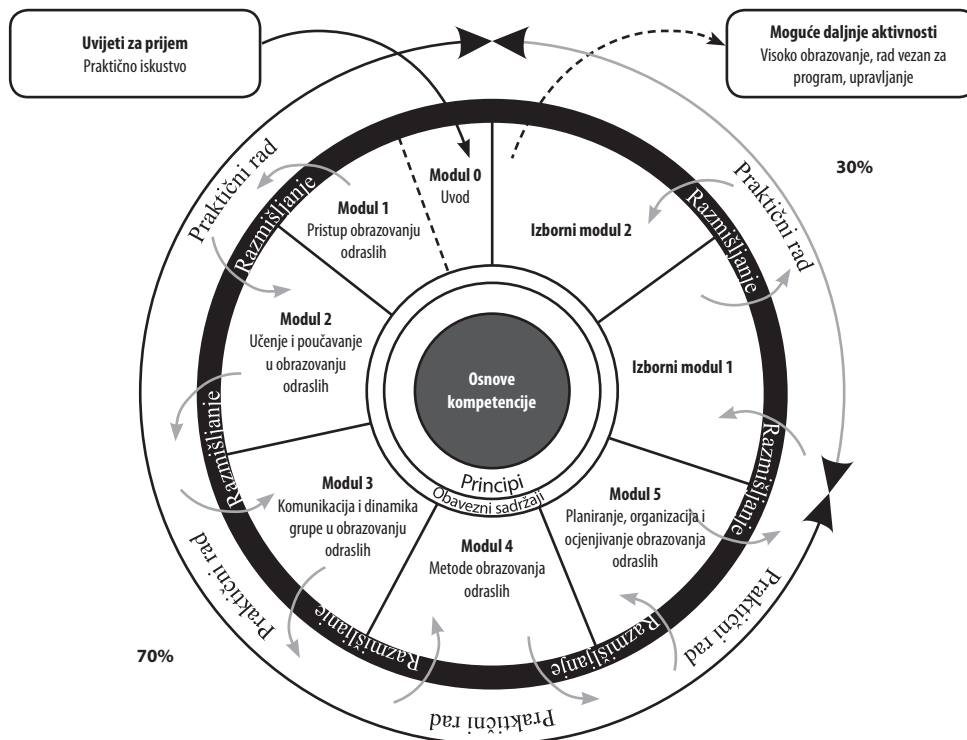
- nastavne sekvence u okviru svakog modula,
- individualno samostalno učenje polaznika u okviru svakog modula,
- pridruženi praktični rad – polaznici primjenjuju i analiziraju to što su naučili u realnim radnim uvjetima; instruktori osiguravaju mentorstvo i vodstvo.

Gledajući **tematske jedinice**, odnos između pet osnovnih modula na jednoj strani i izbornih modula na drugoj strani je 70:30, što znači: oko 462 sata od ukupnog vremena koje polaznici posvećuju učenju odnosi se na rad vezan za pet osnovnih modula, dok je oko 198 sati posvećeno individualno izabranim temama i predmetima vezanim za izborne module.

---

9 U skladu sa "Europskim sistemom transfera i akumulacije kredita" ovo je jednako 12-15 ECTS bodova (1 ECTS bod je jednak 25-20 sati "rada" polaznika).

Grafikon 1. Tematske cjeline programa Curriculum globALE



Gledajući **formate učenja**, odnos između individualnog samostalnog učenja polaznika i pridruženog praktičnog je 60:40, što znači: polaznici posvećuju oko 396 sati radu u učionicama i čitanju, dok su 264 sata posvećena primjeni naučenog u realnim radnim uvjetima i analiziranju, uz podršku instruktora koji osigurava usmjeravanje i mentorstvo tijekom tog procesa.

Kao što se može vidjeti iz ove raspodjele, **pridruženi praktični rad** ima velik značaj u okviru programa “Curriculum globALE”. Pridruženi praktični rad može, na primjer, uzeti sljedeće forme:

- Iskustvo stečeno na edukacijama se koristi za primjenu teorije u stvarnom životu i daljnji razvoj i izoštravanje kompetencija.
- Analiza u okviru “zajednica prakse”, uzajamna sagledavanja, promatranje rada na radnim mjestima i davanje povratnih informacija u vezi s edukacijom osiguravaju vanjsko stajalište neophodno da bi se uočile dobre strane i slabosti vlastitog stila poučavanja.

- Mentorstvo i usmjeravanje od strane instruktora u okviru programa “Curriculum globALE” pomaže nadilaženju izazova u praksi obrazovanja odraslih, kao i iskorištavanju znanja iskusnijih kolega.
- Priprema, planiranje, i pregledavanje sesija edukacije je neophodan preduvjet za profesionalan rad instruktora i za stalno poboljšanje kvalitete obrazovanja.

**Raspodjela pridruženog praktičnog rada između različitih tematskih modula** nije strogo utvrđena. U okviru određenih pravila, polaznici mogu izabrati vlastite prioritete. Jedinstvena ograničavajuća pravila su sljedeća:

- Potrebno je provesti 200 sati praktičnog rada u kontekstu pet osnovnih modula i 50 sati u kontekstu izbornih modula.
- Za svaki modul najviše 3 ECTS (= 75-90 sati) praktičnog rada može se računati za program “Curriculum globALE”. Ovo pravilo omogućava da se praktičnim radom obuhvati dovoljno širok tematski opseg i da se spriječi posvećivanje cijelog raspoloživog vremena jednoj jedinoj temi.

Osim toga, postoji mogućnost da polaznici s prethodnim radnim iskustvom kao edukatori odraslih dobiju 1 ECTS (25-30 sati) ovog iskustva u smjeru ispunjavanja 264 sata praktičnog rada.

Tablica 1 Pregled raspodjele sati i bodova između različitih tematskih jedinica i formata učenja  
*Detaljni vremenski okvir:*

Ime modula	Glavni sadržaj (naslovi)	Obim rada	ECTS
Prethodno iskustvo		25 sati	(1)*
Modul 0: Uvod	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informacije za program “Curriculum globALE“</li> <li>- Informacije za edukaciju</li> <li>- Informacije za davatelja edukacije</li> <li>- Informacije za polaznike i očekivanja od polaznika</li> <li>- Očekivanja programa “globALE” u odnosu na polaznike</li> <li>- Građenje odnosa</li> </ul>	Nije navedeno	Ne dobiju se bodovi
Modul 1: Pristup obrazovanju odraslih	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Razumijevanje raznolikosti obrazovanja odraslih</li> <li>- Obrazovanje odraslih u nacionalnom i globalnom kontekstu</li> <li>- Obrazovanje odraslih kao profesija i uloga edukatora odraslih u smislu programa “Curriculum globALE“</li> </ul>	32 sata edukacije (= 4 dana) 32 sata individualnog učenja	2

\* Tijekom programa “Curriculum globALE” polaznici će završiti najmanje 200 sati praktične primjene. Do 25 sati može biti oduzeto od tog broja ukoliko polaznici imaju prethodno iskustvo. Ostalih 75 sati praktičnog iskustva se može raspodijeliti po želji polaznika i trenera.

## BRANKO DIJANOŠIĆ, KATARINA POPOVIĆ: Curriculum globALE

	Praktične primjene i vježbe		(do 3) <sup>10</sup>
Modul 2: Učenje odraslih i držanje nastave odraslim polaznicima	- Učenje teorije i razloga - Didaktička aktivnost u obrazovanju odraslih - Forme znanja - Učenje odraslih Edukativna motivacija	24 sata edukacije (= 3 dana) 36 sati individualnog učenja	2
	Praktične primjene i vježbe		(do 3) <sup>10</sup>
Modul 3: Komunikacija i dinamika grupe u obrazovanju odraslih	- Komunikacija u obrazovanju odraslih - Dinamika grupe u obrazovanju odraslih	32 sata edukacije (= 4 dana) 32 sata individualnog učenja	2
	Praktične primjene i vježbe		(do 3) <sup>10</sup>
Modul 4: Metode obrazovanja odraslih	- Integriranje metoda u edukaciji - Pregled metoda	25 sati edukacije (= 3 dana) Polaznici pripremaju, provode i analiziraju 3 vlastita sata	1
	Praktična primjena i vježbe 100 sati		4
Modul 5: Planiranje, organizacija i ocjenjivanje obrazovanja odraslih	- Faze profesionalnog radnog ciklusa edukatora odraslih - Procjena potreba - Planiranje - Organizacija - Ocjenjivanje - Osiguravanje kvalitete	32 sati edukacije (= 4 dana) 45 sati individualnog učenja	3
	Praktične primjene i vježbe		(do 3) <sup>10</sup>
Konačna procjena (koncept edukacije i praktična primjena)			-
Obavezni moduli		145 sati edukacije 145 sati individualnog učenja 290 sati ukupno	10 ECTS
		200 sati praktične primjene	8 ECTS
Izborni modul(i)	- Vezani za geografsko područje - Vezani za ciljnu grupu - Vezani za konkretnu problematiku - Vezani za konkretnu situaciju - Vezani za konkretnu regulativu	120 sati edukacije ili sati samostalnog učenja	5 ECTS
		50 sati praktične primjene	2 ECTS
<b>Ukupno:</b>		<b>660 sati</b>	<b>25 ECTS</b>

Moduli u ovom programu su nezavisne nastavne jedinice, ali postoji mnogo tematskih veza koje je potrebno sagledati i uzeti u obzir prilikom planiranja i provođenja programa. Povezivanje se osobito mora raditi između modula “Držanje nastave odraslim i učenje odraslih” i “Metode obrazovanja odraslih” i to iz razloga što se teorijski okvir, koji je u prvom modulu, naslanja na metode (primjere didaktičkih principa). Ta dva modula ne predstavljaju strogo razgraničenje između teorije i prakse već kreiraju različita fokusna područja između teorije i prakse.

Za osiguranje stjecanja potrebnih vještina polaznici moraju pokazati:

- Sposobnost osmišljavanja edukacije po njihovom izboru u suglasnosti s potrebama i zahtjevima polaznika;
- Sposobnost vođenja jedne sekvence učenja u suglasnosti s principima dinamike grupe, psihologije obrazovanja odraslih itd.

Objekti sposobnosti mogu ocijeniti instruktori zaduženi za provođenje programa “Curriculum globALE” tako što će pregledati planske dokumente/plan edukacije i pratiti edukaciju koju provode polaznici.

## **Preduvjeti i postupci za provođenje programa Curriculum globALE**

### **1. Polaznici**

Iako ne postoje propisani uvjeti vezani uz kvalifikaciju, no kako program stavlja snažan naglasak na primjenu stečenih kompetencija u realnim situacijama, polaznici bi trebali imati prethodna iskustva u radu s odraslima ili ga mogu ostvariti tijekom provođenja programa.

### **2. Instruktori/Treneri**

Zahtjevi za instruktore/trenere koji će primjenjivati program nisu posebno definirani, no nužno je veliko znanje iz obrazovanja odraslih kao i veliko praktično iskustvo. U proces se mogu uključiti i pojedinci koji imaju veliko znanje u pojedinom području, ali svakako moraju biti uključeni u tim iskusnih trenera da bi se osigurala kvaliteta izvođenja programa.

### **3. Provideri (davatelji) edukacija**

Ustanove koje će provoditi program moraju imati potreban profesionalni profil kako bi mogli polaznicima osigurati kvalitetnu sredinu za učenje. Program ne propisuje detalje provođenja programa da se radi nedostatka nekog elementa ne bi dovelo u pitanje provođenje programa u globalnom smislu. Više se teži na umrežavanju i stvaranju razmjene znanja između više institucija ili eksperata na području obrazovanja odraslih.

#### **4. Kako provesti – procedura**

Nije namjera da ovaj program postoji kao zasebno rješenje već da se ugradi u postojeći kontekst. Praktično to znači da postojeće lokalne nastavne programe treba uzeti u obzir prilikom planiranja prema shemi Curriculum globALE. Također u cijeli proces prilagodbe programa Curriculum globALE treba sagledati s važnim dionicima obrazovanja odraslih (Ministarstva, Međunarodne ustanove, obrazovne institucije, nevladin sektor, itd. Svakako bi bilo dobro oformiti radnu skupinu predstavnika različitih dionika, ali i eksperata da bi se mogao isplanirati i provesti program.

U fizičkom organizacijskom smislu u odnosu na prostor u kojem se provodi program moraju se poštivati principi učenja odraslih. To se ne odnosi na visokim standardima opremljenosti prostora već njegovoj primjerenosti. Polaznici se moraju osjećati udobno i imati prostor za različite vidove rada.

#### **Struktura nastavnog Curriculum globALE**

Budući da je program orijentiran na kompetencije, organizacijski okviri (Tablica 1) su zadani okvirno. Ovisno o konkretnim potrebama i prethodno provedenim lokalnim programima osposobljavanja u obrazovanju odraslih, program može biti i kraći od navedenog. U organizacijskom smislu program se može provesti u kratkom periodu ako se radi o intenzivno organiziranoj edukaciji, ili kroz duži vremenski period. Predviđanje u ovom programu je da bi maksimalna duljina trajanja osposobljavanja bila ograničena na maksimalno 2 godine.

U redosljedu izvođenja modula bilo bi dobro početi s modulima 1 i 2, jer oni daju teorijske okvire, dok se ostali moduli mogu organizirati fleksibilnije.

Tablica 2 Kompetencije koje se stežu u pojedinim modulima

Kompetencija	Ishodi
<b>MODUL 1: Pristup obrazovanju odraslih</b>	
<p><i>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE" znaju i razumiju funkcije i osebnosti polja obrazovanja odraslih i njegov značaj u njihovom vlastitom socijalnom kontekstu, isto i u usporedbi sa drugim mogućim kontekstima i u svijetlu šireg međunarodnog okvira. Oni također mogu pozicionirati svoju vlastitu profesionalnu ulogu u okviru tog konteksta.</i></p>	<p><b>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• su svjesni da je praksa obrazovanja odraslih zasnovana na različitim stanovištima i različitim razumijevanjima obrazovanja u svijetu, što ih upućuje k razumijevanju obrazovanja odraslih i njegove etike;</li> <li>• razumijevaju raznolikost polja obrazovanja odraslih i njegovu kulturološku postavljenost; upoznati su sa različitim formama obrazovanja odraslih u svojoj zemlji i poznaju značenje i konotacije ključnih pojmova koji se najčešće koriste u odnosu na različite forme obrazovanja odraslih;</li> <li>• u osnovi, razumijevaju napredak u oblasti obrazovanja odraslih na međunarodnom planu, što je važno za njihovo osobno djelovanje u tom kontekstu;</li> <li>• mogu pozicionirati svoj vlastiti kontekst obrazovanja odraslih u okviru postojeće raznolikosti obrazovanja odraslih;</li> <li>• mogu pozicionirati vlastitu ulogu kao edukatora odraslih u okviru ovog konteksta;</li> <li>• upoznati su sa značajnim zakonskim odredbama relevantnim za obrazovanje odraslih u njihovoj zemlji, njihovom području i na međunarodnom nivou;</li> <li>• mogu praviti razlike između kategorija i mogu objasniti složene forme financiranja obrazovanja odraslih;</li> <li>• upoznati su sa suštinskim karakteristikama tekućih politika koje se odnose na obrazovanje odraslih;</li> <li>• znaju najvažnije činitele relevantne za obrazovanje odraslih u njihovom području, njihovoj zemlji, i, ako je relevantno, na međunarodnom nivou;</li> <li>• mogu kritički da analiziraju funkcije i interese pojedinih činitelja povezanih s obrazovanjem odraslih, kao i postojeće odnose moći.</li> </ul>
<b>MODUL 2: Učenje odraslih i držanje nastave odraslim ljudima</b>	
<p><i>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE" su upoznati s teorijom učenja i mogu povezati to znanje s vlastitim didaktičkim aktivnostima. Oni su upoznati s motivacijskim, psihološkim i socijalnim karakteristikama obrazovanja odraslih i imaju ih u vidu tokom planiranja i provođenja nastave.</i></p>	<p><b>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• upoznati su s ključnim karakteristikama obrazovanja odraslih nasuprot učenju u školama;</li> <li>• mogu prepoznati individualne razloge za početak procesa učenja i mogu povećati motivaciju za učenje;</li> <li>• mogu odrediti smetnje učenju i – koliko je realno moguće – umanjiti ih;</li> <li>• upoznati su s relevantnim psihološkim modelima i njihovim implikacijama vezanim za proces učenja;</li> <li>• mogu koristiti razne mogućnosti u svom radu s odraslima u planiranju i u dijelu direktne interakcije da bi postigli optimum procesa učenja.</li> </ul>



<b>MODUL 3: Komunikacija i dinamika grupe u obrazovanju odraslih</b>	
<i>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE" su upoznati s teorijskim principima komunikacije i mogu ih primijeniti u svom obrazovnom radu s odraslim ljudima. Osim toga, oni su također upoznati i s glavnim teorijama grupne dinamike i mogu primijeniti to znanje u svojim aktivnostima vezanim za nastavu/učenje kako bi adekvatno usmjeravali nastavni proces.</i>	<p><b>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• su upoznati s pravilima verbalne komunikacije, kao i paraverbalne i neverbalne komunikacije, i mogu primjenjivati to znanje u svom radu s učesnicima kursa;</li> <li>• mogu primjenjivati pojedine komponente interaktivne, konstruktivne, motivacijske komunikacije;</li> <li>• mogu eliminirati odnosno ublažiti prepreke u vezi s komunikacijom;</li> <li>• stvaraju pozitivnu atmosferu putem svojeg stila komuniciranja;</li> <li>• mogu se služiti različitim stilovima komuniciranja;</li> <li>• mogu sagledati "nevidljivu" strukturu i komunikaciju u okviru grupe; oni prepoznaju, razumiju, moderiraju, usmjeravaju procese u okviru grupne dinamike kako bi osigurali uspjeh u učenju;</li> <li>• prilagođavaju jednu drugoj faze procesa učenja i grupne dinamike;</li> <li>• mogu se uspješno suočiti s problematičnim situacijama u okviru grupe; mogu se suočiti s konfliktnim situacijama i s "napornim" učesnicima;</li> <li>• svjesni su važnosti učenja odraslih.</li> </ul>
<b>Modul 4: Metode u obrazovanju odraslih</b>	
<i>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE" su upoznati s repertoarom metoda za obrazovanje odraslih i mogu te metode primijeniti da bi postigli optimalan uspjeh učenja ciljne grupe.</i>	<p><b>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• upoznati su sa širokim spektrom metoda za obrazovanje odraslih i mogu navesti njihove prednosti i nedostatke, ograničenja i mogućnosti;</li> <li>• mogu izabrati odgovarajuće metode koje odgovaraju konkretnoj situaciji u svim fazama kursa;</li> <li>• neovisno su primijenili i analizirali osnovni set metoda;</li> <li>• mogu koristiti metode kako bi postigli održivi uspjeh učenja njihove ciljne grupe.</li> </ul>
<b>Modul 5: Planiranje, organizacija i ocjenjivanje obrazovanja odraslih</b>	
<i>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE" znaju kako su faze planiranja (uključujući i razvijanje nastavnog programa), organizacije, provođenja i ocjenjivanja međusobno povezane u okviru profesionalnog ciklusa aktivnosti edukatora odraslih. U vezi s fazama planiranja, organizacije i ocjenjivanja poznaju različite metode i mogu primijeniti to znanje na odgovarajući način u suglasnosti s konkretnom situacijom, a također mogu napraviti odgovarajuću analizu svega toga.* Imajući u vidu svoje profesionalne aktivnosti, edukatori odraslih koriste stečeno iskustvo da bi sistematski poboljšali svoje programe.</i>	<p><b>Pojedinci koji su završili program "Curriculum globALE"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• upoznati su sa fazama profesionalnog ciklusa aktivnosti edukatora odraslih i razumiju kako su te faze međusobno povezane;</li> <li>• upoznati su s različitim metodama i alatima za: <ul style="list-style-type: none"> <li>- utvrđivanje potreba za obrazovanje i obuku,</li> <li>- formuliranje ciljeva učenja orijentiranih prema kompetencijama za programe obrazovanja,</li> <li>- kreiranje metodološkog i didaktičkog dizajna za procese nastave/učenja,</li> <li>- planiranje predavanja koja uzimaju u obzir relevantne okvirne uvjete,</li> <li>- stalno provjeravanje napretka učenja; transparentne procjene napretka učenja; prilagođavanje dizajna predavanja potrebama,</li> <li>- postizanja rezultata;</li> </ul> </li> <li>• upoznati su s implikacijama različitih metoda i alata i mogu kritički analizirati izbor i primjenu takvih metoda i alati;</li> <li>• koriste nalaze iz postignutih rezultata i evaluacija u smjeru stalnog poboljšanja rezultata;</li> <li>• znaju osnove i različite elemente osiguranja kvalitete.</li> </ul>

\* Faza provođenja je obuhvaćena u modulu 3 (metode obrazovanja odraslih).

## **Situacija u provođenju programa osposobljavanja nastavnika u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj**

Programe osposobljavanja nastavnika koji rade u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj provodi Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO). Početak osposobljavanja nastavnika vezan je uz projekt CARDS 2004: Obrazovanje odraslih. U sklopu projekata osposobljeno je 19 trenera koji su prošli edukaciju od 150 sati teorijskog dijela i kasnije 60 sati praktičnog provođenja treninga nastavnicima koji rade u obrazovanju odraslih. Takav originalno razvijen program usavršavanja prošlo je 126 nastavnika u obrazovanju odraslih. Moduli i teme koje su razvijene tijekom tog projekta podijeljene su u nekoliko modula:

### **1. Osnovni moduli**

Osnovni moduli važni su za sve različite vrste aktivnosti treninga/radionica. Oni predstavljaju osnovno razumijevanje pedagoške intervencije.

Odnose se na:

1. *grupnu dinamiku* koja postoji u svakoj ljudskoj interakciji te način praćenja, utjecaj i optimizaciju tih procesa;
2. *GESTALT* faktor poučavanja i učenja koji, ako je organiziran prema potrebama ljudi koji uče, olakšava proces komunikacije i učenja; (budući da se primjenjuje na svaku ljudsku aktivnost, nazvali smo ga modul HOBOTNICA)
3. *logički slijed* modula radionice/treninga kao rezultat analize potreba (koraci 1 – 5). Iz toga proizlazi specifičan red modula za svaku aktivnost. Budući da to čini osnovu, okosnicu, naziva se modul KRALJEŽNICA;
4. *analiza potreba* tijekom treninga jer se analiza potreba prije treninga uvijek razlikuje od stvarnih motivacija i interesa na koje se nailazi tijekom treninga. Na te potrebe također utječe situacija u kojoj se uči, njezin sadržaj i interakcije.
5. Ti osnovni moduli – koji predstavljaju različite aspekte osnovnih procesa na svakoj radionici/treningu/seminaru – zajedno su glavni elementi uspjeha pedagoške intervencije.

### **2. Moduli sadržaja**

1. Moduli o učenju i poučavanju
2. Moduli o procjeni i evaluaciji
3. Moduli o komunikaciji
4. Moduli o provedbi/primjeni

Svaki od ovih modula dijelio se na pojedine teme koje su bile unutar njih (više o tome na poveznici <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/CARDS2004/Priru%C4%8Dnik%20za%20treniranje%20nastavnika%20u%20sustavu%20obrazovanja%20odraslih.pdf>)

Zbog čisto praktičnih organizacijskih razloga ASOO je kasnije ovako razvijem program od ukupno 60 sati za nastavnike prilagodio i postavio modularno, od kojih je svaki modul trajao 20 sati. Tijekom provođenja programa osposobljavanja u periodu od 2009. do 2013. godine kroz edukacije po modulima, a kasnije i po kratkim programima osposobljavanja prošlo je više od 1.100 nastavnika u obrazovanju odraslih.

Drugi projekt koji se provodio u Hrvatskoj od strane EU, a korisnik mu je također bio ASOO, osposobljeno je novih 20 trenera za obrazovanje odraslih, koji su uz podršku trenera/mentora (osposobljenih u CARDS-u) također prošli i praktičan rad s nastavnicima koji rade u obrazovanju odraslih.

Iz navedenih podataka vidljivo je da bi se program Curriculum globALE lako mogao prilagoditi potrebama Hrvatske u razvoju profesionalnih kompetencija, ali i razmišljanju o kvalifikacijskom okviru onih koji se na taj način educiraju. Naime, Hrvatska nema studij andragogije (izuzev na Filozofskom fakultetu u Rijeci gdje se kolegij sluša na studiju pedagogije), nema sistemski riješeno pitanje kvalifikacijskog okvira za andragoške djelatnike (nastavnike koji rade s odraslima), mogućnost priznavanja stečenih kompetencija, napredovanja u struci itd. Prilagodбом Curriculum globALE stovarila bi se osnova za obrazovanje andragoških djelatnika, koja bi trebala biti temelj za priznavanje kompetencija potrebnih u radu s odraslima, ali i polazišna točka za napredovanje u struci. Budući da stanovništvo sve više stari, da se razvijaju novi poslovi i da obrazovanje ne završava prestankom formalnog obrazovanja, svakako je potrebno sustavno riješiti obrazovanje nastavnika koji sudjeluju u obrazovanju odraslih na svim razinama.

#### LITERATURA:

- Latke, S., Popović, K., Weickert, J. (2013): *Curriculum globALE – Curriculum for Global Adult Learning and Education*. Bonn: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbands (*dvv international*), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)
- Martinko, J., Matković, J., Živčić, M. (2010): *Edukacija edukatora, trening trenera ili usavršavanje nastavnika?* Zagreb: Andragoški glasnik, 1 (24), Vol 14, 21-33
- <http://www.alice.ch/de/ada/zertifikat/> Pristupljeno 30.10.2013.
- <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/CARDS2004/Priru%C4%8Dnik%20za%20treniranje%20nastavnika%20u%20sustavu%20obrazovanja%20odraslih.pdf> Pristupljeno 8.11.2013.

[http://wba.or.at/studierende/kompetenze\\_certifikat.ph](http://wba.or.at/studierende/kompetenze_certifikat.ph) Pristupljeno 2.11.2013.

<http://collections.europarchive.org/tna/20110214161207/http://www.lluk.org/wp-content/uploads/2010/11/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf> Pristupljeno 3.11.2013.

[http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA\\_Agade\\_A4.pdf](http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf) Pristupljeno 4.11.2013.

<http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>  
Pristupljeno 5.11.2013.

<http://www.qf2teach.eu/> Pristupljeno 7.11.2013.

## CURRICULUM GLOBALE – CURRICULUM FOR GLOBAL ADULT LEARNING AND EDUCATION

Branko Dijanošić i Katarina Popović

**Abstract:** *This article presents the Curriculum globaALE - Program for global adult learning and education and is unique in its concept . Global applicability in adult education is it's basic idea. His goal is to promote professionalization of the teachers participating in adult education globally. Adult education is an important part of lifelong learning. To achieve this goal the teachers included in adult education must have appropriate competences. Teachers working in the regular educational system have the systematic education to conduct teaching school population. In adult education the situation is completely reversed. This program was created on the surface of many projects that have been implemented. In its development there were included: DIE - German Institute for Adult Education - Leibniz Centre for lifelong learning and dvv international - Institute of International Cooperation of the German Adult Education Association. The project of developing this program was divided into three phases – development of the program (2011th, 2012th), testing and dissemination phase (2013th). The final version of the year 2013th is shown here. The program is placed on level 5 of the European Qualifications Framework.*

**Keywords:** *global curriculum, adult education, professionalization of adult education*

## VREDNOVANJE OBRAZOVNIH/ODGOJNIH POSTIGNUĆA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Dr. sc. Višnja Rajić  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
visnja.rajic@ufzg.hr

**Sažetak:** Jedno od ključnih obilježja obrazovanja danas su jasni i visoki unaprijed određeni standardi koji pomažu ocijeniti i vrednovati izvedbu učilišta i škola, andragoga, učitelja i polaznika, kako bi se poboljšala kvaliteta i ujednačenost obrazovnih ishoda. Vrednovanje u procesu obrazovanja odraslih može se provoditi u svrhu vrednovanja samih programa i njihove kvalitete, ali i vrednovanja obrazovnih/odgojnih postignuća polaznika. Rad se bavi problematikom vrednovanja u obrazovanju odraslih te propituje ulogu i mogućnost vrednovanje odraslih standardiziranim testovima, testiranjima izvedbe određene vještine, ali i alternativnim oblicima ocjenjivanja (portfolio, samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje - od strane drugih polaznika).

**Ključne riječi:** obrazovanje odraslih; vršnjačko vrednovanje; portfolio; samovrednovanje,

### Uvod

U procesima promjena u konceptualnom razumijevanju obrazovanja nije bilo izostavljeno niti obrazovanje odraslih. Prihvatanje kompetencijskog pristupa obrazovanju, Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2009) i izglasavanje Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013) samo su neki od bitnih trenutaka koji su usmjerili promjene o obrazovanju odraslih. Uslijed donekle specifične situacije u kojoj se Republika Hrvatska nalazila proteklih nekoliko godina balansirajući između obveza naspram Europske unije i nacionalnih politika može se reći da su se promjene u obrazovnoj politici odvijale uz domaći interes, europsku savjetodavnu i međunarodnu financijsku potporu (Žiljak, 2009). Navedeni dokumenti smjernice su pokušajima reguliranja i razvoja obrazovanja odraslih. No, osim promjena obrazovnih politika možemo uočiti i promjene u didaktičkom pristupu obrazovanju odraslih i njihovu osposobljavanju za samoobrazovanje uz pomoć novih medija

(Matijević, 2008; Rose, 2013), promjenama u organizaciji nastave odraslih u obliku blok sata (Matijević i Radovanović, 2010) i radionica (Martinko, 2012) kao i različitih metoda koje su nužne za ostvarivanje interaktivne nastave (ASOO, 2012). Istovremeno sustavno se organizira usavršavanje andragoga (Martinko i sur., 2010). Iako ne u dovoljnoj mjeri, započete promjene utjecale su i na sustav vrednovanja u obrazovanju odraslih. Dosadašnja praksa osiguravala je vrednovanje novostečenih znanja i vještina ispitima znanja, standardiziranim testovima ili testiranjem vještina. Priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim i informalnim učenjem i obrazovanjem koje omogućava prihvaćanja Hrvatskog kvalifikacijskog okvira uvela je sa sobom promjene i u vrednovanje postignuća odraslih. Tako će se kao osnova za vrednovanje uzimati portfolio polaznika. Međutim, još uvijek nije u potpunosti jasno hoće li se provjeravati i ocjenjivati sve sastavnice vanjskih ciljeva odgoja i obrazovanja za određeno zanimanje i kvalifikacijsku razinu HKO-a ili samo posebni ciljevi koji se odnose na strukovno-teorijska znanja i vještine (Petričević, 2012).

### Vrednovanje u obrazovanju odraslih

Vrednovanje je proces utvrđivanja stupnja postignuća ciljeva obrazovanja i odgoja te utvrđivanja čimbenika odgovornih za postignute ishode i učinke odgoja i obrazovanja (Pastuović, 1999). Ono je u interakciji s ostalim dijelovima kurikulumske sustava. Vrednovanje kao sastavni element kurikuluma od izuzetne je važnosti za svakog polaznika, ali i za obrazovnu ustanovu i andragoga. Zbog svojih višestrukih uloga i svrhe, tijekom i na kraju obrazovnog procesa provode se različiti oblici vrednovanja (vanjsko, unutarnje, sumativno, formativno) uz pomoć različitih metoda (pismeno, usmeno, praktični rad, portfolio, vršnjačka evaluacija, samoevaluacija). Ova raznolikost pokušaj je da ocjena što je moguće točnije i preciznije odgovori potrebama i ulogama koje ima: prognostičkoj, motivacijskoj i dijagnostičkoj (Matijević 2011). Kada je u pitanju vrednovanje postignuća odraslih i njihova neformalnog i informalnog učenja (*engl. Validation of Non-formal and Informal Learning*) tada govorimo o nizu postupaka s ciljem vrednovanja stečenosti kompetencija neformalnim ili informalnim učenjem, uključujući izdavanje potvrde nadležne ustanove, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim kriterijima i standardima. (HKO, 2009).

Vrednovanje u obrazovanju odraslih ima višestruku svrhu u poput osiguravanja povratne informacije polazniku, učitelju ili odgojno-obrazovnoj ustanovi. Neki pak autori kao svrhu vrednovanje navode *vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje učenja*. Tako vrednovanje u svrhu poboljšanja učenikova učenja podrazumijeva vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Vrednovanje za učenje je proces prikupljanja i interpretiranja dokaza o učenju polaznika. vred-

novanje za učenje vrlo je korisna strategija koja se primjenjuje dok polaznik *uči i služi tomu da unaprijedi njegovo učenje*. vrednovanje kao učenje podrazumijeva da su polaznici aktivno uključeni u proces vrednovanja. To znači da prate vlastito učenje, koriste povratnu informaciju učitelja i ostalih polaznika, te samoprocjenu kako bi odredili sljedeći korak u učenju i postavili individualne ciljeve učenja (Growing success, 2010).

Suvremeni odgojno-obrazovni proces temelji na strategijama koje osiguravaju aktivnosti polaznika, suradničke oblike odgojno-obrazovnog procesa tako se i vrednovanje razlikuje s obzirom na strategije i aktere u odgojno-obrazovnom procesu (Tablica 1).

Tablica 1: Odnos procesa i strategija u suradničkim oblicima učenja (adaptirano prema Black i Willis, 2009).

	Kamo ide polaznika?	Gdje je polaznik sada?	Što mu je potrebno da stigne na željenu poziciju?
Andragog	Identificira i pojašnjava ciljeve učenja i kriterije uspjeha	Osmišljava efektivne grupne diskusije i druge zadatke koje daju informaciju o polaznikovu učenju	Osigurava opisne povratne informacije koje potiču polaznika naprijed (npr. naglašavaju što je polaznik napravio dobro, a što treba biti bolje i kako to učiniti Uključuje polaznike kao izvore znanja za druge polaznike Osnažuje polaznike da postanu vlasnici svog učenja .
Ostali polaznici	Razumiju i dijele znanja o ciljevima učenja i kriterijima uspjeha	Uključivanje u vršnjačko vrednovanje i doprinošenje povratnim informacijama	
Polaznik	Razumije ciljeve učenja i kriterije uspjeha	Uključivanje u proces samovrednovanje i postavljanje osobnih ciljeva	

Vrednovanje se s obzirom na uključenost različitih aktera, osim tradicionalnim metodama (ispita i praktične provjere znanja i vještina), može provoditi i metodama samovrednovanja, vrednovanje od strane drugih polaznika i portfoliom. Naime, utvrđeno je da tradicionalni oblici vrednovanja ne odgovaraju potrebama vrednovanja aktivnog procesa učenja (Sahin, 2008). Vršnjačko i samovrednovanje podržavaju cjeloživotno učenje jer osiguravaju priliku polaznicima za realnu procjenu svojih postignuća, te ne moraju ovisiti o povratnoj informaciji andragoga. U nastavku rada ove *alternativne* metode biti će detaljnije pojašnjene.

### **Portfolio kao metoda vrednovanja postignuća odraslih polaznika:**

Portfolio ili mapa kao metoda vrednovanje odraslih dobila je na važnosti njenim priznavanjem kao metode koja osigurava priznavanje neformalnih i informalnih oblika učenja definiranim Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom u Republici Hrvatskoj. Portfolio služi za prikupljanje neposrednih i posrednih dokaza o neformalno i informalno naučenim znanjima i vještinama. Portfolio ima oblik mape u koju kandidat za priznavanje javne kvalifikacije, pod vodstvom savjetnika u regionalnom centru, ulaže dokumentaciju koja je često najvećeg obujma: molbu (zahtjev) za priznavanje, životopis, kao i neposredne i posredne dokaze o stečenim znanjima i vještinama formalnim, neformalnim i informalnim učenjem (učenjem u procesima rada). Istovremeno polaznici u portfolio unose i izjave o znanju i vještinama za koje tvrdi da ih je usvojio. Conrad (2008) kao ispravan oblik navodi pisanje tvrdnji koje su zasnovane na Bloomovoj taksonomiji. Prednosti korištenja portfolija jesu razvijanje osjećaja kontrole nad učenjem, samopouzdanja i motivacije. Sve novo što polaznik nauči ulaže se u njegov portfolio (Lugarić, 2012). Pri postupnom oblikovanju portfolija polazi se od načela da se u njemu prikupljaju dokazi o znanjima i vještinama s obzirom na osposobljenost, najčešće stečenih na putu neformalnog obrazovanja i učenjem u procesu rada. Dakle, radi se o osposobljenosti koja je stečena izvan obrazovnih ustanova za formalno obrazovanje, a polazi se od činjenice da ljudi uče na najrazličitije načine i na najrazličitijim mjestima. (Petričević, 2012). Korištenjem portfolija osigurava se veća mogućnost polaznicima programa za upravljanje svojom karijerom (Romanuk, i Snart, 2000).

### **Vrednovanje od strane drugih polaznika – vršnjačka evaluacija**

Vršnjačka evaluacija može se promatrati kao aktivnost učenja, odnosno *vrednovanje kao učenje* koja istovremeno ocjenjuje ishode učenja (Freeman, 1995). Pod ovim pojmom mišljeno je da polaznici ocjenjuju uratke i ishode učenja drugih polaznika s obzirom na unaprijed odgovorene kriterije (van den Berg, Admiraal and Pilot 2006). Uspješnost samog vrednovanja ovisi o tome koliko su polaznici usvojili procese i kriterije vrednovanja (Sahin, 2008). Prepoznate su brojne prednosti vršnjačke evaluacije dok se kao najvažnije navode razvoj suradnje među polaznicima, razumijevanje procesa učenja, preuzimanje odgovornosti za učenje, povećana motivacija za učenje, razvijanje vještina nužnih za transfer znanja (Brown, 1998). Prava vrijednost pak, može se prepoznati u internalizaciji očekivanih rezultata kako bi bili u mogućnosti pratiti i vrednovati druge polaznike ili sebe (Gibs and Simpson, 2004). Vrednovanjem procesa učenja drugih, polaznik istovremeno stječe uvid u svoje učenje.



### **Samovrednovanje odraslih polaznika**

Samovrednovanje je proces koji vrednuje sposobnost polaznika da valjano i pouzdano procjeni svoje učenje. Valjanost procesa samo vrednovanje - *vrednovanje kao učenja* povezana je s dosljednošću i samopouzdanjem koje polaznik ima kada je u pitanju samo-refleksija, samo-nadzor i samo-prilagodba. Uvježbavanjem nadzora nad svojim učenjem i analizirajući ga u odnosu na očekivane rezultate polaznik razvija vještine koje mu osiguravaju stalne i vjerodostojne interpretacije učenja (Earl i Katz, 2006). Samo vrednovanje ima potencijal uključiti i intrinzično motivirati polaznika za refleksivnu praksu, autonomno samoodrživo učenje i kritičko mišljenje razvijajući njegove kapacitete i metakogniciju (Tait-McCutcheon i Sherry, 2007). Formativnim samovrednovanjem moguće je osigurati podršku i lakše regulirati proces učenja provjeravajući razinu postignuća. Iako se povremeno moguće susresti s primjerima dobre prakse u kojima učitelji primjenjuju metodu samo vrednovanja, *u obrazovanju odraslih* (naglasila autorica) ona je gotovo u potpunosti izostala u svom sistematičnom i eksplicitnom obliku kojim bi se osigurao sposobnost polaznika da procjeni i prilagodi svoje učenje (Earl i Katz, 2010). Podrška andragoga je od izuzetne važnosti: od jasnog pojašnjavanja očekivanih postignuća, do dogovaranja kriterija samovrednovanja, te prikupljanja podataka kojima će potvrditi napredak polaznika.

### **Zaključak**

Učenje i obrazovanje vrlo su kompleksni procesi, stoga ne čudi potreba da vrednovanje postignuća polaznika u obrazovanju bude vrlo kompleksno. Formativna evaluacija kao i različite *alternativne* metode vrednovanja postignuća polaznika poput portfolia, samovrednovanje i vršnjačkog vrednovanja mogu odgovoriti na potrebe suvremenog odgojno-obrazovnog procesa. No prije nego li započnemo proces evaluacije potrebno je odgovoriti na ključna pitanja: *Zašto vrednujemo? Što vrednujemo? Koju metodu ćemo koristiti u procesu vrednovanja? Kako ćemo osigurati kvalitetu rezultata? Što ćemo učiniti s dobivenim informacijama?*

Iako vrednovanje ima različite uloge, vrlo često vrednujemo kako bismo mogli utvrditi slabosti i jake strane polaznika u programima obrazovanja odraslih (dijagnostička uloga), Obrazovanje svakako treba odgovarati potrebama polaznika. Vrednovanje je u ovom slučaju od izuzetne koristi i samom polazniku jer mu daje uvid u razinu usvojenih znanja, vještina i njegovu kompetentnost. Isto tako, vrednujemo kako bismo mogli utvrditi razinu usvojenog znanja i vještina kako bismo utvrdili što polaznik treba naučiti ili je spreman za karijeru (prognostička uloga). Vrlo često kao razlog za vrednovanje navodi se i održavanje standarda obrazovanja (Jarvis, 2004).

Odabir metode koju ćemo koristiti ovisi o tome što želimo postići. Vrednujemo li za učenje: tada ćemo koristiti metode kojima znanja i vještine polaznika postaju vidljive. Koristimo li se vrednovanjem kao učenjem vrednovat ćemo metodama koje naglašavaju učenje polaznika i metkogniciju (portfolio, samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje). Ukoliko vrednujemo ishode učenja koristi ćemo metode koje istovremeno procjenjuju rezultat i proces (Earl i Katz, 2006).

Stoga je nužno uvidjeti da svaka od gore navedenih metoda ima svoje mjestu u suvremenom procesu obrazovanja odraslih, kao i svoje prednosti i nedostatke. Andragozi i organizatori obrazovnih programa trebali bi osigurati da polaznici tijekom pohađanja programa imaju priliku iskušati se u različitim oblicima evaluacije.

#### LITERATURA:

- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, (2012). Kako uspješno poučavati odrasle: Zagreb
- Black, P. i Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31
- Brown, S. (1998). *Peer Assessment in Practice*, Birmingham: SEDA
- Brown, S., Rust, C. i Gibbs, G. (1994). Involving students in the assessment process, (u) *Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education*, Oxford: Oxford Centre for Staff Development, and at *DeLiberations*
- Conrad, D. (2008). Building knowledge through portfolio learning in Prior Learning Assessment and Recognition: *Quarterly Review of Distance education*, 9(2): 139 – 150
- Earl, L. i Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning: Citizenship and Youth*. Manitoba Education, Citizenship and Youth, School Programs Division
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20, 289–300.
- Gibbs, G. i Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning, *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 3 -32
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning 3<sup>rd</sup> edition: Theory and Practice*: New York and London: Taylor & Francis e-Library.
- Lugarić, M. (2012). Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj: *Andragoški glasnik*, 16(2): 95-98
- Martinko, J. (2012). Radionica – metoda interaktivnog učenja i poučavanja odraslih: *Andragoški glasnik*, 16(2) 165-174
- Martinko J., Matković, J. i Živčić, M. (2010). Edukacija edukatora, trening trenera ili usavršavanje nastavnika? *Andragoški glasnik*, 14(1): 21-31
- Matijević, M. (2008). Novo (multi)medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje *Andragoški glasnik*, 12(1): 19-27
- Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika (241-251). (U:

- Pravno-pedagoški priručnik*. Ur. Drandić, B.), Zagreb: Znamen.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2010). Blok sat i blok nastava u obrazovanju odraslih, *Andragoški glasnik*, 14(1): 43-56
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*: Zagreb: Znamen
- Petričević, D. (2012). Provjeravanje, ocjenjivanje i priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim i informalnim učenjem: *Andragoški glasnik* Vol. 16, br. 2, 2012, str. 99-116
- Ontario. Ministry of Education. (2010). *Growing success assessment, evaluation, and reporting in Ontario schools*: Toronto: Queen's Printer for Ontario
- Romaniuk, K. i Snart, F. (2000). Enhancing employability: the role of prior learning assessment and portfolios, *Journal of Workplace Learning*, 12(1): 29 – 34
- Rose, A. (2013). From the Quixotic to the Pragmatic: The *Hamburg Declaration*, Adult Education, and Work (in) *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 109, 39 – 47
- Sahin, S. (2008). An Application of Peer Assessment in Higher Education: *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – TOJET April 2008 ISSN: 1303-6521 7(2)
- Tait-McCutcheon, S. L. i Sherley, B. (2007). In the Hands of the Learner: The impact of Self-assessment on Teacher Education: (u) Grootenboer, P., Zevenberger, R. i Chinnappan, Z. (ur) *Identities, Cultures and Learning Spaces*: Proceedings of the 29<sup>th</sup> Mathematics Education and Research Group of Australasia (353 – 359): Sydney: MERGA
- van den Berg, I., Admiraal, W. i Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education* 31: 341–356.
- Vlada Republike Hrvatske; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir. Uvod u kvalifikacije*: Rijeka: Digital point tiskara d.o.o
- Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013). NN 22/13
- Žiljak, T. (2009). Kriza, strah i nada - novi izazovi za obrazovanje odraslih: *Andragoški glasnik*, 13(1): 7-23

## EVALUATION OF EDUCATIONAL OUTCOMES IN ADULT EDUCATION

Višnja Rajić

**Abstract:** *One of the key features of education today are clear and high standards, which help assess and evaluate the performance of adult education institutions, as well as schools, teachers and adult learners, to insure quality and equalization of educational outcomes. Evaluation in educational process of adult education can be used to assess educational programmes and their quality, as well as the educational outcomes of adult learners. The paper deals with the issue of evaluation and assessment in adult education and questions the role and the possibility of evaluation of adult learners using standardised tests, performance testing, and alternative assessment (portfolio, self-evaluation, peer-evaluation).*

**Keywords:** *adult education; evaluation; portfolio; self-evaluation*

## ULOGA ODABIRA UČITELJSKE PROFESIJE I SAMOPOŠTOVANJA U SAGORIJEVANJU UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Jelena Kuzijev  
OŠ Ljudevita Modeca, Križevci  
jkuzijev@gmail.com

Tomislav Topolovčan  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
tomislav.topolovcan@ufzg.hr

**Sažetak:** Cilj istraživanja bio je ispitati u kojoj mjeri socio-demografska obilježja učitelja, razlozi izbora učiteljske profesije i razina samopoštovanja predviđaju pojavljivanje profesionalnog sagorijevanja na poslu kod učitelja osnovne škole ( $N = 304$ ). Rezultati ukazuju da socio-demografska obilježja, razlozi izbora učiteljske profesije i razina samopoštovanja značajno predviđaju učiteljsko sagorijevanje. Pokazalo se da su muški učitelji, učitelji iz matičnih škola, učitelji koji imaju prebivalište u gradu, učitelji koji nisu zadovoljni izborom učiteljske profesije, učitelji koji očekuju da učiteljska profesija pruža mnogo vremena za obitelj i sigurnost posla, učitelji kojima je učiteljski studij bio drugi izbor studija, učitelji koji imaju nisku intrinzičnu motivaciju i nisku sposobnost poučavanja, učitelji koji smatraju da svojom profesijom imaju slab doprinos društvu te učitelji s niskim samopoštovanjem, pod većim rizikom profesionalnog sagorijevanja na poslu. U radu se ukazuje na poželjnost obraćanja pažnje na navedene čimbenike prilikom upisa studenata na učiteljske studije te pružanje mogućnosti osobnog razvoja u njihovoj budućoj praksi.

**Ključne riječi:** faktori izbora učiteljske profesije, osnovna škola, profesionalno sagorijevanje na poslu, samopoštovanje, učitelji

### Uvod

Teorije kurikulumuma naglašavaju značaj kvalitete učitelja u organizaciji nastave te općenito u organiziranju okruženja učenja. Tako Cindrić, Miljković i Strugar (2010), u kontekstu opisivanja i definiranja vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja, u kategoriji vanjskih uvjeta učenja navode: kompetentnost i učiteljevu sposobnost,

kvalitetu poučavanja, medije u odgoju i obrazovanju, prostor i opremu te socijalno ozračje. Vidljivo je da je kompetentnost i učiteljeva sposobnost prepoznata kao čimbenik vanjskih uvjeta učenja. Elementi kompetentnosti i učiteljeve sposobnosti su, između ostalog, i razlozi zbog kojih se ta osoba (učitelj) odlučila za učiteljsku profesiju, razina samopoštovanja, ali i doživljaj profesionalnog sagorijevanja na poslu. Drugim riječima, razina osposobljenosti učitelja i razvoj osobnog postignuća u ovoj profesiji, neki su od značajnih čimbenika organiziranja (socijalnog) okruženja u kojem učenici uče. Kvaliteta obrazovanja učenika ovisi i o kvalitetno osposobljenim učiteljima, a dobar učitelj je između ostalog, učitelj motiviran za vlastitu profesiju. Čudina-Obradović (2008) ističe kvalitetne učitelje kao ključne čimbenike optimalnog funkcioniranja obrazovnog sustava. Sukladno tome, smatra da se potrebno osvrnuti na kvalitetu i motive pojedinca koji se žele obrazovati za profesiju učitelja. Bognar i Matijević (2005) tvrde da u odgoju i obrazovanju nisu važne samo metode i postupci poučavanja i organiziranja okolnosti učenja, već i ličnost učitelja. Slično navodi i Strugar (1993) ukazujući da učenici cijene svoje učitelje i neke njihove osobine, kao što su pomaganje, poticanje zanimanja za rad, dobro raspoloženje, prijateljski odnos i suosjećanje s njihovim potrebama. Cindrić, Miljković i Strugar (2010) pojam učitelj definiraju kao naziv za profesionalnu osobu koja obavlja učiteljsko zanimanje u školi naglašavajući njenu kompleksnost i svestranost. Brkić i Rijavec (2011) objašnjavaju kompleksnost učiteljske profesije te dijele poslove učitelja na uloge. Shodno tome, postoji uloga učitelja kao roditelja koji podržava svoju djecu, kao voditelja kojem je cilj disciplinirati skupinu djece, kao osobu koja organizira okruženje učenja te motivira učenika za učenje te kao osobu koja je izvor informacija. Iste autorice navode kako učitelj mora uvijek pokazivati dobro raspoloženje te pozitivne osobine. Da bi se ispitala kvaliteta obrazovanja učitelja, koji će kasnije imati utjecaj na učenička postignuća, u posljednjih desetak godina provode se brojna istraživanja o tome tko su učitelji i zašto su odabrali ovu profesiju. Primjer jednog od opsežnih i najpoznatijih istraživanja je ono od OECD-a pod nazivom *Teachers Matter* (2005). Shodno tome, pokazuje se da su za učiteljsku profesiju, osim didaktičke osposobljenosti, od značaja motiviranost, samopoštovanje te zadovoljstvo poslom. Stoga je navedene čimbenike, pored didaktičkih kompetencija organizacije nastave usmjerene na učenika, opravdano smatrati nekim od ključnih profesionalnih osobina učitelja.

#### Motivacija odabira učiteljske profesije

Pozivajući se na studije vezane za učiteljsku profesiju, Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011) opisuju tri skupine glavnih razloga odabira učiteljske profesije. Altruistični razlozi odnose se na društvenu važnost učiteljske profesije te želju za pomaganjem djeci u njihovom obrazovanju. Intrinzični razlozi podrazumije-

vaju želju za zanimanjem u kojem je važno poučavanje, a učeničko postignuće je nagrada učitelju za njegov rad. Ekstrinzični se razlozi odnose na čimbenike koji predstavljaju vanjsku nagradu za rad učitelja, primjerice, dugi praznici. Iste autorice predlažu FIT-Choice model kao okvir objašnjavanja zašto se pojedine osobe odlučuju za učiteljsku profesiju. Faktori koji utječu na odabir učiteljske profesije (eng. *Factors influencing teaching choice, FIT-Choice*), model je razvijen prema teorijskom konceptu motivacijske teorije koja obuhvaća pretpostavke očekivanja i vrijednosti. Razvili su ga Paul Richardson i Helen Watt (Richardson i Watt, 2006; Watt i Richardson, 2007). Tim se modelom objašnjavaju razlozi izbora učiteljske profesije. Model sadrži socijalizacijske utjecaje prilikom odabira učiteljske profesije, obeshrabrivanje od strane drugih, prijašnje iskustvo s učenjem i poučavanjem te utjecaj drugih. U ovom modelu jedan od čimbenika su i zahtjevi posla koji se odnose na stručnost u učiteljskom zanimanju, ali i opterećenje. Pogodnosti učiteljskog posla odnose se na plaću i status u društvu. Model uključuje i percepciju vlastitih sposobnosti za poučavanje. Modelom se obuhvaća intrinzična vrijednost poučavanja, osobna i društvena utilitarna vrijednost te drugi izbor. Pod osobnom vrijednosti smatra se sigurnost zaposlenja, vrijeme za obitelj te mobilnost zanimanja. Društvena utilitarna vrijednost podrazumijeva djelovanje na budućnost djece i adolescenata, doprinos društvenoj jednakosti i društvu. Autori smatraju da razumijevanje motivacije učitelja za izbor učiteljske profesije može utjecati na planiranje obrazovanja učitelja i razvoj kurikuluma studija obrazovanja učitelja.

Na temelju svog istraživanja na studentima prve godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Čudina-Obradović (2008) je došla do određenih podataka o motivima i razlozima upisa na učiteljski fakultet. Rezultate o motivima dijeli u dvije skupine. Prvu skupinu čine studenti koji su izrazito intrinzično i altruistično motivirani. U drugu skupinu pripadaju studenti koji su taj fakultet upisali jer nisu uspjeli upisati neki drugi. Ista autorica, rezultate o razlozima upisa na učiteljski fakultet dijeli u tri klastera. Prvi klaster naziva “neprofesionalna motivacija”, a čine ga studenti koji smatraju da je učiteljsko zanimanje društveno korisno, da ga mogu povezati i uskladiti s obiteljskim životom te da im nudi mnogo slobodnog vremena. Drugi klaster, “motivacija učiteljice – majke” odnosi se na altruističnu i intrinzičnu motivaciju. Treći je klaster, “dešperatska motivacija”, a sačinjavaju ga studenti koji se ne vide u radu kao učitelji, dok su učiteljski fakultet upisali su jer nisu mogli upisati niti jedan drugi. Na klasifikaciju s tri motiva ukazuju i Watt i Richardson (2008) na temelju istraživanja provedenog na tri australska sveučilišta na uzorku budućih učitelja (N = 510). Istraživanjem su se ispitivali profesionalni planovi učitelja, zadovoljstvo radom, demografske karakteristike, percepcija i motivacija različitih poslova učitelja na početku te na kraju studija. Učitelji su na temelju rezultata klasificirani u tri skupine. U prvu skupinu spadaju osobe koje su izrazito motivirane za posao učitelja, žele pomagati djeci i vide se u toj profesiji cijeloga

života. Drugu skupinu čine učitelji kojima je to zanimanje rezervno, nije primarno, a uz to bi željeli raditi još nešto. U zadnju skupinu pripadaju oni učitelji koji se ne vide u učiteljskom poslu i smatraju da taj posao ne bi mogli raditi. Na povezanost motiva odabira učiteljske profesije s različitim individualnim obilježjima ukazuju Marušić, Pavin Ivanec i Vizek Vidović (2010) koje su provele istraživanje na studentima prve godine učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (N = 243). Cilj je bio ispitati predikcijsku ulogu akademskog samopoimanja, temeljnih psiholoških potreba, motivacije za poučavanje te samoeфикаsnosti za učenje u intrinzičnoj motivaciji za učenje. Na temelju rezultata autorice ukazuju da su ovi koncepti međusobno značajno povezani, te da su studenti kojima je učiteljski studij bio prvi izbor studija i u većoj mjeri intrinzično motivirani za učenje. Uvid u motive odabira učiteljske profesije nudi istraživanje od Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011) provedenog na 188 studenata učiteljskih studija zagrebačkoga i riječkoga Sveučilišta s ciljem utvrđivanja konstruktne valjanosti upitnika i uviđanja motiva upisa učiteljskog studija. Studenti su ispunjavali *FIT-Choice* upitnik. Rezultati ukazuju da je faktorska struktura hrvatske verzije pokazala zadovoljavajuću valjanost u odnosu na originalnu verziju upitnika. Buduće učitelje, prema rezultatima, najviše motivira rad s djecom, mogućnost društvenoga doprinosa i procjena vlastitih sposobnosti za poučavanje. Može se zaključiti da su navedeni motivi intrinzično motivirajući. Prema rezultatima, na izbor učiteljske profesije u Hrvatskoj u manjoj mjeri utječu ekstrinzične vrijednosti kao što je vrijeme za obitelj i sigurnost zaposlenja. Jugović i sur. (2012) u istraživanju o povezanosti čimbenika koji utječu na odabir učiteljske profesije i Velikih pet crta ličnosti (eng. *Big Five*) dolaze do zaključka da su intrinzično motivirani učitelji oni koji su ujedno i ekstroverti, savjesni u svom radu te prosocijalni i altruistični, tj. "suglasni" su za društvo (engl. *agreeable*). Kılınça, Watt i Richardson (2012) na temelju svog istraživanja o razlozima izbora učiteljskog zanimanja u Turskoj na učiteljima primarnog i sekundarnog obrazovanja (N = 1577) ukazuju da su najutjecajnije altruistični razlozi, kao što je primjerice, želja za pomaganjem djeci. Ekstrinzični razlozi javljaju se nakon altruističnih. Tu spada želja za sigurnim poslom, i slobodno vrijeme za obitelj. Intrinzični razlozi navedeni su kao slijedeći, uključujući pozitivno iskustvo u učenju i poučavanju. Zanimljivo je da navedene razloge toliko ne pokazuju učitelji, već nastavnici u znanstvenim područjima. Rezultati su pokazali da za njih, najveću motivaciju predstavlja želja za ekonomskim razvitkom jer smatraju da svojom profesijom mogu pomoći ekonomskom razvitku Turske, što ukazuje da je učiteljska profesija prepoznata kao gospodarski i ekonomski čimbenik.

Iz prikazanih teorijskih postavki i empirijskih istraživanja vidljivo je da razlozi zbog kojih osobe odabiru učiteljsku profesiju ima značajne povezanosti s nizom čimbenika koji kasnije, između ostalog, mogu imati značaj na kvalitetu organizacije nastave.



## Sagorijevanje na poslu

Sagorijevanje na poslu (eng. *burnout syndrome*) Martinko (2010) definira kao gubitak motivacije za rad i predanosti poslu pod utjecajem dugotrajnog stresa. Stres se definira kao neuobičajeni odgovor tijela na zahtjeve za promjenom (Pregrad, 1996). Martinko (2009) navodi kako su najrizičnije profesije, “pomažuće profesije” poput učitelja, liječnika, psihologa, itd. Takvi su pojedinci stalno u kontaktu s ljudima i veći je rizik od pojave sagorijevanja na poslu. Ista autorica ukazuje da postoji sedam izvora stresa koji se javljaju kod učitelja, a čine ih: učenici koji nisu dovoljno motivirani za rad, neposlušni učenici koji narušavaju disciplinu u razredu, kurikulumske promjene i promjene u organizaciji rada, manjak školske opreme i loši radni uvjeti, vremensko ograničenje, sukobi s kolegama te osjećaj podcijenjenosti od strane društva. Christina Maslach, kao jedna od pionira istraživanja sindroma sagorijevanja na poslu (prema Domović, Martinko i Jurčec, 2010), sagorijevanje dijeli u tri kategorije: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i smanjeno osobno postignuće. Emocionalna iscrpljenost je stanje osjećaja psihičke “istrošenosti” u kojem ljudi nisu zainteresirani za rad i komunikaciju. Depersonalizacija je stanje u kojem pojedinac nema sposobnost suosjećanja s drugim ljudima kojima je potrebna pomoć, bezosjećajan je i ravnodušan prema okolini. Smanjeno osobno postignuće manifestira se smanjenom željom za rad i posao. Ljudi koji imaju smanjeno osobno postignuće smatraju da ne mogu napredovati u poslu, misle da su preopterećeni te nemaju veliko samopoštovanje. Maslach i Jackson (1981) su prema ovoj podjeli napravili upitnik koji ispituje sagorijevanje na poslu, pod nazivom *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Ovaj upitnik mjeri učiteljsko sagorijevanje na poslu, a sastoji se od čestica koje ispituju učiteljsko sagorijevanje kroz tri spomenute dimenzije: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i osobno postignuće.

Pokazalo se da profesionalno sagorijevanje ima različite implikacije i da je povezano s nizom različitih čimbenika. Tako su u Nizozemskoj Evers, Brouwers i Tomic (2002) proveli istraživanje o povezanosti sagorijevanja i samoeфикаsnosti na 490 učitelja koji rade u sustavu Obrazovanja kod kuće (eng. *Study-home system*). Učitelji su ispunjavali nizozemsku verziju Skale sagorijevanja na poslu. Rezultati ukazuju da su vjerovanja učitelja o većoj samoeфикаsnosti povezana s nižom razinom depersonalizacije i nižom razinom emocionalne iscrpljenosti te s višom razinom osjećaja osobnog postignuća. Zanimljiv podatak je od Dormana (2003) koji ukazuje da su ispitanici s manjim brojem godina radnog staža i manjom razinom samopoštovanja pod većim rizikom od sagorijevanja. Isto ukazuju i Duatepe i Akkuş Çikla (2004) na temelju istraživanja provedenog u Turskoj, gdje je istraživana povezanost sagorijevanja na poslu kod učitelja primarnog obrazovanja (N = 100) obzirom na spol, godine iskustva te želju da i njihova djeca postanu učitelji. Autori su za prikupljanje podataka koristili Maslachovu skalu sagorijevanja na poslu i upitnik o demografskim karakteristikama učitelja. Rezultati su pokazali da učitelji vrlo malo doživljavaju sagorijevanje na poslu. Iako nije bilo značajne razlike između učitelja

i učiteljica, pokazalo se da ipak učitelji doživljavaju veću razinu sagorijevanja na poslu od učiteljica. Njihovo istraživanje pokazuje da učitelji koji imaju manje od 10 godina radnog iskustva češće doživljavaju sagorijevanje na poslu od učitelja s duljim radnim iskustvom. Pokazalo se da učitelji koji ne žele da i njihova djeca postanu učitelji, doživljavaju veću razinu sagorijevanja na poslu od onih koji to žele. Koludrović, Jukić i Ercegovac (2009) su u svom istraživanju, koristeći Maslachovu skalu sagorijevanja na poslu, ispitivali razinu sagorijevanja na poslu kod učitelja osnovnih i srednjih škola (N = 205). Oni ukazuju da učitelji razredne i predmetne nastave ne doživljavaju visoku razinu sagorijevanja na poslu iako postoje razlike u aspektima sagorijevanja na poslu između učitelja razredne nastave i ostalih sudionika. Učitelji razredne nastave su zadovoljniji odabranim zanimanjem od učitelja predmetne nastave. Nadalje, učitelji koji su zadovoljni odabranim zanimanjem, ne doživljavaju emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i imaju visok stupanj osobnog postignuća. Domović, Martinko i Jurčec (2010) su provele istraživanje u Hrvatskoj o tome kako učitelji (N = 229) procjenjuju profesionalno sagorijevanje na poslu (pomoću Skale profesionalnog sagorijevanja) obzirom na socio-demografska obilježja, razinu samopoštovanja (pomoću Skale procjene samopoštovanja) i mjesto rada u školi. Rezultati pokazuju da su socio-demografska obilježja i samopoštovanje povezani s profesionalnim sagorijevanjem na poslu i sa svim dimenzijama sagorijevanja: emocionalnom iscrpljenošću, depersonalizacijom i osobnim postignućem. Drugim riječima, nisko samopoštovanje povezano je s višom razinom depersonalizacije i emocionalnom iscrpljenošću. Martinko (2010) je provela istraživanje kojem je cilj bio prepoznati i opisati razinu profesionalnog sagorijevanja nastavnika koji rade u ustanovama za obrazovanje odraslih (N = 165). Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici relativno rijetko doživljavaju sagorijevanje na poslu. Iako, autorica navodi da određeni broj nastavnika u obrazovanju odraslih pokazuje simptome sagorijevanja barem u jednoj od tri dimenzije profesionalnog sagorijevanja na poslu. Rezultati koje je autorica dobila, isto tako ukazuju na to da nastavnici s većom razinom emocionalne iscrpljenosti, doživljavaju i veći stupanj depersonalizacije. Osobno postignuće, kao treća dimenzija profesionalnog sagorijevanja na poslu, ne pokazuje povezanost s emocionalnom iscrpljenošću i depersonalizacijom.

Navedeni empirijski rezultati i teorijski okviri profesionalnog sagorijevanja učitelja na poslu ukazuju da ovaj sindrom ima negativnu manifestaciju na nastavu, učenje učenika te osobni razvoj učitelja.

### Samopoštovanje

Samopoštovanje, kao jedno od glavnih sastavnica samopoimanja, definira se kao svijest o vlastitoj vrijednosti (Harter, 1985, prema Vasta, Haith i Miller, 2005). U tom kontekstu Miljković i Rijavec (2002) navode da čovjek koji je samopouzdan, može samostalno razmišljati i donositi odluke, rješavati probleme. Takav čovjek

vjeruje u sebe i svoje mogućnosti. Iste autorice razlikuju dva tipa samopouzdanja: unutarnje i vanjsko. Unutarnje samopouzdanje naziva se i samopoštovanje. Odnosi se na osjećaj vlastite vrijednosti neke osobe, samim time što ona (ta osoba) postoji. Visok stupanj samopoštovanja ima osoba koja je zadovoljna sa sobom i koja pokazuje smirenost u svakoj situaciji. Time osoba pokazuje da se ne srami pokazati ono što jest, ne srami se pokazati svoje želje, potrebe i navike. Osoba s visokim stupnjem samopoštovanja voli sebe i optimistična je. Za razvoj unutarnjeg samopouzdanja, tj. samopoštovanja, važno je poznavanje sebe i svojih potreba. Osoba koja je svjesna same sebe, može utjecati na razvoj vlastitih pozitivnih osobina. Iste autorice ističu da se vanjsko samopouzdanje odnosi na sposobnosti i vidljive stvari koje osoba radi, a kroz koje se može vidjeti osobnost i postignuće. Samopoštovanje je osnova mentalnog zdravlja, ustrajnosti nakon neuspjeha te općenito, pozitivna društvena vrijednost (Mirjanić i Milas, 2009). Jedan od najznačajnijih instrumenta za ispitivanje samopoštovanja je Rosenbergova skala samopoštovanja (Rosenberg, 1965). Iako je većina istraživača složna oko konstrukta samopoštovanja postoje određene varijacije u pogledu metodoloških instrumentarija istraživanja istog, odnosno ukazuju se i na modifikacije Rosenbergove skale.

Tako su Robins, Hendin i Trzesniewski (1999) proveli četiri istraživanja u Kaliforniji kako bi ispitali valjanost dvije skale o samopoštovanju, skalu koja sadrži jednu česticu samopoštovanja (eng. *Single-Item Self-Esteem Scale - SISE*) i Rosenbergovu skalu samopoštovanja (eng. *Self-Esteem Scale - RSE*). U tri istraživanja, koja su provedena na studentima i odraslima različitih zanimanja, SISE i RSE pokazuju snažnu valjanost obzirom na spol, različite etničke grupe te studente. Obje skale imaju gotovo jednake korelacije s mnogo kriterijskih mjera koje navode autori, kao što su socio-demografske značajke, osobnost, itd. Četvrto istraživanje pokazuje da skala SISE ima umjerenu valjanost na uzorku djece. Sveukupno, autori dolaze do zaključka da je SISE pouzdana i valjana skala i može biti zamjena za RSE, ali ako ispitanici nisu djeca. Značaj samopoštovanja je u tome što ima ulogu u različitim kontekstima. Na to ukazuju Mirjanić i Milas (2009) u svom istraživanju o mogućnosti medijacijskog utjecaja samopoštovanja u odnosu na vrste strategije suočavanja sa stresom i subjektivne dobrobiti. Istraživanje je provedeno na 556 studenata, na sedam visokoškolskih ustanova Sveučilišta u Zagrebu. Rezultati provedenog istraživanja su pokazali da bi samopoštovanje moglo utjecati na različite načine suočavanja sa stresom. Istraživanje samopoštovanja učitelja u Hrvatskoj koje sadrži Rosenbergovu skalu samopoštovanja je ono, već spomenuto istraživanje od Domović, Martinko i Jurčec (2010).

Ovime se pokazuje da samopoštovanje, osim što se na osobnoj razini može pokazati ključnim za dobrobit pojedinca, ono može imati i značajnu ulogu u nastavi koju učitelj organizira. Sveukupno gledajući, opravdano je smatrati da su motivi izbora učiteljske profesije, samopoštovanje učitelja i sagorijevanje učitelja na poslu međusobno povezani koncepti. Stoga, prikazani teorijski koncepti i rezultati empirijskih istraživanja tvore osnovicu za organizaciju provedenog istraživanja.

## Metode

### Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je bio ispitati u kojoj se mjeri socio-demografska obilježja učitelja, faktori izbora učiteljske profesije te samopoštovanje mogu smatrati prediktorima profesionalnog sagorijevanja učitelja na poslu.

### Uzorak ispitanika

Uzorak (N = 304) se sastojao od učitelja osnovne škole, kojeg sačinjavaju učitelji iz 6 županija sjeverozapadne Hrvatske (Bjelovarsko-bilogorska, Koprivničko-križevačka, Krapinsko-zagorska, Međimurska, Varaždinska i Virovitičko-podravka županija). Najkraći radni staž kod ispitanika je godina dana, dok je najdulji 42 godine (M = 20). U matičnoj školi radi 223 (73,4%) ispitanika, a u područnoj školi radi 81 (26,6%) ispitanik, 184 (60,5%) ispitanika radi u razrednoj, a 120 (39,5%) u predmetnoj nastavi. U pogledu mjesta škole u kojima ispitanici rade, 190 (62,5%) ispitanika radi u školi na selu, a 114 (37,5%) ih radi u gradu. Obzirom na prebivalište 182 (59,9%) ispitanika stanuje u gradu, a 122 (41,1%) na selu.

### Instrumenti

Podaci su prikupljeni anketnim upitnikom koji se sastojao od četiri dijela: 1) čimbenici izbora učiteljske profesije, 2) samopoštovanje, 3) profesionalno sagorijevanje učitelja na poslu, te 4) socio-demografska obilježja koja su obuhvaćala spol, mjesto gdje ispitanici rade (selo/grad), mjesto stanovanja (selo/grad), mjesto rada obzirom na jedinicu škole (područna/matična škola), mjesto rada u nastavi (razredna/predmetna nastava/produženom boravku) te godine radnog staža.

#### *Skala profesionalnog sagorijevanja na poslu*

Koristila se prevedena verzija instrumenta *Maslach Bournout Inventory* (Domović, Martinko i Jurčec, 2010). Skala profesionalnog sagorijevanja na poslu sastoji se od tri faktora i dvadeset i dvije manifestne čestice Likertovog tipa od sedam stupnjeva (1 = *nikad*; 2 = *rijetko (nekoliko puta godišnje ili manje)*; 3 = *ponekad (nekoliko puta mjesečno ili manje)*; 4 = *redovito (nekoliko puta mjesečno)*; 5 = *često (jednom tjedno)*; 6 = *vrlo često (nekoliko puta tjedno)*; 7 = *uvijek (svaki dan)*). Faktor Emocionalna iscrpljenost sastoji se od osam manifestnih čestica, faktor Depersonalizacija sastoji se od sedam čestica te faktor Osobno postignuće se sastoji od sedam čestica. Provedena je eksploratorna faktorska analiza Oblimin rotacijom s faktorskim zasićenjima većim od 0,4. Inicijalno se pokazalo šest latentnih faktora (KMO = ,851, a Bartlettov test sferičnosti je bio ,000) koji objašnjavaju 60,87%

ukupne varijance. Budući da se pokazalo da ova struktura ne replicira originalnu faktorsku strukturu, provela se konfirmatorna FA s tri zadana faktora. Pokazala su se tri faktora koja objašnjavaju 45,82% ukupne varijance, čime se izrazito dobro replicira originalna struktura faktora, stoga se mogla koristiti originalna struktura instrumenta. Faktor Osobnog postignuća sastoji se od šest svojih manifestnih tvrdnji i objašnjava 25,57% od ukupne varijance, dok mu pripadajuća tvrdnja “Mirno se nosim s emocionalnim problemima” nema značajnog zasićenja (većeg od 0,4). Faktor Depersonalizacija sastoji se od šest svojih tvrdnji te objašnjava 12,45% od ukupne varijance, dok tvrdnja “Osjećam da se ponekad prema učenicima odnosim kao prema predmetima” nema značajnog zasićenja. Faktor Emocionalna iscrpljenost sastoji se od svih svojih sedam manifestnih tvrdnji i objašnjava 6,79% od ukupne varijance. Pokazalo se da faktori pokazuju zadovoljavajuću razinu pouzdanosti (Tablica 2), te značajnu međusobnu povezanost. Odnosno, između Depersonalizacije i Emocionalne iscrpljenosti je bila  $r = ,446$ ; između Osobnog postignuća i Emocionalne iscrpljenosti  $r = ,262$ ; te između Osobnog postignuća i Depersonalizacije  $r = ,183$  (sve na razini pouzdanosti  $p < ,01$ ). Deskriptivni podaci o Skali profesionalnog sagorijevanja navedeni su u Tablici 2.

#### *Skala procjene samopoštovanja*

Jednofaktorska Rosenbergova skala samopoštovanja (1965) sastoji se od deset manifestnih tvrdnji Likertovog tipa s pet stupnjeva (1 = *niti malo*; 2 = *malo*; 3 = *osrednje*; 4 = *prilično*; 5 = *u potpunosti*). Provela se eksploratorna faktorska analiza, metodom glavnih komponenta i zasićenjem većim od ,4. Pokazala se dvofaktorska struktura (KMO = ,824; a Bartlettov test sferičnosti je bio ,000) koja objašnjava 55,26% ukupne varijance, gdje prvi faktor sačinjavaju negativno orijentirane tvrdnje i objašnjavaju 41,2% od ukupne varijance, a drugi pozitivno orijentirane tvrdnje i objašnjavaju 13,9% od ukupne varijance. Budući da se pokazala nezadovoljavajuća faktorska struktura provela se konfirmatorna faktorska analiza s jednim faktorom. Ovaj faktor objašnjava 41,27% ukupne varijance te time replicira originalnu strukturu skale, koja se koristila u istraživanju. Skala procjene samopoštovanja ima zadovoljavajuću pouzdanost (Tablica 2).

#### *Upitnik faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije*

Za ispitivanje mišljenja o vlastitoj motivaciji za izbor učiteljske profesije korišten je *Upitnik faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije* (Richardson i Watt, 2006). Ovaj instrument je preveden na hrvatski jezik (Marušić, Pavin Ivanec i Vizek Vidočić, 2010; Marušić, Jugović i Pavin Ivanec, 2011). Cjelokupni instrument se sastoji od tri podskale. Prva podskala, Odluka o odabiru učiteljske profesije sastoji se od dva faktora: 1) Zadovoljstvo izborom profesije s tri čestice i 2) Obeshrabrivanje od strane drugih s tri manifestne čestice skale Likertovog tipa (1 = *uopće ne*; 2 = *popri-*

lično ne; 3 = uglavnom ne; 4 = neutralno; 5 = uglavnom da; 6 = poprilično da; 7 = iznimno puno). Druga podskala Uvjerenje o poučavanju sastoji se od četiri faktora: 1) Status u društvu koji se sastoji od pet čestica, 2) Stručnost koji sadrži pet čestica, 3) Plaća sa dvije čestice i 4) Opterećenje s tri manifestne čestice skale Likertovog tima (1 = uopće se ne slažem; 2 = poprilično se ne slažem; 3 = uglavnom se ne slažem; 4 = neodlučan/na sam; 5 = uglavnom se slažem; 6 = poprilično se slažem; 7 = u potpunosti se slažem). Treća se podskala odnosi na Čimbenike odabira, a sastoji se od 37 tvrdnji u strukturi skale Likertovog tipa od sedam stupnjeva (1 = to mi uopće nije bilo važno; 2 = nije mi bilo važno; 3 = uglavnom mi nije bilo važno; 4 = neodlučan/na sam, 5 = to mi je bilo uglavnom važno; 6 = bilo mi je važno; 7 = bilo mi je izrazito važno). Podskala Čimbenici odabira sastoji se od devet faktora: 1) Budućnost djece i Društvena jednakost koji se sastoji od pet tvrdnji, 2) Vrijeme za obitelj i Sigurnost zaposlenja koji sadrži osam manifestnih tvrdnji, 3) Drugi izbor s četiri tvrdnje, 4) Utjecaj drugih s tri tvrdnje, 5) Mobilnost zanimanja koji se sastoji od dvije tvrdnje, 6) Intrinzična vrijednost poučavanja i Sposobnost s pet tvrdnji, 7) Prijašnje iskustvo koji se sastoji od tri tvrdnje, 8) Rad s djecom koji se sastoji od tri tvrdnje i 9) Doprinos društvu koji se sastoji od četiri tvrdnje.

Eksploratornom faktorskom analizom s kosokutnom rotacijom na skali Odluka o odabiru učiteljske profesije (KMO = ,602; Bartlettov test sferičnosti je bio ,000) pokazala su se dva inicijalna faktora (objašnjavaju 72,4% ukupne varijance) koja se sa svojom strukturom, brojem i vrstom čestica u potpunosti podudaraju s originalnom strukturom. Faktor Obeshrabrivanje od strane drugih objašnjava 32,6% od ukupne varijance, dok faktor Zadovoljstvo izborom profesije i objašnjava 39,7% od ukupne varijance. Faktori imaju zadovoljavajuće razine pouzdanosti (Tablica 2). Međusobna korelacija faktora je  $r = -,028$  ( $p < ,05$ ).

Nadalje, eksploratornom faktorskom analizom s kosokutnom rotacijom faktora skale Uvjerenja o poučavanju (KMO = ,761; Bartlettov test sferičnosti je bio ,000) pokazala su se četiri latentna faktora koja objašnjavaju 65,4% ukupne varijance. U prvom latentnom faktoru, zasićenja imaju pet čestica iz faktora Status u društvu i objašnjavaju 26,5% od ukupne varijance. Drugi faktor ima zasićenja s pet čestica iz faktora Stručnost i objašnjava 19,6% od ukupne varijance. U trećem faktoru, dvije čestice imaju zasićenja originalno iz faktora zasićenja i jedna čestica "Mislite li da su učitelji vrlo moralne osobe?" koja je originalno u instrumentu Richardsona i Wattove (2006) u faktoru Status u društvu, te objašnjava 10,8% od ukupne varijance. Budući da ova čestica u ovom istraživanju ima značajno i čisto zasićenje u faktoru Opterećenje, tako je i uvrštena u daljnjim analizama i istraživanju. U četvrtom faktoru zasićenja imaju dvije čestice iz originalnog faktora Plaća te objašnjavaju 8,4% od ukupne varijance. Drugim riječima, pokazalo se da se na ovom uzorku ispitanika zadovoljavajuće replicira faktorska struktura skale Uvjerenje o poučavanju. Pokazalo se da svi faktori imaju zadovoljavajuću razinu unutarnje pouzdanosti (Tablica 2). Pokazale su se statistički značajne korelacije faktora osim

dvije, tj. između Stručnosti i Statusa u društvu  $r = -,045$  te Plaće i Stručnosti  $r = -,105$ ; dok je između Opterećenja i Statusa u društvu  $r = -,139$  (prethodni na razini  $p < ,05$ ; ostala dva na  $p < ,01$ ), Plaće i Statusa u društvu  $r = ,399$  te Opterećenja i Stručnosti  $r = ,253$ .

Provela se eksploratorna faktorska analiza s kosokutnom rotacijom faktora na skali Čimbenici odabira ( $KMO = ,849$ ; Bartlettov test sferičnosti je bio  $,000$ ). Pokazalo se deset latentnih faktora koji zajedno objašnjavaju 75,7% ukupne varijance. Budući se u eksploratornoj FA dobila struktura koja zadovoljavajuće ne replicira strukturu ni od Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011), ni od Richardson i Watt (2006), provela se konfirmatorna FA sa zadanih devet faktora, koja objašnjava 76,6% ukupne varijance. Pokazala se struktura koja u potpunosti replicira strukturu koju su dobile i Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011). Faktor Sigurnost zaposlenja koji je u prethodnoj analizi samostalan, sada je dio faktora Vrijeme za obitelj, s time da tvrdnja "Učiteljsko zanimanje mi može omogućiti da izaberem gdje želim živjeti" koja je originalno (prema Richardson i Watt, 2006) u faktoru Sigurnost zaposlenja, a prema Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011) u navedenom dobivenom faktoru, sada nema značajnog zasićenja. Društvena jednakost i Briga za djecu objašnjava 7,32%; Vrijeme za obitelj i Sigurnost zaposlenja 38,5%; Drugi izbor 4,7%; Rad s djecom 3,2%; Utjecaj drugih 6%; Mobilnost zanimanja 5%; Intrinzična vrijednost poučavanja i Sposobnost 5%; Prijašnje iskustvo 4% te Doprinos društvu 2,9% od ukupne varijance. Faktori imaju zadovoljavajuću razinu pouzdanosti (Tablica 2). Međusobne korelacije faktora vidljive su u Tablici 1. Deskriptivne podatke svih faktora skale vidjeti u Tablici 2. Analize su pokazale da se može koristiti struktura instrumenta koje su dobile Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011).

**Tablica 1.** Korelacijska matrica faktora skale Čimbenici odluke

Faktori	BDDJ	VOSZ	DI	UD	MZ	IVPS	PI	RD
VOSZ	,077	1,000						
DI	,026	,095	1,000					
UD	,156**	,232**	,145*	1,000				
MZ	,142*	,257**	,069	,076	1,000			
IVPS	,319**	-,101	,008	,300**	-,027	1,000		
PI	,228**	-,128*	-,059	,148**	,028	,405**	1,000	
RD	,276**	-,071	-,032	,196**	-,071	,579**	,403**	1,000
DP	,469**	,040	,007	,238**	,125*	,498**	,339**	,489**

\*\*  $p < ,01$ ; \* $p < ,05$

**Tablica 2.** Deskriptivna obilježja korištenih instrumenata i pripadajućih im faktora

Instrument	Faktor	Broj čestica	M	Sd	Min	Max	$\alpha$
<b>Skala profesionalnog sagorijevanja na poslu za učitelje</b>	Emocionalna iscrpljenost	8	2,7	1,111	1	6	,880
	Depersonalizacija	7	1,97	,720	1	6	,747
	Osobno postignuće	7	2,92	,875	1	6	,602
<b>Skala procijene samopoštovanja</b>	Samopoštovanje	10	4,21	,562	1	5	,818
<b>Upitnik faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije</b>	Zadovoljstvo odabirom profesije	3	5,85	,933	1	7	,696
	Ohrabrenje od strane drugih	3	2,87	1,54	1	7	,848
	Status u društvu	5	3,03	1,14	1	7	,836
	Stručnost	5	6,12	,73	1	7	,785
	Plaća	2	2,04	1,15	1	5	,947
	Opterećenje	3	5,82	,833	1	7	,638
	Briga djece i Društvena jednakost	5	5,41	,99	1	7	,856
	Vrijeme za obitelj i Sigurnost zaposlenja	8	3,63	1,26	1	7	,878
	Drugi izbor	4	3,26	1,19	1	7	,494
	Utjecaj drugih	3	4,17	1,99	1	7	,937
	Mobilnost zanimanja	2	2,97	1,76	1	7	,892
	Intrinzična vrijednost poučavanja i Sposobnost	5	5,99	,83	1	7	,914
	Prijašnje iskustvo	3	5,41	1,18	1	7	,838
	Rad s djecom	3	6,03	1,15	1	7	,941
Doprinos društvu	4	5,98	1,01	1	7	,905	

### Postupak

Ispitivanje učitelja provedeno je u veljači 2013. godine. Ispitanici su upitnike ispunjavali u školama gore navedenih županija metodom papir-olovka. Od ravnatelja svih škola zatražena je dozvola za provedbu istraživanja. Učitelji su istraživanju pristupili dobrovoljno i anonimno.



## Rezultati

U svrhu analize prediktorske vrijednosti socio-demografskih obilježja učitelja, faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije te samopoštovanja provedena je hijerarhijska regresijska analiza u tri koraka (Tabachnick i Fidell, 2007). U prvom koraku su uvrštena socio-demografska obilježja (spol, godine radnog staža, rad u matičnoj ili područnoj školi, mjesto rada u nastavi, mjesto škole (selo/grad) te prebivalište učitelja). U drugom koraku je na varijable socio-demografskih obilježja uvršten set faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije, dok je u trećem koraku na ova dva seta varijabli uvršteno i samopoštovanje. Teorijska pretpostavka za ovakav slijed seta varijabli u hijerarhijskoj regresijskoj analizi jeste što Dorman (2003) i Domović, Martinko i Jurčec (2010) ukazuju da je su socio-demografska obilježja i samopoštovanje značajni prediktori profesionalnog sagorijevanja. Nadalje, faktori koji utječu na izbor učiteljske profesije su stavljeni prije samopoštovanja, jer je pretpostavka da razina samopoštovanja ne mora biti prediktor izbora učiteljske profesije (kao ni nekog drugog studija) te je stoga samopoštovanje uvršteno u trećem koraku analize.

Pokazalo se da socio-demografska obilježja, kao Model I, imaju značajnu prediktivnu vrijednost objašnjenja profesionalnog sagorijevanja učitelja na poslu te objašnjavaju 12,7% sagorijevanja (Tablica 16). Nadalje, u drugom koraku analize (Model II) uvršteni su i faktori koji utječu na izbor učiteljske profesije te se pokazalo da kao set varijabli imaju statistički značajnu prediktivnu vrijednost profesionalnog sagorijevanja na poslu, odnosno, uz kontrolu socio-demografskih obilježja učitelja, za 34,7% se povisio postotak objašnjenja varijance profesionalnog sagorijevanja učitelja na poslu (Tablica 3). Socio-demografska obilježja i faktori koji utječu na izbor učiteljske profesije zajedno objašnjavaju 50,1% varijance profesionalnog sagorijevanja. U trećem koraku regresijske analize (Model III) uz varijable socio-demografskih obilježja te faktore koji utječu na izbor učiteljske profesije, uvrštena je i varijabla samopoštovanja, koja uz kontrolu socio-demografskih obilježja i faktora koji utječu na izbor učiteljske profesije, statistički značajno povisuje postotak objašnjenja varijance profesionalnog sagorijevanja na poslu za 8,6%. S druge strane, cijeli model sa setom varijabli socio-demografskih obilježja učitelja, faktorima koji utječu na izbor učiteljske profesije i faktorom samopoštovanja predikcijski objašnjava 58,7% profesionalnog sagorijevanja učitelja na poslu (Tablica 3). Krajnji model je pokazao da su muški učitelji, učitelji iz matičnih škola, učitelji koji imaju prebivalište u gradu, učitelji koji nisu zadovoljni izborom učiteljske profesije, učitelji koji smatraju da imaju veliko opterećenje na poslu, učitelji koji očekuju da učiteljska profesija pruža mnogo vremena za obitelj i siguran posao, učitelji kojima je učiteljski studij bio drugi izbor studija, učitelji koji imaju nisku intrinzičnu motivaciju i nisku sposobnost poučavanja, učitelji koji smatraju da svojom profesijom imaju slab doprinos društvu te učitelji s niskim samopoštovanjem, pod većim rizikom profesionalnog sagorijevanja na poslu.

**Tablica 3.** Hijerarhijska regresijska analiza za profesionalno sagorijevanje učitelja na poslu

Model	Faktori	b	$\beta$	t	p
I	<b>Spol</b>	<b>,430</b>	<b>,207</b>	<b>3,611</b>	<b>,000</b>
	Radni staž	,001	,023	,394	,694
	Vrsta škole (matična/područna)	-,149	-,101	-1,615	,107
	Radno mjesto (razredna/predmetna nastava)	,204	,152	2,462	,014
	Mjesto škole (na selu/u gradu)	-,007	-,005	-,078	,938
	<b>Prebivalište učitelja (na selu/u gradu)</b>	<b>,195</b>	<b>,146</b>	<b>2,483</b>	<b>,014</b>
	F (modela) = 7,209; p (modela) = ,000; R = ,375; R <sup>2</sup> = ,127				
II	<b>Spol</b>	<b>,324</b>	<b>,156</b>	<b>3,323</b>	<b>,001</b>
	Radni staž	,003	,045	,927	,355
	<b>Vrsta škole (matična/područna)</b>	<b>-,179</b>	<b>-,120</b>	<b>-2,376</b>	<b>,018</b>
	Radno mjesto (razredna/predmetna nastava)	-,004	-,003	-,059	,953
	Mjesto škole (na selu/u gradu)	-,022	-,016	-,301	,764
	Prebivalište učitelja (na selu/u gradu)	,090	,067	1,404	,161
	Zadovoljstvo izborom profesije	-,206	-,292	-5,508	,000
	Obeshrabrivanje od strane drugih	,043	,101	2,336	<b>,020</b>
	<b>Status u društvu</b>	<b>-,073</b>	<b>-,126</b>	<b>-2,438</b>	<b>,015</b>
	Stručnost	-,040	-,045	-,986	,325
	Plaća	-,047	-,082	-1,676	,095
	<b>Opterećenje</b>	<b>,103</b>	<b>,131</b>	<b>2,719</b>	<b>,007</b>
	Budućnost djece i Društvena jednakost	-,062	-,093	-1,866	,063
	<b>Vrijeme za obitelj i Sigurnost zaposlenja</b>	<b>,074</b>	<b>,144</b>	<b>2,987</b>	<b>,003</b>
	<b>Drugi izbor</b>	<b>,096</b>	<b>,175</b>	<b>3,890</b>	<b>,000</b>
	Utjecaj drugih	-,003	-,010	-,203	,839
	Mobilnost zanimanja	,017	,047	,998	,319
	Intrinzična vrijednost poučavanja i Sposobnost	-,215	-,274	-4,474	<b>,000</b>
	Prijašnje iskustvo	-,016	-,030	-,585	,559
	Rad s djecom	,032	,056	,869	,385
Doprinos društvu	-,064	-,099	-1,699	,090	
F (modela) = 13,462; p (modela) = ,000; p (promjene) = ,000; R = ,708; R <sup>2</sup> = ,501; $\Delta R^2 = ,374$					

III	<b>Spol</b>	<b>,343</b>	<b>,165</b>	<b>3,865</b>	<b>,000</b>
	Radni staž	,001	,015	,330	,742
	<b>Vrsta škole (matična/područna)</b>	<b>-,137</b>	<b>-,093</b>	<b>-2,001</b>	<b>,046</b>
	Radno mjesto (razredna/predmetna nastava)	-,021	-,016	-,340	,734
	Mjesto škole (na selu/u gradu)	,026	,019	,396	,692
	<b>Prebivalište učitelja (na selu/u gradu)</b>	<b>,115</b>	<b>,086</b>	<b>1,968</b>	<b>,050</b>
	Zadovoljstvo izborom profesije	-,176	-,250	-5,130	,000
	Obeshrabrivanje od strane drugih	,026	,062	1,566	,118
	Status u društvu	-,052	-,091	-1,925	,055
	Stručnost	,017	,019	,455	,649
	Plaća	-,045	-,078	-1,758	,080
	<b>Opterećenje</b>	<b>,092</b>	<b>,117</b>	<b>2,659</b>	<b>,008</b>
	Budućnost djece i Društvena jednakost	-,044	-,067	-1,466	,144
	<b>Vrijeme za obitelj i Sigurnost zaposlenja</b>	<b>,057</b>	<b>,110</b>	<b>2,493</b>	<b>,013</b>
	<b>Drugi izbor</b>	<b>,064</b>	<b>,116</b>	<b>2,798</b>	<b>,005</b>
	Utjecaj drugih	,005	,015	,339	,735
	Mobilnost zanimanja	,015	,039	,921	,358
	<b>Intrinzična vrijednost poučavanja i Sposobnost</b>	<b>-,170</b>	<b>-,216</b>	<b>-3,840</b>	<b>,000</b>
	Prijašnje iskustvo	-,022	-,040	-,863	,389
	Rad s djecom	,047	,083	1,413	,159
	<b>Doprinos društvu</b>	<b>-,071</b>	<b>-,110</b>	<b>-2,069</b>	<b>,039</b>
Samopoštovanje	-,395	-,338	-7,661	,000	
F (modela) = 18,153; p (modela) = ,000; p (promjene) = ,000; R = ,766; R <sup>2</sup> = ,587; ΔR <sup>2</sup> = ,086					

### Rasprava

Rezultati istraživanja pokazuju da su sva tri seta varijabli značajni prediktori sagorijevanja učitelja na poslu. Izuzevši faktore koji utječu na izbor učiteljske profesije, rezultati su sukladni onima Domović, Martinko i Jurčec (2010), koje su u svom istraživanju dobile da su socio-demografska obilježja i samopoštovanje značajni prediktori sagorijevanja na poslu.

Gledajući zasebno svaku varijablu, socio-demografska obilježja imaju značajan predikciju na sagorijevanje na poslu. Rezultati pokazuju da su učitelji s prebivalištem u gradu, učitelji iz matičnih škola i učitelji (muškarci), pod većim rizikom od profesionalnog sagorijevanja što se tiče socio-demografskih obilježja. Takav rezultat mogao se pretpostaviti, budući da je u gradu veća populacija ljudi, a u matičnim školama su učitelji i učiteljice stalno u kontaktu s kolegama, s kojima moraju surađivati. Učitelji koji rade u školama na selu imaju veću autonomiju i samostalni su, nemaju toliku kontrolu od strane nadređenih i sami kreiraju vlastiti posao. Budući da je učiteljska profesija na glasu kao “ženska” profesija, logično je da muški učitelji doživljavaju više stresa, samim time i sagorijevanje na poslu.

Razlozi izbora učiteljske profesije su značajan prediktor pojave učiteljskog sagorijevanja. Rezultati pokazuju da će učitelji koji nisu zadovoljni izborom učiteljske profesije, učitelji koji smatraju da imaju veliko opterećenje na poslu, učitelji koji očekuju da učiteljska profesija pruža mnogo vremena za obitelj i sigurnost posla, učitelji kojima je učiteljski studij bio drugi izbor, učitelji koji imaju nisku intrinzičnu motivaciju i nisku sposobnost poučavanja, učitelji koji smatraju da svojom profesijom imaju slab doprinos društvu, češće doživjeti profesionalno sagorijevanje na poslu. Takav rezultat može se objasniti time što su učitelji, prilikom odabira učiteljske profesije, imali različita očekivanja. Kılınça, Watt i Richardson (2012) u svom istraživanju navode kako su prilikom odabira učiteljske profesije na prvom mjestu altruistični i intrinzični razlozi. Sukladno tome, Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011) u istraživanju odabira učiteljske profesije dobivaju sličan rezultat. Takvi učitelji u manjoj mjeri doživljavaju sagorijevanje na poslu. Stoga je opravdano zaključiti da učitelji koji su bili ekstrinzično motivirani, češće doživljavaju sagorijevanje na poslu, jer očekuju da će imati veliku plaću i više vremena za obitelj. Budući da je učiteljski posao zahtjevan i od učitelja zahtijeva predanost poslu, učitelji i učiteljice nemaju toliko vremena za obitelj. Isto tako, sagorijevanje na poslu doživljavaju učitelji kojima učiteljski studij nije bio prvi izbor, već su željeli upisati nešto drugo. Pronalazak posla u struci, u današnje vrijeme, također predstavlja izazov za učitelje. Samim time, učiteljski posao nije siguran.

Samopoštovanje kao treća statistički značajna varijabla, važan je prediktor profesionalnog sagorijevanja na poslu kod učitelja. Naime, učitelji koji imaju nisku razinu samopoštovanja, pod većim su rizikom da dožive profesionalno sagorijevanje na poslu, od učitelja koji imaju visoko samopoštovanje. Takav rezultat sukladan je s rezultatima i pretpostavkama Dormana (2003). Ovi su rezultati u određenoj mjeri sukladni rezultatima koje su dobile Domović, Martinko i Jurčec (2010) gdje se (ukupno gledajući sva tri faktora sagorijevanja) pokazalo da je samopoštovanje značajan prediktor profesionalnog sagorijevanja učitelja na poslu.

### **Zaključak**

Na temelju rezultata može se ukazati da je razlog odabira učiteljske profesije, zajedno sa socio-demografskim obilježjima učitelja i njihovom razinom samopoštovanja, najznačajniji prediktor profesionalnog sagorijevanja učitelja na poslu. Također, ukazuje se da su muški učitelji, učitelji iz matičnih škola, učitelji koji imaju prebivalište u gradu, učitelji koji nisu zadovoljni izborom učiteljske profesije, učitelji koji smatraju da imaju veliko opterećenje na poslu, učitelji koji očekuju da učiteljska profesija pruža mnogo vremena za obitelj i sigurnost posla, učitelji kojima je učiteljski studij bio drugi izbor studija, učitelji koji imaju nisku intrinzičnu motivaciju i nisku sposobnost poučavanja, učitelji koji smatraju da svojom profesijom imaju slab doprinos društvu te učitelji s niskim samopoštovanjem, pod većim rizikom profesionalnog sagorijevanja na poslu. Istraživanje je pokazalo da učitelji koji rade u predmetnoj nastavi te muški učitelji u većoj mjeri doživljavaju sagorijevanje na poslu (i u svim dimenzijama: emocionalnoj iscrpljenosti, depersonalizaciji i osobnom postignuću). Također, učitelji koji rade u školama u gradu i u matičnim školama u većoj mjeri doživljavaju sagorijevanje (i u pojedinim dimenzijama, tj. i u emocionalnoj iscrpljenosti i depersonalizaciji, ali ne i u osobnom postignuću). Valja naglasiti da se generalno pokazalo da učitelji u ovom uzorku (iako postoje razlike među njima) pokazuju nisku razinu profesionalnog sagorijevanja na poslu. Jedan od razloga pojave sagorijevanja na poslu kod učitelja je taj što ekstrinzično motivirani učitelji doživljavaju jedan oblik razočarenja, kada nisu zadovoljena očekivanja koja su sami postavili, od učiteljske profesije. Teško da će u današnje vrijeme uspjeti učitelj koji nije intrinzično motiviran za vlastitu profesiju.

Na temelju ovog istraživanja mogu se dati određene preporuke za praksu. Tako, jedna od preporuka, koje indicira ovo istraživanje, jest da prilikom upisa studenata valja obratiti pozornost na razloge, odnosno motivaciju zašto su se potencijalni studenti prijavili na učiteljski studij i kako se oni percipiraju u učiteljskoj profesiji. Drugim riječima, na učiteljske studije bilo bi poželjno upisivati studente koji su izrazito intrinzično i altruistično motivirani za učiteljsku profesiju. Buduće učitelje bi bilo poželjno tokom studija informirati o prednostima i nedostacima učiteljske profesije. Shodno tome, na učiteljskim fakultetima bi trebalo provoditi različita ispitivanja studenata o motivima odabira učiteljske profesije i u skladu s time usmjeravati ih i upućivati na realne karakteristike učiteljske profesije. Nadalje, kao oblik prevencije od sagorijevanja učitelja u njihovoj daljnjoj praksi, valja obratiti pažnju na prepoznavanje simptoma sagorijevanja, ali i na oblike savjetovanja i pomoći učiteljima koji dožive sindrom sagorijevanja na poslu. Također, jedan od oblika prevencije sagorijevanja učitelja je i osiguravanje mogućnosti osobnog razvoja i napredovanja učitelja kroz cjeloživotno učenje.

## LITERATURA:

- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), 211-225.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IDEP-D2.
- Čudina-Obradović, M. (2008). *Da sam ja učitelj-ica: motivacija upisa i neke osobine studenata I. godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Domović, V., Martinko, J. i Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak*, 151(3-4), 350-369.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Duatepe, A. & Akkuş Çikla, O. (2004). The Relationship Between Primary School Teachers' Burnout And Some of Their Demographic Variables. *Pedagogika*, 70, 55-60.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Jugović, I., et al. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Koludrović, M., Jukić, T. i Ercegovac, I. R. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(2), 235-249.
- Kılınç, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.
- Martinko, J. (2009). *Sindrom sagorijevanja na poslu osnovnoškolskih učitelja/ica*. Magistrski rad, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(2), 99-110.
- Marušić, I., Pavin Ivanec, T. i Vizek Vidović, V. (2010). Neki prediktori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica. *Psihologijske teme*, 19(1), 31-44.
- Marušić, I., Jugović, I. i Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihologijske teme*, 20(2), 299-318.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour*, 2, 99-113.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2002). *Bolje biti vjetar nego list*. Zagreb: IEP.
- Mirjanić, M. i Milas, G. (2009). Uloga samopoštovanja u održavanju subjektivne dobrobiti u primjeni strategija suočavanja sa stresom. *Društvena istraživanja*, 20(113), 711-727.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Pregrad, J. (1996). *Stres, trauma i oporavak*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

- Robins, R. W., Hendin, H. M. & Trzesniewski, K. H. (1999). Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(2), 151-161.
- Rosenberg, M. (1965). Self-Esteem Scale. <http://www.bsos.umd.edu/socy/research/rosenberg.htm> (14.12.2012).
- Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vasta, R. Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.

## THE ROLE OF CHOOSING TEACHING PROFESSION AND SELF-ESTEEM IN TEACHER'S BURNOUT IN ELEMENTARY SCHOOL

Jelena Kuzijev and Tomislav Topolovčan

**Abstract:** *The aim of this research (N = 304) was to investigate to which extent the teachers' socio-demographic characteristics, their reasons for choosing a teaching profession as well as their personal self-esteem could be applied to assess the manifestation of professional burnout syndrome at work. The results have indicated that the teachers' socio-demographic characteristics, their reasons for choosing a teaching profession as well as their personal self-esteem considerably foresee the burning out of teachers at work. The results have proved that the following categories of teachers are under a higher risk of professional burning out at work: male teachers; teachers at main branch schools; teachers whose place of residence is in cities; teachers who are dissatisfied with choosing a teaching profession; teachers who expect the teaching profession to offer a lot of free time for their families, as well as job safety; teachers to whom the teaching profession was the second choice for the course of studying; teachers with a low intrinsic motivation and a low teaching ability; teachers who regard a teaching profession as having a weak impact on society; and teachers with a low self-esteem. It is indicative that a closer attention to the stated factors should be paid when enrolling students into the teaching courses of studying, as well as offering options for personal development in their future practise.*

**Keywords:** *burnout, elementary education, factors influencing teaching choice, self-esteem, teachers,*



## JAVNO-PRIVATNO PARTNERSTVO U VISOKOM OBRAZOVANJU KAO PROMOTOR RAZVOJA TRŽIŠNO PRIMJENJIVOG ZNANJA

Teodora Molnar<sup>1</sup>

Fakultet političkih znanosti, Sveučilište u Zagrebu  
tdmolnar@gmail.com

**Sažetak:** *Propitivanjem suvremenih trendova među stakeholderima u visokom obrazovanju u razvijenim zemljama, u članku se pokušava pokazati kako je jedan od bitnih preduvjeta za postizanje gospodarskog razvoja poticanje formalizirane suradnje između triju skupina aktera: vlade, sveučilišta i industrijskog sektora. U prilog takvoj javno-privatnoj suradnji govore statistike vodećih svjetskih sveučilišta, koja prakticiraju dani tip suradnje, a koji, na njihovim primjerima promatrano, rezultira povećanjem kvantitete i kvalitete outputa u području istraživanja i razvoja (R&D). Suradnja s privatnim partnerima u visokom obrazovanju također u pravilu osigurava studentima, a napose doktorandima, bolju zapošljivost u privatnom sektoru. Pобољшanje zapošljivosti, kao i napredak u R&D-području, rezultat su mentoriranog i organiziranog praktičnog primjenjivanja teorijskih znanja u suradničkim razvojnim centrima (eng. collaborative research centre, CRC), kao i putem obavljanja praksi kod privatnih poslodavaca te rada na strateškim projektima.*

*Prednosti javno-privatnog partnerstva u visokom obrazovanju prevladavaju nad njegovim nedostacima i njegova je implementacija logički zahtjev suvremenog konteksta postindustrijskog razvoja i omasovljavanja visokog obrazovanja.*

**Ključne riječi:** *istraživanje i razvoj (R&D), javno-privatno partnerstvo (JPP), suradnički razvojni centri (CRC), stakeholderi u visokom obrazovanju*

---

1 Magistra politologije, doktorska kandidatkinja i suradnica na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu

## Uvod

U radu se istražuje segment javno-privatnog partnerstva u visokom obrazovanju koji neposredno utječe na produkciju tržišno primjenjivog znanja. U uvjetima ekonomske nestabilnosti nacionalnih gospodarstava i visoke stope nezaposlenosti visokoobrazovanih mladih ljudi traže se mogućnosti poticanja gospodarskog rasta putem populariziranja koncepta ekonomije temeljene na znanju (eng. *knowledge-based economy*). *Knowledge-based economy* služi kao teorijski *meta-okvir* u koji se smješta partnerstvo sveučilišta, nacionalnih vlada i privatnih aktera, koje omogućuje razumijevanje značaja stručne prakse i ulaganja u inovacije kao bitnih *outputa* javno-privatnog partnerstva (JPP-a).

Kao nezavisne varijable pomoću kojih se mjeri incidencija i trend razvoja promatranog segmenta JPP-a uzeta su dva institucionalizirana oblika suradnje između vlade, sveučilišta i privatnih aktera: 1. strateška partnerstva između vlade, sveučilišta i industrijskog sektora i 2. suradnički razvojni centri (eng. *collaborative research centre, CRC*).

Jednostavnom ekonomskom analizom institucionaliziranih oblika suradnje s vladom i industrijskim sektorom na svjetskim top-sveučilištima te kvalitativnom analizom dosadašnjih istraživanja ove teme, može se doći do zaključka kako postoji relevantan utjecaj suradnje sveučilišta i privatnih aktera (iz industrijskog sektora) na inovacijski potencijal, kao i o pozitivnim implikacijama participiranja u projektima strateških partnerstava i suradničkih razvojnih centara (*CRC*) na zapošljivost diplomanata i doktoranada.

U tekstu se polazi od definiranja odnosa suradnje između javnih sveučilišta i privatnih poduzeća u kontekstu proliferacije koncepta ekonomije temeljene na znanju. U fokusu analize nalazi se aspekt JPP-a u visokom obrazovanju koji se odnosi na utjecaj JPP-a na razvoj tržišno primjenjivog znanja putem ulaganja u *R&D* u *CRC*-ima i strateškim partnerstvima triju ključnih stakeholdera. Osnovni je cilj analize vidjeti potiče li JPP između vlade, sveučilišta i industrije gospodarski rast.

Ostali su ciljevi: 1. kvalitativnom analizom dosadašnjih istraživanja prikazati korelaciju između incidencije formaliziranih oblika suradnje vlade, sveučilišta i industrije te inovacijske produktivnosti; 2. analizirati najznačajnije forme promatranog segmenta JPP-a; i 3. prikazati utjecaj JPP-a u visokom obrazovanju na zapošljivost visokoobrazovanih mladih.

Što se tiče razloga odabira određenih zemalja u analizu uspješnosti *R&D*-ja u sklopu JPP-a u visokom obrazovanju, Sjedinjene Američke Države (*SAD*) uvrštene su u analizu zbog njihove apsolutne dominacije na svjetskoj ljestvici top-sveučilišta (*Tablica 1*), prvog mjesta na top-listi izračuna globalnog inovacijskog

indeksa (eng. *global innovation index, GII*)<sup>2</sup> (*Grafikon 1*) i, zajedno s Velikom Britanijom, kao primjer anglo-saksonskog gospodarskog modela liberalne tržišne ekonomije (eng. *liberal market economy, LME*). Njemačka je, uz Švicarsku kao primjer male zemlje znanja<sup>3</sup> koja je među prvih pet zemalja svijeta prema kvaliteti inovacija (*Grafikon 1*), u analizu uvrštena kao predstavница kontinentalno-europskog modela koordinirane tržišne ekonomije (eng. *coordinated market economy, CME*). Norveškoj je u drugom dijelu posvećena pozornost zbog uspješne suradnje između vlade, sveučilišta i industrije na skandinavski način.

Način optimalnog reguliranja odnosa partnerskih strana u JPP-u u visokom obrazovanju važno je pitanje koje, kao i sveobuhvatna analiza financijskih instrumenata u JPP-u, zaslužuje posebnu studiju, pa će se ovaj prikaz morati ograničiti samo na neke osnovne nalaze iz tog područja bitne za aspekt JPP-a kojim se centralno bavi.

### **Povijesno-teorijski kontekst izgradnje partnerstava između vlade, sveučilišta i industrijskog sektora**

Za razumijevanje odnosa javnih politika i sveučilišta te ekonomskog tržišta i privatnih aktera u javno-privatnom partnerstvu u visokom obrazovanju potrebno je krenuti od prikaza dominantnih referentnih teorijskih pristupa (globalizacijskog i etatičkog) kako bi se unutar tog okvira, koji objašnjava makrorazinske ekonomske promjene i smjer kretanja procesa modernizacije u visokom obrazovanju, moglo istražiti tržišne i znanstveno-inovacijske učinke suradnje između vlade, sveučilišta i industrijskog sektora.

Prema globalizacijskom se pristupu objašnjava da su vlade država i sustavi visokog obrazovanja, kao glavni akteri u obrazovnoj politici, od informatičke revolucije do danas podređeni razvoju ekonomije temeljene na znanju, pri čemu su javni/ državni i privatni akteri (industrijski i poduzetnički sektor) u takvom kontekstu u najmanju ruku ravnopravni (prema Enders i Jongbloed, 2007). Nasuprot takvom tržišno-globalizacijskom pristupu, koji se po pitanju obrazovne politike zalaže za jačanje procesa privatizacije i regulatornog konvergiranja te za smanjivanje regulatornih ovlasti države u korist tržišne regulacije i autonomije,

---

2 GII je indeks koji pokazuje kolika je inovacijska produktivnost svjetskih gospodarstava, a izračunava se kao prosjek dvaju pod-indeksa: inovacijskog ulaznog pod-indeksa (eng. *innovation input sub-index*) i inovacijskog izlaznog pod-indeksa (eng. *innovation output sub-index*). (The Global Innovation Index, 2013).

3 Među prvih 20 sveučilišta u svijetu, osim ovog švicarskog, koji je na 12. mjestu, sva su ostala američka i britanska (više u *Tablici 1*).

mije pružatelja usluga tradicionalna je etatiistička pozicija autora poput Rogera Kinga, koji se bore zadržati nacionalnu državu kao temeljnu jedinicu analize. Prema Kingu, javne politike i pravni sustav i dalje imaju primat spram tržišno-privatizacijskih i supranacionalnih *spill-over* efekata (prelijevanja), koji mogu vršiti zamjetan utjecaj na obrazovni sustav, no ne mogu postati predominantni (više u: Enders i Jongbloed, 2007).

Koja je konstrukcija točnija ovisi o konkretnoj socio-ekonomsko-administrativnoj konfiguraciji zemlje na koju se primjenjuje, što u konačnici potvrđuju i Toonenove i Kingove analize, od kojih ni jedna ipak ne može zanijekati fenomen ekonomije temeljene na znanju.

Koncept ekonomije temeljene na znanju naslanja se na teoriju o ulaganju u ljudski kapital, koju je popularizirao nobelovac Theodore Schultz (Chicago, 1960-ih godina) i na ekonomiju razvoja kao relevantnu znanstvenu disciplinu novijeg datuma, a podupiru ga i epohalni fenomen informatičko-tehnološke revolucije i pojava novih organizacijskih tehnika u razvijenom svijetu (prema Chang, 2003). U tom su povijesno-znanstvenom kontekstu znanstvenici spoznali da daljnji razvoj ekonomije nije moguć bez povećavanja obrazovanosti stanovništva (Karaman Aksentijević, 2012).

Dosadašnja je “ekonomija nasilja” utemeljena na nasilnom oduzimanju resursa i eksploataciji klasičnih faktora proizvodnje (zemlja, rad i kapital) pri završetku, što je vidljivo kroz ratove u Afganistanu, Iraku i Libiji (Sundać, 2012: 69). Novo rješenje problema gospodarske reprodukcije pronađeno je u “činjenici da se čimbenici zemlja, rad i kapital mogu koristiti efikasno, i s vremenom sve efikasnije, dodajući im novi čimbenik: znanje. Taj čimbenik postaje sve značajniji, tako da posljednjih desetljeća toliko dominira te se cijela ekonomija počine nazivati ekonomija znanja”, koja se danas nalazi “u svojem najnižem razvojnom obliku zvanom *korporacijski kapitalizam*”<sup>4</sup> (Sundać, 2012: 69-70). Na istom je tragu i Arthur (u: Carayannis, Alexander, Ioannidis, 2000: 478), kada objašnjava da dotok bogatstva u postkapitalističkim ekonomijama ne ide više onima koji kontroliraju financijski kapital, već onima koji koriste intelektualni kapital.<sup>5</sup> Njegova je teza da će se znanje uspješnije proizvoditi i voditi većoj stopi produkcije inovacija ukoliko na tržištima znanja (eng.

---

4 Korporacijski kapitalizam je, prema Sundaću (2012: 72) “špekulativna forma razvijenog kapitalizma koja u najvećoj mjeri eksploatira, a njime upravlja međunarodni financijski kapital inkamiran u obliku megakorporacija.” U ovoj fazi, objašnjava autor, slabi svjetska moć države, a jača ona korporacijska.

5 Arthur dalje objašnjava: “Poduzeće koje sakuplja i koristi specifične sposobnosti i znanja težiti će tome da privuče više stručnih zaposlenika i drugih faktora koji proizvode znanje kako bi osiguralo rastući povrat ulaganja” (Carayannis i dr., 2000: 478).

*knowledge-based markets*) ne bude vladala čista kompeticija, nego ukoliko akteri budu našli ravnotežu između kompeticije i razmjene znanja/ suradnje (engl. ‘*coopetition*’; Brandenburger i Nalebuff, u: Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000).<sup>6</sup>

Thune (2010) objašnjava kako su za ekonomiju znanja krucijalne promjene u proizvodnji znanja u smislu definiranja njegove kvalitete mjerom njegove tržišne primjenjivosti. Zahtjev za takvim promjenama potaknuo je pojačavanje interakcije između vlade, sveučilišta i industrije u razvijenim zemljama. Za objašnjenje novonastale situacije omasovljavanja takvog oblika suradnje Thune koristi Etzkowitzev i Leydesdorffov “*triple helix workers - model*”, kojim se pokušavaju shvatiti dotični partnerski odnosi u ekonomijama temeljenim na znanju i kojime se naglašava važnost znanosti i znanstvenih inovacija proizvedenih na sveučilištima u suradnji s industrijskim sektorom. U tom modelu sva tri konstitutivna aktera – vlada, sveučilište i industrija - imaju zajednički cilj: “promovirati razvoj znanstvene infrastrukture i inovacijskih sustava” (Etkowitz, u: Thune, 2010: 465). Prema ovome modelu svaki od triju aktera postupno počinje preuzimati način ponašanja drugih partnerskih aktera: poduzeća se počinju ponašati kao sveučilišta time što investiraju u istraživačke laboratorije i sveučilišta, sveučilišta počinju preuzimati tržišne metode kapitaliziranja znanja te sve više postaju poduzetnička (bave se licenciranjem, patentiranjem, osnivanjem znanstvenih parkova, inkubatora i *spin-off* tvrtki (subsidiarne tvrtke, podružnice)), a vlada preuzima ulogu industrije u (financijskom) podupiranju za industrijski sektor relevantnih istraživanja i pomaganju tehnološkog transfera (Thune, 2010).

U takvom kontekstu najviši gospodarski rast među zemljama koje su ušle u postindustrijsku fazu ostvaruju zemlje koje svoju razvojnu politiku temelje na ekonomiji temeljenoj na znanju, odnosno na ulaganju u tržišno primjenjivo i isplativo obrazovanje, a ono je najuspješnije upravo u zemljama s razvijenom suradnjom između obrazovnog i industrijskog sektora (Thune, 2010; Thune i Gulbrandsen, 2011; Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000; Enders i Jongbloed, 2007. i dr.).<sup>7</sup>

---

6 Carayannis, Alexander i Ioannidis (2000: 479) objašnjavaju da je razmjena znanja ‘*positive-sum game*’, jer kod razmjene znanja sve sudjelujuće strane dobivaju i tek se od tog preuzetog znanja razvija novo znanje koje omogućuje kompeticiju.

7 Radi se o najrazvijenijim zemljama svijeta, kao što su: Australija i SAD, koje posjeduju najrazgranatiju mrežu sveučilišno-industrijskih partnerstava, neke europske zemlje (Njemačka, Velika Britanija, Norveška, Danska i Švicarska), Japan i istočnoazijski tigrovi (Hong-Kong, Južna Koreja, Singapur i Tajvan), ali i brzorastuće ekonomije Indije i Kine, koje se također okreću ovom obliku suradnje.

### **Analiza korelacije kvalitete sveučilišta i kvalitete inovacija te utjecaja suradnje sveučilišta s industrijskim sektorom na vrijednosti tih varijabli**

Brojnost i kvaliteta inovacija koje nastaju u partnerstvu s privatnim akterima i broj CRC-a, u novije vrijeme postaju mjerilo kvalitete visokoobrazovnih ustanova.<sup>8</sup> Ovisno o vlastitim kapacitetima i tradiciji državnog reguliranja visokog obrazovanja te partnerskom udjelu privatnog sektora, privatni akteri potpomažu uvođenje tržišno usmjerenih inovacija (klasificiranih pod modernizaciju) na svim barem koliko-toliko respektabilnim sveučilištima. Nekoliko je studija dokazalo pozitivan utjecaj formaliziranih oblika suradnje sveučilišta i industrije na komercijalnu produktivnost (Gemme i Gringas, 1983. i Gluck, 2007, u: Thune, 2009). Ipak, sveobuhvatna kvantitativna istraživanja mjerenja utjecaja suradnje sveučilišta i industrijskog sektora na inovacijski potencijal još nisu provedena (Thune i Gulbrandsen, 2011; Thune, 2009; Enders i Jongbloed, 2007), ili su nedostupna niskobudžetnim studentima i mladim istraživačima.

Na *grafikonu 1.* prikazan je tzv. globalni inovacijski indeks (eng. *global innovation index, GII*)<sup>9</sup> za najbolje rangirane zemlje svijeta, dok *tablica 1* prikazuje pozicije sveučilišta na rang-ljestvici svjetskih sveučilišta.<sup>10</sup>

---

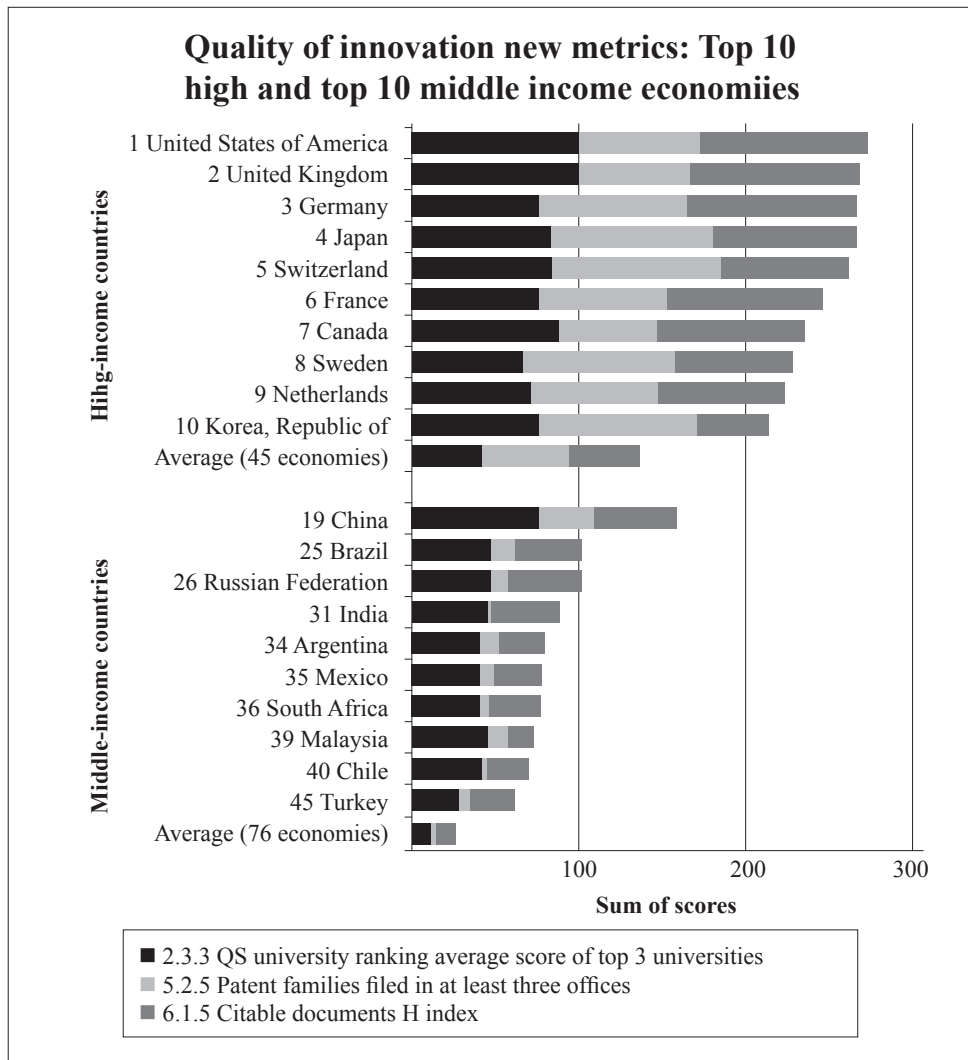
8 Opširnije na internet-stranicama sveučilišta Caltech, University of Cambridge, ETH Zürich i Ludwig Maximilian-Universität München.

9 GII se izračunava kao prosijek dvaju pod-indeksa: inovacijskog ulaznog pod-indeksa i inovacijskog izlaznog pod-indeksa.

“Inovacijski ulazni pod-indeks (eng. *innovation input sub-index*) mjeri elemente nacionalne ekonomije koji obuhvaćaju inovacijske sposobnosti grupirane u pet stupova: (1) Institucije, (2) Ljudski kapital i istraživanja, (3) Infrastruktura, (4) Složenost tržišta, (5) Složenost poslovnog sektora.

Inovacijski izlazni pod-indeks (eng. *innovation output sub-index*) obuhvaća trenutne dokaze o inovacijskim rezultatima, podijeljene u dva stupa: (6) proizvodnja znanja i tehnologija i (7) stvaralačka/ kreativna proizvodnja” (The Global Innovation Index, 2013).

10 Opširnije u: *The Times Higher Education World University Rankings 2012-2013, 2013.*



Grafikon 1. GII u prvih 10 razvijenih i prvih 10 srednje-razvijenih svjetskih ekonomija

Izvor: The Global Inovation Index, 2013.

Usporede li se pozicije zemalja na *GII*-jevoj rang-ljestvici s poretkom na ljestvici najboljih svjetskih sveučilišta 2012/ 2013. godine (*Tablica 1*), može se uočiti kako je poredak zemalja na tim dvjema ljestvicama gotovo identičan. Iznimka je Njemačka, koja na *GII*-ljestvici zauzima visoko treće mjesto, a među prvih sto sveučilišta svijeta nalazi se njezinih samo četiri, od kojih samo jedno među prvih 20 tehničkih sveučilišta na svijetu. U slučaju SAD-a i Velike Britanije najviše je izražena korelacija između kvalitete sveučilišta i kvalitete inovacija, budući da te dvije zemlje od prvih 20 mjesta na ljestvici top-sveučilišta, zauzimaju njih 19, a na *GII*-ljestvici zauzimaju prva 2 mjesta.

Tablica 1. Top-20 svjetskih sveučilišta

RANG	OPĆENITO		PRIRODNE ZNANOSTI	
1	California Institute of Technology (Caltech)	USA	California Institute of Technology (Caltech)	USA
2 (=)	University of Oxford	UK	University of California, Berkeley	USA
2 (=)	Stanford University	USA	Princeton University	USA
4	Harvard University	USA	Stanford University	USA
5	Massachusetts Institute of Thechnology (MIT)	USA	Harvard University	USA
6	Princeton University	USA	University of Cambridge	UK
7	University of Cambridge	UK	Massachusetts Institute of Thechnology (MIT)	USA
8	Imperial College London	UK	University of Chicago	USA
9	University of California, Berkeley	USA	University of California, Los Angeles (UCLA)	USA
10	University of Chicago	USA	University of Oxford	UK
11	Yale University	USA	ETH Zürich – Swiss Federal Institute of Technology Zürich	Switzerland
12	ETH Zürich – Swiss Federal Institute of Technology Zürich	Switzerland	Cornell University	USA
13	University of California, Los Angeles (UCLA)	USA	Yale University	USA
14	Columbia University	USA	University of Washington	USA
15	University of Pennsylvania	USA	University of California, Santa Barbara (UCSB)	USA
16	Johns Hopkins University	USA	Columbia University	USA
17	University College London	UK	Imperial College London	UK
18	Cornell University	USA	University of Texas at Austin	USA
19	Northwestern University	USA	Ludwig-Maximilians-Universität München	Germany
20	University of Michigan	USA	University of Michigan	USA

Izvor: Prema The TimesHigher Education World University Rankings 2012-2013 (2013)



Za top-sveučilišta iz *tablice 1* pretraživanjem njihovih internetskih stranica već je moguće ustanoviti da imaju razvijenu formaliziranu suradnju s industrijskim/ poduzetničkim sektorom. Štoviše, neka su sveučilišta među njima, poput američkog Stanforda (2. mjesto), za svoje gleslo uzela sintagmu “poduzetničko sveučilište” (eng. *entrepreneurial university*). Caltech, na 1. mjestu, MIT na 5. i ETH Zuerich na 12. mjestu na rang-ljestvici svjetskih sveučilišta, u svojoj su istraživačkoj agendi izrazito orijentirani na suradnju s industrijskim/ poduzetničkim sektorom. Caltech, primjerice, sebe definira kao “istraživačko sveučilište” (engl. *research university*)<sup>11</sup> i ima bogatu partnersku suradnju s NASA-om<sup>12</sup>, a na mrežnim stranicama ETH Zürich transfer znanja prema privatnom sektoru i društvu u cjelini postavljen je kao jedan od primarnih ciljeva Sveučilišta.<sup>13</sup>

Dok je evidentna korelacija kvalitete sveučilišta i kvalitete inovacija u analiziranim zemljama (*grafikon 1 i tablica 1*), kako nema poopćivih kvantitativnih znanstvenih istraživanja efekata suradnje sveučilišta i industrije (Muhlenberg, 2011, Thune, 2010 i dr.), teško je znanstveno utemeljeno utvrditi utjecaj postojanja formalizirane suradnje sveučilišta i industrije na kvalitetu sveučilišta i produkciju inovacija.

Kao pokušaj pronalaska podataka iz kojih bi se mogao izvesti određeni zaključak o utjecaju suradnje sveučilišta i industrije na prestiž sveučilišta i inovacijsku produktivnost, u *tablici 2* su prikupljeni dostupni podaci o inovacijskoj produktivnosti i oblicima formalizirane suradnje s industrijom na odabranim svjetskim top-sveučilištima. U analizu je, dakle, odabrano vodeće američko, britansko, njemačko i švicarsko tehničko sveučilište (*Tablica 1, stupac 2*), od kojih su sva, osim britanskog, općenito i najbolje rangirana sveučilišta u tim zemljama. U dnu tablice nalazi se Sveučilište u Zagrebu, kao kontrastni primjer jednog vrlo loše rangiranog sveučilišta, koje ipak ima potencijala da poboljša svoju poziciju po uzoru na u tablici navedena svjetska top-sveučilišta.

---

11 Definicija istraživačkog sveučilišta: “Istraživačko sveučilište povezuje istraživačku s obrazovnom funkcijom. To je dovelo znanost i tehnologiju u javnu sferu, a uspon je moderne znanosti enormno profitirao od ovog braka, jer je počeo biti subvencioniran i legitimiran svojom posrednom funkcijom poučavanja” (Enders i Jongbloed, 2007: 10).

12 NASA – *National Aeronautics and Space Administration*.

13 Opširnije u: Internet-stranice sveučilišta Caltech, University of Cambridge, ETH Zuerich i Ludwig Maximilian Universitaet Muenchen.

Tablica 2. Usporedba svjetskih top-sveučilišta (Tablica 1, stupac 2) s obzirom na oblike partnerstva s industrijskim sektorom i tehnološku inovativnost

Sveučilište	Ranking na listi top-400 tehničkih sveučilišta <sup>14</sup>	Oblici partnerstva s industrijskim sektorom	Inovativnost mjerena Nobelovim i drugim nagradama
<b>California Institute of Technology (Caltech)</b>	1	- istraživački fokus-centri (eng. <i>Focus center research programme, FCRP</i> ) u suradnji s NASA-om - <i>Jet Propulsion Laboratory (JPL)</i> - <i>Caltech Center for Technology and Management Education's project management programs</i>	31 Nobelova nagrada; 55 nac. medalja za znanost; 10 nac. medalja za tehnološke inov.
<b>University of Cambridge</b>	6	- suradnja s poslovnim <i>clusterom</i> (u i oko Cambridgea) <i>Silicon Fen</i> <sup>15</sup> - oko 250 <i>start-up</i> kompanija direktno povezanih sa Sveučilištem	89 Nobelovih nagrada, najveća produkcija doktorata i istraživačkih radova u VB
<b>ETH Zürich – Swiss Federal Institute of Technology Zürich</b>	11	- inovacijski i poduzetnički laboratoriji (eng. <i>Innovation and Entrepreneurship Labs</i> ) - 260 spin-off kompanija (1996.- 2012.) - redoviti sastanci s korporativnim akterima	19 Nobelovih nagrada; 60-100 inovacija/god.
<b>Ludwig Maximilians Universität München</b>	19	- participiranje u klasterima izvrsnosti: <i>Nanosystems Initiative Munich (NIM)</i> , <i>Center for integrated Protein Science Munich (CiPSM)</i> , <i>Munich-Centre for Advanced Photonics (MAP)</i> , <i>Munich Cluster for Systems Neurology (SyNergy)</i> , <i>Origin and Structure of the Universe (Speaker University: TUM)</i> - 53 istraživačka centra (u većini centara sudjeluju industrijski partneri)	13 Nobelovih nagrada; 41 nagrada Europskog vijeća za istraživanja; brojne nagrade u Njemačkoj (npr. Leibnizove nagrade)
<b>Sveučilište u Zagrebu</b>	Nema ga na listi	Preko Centra za istraživanja, razvoj i transfer tehnologije, formalno je omogućena suradnja s industrijom, no ono što je trenutno aktivno i odgovara tipu suradnje na top-sveučilištima je eventualno <i>Bioreactor-based, clinically oriented manufacturing of engineered tissues (BIO-COMET)</i> . <sup>16</sup>	broj Nobelovih nagrada: 0; podaci o broju inovacija: nedostupno

 Izvor: autoričina klasifikacija podataka sa službenih stranica navedenih sveučilišta<sup>17</sup>

Iz *tablice 2.* vidljivo je kako je suvremeni trend u (zasad) najrazvijenijim svjetskim ekonomijama ulaganje velikih resursa u suradnju između elitnih sveučilišta i industrije. Budući da top-sveučilišta masovno prakticiraju takav oblik suradnje, dok loše rangirana to ne čine, s ogradom zbog nepostojanja poopćivih istraživanja, na danom se uzorku sveučilišta može zaključiti o utjecaju suradnje s industrijom na kvalitetu i prestiž sveučilišta.

Također, uspoređujući razmjer suradnje svjetskih top-sveučilišta s industrijskim sektorom i inovacijsku produktivnost koja nastaje temeljem te suradnje, uzimajući u obzir u ekonomskoj teoriji prihvaćenu poziciju da se ekonomski rast temelji na (znanstveno-tehnološkim) inovacijama, s oprezom se može zaključiti da partnerstvo između sveučilišta i industrije također pomaže i pri izlasku iz ekonomske recesije. U prilog tome govore podaci o porastu broja inovacija u zemljama koje su izašle iz ekonomske recesije, ili u nju nisu ni zapale prilikom posljednje velike krize.<sup>18</sup>

Usporede li se navedena top-sveučilišta sa statusom *quo* suradnje sveučilišta i industrije/ privatnih poduzeća u jednoj loše pozicioniranoj zemlji kao što je Hrvatska, nepotrebnim se čine detaljna objašnjenja tako loše rangiranosti hrvatskih sveučilišta na ljestvici svjetskih sveučilišta, kao i objašnjavanje činjenice da je ista zemlja loše pozicionirana i na *GII*-ljestvici. Objasnjenje lošeg pozicioniranja Hrvatske na svjetskim rang-ljestvicama ne leži u činjenici kako je njen obrazovni sustav u cjelini loš, niti je u tome što su ljudi dosadni i neinovativni. Dapače, hrvatski učenici i studenti postižu vrhunske rezultate na svjetskim natjecanjima iz matematike i informatike, a domaći inovatori iznadprosiječno često dobivaju nagrade za najbolje inovacije na međunarodnim sajmovima inovacija, poput ovogodišnje za najbolju vojnu kacigu na svijetu.<sup>19</sup> Kao primjer može se istaknuti i činjenica da hrvatska firma proizvodi najbrži električni automobil na svijetu (Rimac Automobili d.o.o.).<sup>20</sup>

---

14 Opširnije u: *The Times Higher Education World University Rankings 2012-2013, 2013.*

15 *Silicon Fen* je drugo po veličini kapitalno-poduzetničko tržište na svijetu, nakon Silicijske doline (SAD).

16 Opširnije u: Sveučilište u Zagrebu, Centar za istraživanje, razvoj i transfer tehnologije.

17 Opširnije u: Internet-stranice sveučilišta Caltech, University of Cambridge, ETH Zuerich i Ludwig Maximilian Universitaet Muenchen i Sveučilište u Zagrebu.

18 Eksperti sa Sveučilišta Cornell i iz Svjetske organizacije za intelektualno vlasništvo (WIPO), na temelju obrađenih podataka zaključuju da je, usprkos ekonomskoj krizi, produktivnost inovacija vrlo dobra te da razina ulaganja u istraživanja i razvoj (R&D), u partnerstvu sa sveučilištima, u većini zemalja (a u svima koje su oni pozicionirali kao top-10, premašuje onu iz 2008. godine te da lokalni razvojno-istraživački centri napreduju (Opširnije u: *The Global Innovation Index, 2013.* i OECD, 2012).

19 Više u: Poslovni dnevnik, 2013.

20 Više o nekima od brojnih hrvatskih vrhunskih inovacija u: Orešić, 2013.

Uzevši sve ove činjenice u obzir, logičnim se čini kako se objašnjenje za loš rang Zagrebačkog sveučilišta na svjetskim ljestvicama sveučilišta, kao i hrvatskog gospodarstva na GII-ljestvici, dominantno može nalaziti samo u dva područja: 1. nerazvijena/uništena industrija; i/ ili 2. deficit u suradnji između vlade, sveučilišta i industrijskog sektora.

Industrija je stradala uslijed procesa pretvorbe i privatizacije, no dio problema nosi i anakrona obrazovna politika, koja, s obzirom na zahtjeve suvremenog socio-ekonomskog konteksta (ekonomija temeljena na znanju), može i mora biti bolje organizirana te orijentirana na suradnju s poduzetničkim sektorom, koji bi na taj način mogao biti u stanju dići industriju. Gdje je Hrvatska sada po tom pitanju, tumači Bela Nemet (2012) iz Inovacijsko-poduzetničkog centra Rijeka, koja, kao i službene stranice Sveučilišta u Zagrebu,<sup>21</sup> pokazuje da ključni *stakeholderi* u politici visokog obrazovanja u Hrvatskoj imaju neke planove za sveučilišno-poduzetničku suradnju, no i da nisu maknuli mnogo dalje od planova. Jedini institucionalizirani oblik suradnje između nekog hrvatskog sveučilišta i industrije jest primjer Znanstveno-tehnološkog parka Sveučilišta Rijeka (STePRI), koji djeluje od 2009.<sup>22</sup>

S određenim rezervama zbog nemogućnosti pronalaska dovoljno detaljnih kvantitativnih nalaza te uspoređujući neuspješan (ali ne i beznadan) hrvatski primjer s podacima o svjetskim top-sveučilištima koja prakticiraju formalizirane oblike suradnje s industrijskim sektorom, moguće je pretpostaviti kako postoji korelacija između kvalitete sveučilišta i kvalitete inovacija, kao i pozitivan utjecaj postojanja razvijene suradnje sveučilišta i industrije na gospodarski razvoj.

U sljedećem dijelu biti će analizirani mikroelementi koji praktično omogućuju suradnju sveučilišta i industrije te na taj način povećavaju inovacijski potencijal određene zemlje.

### **Mikrorazinski pristup: CRC i strateška partnerstva između vlade, sveučilišta i industrije**

Različiti oblici partnerstava i umrežavanja aktera sa sveučilišta, iz industrijskog sektora i politike, rastući su trend u suvremenim razvijenim zemljama, a poticanje takvog povezivanja temelji se na “pravilu da će kooperacija i povjerenje rezultirati efikasnošću, (inovacijskom) produktivnošću i legitimnošću” (Carayannis, Alexander, Ioannidis, 2000: 482). Pritom treba istaknuti da je povezivanje znanosti i inovacija u SAD-u, kao predvodnici induciranja partnerstava između vlade, sveučilišta

21 Više u: Sveučilište u Zagrebu, Tempus Project Opus.

22 Opširnije u: Znanstveno-tehnološki park Sveučilišta u Rijeci.

i industrije, prvenstveno nastalo kao odgovor na zahtjev industrije za istraživanjima te kao reakcija na smanjivanje javnih izdataka za obrazovni sektor i pritiska roditelja (financijera školarina) za smanjivanjem disbalansa između onoga što se uči na fakultetima i vještina/ znanja koja su primjenjiva na tržištu rada (Schrieberg, u: Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000). Tako je komercijalizacija znanosti zadnjih tridesetak godina postala glavna aktivnost na američkim sveučilištima, ali i šire (Thune i Gullbrandsen, 2011; Enders i Jongbloed, 2007).<sup>23</sup>

Carayannis Alexander, Ioannidis (2000) objašnjavaju da su partnerstva između vlade, sveučilišta i industrije organizacijska forma dizajnirana u svrhu integriranja disparatnih izvora intelektualnog kapitala te za cilj imaju razvoj novih istraživanja i produkata te su motor za ubrzanje organizacijskog učenja i koordinacije trans-organizacijskih “inovacijskih zajednica”. Prema istim autorima (2000: 478) “integriranje znanja najefektivnije je upravo kad surađuju različiti izvori znanja organizirani u partnerstva između sveučilišta, vlade i industrijskog sektora”, a za primjer navode strateška partnerstva (engl. *government-university-industry strategic partnership, GUIISP*) diljem svijeta, kao što su: *Microelectronics Advanced Research Corporation (MARCO)* u SAD-u, *pan-European Microelectronic Development for European Applications (MEDEA)* sa sjedištem u Francuskoj, koju financiraju Europska komisija, zemlje članice i industrija i *Fraunhofer Gesellschaft* kao globalnu i vodeću njemačku organizaciju za primijenjena istraživanja.

Na primjeru američkog *MARCO*-a može se dobiti uvid u način funkcioniranja partnerstava između vlade, sveučilišta i industrije u području R&D. *MARCO* je neprofitna organizacija koja se bavi istraživačkim menadžmentom i podružnica je konzorcija *Semiconductor Research Corporation (SRC)*, koji je 1982. osnovan kao sveučilišna istraživačka ruka tvrtke *Semiconductor Industry Association (SIA)*, a njegovu podršku i infrastrukturu danas koristi osoblje *MARCO*-a. Kako pišu Carayannis, Alexander i Ioannidis (2000), institucionalizirana partnerstva poput *MARCO*-a na sveučilištima zadužena su za uspostavljanje i upravljanje istraživačkim fokus-centrima (*FCRP*), koji rade na predkompetitivnim suradničkim dugoročnim primijenjenim istraživanjima u specficiranom području (npr. mikroelektronika). Takva partnerstva mogu okupljati “inovacijske zajednice” s velikim brojem sveučilišta kompetentnih doprinijeti od strane industrije potaknutom istraživanju. Svaki od fokus-centara u fazi pune operacionalnosti financira se s približno 10 milijuna USD godišnje, a u slučaju da se koncept pokaže uspješnim, osniva se dodatnih do 5 centara te svi oni zajedno u konačnici budu financirani s godišnjom sumom od 60-ak milijuna USD. Strateška

---

23 Istraživanje *R&D Magazine*-a pokazalo je da se “u korporacijskim laboratorijima provodi sve manje tradicionalnih istraživanja usmjerenih na kreiranje novih znanstvenih znanja (to se sve više obavlja u suradnji sa sveučilištima ili drugim partnerima), a u korporacijama se još obavljaju uglavnom samo primijenjene istraživačke aktivnosti” (u: Carayannis, Alexander, Ioannidis, 2000: 482).

partnerstva ovog tipa uspostavljaju se za djelovanje u određenom vremenskom razdoblju za koji su doznačena financijska sredstva, a pritom egzistiraju u različitim razvojnim fazama, s obzirom na koje se premješta fokus i djelovanje partnera tokom vremena (više u: Carayannis Alexander i Ioannidis, 2000).

Thune i Gullbrandsen (2011) ističu kako istraživanja pokazuju da su CRC-i kao drugi najčešći oblik suradnje vlade, sveučilišta i industrije, u usporedbi s partnerstvima, dugoročniji, višeg stupnja formaliziranosti, ali i niže institucionaliziranosti. Razlog tome je taj što *CRC-i* surađuju s više industrijskih partnera istodobno (a ne s više sveučilišta kao strateška partnerstva) te sinkronizirano prakticiraju različite načine suradnje s raznolikim akterima: firmama usmjerenim na *R&D*, vodećim istraživačkim jedinicama na fakultetima, istraživačkim institutima i bolnicama.

Norveška je dobar primjer zemlje koja od 1990-ih sustavno radi na poticanju suradnje između sveučilišta i industrije velikim dijelom, između ostalog,<sup>24</sup> i putem *CRC-a* poput Centra za istraživanje inovacija i centara za istraživanje obnovljivih izvora energije. Slično kao i američko strateško partnerstvo *MARCO*, prema komparativnoj studiji slučaja koju su proveli Thune i Gullbrandsen (2011), 3 od 7 analiziranih norveških *CRCs-a* su kombinacija javnih istraživačkih organizacija i *spin-off* kompanija koje su proistekle iz matične organizacije, a 4 su *spin-off* kreature javnih istraživačkih organizacija.

Ono što, osim tehnološkog napretka, najviše motivira aktere da osnivaju *CRCs-e* jeste visoki udio državne potpore, pri čemu, barem u Norveškoj, obveze firmi nisu precizno definirane (Thune i Gullbrandsen, 2011). To neće biti problem u zemljama s visokim zalihama socijalnog kapitala, no u nekima koje su, poput Hrvatske, još u adolescentskoj fazi, naivno bi bilo obveze strožije ne definirati.

Konačno treba još naglasiti da doktorskim studentima, tzv. "*Triple Helix Workers-ima*" pripada centralna uloga u suradnji između vlade, sveučilišta i industrije (Thune, 2009). Oni su važni proizvođači znanja unutar partnerstava i *CRCs-a* te vitalni akteri pri umrežavanju i transferu tehnologija između firmi i sveučilišta. (Thune, 2009). Recentni je trend da se vode diskusije o pronalasku novih modaliteta obuke, ne samo doktoranata, već i diplomanata, koja bi bila bolje usklađena sa suvremenim zahtjevima za stručnošću, usmjerenošću na poduzetničko učenje i zapošljivost te s novim načinima proizvodnje znanja u *CRC-ima* i strateškim partnerstvima (Thune, 2009, Thune, 2010).

24 Putem razvojnih strategija, inovacijskih programa pod vodstvom Norveškog vijeća za istraživanja, Nacionalne inovacijske agencije i poreznih olakšica. Od 2006. do 2011. u Norveškoj je pokrenuto 20 *CRC-a*, inspiriranih *CRC-ima* u Australiji i sličnim centrima u SAD-u (Thune i Gulbrandsen, 2011: 100).

Neki autori omalovažavaju primjer Norveške zbog njezine orijentiranosti na inovacije koje nisu prvenstveno u području pomodne visoke tehnologije, već su vezane prvenstveno za naftnu industriju.

### **Prednosti i nedostaci suradnje vlade, sveučilišta i industrijskog sektora**

Promoviranje partnerstva između vlade, sveučilišta i industrije/privatnih poduzeća u suvremenom povijesno-tehnološkom kontekstu ima dva proklamirana glavna cilja: financijski i tehnološko-inovacijski.

Pretpostavka je da se JPP u visokom obrazovanju uvodi dominantno radi injektiranja privatnog novca u sustav javnog obrazovanja. To jeste jedan od bitnih razloga kada se govori o stipendiranju i strukturnim ulaganjima. Nasuprot tome, promatra li se suradnja vlade, sveučilišta i industrije vezano za R&D, sudeći prema dostupnoj literaturi (Thune i Gulbrandsen, 2011; Enders i Jongbloed, 2007; Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000), suradnja se uvodi prvenstveno radi povećanja inovacijskog potencijala. U tom segmentu JPP-a, uz privatna ulaganja, koja doduše imaju uzlazni trend, veći, ili barem jednak (u Njemačkoj) dio financiranja dolazi od strane vlade, koja je u razvijenim zemljama poput SAD-a strateški gotovo isključivo odabrala financiranje R&D koje se provodi u *CRC-ima* i njihovim inačicama (Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000; Thune, 2009). U tome veliku korist vide prvenstveno privatni partneri, a posebice oni koji vode prestižna privatna sveučilišta u SAD-u i u ostatku svijeta gdje dominira trend da “vladine politike i javni fondovi potiču proces privatiziranja javnog obrazovanja” (Enders i Jongbloed, 2007: 26).

Ono što ipak privatne aktere iz industrijskog sektora najviše motivira na partnerstvo sa sveučilištima jeste olakšan pristup novom znanju i ubrzani postupak testiranja patenata i dobivanja licenci (omogućeno od strane vlade). S druge strane, sveučilišta su za partnerstvo zainteresirana zbog financijskih razloga, ali i zbog olakšavanja uvođenja patenata u praktičnu primjenu putem lakšeg pristupa tehnološkoj infrastrukturi (Thune, 2009 i 2010). Uzevši u obzir navedene interese ugovornih strana i ograde koje iz toga proizlaze, kao glavne evidentirane prednosti sklapanja formaliziranih partnerskih odnosa između vlade, sveučilišta i industrije mogu se klasificirati:

1. *korist za sveučilišta*: dodatni priljev privatnih ulaganja u R&D i osiguravanje tehnološke infrastrukture, čime se posredno povećava znanstvena izvrsnost i prestiž sveučilišta (Enders i Jongbloed, 2007; Carayannis Alexander i Ioannidis, 2000);
2. *korist za studente*: profesionalna obuka i iskustvo rada na mentoriranim istraživačkim projektima, dugoročni utjecaj na karijere, povećanje zapošljivosti diplomanata i doktoranata u privatnom sektoru (Thune, 2009; Thune, 2010; Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000);<sup>25</sup>

---

25 Podaci empirijskih istraživanja suradnje studenata i industrijskog sektora provedenih između 1987. i 2008. u anglosaksonskim zemljama, Švedskoj i Francuskoj, kao i podaci iz drugih zemalja pokazuju da sve više doktoranata ne radi akademske poslove, već se, kao i diplomanti koji su sudjelovali u suradnji s industrijom, uspješno zapošljavaju u privatnom sektoru, a najčešće kod poslodavaca s kojima su surađivali za vrijeme studija (Thune, 2009: 646-647).

3. *korist za industrijski sektor*: olakšavanje pristupa znanju (eng. *know-how*), naknadna regrutacija diplomanata s istraživačkim iskustvom (Thune, 2009), ubrzavanje i pojeftinjenje procesa patentiranja znanstvenih inovacija i tehnološkog transfera, pristup mrežama, organizacijsko učenje<sup>26</sup> (Thune i Gullbrandsen, 2011; Thune, 2009; Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000).

Među pozitivnim stranama JPP-a između vlade, sveučilišta i industrije, u situaciji ekonomske recesije vjerojatno je najvrjednije navesti povećanje stope zaposlenosti mladih visokoobrazovanih ljudi koji rade u CRC-ima, njihovim inačicama i *spin-off* firmama. Ovaj oblik JPP-a također doprinosi i poboljšanju opće zapošljivosti diplomanata i doktoranata koji su za vrijeme redovnog studija prošli profesionalnu obuku i/ili proces poduzetničkog učenja u takvim centrima, odnosno u samim poduzećima koja su ih stipendirala (Thune, 2009 i 2010; Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000; Enders i Jongbloed, 2007).

Nasuprot iznesenim važnim prednostima analiziranog oblika JPP-a, stoje njegove specifične i općenite potencijalno negativne strane.

Od specifičnih problema u prvi plan dolaze mogućnost nekvalitetne komunikacije i/ili slaba koordinacija te, u slučaju nedostatka povjerenja među akterima, potencijalni sukobi između partnera oko polaganja prava na intelektualno vlasništvo (Thune, 2010; Thune i Gullbrandsen, 2011).

Od općenitih je problema najveći evidentirana nejednaka podobnost obrazovnih institucija za suradnju s privatnim partnerima, pri čemu prednost imaju tehnološki i prirodoslovni fakulteti (Thune, 2009).<sup>27</sup> Da društveni i humanistički fakulteti ne mogu imati toliko veze s industrijskim/ poduzetničkim sektorom kao tehnički i prirodoslovni fakulteti, manje-više je samorazumljivo, no je li neizbježno da se na tome ostane i da se proizvode stručnjaci bez praktičnog iskustva i socijalni slučajevi?

Partnerstva između industrijskog/ privatnog sektora i visokoobrazovnih institucija iz područja društvenih i humanističkih znanosti svode se predominantno na ona

---

26 Doz (u: Carayannis, Alexander i Ioannidis, 2000:482) navodi da su "uspješna strateška partnerstva današnjice između vlada, sveučilišta i industrije usmjerena na učenje, i to ne samo na razini tehničkog znanja, nego i na razini organizacijske strukture, ali i na "učenje kako učiti", pri čemu sudionici usvajaju neke organizacijske rutine svojih partnera, što vodi povećanju efikasnosti u učenju i proizvodnji inovacija" (engl. *'cone of strategic echnological hyperlearning'*).

27 U Norveškoj je tako prema istraživanju provedenom među doktorantima koji su doktorirali između 2002. i 2005., od ukupne doktorantske populacije., 7% tokom doktorskog studija financirala industrija, a 20% ih je surađivalo s industrijom. S druge strane, na inženjerskim je smjerovima "16% doktoranata financirala industrija, a čak je 40% surađivalo s industrijom" (Thune, 2009: 638). Ako usporedimo ove postotke, razlika u suradnji s industrijom između ukupne populacije i inženjerskih smjerova je 100%, pa i više od toga.



formirana s ciljem prekvalifikacije napose doktoranata za koje nema raspoloživih radnih mjesta u akademskim krugovima. Prekvalifikacije se u tom slučaju dominantno vrše na način da se ciljnu skupinu integrira u neakademske organizacije, najčešće one koje se bave ekonomsko-poduzetničkim aktivnostima, ne bi li potrebiti kroz mentoriranje i praksu stekli za tu vrstu rada tražene vještine (*American Association for Higher Education*, 1981).

Također, daljnji je problem što u slučaju nedovoljno razvijene javne regulacije, prodor privatnih resursa u sektor javnih sveučilišta može dovesti do povećanja zahtjeva privatnih partnera za reformama koje mogu biti u diskrepanciji s interesima javnog dobra,<sup>28</sup> pri čemu bi *cost-benefit* analiza mogla pokazivati čak i negativan predznak (Alberto Amaral i Antonio Magalhães, u: Enders i Jongbloed, 2007). Pritom su rizici “viši kod visokoprotitnih partnerstava između profitnih i neprofitnih organizacija” (Enders i Jongbloed, 2007: 29), a uspjeh partnerstva ovisi prvenstveno o uzajamnom razumijevanju partnera (kvalitetnoj komunikaciji i poštovanju) i o odnosima moći, koji ne smiju biti previše različiti (Vessuri, Canino i Sanchez-Rose, u: Enders i Jongbloed, 2007). Thune i Gullbrandsen (2011: 106) stoga preporučuju formiranje partnerstava i *CRC-a* “između većih javnih partnera i manjih *spin-off* firmi”, jer su na taj način, tvrde oni, veće šanse da će “interakcija biti bliža, a stupanj uzajamne povezanosti i povjerenja viši.”

### Zaključak

Propitivanje tržišne primjenjivosti znanja stečenog na visokoobrazovnim ustanovama sve više dobiva na važnosti u (post)modernim vremenima, kada više, kako pokazuju statistike zavoda za zapošljavanje, ni visoko obrazovanje nije jamac zapošljivosti mladih. Suradnja vlade, sveučilišta i industrije na najboljim je svjetskim sveučilištima identificirana kao važan sastojak u receptu za gospodarsku uspješnost, a među *stakeholderima* u području politike zapošljavanja mladih sve se više prepoznaje kao održivi instrument kojim je moguće povećati zapošljivost mladih u razvijenim zemljama.

Provedena znanstvena istraživanja, kojih je zasada izuzetno malo, započela su rad na dešifriranju enigme o tome na koji način i koliko, u zemljama koje su ga uvele, partnerstvo između vlade, sveučilišta i industrije povećava inovacijsku produktivnost na sveučilištima i doprinosi gospodarskom rastu.

Zbog svih ovih razloga velik bi znanstveni i socio-ekonomski doprinos bio u daljnjim istraživanjima baviti se preciznijim kvantitativnim i kvalitativnim analizama

---

28 Predominantna većina sveučilišta specijalizira se u *R&D*-ju za konkretne istraživačke interese industrijskih partnera (Enders i Jongbloed, 2007: 29).

ovog oblika JPP-a, kao i utvrđivanjem optimalnog načina organiziranja suradnje između vlade, sveučilišta i industrije, uzimajući u obzir performanse pripadajućeg socio-ekonomskog konteksta.

U percepciji *policy-maker*a u većini zemalja razvijenog i razvijajućeg svijeta prednosti javno-privatnog partnerstva u visokom obrazovanju sve više zakriljuju njegove nedostatke. Ipak, nameće se pitanje hoće li javno-privatno partnerstvo biti moguće regulirati kako bi trajno osiguravalo predominantno pozitivne efekte, ili je ono samo prijelazni stadij ka potpunom privatizaciji visokog obrazovanja, koja vodi formiranju elitnih sveučilišta i socijalnoj nepravdi spram onih koji ih si neće moći priuštiti?

#### LITERATURA:

- American Association for Higher Education, 1981. Expanding Faculty Options: Career Development Projects at Colleges and Universities. Washington, D.C.: Educational Resources Information Center. Dostupno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217780.pdf>. (preuzeto 18. kolovoza 2013.).
- Carayannis, Elias, G., Alexander, J. and Ioannidis, A., 2000. Leveraging knowledge, learning, and innovation in forming strategic government-university-industry (GUI) R&D partnerships in the US, Germany, and France. *Technovation*, 20(2000), 477-488.
- Chang, Ha-Joon, 2003. Rethinking Development Economics. London: Wimbledon Publishing Company.
- Enders, J., Jongbloed, B. (eds) 2007. Public-Private Dynamics in Higher Education Expectations, Developments and Outcomes, Transcript, Bielefeld, Germany.
- Karaman Aksentijević, Nada, 2012. Ljudski potencijali i ekonomski razvoj. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci.
- Nemet, B., 2012. Tehnološki parkovi: svjetska praksa i Hrvatska. Dostupno na: <http://inovatori.hr/Tehnoloski%20parkovi%20-%20svjetska%20praksa%20i%20Hrvatska.pdf> (preuzeto 21. listopada 2013.).
- OECD, 2012. Statistike o inovacijama. Dostupno na: [http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-industry-scoreboard\\_20725345;jsessionid=36sdi4mjpsjnn.x-oecd-live-01](http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oecd-science-technology-and-industry-scoreboard_20725345;jsessionid=36sdi4mjpsjnn.x-oecd-live-01) (preuzeto 28. kolovoza 2013.).
- Orešić, B., 2013. Trideset najboljih hrvatskih ideja godine. *Globus*. Dostupno na: <http://globus.jutarnji.hr/hrvatska/trideset-najboljih-hrvatskih-ideja-godine> (preuzeto: 25. listopada 2013.).
- Poslovni dnevnik, 2013. Hrvatska ima najbolju svjetsku vojnu inovaciju – sklopivu kacigu. Dostupno na: <http://www.poslovni.hr/hrvatska/hrvatska-ima-najbolji-svjetsku-vojnu-inovaciju-sklopivu-kacigu-253915> (preuzeto: 25. listopada 2013.).
- Stranice sveučilišta:
- Caltech: <http://www.caltech.edu/>;
  - University of Cambridge: <http://www.cam.ac.uk/>;
  - ETH Zürich: <http://www.ethz.ch/>;

- Ludwig Maximilian Universität München: <http://www.uni-muenchen.de/index.html> (preuzeto 20. listopada 2013.).
- Sundać, D. 2012, Razvoj nacionalnog gospodarstva utemeljenog na znanju, u: Karaman Aksentijević, 2012. Ljudski potencijali i ekonomski razvoj. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci, 69-111.
- Sveučilište u Zagrebu, Centar za istraživanje, razvoj i transfer tehnologije. Dostupno na: <http://cirtt.unizg.hr/pages/home?lang=hr> (preuzeto: 21. listopada 2013.).
- Sveučilište u Zagrebu, 2008. Istraživačka strategija Sveučilišta u Zagrebu 2008. - 2013. Dostupno na: [http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/dokumenti/statut/Istrazivacka\\_strategija\\_2008-2013.pdf](http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/dokumenti/statut/Istrazivacka_strategija_2008-2013.pdf) (preuzeto: 26. listopada 2013.).
- Sveučilište u Zagrebu, Tempus Project Opus. Dostupno na: <http://opus.unizg.hr/> (preuzeto: 27. listopada 2013.).
- The Global Innovation Index, 2013. Dostupno na: <http://www.globalinnovationindex.org/content.aspx?page=gii-full-report-2013#pdfopener> (preuzeto: 28. kolovoza 2013.).
- The *Times Higher Education* World University Rankings 2012-2013, 2013. Dostupno na: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/region/europe> (preuzeto 28. kolovoza 2013.).
- Thune, T., Gulbrandsen, M., 2011. Institutionalization of university-industry interaction: an empirical study of the impact of formal structures on collaboration patterns. *Science and Public Policy Journal*, 38(2) 99-107.
- Thune, T. (2009) Doctoral students on the university-industry interface: a review of the literature. *High Education* (2009) 58: 637-651.
- Thune, T. (2010) The Training of “Triple Helix Workers”? Doctoral Students in University-Industry-Government Collaborations. *Minerva* (2010) 48: 463-483.
- Znanstveno-tehnološki park Sveučilišta u Rijeci. Dostupno na: <http://www.step.uniri.hr> (preuzeto 25. listopada 2013.).

**PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP IN HIGHER EDUCATION  
AS A PROMOTER OF THE DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE  
APPLICABLE TO THE LABOUR MARKET**

Teodora Molnar

***Abstract:** Analyzing the contemporary trends among stakeholders in higher education in developed countries, this article tries to show that one of the substantial preconditions for the economic development ought to be the encouragement of formalized collaboration between the following three groups of actors: the government, universities and the industrial sector. In favour of such public-private cooperation speak the statistical data of the world's leading universities which practice the given type of collaboration and show an increase in quantity and quality of outputs in research and development (R&D). Collaboration with private partners in higher education promotes better employability, especially that of doctoral students, in the private sector. Higher employability, as well as an improvement in R&D, results from the improvement of students' practical skills while applying theoretical knowledge in collaborative research centres (CRC), by getting work experience in private firms and taking part in strategic partnerships.*

*The advantages of the public-private partnership in higher education overcome its deficiencies and its implementation is a logical request of the contemporary postindustrial context and of the massification of higher education.*

***Keywords:** research and development (R&D), public-private partnership (PPP), collaborative research centres (CRC), stakeholders in higher education*

## OSPOSOBLJAVANJE VOZAČA U FUNKCIJI PROMETNE EDUKACIJE I SIGURNOSTI PROMETA<sup>1</sup>

mr. sc. Ivan Crnoja, dipl. ing. prometa  
ivan.crnoja@os.t-com.hr

### Uvod

Relativno je kratka povijest neformalnog i formalnog osposobljavanja vozača (privatno osposobljavanje izvan autoškola i osposobljavanje u ovlaštenim autoškolama). U tom razdoblju od pedesetak godina mnogo toga se mijenjalo, uz želju da se sustav osposobljavanja unaprijedi uvođenjem i nekih rješenja koja su se pokazala neprimjerenima. Takva rješenja proizvodile su uske i zainteresirane radne grupe pojedinaca zainteresiranih organizacija i predstavničkih tijela. Podsjetimo se tog povijesnog razdoblja, razdoblja stalnih promjena sustava.

### Promjene u osposobljavanju vozača od 1945. do 2013. godine

Od 1945. do 1970. godine osposobljavanje vozača su provodili instruktori – privatnici tj. vozači pojedinci i autoškole kao ovlaštene organizacije. Ispite su provodili ovlaštene vozači s određenim iskustvom u tadašnjem Republičkom sekretarijatu unutrašnjih poslova. (RSUP)

Od 1970. do 1978. godine osposobljavanje su provodili vozači instruktori s posebno položenim ispitom za instruktora, samostalno ili kao zaposlenici u autoškolama. Vozačke ispite su provodili također ispitivači iz RSUP-a s položenim ispitom instruktora vožnje.

Od 1978. do 1992. godine uslijedilo je najdinamičnije razdoblje u osposobljavanju vozača i polaganju vozačkih ispita. Osposobljavanje izvode instruktori vožnje s petim stupnjem stručne spreme i posebnim ispitom za instruktore.

---

1 Tekst izlaganja na 35. Jesenskoj andragoškoj konferenciji u Vodicama, 4. I 5. Listopada 2013.

Umjesto RSUP-a stručni i upravni nadzor za autoškole i vozačke ispite provodi Komitet za obrazovanje - prosvjeta. Vozački ispiti su izuzeti iz RSUP-a, a ovlaštenja za provedbu ispita dobivaju autoškole i njihove ispitne komisije. Bilo je to revolucionarno rješenje s velikim odobravanjem europskih zemalja.

Po tome Hrvatska je bila prva u Jugoslaviji i u svijetu. Nadzor nad sustavom dobiva Prosvjetna inspekcija. Tada je bilo oko 120 autoškola. Sustav se održao sve do 1992. godine bez nekih značajnih problema s aspekta sigurnosti prometa na prethodna razdoblja, umjesto da se taj sustav i dalje razvija Zakonom o sigurnosti prometa na cestama iz 2004. godine naprasno je ukinut.

Od 1992. godine do 2004. godine uslijedila je doista nova era autoškola i vozačkih ispita. Zakonom o sigurnosti prometa na cestama vozački ispiti proglašavaju se kao javna ovlast i obavljanje se povjerava Hrvatskom autoklubu. Uz vozačke ispite Hrvatski autoklub dobiva ovlasti: nadzor nad radom autoškola, utvrđivanje uvjeta za početak rada nove autoškole, stručno usavršavanje, provjera stručne osposobljenosti voditelja autoškola, predavača, instruktora vožnje, ovlaštenih predavača i ovlaštenih nadzornika, izdavanje literature i priručnika ispitnih pitanja za osposobljavanje i polaganje vozačkih ispita i drugo. Nije dobro da sve navedene ovlasti provodi Hrvatski autoklub, jer je HAK tu u sukobu interesa. Kad drugi to radi, onda su ovlasti nespojive u jednoj osobi (ustanovi). No, kad je u nadležnosti MUP-a, onda su te ovlasti spojive u jednoj osobi. Autoškole podliježu novoj reverifikaciji, a Hrvatski autoklub se kao udruga građana proglašava stručnom organizacijom koja kontrolira sve. Ispiti se organiziraju u četiri ispitna centra (Osijek, Zagreb, Split, Rijeka) i centralizirano se provode isključivo kroz sustav HAK-a.

Doista je nelogično da Hrvatski autoklub provodi polaganje vozačkog ispita za učenike koji se obrazuju za zanimanje vozač motornog vozila u redovitom srednjoškolskom obrazovnom programu (ispite bi trebali provoditi djelatnici te škole koji su izvodili nastavu navedenim učenicima). Ubrzo se razvila mreža preko 300 autoškola u Republici Hrvatskoj. Autoškole obavljaju osposobljavanje i servisiraju administrativne potrebe u provedbi ispita za potrebe HAK-a. Vozački ispiti postaju profitabilna djelatnost u neprofitnoj udruzi građana Hrvatskog autokluba.

Od 2004. godine na temelju Zakona o sigurnosti prometa na cestama koji je i danas na snazi uz izmjene iz 2011. godine i 2013. godine sustav osposobljavanja vozača i vozačkih ispita se povećava na mreži s više od 400 autoškola, nastaje kaos u izvedbi i stručno-kadrovskim smjenama unutar HAK-a. Prema Zakonu o sigurnosti prometa na cestama bez obrazloženja umjesto prosvjete, nadležno ministarstvo ponovo nakon tolikih godina postaje Ministarstvo unutarnjih poslova.

Uvodi se takvo rješenje koje nema niti jedna europska država. sustav se zarotirao u krivom smjeru. Uvode se viši nastavni standardi nego što su propisani u redovnim školama, glede nastavnih kadrova i edukativne tehnologije. Dakle, policija vodi i

nadzire sustav djelatnosti, osposobljavanja i provedbu vozačkih ispita. Policija dobiva ovlasti za ono što joj ni po čemu ne pripada. Propisana je enormna regulativa koja uređuje djelatnost i provedbu vozačkih ispita, nerazumni uvjeti stručne spreme za izvođenje nastave, velika administracija i drugo.

### Ocjena promjena

Interesantno je, da se sve to radilo, mijenjalo i prilagođavalo u interesu kandidata za vozače koje se nikad ništa nije pitalo, iako oni financiraju sveukupni sustav osposobljavanja i polaganja vozačkog ispita. Na taj se način otprilike svake četvrte godine javljaju potrebe za izmjenama i dopunama Zakona o sigurnosti prometa na cestama, uvijek djelomične, navijačke i što je najgore za sigurnost prometa u velikom dijelu nepotrebne, čak i štetne. Navodno priprema nove izmjena i dopuna Zakona o sigurnosti prometa je ponovno u tijeku.

Krajnje je vrijeme da se prečeste, konfuzne, djelomične i interesno sukobljene izmjene i dopune Zakona u dijelu sustava osposobljavanja i vozačkih ispita zamijene ponajprije temeljitom analizom promašaja i pogrešaka u prošlosti s preciznim formulacijama sadržaja pravnih normi koje će biti dugoročno u upotrebi utemeljeni na izvorima interdiscipliniranih znanstvenim istraživanja (dakako, domaćih i svjetskih eksperata).

Na tom tragu, budući Zakon o sigurnosti prometa na cestama u poglavlju *osposobljavanje kandidata za vozače* mora uvažavati dosege razvoja našeg prometa, znanja i težnji svih subjekata koji mogu pridonijeti njegovoj kvaliteti.

Zasigurno, među tim subjektima je i Hrvatsko andragoško društvo, koje je davalo i koje može u ovoj situaciji dati veliki doprinos u toj djelatnosti, pogotovo sada kad Ministarstvo znanosti priprema novu strategiju odgoja i obrazovanja, a jednim dijelom odnosit će se i na sustav obrazovanja odraslih.

U prilog takvoj strategiji ide i obveza Republike Hrvatske koja je uskladila svoje prometno zakonodavstvo s europskim standardima.

### Otvorena pitanja

U kontekstu ovog kratkog pregleda razvoja djelatnosti osposobljavanja vozača i provedbi vozačkih ispita treba dati odgovore na slijedeća pitanja:

- Je li osposobljavanje vozača djelatnost koja se u općem interesu kao dio sustava prometnog zakonodavstva mora organizirati i voditi pod istim uvjetima kao i u ustanovama za obrazovanje odraslih?

- Je li to djelatnost koja se organizira, izvodi, nadzire i unapređuje pod ingerencijom Ministarstva znanosti i obrazovanja, Ministarstva prometa ili Ministarstva unutarnjih poslova ili možda nekog trećeg?
- Je li kontinuirano i programski stupnjevano osposobljavanje svih sudionika u prometu, pretežito odraslih osoba za upravljanje motornim vozilom, integrativni dio prometne kulture i sigurnost nacije. Deklarativno bio bi odgovor DA, ali u provedbi kod nas NE.
- Je li mreža od preko 300 autoškola u Republici Hrvatskoj realna, potrebna i racionalna? Ne bi li se jednosmjenskom nastavom oslobodio velik broj učionica u osnovnim školama, gdje bi se mogla organizirati teoretska nastava, odnosno šira prometna edukacija, ne samo djece, već i odraslih - svih sudionika u prometu?
- Postoji li, na primjer, u bilo kojoj europskoj državi zakonsko rješenje da javnu ovlast za organiziranje i provedbu osposobljavanja i ispita dobiva udruga građana kao što je Hrvatski autoklub, čiji je član vozač s vozačkom dozvolom, a ne kandidat za vozača? Nema!

### **Prijedlog i inicijativa**

Slijedom iznijetog, predlažem da Hrvatsko andragoško društvo izradi prijedlog redefiniranja sustava osposobljavanja vozača kojim bi se polaznici autoškola kao odrasle osobe tretirale kroz legislativu kojom se uređuje obrazovanje odraslih. Autoškole su većinom registrirane kao trgovačka društva ali njihova će temeljna djelatnost i ubuduće biti u organiziranom procesu nastave na temelju propisanog nastavnog plana i programa.

S tim u vezi bilo bi logično da ingerenciju nad sustavom osposobljavanja vozača i provedbu vozačkih ispita bude u nadležnosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta kao središnjeg tijela državne uprave u čijoj nadležnosti je sustav obrazovanja odraslih. Na taj način bi se mogli detektirati svi oni problemi, teškoće i nepravilnosti kojima je sadašnji sustav osposobljavanja opterećen. Doista je žalosno da nastavu kandidatima za vozače ne mogu održavati profesori, andragozi, pedagozi, prometni psiholozi i drugi, već nastavu isključivo mogu izvoditi samo osobe prometnog cestovnog smjera školovane na prometnom fakultetu, čiji programi spadaju u tehničke znanosti.

Uvjereni smo da izgradnjom novog i modernog sustava osposobljavanja budućih vozača - odraslih osoba bude u nadležnosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, jer putem tih tijela može se znatno poboljšati kakvoća izvođenja nastave, osposobljenost vozača i veća sigurnost u cestovnom prometu. Jer, postojeći zakonodavni okvir u organiziranju osposobljavanja vozača, izvođenju programa i polaganju ispita ne može



garantirati daljnji kvalitetniji razvoj pod okriljem MUP-a čiji kadrovski potencijali nisu educirani niti kvalificirani za tu djelatnost.

Osim toga nije nam poznato, je li u drugim oblicima poučavanja građana putem tečajeva, tečajne nastave, stručni upravni i inspekcijski nadzor u nadležnosti Ministarstva unutarnjih poslova?

Bez obzira na to, ostaje otvoreno pitanje je li moguće da djelatnici MUP-a, policijski službenici, mogu udovoljiti zahtjevima suvremene nastave koja se mora izvoditi na psihološkim, pedagoškim i didaktičko-metodičkim standardima i zahtjevima struke i znanosti.

Na kraju, krajnje je vrijeme da se hrvatski eksperiment definiranja djelatnosti osposobljavanja vozača i vozačkih ispita pod hitno stavi na dnevni red struke i znanosti i da prestane biti političko, stranačko i financijsko nadmetanje moćnih pojedinaca i grupa međusobno interesno povezanih.



## NAPUTAK SURADNICIMA

ANDRAGOŠKI GLASNIK objavljuje izvorne znanstvene, pregledne i stručne radove koji neposredno ili posredno reflektiraju tematiku obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj i svijetu. Objavljuju se samo prethodno neobjavljeni radovi.

Časopis izlazi dva puta godišnje.

Radove treba uredništvu dostaviti u digitalnom obliku, Word format. Svaki tekst treba biti opremljen sljedećim podacima i priložima: ime i prezime autora, sažetak na hrvatskom jeziku (najviše do 1000 znakova) s popisom ključnih riječi, naziv ustanove ili organizacije u kojoj autor ili autori rade te elektroničku adresu autora. Sažetak rada treba ukazati na svrhu rada, najvažnije rezultate i zaključak. Na kraju sažetka, pod oznakom "ključne riječi" treba abecednim redom navesti najvažnije pojmove koji se obrađuju u tekstu (do pet pojmova) na hrvatskom i engleskom jeziku. Sažetak i ključne riječi trebaju biti prevedeni na engleski jezik. Opseg radova, uključujući i sažetak, bibliografiju, bilješke i mjesto za grafičke priloge može iznositi najviše 10 stranica, odnosno oko 20.000 znakova (slova). Grafički prilozi moraju biti izraženi crno-bijelo, na zasebnim listovima, ne većim od A4 formata. U tekstu treba označiti mjesto gdje dolaze grafički prilozi.

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

Za navođenje izvora koristi se APA standard. Svaki put kada se u tekstu navode tuđe riječi, rečenice, sintagme, podaci i sl., izvor se daje u tekstu, a ne u bilješkama ispod teksta.

Referencija se stavlja u zagrade te sadrži prezime autora, godinu izdanja i, u slučaju doslovnog navoda, stranicu, npr. (Holmberg, 1977, str. 23). Ako se radi o dvojici autora uvijek treba navoditi imena oba autora svaki put kada se referenca navodi u tekstu. Kada rad ima tri, četiri ili više autora prvi put treba navesti imena svih autora a u kasnijim navodima navesti samo ime prvog autora i iza toga navesti "i sur." Za literature s mrežnih stranica vrijede ista pravila kao i za prethodno navedeno citiranje literature, osim što se u popisu literature na kraju navodi i datum posjeta mrežnoj stranici, npr. (ETF, 2011).

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

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

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

Primjeri:

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

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

Merriam-Webster's collegiate dictionary (11. izdanje). (2003). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru*. Zagreb: CDO Birotehnika.

Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(3), 128-138.

#### *Izvori s web stranica*

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

Primjeri:

Bruckman, Amy. Approaches to managing deviant behavior in virtual communities.

Apr. 1994. <ftp://ftp.media.mit.edu/pub/asb/paper/deviancechi94.txt>.

Pristupljeno 04.12.1994.

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

ETF (2012) The Bruges Process In Croatia, [http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EV\\_2012\\_The\\_Bruges\\_Process\\_in\\_Croatia?opendocument](http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EV_2012_The_Bruges_Process_in_Croatia?opendocument). Pristupljeno 15.11.2012.

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

Radovi u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU objavljuju se na hrvatskom jeziku, a za svaki rad objavljuje se sažetak na engleskom jeziku. Uredništvo pridržava pravo odlučivanja o izboru tekstova i redosljedju objavljivanja. Najmanje dva neovisna recenzenta recenzirati će sve prispjele radove.

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.