

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

30 – 2013

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**ISSN 1331-3134 UDK 374
Broj 1 (30), Vol 17, godina 2013.**

Nakladnik:

Hrvatsko andragoško društvo

www.andragosko.hr

tajnik@andragosko.hr

Sunakladnik:

Pučko otvoreno učilište Zagreb

www.pou.hr

Odgovorni urednik

dr.sc. Tihomir Žiljak

Glavni urednik

dr. sc. Milan Matijević

Uredništvo

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

Andragoški glasnik
Glasilo Hrvatskog
andragoškog društva

Andragogy
Journal of the
Croatian Andragogy Society

SADRŽAJ / CONTENTS

Tihomir Žiljak	Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine <i>TWO PHASES OF EDUCATIONAL POLICY IN CROATIA AFTER THE YEAR 1990</i>	7-24
Renata Jukić, Jagoda Ringel	Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti <i>LIFELONG LEARNING - A PATH TO THE FUTURE</i>	25-35
Andrija Kozina	Interkulturalne kompetencije vojnih nastavnika <i>INTERCULTURAL COMPETENCIES OF MILITARY TEACHERS</i>	37-48
Esad Zečirević	Teorije pomaganja u penalnom sustavu <i>ASSISTANCE THEORIES IN PENAL SYSTEMS</i>	49-64
Dušan Petričević	Provjeravanje, ocjenjivanje i priznavanje kvalifikacija stečenih neformalnim i informalnim učenjem (II. dio- pojmovnik)	65-72
Ljudevit Šimunović	Iz rada HAD-a	73-75
Upute autorima		77-78

DVIJE FAZE OBRAZOVNE POLITIKE U HRVATSKOJ NAKON 1990. GODINE

Tihomir Žiljak¹
Pučko otvoreno učilište Zagreb
tziljak@gmail.com

Sažetak: Autor opisuje faze obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj nakon 1990. godine. Dva desetljeća dijeli u dvije osnovne faze: (1) fazu razgradnje naslijeđenog sustava i nesustavnih promjena u 1990-tim godina te (2) fazu rasprava, izrade i implementacije strategije u procesu europeizacije nakon 2000-te godine. Kriterije razlikovanja faza temelji na Howlettovim elementima uspješnosti javnih politika (programi, procesi politika i političke okolnosti). U svakoj fazi analiziraju se osnovne političke okolnosti, programski ciljevi, akteri, instrumenti te načini implementacije određenih politika. Autor zaključuje da se paralelno mijenjaju ciljevi na europskoj razini i ciljevi hrvatske obrazovne politike te se događa dvostruku prijelom. U europskoj obrazovnoj politici se događa ulazak obrazovanja u središte političkog interesa uz prioritet izgradnje društva znanja cjeloživotnim učenjem. U Hrvatskoj se obrazovni prostor, koji je ispražnjen od socijalističkog sustava vrijednosti i ciljeva, ispunjava novim europskim ciljevima i modelima. Autor zaključuje da su na djelu dva oblika djelovanja u procesu europeizacije: mijenjanje pod pritiskom politike uvjetovanja i transnacionalnih poticaja i pretpristupnih programa te, drugi oblik, nastojanje da se djeluje prikladno (europski i moderno) uz učinke socijalizacije, imitiranje, korištenje tuđih iskustava.

Gljučne riječi: obrazovna politika, Hrvatska, europeizacija, promjene

1. Promjena obrazovnih politika u tranziciji

Iznenadujući je manjak pregleda razvojnih trendova obrazovne politike u Hrvatskoj, kako razdoblja u SR Hrvatskoj tako i u samostalnoj Republici Hrvatskoj. Ovaj rad nudi pregled faza obrazovnih politika nakon 1990. godine kako bi se

¹ Autor je voditelj Odjela za cjeloživotno učenje, razvoj i projekte EU u Pučkom otvorenom učilištu Zagreb, predaje Europeizaciju javnih politika na diplomskom studiju te Obrazovnu politiku na doktorskom studiju na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

mogli analizirati osnovni tranzicijski procesi. Osim toga on nudi mogućnost da se sagleda cjeloviti proces nastajanja i razvoja jedne sektorske javne politike². Prema Sabatieru, da bi se dobio uvid u jednu politiku potrebna je vremenska perspektiva od minimalno jednog desetljeća, a najčešće je potrebno dvadesetak godina i više (Sabatier, 2007). Ovaj rad ne analizira dvadesetogodišnje promjene u pedagoškom pristupu, obrazovnim sustavima već je prikaz osnovnih ciljeva, aktera, instrumenata i načina implementacije u obrazovnoj politici u Hrvatskoj.

Svaka politika nastoji biti uspješna, a obrazovna politika nastoji svoju uspješnost najčešće postići obrazovnim reformama, odnosno sistemskim promjenama koje zahvaćaju sve dijelove sustava jer se upravo kroz reforme najčešće provodi promjena određenih obrazovnih politika (Pastuović, 2012, str. 324 i 325). Doduše, obrazovne promjene mogu biti i parcijalne i inkrementalne, mogu nastati tiho, mimo bučnih odluka ključnih nacionalnih aktera (Tyack i Cuban, 2001, str. 54), ali ovaj rad se ne bavi takvim promjenama, već javnim nastojanjem hrvatskih političkih aktera da se reformira obrazovni sustav u novim političkim, gospodarskim i društvenim okolnostima.

Howlett uspješnost neke politike analizira obzirom na tri moguća uzroka uspjeha ili neuspjeha (Howlett, 2013). Prvi uzrok je program tj. način povezivanja ciljeva i sredstava. Drugi je proces politika tj. definiranje problema, odlučivanje, raspoloživost resursa u implementaciji, sistematičnost evaluacije. Posljednji uzrok je politička dimenzija tj. odnosi u izvršnoj ili zakonodavnoj vlasti, stranačkoj politici ili izbornom procesu. U svakom od ovih elemenata važni su akteri koji djeluju sukladno svojim interesima, idejama ili političkom moći. U ovom radu se analizira proces promjena obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990-te godine pri čemu se koriste spomenuti Howlettovi elementi kao kriteriji za određivanja pojedinih faza: definiranje programa, procesi politika te političke okolnosti u kojima se radi na obrazovnoj politici³.

2 U ovom radu razlikuje se termin politika u dva različita značenja, koja se u engleskom razlikuju kao *policy* i *politics*. "U hrvatskome...ne postoje zasebne riječi za engleske izraze *policy* i *politics* nego obje riječi pokriva izraz politika. Do razlikovanja dolazi tek kad se politikama dâ specifičan sadržaj, poput socijalne, obrazovne, porezne ili kulturne politike, odnosno nakon što se s općenite razine rasprave o *policyju* prijede na razinu pridjevnih politika... Za razliku od izraza politika (*politics*), kojim se označava područje primjene političke moći, odnosno onoga što njemački sociolog Karl Mannheim naziva iracionalnim manevarskim prostorom, izraz javne politike (*policy*) označava u osnovi racionalni dio političkog života, usmjeren na rješavanje sadržajnih problema politike, a ne na stjecanje političkog poborništva... Postupna nadopuna tog izraza pridjevom javne označavala je rast javnog sektora u 20. stoljeću i ukazivala na transformaciju velikog dijela privatnih izbora u javne izbore, te se javne politike u takvom kontekstu može smatrati nekom vrstom politika za zajednicu, kolektivnim djelovanjem koje ostvarenjem konkretnih ciljeva smjera rješavanju postojećih ekonomskih, socijalnih, demografskih, ekoloških i ostalih problema s kojima se suočava neka politička zajednica." (Petak, 2007, str. 187 i 188). Krešo Petković izlaz vidi u tome da se *policy* prevodi s množinom: politike (Petković, 2010, str. 325).

3 U ovom slučaju se kod procesa politika misli na *policy* dimenziju, a kod političkih okolnosti na *politics*.

Promjene su zahvatile obrazovne politike svih postsocijalističkih tranzicijskih država. Te promjene započinju političkim preokretom, nastavljaju se raskidom sa starim sustavom nakon čega slijedi inicijacija i izrada novog sustava, donošenje novog zakonskog okvira (nove odluke). Na kraju se promijenjeni elementi inkorporiraju, institucionaliziraju, rutiniziraju se nove procedure te se konsolidiraju nove strukture (Mitter, 2003; Cerych, 1997; Fullan, 2007; Birzea, 2008).

U tranzicijskim državama važni su utjecaji transnacionalnih, vanjskih aktera (Silova 2002, Cerych 1997). Hrvatska se uklapa u onu skupinu država u kojima se tranzicije obrazovne politike može promatrati kao proces koji počinje raskidom sa starim sustavom, a nastavlja se kao dio procesa europeizacije⁴ i modernizacije tj. kao potpora izgradnji suvremenog europskog obrazovnog sustava koji će zamijeniti pseudomoderni socijalistički sustav. Europeizacija se tu razumije kao zakašnjela modernizacija ili postsocijalistička modernizacija (Halasz 2007, Grabbe, 2006).

Hrvatska specifičnost u odnosu na primjerice Češku, Mađarsku, Estoniju je u tome da je uz političke i ekonomske promjene, obrazovna promjena započela u ratnom okruženju uz poteškoće da se obrazovna politika provodi na području čitave države (Koren i Baranović, 2009). Hrvatsku tog razdoblja obilježava ograničena državnost jer se državne institucije tek izgrađuju i nastoji se osigurati vlast na čitavom teritoriju države. Tek funkcioniranjem državnih institucija na teritoriju čitave države (mirna reintegracija Istočne Slavonije, Baranje i zapadnog Srijema 1998. godine) stvorene su pretpostavke stvaranja jedinstvene obrazovne politike na teritoriju čitave Hrvatske.

U ovom radu se promjena obrazovne politike analizira u dvije osnovne faze. Prva obuhvaća promjene u 1990-tim godinama i obilježena je političkom, idejnom i institucionalnom dekonstrukcijom socijalističkog obrazovnog sustava. Druga faza počinje 2000. godine i obilježena je procesom europeizacije nacionalne obrazovne politike u procesu pridruživanja Hrvatske Europskoj uniji.

2. Raskid sa starim sustavom u 1990-tim godinama

Uvođenjem višestranačja i uspostavljanjem samostalne države u razdoblju nakon 1990. godine u Hrvatskoj se događa prijelom, prekid sa dotadašnjim (socijalističkim) putem unutar Jugoslavije. U novim političkim okolnostima samostalne dr-

4 Europeizacija sadrži procese konstrukcije, difuzije, institucionalizacije formalnih i informalnih pravila, procedura, *policy* paradigmi, stilova i načina djelovanja. To je proces rada na politikama u kojima se najčešće implementiraju EU politike u nacionalnim državama, ali je prisutno i prenošenje nacionalnih politika na europsku razinu ili dinamika u kojima europske države neposredno surađuju. U svakom slučaju europeizacijom Europa postaje "gramatika domaćih političkih aktivnosti" (Radaelli, 2006.)

žave i u uvjetima rata za samostalnost na dnevni red dolaze nove politike i europska budućnost samostalne države. U 1990-tim godinama možemo razlikovati dva specifična razdoblja u istoj fazi. Prvo je razdoblje izlaska iz Jugoslavije i vrijeme intenzivnih ratnih sukoba do 1995. godine. Drugo je razdoblje nakon kraja 1995. godine i traje do 1999. godine, u kojem se promjene provode nakon završetka ratnih operacija i provodi se proces reintegracije preostalog dijela državnog teritorija.

Ključne promjene započinju 1990. godine određenjem novog smjera politika. Prvi hrvatski predsjednik Tuđman u programatskom govoru u Saboru govori “Stari režim ostavlja nam na mnogim područjima duhovnu i materijalnu pustoš, osobito u školstvu i obrazovanju. Potreba nam je koliko povratak našim i općeuropskim obrazovnim tradicijama, toliko i korijeniti zaokret u budućnosnu informatičku eru.” (Tuđman, 1990). Naznačena su dva bitna elementa promjena: raskid sa socijalističkim sustavom i retrospektivna europeizacija (povratak u Europu) (Grubiša, 2006). Ovakva modernizacija je specifična jer sadrži i elemente retradicionalizacije (Pastuović, 1996), te se povratak europskim korijenima i priključak Europi provodi kroz reafirmiranje tradicionalnih nacionalnih vrijednosti.

U prvim godinama samostalne države uslijedilo je niz promjena koje su bile usmjerene na promjenu rukovodećeg osoblja u školskom sustavu i niz promjena u upravljanju te intervencije u sustav kojima prekidaju veze sa socijalističkim obrazovnim sustavom (Klapan, Pongrac i Lavrnja, 2001). Promjene uključuju korigiranje programa predmeta s izrazitim nacionalnim sadržajem (hrvatski jezik i književnost, povijest, zemljopis, glazbeni odgoj), uvođenje vjerskog odgoja, čišćenje hrvatskog jezika od tuđica, prestanak djelovanja pionirske organizacije u školama, ukidanje predmete Marksizam te Teorija i praksa samoupravnog socijalizma (Koren i Baranović, 2009, str. 96). Katalozima znanja, uputama i novim programima mijenjaju se sadržaji koji se ne uklapaju u postsocijalistički sustav.

Do 1994. godine obrazovanje je bilo pod nadležnošću Ministarstva prosvjete, kulture i sporta. Interesantno je da je u čitavom razdoblju od 1990. godine do danas jedino stalna ostala institucionalna veza obrazovanja sa sportom. Dakle, nisu kontinuirano institucionalno povezani obrazovanje i znanost, obrazovanje i kultura niti obrazovanje i tehnološke inovacije nego jedino obrazovanje i sport, iako oni u strateškim dokumentima imaju najmanje zajedničkih elemenata. Indikativne su u to vrijeme institucionalne promjene u Zavodu za školstvo RH, u kojem je bilo zaposleno oko 360 stručnjaka i znanstvenika. Stručnjaci su u Zavodu razvijali nastavne programe, provodili pedagoški nadzor, izrađivali analize stanja, vodili akcijska i primijenjena istraživanja u sustavu odgoja i obrazovanja, te pružali stručno pedagošku pomoć učiteljima i nastavnicima u osnovnim i srednjim školama. Taj Zavod je ukinut 1994. godine odlukom tadašnje ministrice. Djelatnici Zavoda su smatrani nepodobnima te gotovo svi otpušteni i umirovljeni. Manji broj prešao je Ministarstvo posjete i športa u Prosvjetnu inspekciju i Upravu za nadzor.

Hrvatski se obrazovni sustav vratio na strukturu školstva iz 1958. godine (Pastuović, 2012, str. 323). To je bio sustav utemeljen na tadašnjem Općem zakonu o školstvu i nije se bitno mijenjao do 1974. godine (Klemenović i Milutinović, 2002). Prema tom zakonu sustav se sastoji od predškolskih ustanova, osmogodišnjih osnovnih škole, gimnazija, stručnih i viših stručnih škola, te visokih škola, fakulteta i umjetničkih akademija, ustanova za obrazovanje odraslih i stručno usavršavanje. To znači da se početkom 1990-tih mijenja nepopularno srednjoškolsko usmjerenost obrazovanja uvedeno nakon 1974. godine i vraćaju se tradicionalne gimnazije. Zanimljivo je da je sustav iz socijalističkih 1950-tih godina pokazao prikladnijim od onog iz 1980-tih, što upućuje na potrebu pažljivije analize različitih faza obrazovnog sustava u predtranzicijskom razdoblju te poteškoće da se čitav obrazovni sustav u socijalističkom razdoblju stavi pod zajednički nazivnik.

U drugoj polovici 1990-tih država počinje funkcionirati na čitavom teritoriju Hrvatske, pojavljuju se prvi znaci europeizacije promjenama u strukovnom obrazovanju, prvi znaci pluralizma u obrazovanju koji su vidljivi u mogućnosti izbora jednog od odobrenih udžbenika (Koren i Baranović, 2009, str. 100).

Značajna promjena napravljena je u obrtničkom obrazovanju u kojem je uveden dvojni sustav uz korištenje njemačkih iskustava. "Osnovna karakteristika dvojnog sustava obrazovanja je odvojenost općeobrazovnog od stručno-teorijskog i praktičnog dijela programa naukovanja. Nastava stručno-teorijskih sadržaja naukovanja ostvaruje se u obrtničkoj i drugim srednjim strukovnim školama. Praktični dio naukovanja izvodi se kod obrtnika i u obrtničkoj školi... Važna je karakteristika dvojnog sustava obrazovanja u tome što je završetak naukovanja odvojen od općeobrazovnog dijela programa... Naukovanje završava polaganjem pomoćničkog ispita" (Narodne novine, 1996). Od školske godine 1995./96. Ministarstvo prosvjete i športa, Ministarstvo gospodarstva i Hrvatska obrtnička komora pokusno uvode dvojni sustav obrazovanja za zanimanja u vezanim obrtima te se od tada školovanje za potrebe obrtništva izvodi po i po jedinstvenom školskom sustavu obrazovanja i programima školovanja dvojnog (dvojnog) sustava (Miliša, 2000). Dvojni sustav se uvodi uz korištenje iskustava i potporu Bavarske obrtničke komore. Iako bi se njegovog uvođenje moglo povezati s prethodnim hrvatskim primjerima šegrtovanja ili usmjerenog obrazovanja (školovanje uz rad po modelu S. Šuvara), tada je bilo prihvatljivije kao argument za promjene koristiti njemačka iskustva. I ovdje bismo mogli govoriti o retrospektivnoj europeizaciji: povratak šegrtima putem suvremenih bavarskih iskustava. Na simboličkoj razini to je vidljivo u tadašnjim dodjelama diploma Šegrt Hlapić, najboljim provoditeljima preslikanog bavarskog sustava.

Čitava ova faza je obilježena ratnim događanjima te kasnijom reintegracijom svih državnih područja u jedinstvenu cjelinu, te procesom privatizacije. U obrazovanju dominiraju državni akteri, a gotovo sve promjene se rješavaju podzakonskim aktima (uredbama, uputama i sl.) jer se sustavne promjene zakona (osim djelomično

u srednjem strukovnom obrazovanju) nisu provodile. Ključne odluke se donose unutar vladajuće stranke, Hrvatske demokratske zajednice (Koren i Baranović, 2009, str. 96). Na taj način se državnim akterima i utjecajnoj vladajućoj stranci daje mogućnost arbitrarnog odlučivanja, a odluke su često ovisile o trenutnoj odluci ključnog aktera. Stručnjaci mogu sudjelovati u predlaganju i raspravi, ali njihovi prijedlozi ovise o ključnom političkom filtru vladajuće stranke. Osnovna narativna osnova je bila nastojanje da se obrazovni sustav isprazni od socijalističkih ideoloških sadržaj i naglasi uloga obrazovanja u jačanju i obrani nacionalnog identiteta.

A što se u to vrijeme događa na europskoj razini? To je vrijeme promjena i na europskoj razini. U europskim obrazovnim politikama 1990-te godine su prijelomne i godine značajnih promjena. Godine 1992. opće obrazovanje (školsko i sveučilišno) se prvi puta spominje u Ugovoru iz Maastrichta. Dotadašnji nedefiniran odnos obrazovanja i osposobljavanja na europskoj razini učinio je obrazovanje osjetljivim za financiranje iz europskih fondova. Zbog toga se u Maastrichtu prvi put govorilo o općem obrazovanju (članak 149.), dok se u ugovorima prije Maastrichta govori samo o osposobljavanju. Osnaživanje koncepcije cjeloživotnog učenja stvorilo je podlogu za početak povezivanja obrazovanja i osposobljavanja. Cjeloživotno učenje se formira kao krovni koncept kojim se povezuju svi oblici obrazovanja i učenja te nastoji dati odgovor na demografske, ekonomske i političke izazove (Pépin 2007, Ertl 2006). Na taj način je kontekst promjena obrazovne politike od 1990. godine obilježen simultanim promjenama na EU razini i u tranzicijskim državama. To je kontekst gdje se ključne promjene događaju u cjelokupnom sustavu obrazovanja (od općeg, strukovnog do visokog obrazovanja), a paralelno obrazovne politike tranzicijskih država prolaze kroz inicijalne faze promjena. Može se govoriti o dvostrukom, simultanom prijelomnom trenutku⁵: jedan prijelom na europskoj, a drugi na hrvatskoj razini obrazovne politike. Dolazak obrazovne politike u središte političkog interesa EU podudara se sa tranzicijskim promjenama u Hrvatskoj u procesu početne europeizacije.

Na razini države stvara se prostor u kojem retrospektivna europeizacija nije dovoljna. Potrebno je sadržajno ispunjenje područja obrazovne politike novim sadržajima te Europa postaje argument za domaće promjene ili gramatika domaćih politika (Radaelli, 2006). Budući se europeizacija u Hrvatskoj određuje kao povratak tradi-

5 Kritičnim, prijelomnim trenutkom (critical juncture) bavili su se analitičari koji su analizirali trenutke i situacije ("razvođa") kada treba krenuti jednim smjerom, pa odluke u takvim trenucima imaju posljedice i za buduće aktivnosti. Ključni rad za ovaj pristup napisali su Colier i Collier (Collier i Collier 1991). Prema Colier i Collier tri su ključna elementa promjene: prethodni uvjeti koji proizvode rasecje ili krize. Nakon njih slijede prijelomna točka, prijelomni trenutak u kojem se događaju promjene smjera politika te nakon toga slijedi stabilnost, nasljeđe započetog puta (Collier i Collier 1991). Bez trajnijeg nasljeđa promjena, ne možemo govoriti o prijelomnim točkama ili trenucima. Model prijelomnih točaka je srodan modelu punktualnog ekvilibrija, koji je značajan jer analizira kontekst sloma starih i izgradnju novih institucija te analizira što ostaje isto i što se mijenja nakon toga.

cionalne Hrvatske u modernizirajuću Europu, nacionalna dimenzija znači raskid s bivšom državom i njezinim sustavom te otvaranje puta u Europu. Nakon ove faze u daljnjem radu se pokazuje kritična, prijelomna točka, u kojoj se europske ideje, projekti i programi prenose kao obrazovni konstrukti u nacionalni obrazovni prostor te postaju polazišna točka za buduće promjene.

3. Promjene unutar europeizacijske faze

Nakon inicijalnog razdoblja, završetkom rata i političkom integracijom, odlaskom prvog predsjednika i početkom pregovora za ulazak u EU krajem 1990-ih i početkom 2000-tih započinje druga faza. Drugu (europeizacijsku) fazu, također možemo podijeliti na dva dijela. Prvi dio obilježavaju početne promjene, stavljanje obrazovanja na dnevni red i snažan zamah u procesu europeizacije. Drugo razdoblje u europeizacijskoj fazi je obilježeno donošenjem odluka, implementacijom, institucionalnom izgradnjom prvim evaluacijskim rezultatima.

3.1. Nove strategije i početak intenzivnijeg procesa europeizacije

Početak europeizacijske faze (nakon 2000. godine) obilježava izgradnja novog sustava općeg, strukovnog, visokog obrazovanja te obrazovanja odraslih. Politički okvir koji otvara prozor novih mogućnosti je izbor nove koalicijske Vlade 2000. godine. To je faza kada Hrvatska započinje proces ulaska u EU i europeizacijski proces dublje zahvaća obrazovni sustav. Otvaraju se šire mogućnosti za proces europeizacije i temeljne promjene obrazovne politike, ali zbog slabosti same Vlade (teškoća u donošenju strateških odluka unutar šesteročlane koalicije) otežano dolazi do usuglašene obrazovne strategije (Strugar, 2007). Ovdje nije problem ograničena državnost nego nedjelotvorna koalicijska vlada.

Pripremaju se Osnove za ustroj školstva Republike Hrvatske (2000) u Prosvjetnom vijeću Ministarstva prosvjete i športa, Strategija razvitka Republike Hrvatske Hrvatska u 21. Stoljeću (2001) Ureda za strategiju Razvitka Republike Vlade Republike Hrvatske te Konceptcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj (2002) Ministarstva prosvjete i športa. To razdoblje obilježavaju pripreme za uvođenje državne mature u hrvatski školski sustav od 2004. do 2007. godine, *screening* i pregovore o obrazovanju pri ulasku u EU (2005). Godine 2001. Hrvatska se priključuje Bolonjskom procesu na konferenciji u Pragu 2001. godine.

Riješen je problem teritorijalnog integriteta i nadležnosti obrazovnih vlasti na čitavom teritoriju te se stvara institucionalna osnova za promjene. To je faza kada prijelomne promjene obrazovane politike dolaze na dnevni red, izrađuju se strateški dokumenti i u nacionalnu obrazovnu politiku postepeno ulazi novi diskurs: cjeloživotno učenje u društvu znanja (Žiljak, 2005). Hrvatska prihvaća europske

obrazovne ciljeve iz Lisabonskog procesa, što u prvi plan stavlja cjeloživotno učenje za zapošljivost građana i konkurentnost gospodarstva.

Institucionalnim promjenama u ovom razdoblju mijenja se struktura organizacija koje sudjeluju u pripremi i provedbi obrazovne politike. Godine 2002. obnovljen je samostalni Zavod za školstvo koji je dvije godine kasnije prerastao u Agenciju za odgoj i obrazovanje. Iste godine (2002.) je počeo s radom Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja u okviru Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu koji je od bivšeg Zavoda za školstvo preuzeo provođenje temeljnih i primijenjenih istraživanja u području odgoja i obrazovanja. Istovremeno se u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa osnovana je Uprava za kurikulum koji preuzima kreiranje nacionalnog i predmetnih kurikuluma.

Osim klasičnih državnih aktera (Vlade, ministarstava, zavoda), ključni akteri su institucije koje su predlagale strateške promjene obrazovnog sustava. To je, prije svega, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU) koja je potakla procese promjena Deklaracijom o znanju, drugo je Nacionalno vijeće za konkurentnost (formirano na načelima partnerstva poduzetnika, države, znanstvenika), koje u prvi plan stavlja obrazovanje kao instrument stvaranja kompetitivne ekonomije. Deklaracija HAZU o znanju iz 2002. godine i Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja iz 2004. godine, su postala polazište za sljedeće obrazovne promjene i podloga za uvođenje koncepta cjeloživotnog učenja (HAZU, 2004, str. 10). U 55 preporuka Nacionalnog vijeća za konkurentnost ključno je društvo znanja koje putem obrazovanja treba osigurati gospodarsku konkurentnost (NVK, 2003, str. 8-23). To je proces u kojem se diskurs Lisabonskog procesa (kompetitivnost i zapošljivost kao ključni obrazovni termini) bez posebnog propitivanja prenosi u nacionalne strategije. Zamjetna je slabija prisutnost i utjecaj stručnjaka kojima je uže područje znanstvenog rada obrazovanje i obrazovna politika. Naglašavanjem zapošljivosti sve prisutnije je uključivanje Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva

Krajem tog razdoblja započinje i jači utjecaj vanjskih aktera na promjene u samoj nacionalnoj politici. To je postupak *screeninga* u pretpristupnom procesu (kao politika uvjetovanja), i niz projekata za strukturne promjene (CARDS) (Žiljak, 2007). Upravo preko financijskih potpora EU u institucionalnim promjenama dolazi do novog pristupa i novih aktera. To se prije svega odnosi na osnivanje agencija kao dio procesa agencifikacije koji je zahvatio i Hrvatsku. Programi CARDS (*Community Assistance for Reconstruction, Development, and Stabilisation programme*), ključni su financijski instrument utjecaja EU na politike u Jugositočnoj Europi te su od 2003. do 2009. godine značajni za sve institucionalne i programske promjene u strukovnom obrazovanju, kvalifikacijama, obrazovanju odraslih i djelomično visokom obrazovanju. (CARDS 2001-2004). U promjenama visokog obrazovanja od 2001. značajan je doprinos TEMPUS programa u usklađivanju programa visokog obrazovanja, osiguravanju kvalitete, internacionalizaciji i promjene zakonodavstva (MZOS, 2011).

Neke promjene prelaze okvir europskih inicijativa. Primjerice, katalozi znanja (iz 2004. godine) koji su definirani kao "...okvir koji razgraničuje sadržaje nastavnih predmeta, kao osnova za okvirne programe na državnoj razini...kao okvir za pisanje udžbenika, temelje za provjeru znanja...on je trebao biti orijentir za nastavnike, roditelje i učenike" (Strugar, 2012, str. 27)." Ovi katalozi su trebali biti ključni instrument obrazovnih promjena, a njihova osnovna ideja je prenesena u Hrvatski nacionalni obrazovni standarde (HNOS). U ovoj fazi dolazi do neslaganja obrazovnih stručnjaka i ključnih inicijatora HNOS-a, pri čemu sami državni akteri nedovoljno jasno definiraju provedbu ovog instrumenta obrazovnih promjena. Zbog toga je teret implementacijske primjene na školama i nastavnicima koje nastoje prilagoditi zahtjeve realnoj situaciji u školi i razredu (Strugar, 2012, str. 48).

U tom procesu nema direktnog nametanja od strane EU, ali se prenose obrasci obrazovnih modela (posebno u strukovnom i visokom obrazovanju) i izdašno financiraju institucionalne promjene te jačanje kapaciteta ključnih aktera na nacionalnoj razini. Provoditeljska razina je u tome daleko manje uključena od nacionalnih obrazovnih vlasti. Važnu ulogu su odigrali i strani konzultanti (ključni eksperti) koji su prenosili obrazovne modele i davali značenje promjenama koje se događaju. Njihovo sudjelovanje je u obrazovanju najčešće bilo vezano uz pretpristupne programe CARDS. Osim utjecaja aktera iz EU tu je značajan utjecaj epistemičkih zajednica putem kojih su se prenosili neki od ključnih razvojnih obrazovnih strategija, primjerice koncept cjeloživotnog učenja (Žiljak, 2008, str. 108). Stručnjaci koji su sudjelovali u projektima Vijeća Europe i UNESCO-a, prenosili su razumijevanje nekih od ključnih obrazovnih koncepata (cjeloživotno učenje, građansko obrazovanje, kvalifikacijski okvir) državnim akterima obrazovne politike (Žiljak, 2007a). Uz to su važni i globalni akteri poput UNESCO-a koji su djelovali ili posredno preko EU ili direktnim sudjelovanjem nacionalnih predstavnika ili OECD u provođenju PISA istraživanja.

U ovom razdoblju su potvrđeni nalazi koji ukazuju da su, osim institucionalnih promjena, važni i diskursi tj. kako akteri u obrazovnim promjenama razumiju i provode pojedine vladine odluke ili europske preporuke (Žiljak, 2008). Prostor koji je 1990-tih ispražnjen od idejne osnove prethodne države i socijalističkog sustava, ispunjen je osnovnim europskim idejama te dominantnim europskim diskursom kao kognitivnim sadržajem koji naliježe kao novi sloj na zatečenu institucionalnu strukturu Naime raskid sa bivšim sustavom u 1990-tim godinama je bio više usmjeren na kadrovske promjene nego na strateške institucionalne promjene.

3.2. Institucionalna izgradnja i implementacija promjena

Nakon 2005. godine započinje ono razdoblje europeizacijske faze kada se donosi većina odluka u vezi obrazovnih promjena. Osim samog priključivanja Bolonjskom procesu (2001.) sve ostale strategije, zakoni i podzakonski akti važni za promjenu obrazovne politike doneseni su u tom razdoblju. Većina tih odluka donese-

na je u promijenjenim političkim okolnostima, kad je nakon vladanja šesteročlane koalicije ponovno na vlasti HDZ sa svojim koalicijskim partnerima. Ali put koji je započeo 2000. godine nije prekinut (Koren i Baranović, 2009, str.113). To znači da zadržao osnovni smjer promjena u kojem je europska dimenzija čak dobila na značaju i intenzitetu, a ulazak u EU je postao jedan od prioritetnih političkih ciljeva. Zadržano je nasljeđe iz prethodne faze tj. na djelu je zadržavanje na započetom putu. Na efikasnost promjena utječe i politički te ekonomski kontekst. Različiti pristupi pojedinim reformskim potezima (npr. prijedor o reformi visokog obrazovanja unutar ključnih stručnjaka u vladajućim koalicijskim strankama) i sve složenija koordinacija ministarstava i Vlade te njezinih stručnih tijela, otežava definiranje strateških odluka u obrazovnoj politici i njihovu učinkovitu implementaciju. U uvjetima globalne i nacionalne gospodarske krize i sve slabije mogućnosti financiranja obrazovanja (ne samo na državnoj razini, nego i na podzastupljenoj razini ulaganja poduzeća ili pojedinaca), otežano je i provođenje promjena u obrazovanju.

Ključni programski dokumenti i zakonska rješenja iz ovog razdoblja su Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. (MZOS, 2005), Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.), Pravilnik o polaganju državne mature (2008), Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju Zakonom o strukovnom obrazovanju (2009.), Zakon o obrazovanju odraslih (2007), donesene su Polazne osnove Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (2008.). Osnovane su ključne agencije: Agencija za strukovno obrazovanje (2005.), Agencija za obrazovanje odraslih (2006.), Agencija za mobilnost i programe EU (2007). Od 2006. godine u osnovne se škole uvodi Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), ali je iste godine započeo i proces izrade nacionalnog kurikuluma (Strugar, 2012, str. 85). Gotovo dva desetljeća nakon što su najavljeni zakonom donose se Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008. i 2010.) i Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008. i 2010.) koji će se implementirati postupno do 2022. godine.

U ovim promjenama je izrazito korištenje Europe kao argumenta ili legitimirajućeg instrumenta (Saurugger i Radaelli 2007.). Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. svoje ciljeve opravdava usklađivanjem s europskim i svjetskim trendovima, a implementaciju temelji na financiranju zajmom Svjetske banke (Plan je i uvjet za zajam) i pristupnim fondovima Europske unije (MZOS, 2005). Slikovit primjer je i prvi nacrt prijedloga Zakona o odgoju i obrazovanju iz 2008. godine koji naglašava strukturalnu, normativnu i sadržajnu prilagodbu Europskoj uniji. Taj pristup koji polazi od potrebe za prilagođavanjem je dio procesa europeizacije koji je prisutan i u drugim državama EU-a, te se domaće promjene mogu legitimirati potrebama za prilagođavanjem europskim standardima. Promjene se legitimiraju ekspertizama i usklađivanjem sa znanstvenim nalazima, pa i rasprava (primjerice o HNOS-u) ostaje dominantno unutar akademske zajednice, a provoditelji svoj rad

na obrazovnoj politici demonstriraju njezinom reinterpretacijom tijekom implementacije (u razredu).

Osnovni ciljevi su i dalje nereflektirani Lisabonski ciljevi (oni nisu predmet rasprava), pri čemu je osnovni diskurs društva znanja o kojem postoji samo jedan narativni obrazac (društvo znanja u kojem cjeloživotno učenje osigurava konkurentnost gospodarstva). Nema protunaracija, a socijalna dimenzija se kao problem pojavljuje tek krajem tog desetljeća. Najjači normativni impuls socijalnoj dimenziji je Zajedničkom memorandum Vlade RH i EK o socijalnom uključivanju Republike Hrvatske iz 2007. godine. Socijalna dimenzija ovdje znači da treba uključivati ranjive skupine, ali time nije dovedena u pitanje osnovna ideja obrazovanja kao strukovne pripreme za tržište rada. Lisabonski ciljevi se nakon 2010. godine transformiraju u novu program Europe 2020, a nacionalni ciljevi se u Smjernicama za strategiju odgoja obrazovanja znanosti i tehnologije još izrazitije prilagođuju europskim ciljevima (MZOS, 2012). Vlada i ključni akteri (Ministarstvo, HAZU, poslodavci) u Smjernicama naglasak stavljaju na obrazovanje povezano sa istraživanjem i inovacijama (MZOS, 2012). U ovom slučaju je Europa opet argument za te promjene. U ovom dokumentu iz 2012. godine spominje se prelazak na desetgodišnje obavezno obrazovanje, što je ideja koju nije uspjela realizirati koalicijska vlada na početku 2000-tih, a bio bi također oblik usklađivanja sa praksom drugih europskih država. Na taj način je najavljen najradikalnija obrazovna promjena u analiziranom razdoblju.

Krajem prvog desetljeća nakon 2000. godine dominantna je faza implementacije donesenih strateških promjena i odluka. Državna matura se uvodi 2010. godine, a novi nacionalni okvirni kurikulumi za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje se donose 2010. i 2011. godine. Bolonjski proces mijenja sustav visokog obrazovanja prije promjene ostatka obrazovnog sustava te je prva generacija studenata studiranje započela po novim pravilima 2005/6. godine.

Državna matura je izazvala značajne sporove jer se od instrumenta evaluacije obrazovnog sustava pretvorila u klasifikacijski postupak za upis na fakultete. Državna matura je trebala zamijeniti razredbene ispite na visokim učilištima uz informatiziran način prijave na visoka učilišta koja pri rangiranju kandidata za upis vrednuju upravo rezultate ispita državne mature. Od provedenog koncepta se ograđuju i autori koncepta državne mature što sve upućuje da proces određivanja svrhe i načina provođenja državne mature nije dovršen. Prvi pokušaj uvođenja mature su zakočile učeničke demonstracije 2008. godine, a Bolonjski proces nailazi na otpor akademske zajednice i značajnije studentske proteste (2009. i 2010. godine) koji su bili dio šire pobune studenata ali i autohtoni izraz nezadovoljstva pozicijom visokog obrazovanja i mogućnostima studiranja (Horvat, Štiks, 2010). U oba slučaju akteri koji su se protivili implementaciji optužuju Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

da su izvrgnuli osnovnu ideju i da provedba ne odgovara početnim analizama, dokumentima i ciljevima zbog kojih su ti procesi pokrenuti (Bezinović, 2009; Horvat, Štiks 2010, Bešker, 2011).

Kvalifikacijski okvir se podrazumijeva kao ključni instrument obrazovne politike. Izrađuje se kao poveznica hrvatskog obrazovnog sustava i europskog obrazovnog prostora, pri čemu bi prepoznatljivosti jasnoća kvalifikacija trebala biti prednost mobilnosti. No sama konceptualizacija kvalifikacijskog okvira je usmjerena uglavnom na europske aktere (objašnjenje *EQF Advisory Group* što je do sada napravljeno na zajedničkom zadatku), a uključivanje hrvatskih aktera je izrazitije u operacionalizaciji okvira i njegovih elemenata. Zbog toga ovaj proces europeizacije kvalifikacijskih okvira značajnije obilježava *downloading* modela i njegovu prilagodbu domaćim prilikama, nego kritičko preispitivanje od strane domaćih aktera.

Uz implementaciju krajem ovog razdoblja započinje i evaluacija te korekcija obrazovnih koncepata. U ovom slučaju radi se i o formalnoj i neformalnoj evaluaciji, u kojoj javnost donosi zaključke o uspješnosti obrazovne politike (Kustec Lipicer, 2012, str. 96). Razlozi korekcija mogu biti u političkim promjenama (nova vlada od kraja 2011. godine, nakon gotovo 20-godišnjeg vladanja HDZ-a), efektima implementacije obrazovnih promjena te promjenama na europskoj razini. Vanjska evaluacija u visokom obrazovanju je provedena 2008. i 2009. godini preko vanjskog vrednovanja 21 visokog učilišta i vrednovanja (reakreditacije) 17 visokih učilišta koja izvode studijske programe iz polja ekonomije, što dovelo u pitanje opstanak nekih visokih učilišta (nepostojanje potrebnih kadrovskih uvjeta za rada) ili problemi na nekim fakultetima zbog pretjeranih upisnih kvota i školarina (www.azvo.hr), uz to je provedeno i nekoliko istraživanja o efektima promjena u visokom obrazovanju u Institutu za razvoj obrazovanja.

No na same promjene obrazovne politike daleko više utječu transferirane europske ideje, promjene u financiranju ili strukturne promjene (nalozi) nego efekti evaluacije. Informiranje i podaci koji pokazuju stanje obrazovanja imaju daleko manji utjecaj na promjenu politika. U Hrvatskoj je PISA ispitivanje provedeno u dva ciklusa: 2006 i 2009, međutim objavljeni rezultati nisu proizveli nikakvu značajnu raspravu (nije bilo šoka, kao u Njemačkoj) niti u stručnoj niti u općoj javnosti. Podaci Eurobarometra, Eurostat-a ili drugi istraživački podaci o obrazovanju ne potiču sustavnu raspravu ili promjenu politike.

Ključni državni akteri sve više djeluju po modelu horizontalne koordinacije, pri čemu uz Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, sve važniju ulogu dobiva Ministarstvo rada i mirovinskog sustava te Ministarstvo regionalnog razvoja i fondova EU. Time se potvrđuje instrumentalna funkcija obrazovanja: zapošljivost i ujednačen regionalni razvoj uz potporu EU fondova.

U ovom razdoblju nastaje većina današnjih obrazovnih agencija koje postaju jedan od ključnih aktera u provođenju obrazovnih politika. One se uklapaju u proces

agencifikacije, a nastaju kao direktni ishod pretprijetnih projekata (CARDS) za institucionalno jačanje Hrvatske s klasičnim argumentima agencifikacije kao povećanja efikasnosti sustava. Međutim obrazovne agencije dijele sudbinu ostalih agencija te je njihova javna percepcija nepovoljna jer se shvaćaju kao organizacije koje kompliciraju sustav s nejasnom odgovornošću, nedovoljno vidljivom ekspertizom. "Mediji se pitaju što agencije rade, s kojim su zadatkom osnovane, tko ih kontrolira." (Musa, 2013). Krajem prošlog desetljeća započinje i proces de-agencifikacije, a kojeg obilježava pripajanje nekih agencija. U obrazovanju je to spajanje Agencije za strukovno obrazovanje i Agencije za obrazovanje odraslih (Musa, 2013).

Pojavljaju se novi akteri – učenici i studenti. Osim nacionalne, oni unose i globalnu dimenziju obrazovnih promjena. U ovom razdoblju se već jasno formuliraju različite naracije unutar diskursa društva znanja- osim zapošljivosti, javlja se pravičnost i dostupnost studiranja. Posebno kod aktera koji se odupiru promjenama naglasak je na socijalnim dimenzijama promjena (dostupnost obrazovanja, školarine, komercijalizacija obrazovanja).

Kao važni akteri prisutniji su i organizirani sveučilišni nastavnici. Rasprave oko promjene Zakona o visokom obrazovanju doveli su u sukob dio akademske zajednice i Ministarstvo, dio profesora (okupljenih u zasebni sindikat) i studente te akademsku zajednicu unutar sebe (Horvat i Štiks, 2010). Javljaju se različiti prijedlozi vezani za novi Zakon o visokom obrazovanju koji se prije svega odnose na strukturu studija i priznavanje kvalifikacijskih razina (Kurelić i Rodin, 2011). U takvim uvjetima višekratno se odlažu promjene zakona o visokom obrazovanju.

Implementacija pokazuje da osim ključnih političkih aktera na oblike provođenja na specifičan način utječu i krajnji provoditelji programa. Način kako oni razumiju i interpretiraju promjene često je ključan za same korisnike jer se provedbom europskih, preko nacionalnih odluka mijenja sadržaj osnovne ideje (primjer kvalifikacijski okvir, pismenost, cjeloživotno učenje) (Žiljak 2009). Primjena novih pravila prolazi kroz filter provoditeljskih razumijevanja kojim se modificiraju značenja (Bolonja, državna matura, kvalifikacijski okvir).

4. Zaključak

Promjena hrvatske obrazovne politike u proteklih dvadesetak godina bitno je obilježena s dva procesa: raskidom sa starim obrazovnim sustavom i europeizacijom. Promjene obrazovne politike u samostalnoj Hrvatskoj mogu se podijeliti u dvije osnovne faze. Prva faza obuhvaća 1990-te godine. Političke okolnosti obilježavaju ratne okolnosti stvaranja samostalne države i raskid sa dotadašnjim političkim uređenjem tijekom 1990-tih. Promjena se u tom razdoblju ne provode na temelju sustavnih programskih odrednica ili usvojenih strateških dokumenata. Cilj obra-

zovnih promjena je raskid sa socijalističkim obrazovnim modelom i ključnim socijalističkim ideološkim sadržajima, uz reafirmaciju nacionalnog identiteta i tradicionalnih vrijednosti. Sustav je mijenjan kombinacijom modernizacije i retradicionalizacije. U radu na obrazovnoj politici ključni su državni akteri i utjecaj vladajuće stranke, a utjecaj europskih aktera na obrazovnu politiku još nije dominantan. To je razdoblje prvobitnih promjena i nastojanja da se pojedinačnim intervencijama u pojedine dijelove sustava on isprazni od socijalističkih obilježja te formira drugačiji profil aktera u provedbi obrazovne politike.

Druga, europeizacijska faza, obilježena je procesom pristupanja i pridruživanja EU, dominantnim uplivom europskih inicijativa nakon 2000. godine. To naravno, ne isključuje druge nacionalne, subnacionalne ili globalne utjecaje. Izborni ciklusi nakon 2000. godine ne utječu značajnije na osnovni smjer obrazovnih promjena te se zadržava smjer započet 2000. godine. U takvom kontekstu se provode promjene obrazovne politike s novim polazištima i novim strateškim dokumentima koji se temelje na aktualnim europskim obrazovnim ciljevima.

Domaći obrazovni prostor ispunjavaju transferirani europski modeli kao izraz prikladne europeizirane obrazovne politike. Vremenski se podudaraju ključne promjene obrazovnih politika na nacionalnoj razini i nove strategije na europskoj razini, pa nacionalna politika preuzima europske ciljeve u ispražnjeni prostor domaće obrazovne politike. U tom razdoblju se, osim državnih strategija, otvaraju alternativni pristupi nacionalnoj obrazovnoj politici, koji se također pozivaju na europske ciljeve i modele.

Promjene u europeizacijskoj fazi su tek djelomično odgovor na političke zahtjeve u pretpristupnom postupku. Ti zahtjevi su pretočeni u Ugovor o pristupanju Europskoj uniji, pa se može prihvatiti da je to oblik harmoniziranja sukladno međunarodnom ugovoru. Međutim promjene prelaze obaveze sadržane u Ugovoru (i poštivanje *acquis communautaire*), pa je presudno nastojanje da se bude što sličniji ostalim europskim državama i u području obrazovanju gdje se to izričito ne traži. Prenose se europski ciljevi, koriste europska iskustava pri čemu se problemi nastoje riješiti dobrovoljnim transferom obrazovnih modela. Drugim riječima proces se događa kombinacijom politike uvjetovanja i socijalnog učenja (Schimmelfennig, 2012). Nakon 2000. godine na djelu su oba oblika djelovanja u procesu europeizacije: politika uvjetovanja i transnacionalni poticaji preko pretpristupnih programa te, drugi oblik, nastojanje da se djeluje prikladno (europski i moderno) uz učinke prijenosa tuđih iskustava i učenja na tuđim iskustvima (Schimmelfennig, 2012, str. 8). Procesu politika uključuju implementaciju i prve oblike formalne i neformalne evaluacije reformskih zahvata, koji doduše nemaju značajniji povratni utjecaj na provedbu politika.

Utjecajni su domaći državni i nedržavni akteri te akteri iz Europske unije. Broj i sadržaj aktera se tijekom 2000-tih godina značajno mijenja jer uz državnu strukturu,

proces agencifikacije, značajan utjecaj Europske unije, sudjeluju nevladine organizacije, akademske organizacije te učenici i studenti. Temeljni programski instrumenti promjene su katalogi znanja, HNOS, državna matura te, na kraju, nacionalni kvalifikacijski okvir. U Bolonjskom procesu to je, prije svega, strukturna promjena (primjerice razdvajanje preddiplomskog i diplomskog studija). Put započeo u razdoblju nakon 2000. godine određuje smjer daljnjih promjena do kraja ovog razdoblja.

U proteklih dvadesetak godina obrazovna politika je u specifičnim okolnostima raskinula veze za bivšim sustavom. Nakon toga su donesene odluke koje osiguravaju snažniji europski utjecaj i dugoročno određuju smjer nacionalne obrazovne politike, Ulaskom Hrvatske u EU otvara se novi ciklus potpunog sudjelovanja Hrvatske u EU, novi ciklus europeizacije i novi izazovi koje nose promjene na europskoj i nacionalnoj razini.

LITERATURA:

- Bešker, I. (2011). Hrvatsko javno visoko obrazovanje: umjesto strategije štrajkovi. *Slobodna Dalmacija*, 2/11/2011: 10-11.
- Bezinović, P. (2009). Državna matura kao zapreka pristupu visokom obrazovanju. *Revija za socijalnu politiku*, 16(2), 175-176.
- Birzea, C. (2008). Back To Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. *Orbis Scholae*, 2(2), 105-113.
- Cerych, L. (1997). Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1). *European Journal of Education*, 32(1), 75-97.
- Collier, R. i Collier, D. (1991). Critical Junctures and Historical Legacies. U: *Shaping the Political Arena: Critical Junctures, The Labor Movement, and Regime Dynamics in Latin America*. Princeton: Princeton University Press, 27-39.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5-27.
- European Commission (2011). *Croatia 2011 Progress Report*. {Com(2011) 666}
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (Fourth Ed.). London: Routledge.
- Grabbe, H. (2006). *The EU's Transformative Power: Europeanization through conditionality in Central and Eastern Europe*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grubiša, D. (2006). Europeizacija politike: izgradnja kategorijalnog aparata europskih studija, *Anali Hrvatskog politološkog društva*; 2005(2), 129-145.
- Halász, G. (2007). From Deconstruction to Systemic Reform: Educational Transformation in Hungary. *Orbis Scholae*, 1(2), 45-79.
- HAZU (2004) *Deklaracija o znanju- Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*. Zagreb: HAZU.
- Horvat, S. i Štiks, I. (2010). *Pravo na pobunu: uvod u anatomiju građanskog otpora*. Zarešić: Fraktura.

- Howlett, M. (2013). The Lessons of Failure: Learning and Blame Avoidance in Public Policy-making. *International Political Science Review*, 33(5), 539–555.
- Klapan, A., Pongrac, S., Lavrnja, I. (2001). *Andragoške teme*. Rijeka: vlastita naklada.
- Klemenović, J., Milutinović, J. (2002). Iskustva dosadašnjih reformi sistema vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji (I). *Pedagogija*, 40(4), 51–73.
- Koren, S. i Baranović, B. (2009). What kind of history education do we have after eighteen years of democracy in Croatia? Transition, intervention and history education politics (1990-2008). U: A. Dimou (ed.) *“Transition” and the Politics of History Education in Southeastern Europe*. Gottingen : V&E unipress, 2009., 91-140.
- Kurelić, Z. i Rodin, S. (2011). *Deset teza za reformu visokog obrazovanja*. <http://www.bank.hr/?ezid=73536>. /Skinuto 5.5.2012./
- Kustec-Lipicer, S. (2012). *Vrednovanje javnih politika*. Zagreb: Disput.
- Miliša, Z. (ur.) (2000). *Izvešće o hrvatskom školstvu*. Zagreb: Zavod za unapređivanje školstva, Ministarstvo prosvjete i športa.
- Mitter, W. (2003). A Decade of Transformation: Educational Policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft–Revue Internationale de l’Education*, 49(1–2), 75–96.
- Musa, A. (2013). *Institucionalni i pravni okvir za dobro upravljanje u hrvatskim agencijama*. Zagreb: Gong.
- MZOS (2005). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- MZOS (2011). *Tempus*. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=1982> /Skinuto: 5.5.2012./
- MZOS (2012). *Smjernice za strategiju odgoja obrazovanja znanosti i tehnologije*. Zagreb: Povjerenstvo za izradu smjernica za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije.
- NVK (2003). *55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske*. Zagreb: Nacionalno vijeće za konkurentnost.
- Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, 5(21), 39-58.
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.
- Petak, Z. (2007). Javne politike: razvoj discipline u Hrvatskoj i svijetu, u: M. Kasapović (ur.), *Izlazak iz množine? Stanje hrvatske političke znanosti*. Zagreb. Fakultet političkih znanosti, 187-215.
- Petković, K. (2010). Pogovor. U: Michael Hill, *Proces stvaranja javnih politika*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti, 323-333.
- Program pomoćničkog ispita za zanimanje staklar (Narodne novine, broj 86/96)
- Radaelli, C. M. (2006) ‘Europeanization: Solution or Problem?’ U: M. Cini and A.K. Bourne (eds) *Palgrave Advances in European Union Studies*. Basingstoke: Palgrave, 56-76.

- Sabatier, P. A. (2007). *Theories of the policy process* (2nd edition). Boulder, CO: Westview Press.
- Saurugger, S. i Radaelli, C. M. (2008). The Europeanization of Public Policies: Introduction. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 10(3), 213-219.
- Schimmelfennig, F. (2012). Europeanization beyond Europe. *Living Reviews in European Governance*, 7(1). <http://www.livingreviews.org/lreg-2012-1> /Skinuto 5.5.2012./
- Silova, I. (2002). Returning to Europe: The Use of External References in Reconceptualizing Minority Education in Post-Soviet Latvia. U: António Nóvoa, Martin Lawn (ed.). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Kluwer Academic Publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, 87-108.
- Strugar, V. (2007). Politika obrazovanja i promjene odgojno-obrazovne djelatnosti. U: Previšić, V., Šoljan, N., Horvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 395-410.
- Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum : teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
- The Treaty on European Union (Treaty on Maastricht)* (1992) TEU, 92/C 191/01, OJ C 191 of 29.7.1992.
- Tuđman, F. (1990) *Govor u Saboru 30. svibnja 1990*. <http://www.sabor.hr/Default.aspx?art=1765&sec=444> /Skinuto 5.5.2012./
- Tyack, D. i Cuban, L. (1996). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Žiljak, T. (2005). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 1(2004), 225-243.
- Žiljak, T. (2007). Izazovi i koristi CARDS projekta za strukovno obrazovanje odraslih (europizacija na djelu). *Andragoški glasnik*, 11(1), 15-22.
- Žiljak, T. (2007a). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 2006 3(1), 261-28.
- Žiljak, T. (2008). Lost in Translation: Discursive Obstacles in Educational Policy Transfers. *Croatian Political Science Review*, 5(45), 91-113.

TWO PHASES OF EDUCATIONAL POLICY IN CROATIA AFTER THE YEAR 1990

Tihomir Žiljak

Abstract: *The author has been describing phases of educational policies in Croatia since 1990. He has divided two decades in two basic phases: (1) Phase of decomposition of inherited system and non-systematic changes in 1990s and (2) Phase of discussions, changes and strategy implementation within the Europeanization process after 2000. He has based differentiation criteria on Howlett's elements of successfulness of public policies (programmes, policy processes and political circumstances). In each phase basic political circumstances, programme objectives, actors, instruments and ways of implementation of specific policies have been analysed. Author has reached a conclusion that objectives on the European level and objectives of Croatian educational policies have been changing in parallel and that double critical juncture has occurred. Within the European educational policy mainstreaming of educational policies has taken place, with the construction of a knowledge society through lifelong learning as a priority. In Croatia the field of education, emptied from the socialist system of values and objectives, has been filled with new European objectives and models. Author has reached a conclusion that two forms of activities have been taking place within the Europeanization process: changes under the pressure of conditioning policy, transnational incitements and pre-accession programmes; and the other form, efforts to act appropriately (in European, modern manner) with the impacts of socialization, imitation, use of experience of others.*

Key words: *educational policy, Croatia, Europeanization, changes*

CJELOŽIVOTNO UČENJE – PUT KA BUDUĆNOSTI

Renata Jukić i Jagoda Ringel¹
Filozofski fakultet, Sveučilište u Osijeku
rjukic@ffos.hr ringeljagoda@gmail.com

Sažetak: *Problem rada jest cjeloživotno obrazovanje u primjeru programa osposobljavanja Hrvatskog zavoda za zapošljavanje PS Osijek. Nezaposlene osobe izrazito su osjetljiva kategorija društva, a cjeloživotno učenje prilika je za povećanje zapošljivosti. Za istraživanje je korišten anketni upitnik na prigodnom uzorku od 86 ispitanika. Rezultati su pokazali da su u programe osposobljavanja podjednako uključene radno sposobne odrasle osobe svih dobnih skupina, pretežito muškog spola (63 %), uglavnom završene srednje škole (58 %); većina nakon završenog formalnog obrazovanja nije pohađala dodatno osposobljavanje/usavršavanje (76%); uglavnom su nezaposleni do 5 godina (70%). Prosječno su zadovoljni programima obrazovanja. Nije bilo moguće provjeriti razlikuju li se ispitanici prema načinima informiranja o programima u odnosu na dob kao ni razlikuju li se u problemima s kojima se susreću u odnosu na dob, spol i stupanj obrazovanja. Mlađi sudionici skloniji su pohađanju dodatnog obrazovanja u budućnosti (njih 75%). Rezultati istraživanja mogu biti putokaz ka boljem razumijevanju motiva za sudjelovanjem u različitim oblicima obrazovanja odraslih te kreiranju istih.*

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, obrazovanje odraslih, osposobljavanje, zapošljivost*

Uvod

Današnje tržište rada traži cjeloživotne učenike, osobe koje preuzimaju odgovornost za svoj napredak i spremne su uložiti vrijeme i trud u kontinuirani proces učenja. Povećanje ulaganja u ljudski kapital, odnosno u obrazovanje jedan je od glavnih prioriteta ekonomske politike razvijenih zemalja. Ljudski kapital uobičajeno se aproksimira s prosječnom razinom kvalificiranosti, odnosno obrazovanosti stanovništva (Babić, 2004). Obrazovanje se određuje kao sloboda, mogućnost i sposobnost uobličavanja sebe u procesu postajanja čovjekom pri čemu sam mijenja okolnosti koje su mu uvje-

¹ dr.sc. Renata Jukić je nastavnica na studiju pedagogije, a Jagoda Ringel je studentica na istom studiju.

tovane povijesno i kulturno (Bognar, 1999). Čovjek kao radno i stvaralačko biće prirodo preoblikuje svojim radom te postaje konstruktivnim bićem u onoj mjeri koliko uspije ostvariti svoje ljudske mogućnosti. U funkciji samoaktualizacije obrazovanje zadovoljava čovjekovu potrebu da razumije i osmišljava svijet oko sebe, potrebu za stvaralaštvom, razvija sposobnosti koje su mu dane samo kao mogućnosti. Znanje povećava socijalnu uključenost, aktivni osobni razvoj, ali i konkurentnost koja je vrlo važna u današnjem globalnom svijetu. Prema Maslowu, čovjekova je potreba za znanjem temeljna, a obzirom na to ljudi su cjeloživotni učenici (Jarvis, 2004).

Cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje – preduvjet bolje zapošljivosti

Cjeloživotno učenje predstavlja osnovni uvjet suočavanja sa suvremenim (poslije) posmodernim svijetom. Uz koncept cjeloživotnog učenja najčešće se vežu ciljevi ekonomske prirode (postizanje veće konkurentnosti i trajne zapošljivosti). No, ne smiju se zanemariti jednako važni ciljevi koji pridonose aktivnijoj ulozi pojedinca u društvu (poticanje društvene uključenosti, razvoj aktivnoga građanstva, razvijanje individualnih potencijala pojedinaca...) (Fischer, 2000). U 90-ima se u Europi afirmira cjeloživotno učenje kao politika koja odgovara na probleme ekonomske krize i povećane nezaposlenosti (Žiljak, 2005). Tada se pomiče fokus s obrazovanja, koje je institucionalizirani i organizirani proces, na cjeloživotno učenje koje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima. "Cjeloživotno obrazovanje ne smije se promatrati kao spoj obrazovanja djece i mladeži te obrazovanja odraslih niti se koncepcija cjeloživotnog obrazovanja smije izjednačiti s obrazovanjem odraslih" (Pastuović, 1994, str. 5; prema Tunjić, 2009). Ono je nužno zbog prirode samoga suvremenoga društva te prirode čovječanstva (Jarvis, 2004). S obzirom da su postojeći oblici obrazovanja otporni na promjene, cjeloživotno obrazovanje imalo je mnogo prepreka koje je moralo prevladati te je postojao veliki pritisak za šire otvaranje obrazovnih mogućnosti (Gelpi, 1985).

U proteklih se 40 godina cjeloživotno učenje od početne ideje razvilo u dominantno načelo i orijentaciju razvoja brojnih nacionalnih obrazovnih sustava. Njegova važnost ističe se u nizu međunarodnih akcijskih planova, deklaracija, dokumenata i konferencija (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). Hrvatska ne zaostaje za ovim trendom te je uključivanje cjeloživotnog učenja u strateške dokumente iz područja obrazovanja (Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., Strategija obrazovanja odraslih, Deklaracija o znanju HAZU-a) postalo osnovno načelo razvitka hrvatskoga obrazovnog sustava.

Uzmemo li u obzir da doba zrelosti traje znatno duže od djetinjstva, mladosti i treće životne dobi uvidjet ćemo da se velik dio cjeloživotnog obrazovanja odvija kao obrazovanje odraslih. Upravo iz tog razloga ono je danas u razvijenim zemljama po obuhvaćanju, troškovima i doprinosu društvenom i osobnom razvoju, približno

ekvivalentno školovanju djece i mladih (Pastuović, 1999). Težnja suvremene Europe da omogući svojim odraslim stanovnicima ravnopravan i kvalitetan život, odraz je poznavanja demografske situacije, ali isto tako i uspostavljenih demokratskih odnosa u kojima se čovjek uvažava bez obzira na svoju dob (Bruner, 1996).

Prema vrijedećim zakonskim propisima u Republici Hrvatskoj postoje sljedeći oblici obrazovanja odraslih: školovanje i doškolovanje; prekvalifikacija; osposobljavanje i usavršavanje. Svakome građaninu treba omogućiti nastavak i završavanje škole radi stjecanja prvog zanimanja (Erceg, 2002). Trenutno je manji interes za školovanje, obzirom da ono traje isto koliko i redovno, a veći je interes za doškolovanje, prekvalifikaciju; osposobljavanje i usavršavanje. Sve navedene oblike obrazovanja provodi Hrvatski Zavod za zapošljavanje koji je javna ustanova u vlasništvu Republike Hrvatske, ustrojena Zakonom o posredovanju pri zapošljavanju i pravima za vrijeme nezaposlenosti sa zadaćom rješavanja pitanja iz problematike vezane uz zapošljavanje i nezaposlenost u najširem značenju tih pojmova (<http://www.hzz.hr/default.aspx?id=3825>).

Predmet, cilj i problemi istraživanja

Za cjeloživotno obrazovanje mogli bismo reći da je najmoćnije sredstvo za donošenje promjena koje su hitne i nužne u današnjem svijetu. Postavlja se pitanje, u skladu s karakteristikama i viđenjem društva u kojem živimo, shvaćanjem znanja i učenja u njemu, kakva je situacija u Hrvatskoj, konkretno kakvo je viđenje cjeloživotnog učenja i primjena programa osposobljavanja u Hrvatskom zavodu za zapošljavanje PS Osijek.

Cilj je ovog istraživanja ispitati stavove i mišljenja polaznika, identificirati potrebitost i učinkovitost istih te evaluirati postojeće programe osposobljavanja putem direktne procjene korisnika prema kriteriju zadovoljstva programom i procjene o korisnosti programa za ostvarivanje ciljeva s kojim su upisali program osposobljavanja. Iz postavljenog cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja: 1) Ispitati karakteristike polaznika programa osposobljavanja obzirom na dob, spol, stupanj obrazovanja, ranije dodatno obrazovanje te trajanje nezaposlenosti, 2) Ispitati stupanj zadovoljstva polaznika programa samim programom, 3) Ispitati odnos dobi, spola, stupnja obrazovanja i općeg zadovoljstva završenim programom te dobi i načina informiranja o programima; odnos dobi, spola, stupnja obrazovanja i problema s kojima su se susretali tijekom učenja i konačno, dobi, spola, stupnja obrazovanja i planiranja daljnjeg obrazovanja u budućnosti.

Radi detaljnijega objašnjenja cilja istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze: H1: Među polaznicima programa podjednako su zastupljene sve dobne, spolne i obrazovne skupine te sve skupine obzirom na trajanje nezaposlenosti i ranije dodatno obrazovanje. H2: Većina polaznika izražava zadovoljstvo programom ospo-

sobljavanja koji su pohađali. H3.1: Različite dobne, spolne i obrazovne skupine ne razlikuju se s obzirom na zadovoljstvo programom. H3.2: Postojat će razlika u načinima informiranja o programima u odnosu na dob. H3.3: Postojat će razlike u problemima s kojima su se ispitanici susretali s obzirom na dob, spol i stupanj obrazovanja. H3.4: Postojat će razlika u sklonosti pohađanja dodatnog programa obrazovanja u budućnosti u odnosu na dob, spol i stupanj obrazovanja.

Instrument, postupak, ispitanici

Istraživanje je kvantitativno i kvalitativno. Korišten je posebno konstruiran anketni upitnik koji sadrži pitanja zatvorenog tipa i Likertove skale procjene. Podaci dobiveni primjenom ankete obrađeni su uz pomoć statističkoga paketa ("SPSS for Windows 17.0"). Obrada je uključivala: deskriptivnu analizu te provjeru postavljenih hipoteza putem statističkih postupaka za kategorijalne podatke izražene u frekvencijama kao što su Hi-kvadrat test i Fischerov test vjerojatnosti te provjeru hipoteza putem t-testa.

U istraživanju je sudjelovalo 86 polaznika programa osposobljavanja Hrvatskog zavoda za zapošljavanje PS Osijek. Uzorak upotrijebljen u istraživanju jest prigodni, međutim ništa ne ukazuje na utjecaj sistematskih faktora na odabir ispitanika te je za pretpostaviti da se upotrijebljeni uzorak ne razlikuje od slučajnoga.

Rezultati i interpretacija

Učinjena je deskriptivna analiza podataka te se u tablici 1. nalaze prikazani modovi kao mjere srednje vrijednosti za nominalne podatke.

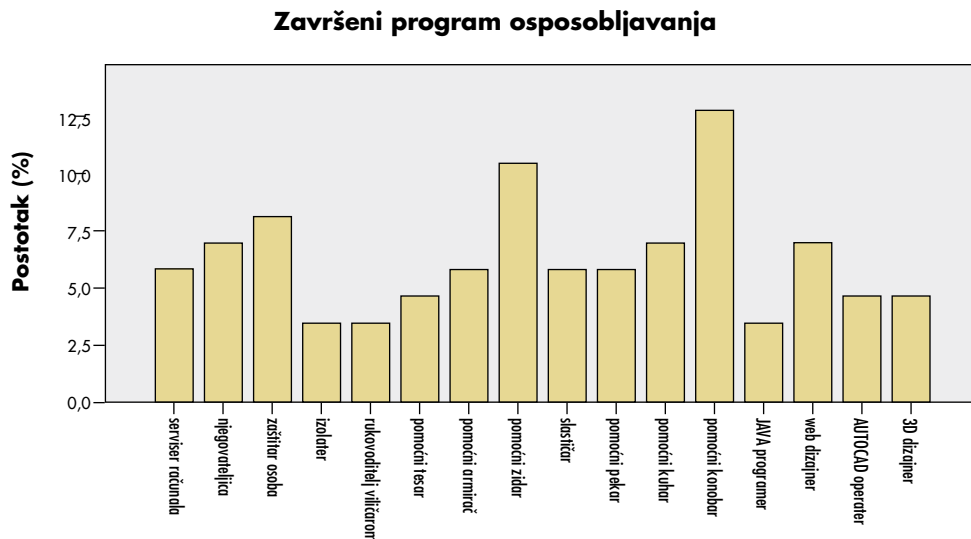
Tablica 1. Srednje vrijednosti za ispitivane varijable na uzorku polaznika programa (N=86)

	Mod	%
Dobne kategorije	Do 25 godina	29,1
Spol	Muško	62,8
Završeni stupanj obrazovanja	Srednja škola	58,1
Trajanje nezaposlenosti	1 do 5 godina	36,0
Ranije pohađanje dodatnog osposobljavanja ili usavršavanja (nakon formalnog obrazovanja)	Ne	75,6
Načini informiranosti o programima osposobljavanja u HZZ-u	Na grupnom informiranju	36,0
Problemi s kojima su se susretali tijekom učenja	Nedostatak vremena i teškoće pri usvajanju sadržaja*	25,6
Skлонost pohađanju dodatnih programa obrazovanja u budućnosti	Ne	58,1
Završeni program osposobljavanja	Pomoćni konobar	12,8

*Dvostruki mod

1. PROBLEM (karakteristike polaznika programa osposobljavanja)

Podaci o završenim programima osposobljavanja prikazani su histogramom (sl.1), a hipoteze vezane uz prvi problem provjerene su putem hi-kvadrat testa (tablica 2)



Slika 1. Raspodjela po završenim obrazovnim programima na uzorku polaznika programa (N=86)

Tablica 2. Vrijednosti hi-kvadrata i njegove značajnosti

	Dobne kategorije	Spol	Završeni stupanj obrazovanja	Ranije pohađanje dodatnog osposobljavanja ili usavršavanja (nakon formalnog obrazovanja)	Trajanje nezaposlenosti
Hi-kvadrat	1,628	6,857*	78,341*	22,512*	15,023*

*značajan $p < 0.05$

Po pitanju dobi hi-kvadrat test nije se pokazao statistički značajan (sudionici podjednako raspoređeni prema svim dobnim skupinama). Rezultat je u skladu s postavljenom hipotezom. U posljednjih nekoliko desetljeća u svijetu, ali i kod nas sve više dolaze do izražaja tendencije nastavka školovanja tijekom radnog vijeka, pa i kasnije. Naglasak postupno prelazi sa školovanja mladih generacija na obrazovanje i obuku odraslih osoba u dobi od 25 do 60 godina (također u podjednakim omjerima). Uzroke takvih kretanja možemo tražiti na više strana: promjene u dobnoj strukturi stanovništva potiču koncentraciju na dobnu skupinu od 25 do 60 godina koja se kontinuirano povećava, Drugi uzrok su kratkoročni efekti i koristi koje poslodavci i država u cjelini dobivaju od investicija u obrazovanje odraslih, a posebno onih koji sudjeluju na tržištu rada (Babić 2004).

Za ostale kategorije (spol, završeni stupanj obrazovanja, ranije pohađanje dodatnog osposobljavanja/usavršavanja, trajanje nezaposlenosti) vrijednost hi-kvadrata je statistički značajna - ispitanici se ne raspodjeljuju ravnomjerno u odnosu na gore navedene kategorije.

Uvidom u distribucije rezultata možemo zaključiti da su sudionici pretežno muškarci (62,8%), najčešće imaju završenu srednju školu (58,1%), zatim osnovnu školu (36,0%); većina nakon završenog formalnog obrazovanja nije pohađala dodatno osposobljavanje ili usavršavanje (75,6%); a što se trajanja nezaposlenosti tiče većina sudionika nezaposlena je 1 do 5 godina (36,0%) i manje od 1 godine (33,7%).

Rezultati ukazuju na to da se značajno više muškaraca odlučuje za programe osposobljavanja (gotovo isti omjer pokazali su rezultati istraživanja 2009. u Zavodu za zapošljavanje PS Pula; Gobo, 2009). Pretpostavlja se zbog specifičnosti zanimanja (sl. 1) koja više odgovaraju muškoj populaciji.

Raspodjela po završenom stupnju obrazovanja na uzorku polaznika programa (N=84)

Rezultati ukazuju na to da se osobe određene obrazovne kategorije češće odlučuju za programe osposobljavanja. Polaznici programa pretežno su osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (slični rezultati istraživanja donosi i Gobo, 2009). Razlog tomu je da možda u hrvatskoj populaciji ima najviše osoba s osnovnom i srednjom školom, ali i da je uzorak premalen. Pretpostavka je da nezaposlene osobe sa završenom osnovnom školom žele steći prvo zanimanje, a da osobe sa završenom srednjom školom imaju nezapošljiva zanimanja. Postavlja se pitanje, u populaciji nezaposlenih u Hrvatskoj, kojih ima najviše. Moglo bi se u narednim istraživanjima ispitati jesu li češće osobe osnovnoškolskog obrazovanja ili osobe srednjoškolskog obrazovanja polaznici programa.

Raspodjela ispitanika u odnosu na ranije pohađanje dodatnog osposobljavanja ili usavršavanja na uzorku polaznika programa (N=86)

Rezultati ukazuju na to da značajno više osoba ranije nije pohađalo programe osposobljavanja ili usavršavanja nakon formalnog obrazovanja (slične rezultate pokazalo je i istraživanje HZZ, PS Pula; Gobo, 2009). Razlog tomu može biti da su oni koji su već pohađali zaposleni, ali upućuju i na problematiku ukupne nezadovoljavajuće uključenosti odraslih u RH u programe obrazovanja odraslih (zbog nedostatka financijskih sredstava, motivacije, volje za učenjem, vremena, ali i mišljenja da im dodatno obrazovanje neće koristiti u pronalaženju posla).

Raspodjela po trajanju nezaposlenosti na uzorku polaznika programa (N=86)

Rezultati ukazuju na to da se osobe određene kategorije trajanja nezaposlenosti češće odlučuju za programe osposobljavanja - pretežno nezaposleni do 5 godina. Pretpostavlja se da je razlog tomu još uvijek visoka motivacija polaznika za aktivnim traženjem posla.

2. PROBLEM (zadovoljstvo polaznika programom)

Ispitanicima su ponuđeni sljedeći odgovori: nezadovoljan, zadovoljan i jako zadovoljan.

Tablica 3. Srednje vrijednosti odgovora na pitanja o pojedinim aspektima zadovoljstva polaznika programa na uzorku polaznika (N=86)

	Zadovoljstvo KONCEPCIJOM programa	Zadovoljstvo USTANOVOM u kojoj je završen praktični dio osposobljavanja	Zadovoljstvo VREMENSKOM ORGANIZIRANOŠĆU TEORIJSKE nastave	Zadovoljstvo VREMENSKOM ORGANIZIRANOŠĆU PRAKTIČNE nastave	Zadovoljstvo PREDAVAČIMA	Zadovoljstvo STEČENIM ZNANJEM/ VIJEŠTINAMA/ SPOSOBNOSTI
Mod	Zadovoljan	Zadovoljan	Zadovoljan	Zadovoljan	Jako zadovoljan	Zadovoljan
Postotak	70,9	41,9	72,1	46,5	72,1	55,8

Formirana je i varijabla općeg zadovoljstva sudionika završenim programom osposobljavanja kao aritmetička sredina odgovora na pojedine aspekte zadovoljstva programom (tablica 3). Provjerena je normalnost dobivene distribucije rezultata Kolmogorov-Smirnov testom te je utvrđeno da se dobivena distribucija ne razlikuje značajno od normalne (test nije značajan na razini od najmanje 0,05). S obzirom na to izračunata je aritmetička sredina ($M=2,23$) i standardna devijacija ($sd=0,44$). Možemo reći da bi prosječna vrijednost općeg zadovoljstva sudionika programom pripadala kategoriji zadovoljan (slične rezultate pokazalo je i istraživanje u PS Pula; Gobo, 2009). Pretpostavlja se da je razlog općega zadovoljstva polaznika besplatna edukacija, povećanje šanse za zaposlenjem te osiguranje egzistencije za vrijeme trajanja obrazovanja (novčana potpora za vrijeme trajanja obrazovanja).

3. PROBLEM (međusobni odnosi ispitivanih varijabli)

Po pitanju općeg zadovoljstva formirane su tri kategorije ispitanika: ispodprosječno zadovoljni (nezadovoljni), zadovoljni i iznadprosječno zadovoljni (jako zadovoljni). Nije bilo moguće ispitati razlikuju li se sudionici u odnosu na dob i stupanj obrazovanja po općem zadovoljstvu programom. Naime, s obzirom da hi-kvadrat zahtjeva da 80% ili više ćelija ima očekivanu frekvenciju veću od 5 te da podaci ovoga istraživanja ne zadovoljavaju uvjet, nije bilo moguće izračunati vrijednost hi-kvadrata.

Tablica 4. Opće zadovoljstvo polaznika programa s obzirom na spol (N=84)

Spol	N	M	SD	t	p
M	53	2,17	0,46	1,13	0,26
Ž	31	2,24	0,41		

Provedbom t-testa za nezavisne varijable pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika ($t=1,13$, $p>0,05$) u općem zadovoljstvu u odnosu na spol, tj. i muškarci i žene su podjednako zadovoljni tj. nezadovoljni završenim programom (tablica 4). Rezultati su u skladu s postavljenom hipotezom. Također nije bilo moguće ispitati razlikuju li se u problemima s kojima se susreću u odnosu na dob, spol i stupanj obrazovanja. Treba napomenuti da velik broj ispitanika nije odgovorio na pitanje o problemima.

Razlikuju li se osobe koje su završile program osposobljavanja u namjeri pohađanja dodatnog obrazovanja u budućnosti u odnosu na stupanj obrazovanja nije bilo moguće provjeriti putem hi-kvadrat testa. Što se tiče stupnja obrazovanja, jako je mala zastupljenost onih sa VSS i VŠS. Možda bi se istraživanje trebalo ponoviti na većem uzorku.

Ispitanici se razlikuju u odnosu na dob kada je u pitanju njihova namjera pohađanja dodatnog obrazovanja u budućnosti. Hi-kvadrat je značajan na razini većoj od 0,5 ($p<0.001$). Uvid u tablicu kontingencije (tablica 5) pokazuje nam da su mlađi sudionici, do 35 godina skloniji pohađanju dodatnog obrazovanja u budućnosti (njih 75%). Najmlađi, do 25 godina pokazuju najveću sklonost (od svih ispitanika koji su odgovorili "da" 47,2% je mlađe od 25 godina). Razlog tomu može biti visoka motivacija i želja za daljnjim obrazovanjem i pronalaženjem posla. Prilikom ispitivanja razlikuju li se ispitanici u odnosu na spol po namjeri pohađanja dodatnog obrazovanja u budućnosti utvrđeno je da hi-kvadrat nije značajan, što znači da su sudionici u odnosu na spol podjednako skloni tj. neskloni pohađati dodatne programe obrazovanja u budućnosti.

Tablica 5. Tablica kontingencije za dobne kategorije i sklonost pohađanju dodatnih programa obrazovanja u budućnosti na uzorku polaznika programa (N=86)

			Sklonost pohađanju dodatnih programa obrazovanja u budućnosti		Ukupno
			ne	da	
dobne kategorije	do 25 god.	% unutar dobne kategorije	32,0%	68,0%	100,0%
		% unutar sklonost pohađanju	16,0%	47,2%	29,1%
	26 do 35 god.	% unutar dobne kategorije	52,4%	47,6%	100,0%
		% unutar sklonost pohađanju	22,0%	27,8%	24,4%
	36 do 45 god.	% unutar dobne kategorije	65,2%	34,8%	100,0%
		% unutar sklonost pohađanju	30,0%	22,2%	26,7%
	46 god. i više	% unutar dobne kategorije	94,1%	5,9%	100,0%
		% unutar sklonost pohađanju	32,0%	2,8%	19,8%
	Ukupno	% unutar dobne kategorije	58,1%	41,9%	100,0%
		% unutar sklonost pohađanju	100,0%	100,0%	100,0%

Zaključak

Podaci iz analiza Zavoda za školstvo pokazuju da godišnje preko 10.000 osoba promijeni zanimanje kroz programe prekvalifikacije i programe doškoloavanja (Erceg 2002). Cjeloživotno učenje ključna je strategija suvremenog čovjeka za uspješno suočavanje s brzim promjenama na području tehnologije i znanosti, a participacija na tržištu rada je nezamisliva bez spremnosti na kontinuirano učenje i razvoj. Pridruživanje Hrvatske Europskoj uniji postavlja visoke zahtjeve izgradnje obrazovnog sustava koji bi trebali omogućiti visokostručnu radnu snagu koja može konkurirati zaposlenima s ostalim članicama Unije. Obrazovni sustav u Hrvatskoj treba se što bolje povezati s potrebama tržišta rada, što pokazuje činjenica da je stopa sudjelovanja u cjeloživotnom učenju vrlo niska, osobito u usporedbi s članicama Europske unije. S obzirom da Hrvatska zaostaje u primjeni koncepcije cjeloživotnog učenja i integraciji obrazovanja odraslih u obrazovni sustav, sve to predstavlja Hrvatskoj, njezinom obrazovnom sustavu te samim građanima veliki izazov. U 21. stoljeću pojedinci bi se trebali konstantno prilagođavati promijenjenim radnim uvjetima, načinu rada i organizaciji, tehnologiji, upravljanju te biti spremni učiti cijeli svoj život. Dužina nezaposlenosti proporcionalna je potrebi za cjeloživotnim učenjem, što je duži period trajanja nezaposlenosti time je veća i potreba za obnavljanjem

znanja i vještina koje su tražene na tržištu rada. Činjenica je da kod nezaposlenih osoba nije dovoljno razvijena svijest o važnosti cjeloživotnog učenja, da su nedovoljno uključene i zainteresirane za programe cjeloživotnog učenja. Provedeno je istraživanje ukazalo na potrebu provođenja aktivnosti na afirmaciji cjeloživotnog učenja kod nezaposlenih osoba. Kako većina ispitanika nakon završenog formalnog obrazovanja nije pohađala dodatno osposobljavanje ili usavršavanje (76%), a prosječno su iskazali zadovoljstvo programima, moguće je taj podatak iskoristiti kao bitan motivacijski čimbenik pri promoviranju obrazovnih programa za odrasle. Dobro obrazovano i osposobljeno stanovništvo najvažnija su odrednica socijalnog i ekonomskog blagostanja neke zemlje te samog pojedinca.

LITERATURA

- Babić, Z. (2004), Participacija i ulaganje u obrazovanje u Hrvatskoj. *Privredna kretanja i ekonomska politika*, 101 (4), 28-53.
- Bruner, J. (1996), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Bognar, L. (1999), *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- EAEA (2000), Memorandum o cjeloživotnom učenju, <http://www.hzpou.hr/stranice/3/21-100.pdf>. Pristupljeno 16.12.2012.
- Erceg, Z. (2002), Obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj. U: *Zbornik radova međunarodne konferencije Obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj u kontekstu cjeloživotnog učenja*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, 133-140.
- Fischer, G. (2000), Lifelong Learning - More than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11 (3/4), 265-294.
- Gelpi, E. (1985), *Lifelong education and international relations*. London, Dover, N.H.: Croom Helm.
- Gobo, A. (2009), Cjeloživotno učenje u funkciji povećanja zapošljivosti nezaposlenih osoba. U: *Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih, Zbornik radova 4. međunarodne konferencije Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, 309-327.
- Jarvis, P. (2004), *Adult education and lifelong learning*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor & FrancisGroup.
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Tunjić, N. (2009), Formalno i neformalno cjeloživotno obrazovanje – imperativ učinkovitosti odgojnog rada u novoj Europi. U: *Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih, Zborni radova 4. Međunarodne konferencije Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, 59-72.
- Žiljak, T. (2005), Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*, 1 (1), 67-95.

LIFELONG LEARNING - A PATH TO THE FUTURE

Renata Jukić and Jagoda Ringel

Abstract: *The paper addresses the issue of lifelong learning in the case of the Croatian Employment Service (Regional Office in Osijek) Training Program. The unemployed are an especially vulnerable group in the society and lifelong learning represents an opportunity for increasing employability. The research was carried out using a survey questionnaire on a convenience sample of 86 participants. The results have shown that Training Programs equally include qualified and working-age adults of all age groups, but predominantly men (63%) and mainly with a high-school education (58%); the majority did not seek additional training or further education following their formal one (76%) and have mostly been unemployed for five years (70%). On average, they are satisfied with the Training Programs. It was not possible to verify whether the participants inquire into the Training Programs differently according to their age nor whether they differ with respect to the problems they encounter pertaining to their age, sex and level of education. The younger participants were shown to be more likely to attend a training program in the future (75% of them). The results of the research may serve as pointers for a better understanding of the motivation for participating in various adult education programs as well as for the creation thereof.*

Keywords: *lifelong learning, adult education, training, employability*

INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE VOJNIH NASTAVNIKA¹

Andrija Kozina²
Hrvatsko vojno učilište "Petar Zrinski"
andrija.kozina@morh.hr

Sažetak: Transformacijom Hrvatskog vojnog učilišta u visokoobrazovnu i znanstveno- istraživačku vojnu ustanovu javlja se potreba za neprekidnim profesionalnim razvojem vojnih nastavnika. Vojni poziv ima određene implikacije u duhovnom, moralnom, kulturnom, društvenom i gospodarskom razvoju društva, samim time i vojni nastavnik ima jednu od presudnih uloga u odgoju i obrazovanju budućih dočasnika i časnika. Da bi mogao ispuniti sve izazove koji su pred njega postavljeni, vojni nastavnik mora posjedovati osim ključnih kompetencija i interkulturalne kompetencije ne samo časnika nego i vojnog nastavnika. Na razvoj interkulturalnih kompetencija časnika po našem mišljenju najviše utječe školovanje u vojnim školama, sudjelovanje u mirovnim misijama i sam rad u multinacionalnim NATO-ovim zapovjedništvima. Jedan je od glavnih ciljeva i zadaća povezanih s budućnosti vojnih škola osmišljavanje načina unapređenja i stručnog osposobljavanja i usavršavanja nastavnika u vojnom odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: kompetencije časnika, kompetencije nastavnika, interkulturalne kompetencije, vojni nastavnik

Uvod

Transformacijom Hrvatskog vojnog učilišta u visokoobrazovnu i znanstvenoistraživačku vojnu ustanovu, određivanje potrebnih kompetencija vojnih nastavnika bit će jedan od imperativa Oružanih snaga Republike Hrvatske. Vojno je obrazovanje kao i cijelo obrazovanje u Republici Hrvatskoj pod utjecajem brojnih promjena. Nastale promjene odnose se ne samo na vojna pitanja, nego i na odgojno-obrazovni proces. Polaznici vojnih škola zahtijevaju drugačije odnose s vojnim nastavnicima, suvreme-

1 Stavovi izneseni u članku izražavaju osobno mišljenje autora, nisu službeni stavovi institucije u kojoj radi niti se odnose na stanje i odnose u Oružanim snagama Republike Hrvatske.

2 Andrija Kozina, mag. paed., doktorand je na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Nastavnik je u Hrvatskom vojnom učilištu "Petar Zrinski".

na se tehnologija stalno mijenja, svaka je informacija lako dostupna i provjerljiva, društvo je sve više kategorizirano, dolazi do brzih promjena u svijetu te globalizacije u političkom i vojnom smislu. Sekulić-Majurec (2005: 272) navodi da “(...) dok je jučer nastavnik bio vođa i onaj koji je nudio znanje, danas on mora preuzeti ulogu katalizatora učenja i usmjeravatelja obrazovnog procesa.” Smanjenjem oružanih snaga i povećanjem njihove svrhovitosti, vojnici, dočasnici i časnici moraju biti kompetentni i osposobljeni za obnašanje više raznovrsnih dužnosti u sklopu svoje vojne karijere. Hrvatsko vojno učilište u regiji se pozicioniralo kao jedna od vodećih vojnih obrazovnih ustanova.³ Sukladno naprijed navedenom nužno je osposobiti sve nastavnike Hrvatskog vojnog učilišta za provođenje kvalitetne, kreativne i suradničke nastave. U zaključcima rasprave HAZU (2008: 1) navodi se: “U razvoju obrazovanja težište treba prvenstveno biti na poboljšanju kvalitete nastave i na adekvatnijim sadržajima.” Da bi se navedeno moglo ostvariti, potrebno je sustav vojnog odgoja i obrazovanja prilagoditi novim izazovima interkulturalnog obrazovanja. Kozina (2011: 197) navodi da se od “(...) hrvatskog časnika sve više zahtijeva interkulturalna kompetentnost, cjeloživotno učenje, poznavanje kulture te etničke i jezične raznolikosti zemlje u kojoj će boraviti kao pripadnik mirovne misije.” Vojni nastavnici koji su ujedno časnici moraju biti osposobljeni za provođenje promjena, moraju razumjeti nove putove, načine i temeljne spoznaje učenja i poučavanja. Palekčić (1999: 170) napominje da nastavnik s jedne strane mora učiniti nastavne sadržaje pristupačnim učenicima, prezentirajući bit i unutarnju strukturu, a s druge strane mora učiniti učenike osjetljivim na usvajanje nastavnih sadržaja. Kyriacou (2001: 30) ističe: “Nastavnik mora biti sposoban izvući korist iz prakse i osvrta na vlastiti rad, a mora biti i motiviran za to.”

Vojni nastavnik

Časnik tijekom cijelog svojeg vojnog obrazovanja (formalnog, neformalnog, informalnog)⁴ ima kao nužnost imperativ razvoja svojih kompetencija. Razvojem

3 Sve je više polaznika Zapovjedno stožerne škole “Blago Zadro” i Ratne škole “Ban Josip Jelačić” iz drugih država: Slovenije, Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Makedonije, Albanije, Savezne Republike Njemačke, Ukrajine i dr.

4 *Formalno obrazovanje* označava djelatnost koja se izvodi prema programima koje je odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta radi stjecanja stručnog znanja, vještina i sposobnosti. Nakon završetka takvog programa polaznici dobivaju javnu ispravu. *Neformalno obrazovanje* označava organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje i usavršavanje za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj. Provođi se u ustanovama za obrazovanje odraslih, trgovačkim društvima, tvrtkama, udrugama, sindikatima, političkim strankama, sportskim društvima, različitim centrima itd. Provođi se neovisno o službenom obrazovnom sustavu i ne vodi izdavanju javnih isprava. *Informalno obrazovanje* obuhvaća aktivnosti u kojima osoba prihvaća stajališta i pozitivne vrednote te vještine i znanja iz svakodnevnog iskustva i raznolikih drugih utjecaja i izvora iz svoje okoline. Prirodna je pojava u svakodnevnom životu i za razliku od formalnog i neformalnog obrazovanja ne mora se odvijati svjesno.

svojih kompetencija časnici potiču kvalitetu rada, razvoj svoje organizacije i postrojbe, a time doživljavaju uspjeh, postignuća i napredovanja u službi ili promaknuća u viši čin. Dio časnika koji je stekao ključne kompetencije ima mogućnost raditi u Hrvatskom vojnom učilištu kao vojni nastavnik te prenositi svoje iskustvo i znanje na časnike koji se nalaze na vojnom školovanju. Sam je vojni nastavnik vrlo bitan čimbenik u mogućim promjenama koje je potrebno provesti u vojnom obrazovanju. Moramo biti svjesni da je dosadašnju ulogu vojnog nastavnika nemoguće promijeniti preko noći. Sam strah od promjena, pa i samog napretka, te neizvjesnost oko transformacije Hrvatskog vojnog učilišta slaba su motivacija. Tomu najviše pogoduje neinformiranost nastavnika, njihovo nedovoljno sudjelovanje u donošenju važnih odluka povezanih s vojnim obrazovanjem, nemogućnost stručnog usavršavanja te samo nezadovoljstvo statusom nastavnika u OS RH. Moramo biti svjesni da se "(...) znanje ne sastoji samo od informacija, nego i od vrijednosti." (Previšić i suradnici, 1999: 12). Svaki se nastavnik razlikuje po tome koliko je spreman učiti, uložiti slobodnog vremena u pripremu nastave, primjenu novih nastavnih metoda i oblika te suvremenih didaktičkih sustava nastave. "Nastavnika treba osposobljavati kao nositelja promjena, a ne pukog izvršitelja propisanih obveza." (Pivac, 2009: 133).

Danilović (2011: 2) navodi da su sva dosadašnja istraživanja pokazala da društvo očekuje od nastavnika da ima najmanje: 200 pozitivnih moralnih osobina, 195 uloga i funkcija, 50 vrsta različitih kompetencija, da posjeduje znanja iz najmanje 10 nastavnih predmeta te da je sposoban provesti 80 vrsta i oblika učenja, tj. vrsta nastave i poučavanja, što se ne očekuje ni za koje drugo zanimanje koje je više cijenjeno i poštovano u društvu. "Posao učitelja je dosta zahtjevan i odgovoran pa je razumljivo da su mu potrebne višebrojne kompetencije koje se razvijaju u početnoj izobrazbi i dalje profesionalnim usavršavanjem temeljenim na načelima cjeloživotnog obrazovanja koje obuhvaća formalno i neformalno učenje." (Jurčić, 2012: 15). Sve se to može preslikati i na vojnog nastavnika.

Da je status nastavnika vrlo važan u odgojno-obrazovnom procesu prepoznato je još u Preporuci o statusu učitelja, pod pokroviteljstvom UNESCO-a, gdje se napominje: "Treba priznati da napredak u odgoju i obrazovanju u velikoj mjeri ovisi o stručnoj spremi i sposobnostima učiteljstva općenito i o ljudskim, pedagoškim i tehničkim osobinama svakog pojedinog učitelja." (UNESCO, članak 4, 1966: 2) Zbog svega navedenog u vojnog nastavnika treba poticati razvoj općeg, stručnog, psihološko-pedagoškog i interkulturalnog obrazovanja. Hrvatić (2005: 254) navodi: "(...) položaj učitelja u suvremenoj školi, u procesu odgoja i obrazovanja, danas je temeljno drugačiji nego u ranijim razdobljima." Općepoznato je da najveći utjecaj na ono što učenici nauče ima postojeće znanje i umijeće njihovih nastavnika. Uzevši u obzir razvoj kompetencija nastavnika proizlazi da: "(...) učiteljska struka ima drugu dodatnu dimenziju koju nemaju mnoge druge struke, a to je da učitelj i nastavnik trebaju kompetentno poticati razvoj kompetencija kod svojih učeni-

ka (polaznika).” (Piršl, 2011: 65) Upravo zbog toga Cindrić, Miljković, Strugar (2010.) navode da je organizacija obrazovanja nastavnika ključno pitanje svih reformi sustava. “Da bi se, dakle interkulturalizam mogao provoditi, prvo je potrebno za takav rad osposobiti one koji rade na odgoju i obrazovanju mladih, posebice učitelje.” (Peko, A. Mlinarević, V. Jindra, R., 2009: 132) Određivanje i poboljšanje interkulturalnih kompetencija vojnih nastavnika ne smije se prepustiti njihovoj samoinicijativi, nego bi trebalo biti planska i sustavna aktivnost kojom bi se podignula kompetentnost vojnih nastavnika kao i sama kvaliteta sveukupnog vojnog obrazovanja. “Sama pedagogija interkulturalizma usmjerava se na stjecanje novih znanja, ali i razgradnju stereotipa i predrasuda koje inače toliko otežavaju susrete i drugima i novima.” (Previšić, 1994: 21)

Nažalost, u Hrvatskoj je zvanje vojnog nastavnika slabo regulirano te prema tome nisu propisane specifične vještine, stavovi, znanja, vrednote i odgovornosti potrebni za obavljanje dužnosti vojnog nastavnika. Nastavnik ne smije biti “(...) sputan samoregulirajućom paradigmom slijepog držanja za ‘propisani’ plan i program te udžbenik koji ga slijepo vodi.” (Previšić, 2010: 169) Mora biti metodički i didaktički kompetentan, u svojem radu primjenjivati inovativne metode, a stečene kompetencije stalno nadopunjavati, nadograđivati i sustavno razvijati da bi ih mogao svakodnevno primjenjivati u svojem radu s polaznicima vojnih škola.

Interkulturalne kompetencije vojnih nastavnika

Ako želimo da vojni nastavnici djeluju u izgradnji vojnih kompetencija dočasnika i časnika koji se nalaze na vojnom školovanju u HVU-u⁵, nužno im je omogućiti stjecanje potrebnih kompetencija samih vojnih nastavnika. “Znanje, kompetencija i komunikacija tri su suvremene komponente koje objedinjuje idealan obrazovni tip.” (Previšić, 2007: XXIII) Kompetencije vojnih nastavnika ne možemo samo povezati s njihovom vojnom strukom, metodikom i didaktikom. One su vrlo složene, multidisciplinarne i uključuju područje prava, sociologije, multikulturalizma, globalizacije, psihologije i dr. Vojni nastavnici moraju dobro vladati barem jednim svjetskim jezikom te biti informatički pismeni kako bi mogli pratiti inozemne stručne radove, knjige i zbornike radi poboljšanja nastavnog rada. Moramo biti svjesni da u sve složenijem cjeloživotnom obrazovanju vojnog nastavnika sve veću ulogu ima interkulturalno obrazovanje. “S obzirom da se kvaliteta nastavnika ne ogleda samo u njegovim znanjima i vještinama, nego i u kvaliteti njegove ličnosti, vrijednosnih sustava te (interkulturalnom) identitetu i (interkulturalnim) stavovima, način na koji će te karakteristike biti prenesene u indikatore njegove kvalite-

5 Hrvatsko vojno učilište definirano je kao visokoobrazovna vojna ustanova koju čine Ratna škola, Zapovjedno stožerna škola, Časnička škola, Dočasnika škola i Škola stranih jezika.

te ovisi o dominantnoj socijalnoj, kulturalnoj i naposljetku, obrazovnoj politici.” (Bedečković, 2011: 145). Kyriacou (2001: 25-27) navodi da su temeljna nastavnička umijeća (nastavničke kompetencije): planiranje i pripremanje za nastavni sat, izvedba nastavnog sata, vođenje i tijek nastavnog sata, razredni ugođaj, disciplina, ocjenjivanje učeničkog napretka, osvrt i prosudba vlastitog rada.

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

Svi nastavnici⁶ poučavaju učenike, studente i odrasle osobe te su ključni čimbenici provedbe odgoja i obrazovanja. Zbog toga su znanja nastavnika i sam razvoj njihovih kompetencija u mnogim zemljama od nacionalnog interesa. Europska Unija uvidjela je važnost ključnih kompetencija nastavnika. Da bi bila sigurna u kvalitetu provedbe odgoja i obrazovanja, donijela je dokument o ključnim kompetencijama europskih nastavnika (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2005.). Dokument određuje tri ključne kompetencije koje mora imati svaki nastavnik⁷:

- *Raditi s drugima*: nastavnik obavlja svoj posao u struci u skladu s vrijednostima socijalne inkluzije i poticanja razvoja svakog učenika. Mora imati znanja o ljudskom razvoju, iskazivati samopouzdanje te surađivati s kolegama. Mora biti sposoban raditi s učenicima kao pojedincima i podupirati ih da postanu punopravni sudionici i aktivni članovi društva. Isto tako, mora biti sposoban raditi tako da potiče i razvija socijalnu inteligenciju učenika i suradnju s ostalim kolegama radi poboljšanja vlastitog učenja i poučavanja.
- *Služiti se znanjima, tehnologijom i informacijama*: nastavnik mora biti sposoban služiti se različitim oblicima i tipovima znanja. Obrazovanje nastavnika i njegov osobni razvoj mora mu omogućiti pristup, analizu, evaluaciju i prijenos znanja uz djelotvornu primjenu tehnologije. Pedagoške vještine trebale bi mu omogućiti dobro upravljanje sredinom i uvjetima u kojima se organizira učenje te zadržati intelektualnu slobodu donošenja odluka tijekom poučavanja. Njegovo znanje povezano s korištenjem informatičke tehnologije treba mu omogućiti uspješno učenje i poučavanje. Nastavnik bi trebao biti vodič i potpora učenicima u raznim mrežama u kojima mogu naći potrebne informacije. Mora dobro vladati nastav-

6 Pod pojmom nastavnici u ovom se kontekstu smatraju svi odgojno-obrazovni djelatnici koji rade u osnovnoj školi, srednjoj školi, veleučilištima i visokim školama te na visokim učilištima.

7 Zbog važnosti i lakšeg razumijevanja navedene su kompetencije preuzete u izvornom obliku.

nim sadržajem, a učenje shvaćati kao cjeloživotni proces. Praktična i teorijska znanja trebala bi mu omogućiti učenje iz vlastitog iskustva te prilagođivanje široke lepeze strategija učenja i poučavanja potrebama učenika.

- *Raditi u društvu i za društvo*: nastavnik svojim radom znatno pridonosi pripremi učenika za ulogu odgovornih europskih građana. Trebao bi promovirati mobilnost i suradnju u Europi, poticati interkulturalno razumijevanje i uzimanje u obzir različitosti. Treba imati razumijevanje za ravnotežu između poštivanja i svjesnosti o raznolikosti učeničkih kultura i određivanju zajedničkih vrednota. Isto tako, mora razumjeti čimbenike koji stvaraju koheziju i isključenost u društvu te biti svjestan etičkih dimenzija društva znanja. Mora biti sposoban djelotvorno raditi s lokalnom zajednicom, surađivati s roditeljima, upravom škole i predstavnicima raznih grupa. Njegovo iskustvo i stručnost trebali bi pridonositi rastu kvalitete znanja. (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2005: 3-4).

Iz navedenih ključnih kompetencija koje mora imati svaki nastavnik, dvije od tri ključne kompetencije koje su nužne nastavnicima imaju izrazite značajke interkulturalizma i možemo ih deklarirati kao interkulturalne kompetencije⁸: znati raditi s drugima i raditi u društvu i za društvo. Te kompetencije omogućuju svakom nastavniku rad u multikulturalnom i interkulturalnom obrazovnom okružju. Hrvatić jasno navodi (2008: 204) da su tek oni koji dobro poznaju obilježja i vrijednosti svojeg nacionalnog i kulturnog identiteta osposobljeni da budu nositelji i promicatelji vlastite kulture te da oni mogu biti ravnopravni u stupanju u kontakt s drugim kulturama i ostvariti interkulturalnu komunikaciju.

Vojni nastavnik kao osoba koja radi s odraslima i provodi obrazovanje časnika ujedno je i andragoški djelatnik. Zbog te činjenice moramo biti svjesni da vojni nastavnik mora imati i razvijene ključne kompetencije za rad na obrazovanju odraslih. Za potrebe razvoja ključnih kompetencija za obrazovanje odraslih Europska Unija naručila je studiju *Research voor Beleid* (2010.) kojom je jasno definirano sedam ključnih kompetencija svakog andragoškog djelatnika.

Ključne su kompetencije⁹ andragoških djelatnika:

1. osobna kompetencija: sposobnost sustavne refleksije vlastite prakse, učenja i osobnog razvoja: **sposobnost autonomnog cjeloživotnog učenja**

8 Hrvatić i Piršl (2007: 348) navode da je interkulturalna kompetencija shvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnog društva koje se ističu svojom posebnosti u odnosu na dominantnu kulturu, etničnost, rasu, religiju, tjelesnu odnosno mentalnu sposobnost, spolnu i/ili rodnu orijentaciju.

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

2. interpersonalna kompetencija: sposobnost komuniciranja i suradnje s polaznicima, kolegama i djelatnicima: **sposobnost dobrog komunikatora, timskog igrača i mrežnog radnika**
3. profesionalna kompetencija: sposobnost preuzimanja odgovornosti i svijesti o institucionalnom okviru unutar kojeg se obrazovanje odraslih odvija na svim razinama: **sposobnost odgovornosti za budući razvoj obrazovanja odraslih**
4. kompetencija korištenja teorijskog i praktičnog znanja na vlastitom području poučavanja/djelovanja: **sposobnost eksperta**
5. didaktička kompetencija: sposobnost primjene različitih metoda, stilova i tehnika, uključujući nove medije, te spoznaje o novim mogućnostima i vještinama u radu s odraslima: **sposobnost primjene raznih metoda, stilova i tehnika poučavanja u radu s odraslima**
6. motivacijska kompetencija: sposobnost osnaživanja odraslih polaznika kako bi se mogli razvijati u smjeru autonomnog cjeloživotnog učenja: **sposobnost motivatora**
7. kompetencija uspješnog snalaženja unutar heterogenih i raznolikih skupina: sposobnost nošenja s grupnom dinamikom i heterogenosti prethodnih iskustava, obrazovnih potreba i motivacija odraslih polaznika: **sposobnost rada u heterogenim i raznolikim skupinama.**

Prve se tri kompetencije odnose na profesionalnost i imaju značenje interkulturalnih kompetencija, sljedeće tri više su fokusirane na pedagoško-didaktičke kompetencije, a moram istaknuti da je sedma kompetencija jedna od temeljnih interkulturalnih kompetencija.

Zbog složenosti zvanja vojnog nastavnika te složenosti provedbe kvalitetnog vojnog obrazovanja nisu dovoljne samo naprijed navedene kompetencije nastavnika i andragoga. Vojni nastavnik je prije svega časnik, tj. vojnik, i mora imati vojničke vještine, znanja i odgovornosti. Wong i sur. (2003, 7-10) proučavajući postojeću literaturu o vojnom upravljanju i menadžmentu navode metakompetencije¹⁰ koje mora imati svaki časnik: Identitet – sposobnost razumijevanja povratnih informacija o sebi i promjena svojega samopoimanja.

- Mentalna prilagodljivost – sposobnost učenja temeljena na okružju u kojem se nalazi, snalažljivost i mogućnost improvizacije.
- Kroskulturalna inteligencija – sposobnost razumijevanja kulture izvan svojih organizacijskih, ekonomskih, vjerskih, društvenih, geografskih i političkih granica.

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

- Interpersonalna zrelost – definira nekoliko međuljudskih vještina: osnaživanje, izgradnju konsenzusa, pregovaranje, sposobnost analiziranja, izazov i sposobnost promjene kulture organizacije kako bi se uskladilo s okruženjem. Uključuje i sposobnost preuzimanja odgovornosti.
- Svjetski ratnik¹¹ – mogućnost razumijevanja čitavog spektra upravljanja na strateškim i nižim razinama, uključujući združene, međuagencijske i multinacionalne operacije.
- Stručnost – shvaćanje da časnici nisu samo pripadnici vojske, nego predstavljaju i svoju državu, narod i međunarodnu organizaciju koju zastupaju.

Za navedenih se sedam metakompetencija koje bi morao imati svaki časnik može reći da su zapravo i interkulturalne kompetencije jer bez njih niti jedan časnik ne bi mogao kvalitetno raditi s pripadnicima drugih vojnih organizacija u multinacionalnim zapovjedništvima. Bez njih ne bi bio sposoban raditi niti s drugim partnerima u području provedbe vojnih operacije (ratnih i potpore miru) kao što su policijske snage, nevladine i vladine organizacije te Ujedinjeni narodi.

Osim navedenih metakompetencija koje bi morao imati svaki časnik, vojni nastavnik kao onaj koji upravlja obrazovnim procesom mora imati i ključne kompetencije vojnog vođe. U projektu pod nazivom *Ključne kompetencije vođa* Philip W. Gay Sr. (2008.) jasno je odredio potrebne ključne kompetencije vojnih vođa: biti predvodnik drugima, proširivati svoj utjecaj izvan zapovjednog lanca, voditi primjerom, biti komunikativan, moći stvoriti pozitivno ozračje, znati se pripremiti za zadaću, omogućiti razvijanje ostalih te znati iskoristiti dobivene rezultate. Uzimajući u obzir navedene ključne kompetencije vojnog vođe, vojni nastavnik određuje jasan smjer i viziju provedbe nastave s jasno definiranim ishodom učenja. Osim toga, kvalitetno raspolaže vremenom i dodijeljenim prostorom te pobuđuje motivaciju polaznika za samostalno učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi.

“Pitanje interkulturalne kompetencije postaje sve važnije tijekom posljednjih godina zbog pojave globalizacije i svjetskih kontakata među velikim tvrtkama, organizacijama, ali i pojedincima, koji se ne mogu zamisliti bez uspješne komunikacije.” (Hrvatić, Piršl, 2007: 346) Prema Hofstedeu (2009: 19-20) šest značajki koje mora imati obučavatelj interkulturalnog obrazovanja čine: sposobnost stvaranja sigurne atmosfere, primjena iskustva iz prve ruke, primjena raznih teorija, spremnost za razumijevanje otvorenog svijeta, vrlo dobra pripremljenost, i na kraju, ne smije očekivati čudo od prvog dana obuke.

11 Po sintagmom *svjetski ratnik* misli se, da se većina vojnika u današnjem svijetu nalazi u provedbi operacija (vojnih ili mirovnih) u stranim zemljama diljem svijeta.

Hrvatić i Piršl, (2007: 352) navode da bi se razvoj interkulturalne kompetencije mogao ostvariti proučavanjem: “(...) a) prirode odnosa prema kulturama, njihovog mijenjanja tijekom vremena i utjecaja na globalno društvo, b) međuodnosa između dominantne i manjinske kulture unutar društva, c) važnih kulturnih iskustava i/ili postignuća, ali i doprinos pojedinaca koji se odlikuju različitošću glede kulturnog podrijetla, klasne, spolne i rasne pripadnosti (...)”.

Zaključak

Ako bismo sintetizirali sve naprijed navedene ključne kompetencije i kompetencije koje mora imati obučavatelj interkulturalnog obrazovanja, možemo zaključiti da gotovo svaka kompetencija potrebna vojnom nastavniku ima u sebi (barem mali) dio koji se odnosi na interkulturalnu kompetenciju. Višestruka područja rada vojnog nastavnika podrazumijevaju i prepoznavanje interkulturalnih kompetencija u svim područjima njegova rada, kroz opće vojne predmete pa sve do provedbe vojnih vježbi. Vojni nastavnik mora biti svjestan svojih interkulturalnih kompetencija, ali ih ne možemo promatrati i shvaćati odvojeno od svih ostalih kompetencija koje mora imati jer se interkulturalne kompetencije nalaze kao potka u svim njegovim ključnim kompetencijama. Interkulturalne kompetencije sadržane su u ključnim kompetencijama europskih nastavnika, kompetencijama andragoških djelatnika i metakompetencijama koje mora imati svaki časnik. Vojni nastavnik kao širitelj interkulturalnog obrazovanja mora razvijati svoje interkulturalne kompetencije kao osnovu za kvalitetnu provedbu nastave.

LITERATURA:

- Bedeković, V. (2011) *Interkulturalne kompetencije cjeloživotnog obrazovanja nastavnika*. Pedagoški istraživanja 8 (1), 139-149.
- Bognar, L. (2008) Interkulturalizam i civilno društvo. 6. susret pedagoga Hrvatske. [Preuzeto 21. prosinca 2012. godine sa <http://ladislav-bognar.net/files/Interkulturalizam%20i%20civilno%20dru%C5%A1tvo.pdf>]
- Cindrić, M. Miljković, D. Strugar, V. (2010) *Didaktika i kurikulum*. IEP-D2, Donja Lomnica: Ekološki glasnik d.o.o.
- Danilović, M. (2011) Nastavnik kao uzor, model, idol, ideal, simbol, vrednost, tj. mera, savršenog i svestrano obrazovanog čoveka. Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja, 6. Međunarodni Simpozijum, Tehnički fakultet Čačak, [Preuzeto 20. prosinca 2012. g. http://eprints.ugd.edu.mk/4032/1/Rosetta_Radovi%20zbornika%20I.pdf]
- EUROPEAN COMMISSION Directorate – General for Education and Culture (2005) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. [Preuzeto 20. studenog 2012. sa http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_

- en.pdf] Gay, Philip, W., Sr. (2008.) *Leadership core competencies, Strategy Research Project*, Carlisle Barracks, U.S. Army War College.
- HAZU (2008) Preporuke temeljene na raspravi Inovativnost, istraživačko sveučilište i poduzeće zasnovano na znanju. [Preuzeto 22. prosinca 2012. godine sa http://info.hazu.hr/upload/file/Dokumenti/Inovativnost_istrazivacko_sveuc_30_04_08.pdf]
- Hofstede, G. (2009) *Research on culture: how to use it in training?*, European J. Cross-Cultural Competence and Management, Volume 1 (1) Geneva (14-21)
- Hrvatić, N. (2005) *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*, Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 251-266.
- Hrvatić, N. Piršl, E. (2007) *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*, U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum – Teorije metodologija sadržaj struktura*. Zagreb, Školska knjiga, 333-356.
- Hrvatić, N. (2008) *Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma*, Pedagogijska istraživanja, 5 (2), 197-208.
- Jurčić, M. (2012.) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Zagreb, RECEDO d.o.o.
- Kozan Naumescu, A. (2008) *Science Teacher Competencies in Acknowledged Based Society*, Acta Didactica Napocensia, sv. 1, br. 1, 2008., str. 25-30.
- Kozina, A. (2012) *Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika*, U: Posavec, K. Sablić, M. (ur.), *Pedagogija i kultura*. Zbornik radova: *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 197-207.
- Kyriacou, Ch. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. EDUCA, nakladno društvo, d.o.o. Zagreb.
- Mayer, E. (1992) *Key competencies: report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment – related key competencies for postcompulsory education and training*. [Mayer report] Canberra, Australian Capital Territory.
- Navy Leadership Competency model (NLCM) (text taken from a Center for Naval Leadership briefing) [Preuzeto 28. ožujka 2012. sa <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/navy/navy-ldr-comp.htm>]
- Palekčić, M. (1999) *Nastavni sadržaji i znanje*. Osnove suvremene pedagogije, Zagreb, HPKZ, 265- 290.
- Peko, A. Mlinarević, V. Jindra, R. (2009) *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati*. U: Peko, A. Mlinarević, V. (ur.) *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet: Nansen dijalog centar.
- Piršl, E. (2011) *Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju*. Pedagogijska istraživanja, 8 (1), 53-70.
- Pivac, J. (2009) *Izazovi školi*, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Školska knjiga, Zagreb.
- Previšić, V. (1994) *Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam*, ur. Matijević, M. Pranjić, M. Previšić, V. *Pluralizam u odgoju i školstvu*, Zagreb, Katehetski salezijanski centar (19-22)
- Previšić, V. i sur. (1999) *O nekoliko pojmova*, U: Mijatović, A. Previšić, V. (ur.) *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Zagreb, Interkultura.

- Previšić, V. (2007.) *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, U: Previšić, V. Šoljan, N. Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Prvi kongres pedagoga Hrvatske, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo (XV-XXIV).
- Previšić, V. (2010) *Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumске perspektive*. Pedagoška istraživanja, 7 (2), 165-176
- Research voor Beleid (2010.) *Key competences for adult learning professionals, Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*, Final report. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Sekulić-Majurec, A. (2005.) *Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagozima*. Pedagoška istraživanja, 2 (2), 267-277.
- UNESCO (1966) Preporuka o statusu učitelja. Međunarodna konferencija o statusu učitelja.
- Wong, L. Gerras, S. Kidd, W. Pricone, R. Swengros R. (2003) “Strategic Leadership Competencies”, Strategic Studies Institute [Preuzeto 27. kolovoza 2012. S: <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/ssi/wong.pdf>]
- Zook, A. M. (2006) “Military competency – Based Human Capital Management: A Steps Toward The Future”, USAWC Strategy Research Project, U.S. Army War College, Pennsylvania [Preuzeto 27. kolovoza 2012. sa <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA448319>]

INTERCULTURAL COMPETENCIES OF MILITARY TEACHERS

Andrija Kozina

Summary: *With the transformation of the Croatian Defence Academy into high educational and scientific research military institute there is a need for continuous professional development of military teachers. Military vocation has certain implications in spiritual, moral, cultural, social and economic development of the society. Accordingly, a military teacher has a key role in upbringing and education of future NCOs and officers. In order to meet all challenges in front of him, and in addition to having key qualifications, the military teacher should possess intercultural competencies not only as an officer but as a military teacher too. The development of intercultural competencies of an officer is influenced by education and training in military schools, participation in peace keeping missions and the work in multinational NATO commands. One of the main goals and tasks concerning the future of military schools is creating ways of improvements and professional achievements of teachers in military upbringing and education.*

Key words: *competencies of officers, competencies of teachers, intercultural competencies, military teacher*

TEORIJE POMAGANJA U PENALNOM SUSTAVU

Esad Zećirević
Kaznionica u Turopolju
ezecirevic@gmail.com

Sažetak: *Cilj ovog rada je da se ukaže na činjenicu da bi teorije pomaganja u penalnom sustavu trebale bi biti jedan od glavnih oslonaca u realizaciji programa rehabilitacije zatvorenika, obzirom na raznolikost psihosocijalnih i kriminoloških svojstava zatvoreničke populacije, koje je neophodno sanirati odgovarajućim terapijskim postupcima, kao preduvjet stabiliziranja zatvorenika i omogućavanja u takvim uvjetima dolaženja do izražaja efikasnije uporabe drugih metoda i postupaka u njihovom tretmanu.*

Činjenica da u tom smislu nije još uvijek dovoljno učinjeno zapravo pogoduje održavanju postojećeg stanja, što otežava nastojanja da se zatvorenike dovede u poziciju bržeg i cjelovitijeg mijenjanja u svim aspektima i pripremaju za kvalitetan život na slobodi. To je posljedica upravo organizacije i prakse u penalnim ustanovama, jer se pretežito oslanjaju na model hijerarhijskog funkcioniranja, nerijetko sklon birokratiziranju, zbog čega se, između ostalog usporavaju radikalnije promjene i kontinuirano inoviranje rada u zatvorima, a time doprinosi nepoželjnim posljedicama za zatvorenike ali i djelatne osobe, čiji je posao koncipiranje i provođenje pojedinačnog programa izvršavanja kazne zatvora.

Ključne riječi: *teorije pomaganja, penalni sustav, tretman zatvorenika, teorija izbora, realitetna terapija*

Uvod

Danas smo suočeni s činjenicom da se mnoge ustanove po svojoj organizaciji i praksi uglavnom oslanjaju na tzv. birokratski model, gdje je pomagačeva dužnost da kao djelatnik ustanove obavlja svoj posao u skladu s opisom posla i politikom i pravilima kuće, s primjesama profesionalnog modela, zasnovanog na profesionalno etičkom kodeksu, gdje su prioriteti prava i interesi korisnika, ali na način da pomagač ima moć i odlučuje što će i kako biti, dok radikalni model osobne predanosti, koji podrazumijeva da pomagač, obzirom na svoju osobnost, ideologiju, uvjerenje

i profesionalnost teži promjenama je minimalno zastupljen u neposrednoj praksi pojedinih pomagača (prema Urbanc, 2006).

Središnji prostor u kojem se odvija proces pomaganja u socijalnom radu je razgovor... (Čačinović Vogrinčić i dr., 2007), ali ne samo u socijalnom radu nego i ostalim pomagačkim institucijama, gdje stručnjak i osoba kojoj treba pomoći su sugovornici i sustvaratelji, a obzirom da se različite teorije pomaganja baziraju uglavnom na razgovoru, postaju nezaobilazan način pružanja pomoći i osobama s problemom, koje se nalaze u penalnim institucijama. Važno je istaknuti u kontekstu toga da se posredstvom teorija pomaganja, uspostavlja osobni kontakt između ljudi, oblikuje se međusobni prostor, odnosno prostor intersubjektivnosti koji je područje osjećaja, misli i spoznaja o prirodi trenutnog međusobnog odnosa, koji ljudi međusobno dijele, oni ocjenjuju implicite i eksplicite, kako dijele taj prostor koji se može i preoblikovati. Na svaki odnos i uspostavljanje osobnog kontakta gledamo kao na različite entitete koji su neprestano u odnosu suovisnosti. Suradni odnos je dogovaranje, stvaranje mogućih rješenja sa zatvorenikom, uvažavajući njegove resurse i moći. Uspostavljanje osobnog kontakta je proces koji se temelji na tehnikama razgovora, ali je još ovisniji o ispreplitanju osobnih značajki pojedinaca uključenih u proces pomoći, te međusobnim intersubjektivnim prostorom, on može biti poticaj za nove susrete i vodi prema oblikovanju emocionalne odnosne veze između zatvorenika i pomagača, što je pored zadataka i ciljeva ključni sastavni dio svakog suradnog odnosa. Suradni odnos bez osobnog ili barem službenog kontakta nije moguć.

Kako je znano, postoji čitava lepeza teorija pomaganja od psihoanalitičke, egzistencijalističke, teorije usmjerene na osobu, geštalt terapije, realitetne terapije, bihevioralne terapije, transakcijske analize, kognitivno bihevioralne, feminističke i teorije obiteljskih sistema, da spomenemo one najpoznatije, mada postoji čitav niz i drugih koje su se razvile na temelju gore spomenutih pomagačkih teorija. One nam omogućavaju upoznavanje ljudi u svim aspektima, jer... poznavati karakter čovjeka znači poznavati njegove nade, strasti, njegovu povijest, iskušenja u kojima se našao, male skice njegova života-kako im prići, kako ih dotaknuti, kako ih poučiti, jer naše nade i naša sjećanja imaju mnogo veće značenje za naš život nego što smo katkad spremni priznati (Octavia Hill, 1913-prema Urbanc, 2006).

U fokusu našeg razmatranja, u nastavku ovog rada, biti će realitetna terapija i teorija izbora, kao jedna od efikasnih teorija pomaganja u penalnom sustavu, obzirom na svoje principe, metode i tehnike kojima se zatvorenike vodi ovdje i sada u razrješavanju problema s kojima se susreću u penalnom i izvan penalnog okruženja. Razgovor, dijalog, otkrivanje, stvaranje, sudjelovanje, mijenjanje, osnaživanje, suradni odnos, individualizirani suradni plan pomoći, timski rad, zajednica i ekologija su okosnica u svakom pomagačkom radu.

U vezi s tim postavlja se i pitanje uloge intuicije, koja je sastavna komponenta svake pomagačke teorije i ako je po svojoj definiciji... čuvstveno obojeno prosudi-

vanje ili razumijevanje neke situacije, osobe ili pojave, koja nije posljedica namjernog razmišljanja, već se javlja kao spoznaja ili uvid (Petz, 2005) u svakodnevnoj pomagačkoj praksi je također prisutna, posebno u situacijama kada osjećamo da se zatvorenik prilagodio na penalne uvjete života i rada, kada osjetimo da je spreman za ozbiljnu suradnju u razrješavanju psihosocijalnih i kriminoloških problema, koji ga opterećuju, kada u određenom trenutku uviđamo da je spreman za rad na sebi i promjene kroz koje mora proći da bi se oslobodio psihosocijalnog i kriminalnog balasta, kada iznenada spoznemo da zatvorenik želi, unatoč etiketiranju u penalnoj, ali i u užoj i široj socijalnoj sredini iz koje dolazi, prihvatiti pomoć pri stvaranju takvih obrambenih mehanizama uz pomoć kojih će biti u sve manjoj frustraciji zbog svoje obilježenosti, glede sadašnjeg statusa i vrste samog kaznenog djela, kada osjetimo da je dovoljno psihosocijalno stabilan i odgovoran da ga se pušta u posjet obitelji, kada osjetimo da zapravo formalno uredno funkcionira, ali stvarno nije spreman na promjene, kada uvidimo u određenim momentima da zatvorenik u biti nije iskren sugovornik i da se predstavlja u ljepšem svjetlu od stvarnog stanja, kako bi ishodio neke dobiti za sebe i slično.

Zašto trebamo teorije pomaganja?

Obzirom da je glavna svrha izvršavanja kazne, uz čovječno postupanje i poštovanje dostojanstva osobe koja se nalazi na izdržavanju kazne zatvora, njegovo osposobljavanje za život na slobodi u skladu s zakonom i društvenim pravilima (ZIKZ, NN83/09, Zagreb), dostizanje ovog cilja korespondira samo u stanovitoj mjeri s praktičnim nastojanjima u tretmanu zatvorenika, posebno ako praksu promatramo prema postavkama Bertalanffyve teorije sustava, uz činjenicu, kada se organizacijski i u praksi, penalne ustanove uglavnom oslanjaju na hijerarhijsko birokratski model, vjerojatnije je da jedna od najvažnijih svrha kažnjavanja, koju možemo otkriti ispod površine deklariranih svrha je neki društveni red koji se mora uspostaviti prema zahtjevu i zbog interesa najmoćnijih društvenih slojeva (prema Knežević, 2008).

Sa stajališta termodinamičke teorije, zapravo povezanost sustava sa okolinom je uvjet njegova opstanka, što u penalnoj zbilji nije slučaj, jer s većom neovisnošću okoline raste njegova zatvorenost, pa prema tome i stupanj njegove potencijalne entropije. Samo od uspješne razmjene materije-energije i informacija s okolinom ovisi i mogućnost njegove održivosti.

U ovome, međutim, postoji i opasnost koja se pojavljuje kao problem u organizaciji penalnih ustanova. Svrha sustava nije shvaćena kao jedna od varijabli, nego se ispostavlja kao jedini smisao postojanja sustava, one su se odvojile od sustava kao samostalni entitet, postale najznačajnijim elementom njegove izgradnje i tako od jedne od mogućih varijabli postojanja sustava, postale njegov *raison d'être*. Kao

rezultanta ovakvog pristupa svrsi sustava javlja se unutarnja organizacija koja onda podređuje svrhu sredstvima (Knežević, 2008).

Jedna od osnovnih karakteristika ovakve organizacijske sheme, koja svrhu pretpostavlja ostalim elementima postojanja sustava, njezina "militantnost", njezin pritisak na pojedinca, neko "svaljivanje" krivice upravo na tu razinu, osobito na onog tko doživljava neuspjeh zbog konflikata uloga (a zatvorenik je tipičan primjer takvog pojedinca), onda zatvor prebacuje probleme svog funkcioniranja, svoje neuspješnosti, upravo na tog pojedinca (Knežević, 2008).

Ovakvo definiranje svrhe daje nedovoljne mogućnosti sustavu za unutarnju diferencijaciju, kako bi mogao rješavati probleme svojih odnosa sa okolinom. Sustav se unutar takve uske definicije usmjerava samo na hijerarhijske forme organizacije. Ona time postaje jedinom kičmom sistema.

Vrhovna instanca mora po tome predstavljati svrhu sustava i slijediti je kao svoju svrhu. Prva ispod nje pruža joj sredstva za tu svrhu, koja se fiksiraju za nju kao podsvrhe, za koju se dolje niže moraju osigurati podsredstva, itd., sve dok se ne dođe do kraja hijerarhije (Luhmann, 1981; prema Knežević, 2008)

Kakva je reperkusija ove situacije? Zatvorenik kao najniži stupanj u hijerarhijskoj organizaciji, postaje zapravo, paradoksalno, svrhom sustava (posljednja, najniža podsvrha u hijerarhiji), ali ujedno i njegovim sredstvom. Ako se ovakva struktura prenese na zatvoreničku supkulturu, onda u njoj dovodi do takve diferencijacije u kojoj također netko postaje podsvrhom, a sljedeći niži, sredstvom realizacije više svrhe.

Kako odnos svrha/sredstvo nije samo organizacijske prirode nego u funkcioniranju sustava ima svoje energetske i informacijske reperkusije, i kako za realizaciju neke svrhe nužno treba staviti na raspolaganje i neke energetske potencijale – sredstva, onda unutar sustava ona razina koja sljedeću koristi kao svoje sredstvo troši i njene energetske potencijale. Tako sustav zapravo u hijerarhijskoj / svrhovitosnoj organizaciji, počiva na iskorištavanju energetske potencijala zatvorenika, ma kakvi oni bili (prema Knežević, 2008).

Postizanje kakve takve rehabilitacije kao deklariranog cilja i u kontekstu postojećeg modela organizacije i prakse penalnih ustanova moguće je korištenjem različitih penoloških metoda i tehnika u tretmanu zatvorenika, ali i različitih pomagačkih teorija, upravo zbog raznolikih psihosocijalnih i kriminoloških karakteristika zatvoreničke populacije. Od inih pomagačkih teorija koje bi trebale naći svoje mjesto u tretmanu zatvorenika svakako su najzanimljivije; Freudova psihoanalitička terapija, koja se temelji na uvidu, nesvjesnoj motivaciji i rekonstrukciji ličnosti, terapija Alfreda Adlera usmjerena na značenje, ciljeve, svrhovito ponašanje, svjesno djelovanje, pripadanje i društveni interes, egzistencijalistička terapija Frankla, Maya i Yaloma koja se bavi pitanjem što zapravo znači biti potpunim

čovjekom, koja ističe teme koje su dio ljudskog postojanja kao što su sloboda i odgovornost, tjeskoba, krivica, svijest o konačnosti, stvaranje značenja u svijetu gdje živimo i oblikovanje vlastite budućnosti aktivnim uključivanjem u proces odlučivanja, Rogersov pristup usmjeren na osobu stavlja naglasak na temeljne terapeutove stavove i uvjerenja, kvalitetu odnosa klijenta i terapeuta kao glavne odrednice ishoda terapijskog procesa, u kontekstu živog i autentičnog odnosa sa terapeutom u klijentu se oslobađa njegova razvojna snaga, Perlova geštalt terapija koja nudi širok raspon eksperimenata, kako bi pomogla klijentima u usmjeravanju na ono što sada doživljavaju, Glasserova realitetna terapija usmjerena na klijentovo trenutačno ponašanje, njegovu osobnu odgovornost za mijenjanje sebe stvaranjem jasnih planova za usvajanje novih postupaka, Lazarusova i Bandurina bihevioralna terapija usmjerena na ponašanje i poduzimanje koraka namijenjenih konkretnim promjenama – suvremeni trend u ovoj teoriji sve veću pažnju posvećuje kognitivnim činiteljima, kao važnim odrednicama ponašanja, Eelisova racionalno-emocionalna-bihevioralna i kognitivna terapija ističe kako je nužno učiti pobijati neprilagođena uvjerenja i automatske misli koji ljude vode u očaj, ovi pristupi korisni su u pomaganju ljudima da oslabe svoje pogrešne i samoporažavajuće pretpostavke i da stvore racionalnu životnu filozofiju.

Na kraju navodimo i opći pristup koji čini sistemsku perspektiva, čiji su dio feministička terapija Millerove, Enusove, Espinove i Browunove, koja ističe važnost razumijevanja pojedinca u okolini, koja utječe na njegov razvoj, da bi se čovjek mogao promijeniti najvažnije je obratiti pažnju na to kako na njegovu ličnost utječe socijalizacija njegove spolne uloge, kultura, obitelj i drugi sistemi dok obiteljska terapija sa istaknutim tvorcima Adlerom, Bowenom, Satirovom, Whitakerom i Minuchinom, temelji se na pretpostavci da je ključ promjene pojedinca razumijevanje obitelji i rad s njom (prema Corey, 2004).

Iz ovog pojednostavljenog prikaza najpoznatijih pomagačkih teorija vidljivo je da pojedinačno ili u različitim integrativnim kombinacijama nalaze svoje mjesto u penalnoj praksi i mogu doprinijeti efikasnijem ostvarenju svrhe izvršavanja kazne zatvora, odnosno mogu pospješiti procese rehabilitacije zatvorenika u svim aspektima.

Teorije pomaganja u penalnoj praksi su jedan od načina provođenja uspješnije rehabilitacije zatvorenika, kao cilja kojemu se teži u smislu individualne i generalne prevencije. Tu se zapravo radi o dvije, a ponekad i više osoba, različitih osobnih povijesti, iskustava, kompetencija koje sustvaraju svoje sudjelovanje u rješenju, što doprinosi stjecanju iskustva, poštovanja i osobnog dostojanstva, dakle, oni vode razgovor iz kojega su spremni izaći drugačiji, s novim pogledima, alternativnim rješenjima, drugačijim razumijevanjem, novim promišljanjima i novim odlukama (prema Čaćinović Vugrinčić i dr. 2007). Njihova važnost osobito se ogleda u činjenici da nam:

- Omogućuju uvid i razumijevanje smisla filozofije života svake pa tako i osobe koja se našla u psihosocijalnom problemu u penalnoj instituciji.
- One su strukturirani načini pružanja pomoći u rješavanju problema osoba s raznolikim psihosocijalnim poteškoćama u penalnoj instituciji
- Pružaju nam mogućnosti korištenja provjerenih principa, metoda i tehnika u sagledavanju prošlosti, sadašnjosti i u konstruktivnom nadilaženju psihosocijalnih problema osobe u budućnosti.
- Omogućuje nam razumijevanje i prihvaćanje ljudskog ponašanja u raznolikim situacijama pa tako i ponašanja koje su osobu dovele u sukob sa zakonom i penalnu instituciju, kao i ponašanja u samoj instituciji.
- Daju nam odgovore na pitanja o načinima organizacije i provođenja praktičnog rada s osobom u penalnoj instituciji i njegovo vođenje ka svekolikoj rehabilitaciji u psihosocijalnom, edukativnom, kulturnom, radnom i ekološkom smislu, kao preduvjetu njegove uspješne integracije u život na slobodi.
- Upućuju nas na različite procese sagledavanja i učenja novih načina mišljenja i stjecanja, kod osoba s problemima, djelotvornijih načina suočavanja s problemom u instituciji i izvan nje.
- Upućuju nas na načine efikasnog rada s pojedincem i grupom u razrješavanju psihosocijalnih problema osoba u penalnoj instituciji
- Olakšavaju nam adekvatno uključanje u procese rehabilitacije osobe s problemom u penalnoj instituciji kao i ostalih raznih činitelja od obitelji, osoba iz lokalne sredine, različitih institucija, sve do pomagača na duhovnoj razini
- Teorijama možemo poučiti i osobu s problemom, barem u domeni ključnih postavki, terapijskih ciljeva, terapijskog odnosa i terapijskih tehnika, kako bi ga se bolje motiviralo za aktivno sudjelovanje u razrješavanju vlastitog psihosocijalnog problema.
- Omogućuju nam humaniziranje odnosa i u penalnoj instituciji, a time i lakše usmjeravanje osobe s problemom na iznalaženje onih oblika pomoći i samopomoći koji će ga učiniti psihosocijalno stabilnim u zatvoreničkoj zajednici, opterećenoj raznolikim psihosocijalnim i kriminološkim atributima u negativnom smislu te riječi.
- Pomažu nam u postizanju mogućnosti sagledavanja djelotvornih oblika ponašanja, koji će dovesti do većeg zadovoljstva kod osobe u problemu, te tako i do smanjenja neprihvatljivih oblika ponašanja za društvo u cjelini.
- Pružaju mogućnost za njihovo samoizučavanje i osposobljavanje u primjeni od strane osoba u problemu, kao organiziranje fokus grupa, ali i osoba bez izraženih psihosocijalnih problema kao načina prevencije od istih.

Osnovne postavke teorije izbora i realitetne terapije

Penalna praksa fokusirana na teoriju izbora i realitetnu terapiju je model koji je osmislio dr. William Glasser 1962. godine usavršavajući ga sa svojim mnogim suradnicima do današnjeg dana.

U osnovi, teorija izbora objašnjava da smo jedina osoba koju možemo kontrolirati. Ako smo u nekakvom odnosu nezadovoljni trebamo se usmjeravati na ono što možemo učiniti kako bi smo unaprijedili odnos, a ne pokušavati mijenjati drugoga... Da bi smo to učinili potrebno je primjenjivati ono što se zove sedam skrbnih navika teorije izbora: slušanje, podržavanje, ohrabrivanje, poštivanje, vjerovanje, prihvaćanje i stalno pregovaranje o onomu o čemu se ne slažemo (prema Glasser, 2001).

Nasuprot skrbnih navika koje doprinose dobrom odnosu...sedam ubojitih navika su ponašanje izvanjske kontrole koje ... vi i vaš sugovornik eventualno primjenjujete u dijalogu zbog čega savjetovanje nužno klizi nizbrdo...ali kada iz konverzacije izbacite slijedećih sedam navika – kritiziranje, okrivljavanje, žaljenje, prigovaranje, prijetnje, kažnjavanje i potkupljivanje – vaš razgovor se značajno poboljšava i vodi poželjnom ishodu (prema Glasser i Glasser, 2009).

U biti, osobe ili klijenti u psihosocijalnom problemu, prema ovoj teoriji pomaganja, imaju osnovnu teškoću, uključeni su u nezadovoljavajući odnos ili im odnos posve nedostaje. Malo klijenata razumije da je njihov problem izabrani način postupanja, ono što znaju jest da osjećaju jaku bol ili da su nesretni, oni biraju svoje postupke kao način savladavanja frustracije izazvane nezadovoljavajućim odnosom ili zbog nepostojanja tog odnosa.

Terapija se sastoji u tome da se klijente pouči kako načiniti djelotvornije izbore, npr. ako je izabrao biti depresivan, više ne mogu govoriti – “ja sam depresivan”, nego izabrao sam biti depresivan, jer je to najbolji način izlaženja na kraj s nekom situacijom, ako ga ne zadovoljava odlučuje se na traženje boljih izbora.

Izuzetno je važno da realitetni terapeut uspostavi zadovoljavajući odnos s klijentom, zahvaljujući povjerenju klijent uči kako će prekinuti donošenje destruktivnih ili samouništavajućih odluka koje se danas pogrešno zovu “duševnim bolestima”.

Na pitanje “Što je uspješan život?!” , djelomičan odgovor je da klijent mora imati barem jedan zadovoljavajući odnos koji mu omogućava zadovoljenje uputa, zapisanih u genima, a to su osnovne potrebe. Zbog toga vjerujem da smo, osim preživljavanja koje u mnogome ovisi o našoj fiziologiji, genetski programirani da pokušamo zadovoljiti četiri psihološke potrebe: ljubav i pripadanje, moć, slobodu i zabavu. Svako je naše ponašanje naš najbolji izbor u trenutku kada odabiremo kako ćemo zadovoljiti jednu ili više potreba (prema Glasser, 2004) Znano je da mozak djeluje kao upravljački sustav, on prati naše osjećaje, kako bi odredio koliko smo uspješni u svojim cjelovitim nagonima da zadovoljimo navedene potrebe, jer kada se osjećamo loše, tada nije zadovoljena jedna ili više potreba, njih nismo svjesni,

ali želimo se osjećati dobro pa tjerani bolom, nastojimo zadovoljiti potrebe, kada su potrebe zadovoljene osjećamo ugodu.

Potrebe ne zadovoljavamo izravno, od rođenja i cijelog života pomno pratimo sve što radimo i donosi nam ugodu, ta saznanja smještena su u mozgu i nazivamo ih svijetom kvalitete, koji sadrži ljude koji su nam najbližiji i s kojima uživamo, on sadrži i stvari koje posjedujemo ili bismo to htjeli, tu je i sustav vjerovanja koji nam pričinja ugodu npr. religiozna, politička ili osobna vjerovanja.

Svijet kvalitete je srž našeg života, u njega smještamo ljude koje želimo voljeti. Klijenti koji dolaze na terapiju obično nemaju nikoga u svom svijetu kvalitete ili češće imaju nekoga s kim se ne mogu povezati na zadovoljavajući način, važno je da klijent i terapeuta stavi u svoj svijet kvalitete, jer iz odnosa s terapeutom klijenti počinju učiti kako da se približe ljudima koje trebaju.

Sve što činimo od rođenja do smrti sastoji se od ponašanja koje je potaknuto iznutra i izabrano. Naše cjelovito ponašanje uvijek je naš najbolji način da dobijemo što želimo, kako bismo zadovoljili svoje potrebe. Ponašanje je svrhovito jer je namijenjeno zatvaranju rascjepa između onoga što želimo i onoga što zamjećujemo da dobivamo.

Pojam cjelovitog ponašanja sastoji se od četiri neodvojive ali različite komponente – djelovanja, mišljenja, osjećaja i fiziologije, koji moraju pratiti sva naša djela, misli i osjećaje. Djelovanje i mišljenje biramo i oni su pokretači promjena, osjećaji i fiziologija ih prate, njih ne možemo birati osim posredno.

Realitetna terapija se ne bavi traženjem krivca, usmjerava se na ono što klijent može kontrolirati. U terapijskom procesu ne treba dugo slušati pritužbe, optuživanja i kritiziranja. Ako sve što radimo sami biramo, moramo biti odgovorni za svoje izbore, klijenta treba usmjeravati na ono što mogu izabrati da se približe ljudima koje trebaju, a uključivanje u smislene aktivnosti je dobar način. Kada se klijenti počnu dobro osjećati u odnosu na sebe, manje mu je važno birati neodgovorne postupke.

Važno je napomenuti da terapeut treba odbiti transfer u smislu kad mu klijent npr. kaže da u njemu vidi oca, majku i sl. treba mu otvoreno reći da terapeut to nije, nego je ono što jeste - terapeut.

U realitetnoj terapiji ne treba istraživati prošlost, osim u slučaju da bi se u njoj našlo nešto dobro što bi klijent mogao upotrijebiti u sadašnjosti za rješavanje problema, jer sve što možemo učiniti je promijeniti sadašnje ponašanje, prošla ne možemo mijenjati. Također, bol ili simptom nisu važni za savjetodavni proces, jer se ne mogu promijeniti dok se ne poboljšaju klijentovi odnosi s ljudima koji su mu važni.

Cilj realitetne terapije je pomoći klijentima da se povežu ili da se ponovno povežu s ljudima koje su odlučili smjestiti u svoj svijet kvalitete i podučiti ih teoriji izbora.

Jedna od glavnih funkcija realitetnog terapeuta je pomoći klijentu u iznalaženju na kraj sa sadašnjošću, klijentu se stalno postavlja pitanje: Pomaže li ti to što si izabrao približavanju ljudima koje trebaš ili uspostaviš odnos s novim ljudima? U primjeni realitetne terapije jedan od osnovnih zahtjeva je da terapeut treba klijenta slušati, kao i činjenica da klijent ne smije kontrolirati terapeuta, ali niti terapeut ne smije kontrolirati klijenta.

Proces realitetne terapije sastoji se iz dva dijela: uspostavljanje okruženja koje potiče na promjenu i primjene različitih postupaka koji vode do promjene. (prema R. Wubbolding 1998). Savjetodavni ciklus započinje istraživanjem klijentovih želja, potreba i načina opažanja, potom klijenti istražuju svoje cjelovito ponašanje i sami procjenjuju koliko su djelotvorni u dobivanju onog što žele, ako odluče isprobati nove postupke stvaraju plan, Jer klijent može kontrolirati samo sebe druge ne, tako on sebe može i mijenjati, ali druge ne. Promjena je uvijek izbor, terapeut ispituje želje, izbore klijenata, npr. nezadovoljavajući odnos sa suprugom, djecom, poslodavcem i slično. Svaka promjena unutar odnosa izaziva promjenu cijelog odnosa i klijent može izabrati da promjeni ono što čini, jer postupci koji vode promjeni temelje se na pretpostavci da su ljudi motivirani za promjenu, a motivirani su kada su uvjereni da im sadašnje ponašanje ne daje ono što žele i kada vjeruju da mogu izabrati druge postupke koji će ih približiti onome što žele. Jedan od bliskih suradnika W. Glassera, Robert Wubbolding (1990), je osmislio skup postupaka za primjenu i podučavanje realitetne terapije poznate kao ŽDPP sustav (Ž – želje i potrebe, D - djelovanje, smjer djelovanja, P – procjena, P - planiranje i posvećenost provedbi plana), pri tom se u procesu terapije od klijenta traže odgovori u osnovi na ključna pitanja kao što su – Što želiš?, Što radiš? Da li ti to pomaže? i izrada plana, uz napomenu da se na samom početku terapije s klijentom razgovara o općem smjeru njihova života uključujući i to kamo idu i kamo ih njihovi postupci vode. Uvijek treba ići nekim od općih smjerova kao što su: sretan, jak, odgovoran, u kontroli, uspješan, i u dobrim odnosima, kako bi došli do onoga što želimo, odnosno koji će nam pomoći stići tamo kamo želimo ići i biti ono što želimo biti (prema Good, 1987).

Realitetna terapija usmjerena je na osvještavanje sadašnjeg cjelokupnog ponašanja, tim procesom klijentu pomažemo da dobije što želi i stvori pozitivnu sliku o sebi. Proces stvaranja i provođenja plana omogućuje klijentu da stekne djelotvornu kontrolu nad svojim životom.

Jedna od osnovnih prednosti realitetne terapije jest njezino razmjerno kratko trajanje i činjenica da se bavi svjesnim teškoćama u ponašanju, srž terapijskog procesa su klijentova samoprocjena, plan djelovanja i posvećenost njegovoj provedbi, realitetni terapeut pomaže klijentu u istraživanju njegovog unutarnjeg inventara postupaka, misli i osjećaja, kada klijenti jednom odluče da njihova sadašnja ponašanje nije uspješno, tada je vjerojatnije da će razmotriti mogućnost stjecanja novog skupa postupaka (prema Corey, 2004).

Jedna od glavnih ograničenja realitetne terapije jest da ne ističe dovoljno ulogu sljedećih vidova savjetodavnog procesa: nesvjesnog, snage prošlosti i utjecaja traumatskih iskustava iz ranog djetinjstva, terapijske vrijednosti snova i uloge transfera (prema Corey, 2004).

Neke značajke teorije izbora i realitetne terapije za rad u penalnoj ustanovi

U segmentu prakse u penalnim ustanovama, ograničenja u primjeni realitetne terapije svode se na neuobičajeno okruženje u kojem se terapija provodi, jer je frustrirajuće i demotivirajuće, posebno kada se radi o delikatnim problemima proizašlim iz kaznenog djela, koji su za posljedicu imali dolazak u penalnu ustanovu, javnu osudu, ali i osudu u samoj zatvoreničkoj zajednici.

Koristeći u praksi postavke teorije izbora i realitetne terapije u opisanim uvjetima profesionalnog djelovanja, unatoč mnogim ograničenjima birokratskog modela koji je okosnica organizacije i realizacije programa rada penalnih ustanova, izdvajamo neke uloge i doprinose teorije izbora i realitetne terapije u smislu obogaćivanja i olakšavanja našeg svakodnevnog rada uz napomenu nekih karakteristika populacije u penalnim ustanovama i to kako slijedi:

- u penalnim ustanovama se nalazi ponajviše mladih osoba, najveći dio zatvoreničke zajednice je iz urbanih sredina, iz obitelji koje su u znatnoj mjeri opterećene psihosocijalnim problemima, dobar dio samih zatvorenika dolazi s lakšim ili težim zdravstvenim smetnjama, većina sa završenom srednjom školom a stanovit broj ih je bez radnih navika, u dobroj mjeri nesocijalizirani bez usvojenih moralnih normi, značajno su skloni rizicima s izraženom agresivnošću, u dobroj mjeri neoženjeni i bez djece, najveći dio živi s roditeljima s naglašenim poremećajem osobnosti i s vrlo naglašenom ovisnošću o alkoholu i drogama, s relativno kraćim kaznama, u znatnoj mjeri su nekritični, dobar dio je priveden na izdržavanje kazne, mnogi s ranijom osuđivanošću ili s novim kaznenim postupcima u tijeku i većina slobodno vrijeme uglavnom provodi stihijski.

Unatoč navedenim obilježjima zatvoreničke zajednice, korištenje realitetne terapije u praksi je moguće i poželjno iz sljedećih razloga:

- za zatvorenike je to interesantan pristup u razrješavanju njegovih psihosocijalnih problema,
- poučavanje o samoj teoriji izbora pomaže im da osvijeste problem koji ih opterećuje,
- tijekom savjetodavnih susreta se samomotivira za nastavak daljnjeg rada na rješavanju problema,

- savjetodavna seansa pomaže zatvoreniku da prihvati činjenicu da on sam mora samog sebe mijenjati i da to ne može učiniti nitko drugi za njega,
- u radu sa zatvorenikom na problemu dovodi ga se u poziciju da prihvati činjenicu da ni on ne može druge mijenjati,
- postupno shvaća da mora uložiti znatan napor i sam riješiti svoj problem,
- sam mora uvidjeti što želi i što radi da bi to dobio, da uvidi koje su mu potrebe nezadovoljene i planirano ide u smjeru da bira različite aktivnosti i promišljanja koja će mu omogućiti da izađe iz problema,
- značajna uloga i doprinos teorije izbora i realitetne terapije u radu sa zatvorenicima ogleda se u razrješavanju problema njegove uspješne prilagodbe na penalne uvjete, ali i drugim problemima s kojima se susreće nakon prilagodbe, jer dolaskom u zatvor mnogi izabiru depresiranje, ljutnju, izolaciju, a osobit problem leži u činjenici da su lišeni slobode kao jedne od krucijalnih čovjekovih potreba, da im je razina moći svedena pravilima penalne ustanove na najmanju mjeru, da nemaju osobit izbor mogućnosti zadovoljavanja potrebe za zabavom, da su uskraćeni u ljubavi i pripadanju, jer su izolirani od onih s kojima su tu potrebu mogli zadovoljavati, a osjećaj ugroženosti u zatvorskoj zajednici, obzirom na karakteristike populacije, često stvara dojam da im je i samo preživljavanje ugroženo,
- rad sa zatvorenicima u ovoj fazi usmjeren je na iznalaženje u postojećim uvjetima, mogućnosti da biraju ona ponašanja koja će im smanjiti razinu frustracije i olakšati im prihvaćanje novonastale situacije, jer unatoč tome postoje mogućnosti da se bira između onoga što će ih osaćiti i omogućiti im prikladno funkcioniranje i zadovoljavanje spomenutih potreba, osobito u kasnijoj fazi kada započne kontakt s najbližima, vikend izlascima iz kaznionice u mjesto prebivališta, a u samoj kaznionici pronađe među zatvorenicima poželjne sugovornike, uključi se u različite smislene aktivnosti, radno se angažira u penalnoj ustanovi ili izvan nje i slično.
- kroz savjetodavni dijalog zatvorenika se vodi prema odgovorima na osnovna pitanja realitetne terapije: Što želi u ovoj situaciji?, Što radi ili bi mogao raditi da tu želju ili želje realizira? Da li mu to što čini pomaže u ostvarivanju njegovih želja i koncipirajući plan aktivnosti uz pomoć kojih će započeti proces razrješavanja problema koji ga opterećuju, a uvjerenje da će kroz te aktivnosti preokrenuti misaone procese, promijeniti negativne osjećaje koji su ga obuzeli i doživjeti fizičko rasterećenje, dodatno će ga motivirati da u tom smislu napravi iskorak i krene putem psihosocijalne stabilizacije kao preduvjeta za poželjno funkcioniranje u samoj instituciji ali i izvan nje. Proces stvaranja i provođenja plana omogućuje zatvoreniku da stekne djelotvornu kontrolu nad svojim životom. Na taj način mu se pomaže da se suoči sa sadašnjošću i izađe na kraj sa stvarnošću u kojoj se nalazi.

Općenito o doprinosu teorije izbora i realitetne terapije praksi penalne ustanove

Realitetna terapija i teorija izbora u stanovitoj mjeri pridonosi kvaliteti rada i olakšava obavljanje ovog odgovornog posla u penalnim ustanovama na način da probleme s kojima se susreću zatvorenici djelotvornije razrješava kroz kratkotrajne ili duže savjetodavne cikluse, ovisno o težini problema, a uz druge metode i tehnike relativno brzo se dolazi do rješenja čime se pospješuje njihova psihosocijalna stabilnost, smanjuje opterećenje zbog obilježenosti kaznenim djelom koje je počinio, posebno kad se radi o seksualnim deliktima i ubojstvima, ovisničkim problemima, deliktima počinjenim prema djeci, nasilničkim deliktima kao što su razbojstva i otmice, a obzirom da dobar dio zatvoreničke populacije karakterizira poremećaj osobnosti ili značajnije izraženi psihotični problemi, ovaj strukturirani teorijski i praktični način pomoći zatvorenicima s problemima u penalnim ustanovama doprinosi smanjenju stresa i kod djelatnih osoba u svakodnevnom radu, to tim prije ako znamo da ...dobar radni kontekst čine načela od kojih izdvajamo načelo svestrane dobiti i uspostavljanje projekta rješenja, poštujući interese svih sudionika u problemu, tzv. dogovorno rješenje, načelo kontakta (uspostavljanje kontakta sa svim sudionicima u problemu), načelo interpozicije (određivanje razine distance od ostalih sudionika), socijalno ekološko načelo (jačanje prirodne socijalne mreže -obitelj, prijatelji, srodnici, susjedi, ako mreže nema treba je uspostaviti), načelo pregovaranja o održavanju procesa oblikovanja sporazuma, ostvarivog i mogućeg dogovora, načelo sudjelovanja sa onima koji nisu neposredno uključeni u problem, ali je njihovo sudjelovanje potrebno da bi se riješio problem, načelo otvaranja problema znači podjelu moći profesionalca sa sudionicima u problemu (Čačinović Vogrinčić i dr., 2007).

Shodno tomu u svom poslu pomagači trebaju voditi računa o profesionalnim načelima od kojih izdvajamo:

- pravo zatvorenika na samoodređenje, poštivanje njegova dostojanstva, poštovanje perspektive moći, jer je zatvorenik vlasnik svojih problema i odlučuje o prihvatanju ili neprihvatanju pomoći
- usmjerenost na akciju, istraživanje, evaluiranje, zauzimanje za one skupine i pojedince koji nemaju dovoljno moći da mobiliziraju razne skupine i utječu na one koji odlučuju
- suprotstavljanje defanzivnoj praksi
- djelovanje na političkoj razini (rad na promjeni javnog mijenja i preraspodjela moći)
- poštovanje različitih vrijednosnih sustava i simbola (suprotstavljanje svakom obliku diskriminacije i iskorištavanja (prema Urbanc, 2006).

Stalno usavršavanje kao imperativ za uspješan rad

Obzirom na razinu osposobljenosti kao realitetnih savjetovatelja i značaj koji teorija izbora i realitetna terapija imaju u svakodnevnom radu, nameće se potreba stalnog praćenja literature iz ovog područja, češće susretanje s drugim realitetnim praktičarima i nastavak edukacije na višim razinama osposobljavanja kroz daljnje cikluse poučavanja u okviru HURT-a.

Barem dijelom, djelatne osobe u penalnim ustanovama, vjerojatno imaju površan uvid u osnove teorija pomaganja, ali uglavnom nisu osposobljeni za njihovo provođenje. U žiži njihovog interesa u penalnim ustanovama su i ostale teorije pomaganja, osobito interesantna je kognitivno bihevioralna terapija, međutim, preduvjet za uključivanje u edukaciju iz tog područja i drugih terapijskih područja je završeni studij psihologije ili medicine. Ono što je važno za istaknuti je činjenica da se u području realitetne terapije i teorije izbora na kojoj se bazira mogu osposobljavati različiti profili stručnjaka koji rade u penalnim ustanovama, a u njezinoj primjeni u svakodnevnom radu neophodno je prisustvo supervizora, međutim, za takvo nešto uvijek nedostaje sredstava, a ponekad nije isključen i otpor savjetovatelja takvoj vrsti stručnog "nadzora", pa su pomagači upućeni na razmjenu mišljenja s drugim realitetnim praktičarima i njihovim mentorima i edukatorima koji su ih uveli u svijet ove pomagačke teorije.

Jedno od temeljnih pitanja bitno za ulogu terapeuta tiče se važnosti terapeuta kao osobe. Obzirom da terapeuti traže od ljudi da iskreno promotre sebe i da donesu odluku o tome kako se žele promijeniti, zbog toga je ključno da i sami terapeuti budu istraživači koji svoj život drže otvorenim za istu vrstu pomnog proučavanja. Premda su terapeuti stručnjaci za teškoće življenja, oni nisu stručni za rješavanje teškoća drugih ljudi. Umjesto toga, njihova je funkcija podučiti ljude drugačijim metodama suočavanja sa životnim teškoćama, jer terapijski proces pomaže klijentima da osvijeste svoje obrasce i načine osnovne promjene životnog stila, što će promijeniti osjećaje i postupke (prema Corey, 2004).

Da bi se terapeut i klijent mogli zaista uključiti u terapijski proces, terapeut mora posjedovati određene kvalitete kao što su toplina, razumijevanje, prihvaćanje, brižnost, poštovanje klijenata, otvorenost i spremnost na izazove od strane drugih ljudi (Corey, 2004), koliko toga ima u zatvorima i da li zatvori po definiciji uništavaju takva svojstva, pitanje je koje bi trebalo pomnije izučiti.

Wubbolding i Brickel govore o slijedećim osobnim kvalitetama realitetnog terapeuta: empatiji, kompetentnosti, energiji i pozitivnom stavu prema ljudskoj prirodi, tome dodaju i profesionalne karakteristike kao što je osjećaj za paradoks i sposobnost stvaranja nove perspektive, sposobnost buđenja nade, sposobnost definiranja problema na rješiv način i sposobnost metafora, etičnost i osjetljivost za kulturalne razlike (prema Corey, 2004).

Iz navedenog slijedi da imamo obvezu kao realitetni terapeuti da svakodnevno radimo na sebi kao osobi, kako bi dostigli onu razinu potrebnih osobnih svojstava ličnosti i profesionalnih kompetencija, koje će nam omogućiti što uspješniju savjetodavnu praksu u razrješavanju inih problema u zatvoreničkoj populaciji.

Doprinosi teorije izbora i realitetne terapije kvaliteti našeg života

Koliko realitetna terapija doprinosi kvaliteti života općenito, vidljivo je u činjenici napredovanja u promjeni na bolje osobnog i profesionalnog života djelatnih osoba u penalnim institucijama, u boljem razumijevanju vlastitih i potreba drugih, u izboru djelotvornijih odluka ponašanja kojima postizemo ciljeve, u većem osobnom i profesionalnom zadovoljstvu, u mijenjanju frustracija – rjeđe se pojavljuju i kraće traju, u unapređenju odnosa s drugima, uključujući odnos sa samim sobom, u postignutoj većoj razini odgovornosti prema sebi i drugima, u uravnoteženoj razini očekivanja od svakodnevnog života, u većoj djelotvornosti, efikasnosti, dopunjavanju i promjeni svijeta kvalitete terapeuta, kao trajnom nastojanju u iznalaženju poželjnih rješenja za mnoge probleme.

Koje vještine, jake strane dolaze do izražaja prilikom korištenja realitetne terapije u praksi, vidljivo je iz efikasnijeg stvaranja odnosa s drugom osobom u kojem obje imaju priliku bolje zadovoljiti svoje potrebe i osjećati se prihvaćeno, u boljem osvještavanju važnosti aktivnog slušanja i razumijevanja druge osobe i njezinog svijeta kvalitete, u vještini stvaranja uvjeta za samoprocjenu osobe koja traži pomoć, u vještini postavljanja pitanja evaluacije želje i potreba, preispitivanje ciljeva i načina ponašanja, u sagledavanju novih mogućnosti za izbor načina o vještom pružanju potpore korisniku u planiranju promjene i praćenju promjene ponašanja u dostignutim kompetencijama za strukturirani i nestrukturirani dijalog i u vještom uočavanju, razumijevanju i dešifriranju neverbalnih poruka osobe u problemu.

Umjesto zaključka

Da bi se doprinijelo kvalitetnijem tretmanu zatvorenika u penalnom sustavu, nezabilaznim se čini, obzirom na psihosocijalne i kriminološke karakteristike zatvoreničke populacije, uvođenje u tretman i pomagačkih teorija. To pretpostavlja da se veći dio djelatnih osoba tretmana treba educirati barem za osnove neke pomagačke teorije, kako bi se rad sa zatvorenicima učinio kvalitetnijim i svrsishodnijim u smislu postizanja one razine kvalitetne rehabilitacije zatvorenika, koja će im omogućiti uspješnije uključivanje u život na slobodi, sukladno zakonskim i društvenim normama, a time i recidiv svesti na još manju razinu.

Sporadični pokušaji da se prakticiranjem tzv. malih rehabilitativnih programa poboljša tretman određenih skupina zatvorenika, nisu sustavna rješenja, pa nemaju

ni takve učinke. Čini nam se bitnim naglasiti potrebu da se penalne institucije u većoj mjeri otvore prema vanjskom okruženju, kako bi im se djelovanje učinilo transparentnijim i dobila mogućnost obostranog protoka informacija i energije, a time i dobivanja pomoći oko kvalitetnije pripreme zatvorenika za uključivanje u tokove života u društvenoj zajednici.

LITERATURA:

- Corey, G. (2004) Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije, Jastrebarsko: Naklada Slap
- Čaćinović Vogrinčić, G., Možina, M., Kobal, L., Mešl, N. (2007) Stvaranje suradnog odnosa u socijalnom radu, Zagreb: Biblioteka socijalnog rada
- Glasser, W. (2004) Teorija izbora, Zagreb: Alinea
- Glasser, W. i Glasser, C. (2001) Naći se i ostati zajedno, Zagreb: Alinea
- Glasser, W. i Glasser, C. (2009) Osam lekcija za sretniji brak, Zagreb: Alinea
- Good, P. (1997) Opći smjer, Zagreb: Alineja
- Knežević M. (2008) Penologija u socijalnom radu (i socijalni rad u penologiji), Zagreb: Biblioteka socijalnog rada
- Petz, B. (2005) Psihologijskih rječnik, Jastrebarsko: Naklada Slap
- Urbanc, K. (2006) Izazovi socijalnog rada s pojedincem, Zagreb: Alinea
- Wubbolding, R. (1998) Primjena realitetne terapije, Zagreb: Alinea
- Wubbolding, R. (1998) Kako uspješno voditi ljude, Zagreb: Alinea

ASSISTANCE THEORIES IN PENAL SYSTEMS

Esad Zecirević

Summary: *The aim of this article is to highlight the fact that theories of aiding should be one of the crucial facts in the implementation of the program of rehabilitation of prisoners in the penal system. Precondition of stabilizing prisoners, because of the diversity of their psychosocial and criminological characteristics, is to rehabilitate them with the appropriate therapeutic procedures.*

The fact of missing this effect actually favours the status quo which complicates efforts to put the prisoners in a position to change their behaviour in all aspects and to be prepared for life after release. Organization and the practice in penal institutions mainly relies on a hierarchical model of functioning, often prone to bureaucracy, which is slowing the radical change and continuous innovation of work in prisons. This contributes to undesirable repercussions for inmates and staff whose job is to design and implement an individual program of execution of the prison sentence.

Key words: *theory of support, penal system, treatment of prisoners, Choice Theory, Reality Therapy*

PROVJERAVANJE, OCJENJIVANJE I PRIZNAVANJE KVALIFIKACIJA STEČENIH NEFORMALNIM I INFORMALNIM UČENJEM (II. DIO)¹

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

Pojmovnik

C

Certifikat (*lat. certus - određen, suguran + fikacija – preobraziti, izmisliti*) – završni dokument kojim ovlaštena obrazovna ustanova potvrđuje kvalificiranost pojedinca, koju je pokazao na završnom ispitu ili u procesu provjeravanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznatu kvalifikaciju na određenoj razini Hrvatskog kvalifikacijskog okvira.

Cilj vrjednovanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina kandidata – otkriti (učiniti vidljivim) prikrivena ili tacitna znanja i vještine kandidata njemu samome, poslodavcu, obrazovnom sustavu i društvenoj zajednici, te poboljšavati kvalifikacijsku strukturu stanovništva i zaposlenika.

D

Dokazi o stečenim neformalnim i informalnim znanjima i vještinama – razlikuju se na neposredne i posredne.

Neposredni dokazi – dokazi na temelju kojih se stječe neposredan uvid u znanja i vještine kandidata koje je stekao završavanjem neformalnih oblika obrazovanja, u procesima rada i samoučenja. Među te dokaze spadaju: certifikati o završenim oblicima neformalnog obrazovanja u obrazovnim ustanovama (npr. dokaz o završenom tečaju stranog jezika, za rad na PC-ju itd.), certifikati o završenim oblicima

1 Pojmovnik je nastavak prvog dijela istoimenog članka istog autora iz prethodnog broja Andragoškog glasnika.

obrazovanja u poduzeću (npr. dokaz o osposobljenosti za rad na siguran način, dokaz o završnoj internoj prekvalifikaciji, specijalizaciji, dokvalifikaciji ili usavršavanju) i u drugim institucijama, konkretna djela (uradak/uradci) kandidata, potvrde poslodavaca o ukupnom radnom iskustvu na određenim poslovima.

Posredni dokazi – dokazi na temelju kojih se stječe posredan uvid u znanja i vještine kandidata koje je stakao u procesima obavljanja određenih poslova. U tu skupinu dokaza spadaju pisana mišljenja neposrednih rukovoditelja o znanjima i vještina i strukovnim kvalitetama kandidata.

I

Informalno (spontano) učenje – je neorganiziran, cjeloživotni proces u kojem svatko stječe znanja, vještine i stavove kroz iskustvo, kroz kontakt s drugim društvenim grupama kakve su obitelj, brak, grupa vršnjaka, radne grupe i slično, kroz kontakt s drugim osobama i kroz kontakt s novim informacijama koje emitiraju sredstva javnog priopćavanja, institucije kulture i slično. Ono osigurava važnu osnovicu za život i rad, ali ne može zamijeniti formalno ni neformalno obrazovanje i osposobljavanje. Onaj koji uči rijetko je svijestan učenja novih znanja i vještina.

Ishod učenja – rezultati procesa učenja; stečeni repertoar ponašanja, stečena znanja i vještine; razvijene kompetencije u različitim područjima.

J

Javno priznati certifikat – je javno priznati dokument (potvrda, uvjerenje, svjedodžba, diploma) kojim ovlaštena obrazovna ustanova, na kraju procesa provjeravanja, potvrđuje da kandidat ima znanja i vještine na određenoj kvalifikacijskoj razini.

K

Kandidat – odrasla osoba s navršениh najmanje 18 godina života koja smatra da je stekla uvjete za pokretanje postupka za priznavanja neformalno i informalno naučenih strukovnih znanja i vještina u javno priznatu kvalifikaciju u određenom sektoru rada i na određenoj kvalifikacijskoj razini.

Kompetencija (lat. *competere* – nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost) - mogućnost primjene znanja i vještina te djelotvorna korištenja iskustava i kvalifikacija u uobičajenim ili novim situacijama.

Kvalifikacija (lat. *qualis* – kakav + *fikacija* - preobraziti, izmisliti) – podrazumijeva formalni ishod procesa ocjenjivanja i vrjednovanja, koji je pokazao da je neka osoba ostvarila ishode učenja u skladu sa standardima koje je propisalo neko

kompetentno tijelo (ustanova), i/ili da posjeduje kompetencije nužne za određenu djelatnost. Podrazumijeva i posjedovanje formalne svjedodžbe koju izdaje neka ovlaštena ustanova.

Prema prijedlogu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, sve kvalifikacije razvrstane su na 8 razina.

Kvaliteta ishoda učenja – označava pouzdanost i povjerenje u iskaz koji se nalazi u javnoj ispravi (ili drugim dokumentima) kojom se prikazuju ostala svojstva ishoda učenja. Kvaliteta se iskazuje kroz dvije dimenzije: osobnu i institucijsku. **Osobna dimenzija kvalitete ishoda učenja** opisuje pouzdanost postojanja iskazanih ishoda učenja (odgovarajuće razine, obujma i profila) kao svojine pojedine osobe i iskazuje se ocjenama, a **institucijska kvaliteta** govori o pouzdanosti odgovarajućih institucija koje su brinule o stjecanju i formalnom vrjednovanju ishoda učenja, uključujući izdavanje konkretne javne isprave.

M

Mjerila i kriteriji za priznavanje – jasni i precizni alati pomoću kojih ocjenjivači utvrđuju ima li kandidat znanja i vještine na razini utvrđenog standarda za određenu kvalifikacijsku razinu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Uz to mjerila i kriteriji određuju jasne granice prolaznosti za teoriju (npr. 50% - 80%) i praksu (npr. 80% - 100%) i vrijeme trajanja provjere (usmene, pisane i praktične).

Mreža ovlaštenih regionalnih centara za provjeravanje i priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije – mreža obrazovnih ustanova (srednjih strukovnih škola, ustanova za obrazovanje odraslih) koje ispunjavaju propisane uvjete (strukovne, kadrovske, materijslo-tehničke i druge), sa sjedištima u Osijeku, Rijeci, Splitu, Zadru, Zagrebu i Varaždinu. Mrežu ovlaštenih regionalnih centara predlaže Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji sa zajednicama srednjih strukovnih škola i ustanova za obrazovanje odraslih), a donosi Nacionalni savjet za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

N

Neformalno (neslužbeno) obrazovanje – svaki oblik obrazovanja koji ne dovodi do stjecanja novih kvalifikacija, odnosno do novih diploma ili napredovanja na kvalifikacijskoj ljestvici. Označava organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje odraslih osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj.

Provodi se po nastavnim ili tematskim planovima i programima koji nisu i ne moraju biti odobreni (verificirani) od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, nego su odobreni od onoga pravnog subjekta koji je neposredno zainteresiran za njihovu

realizaciju (npr. poslodavac) ili onoga pravnog subjekta koji ih nudi tržištu znanja (ustanova za obrazovanje odraslih). Može se provoditi u i izvan obrazovne ustanove i uključivati osobe svih dobnih skupina: djecu, redovite učenike i studente i odrasle. *Neformalno obrazovanje i osposobljavanje obuhvaća programe, kao što su:*

- *uvođenje radnika određenog zanimanja i kvalifikacijske razine bez radnog iskustva (prpravnika), u određeni proces rada,*
- *osposobljavanje radnika za zaštitu na radu, zaštitu od požara i zaštitu okoliša,*
- *interna dokvalifikacija, prekvalifikacija, specijalizacija i usavršavanje radnika određene tvrtke,*
- *informatičko osposobljavanje radnika, itd.*

Neformalno učenje – *učenje uklopljeno u planirane opće ili strukovne aktivnosti koje nisu eksplicitno određene kao učenje (u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške učenju). Obuhvaća i neformalno obrazovanje i neformalno osposobljavanje. Neformalno učenje je intencionalno iz točke gledišta onog koji uči.*

Neposredna provjera - *postupak u kojem ocjenjivači, kad ocijene da su određeni prikupljeni dokazi u portfoliju manjkavi, neposredno, usmeno, pismeno ili praktičnim radom, provjeravaju i ocjenjuju određena znanja i/ili vještine kandidata.*

Nositelji sustava provjeravanja i priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije - *ustrojeni su na dvije razine: na državnoj razini i na razini regionalnih centara.*

Na državnoj razini - *nositelji sustava su Nacionalno vijeće za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Ministarstvo gospodarstva, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Centar za vanjsko vrjednovanje strukovnog obrazovanja, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih i komore (HOK i HGK).*

Na razini regionalnih centara – *nositelji su regionalni centri (ovlaštene javne i privatne srednje strukovne škole i ustanove za obrazovanje odraslih).*

O

Ocjenjivač u postupku priznavanja – *stručnjak na području na kome kandidat želi steći javno priznatu kvalifikaciju, koji je posebno osposobljen za vrjednovanje prikupljenih neposrednih i posrednih dokaza u portfoliju kandidata i za neposredno vrjednovanje kandidatovih vještina, stavova i navika u procesu obavljanja radnog naloga (zadatka).*

P

Portfolio (*lat. mappa* – torba za spise) – *mapa sa zahtjevom i životopisom kandidata te s prikupljenim neposrednim i posrednim dokazima o ranije naučenim znanjima, vještinama, stavovima i navikama o određenom poslu te osobnim podatcima o kandidatu.*

Postupak provjeravanja prikupljenih dokaza u portfoliju kandidata – *postupak provjeravanja prikupljenih dokaza u portfoliju o stečenim znanjima i vještinama kandidata u procesima neformalnog i informalnog obrazovanja i učenja s ciljem priznavanja u javno priznatu kvalifikaciju na određenoj kvalifikacijskoj razini Hrvatskog kvalifikacijsog okvira.*

Povjerenstvo za provjeru i priznavanje dokaza u portfoliju kandidata – *čine 3 licencirana ocjenjivača koje, ovisno o sektoru rada u kojem kandidat želi steći javno priznatu kvalifikaciju, imenuje Županijski ured za ... ili Ured za ... Grada Zagreba s liste koju je odobrio Nacionalni centar za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.*

Zadatak je povjerenstva:

- da, na osnovi provjere neposrednih i posrednih dokaza u portfoliju, utvrdi sposobnost kandidata za obavljanje poslova na određenoj kvalifikacijskoj razini,
- da podrvrigne neposrednoj provjeri onog kandidata čiji portfolio nije pozitivno ocijenjen. Neposredna provjera može biti usmena i praktična (izrada određenog uratka).

Priznati kvalifikaciju – *na temelju provjere prikupljenih dokaza u portfoliju i, po potrebi neposredne provjere, priznati kandidatu da je kvalificiran za samostalno i timsko, sigurno, odgovorno, kvalitetno i ekonomično obavljanje određenih poslova na određenoj kvalifikacijskoj razini HKO – a.*

Proces priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije - *netradicionalni način provjeravanja i priznavanja neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije, koji se odvija u određenim etapama.*

Profil kandidata – *bitni podaci o kandidatu: ime i prezime, starosna dob, spol, završeno formalno obrazovanje, ukupno radno iskustvo, socijalna anamneza i psihološki profil (kompleks manje vrijednost zbog nezavršenog obrazovanja, pomanjkanje samopouzdanja, strah od novih tehnologija, povučенost u sebe, ...).*

Priznavanje (potvrđivanje) kvalifikacija – *postupak koji omogućuje da ljudi različitih stilova življenja, različitih starosnih skupina i različitih radnih i životnih iskustava dobiju formalno (javno) priznate kvalifikacije za ona znanja i vještine koje su ranije stekli. Priznavanje ranije stečenih znanja i vještina zasniva se na pretpostavci da čovjek uči čitav život i da veliki dio svojih znanja i vještina stječe neformalnim i informalnim učenjem te da je ta, nepriznata, znanja i vještine moguće usporediti sa stečenim znanjima i vještinama u procesima formalnog obrazovanja i učenja.*

Važna pretpostavka za uspoređivanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina sa znanjima i vještinama naučenim formalnim obrazovanjem i učenjem, a time i za priznavanje ranije stečenih neformalnih i informalnih znanja i vještina, je

standard strukovnih znanja i vještina za određeno zanimanje i određenu kvalifikacijsku razinu HKO-a.

R

Regionalni centar za priznavanje neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije – *ovlaštena obrazovna ustanova (srednja strukovna škola ili ustanova za obrazovanje odraslih) koja ispunjava propisane uvjete (kadrovske, prostorne, financijske i druge) za kompetentno obavljanje poslova savjetovanja kandidata, prikupljanje dokaza, provjeravanje prikupljenih dokaza u odnosu na propisane standarde znanja i vještina na određenoj kvalifikacijskoj razini HKO-a i izvođenje zaključka o rezultazu provjere (priznavanje javno priznate kvalifikacije, upućivanje kandidata na prikupljenje dodatnih dokaza, upućivanje kandidata na praktičnu provjeru, ...).*

S

Savjetnik u postupku provjeravanja – *psiholog, pedagog ili pravnik koji ima znanja o tehničko-tehnološkim obilježjima sektora rada, te raspolaže s informacijama o potrebama tržišta rada za radnicima određenih zanimanja na 1., 2., 3., 4. i 5. kvalifikacijskoj razini Hrvatskog kvalifikacijskog okvira i s komunikacijskim vještinama i sposobnostima pobuđivanja i motiviranja kandidata.*

Savjetnik obavlja slijedeće zadaće:

- informira i usmjerava kandidata o postupku, organizaciji postupka, mogućnostima daljnjeg obrazovanja i osposobljavanja,
- vodi kandidata pri izboru sektora rada i kvalifikacijske nrazine,
- pruža kandidatu pomoć pri oblikovanju portfolija i prikupljanju dokaza o osposobljenosti;
- obavlja prvu selekciju dokaza po poznatim kriterijima, kao što su sektori rada, autentičnost,
- aktualnost u odnosu na nastale tehničko-tehnološke promjene,
- dostavlja prikupljene dokaze povjerenstvu za provođenje provjere,
- organizira rad povjerenstva za provjeru kandidatovih dokaza, te, ako je potrebno, organizira neposrednu provjeru radnih vještina, stavova i navika kandidata.

Savjetovanje u postupku prikupljanja dokaza za priznavanje – *nadomješta obrazovni proces. U postupku savjetovanja, savjetnik je mentor ili nastavnik kandidatu.*

Standardi ishoda učenja za zanimanja na 1., 2., 3., 4. i 5. kvalifikacijskoj razini Hrvatskog kvalifikacijskog okvira - *dokument u kojem su navedena zanimanja na nevedenim kvalifikacijskim razinama HKO-a i u kojem su za svako zanimanje navedeni ključni podaci iz standarda zanimanja i standarda kvalifikacije. Među te ključne podatke spadaju:*

1. Naziv sektora rada:
2. Naziv zanimanja:
3. Šifra zanimanja iz Nacionalne klasifikacije zanimanja:
4. Podaci iz standarda zanimanja
 - 4.1. Razina, ključna svrha i opis zanimanja
 - 4.2. Grupa poslova, ključni poslovi i aktivnosti
 - 4.3. Uobičajeni/poželjni stavovi i obrasci ponašanja
 - 4.4. Ostale informacije
 - 4.5. Reference dokumenta
5. Podaci iz standarda kvalifikacije
 - 5.1. Osnovna svojstva kvalifikacije
 - 5.2. Elementi kvalifikacije
 - 5.3. Elementi za osiguravanje kvalitete kvalifikacije
 - 5.4. Elementi za osiguranje kvalitete standarda kvalifikacije
6. Uvjeti, koje mora ispunjavati osoba koja želi steći kvalifikaciju:
 - 6.1. _ godina radnog iskustva
 - 6.2. starosna dob: najmanje __ godina; najviše _ godina
7. Stupanj složenosti poslova: __
8. Mogući načini, elemeti i mjesto provjeravanja strukovnih znanja i vještina:
9. Prilagodbe osobama s posebnim potrebama:

Standard kvalifikacije – označava sadržaj i strukturu određene kvalifikacije, a uključuje sve podatke koji su potrebni za određivanje razine, obujma i profila kvalifikacije, kao i podatke koji su potrebni za osiguravanje i unapređivanje kvalitete standarda kvalifikacije.

Standard zanimanja – skup normativa kojima se utvrđuju poslovi i aktivnosti unutar tih poslova te kompetencije potrebne za njihovo obavljanje, na način kako ih iskazuje tržište rada, a u funkciji je izradbe standarda kvalifikacije i strukovnog dijela okvirnog nastavnig plana i programa za određeno zanimanje.

Sustav izvanškolskog stjecanja javno priznatih kvalifikacija na određenim kvalifikacijskim razinama - njegovu strukturu čine okruženje (uže i šire), ulazni elementi, regionalni centri za provođenje postupka provjeravanja, ocjenjivanja i priznavanja kvalifikacija na određenim razinama HKO-a, izlazni elementi (osobe s javno priznatim kvalifikacijama) i povratna informacija neposredno zainteresiranim.

U

Učenje za kvalifikaciju na određenoj razini HKO-a – u sustavu cjeloživotnog obrazovanja i učenja može se ostvarivati formalnom (školskim) i izvanškolskim (neformalnim i informalnim) učenjem.

Unutarnji i vanjski nadzornici – *osposobljeni i ovlaštteni stručnjaci za otklanjanje pokušaja snižavanja standarda strukovnih znanja i vještina ili otklanjanje nekih drugih nepravilnosti u procesu priznavanja kvalifikacija. Razlikuju se na vanjske i unutarnje.*

Vanjski nadzornik - *zastupa odgovornu državnu instituciju (nadležno ministarstvo) i, na osnovi slučajnog izbora, provjerava cjelokupni postupak priznavanja kvalifikacija u određenom regionalnom centru.*

Unutarnji nadzornik - *djeluje u regionalnom centru, a na nikakav način ne smije biti uključen u proces priznavanja kvalifikacija.*

V

Vrednovanje portfolija – *vrednovanje prikupljenih neposrednih i posrednih dokaza u portfoliju na osnovi konsensusa članova povjerenstva. Ako ocjena dokaza u portfoliju jednog člana povjerenstva (ocjenjivača) bitno odstupa, kandidat mora znanja dokazati neposrednom provjerom². Među dokazima u portfoliju nalaze se i pisma (mišljenja) neposrednih rukovoditelja koja su također predmet vrjednovanja ocjenjivača. Pri tome ocjenjivači vode računa o autentičnosti, cjelovitosti i valjanosti, pisama (mišljenja).*

2 Ako neki dokument iz portfolija ne dobije prolazne ocjene ocjenjivača, kandidata znanja i vještine provjeravaju se neposredno, pisano, usmeno ili praktičnim radom.

Usmena provjera obavlja se na način da predsjednik komisije postavlja pitanja i zadatke, a dodatna pitanja mogu postavljati i članovi povjerenstva.

Pisana provjera obavlja se pomoću zadataka objektivnog tipa. Nadzor na pisanom provjerom vrše svi članovi povjerenstva.

Praktična provjera obavlja se na način da predsjednik ispitnog povjerenstva, na osnovi dogovora s članovima ispitnog povjerenstva, zadaje kandidatu praktični zadatak koji u sebi ima ključne radne vještine i navike za određenom kvalifikacijsku razinu.

Pri neposrednom provjeravanju ocjenjivači također ocjenjuju konsensusom. Ako se ocjena jednog ocjenjivača bitno razlikuje od ocjena drugih ocjenjivača, odlučuje se većinom.

Ako član ispitnog povjerenstva zbog bolesti i drugih razloga ne može biti prisutan provjeri, dužan je o tome obavijestiti predsjednika, tjedan dana prije ispita.

Uspjeh kandidata ocjenjuje se opisnim ocjenama: “zadovoljio” i “nije zadovoljio”.

IZ RADA HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA

32. (PROLJETNA) ANDRAGOŠKA KONFERENCIJA

(Zagreb, od 22. do 24. ožujka 2012.)

Hrvatsko andragoško društvo, nastavljajući svoju višegodišnju tradiciju, i u 2012. godini organiziralo je u Zagrebu, 32. (proljetnu) andragošku konferenciju. Na ovom stručnom skupu okupilo se je 50 sudionika, iz školskih ustanova, pučkih otvorenih učilišta, službi za zapošljavanje, obrtničkih komora i njihovih udruženja, gospodarstva i državne uprave. Ostvarene su ove stručne teme:

- Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih
- Suradnja obrtnika i obrazovnih organizacija u obrazovanju odraslih
- Usmjeravanje karijere i obrazovanje odraslih
- Baze podataka u obrazovanju odraslih (iskustva i očekivana korist za obrazovanje odraslih)
- Pedagoško- metodičko usavršavanje majstora –stručnih učitelja iz obrtničkih radionica
- Iskustva Crvenog križa u poučavanju poučavatelja za humanitarni odgoj
- Programi EU za unapređivanje odraslih (iskustva i nove mogućnosti)
- Pitanja informiranja o obrazovanju odraslih
- Nastavna pisma kao oblik dopisno- konzultativne nastave u obrazovanju odraslih
- Lokalno partnerstvo za zapošljavanje – nove mogućnosti
- Ujednačavanje obrtničkih kompetencija u Hrvatskoj i Austriji
- Važnost nacionalnog i međunarodnog umrežavanja andragoga
- Inkluzivnost – jedan od prioriteta u projektima obrazovanja odraslih (primjer gluhih osoba kao ciljne skupine).

U vrijeme održavanje andragoške konferencije predstavljen je i Zbornik radova s Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih organizirane u 2011. godini

Predavači, moderatori i uvodničari na ovom stručnom skupu bili su: Marija Lugarčić, Ivan Šutalo, Ivan Obad, Mirjana Zečirević, Mile Živčić, Mirela Lekić, Ljerka Čačić, Ozren Pavlović Bolf, Milan Matijević, Ivan Vavra, Dragana Štrkalj, Igor Njegovan, Dražen Maksimović, Mirjana Juriša, Tihomir Žiljak i Jakov Bevanda.

33. (JESENSKA) ANDRAGOŠKA KONFERENCIJA

(Vodice, od 4. do 6. listopada 2012.)

Od 4. do 6. listopada 2012. godine Hrvatsko andragoško društvo organiziralo je u Vodicama 33. (jesensku) andragošku konferenciju. U radu ovog skupa sudjelovalo je 75 polaznika iz školskih ustanova, pučkih otvorenih učilišta, službi za zapošlja-

vanje, obrtničkih komora i njihovih udruženja, gospodarstva i državne uprave.

Program konferencije obuhvatio je ove teme:

- Novim znanjima, vještinama i kompetencijama prema europskoj i svjetskoj konkurentnosti
- Strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj
- Cjeloživotno profesionalno usmjeravanje – unaprjeđenje kompetencija potrebnih na tržištu rada
- Poduzetničko obrazovanje i stvaranje poduzetničke kulture
- Kompetencije i ishodi učenja u obrazovanju odraslih – teorija i praksa
- Polaganje ispita državne mature za kandidate koji završavaju školovanje u ustanovama za obrazovanje odraslih
- Grundtvig program i program Erasmus for all - novosti u programima EU za unaprjeđivanje obrazovanja odraslih
- Samovrednovanje u ustanovama za obrazovanje odraslih
- Perspektive razvoja obrazovanja odraslih
- Radionica kao metoda interaktivnog učenja odraslih
- Izazovi obrazovanja osoba treće dobi – mogućnosti novih obrazovnih mreža.

Predavači, moderatori i uvodničari bili su: Tatjana Dalić, Darko Belović, Dijana Vican, Višnja Perin, Dragana Štrkalj, Višnja Francetić, Ozren Pavlović Bolf, Dražen Maksimović, Ivan Vavra, Jasna Matinko, Tihomir Žiljak, Jakov Bevanda i Slavko Trupeljak.

34. (ZIMSKA) ANDRAGOŠKA KONFERENCIJA

(Stubičke Toplice, od 21. do 23. veljače 2013.)

Hrvatsko andragoško društvo, od 21. do 23. veljače 2013. godine organiziralo je u Stubičkim Toplicama 34. (zimsku) andragošku konferenciju na kojoj je sudjelovalo 65 sudionika iz školskih ustanova, pučkih otvorenih učilišta, službi za zapošljavanje, obrtničkih udruženja, gospodarstva, državne uprave, kao i drugih institucija čija je djelatnost u uskoj svezi s obrazovanjem odraslih.

Ostvarene su ove stručne teme:

- Aktivnosti na izradi Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije u Republici Hrvatskoj
- Uloga obrazovanja u gospodarskom razvoju
- Profesionalno, odgovorno i na polaznike usmjereno obrazovanje
- Uloga Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, u unaprjeđivanju cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja
- Programi EU za unaprjeđivanje obrazovanja odraslih (iskustva i nove mogućnosti)
- Obrazovne potrebe u procesu restrukturiranja javnih poduzeća

- Novosti u mjerama aktivne politike zapošljavanja s posebnim osvrtom na mjere obrazovanja i usavršavanja
- Predstavljanje Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru
- Aktualna pitanja obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj
- Nove inicijative za unapređivanje obrazovanja odraslih

Predavači, uvodničari i moderatori bili su: Neven Budak, Tatjana Dalić, Marina Tatalović, Mile Živčić, Mirjana Zečirević, Ozren Pavlović Bolf, Đuro Srbić, Gordana Gaković, Danica Lisićar, Kristina Alerić, Matej Petranović, Tihomir Žiljak, Jakov Bevanda i Ivan Vavra.

IZVANREDNA SJEDNICA SKUPŠTINE

Hrvatskog andragoškog društva

Sukladno sa Statutom Hrvatskog andragoškog društva, za vrijeme održavanja 34. andragoške konferencije, održana je u Stubičkim Toplicama, 21. veljače 2013. godine Izvanredna skupština udruge, na kojoj je zaključeno da se u Statutu udruge broj članova Upravnog odbora poveća za dva člana. Za nove članove Upravnog odbora izabrani su Dražen Maksimović i Đuro Srbić.

U ovom rezdoblju održano je osam sjednica Upravnog odbora na kojima se raspravljalo o pripremama skupova, programu Hrvatskog andragoškog društva, financijskim i organizacijskim pitanjima.

Ljudevit Šimunović

NAPUTAK SURADNICIMA

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

Časopis izlazi dva puta godišnje.

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

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

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

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

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

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

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

Primjeri:

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

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

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

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

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

Izvori s web stranica

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

Primjeri:

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

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

Pristupljeno 04.12.1994.

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

ETF (2012) The Bruges Process In Croatia, http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EV_2012_The_Bruges_Process_in_Croatia?opendocument. Pristupljeno 15.11.2012.

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

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

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.

