

**ANDRAGOŠKI GLASNIK  
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY  
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**26 – 2011**

ANDRAGOŠKI GLASNIK  
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA

ANDRAGOGY  
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY  
ISSN 1331-3134 UDK 374

Broj 1 (26), Vol 15, godina 2011.

*Nakladnik*

Hrvatsko andragoško društvo  
<http://www.andragosko.hr/>  
[tajnik@andragosko.hr](mailto:tajnik@andragosko.hr)

*Odgovorni urednik*

Jakov Bevanda

*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)

Tisak:

Andragoški glasnik

Glasilo Hrvatskog  
andragoškog društva

ANDRAGOGY

JOURNAL OF THE  
CROATIAN ANDRAGOGY  
SOCIETY



## SADRŽAJ / CONTENTS

Milan Matijević Tihomir Žiljak	Uvodnik	7
Dušan Petričević	Prilog raspravi o profesiji: andragog <i>A CONTRIBUTION TO THE DEBATE ON PROFESSION ANDRAGOGUE</i>	11
Ognjen Žiljak	Andragoška profesija i andragoške kompetencije: aktualna istraživanja <i>ANDRAGOGICAL PROFESSION AND ANDRAGOGICAL COMPETENCIES – RECENT RESEARCH FINDINGS</i>	31
Sanja Simel	Neformalno obrazovanje odraslih kao model obrazovanja <i>NON-FORMAL ADULT EDUCATION AS AN EDUCATIONAL MODEL</i>	47
Hrvoje Filipović	Integralni trening u policijskoj izobrazbi <i>INTEGRATED TRAINING IN POLICE TRAINING</i>	61
Arlin Gobo	Sveučilišta za treću dob u Italiji <i>THIRD AGE UNIVERSITIES IN ITALY</i>	73
Siniša Kušić	Teorija Petera Jarvisa o cjeloživotnom učenju	89
Milan Matijević	Inicijativa za unapređivanje andragoškog obrazovanja nastavnika	97
Iz rada Hrvatskog andragoškog društva		99
Naputak suradnicima		107



## Uvodnik

Hrvatsko andragoško društvo je na nekoliko posljednjih skupova otvaralo pitanja o kompetencijama osoba koje sudjeluju u obrazovanju odraslih i načinima kako se one stječu. Što su obilježja suvremenog andragoga? Kakav je profesionalni status osoba koje se bave obrazovanjem odraslih i koje su njihove profesionalne kompetencije? Gdje se one mogu steći? Ta pitanja su određivala okvire rasprave na okruglom stolu koji je održan 30.11.2010. u Pučkom otvorenom učilištu Zagreb. Uz Hrvatsko andragoško društvo suorganizatori su bili Pučko otvoreno učilište Zagreb i Obrtnička komora iz Zagreba.

Poticaja za raspravu je bilo nekoliko. To je prije svega, naša realnost u kojoj su potrebni stručnjaci za obrazovanje odraslih kao stručnjaci od kojih se očekuju specijalistička znanja i vještine za planiranje, pripremanje, vođenje i evaluiranje procesa obrazovanja odraslih. Danas se očekuje i stručna pomoć u svim oblicima izvanobrazovnog učenja. Uvođenjem koncepta cjeloživotnog učenja, zadaće andragoga se mijenjaju i prelaze okvire verificiranih obrazovnih programa, pa se danas govori o andragoškom radu na putovanjima, u rekreativnim aktivnostima ali i u provjeravanju znanja koja nisu stečena obrazovnim iskustvom nego informalnim učenjem. Jesu li sve ove aktivnosti i zadaće prepoznate od strane ključnih kreatora obrazovne politike, korisnika i šire javnosti kao obilježja posebne andragoške profesije? Koje su ključne odrednice prepoznatljivosti, a što se propušta?

Drugi poticaj su aktualna istraživanja i analize profesionalizacije obrazovanja odraslih u europskim obrazovnim sustavima od kojih su neka predstavljena i u ovom broju Andragoškog glasnika. Prošle godine objavljena su istraživanja financirana od strane Europske komisije o specifičnim ulogama i kompetencijama koje moraju imati poučavatelji odraslih, pri čemu se podjednaka pažnja posvećuje generičkim i specijalističkim kompetencijama. Posebna izdanja obrazovnih časopisa (primjerice *European Journal of Education*, br.2 iz 2009. godine) posvećena su profesionalnom statusu stručnjaka koje se bave poučavanjem i učenjem odraslih. U susjedstvu su zamjetne napore napravili slovenski andragozi (kompetencije osoba koje se bave obrazovanjem odraslih) te srpski

andragozi u suradnji s njemačkim partnerima i Europskom asocijacijom za obrazovanje odraslih (jačanje andragoške profesije u odgovoru na globalnu krizu). Mogu li i hrvatski andragozi, kao mala ali iskusna andragoška zajednica stručnjaka, dati svoj doprinos ovim raspravama? Hrvatsko andragoško društvo je već na svojem skupu u lipnju ove godine upozorilo da u proteklim godinama nastavnici nisu bili dovoljno osposobljeni i pripremljeni za ostvarivanje ciljeva provođenja cjeloživotnog učenja, napose onih koji se odnose na rad s odraslim polaznicima raznih oblika formalnog i neformalnog obrazovanja kao i za potporu njihovom samostalnom učenju. Upozoreno je na potrebu intenzivnijeg znanstvenog rada na području andragogije jer bez toga i sama profesija gubi svoje temelje. Za andragošku, kao i za svaku drugu, profesiju je važno postojanje teorijske osnove te sistematiziranih znanja i vještina koje čine zaokruženu cjelinu i osnovu za profesionalno djelovanje, a prenose se organiziranim sustavom obrazovanja. Nadalje potrebno je uvažavanje stručnih ekspertiza andragoga kao nezaobilaznih u području obrazovanja odraslih. Važno je da je takvo djelovanje prepoznatljivo u javnosti i popraćeno odgovarajućim oblicima profesionalnog organiziranja, koje se brine o profesionalnoj samokontroli. Kako zadovoljiti te kriterije nije samo teorijsko pitanje već ima direktne posljedice za svakog građanina Hrvatske koji je danas bez posla a trebao bi steći nove kompetencije i ponovno se vratiti u svijet rada? O osnovnim dvojabama u profesionalizacije andragoške djelatnosti u ovom broju piše dr. Dušan Petričević, koji je priredio prilog za ovaj okrugli stol.

Na kraju, ali ne manje važno, poticaj za ovaj okrugli stol su strateške i normativne promjene u obrazovanju odraslih u Hrvatskoj kojima se otvaraju pitanje andragoških kompetencija. I ovakvi skupovi mogu poboljšati definiranje ciljeva i provedbe obrazovne politike. Ako se od osoba koje sudjeluju u obrazovanju odraslih zakonskom normom zahtjeva da imaju dodatna andragoška znanja, onda je važno propitivati koja su to znanja i vještine kojima će oni biti poučeni i kako će se to provjeravati. Ovaj okrugli stol ujedno je uvod u raspravu koja se nastavlja na Zimskoj andragoškoj školi Hrvatskog andragoškog društva u veljači 2011. godine, na stranicama Andragoškog glasnika te na sljedećoj Međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih.



Uvodni pregled dosadašnjeg rada utemeljitelja andragogije u Hrvatskoj predstavili su profesor emeritus Nikola Pastuović i prof.dr. Milan Matijević. U raspravi su sudjelovali Mihaela Dubravac Šigir, načelnica Odjela za cjeloživotno učenje i programe EU Ministarstva znanosti obrazovanja i športa, Sonja Vrban iz Pučkog otvorenog učilišta Zagreb, Mile Živčić, pomoćnik ravnatelja Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih Prof. dr. Paul Roeders, voditelj tima u projektu Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova Vitomir Tafra iz Obrazovne grupe Zrinski, Marija Halić iz Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, Područna služba Zagreb, Irena Bačelić iz Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, Dražen Maksimović ravnatelj Obrtničkog učilišta iz Zagreba, Miran Šolić iz Obrtničke komore Zagreb, Ružica Kovačević, v.d. ravnateljica Pučkog otvorenog učilišta Zagreb, Jakov Bevanda, predsjednik Hrvatskog andragoškog društvo. Skup je moderirao dr.sc. Tihomir Žiljak.

U ovom broju donosimo tekst dr.sc. Dušana Petričevića o mogućnostima utemeljenja andragogije kao profesije, tekst prof.dr. Milana Matijevića o inicijativi za promjene u obrazovanju andragoga te pregled aktualnih istraživanja o kompetencijama i profesionalnim izazovima andragoga Ognjena Žiljaka.

*Milan Matijević  
Tihomir Žiljak*



## PRILOG RASPRAVI O PROFESIJI: ANDRAGOG

**Dušan Petričević**  
Zagreb

**Sažetak:** *Autor u svojem radu traži odgovor na pitanje: imaju li hrvatski andragozi dovoljno pretpostavki za utemeljenje profesije: andragog. Nakon kratkog pregleda razvoja obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, pokazuje razlike između zanimanja i profesije. Uz prikaz upotrebe ovih termina u obrazovanju i osposobljavanju, predlaže da se umjesto sintagme „profesionalno obrazovanje i osposobljavanje“, upotrebljavaju dva izraza „obrazovanje za profesiju“ i „obrazovanje za zanimanje“. Osim definiranja profesije, poluprofesije, razvijene profesije, uređene profesije pokazuje kakve posljedice profesionalizacija ima za osobe koje rade u određenoj djelatnosti- kakva je razlika između radnika i profesionalca. Autor definira obrazovanje odraslih kao specifičnu vrstu obrazovne usluge koju obavljaju andragoški djelatnici te na kraju navodi pretpostavke za pretvaranje obrazovanja odraslih u profesiju.*

**Ključne riječi:** *profesija, zanimanje, radnik, profesionalac, obrazovanje odraslih*

### UVOD

U Hrvatskoj je, od 60-tih do 90-tih godina prošloga stoljeća, djelatnost obrazovanja odraslih bila dosta razvijena. Neposredni nositelji te djelatnosti bili su Zavod za andragogiju Radničkog sveučilišta „M. Pijade“ u Zagrebu, Andragoški centar u Zagrebu, Republički i regionalni zavodi za školstvo, narodna i radnička sveučilišta, srednje strukovne škole, centri za obrazovanje radnika u poduzećima i drugi pravni subjekti. Uz te nositelje, usavršavanjem andragoških djelatnika bavila su se dva društva: Andragoško društvo i

Društvo kadrovskih stručnjaka. U to doba redovito su tiskani andragoški časopisi („Andragogija“ i „Kadrovi i rad“) i andragoško-didaktička, metodička i dokimološka literatura. Andragoški centar je razmjenjivao andragoške časopise i literaturu s andragoškim institucijama iz europskih zemalja. Katedre za sustavno obrazovanje andragoških djelatnika bile su ustrojene na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Iako je bilo dosta pretpostavki za konstituiranje profesije andragog do toga nije došlo.

Nakon osamostaljenja Republike Hrvatske, iz iracionalnih razloga osporavano je sve što je bilo u svezi s andragogijom. Odnos prema andragogiji počeo se mijenjati nakon osnivanja Hrvatskog andragoškog društva i Hrvatske zajednice pučkih otvorenih učilišta. Nakon duže stanke Andragoški centar izdao je nekoliko brojeva andragoškog časopisa „Theleme“.

Prema nepotpunim podacima Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, u 2008. godini, u Republici Hrvatskoj je bilo oko 400 – 600 ustanova za formalno (osnovno, srednje i visoko) i neformalno obrazovanje odraslih u kojima je radilo oko 2000 djelatnika s punim radnim vremenom i veliki broj vanjskih suradnika s nepunim radnim vremenom. Ustanove za obrazovanje odraslih udružile su se u dvije zajednice: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta i Zajednica ustanova za obrazovanje odraslih, a andragoški djelatnici s punim radnim vremenom u ustanovama za obrazovanje odraslih, službama za razvoj ljudskih potencijala poduzeća i u drugim nositeljima obrazovanja odraslih mogu se udružiti u dvije nevladine udruge: Hrvatsko andragoško društvo i Klub hrvatskih andragoga. Produkcija andragoške literature svedena je na Andragoški glasnik i zbornike radova međunarodnih konferencija Hrvatskog andragoškog društva, nekoliko prijevoda radova stranih autora koje je objavila Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta, nekoliko zbornika radova „Andragoške teme“ koje je publicirala riječka skupina andragoga i nekoliko publikacija Agencije za obrazovanje odraslih.

Najveći problemi andragogije u Republici Hrvatskoj proizlaze iz nepostojanja kvalitetnih pretpostavki za izgradnju sustava kvartarnog obrazovanja (sustava obrazovanja odraslih) s odgovarajućom infrastrukturom, kao dijela sustava cjeloživotnog formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Jedan od kamena temeljaca toga sustava treba biti visokoškolska ustanova za sveučilišno obrazovanje andragoga. Bez toga temeljca nije realno

razmišljati o prerogativima profesije: andragog. Kad se uspješno riješi taj problem lakše će se osigurati i ostale pretpostavke za utemeljivanje profesije: andragog.

U ovome radu prezentirane su određene pojedinosti teorijske naravi koje je važno imati na umu pri traženju odgovora na pitanje: imaju li hrvatski andragogi dovoljno pretpostavki za utemeljenje profesije: andragog.

## ZANIMANJE I PROFESIJA

### 1. Razlika između zanimanja i profesije

Razliku između izraza „zanimanje“ i „profesija“ pokušali smo ustanoviti usporedbom njihovih definicija i njihovih dimenzija te raščlambom sintagme „profesionalno obrazovanje i osposobljavanje“.

#### 1.1. *Razlika između definicija zanimanja i profesije*

U svakidašnjem govoru često se izjednačavaju izrazi „profesija“ i „zanimanje“. Postavlja se pitanje: jesu li ti izrazi sinonimi?

Međunarodna organizacija rada u izrazu „**zanimanje**“ (lat. occupere) razumijeva „*skup poslova i radnih zadataka (radnih mjesta) koji su svojim sadržajem i vrstom organizacijski i tehnološki srodni i međusobno povezani da se mogu grupirati oko istog izvršitelja koji posjeduje odgovarajuća znanja, sposobnosti i vještine za njihovo izvršavanje*“. Taj izraz moguće je definirati i kao „*svrsishodnu aktivnost kojom se čovjek bavi*“. Zanimanja su, na primjer: učitelj razredne nastave, učitelj matematike, dipl. inženjer strojarstva, soboslikar, poslovođa, direktor, poslovna tajnica, itd.

Zanimanja se pojavljuju u XV. stoljeću, nakon osnivanja obrtničkih cehova i razvrstavanja u tri skupine: naučnik (šegrt), kalfa (majstorov pomoćnik) i majstor obrta. Razvoju velikog broja novih zanimanja doprinijela je druga industrijska revolucija i na njoj zasnovana tehnička podjela rada industrijskih procesa proizvodnje.

Na međunarodnoj i nacionalnoj razini zanimanja se klasificiraju prema pripadnosti određenoj djelatnosti (području rada, polju zanimanja) i prema njihovoj složenosti.

Općenito, u izrazu „**profesija**“ (lat. *professio*) razumijeva se zanat, posao, struka, zvanje, služba, stalež, vrsta djelatnosti kojom se čovjek bavi (*Bogdanov, N. i drugi, 1974.; Klaić, B., 1990.; Poljanec, R. F. – Matadova-Poljanec, S. M., 1973.*). Međutim, kad pojedini autori definiraju profesiju, onda u njoj razumijevaju: „*visoko složena zanimanja koja imaju monopol nad nekim kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno visoko obrazovanje*“ (Rajković, M. i drugi, 1993.); „*djelatnost koju pojedinac obavlja i za koju ima kvalifikaciju, ...*“ (Antić, S., 2000.); „*i osposobljenost (stručnost), i područje djelatnosti u kojem je netko prema društvenoj podjeli rada raspoređen (institucionalizirano zanimanje – poziv), i radne zadatke koje netko stalno obavlja u sklopu određenog područja rada*“; „*visokostručna radna djelatnost koja se izvodi na temelju:*

- *primjene teorijskog znanja struke i znanstvene metodologije struke,*
- *društvene i kolegijalne kontrole,*
- *prava na stručnu autonomiju i monopol na stručnu ekspertizu,*
- *trajnijeg obavljanja rada,*
- *stručnoga autoriteta, i*
- *razvoja profesionalne supkulture*“ (M. Mušanović, 2001., 35)

Za razliku od zanimanja, podrijetlo profesije povezano je uz pojavu i razvoj sveučilišta i zanimanja naglašene društvene moći (npr. liječnika, pravnika, inženjera, itd.).

Profesionalno bavljenje određenom djelatnošću znači da se osoba (odvjetnik, liječnik itd.) njome bavi kao stalnim zanimanjem i za pružene usluge klijentu, u skladu s normativima svoje profesionalne udruge (komore), ostvaruje pravo na odgovarajuću novčanu naknadu. Amatersko bavljenje određenom djelatnošću znači da dodatna djelatnost ne mora donositi nikakvu novčanu naknadu.

### **1.1. Razlika između zanimanja i profesije po dimenzijama**

Razliku između zanimanja i profesije Rus, V. i Arzenšek, V. izvode iz analize njihovih dimenzija (tablica br. 1).

Tablica br. 1

Dimenzije	Zanimanje	Profesija
1. Teorija	odsutna	prisutna
2. Značenje socijalnih vrednota	beznačajne	značajne
3. Razdoblje priučavanja A B C D	kratko nespecijalizirano sadržava predmete subkultura je beznačajna	dugo specijalizirano sadržava simbole subkultura je značajna
4. Motivacija	vlastiti interes	nudjenje usluge
5. Autonomija	odsutna	prisutna
6. Zauzimanje za posao	kratkoročno	dugoročno
7. Smisao za zajedništvo	nizak	visok
8. Etički kodeks	nerazvijen	vrlo razvijen

Izvor: Rus, V. – Arzenšek, V. (1984.), Rad kao sudbina i kao sloboda. Zagreb, Liber, str. 80/81.

### ***1.1. Razlika između zanimanja i profesije izvedena iz raščlambe sintagme „profesionalno obrazovanje i osposobljavanje“***

U izrazu „*profesionalno obrazovanje i osposobljavanje*“ razumijeva se „svako obrazovanje i osposobljavanje koje priprema osobu za rad u određenoj profesiji, odnosno zanimanju. Iako srodno strukovnom obrazovanju i osposobljavanju, često se shvaća uže, pa se tim terminom većinom označava osposobljavanje visokoobrazovanih zaposlenika iz neproizvodnog sektora (liberalne profesije) ili zaposlenika koji rade na zahtjevnijim poslovima u industriji, trgovini i slično“. (U: Međunarodne organizacije i obrazovanje odraslih – Pojmovnik politika obrazovanja odraslih, 2009.).

Iz gornje definicije sintagme „profesionalno obrazovanje i osposobljavanje“ vidimo da ona ima šire i uže značenje.

U *širem značenju* sintagme „profesionalno obrazovanje i osposobljavanje“, izrazi „zanimanje“ i „profesija“ smatraju se sinonimima. Iz takvog shvaćanja tih izraza može se zaključiti da se u

njima razumijeva svako obrazovanje i osposobljavanje koje priprema osobu za rad u određenoj profesiji, odnosno zanimanju, bez obzira za koju djelatnost (npr. poljoprivreda; šumarstvo; prerađivačka industrija; građevinarstvo; ugostiteljstvo, itd.) i stupanj stručne spreme se osobu priprema (niži srednji, srednji, viši i visoki).

Za razliku od šireg značenja, u *užem značenju* te sintagme razumijeva se obrazovanje i osposobljavanje osoba samo **za određena visokozahjevna zanimanja** (VSS) u različitim djelatnostima (npr. poljoprivreda; šumarstvo; rudarstvo; prerađivačka industrija; opskrba električnom energijom, plinom i vodom; građevinarstvo, trgovima; ugostiteljstvo; promet; financijsko poslovanje; poslovanje nekretninama; javna uprava; obrazovanje; zdravstvena zaštita i socijalna skrb).

Iz raščlambe šireg i užeg značenja sintagme „profesionalno obrazovanje i osposobljavanje“ vidimo da izrazi „zanimanje“ i „profesija“ nisu sinonimi jer se izraz „profesija“ odnosi samo na ona visokozahjevna zanimanja koja imaju prerogative u smislu isključivih prava na ekspertizu, odnosno prava na ispitivanje i rješavanje nekog pitanja koje zahtijeva specijalno stručno znanje (npr. liječnika određene specijalnosti, građevinskog inženjera-statičara, suca Ustavnog uda, itd.).

## 1. Shvaćanje i obilježja razvijene profesije

### 2.1. *Shvaćanje razvijene profesije*

Prema M. Hammeru „pojam „*professionals*“ u anglosaksonskoj se literaturi upotrebljava za oznaku liječnika, odvjetnika, arhitekta i slično, za koje je karakterističan ***samostalan rad za klijente***. Taj se pojam može proširiti na sve one kojima standarde rada i kvalitete određuje profesija. ***Profesiju karakterizira određena struktura usustavljenoga znanja, metoda i tehnika koje se mogu primjenjivati u rješavanju specifičnih problema u različitim situacijama, a koje se stječu kroz određene obrazovne programe i institucije, po pravilu fakultete, koji daju licence (diplome i sl.) za obavljanje profesije.*** Za profesiju su karakteristični jasni profesionalni i etički standardi, autonomija djelovanja, profesionalne udruge i



institucije sa snagom poduzimanja sankcija za one koji se ne pridržavaju standarda profesije (primjer odvjetnička komora)“ (U: Bahtijarević-Šiber, F., 1999.).

Prema Ž. Šporer u pojmu „**profesija**“ razumijeva se zanimanje „koje ima monopol nad nekim kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno dugotrajno školovanje, tzv. visoko obrazovanje, te tako postaje jasno prepoznatljivo u društvu“. Nadalje Ž. Šporer navodi „Što članovi neke profesije znaju i mogu učiniti, izuzetno je važno i nitko drugi ne zna i ne može i ne smije to činiti“ (Šporer, Ž., 1990.).

## 2.2. *Obilježja razvijene profesije*

Prema C. Turneru i M. Hodgeu elementi profesije mogu se svrstati u četiri skupine, koji se onda mogu izraziti slijedećim stupnjevima:

1. **stupanj, odnosi se na razvijenost osnovnih teorija i tehnika koje čine sistematski zaokruženu cjelinu i osnova su za profesionalno djelovanje** – utemeljenost na određenom sklopu teorijskih znanja. Npr. medicina se bazira na fiziologiji, biologiji i kemiji.
2. **stupanj, koji podrazumijeva monopol na stručnu ekspertizu** – Osigurava poštivanje osnovnih principa struke. Profesija je priznata ako ima od države priznati monopol na obavljanje svoga posla; od države potvrđeni monopol na ekspertizu (ispitivanje i rješavanje nekog pitanja koje zahtijeva specijalno stručno znanje, uz pomoć stručnjaka, eksperata. Npr. liječnička ekspertiza, procjena nekog umjetničkog djela, vještačenje uzroka požara, itd.), a ne „protjerivanje“ i „kažnjavanje“ u ime države.
3. **stupanj, koji podrazumijeva prepoznatljivost u javnosti** – Za predstavljanje osobe u javnosti važno je formalnim obrazovanjem stečeno zanimanje i stupanj stručne spreme, a ne ono što osoba radi (čime se bavi).
4. **stupanj, koji se odnosi na organiziranost** – Stupanj organiziranosti ovisi o elementima:
  - stupanj organiziranosti institucije za profesionalno obrazovanje,
  - tipovi organizacija u kojima se profesije najčešće zapošljavaju,
  - organiziranost profesionalnih udruženja (U: Šporer, Ž. 1990.).

Navedenim stupnjevima Ž. Šporer dodaje još jedan, koji je posebno važan i specifičan za profesije. To je:

1. **stupanj, koji se odnosi na razvijenost profesionalne etike** – Skup normi, vrijednosti i ciljeva s kojima bi se trebali rukovoditi pripadnici neke profesije u primjeni svog profesionalnog znanja. Ona je djelomično formalna (pisani etički kodeks), a djelomično neformalna (nepisani kodeks). (Šporer, Ž., 1990.).

Uz navedena obilježja, razvijena profesija ima još i ova obilježja: autonomija i autoritet, uslužna usmjerenost, težnja za savršenstvom.

## **1. Razlika između poluprofesije i uredene profesije**

Prema A. Etzioniu *polu-profesija* ima manje razvijene neke od navedenih obilježja razvijene profesije (U: Šporer, Ž., 1990.), a prema Direktivi 2005/36/EZ Europskog Parlamenta *uređena profesija* je „profesionalna djelatnost ili skupina profesionalnih djelatnosti kod kojih je pristup i obavljanje odnosno način obavljanja djelatnosti na temelju zakonskih, regulatornih ili upravnih odredaba izravno ili neizravno uvjetovan posjedovanjem određenih stručnih kvalifikacija; konkretno, upotreba stručnog naziva koji je zakonskim, regulatornim odnosno upravnim propisima ograničen na nositelje određenih stručnih kvalifikacija predstavlja jedan od načina obavljanja djelatnosti. Ako se prva rečenica ove definicije ne primjenjuje, kao uređena profesija se tretira profesija iz stavka 2.“ (Direktiva 2005/36/EZ Europskog Parlamenta i Vijeća od 7 rujna 2005.)

## **2. Razlika između tradicionalne i suvremene (razvijene) profesije**

Treća industrijska revolucija izazvala je niz promjena u profesijama. Razliku između tradicionalne i suvremene profesije prikan je u tablici br. 2.

Tablica br. 2

<b>Tradicionalne profesije</b>	<b>Suvremene profesije</b>
<b>Strukturni elementi</b>	
1. uporaba znanja	1. proizvodnja znanja
2. naglasak na upotrebljivome znanju	2. naglasak na teorijskom znanju
3. jednaki doprinosi	3. nejednaki doprinosi
4. primarnost profesionalne etike	4. primarnost stručnosti
5. svestrano stručno obrazovanje	5. specijalizacija
6. samostalni rad	6. timski rad
<b>Kulturni elementi</b>	
1. neovisnost	1. priznanje
1. autonomija	1. stvaralaštvo
1. solidarnost	1. natjecanje
<b>Motivacijski element</b>	
1. usmjerenost na klijente	1. usmjerenost na znanosti
<b>Profesionalna kontrola</b>	
1. kontrola ponašanja	1. kontrola znanja
<b>Socijalizacija</b>	
1. radna kultura, kombinacija praktičnoga i teorijskoga znanja	1. akademska kultura, usmjerena prema kultiviranju teorije i metodologije

Izvor: Rus, V. – Arzenšek, V. (1984.), Rad kao sudbina i kao sloboda. Zagreb, Liber, str. 80/81.

## 1. Razlika između radnika i profesionalca

„Bitna je odrednica profesionalca usmjerenost na postizanje rezultata umjesto na aktivnost. Njegov nazor na svijet karakteriziraju tri riječi: *klijent, rezultat i proces*. Ponašanje pak radnika određuju sasvim različite riječi: *šef, aktivnost i zadatak*“ (Tablica br. 3).

Tablica br. 3

<b>ODREDNICE</b>	<b>RADNIK</b>	<b>PROFESIONALAC</b>
Misija	Obaviti zadatak	Riješiti problem i stvoriti vrijednost za klijenta
Zadaća	Raditi	Postići cilj
Cilj	Zadovoljiti šefa	Zadovoljiti klijenta (potrošača)
Odgovornost	Šefu	Klijentu
Kontrola	Kontrola šefa	Autonomija i samokontrola
Usmjerenost	Na pravila i naredbe	Na klijenta i rezultate
Interes	Napredovati na višu poziciju	Postati bolji profesionalac i postizati bolje profesionalne rezultate i nagrade
Obavljanje posla	Na predviđen način	Na više različitih načina
Okruženje	Individualno	Timsko
Odanost	Posao i organizacija	Karijeri
Znanje i vještine	Obučavanje za posao	Stalno učenje i razvoj
Određenje uspješnosti	Šef	Standardi profesije i zadovoljstvo klijenata
Način plaćanja	Posao	Postignuti rezultati

Izvor: Bahtijarević-Šiber, F. (1999.), Management ljudskih potencijala. Zagreb, Golden marketing

Uz navedena obilježja u gornjoj tablici, prema Hayleu, profesionalac:

- mora imati visoku razinu znanja i posebnih vještina;
- treba uvijek biti spreman za nastavak visokoškolskog (i poslijediplomskog) obrazovanja u svojoj struci;
- mora preko obrazovanja stjecati temelje profesionalne etike kako bi (npr. kao učitelj) poštovao klijenta (učenika) i njegove obrazovne interese;

- treba se osposobljavati za djelovanje u nepredvidivim situacijama, za rješavanje problemskih situacija na izvoran način (ne na temelju propisanih „receptata“);
- mora neprekidno upotpunjavati teorijsko znanje s praktičnim i obrnuto te potpuno samostalno birati put rješavanja određenog problema;
- treba djelovati u profesionalnim udrugama, preko kojih može zastupati i ostvarivati svoje osobne interese naspram države (javnosti);
- treba imati razmjerno visok stupanj ugleda i plaću (U: Marentič-Požarnik, B., 1992.).

## OBRAZOVANJE ODRASLIH

### 1. Obrazovanje odraslih kao vrsta usluge

*„Obrazovanje odraslih označava korpus organiziranih edukacijskih procesa svih sadržaja, razina i metoda (formalnih i drugih) bez obzira da li odrasli nastavljaju ili zamjenjuju započeto školovanje ili naukovanje, bez obzira razvija li odrasla osoba svoje sposobnosti, proširuje li svoje znanje, poboljšava svoje tehničke ili stručne kvalifikacije ili ih preusmjerava te dovodi do promjene svojih stavova ili ponašanja u perspektivi potpunog osobnog razvitka i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju“ (UNESCO, 1977.).*

Za razliku od UNESCO-ove definicije, obrazovanje odraslih može se definirati i kao znanstveno utemeljena, doživotna, organizirana i fleksibilna **obrazovno-odgojna djelatnost** koja je usmjerena na zadovoljavanje osobnih obrazovnih potreba odraslih osoba kao i obrazovnih potreba poduzeća, lokalne zajednice, vjerskih zajednica, političkih stranaka, sindikata i drugih čimbenika. Obrazovanje odraslih shvaćeno kao obrazovno-odgojna djelatnost **vrsta je usluge** koja je predmet poslovanja ustanova za obrazovanje odraslih, penoloških ustanova, poduzeća, vojske, policije, sindikata, političkih stranaka, knjižnica, centara za rekreaciju odraslih i nevladinih udruga. A za **usluge** se može reći da „su takva gospodarska dostignuća koja se ne mogu predati ili zamijeniti u

*obliku gotovih proizvoda. Usluge primjerice mogu biti ponuda automata za igre na sreću, šišanje kose, liječničko savjetovanje, ponuda putovanja. Daljnje obrazovanje spada pod tip usluga koje se provode od osobe do osobe, kao npr. u kazalištu – za razliku od automata za igru na sreću“ (Schultze, E.,2000., str. 48).*

U Leksikonu temeljnih pojmova klasifikacije zanimanja **uslugu** se definira kao „plod ljudskog rada koji ima upotrebnu vrijednost ne kao stvar nego kao svrsishodna aktivnost, te služi za podmirenje ljudskih potreba ali nije uobličena u predmet. Usluge se dijele na materijalne, ili proizvodne i neproizvodne. Prvoj skupini pripadaju usluge koje uvećavaju vrijednost proizvoda i pridonose stvaranju nacionalnog dohotka (prijevoz robe i putnika u prometu, pripremanje obroka i organiziranje boravka gostiju u ugostiteljstvu i turizmu), dok su nematerijalne ili neproizvodne usluge one koje ne pridonose neposredno stvaranju društvenog proizvoda i nacionalnog bogatstva (razni oblici socijalne pomoći u socijalnim službama, obrazovanje i osposobljavanje u obrazovnim ustanovama, zdravstvena zaštita – liječenje i protetika – u zdravstvu“ (Rajković, M. i drugi, 1993.).

## 2. Razlika između materijalne proizvodnje i obrazovne usluge

Da bi ukazao na razliku između materijale proizvodnje i obrazovne usluge, Nijemac E. Schultze: prvo, po određenim pokazateljima uspoređuje proizvodnju i usluge (Tablica 4.), i drugo, uspoređuje vrijeme rada materijalne proizvodnje i usluge (Tablica 5.).

Tablica 4

Proizvodnja	Usluge
Predmetna (materijalna)	Nematerijalne
Zalihe se mogu skladištiti	Ne može ih se skladištiti
Više standardizirani	Više individualizirane
Promjena vlasništva nakon kupnje	Nema promjene vlasništva
Proizvodni proces bez kupca	Proces učenja s polaznicima (klijentima)

Izvor: Schultze, E. (2000.), Usluga „daljnje obrazovanje“ – Koprodukcija između umreženja i individualizacije. U: Gartenschlaeger, U. – Hinzen, H., Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi. Zagreb, Hrvatska zajednica Pučkih otvorenih učilišta

Tablica 5

<b>FAZE ODGAĐANJA</b>	
<b>Proizvodnja dobara:</b>	<b>Usluge:</b>
Nabava (potencijal)	Dobivanje resursa
↓	↓
Proizvodni proces	Stvaranje programa
↓	↓
Prodaja proizvoda	Proces učenja
	↓
	Rezultat učenja („proizvod“)

Izvor: Schultze, E. (2000.), Usluga „daljnje obrazovanje“ – Koprodukcija između umreženja i individualizacije. U: Gartenschlaeger, U. – Hinzen, H., Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi. Zagreb, Hrvatska zajednica Pučkih otvorenih učilišta

Razliku između proizvoda i usluge, Schultze objašnjava ovako: „Pri kupovini nekog materijalnog dobra kupac osjeća korist i zadovoljstvo. Pri kupovini neke usluge, kao što je, na primjer, odlazak u kino, kupac očekuje jeftinu zabavu, a pri kupovini turističkog aranžmana, kupac očekuje ugodu od odmora i upoznavanja s nepoznatim dijelom svijeta. Međutim, pri kupovini usluge u obrazovanju odraslih, kupac (klijent) ju ne vidi i ne može unaprijed provjeriti njenu kvalitetu (korisnost). Ona nije kratka ni jeftina, a što je možda najgore: s kupnjom ne počinje vesela potrošnja, već više ili manje naporan rad i to s manje ili više neizvjesnim izgledima za uspjeh“ (Schultze, E., 2000.).

### 3. Nositelji obrazovanja odraslih

U sustavu cjeloživotnog učenja, obrazovanje odraslih ostvaruje se u njegovom kvartarnom sektoru. Institucionalni nositelji obrazovanja su:

1. istraživačko-razvojne ustanove (instituti, zavodi, agencije),

2. državna tijela zakonodavne i izvršne vlasti (Parlament, Vlada, ministarstva i dr.),
3. znanstveno-nastavne ustanove za temeljno osposobljavanje i daljnje usavršavanje andragoga,
4. znanstveno-nastavne ustanove koje obrazuju odrasle na visokoškolskoj razini,
5. ustanove za obrazovanje odraslih (osnovne i srednje škole s dopusnicama za obrazovanje odraslih, pučka otvorena učilišta, poduzeća, zatvori za odrasle, vojska, policija, komore, sindikati, ...),
6. službe za razvoj ljudskih potencijala poslodavaca,
7. komore, Hrvatski zavod za zapošljavanje, Agencija za opće obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za visoko obrazovanje, Nacionalno vijeće za obrazovanje odraslih, Nacionalni centar za vanjsko vrjednovanje, ministarstva.

## 1. Pružatelj usluge u obrazovanju odraslih

Pružatelj usluge u obrazovanju odraslih je **andragog**. Prema Z. Jelencu, andragog je „Stručnjak s visokom strukovnom naobrazbom, osposobljen za andragogiju i obrazovanje odraslih, ili stručnjak s visokom naobrazbom nekog drugog smjera i javno priznatom specijalizacijom iz andragogije ili obrazovanja odraslih“ (Jelenc, Z., 1991.), a prema M. Matijeviću andragog je „stručnjak koji se bavi organiziranjem odgoja i obrazovanja odraslih osoba, te istraživanjem procesa intencionalnog i neintencionalnog obrazovanja odraslih. Takvi su stručnjaci zaposleni u narodnim ili otvorenim sveučilištima, zatim u službama za obrazovanje privrednih organizacija, u kaznenopopravnim ustanovama za odrasle ili vojnim učilištima te u drugim ustanovama gdje se organizira obrazovanje odraslih osoba. U užem smislu andragog je osoba koja je na diplomskom ili poslijediplomskom studiju studirala andragogiju, a u širem smislu svaka fakultetski obrazovana osoba kojoj je osnovna djelatnost vezana za odgoj i obrazovanje odraslih“ (Matijević, M., 2000.).



## 2. Klasifikacija andragoških djelatnika

Prema vrsti posla koji obavljaju, andragoški djelatnici se mogu klasificirati na:

- a) istraživačke djelatnike,
- b) znanstveno-nastavne djelatnike u visokoškolskim ustanovama za temeljno osposobljavanje i daljnje usavršavanje andragoga,
- c) znanstveno-nastavne djelatnike u visokoškolskom ustanovama za doškolovanje i usavršavanje odraslih,
- d) nastavne djelatnike različitih zanimanja i kvalifikacijskih razina s andragoškom kompetencijom, koji izvode nastavu u ustanovama za obrazovanje odraslih,
- e) izvannastavne djelatnike različitih zanimanja i kvalifikacijskih razina s andragoškom kompetencijom, koji obavljaju poslove:
  - menadžera ustanove za obrazovanje odraslih,
  - voditelja obrazovanja odraslih,
  - organizatora nastave u ustanovi za obrazovanje odraslih, poduzeću i drugim nositeljima obrazovanja odraslih,
  - planera i programera obrazovanja odraslih u poduzeću, komori i drugim nositeljima obrazovanja odraslih,
  - savjetnici za profesionalno informiranje, vođenje i usmjeravanje odraslih, i
  - administrativne poslove (UNESCO, 2001.).

Prema završenom obrazovanju, andragoški djelatnici se razlikuju na one sa završenim sveučilišnim andragoškim studijem te na one sa završenim sveučilišnim i stručnim studijima različitih struka i dopunskom andragoškom izobrazbom.

Prema radnom vremenu koje provode na andragoškim poslovima, andragoški djelatnici se razlikuju na one s punim radnim vremenom i one s nepunim radnim vremenom (vanjske suradnike).

## BUDUĆNOST OBRAZOVANJA ODRASLIH

Budući da se druga životna dob čovjeka (dob radne aktivnosti) produžava, a da se, istodobno, promjene u njegovom okruženju (znanstvene, tehničko-tehnološke, kulturne i dr.) ubrzavaju, njegova je sudbina, bez obzira je li zaposlen ili nezaposlen, da stalno uči ako želi biti stalno zapošljiv. Da bi u tome uspijevao, kvartarni sektor sustava

cjeloživotnog učenja mora mu omogućavati: prvo, sustavno informiranje o potrebama tržišta rada za osobama s kompetencijama za obavljanje određenih poslova, drugo, usmjeravanje u odgovarajuće programske module formalnog, a napose neformalnog obrazovanja, koji će kratko trajati i čije će sadržaje, djelomično ili u cijelosti, moći naučiti učenjem na daljinu, i treće, dokazivanje svoje kvalificiranosti na osnovni neformalno i informalno naučenih znanja i vještina.

Zbog sve brže automatizacije procesa proizvodnje materijalnih dobara kao i zbog privrednih kriza, smanjuje se broj zaposlenih u primarnom i sekundarnom sektoru rada. Iako istodobno raste broj zaposlenih u tercijarnom i kvartarnom sektoru rada, broj nezaposlenih raste (Büssing, A, 2000.). Pojava rasta nezaposlenih aktualizira pitanje: kako nezaposlenima osigurati smisao i stil života? (Petričević, D., 1999.). Rezultati istraživanja toga problema kazuju da se u kvartarnog sektora sustava cjeloživotnog učenja, moraju razviti obrazovne ustanove koje će nezaposlenima nuditi programe za smislenu odupiranje „pritisku“ slobodnog vremena i osjećaju „egzistencijalne praznine“ zbog nemogućnosti rada i zarađivanja (Schaff, A. 1989.).

Iz ovoga kratkog prikaza uvjeta življenja odraslih u drugoj životnoj dobi nije teško zaključiti: prvo, da se, u odnosu na postojeće stanje, moraju bitno promijeniti oni sektori sustava cjeloživotnog učenja (primarni, sekundarni i tercijarni) koji pripremaju djecu i mladež za život i rad u njihovoj drugoj životnoj dobi, drugo, da se kvartarni sektor sustava cjeloživotnog učenja (sektor obrazovanja odraslih) mora bitno promijeniti u programskom, organizacijskom i svakom drugom smislu, i treće, da za rad u kvartarnom sektoru treba pripremati stručnjake (andragoške djelatnike) koji će biti kompetentni za obavljanje istraživačkih, planerskih, programerskih, znanstveno-nastavnih, nastavnih, stručnih, menadžerskih i administrativnih poslova.

## ZAKLJUČCI

- 1) Obrazovanje odraslih vrsta je usluge (obrazovno-odgojne usluge) koja je predmet poslovanja ustanova i drugih nositelja (poduzeća, vojske, policije, sindikata, političkih stranaka, vjerskih zajednica, lokalne zajednice) čiji je rad usmjeren na zadovoljavanje obrazovnih potreba njihovih klijenata.

- 2) Andragoški djelatnici, koji se međusobno razlikuju po vrsti posla koji obavljaju, naobrazbi i drugim obilježjima, neposredni su pružatelji usluga klijentima, kako onima koji pohađaju programe formalnog i neformalnog učenja, tako i onima koji su se odlučili za certifikaciju neformalno i informalno naučenih znanja i vještina u javno priznate kvalifikacije.
- 3) Zbog očitih razlika između izraza „zanimanje“ i „profesija“, umjesto sintagme „profesionalno obrazovanje i osposobljavanje“, treba upotrebljavati dva izraza: „obrazovanje za profesiju“ i „obrazovanje za zanimanje“. Prvi izraz treba koristiti onda kad se radi o obrazovanju za obavljanje visokozahtjevnih poslova koji zahtijevaju izvršitelje sa znanjima i vještinama razvijene profesije, a drugi izraz treba koristiti onda kad se radi o obrazovanju za obavljanje poslova koji ne zahtijevaju izvršitelje s razvijenim profesijama.
- 4) Ako se andragozi kao nositelji visokozahtjevnih poslova u kvartarnom sektoru sustava cjeloživotnog učenja (obrazovanju odraslih) žele profesionalizirati, onda oni moraju otvoriti proces podizanja profesionalne kredibilnosti, poslovne prodornosti i ostvarivanja dobrih rezultata rada. Uz to, za svoju profesionalizaciju oni moraju raditi:
  - a) **na strukovnoj organiziranosti**, koja podrazumijeva udruživanje andragoga u nevladine udruge andragoga i komoru andragoga;
  - b) **na izgradnji sustava temeljnog obrazovanja i daljnjeg usavršavanja andragoških djelatnika**, koji će imati odgovarajuću infrastrukturu;
  - c) **na izradi i donošenju etičkog kodeksa.**

#### Literatura:

Bahtijarević-Šiber, F. (1999), Management ljudskih potencijala. Zagreb, Golden marketing

Batišev S. J. (1976), Proizvodstvenaja pedagogika. Moskva, Mašinostroenie

Bogdanov, N. i drugi (1974.), Leksikon od A – Ž. Zagreb, JLZ „M. Krleža“

Büssing, A. (2000), Učenje pomoću novih medija u organizacijama. U: Gartenschlaeger, U. – Hinzen, H.: Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u europi. Zagreb, Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta

Direktiva 2005/36/EZ Europskog Parlamenta i Vijeća o priznavanju stručnih kvalifikacija, od 7 rujna 2005.

Hurm, A. (1959), Njemačko- hrvatski rječnik. Zagreb, Školska knjiga

Jelenc, Z. (1991), Terminologija izobraževanja odraslih. Ljubljana, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani

Klaić, B. (1990), Veliki rječnik stranih riječi. Zagreb, Nakladni zavod MH

Marentič-Požarnik, B. (1992), Izobraževanje učitelja v svetu in pri nas, Ljubljana

Matijević, M. (2000), Učiti po dogovoru. Zagreb, Birotehnika - Centar za dopisno obrazovanje

Međunarodne organizacije i obrazovanje odraslih – Pojmovnik i politika obrazovanja odraslih (2009). Zagreb, Agencija za obrazovanje odraslih.

Međunarodna organizacija rada (1992), Izrada, primjena i unapređivanje standardne nacionalne klasifikacije zanimanja – Priručnik. Ženeva

Mušanović, M. (2001.), Pedagogija profesionalnog obrazovanja. Rijeka, Graftrade

Petričević, D. (1999.), Cjeloživotno obrazovanje. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove suvremene pedagogije. Zagreb, HPKZ

Poljanac, R. F. – Matadova-Poljanec, S. M. (1973), Rusko-horvatskij slovar. Zagreb, Školska knjiga

Rajković, M. i drugi (1993), Leksikon temeljnih pojmova klasifikacije zanimanja. Zagreb, Školske novine

Schaff, A. (1989), Kamo vodi taj put? Zagreb, Globus

Schultze, E. (2000), Usluga „daljnje obrazovanje“ – Koprodukcija između umreženja i individualizacije. U: Gartenschlaeger, U. – Hinzen, H., Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi. Zagreb, Hrvatska zajednica Pučkih otvorenih učilišta

Šporer, Ž. (1990), Sociologija profesija. Zagreb, Sociološko društvo Hrvatske

UNESCO (1977), Recommendation on Adult education

UNESCO (2001), Revidirane preporuke o tehničkoj i profesionalnoj izobrazbi

A CONTRIBUTION TO THE  
DEBATE ON PROFESSION ANDRAGOGUE

Dušan Petričević

*Summary: In the text author has looked for an answer to the following question: Do Croatian andragogues possess enough prerequisites for the foundation of the profession: andragogue. After short review of development of the adult education in Croatia, he has shown differences between occupation and profession. Besides describing use of those terms in education and training, he has suggested that instead using the syntagm “professional education and training”, two other expressions should be used – “education for profession” and “education for occupation”. Besides defining profession, semi-profession, developed profession, regulated profession, he has also described the consequences that professionalization has for persons who work within certain activity – what is the difference between worker and the professional. Author has defined adult education as a specific kind of educational service which is performed by adult education workers, and in the end he has listed prerequisites for transformation of adult education into profession.*

*Key words: profession, occupation, worker, professional, adult education*

## ANDRAGOŠKA PROFESIJA I ANDRAGOŠKE KOMPETENCIJE - AKTUALNA ISTRAŽIVANJA

**Ognjen Žiljak**

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

**Sažetak:** *U tekstu su prikazana četiri aktualna istraživanja vezana uz andragošku profesiju provedena na europskoj razini te u zemljama regije: ALPINE – Profesionalci koji se bave obrazovanjem odraslih, Ključne kompetencije profesionalaca koji se bave obrazovanjem odraslih, Kompetencijski pristup usavršavanju andragoških djelatnika te Andragoški djelatnici – profesija i profesionalizacija. Prikazani su okviri andragoških kompetencija razvijeni u sklopu istraživanja, ključni rezultati, te zaključci i preporuke formulirane na temelju tih rezultata.*

**Ključne riječi:** *andragoška profesija, kompetencije*

### Uvod

Obrazovanje odraslih, u okviru procesa cjeloživotnog učenja, višestruko je istaknuto kao jedno od važnih područja na koje bi se trebale usmjeriti obrazovne politike, kako u Republici Hrvatskoj tako i na razini Europske unije (Povjerenstvo, 2004, Commission, 2007, itd.). U tome ključnu ulogu imaju andragoški djelatnici, no usprkos tome, vrlo je malo dostupnih informacijama o njima i njihovom radu. Ne zna se tko su oni, kako su postali andragoški profesionalci, u kojim uvjetima rade. Također, nedostaju informacije o ulozi andragoške profesije i zadaćama koje bi trebala obavljati, kao i njenom položaju i ugledu u društvu. Naročito je primjetan nedostatak informacija o kompetencijama, vještinama i znanjima koje bi andragoški djelatnici trebali posjedovati (Osborne, 2009).

Kako bi se odgovorilo na ovaj problem, u posljednje vrijeme provedeno je nekoliko istraživanja vezanih uz andragoge i andragošku profesiju, na europskoj razini, kao i u zemljama regije. Ovdje su predstavljena četiri takva istraživanja: *ALPINE - Profesionalci koji se*

*bave obrazovanjem odraslih u Europi, Ključne kompetencije profesionalaca koji se bave obrazovanjem odraslih (na europskoj razini), Kompetencijski pristup usavršavanju andragoških djelatnika (u Sloveniji), te Andragoški djelatnici – profesija i profesionalizacija (u Srbiji).*

## **ALPINE - Profesionalci koji se bave obrazovanjem odraslih u Europi**

Cilj ove studije bio je prikupiti informacije na europskoj razini o djelatnicima angažiranim na obrazovanju odraslih – tko su oni, kako su postali andragoški djelatnici, koje kompetencije, vještine i kvalifikacije bi trebali ili morali imati, koje su njihove specifične uloge i zadaci, koji je njihov radni status, kako je organiziran njihov profesionalni razvoj, kako se evaluira njihov rad, te koliko je njihova profesija atraktivna (Research voor Beleid i PLATO, 2008). Istraživanje, koje je naručila Europska komisija, proveli su Research voor Beleid i Plato tokom 2007. godine. U fokusu istraživanja bili su andragoški djelatnici angažirani na području ne-strukovnog obrazovanja odraslih, tj. formalnog i neformalnog učenja odraslih koje nije izravno povezano s tržištem rada.

Najprije su kreirana nacionalna izvješća, na temelju sekundarnih podataka (strategija, studija, statističkih podataka, id.) koje su prikupljali suradnici i stručnjaci u svakoj pojedinoj zemlji. Zatim su u 15 izabranih zemalja podaci prošireni dodatnim informacijama iz literature, statističkim podacima te podacima dobivenim kroz intervju s 45 pružatelja usluga obrazovanja odraslih, 15 kreatora politika i 15 interesantnijih inicijativa (Buiskool, 2009).

Rezultati istraživanja ukazuju na velike promjene konteksta unutar kojeg se obrazovanje odraslih provodi. Nove društvene skupine dolaze u središtu pozornosti obrazovanja odraslih (npr. imigranti), pojavljuju se nova tematska područja (npr. očuvanje okoliša, zdravlje, menadžment), nove aktivnosti (npr. obrazovno savjetovanje). Velike promjene uočene su u andragoškim metodama, gdje prevladava pristup u kojem polaznik mora biti u središtu. Između ostalog, to znači da se aktivnost nastavnika ne ograničava samo na poučavanje već uključuje i brigu o dobrobiti polaznika, njegovu/njezinu motiviranost i cjelokupnu preobrazbu. Programi se trebaju maksimalno prilagođavati specifičnim potrebama i očekivanjima polaznika iz pojedinih



društvenih skupina – u tom smislu postaje važna sposobnost andragoških djelatnika da prepoznaju prethodna iskustva, znanja i vještine svojih polaznika (Buiskool, 2009).

Dok je poučavanje uvijek bilo izravno povezano s obrazovanjem odraslih, u posljednje vrijeme jača svijest o drugim aktivnostima koje također obavljaju andragoški djelatnici – upravljanje, savjetovanje, treninzi, aktivnosti na području financijskog nadzora, rad na projektima, te aktivnosti koje se odnose na razvoj strategija i evaluaciju. Istraživanje je pokazalo da su nastavnici znatno uključeni u skoro sve djelatnosti obrazovne ustanove, dok su djelatnici na ostalim funkcijama u većoj mjeri ograničeni na uže područje svoje aktivnosti (Buiskool, 2009).

Iako je istraživanje ustanovilo da ne postoji jasna ideja o standardnim kompetencijama potrebnim za rad u obrazovanju odraslih, stručnjaci koji su sudjelovali u studiji naveli su niz vještina, znanja i stavova nužnih za andragoške aktivnosti. One uključuju teoretska znanja o cjeloživotnom učenju i razvoju odraslih, društvene i komunikacijske kompetencije, te sposobnost povezivanja teorije s praksom. Također potrebno je određeno radno i životno iskustvo, znanje vezano uz specifično područje te primijenjeno znanje (Buiskool, 2009).

Putovi koje osobe prolaze da bi postale profesionalci koji se bavi obrazovanjem odraslih su vrlo raznoliki, te mnogi ulaze u profesiju bez specifičnog andragoškog osposobljavanja. Nakon reformi sustava visokog obrazovanja u Europi sve je više diplomskih i postdiplomskih andragoških studija. U nizu slučajeva usavršavanje andragoških djelatnika provodi se na radnom mjestu kroz suradnju ustanova u kojima rade i sveučilišta. Također, razni oblici andragoškog osposobljavanja provode se unutar nevladinih udruga, udruženja poslodavaca, sektorskih organizacija, udruženja andragoga, privatnih tvrtki, pri čemu se većinom radi o kraćim programima. Posljedica ovakve raznolikosti u osposobljavanju andragoga je velika raznolikost njihovih kvalifikacija, od potvrde o sudjelovanju na tečaju do sveučilišne diplome (Buiskool, 2009).

Radni status andragoških djelatnika u znatnoj je mjeri povezan s tipom ustanove gdje rade, te djelatnici u formalnim obrazovnim ustanovama češće rade na temelju ugovora na neodređeno vrijeme, te rade puno radno vrijeme, u odnosu na one koji rade u neformalnim organizacijama. Također su i visina primanja temeljena na propisanim

plaćama, socijalno osiguranje, mirovine, sindikalno organiziranje najčešće karakteristika rada u formalnom sektoru. No, rezultati pokazuju da je sve više djelatnika koji nemaju stalno zaposlenje već rade honorarno u više ustanova (Buiskool, 2009).

Andragoška profesija u većini zemalja je slabo regulirana, te nisu propisane specifične kvalifikacije potrebne da bi netko bio nastavnik u obrazovanju odraslih, kao ni da bi obavljao druge poslove unutar ovog područja. Dio nastavnika je istovremeno angažiranim u nekom drugom području obrazovanja (npr. strukovno obrazovanje) pa funkcionira u skladu s zakonskim propisima tog sektora. Također, pokazalo se da provođenje europskih projekata utječe na odgovornije financijsko poslovanje i formaliziranje neformalnih organizacija u obrazovanju odraslih (Buiskool, 2009).

Atraktivnost andragoške profesije može se prikazati kao rezultat tri elementa – situacije u pogledu zaposlenja, intrinzične vrijednosti te javne percepcije. Uvjeti za rad unutar obrazovanja odraslih su u prosjeku lošiji u odnosu na ostale dijelove obrazovnog sustava. No, većina andragoških djelatnika smatra svoju profesiju privlačnom u smislu aktivnosti i zadataka. Javna percepcija profesije varira – iako se u većini zemalja smatra atraktivnom, u dijelu zemalja to nije tako, u prvom redu zbog loših uvjeta (Buiskool, 2009).

Istraživanje je zaključeno formuliranjem niza preporuka za kreatore politika vezanih uz obrazovanje odraslih – jačanje svijesti o raznolikosti područja obrazovanja odraslih, te stoga jačanje integriranog pristupa istraživanju andragoških djelatnika; veće fokusiranje nastavnika na njihovu primarnu zadaću – poučavanje; prilagodba andragoških djelatnika novim okolnostima; razvoj europskih profila kompetencija za nastavnike u obrazovanju odraslih; povećanje broja empirijskih istraživanja andragoških djelatnika; povećanje transparentnosti obrazovnih putova do andragoške profesije; fokusiranje na osposobljavanje na radnom mjestu; poticanje fleksibilnosti; stvaranje jakih lobističkih organizacija za andragoške djelatnike; stvaranje nezavisnih tijela za osiguranje standarda kvalitete na europskoj i nacionalnim razinama; posvećivanje više pozornosti kontinuiranom profesionalnom razvoju i evaluaciji; povećanje atraktivnosti sektora; jače empirijsko i teorijsko utemeljenje sektora (Research voor Beleid i PLATO, 2008).

## **Ključne kompetencije profesionalaca koji se bave obrazovanjem odraslih**

Sljedeći preporuke proizašle iz prethodnog istraživanja Europska komisija naručila je studiju čiji cilj je bio razviti općenit skup ključnih kompetencija, kao doprinos razvoju referentne točke za sve države članice Europske unije (Research voor Beleid, 2010).

Studija je realizirana u tri koraka. Prvi korak odnosio se na identificiranje kompetencija, gdje su prikupljane sve dostupne informacije o obavezama, zadaćama, odgovornostima, ulogama i radnom okruženju, te identificirana relevantna znanja, vještine i stavovi potrebni profesionalcima koji se bave obrazovanjem odraslih. Uslijedilo je modeliranje kompetencija gdje su na temelju prikupljenih podataka razvijani profili kompetencija. Posljednji korak bilo je procjenjivanje kompetencija, gdje se provjeravalo je li taj skup kompetencija potpun, konzistentan i upotrebljiv za sve aktere (Research voor Beleid, 2010). S obzirom da bi ovaj skup kompetencija trebao biti primjenjiv na sve koje rade u obrazovanju odraslih, on se ne odnosi samo na aktivnosti poučavanja, već i sve ostale (npr. upravljenje ustanovom, razvijanje programa). Iz istog razloga ne očekuje se da ista osoba posjeduje cijeli skup kompetencija. Na temelju ovog skupa kompetencija mogu se razvijati profili kompetencija za pojedine funkcije ili pojedince unutar ustanove za obrazovanje odraslih. Takav profil sastoji se od tri elementa – aktivnosti koji bi netko trebao biti u mogućnosti obavljati, kontekst unutar kojeg će se te aktivnosti odvijati, te kompetencije koje su za to potrebne (Research voor Beleid, 2010).

Studija je identificirala 13 aktivnosti koje se vezuju uz osobe koje rade u obrazovanju odraslih:

- 1) procjena obrazovnih potreba
- 2) priprema programa
- 3) olakšavanje učenja
- 4) nadzor i evaluacija
- 5) savjetovanje i usmjeravanje
- 6) razvoj programa
- 7) financijsko upravljanje
- 8) upravljanje ljudskim resursima
- 9) cjelokupno upravljanje
- 10) marketing i odnosi s javnošću

- 11) administrativna podrška
- 12) informatička podrška
- 13) aktivnosti koje povezuju više područja (Research voor Beleid, 2010)

Kontekst unutar kojih se te aktivnosti odvijaju može se odrediti kroz slijedeća pitanja:

- 1) učenje / poučavanje: tko su polaznici? tko su nastavnici?
- 2) programi / razvoj programa: postoje li definirani programi? tko je razvio te programe?
- 3) institucionalna organizacija / upravljanje: kako je ustanova ustrojena? postoje li uvjeti koje osoba treba zadovoljiti da bi radila u ustanovi?
- 4) vodstvo / kontinuirani profesionalni razvoj: koja je misija ustanove? ima li kakvu politiku vezanu uz kontinuirani profesionalni razvoj? (Research voor Beleid, 2010)

Kompetencije su razvrstane u dvije kategorije - generičke i specifične kompetencije. Generičke kompetencije potrebne su za vršenje svih aktivnosti unutar sektora obrazovanja odraslih, te bi ih svaki profesionalac koji radi u sektoru trebao imati, neovisno o tome radi li u nastavi, upravi, itd.

Generičke kompetencije su:

- 1) personalna kompetencija: sposobnost sustavne refleksije vlastite prakse, učenja i osobnog razvoja – sposobnost autonomnog cjeloživotnog učenja
- 2) interpersonalna kompetencija: sposobnost komuniciranja i suradnje s polaznicima, kolegama i dionicima
- 3) profesionalna kompetencija: sposobnost preuzimanja odgovornosti i svijesti o institucionalnom okviru unutar kojeg se obrazovanje odraslih odvija na svim razinama
- 4) kompetencija korištenja teorijskog i praktičkog znanja na vlastitom području poučavanja / djelovanja
- 5) didaktička kompetencija: sposobnost primjene različitih metoda, stilova i tehnika u radu s odraslima
- 6) motivacijska kompetencija: sposobnost osnaživanja odraslih polaznika kako bi se mogli razvijati u smjeru autonomnog cjeloživotnog učenja

7) kompetencija uspješnog snalaženja unutar heterogenih i raznolikih skupina: sposobnost nošenja s grupnom dinamikom i heterogenosti prethodnih iskustva, obrazovnih potreba i motivacija odraslih polaznika (Research voor Beleid, 2010)

Specifične kompetencije potrebne su za obavljanje specifičnog skupa aktivnosti, te su potrebne profesionalcima angažiranim na tim aktivnostima. Specifične kompetencije izravno povezane s procesom učenja i poučavanja su:

- 1) kompetencija procjene prethodnog iskustva, motivacije, zahtjeva, potreba i želja polaznika
- 2) kompetencija osmišljavanja procesa učenja
- 3) kompetencija olakšavanja procesa učenja i motiviranja polaznika
- 4) kompetencija kontinuiranog nadzora i evaluacije procesa učenja s ciljem njegovog poboljšanja
- 5) kompetencija savjetovanja oko karijere, života, daljnjeg razvoja i, po potrebi, stručne pomoći
- 6) kompetencija osmišljavanja i kreiranja programa

Specifične kompetencije neizravno povezane s procesom učenja i poučavanja su:

- 1) kompetencija upravljanja financijskim resursima i procjena društvene i ekonomske koristi pruženih usluga
- 2) kompetencija upravljanja ljudskim resursima u ustanovi za obrazovanje odraslih
- 3) kompetencija upravljanja i vođenja cijele ustanove za obrazovanje odraslih, kao i upravljanje kvalitetom pružene usluge
- 4) kompetencija vezana uz marketing i odnose s javnošću – sposobnost doprijeti do ciljnih skupina i promovirati ustanovu
- 5) kompetencija bavljenja administracijom i prenošenja informacija polaznicima i nastavnicima
- 6) kompetencija stvaranja okruženja za učenje opremljenog informatičkom tehnologijom te davanja podrške nastavnicima i polaznicima u njenom korištenju (Research voor Beleid, 2010)

Istraživanje je zaključeno preporukama država koje su sudjelovale u istraživanju da se otvori debata o ovom skupu kompetencija i o njemu informira sve ključne dionike. Konačni cilj bio bi da dionici preuzmu ovaj okvir te ga zatim uključe prilikom

razvoja i implementacije novih politika vezanih uz obrazovanje odraslih (Research voor Beleid, 2010).

### **Kompetencijski pristup usavršavanju andragoških djelatnika**

Ovo je studija koju je 2009. proveo Andragoški centar Slovenije s ciljem utvrđivanja okruženja unutar kojeg nastavnici u obrazovanju odraslih rade, zadaća koje obavljaju, te znanja i kompetencija koji su im potrebni kako bi mogli učinkoviti vršiti svoje aktivnosti. Uz to, željelo se razmotriti pitanje šire uloge obrazovanja odraslih u današnjem društvu, razraditi okvir kompetencija za andragošku djelatnost, te pritom provjeriti u kojoj je mjeri postojeća ponuda andragoških usavršavanja u skladu s takvim okvirom kompetencija (Klemenčić, 2009). Na taj način razrađen okvir kompetencija trebao bi predstavljati temelj za osmišljavanje novih programa usavršavanja andragoških djelatnika (Klemenčić, 2009).

Studija je realizirana tako da su saznanja dobivena pregledom različite literature vezane uz navedena pitanja proširena informacijama dobivenim kao rezultat provođenja niza vođenih intervjua te dvije fokus skupine (Klemenčić, 2009). Tako su na temelju relevantne literature i informacija koje su pružili voditelji obrazovanja odraslih, mentori, nastavnici te stručnjaci za obrazovanje odraslih razrađeni elementi andragoškog procesa, andragoških kompetencija te aktivnosti vezane uz tri andragoška zanimanja – voditelj obrazovanja odraslih, organizator obrazovanja odraslih i nastavnik u obrazovanju odraslih (Klemenčić, 2009).

Studija je utvrdila slijedeće sastavnice andragoškog procesa:

- 1) procjena obrazovnih potreba
- 2) planiranje obrazovanja
- 3) organiziranje obrazovanja
- 4) izvođenje obrazovanja
- 5) vrednovanje obrazovanja
- 6) vođenje obrazovnog procesa
- 7) upravljanje obrazovnim procesom (Klemenčić, 2009)

Na temelju ovako predstavljenog andragoškog procesa, razrađen je okvir kompetencija gdje se uz svaku sastavnicu tog procesa vežu određene ključne te strukovne sposobnosti andragoških djelatnika.

Ključne sposobnosti potrebne su za sve aspekte andragoškog procesa – to su:

- sposobnost rada s drugima
- sposobnost rada sa znanjem, tehnologijom i informacijama
- sposobnost rada s društvom i unutar društva

S druge strane, strukovne sposobnosti vezane su uz pojedine elemente andragoškog procesa – njihov pregled nalazi se u tablici 1.

*Tablica 1 - Okvir kompetencija sa strukovnim sposobnostima andragoških djelatnika*

<b>ANDRAGOŠKI PROCES</b>	<b>STRUKOVNE SPOSOBNOSTI ANDRAGOŠKIH DJELATNIKA</b>
<b>Procjena obrazovnih potreba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost prepoznavanja obrazovnih potreba odraslih na lokalnoj razini</li> <li>- sposobnost prepoznavanja obrazovnih potreba tvrtki, ustanova</li> <li>- sposobnost prepoznavanja obrazovnih potreba različitih ciljnih skupina</li> <li>- sposobnost prepoznavanja obrazovnih potreba pojedinaca</li> </ul>
<b>Planiranje obrazovanja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost planiranja formalnih i neformalnih obrazovnih programa za odrasle</li> <li>- sposobnost izbora odgovarajućih obrazovnih programa u skladu s obrazovnih potrebama</li> <li>- sposobnost izvedbenog kurikularnog planiranja</li> </ul>
<b>Organiziranje obrazovanja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organizacijske sposobnosti</li> <li>- sposobnost planiranja provedbe obrazovanja</li> </ul>
<b>Izvođenje obrazovanja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost oglašavanja obrazovnih programa</li> <li>- sposobnost informiranja ciljnih skupina o planiranom obrazovanju</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost izvođenja različitih postupaka inicijalnog rada s upisanim sudionicima obrazovanja</li> <li>- sposobnost izvođenja priznavanja prethodno stečenog znanja</li> <li>- sposobnost kvalitetne provedbe obrazovnog procesa</li> <li>- sposobnost uspješnog zaključivanja obrazovnog procesa</li> </ul>
<b>Vrednovanje obrazovanja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost pripreme i provedbe cjelovitog sustava evaluacije i razvoja kvalitete obrazovne djelatnosti</li> <li>- sposobnost formativnog i završnog vrednovanja rezultata obrazovanja</li> <li>- sposobnost formativnog i završnog vrednovanja zadovoljstva korisnika</li> <li>- sposobnost vrednovanja učinaka obrazovanja</li> <li>- sposobnost pripreme i provedbe razvojnih planova za razvoj kvalitete obrazovanja</li> </ul>
<b>Vođenje obrazovnog procesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost vođenja kadrovskih postupaka</li> <li>- sposobnost izbora voditelja obrazovnih skupina i rada s njima</li> <li>- sposobnost formiranja radnih i drugih skupina, vođenje tih skupina</li> <li>- sposobnost oblikovanja prijedloga stručnog usavršavanja suradnika</li> <li>- sposobnost organizacije i provedbe internih obrazovanja nastavnika</li> <li>- sposobnost razvojne djelatnosti i vođenja</li> <li>- sposobnost partnerske suradnje s drugim ustanovama</li> </ul>
<b>Upravljanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost donošenja poslovnih i</li> </ul>



<b>obrazovnim procesom</b>	finansijskih odluka u vezi obrazovanja odraslih u okviru nadležnosti <ul style="list-style-type: none"> <li>- sposobnost poslovnog i finansijskog planiranja (godišnji radni i finansijski planovi, drugi slični planovi)</li> <li>- sposobnost poslovnog i finansijskog izvješćivanja (godišnje radno i finansijsko izvješće, druga slična izvješća)</li> <li>- sposobnost normativnog uređenja poslova obrazovanja odraslih u organizaciji</li> </ul>
----------------------------	---

(Klemenčić, 2009)

### **Andragoški djelatnici – profesija i profesionalizacija**

U Srbiji je pod vodstvom dr. Kristinke Ovesni provedeno istraživanje andragoških djelatnika, čiji cilj je bilo ustanoviti vezu između profesionalne pripreme andragoga i profesionalizacije na području obrazovanja odraslih. Ovesni tvrdi da dok odgovarajuće profesionalno osposobljeni andragozi pokazuju karakteristike profesije, oni bez takvog osposobljavanja su bliži zanimanjima, zbog čega je intenzivno profesionalno andragoško obrazovanje neodvojivo od procesa profesionalizacije. U istraživanju se ova teza provjeravala analizom percepcije pojedinih elemenata andragoške profesije, od strane samih andragoških djelatnika, kao i razlika koja se u toj percepciji javlja s obzirom na postojanje ili odsustvo odgovarajuće profesionalne pripreme (Ovesni, 2009).

Profesionalne asocijacije specifične su obilježje profesije. Djelatnici s odgovarajućom profesionalnom pripremom prepoznaju nekoliko aspekta andragoške asocijacije: specijalističko znanje kao preduvjet pripadanja asocijaciji, redoviti formalni sastanci koje se vezuju uz mogućnost razvoja karijere, poticanje uključivanja u asocijacije uz istovremenu potrebu jače kontrole „ulaska u profesiju“ što upućuje na važnost formalnog stjecanja andragoških znanja. S druge strane, andragoško osoblje bez odgovarajuće profesionalne

pripreme percipira profesionalne asocijacije samo kroz njihovu moć u društvu i ne smatra da one imaju veliki utjecaj na njihov rad (Ovesni, 2009).

Profesionalna autonomija odražava profesionalnu moć i profesionalno znanje – odluke o profesionalnim aktivnostima donose se na temelju profesionalnog znanja. Andragoški djelatnici, neovisno o prethodnoj profesionalnoj pripremi, smatraju da obavljanje andragoške profesije pruža osjećaj autonomije zbog složenosti posla i nužnosti individualnog mišljenja. No, oni andragoški djelatnici koji su odgovarajuće osposobljeni pokazuju veću razinu samokritičnosti te će češće razmatrati u kojoj mjeri sudjeluju u donošenju najvažnijih odluka u svojim organizacijama (Ovesni, 2009).

Društvena kontrola, kao obilježje profesije, određena je utjecajem društvene skupine na pojedince – članove profesije, pri čemu taj utjecaj može biti pozitivan ili negativan. Utvrđena je snažna veza između profesionalizacije andragoške profesije i društvene kontrole, gdje je razina profesionalizacije proporcionalna razini primjene formalno stečenih znanja i vještina, stupnju odgovornosti i poštivanja profesionalnih standarda ustanovljenih od strane pripadnika profesije. Većina andragoških djelatnika koji su sudjelovali u istraživanju percipiraju društvenu kontrolu na području njihove aktivnosti kao nejasnu, pokazuju nesigurnost u pogledu autoriteta njihove profesije i uvjerenja u profesionalno znanje i ulogu andragoških aktivnosti (Ovesni, 2009).

Društveni status pojedinaca – članova profesije jedan je od ključnih elemenata profesionalizacije na individualnoj razini. Većina andragoških djelatnika koji su sudjelovali u istraživanju smatra da je njihova profesija jedan od ključnih faktora njihove društvene stabilnosti, no da visoki status članova andragoške profesije nije odraz njihovih prirodnih osobine već profesionalnog obrazovanja. Dok andragoški djelatnici bez odgovarajućeg andragoškog osposobljavanja smatraju da je javnost dobro informirana o profesionalnim uslugama koje se vežu uz profesiju, istovremeno nemaju jasno ideju oko vanjskih obilježja te profesije. Odgovarajuće osposobljeni djelatnici s druge strane nisu uvjereni u autoritet svoje profesije, kao ni u učinkovitost vlastite profesionalne djelatnosti, što utječe i na smanjenu percepciju vlastitog društvenog statusa (Ovesni, 2009).

Profesionalni standardi shvaćaju se kao precizni, društveno posredovani opisi zahtijevanog i očekivanog ponašanja u obavljaju

profesionalne aktivnosti (u smislu kompetencija i etike). U kontekstu obrazovanja odraslih važni su jer predstavljaju osnovu za osmišljavanje kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Andragoški djelatnici koji su sudjelovali u istraživanju naveli su neke elemente koji opisuju kako oni percipiraju profesionalne standarde svoje profesije – posvećenost, odsustvo lukrativnosti u bavljenju profesijom, lojalnost profesionalnoj skupini, usmjerenost na pružanje usluge. No, dio elemenata naveli su samo profesionalno osposobljeni andragoški djelatnici – humanistička usmjerenost, potpuna posvećenost profesiji, jasno izraženi asketizam, te otvorenost prema novim znanstvenim spoznajama (Ovesni, 2009).

Profesionalna etika odnosi se na niz primjenjivih pravila temeljenih na subjektivnim procjenama, te se primjenjuje na dvije razine: unutarnjoj, koja se odnosi na područje vršenja aktivnosti i vanjskoj, koja se odnosi na profesionalno ponašanje prema klijentima i javnosti. Neki od elemenata profesionalne etike koje su andragoški djelatnici u istraživanju naveli su: emocionalna neutralnost prema klijentima, neprimanje mita i sličnih ponuda, te obveza povjerljive komunikacije s polaznicima, pri čemu su ovaj posljednji element češće navodili andragoški djelatnici s odgovarajućom profesionalnom pripremom (Ovesni, 2009).

Profesionalna supkultura, jedna od glavnih karakteristika koja razlikuje profesiju od zanimanja, određena je kao sustav znanja koji oblikuje način izražavanja pripadnosti profesionalnoj skupini. Istraživanja je pokazalo da kod andragoških djelatnika s odgovarajućom andragoškom pripremom profesionalna kultura ima znatno veći utjecaj od organizacijske supkulture. Što više zaposlenika sudjeluje u što više aktivnosti profesionalnog usavršavanja to će percepcija elemenata profesionalne supkulture biti jača (Ovesni, 2009).

Među razlozima za bavljenje profesijom profesionalno osposobljeni andragozi navodili su afirmaciju u smislu povećanja ugleda, te upravljačke funkcije i visoku razinu odgovornosti koja se vezuje uz andragošku profesiju, dok se kod onih bez odgovarajućeg osposobljavanja češće spominje sigurnost, motivacija je instrumentalna, a često se ističe solidarnost (Ovesni, 2009).

Andragoške uloge odnose se na očekivano ponašanje pojedinca koji zauzima određenu poziciju te uključuje određena prava, dužnosti i zadaće za koje se profesionalno pripremao/pripremila i koje

bi trebao obavljati u danoj društvenoj situaciji. Ispitanici u najvećoj mjeri smatraju da kompleksnije andragoške uloge mogu vršiti samo djelatnici s odgovarajućom profesionalnom pripremom (Ovesni, 2009).

Na temelju rezultata istraživanja Ovesni zaključuje da je za poboljšanje obavljanja andragoških aktivnosti potrebno razviti programe kontinuiranog profesionalnog obrazovanja za djelatnike koji nisu odgovarajuće profesionalno osposobljeni, usmjerenih na osnovne andragoške principe, znanja i vještine. Osim toga, kroz rad profesionalnih udruženja može se intenzivirati izgradnja mreže kolegijalnih odnosa između andragoga, kao i ojačati njihovo povjerenje u vlastito znanje i vršenje aktivnosti važnih za društvo (Ovesni, 2009).

## **Zaključak**

Posljednjih godina provedeno je nekoliko istraživanja koja su se bavila andragoškim djelatnicima i andragoškom profesijom općenito, na europskoj razini, kao i u državama regije, što je omogućilo bolji uvid u rad andragoga, naročito njihove kompetencije (postojeće ili očekivane), te informacije o položaju andragoške profesije u društvu. Uz nova saznanja o aktualnom stanju andragoške profesije, ova istraživanja ukazala su i na određene probleme i izazove, kao što su nepovoljniji radni uvjeti u odnosu na ostale dijelove obrazovnog sustava ili nužnost profesionalnog andragoškog osposobljavanja djelatnika u obrazovanju, te su ponudile preporuke i alate za rješavanje tih problema – u tom smislu posebno je važan okvir andragoških kompetencija, onaj razvijen u sklopu studije *Ključne kompetencije profesionalaca koji se bave obrazovanjem odraslih* odnosno okvir kompetencija razvijen u sklopu studije Andragoškog centra Slovenije.

Istovremeno, rezultati ovih istraživanja predstavljaju poticaj za daljnji istraživački rad na ovom području, kao i razmatranje mogućnosti za provođenje sličnih studija fokusiranih za andragošku profesiju u Hrvatskoj.

Literatura:

Buiskool, B., Van Lakerveld, J., Broek, S. (2009), Educators at work in two sectors of adult and vocational education: an overview of two European projects, *European journal of education*, Vol. 44, n2, pp 145 – 162

Commission of the European communities (2007), *Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn*. Bruxelles: Commission of the European communities

Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009), *Kompetencni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije

Osborne, M. (2009), Editorial – Adult learning professionals in Europe, *European journal of education*, Vol. 44, n2, pp 145 – 162

Ovesni, K. (2009), *Andragoški kadrovi: profesija i profesionalizacija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta

Povjerenstvo za obrazovanje odraslih Vlade Republike Hrvatske (2004), *Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih*. Zagreb: Povjerenstvo za obrazovanje odraslih Vlade Republike Hrvatske

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

Research voor Beleid i PLATO (2008), *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe, A study of the current situation, trends and issues, Final report*. Zoetermeer: Research voor Beleid i PLATO

ANDRAGOGICAL PROFESSION AND ANDRAGOGICAL  
COMPETENCIES –  
RECENT RESEARCH FINDINGS

Ognjen Žiljak

*Summary: In the text six recent studies about adult education professionals have been described, which have been realized on European level and in the countries from the region. ALPINE - Adult Learning Professions in Europe, Key competences for adult learning professionals, Competence-based approach to further training of adult education staff and Adult Educators - Professionalization and Profession. Competences frameworks developed as part of the studies have been described, together with key results, and conclusions and recommendations based on those results.*

*Key words: adult education professionals, competences*

## NEFORMALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH KAO MODEL<sup>1</sup> OBRAZOVANJA

**Sanja Simel**

sanja.simel@gmail.com

**Sažetak** - *Problem je rada neformalno obrazovanje odraslih u Osijeku i Rijeci. Istraživanje obuhvaća upoznatost, uključenost i zadovoljstvo građana neformalnim programima. Korištenjem ankete kao instrumenta istraživanja na slučajnom uzorku od 100 građana Osijeka i 100 građana Rijeke, rezultati su pokazali da su ispitanici iz Rijeke više upoznati s ponudom neformalnog obrazovanja od ispitanika iz Osijeka, koji su najvećim dijelom tek djelomično upoznati s ponudom. Isto tako, upoznati ispitanici Osijeka i Rijeke tek su djelomično zadovoljni raznolikošću navedene ponude. U skladu s tim, ispitanici se iz Rijeke više uključuju u neformalne programe od ispitanika iz Osijeka. Usprkos tome, dobiveni su podatci pokazali da su ispitanici iz Osijeka zadovoljniji programima u kojima su sudjelovali, dok određeni broj građana Rijeke izriče svoje nezadovoljstvo. Ostali su rezultati prikazani kao potkrepa dobivenim podacima. Istraživanje je dalo jednu uopćenu sliku „pozicije“ neformalnoga obrazovanja u gradovima Osijeku i Rijeci.*

**Ključne riječi:** *cjeloživotno obrazovanje(učenje), neformalno obrazovanje, obrazovanje odraslih*

Pongrac (1990, prema Jelenc, 1985) ističe da se neformalno obrazovanje odraslih određuje kao namjerno i organizirano obrazovanje, učenje i osposobljavanje odraslih za rad, društvenu aktivnost i privatni život, koje je po načinu izvođenja pokretljivo i nije ograničeno zahtjevima za standardizacijom odgojno-obrazovnog procesa i zakonski propisanim postupcima verifikacije odgojno-obrazovnih efekata. Drugim riječima, provodi se neovisno od

---

<sup>1</sup> Model je obrazovanja uzorak i tipskog je karaktera, ima svoju strukturu i konfiguraciju elemenata među kojima su uspostavljene odgovarajuće veze, odnosi i tokovi (Pongrac, 1993).

službenog obrazovnog sustava i ne vodi izdavanju javnih isprava<sup>2</sup>. Ono može, ali i ne mora rezultirati potvrdom o uspješno savladanom obliku obrazovanja, ali takva potvrda nema status javne isprave iz čijeg bi sadržaja proizašla prava završenih polaznika i obveza budućeg poslodavca, ili druge obrazovne ustanove na davanju prioriteta prilikom kakvog natječaja za posao u odnosu na druge osobe, kandidate koji ne posjeduju takvu potvrdu. Ne postoje uvjeti (materijalni, tehnički, kadrovski) koje provoditelj mora ispuniti, već su one stvar izbora provoditelja i ne podliježe stručnom i inspekcijskom nadzoru, a kvaliteta programa ovisi od provoditelja obrazovanja. Usprkos tomu, potrebno je da taj program ima okvir u kojem će se provoditi, kao i unaprijed razrađene ciljeve i zadatke koje će pratiti i koji će biti prilagođeni ciljnoj grupi, te mora biti fleksibilan kako bi odgovarao svim polaznicima. Zadovoljavanje takvih kriterija pridonijet će kvaliteti različitih programa, na obostrano zadovoljstvo organizatora/provoditelja i sudionika/polaznika.

Potrebno se osvrnuti i na formalno obrazovanje odraslih. Ono se nastojalo prilagoditi mogućnostima i uvjetima učenja odraslih, pri čemu ima uspjeha, ali i ograničenja. Učenju odraslih ljudi prilagođava se organizacija i režim nastave, donekle i nastavni planovi, a vrlo malo metodika rada, odnosno, prevladavaju rješenja analogna onima u obrazovanju omladine, jer se svi podvrgavaju istim normama i standardima edukacije. Formalno obrazovanje djeluje ambivalentno – nikada do sada nije bilo toliko mnogo mladih i odraslih koji sudjeluju u formalnom obrazovanju te s druge strane, nikada nije bilo toliko izraženo nezadovoljstvo jer ono samo djelomično odgovara njihovim potrebama i mogućnostima. Iz toga se može zaključiti da neformalno obrazovanje služi kao dopuna formalnom obrazovanju i pruža priliku odraslim ljudima da pristupe svim onim sadržajima koji su u formalnom obrazovanju nepristupačni ili potpuno netaknuti. Zbog nedostatka dovoljno efikasnog modela fleksibilnog formalnog obrazovanja, neformalno obrazovanje često je nositelj smanjenja jaza između postojećeg i potrebnog obrazovanja (Pongrac, 1990).

---

<sup>2</sup> Javne isprave su: razredne svjedodžbe, svjedodžba o maturi, svjedodžba o završnom ispitu u strukovnim i umjetničkim programima, svjedodžba o položenim predmetnim ispitima, svjedodžba o prekvalifikaciji, uvjerenja o usavršavanju i osposobljavanju, svjedodžba o znanju stranog jezika te svjedodžbe o završenim razredima odnosno obrazovnim razdobljima u osnovnoškolskom školovanju (Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih, 2008).



Brojne su koristi neformalnog obrazovanja, no neformalno obrazovanje odraslih ne mora uzrokovati veću društvenu pokretljivost i smanjivanje socijalne nejednakosti, već postoji mogućnost da samo zacementira reprodukciju postojećih društvenih odnosa (Pastuović, 1999).

## **Istraživanje**

### *Problem i ciljevi istraživanja*

Predmet je istraživanja neformalno obrazovanje odraslih u gradovima Osijeku i Rijeci. Iz tako postavljenog predmeta istraživanja proizlaze sljedeći zadaci, svojevrsni „aspekti predmeta istraživanja“:

1. ispitati stupanj informiranosti građana gradova Osijeka i Rijeke o ponudi različitih oblika neformalnog obrazovanja odraslih;
2. ispitati stupanj uključenosti građana u pojedine oblike neformalnog obrazovanja odraslih, kao i stupanj njihovog zadovoljstva ponuđenim programima.

### *Metodologija istraživanja*

Istraživanje je kvantitativno, kvalitativno i transverzalno. Korišteni postupak je anketiranje, a instrument anketa, koja je sadržavala pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Podaci su statistički obrađeni, uz korištenje hi-kvadrat testa. Anketiranje je provedeno na slučajnom uzorku od 200 ispitanika, 100 ispitanika iz grada Osijeka te 100 ispitanika iz grada Rijeke. Svi su ispitanici odrasle osobe (prema Zakonu o obrazovanju odraslih, iznad 15 godina). U analiziranju dobivenih podataka korišten je komparativni pristup.

### *Rezultati i analiza*

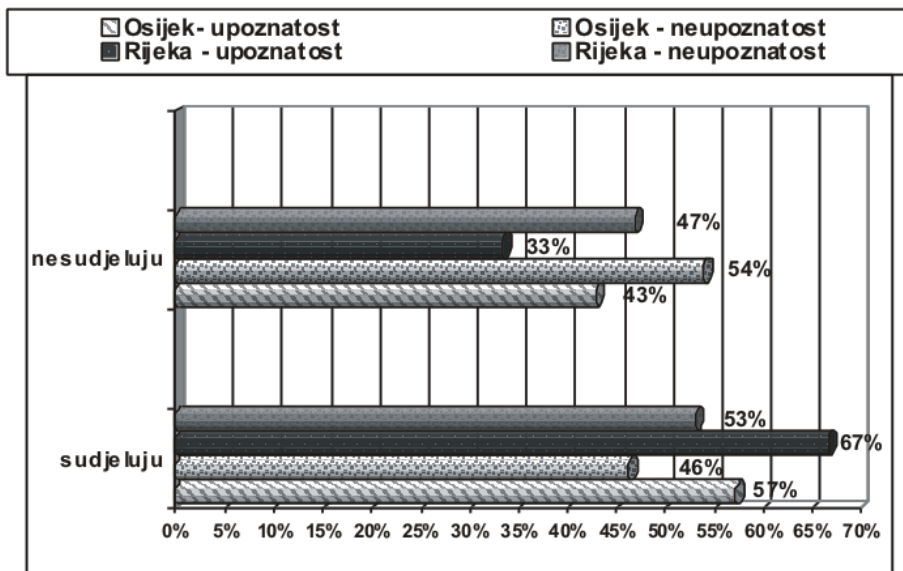
Ispitanici su bili upitani jesu li upoznati s ponudom neformalnog obrazovanja u njihovim gradovima. U Osijeku je 35% ispitanika odgovorilo potvrdno, dok 39% ispitanika nije bilo sigurno (djelomično su upoznati). Velik je i broj ispitanika koji nisu upoznati s ponudom, njih 26%. U Rijeci je 51% ispitanika upoznato s ponudom, 32% nije upoznato, dok 17% ispitanika nije bilo sigurno.

Građani Rijeke više su upoznati s ponudom od građana Osijeka te je razlika i statistički značajna, što je dokazano hi-hvadrat testom ( $x^2 = 12,24$ ).

Ispitanici koji su upoznati s ponudom neformalnoga obrazovanja (35 ispitanika u Osijeku i 51 ispitanik u Rijeci), izjasnili su se o zadovoljstvu raznolikošću ponude neformalnih programa. Najveći je broj ispitanika u Osijeku (66%) djelomično zadovoljan raznolikošću ponude, dok je 34% ispitanika zadovoljno. Niti jedan ispitanik nije izrazio svoje izrazito nezadovoljstvo. Gotovo isti broj ispitanika u Rijeci zadovoljan je raznolikošću (33%), a ista je situacija i u broju ispitanika koji su djelomično zadovoljni (57%). Razlika se može vidjeti u izrazitom nezadovoljstvu raznolikošću ponude kod građana Rijeke, koja je 10%. Ta se pojava može objasniti činjenicom da je veći broj ispitanika u Rijeci upoznat s ponudom neformalnih programa te se samim tim javlja i više pojedinaca koji nisu zadovoljni navedenim. Općenito gledajući, razlika u zadovoljstvu građana Osijeka i Rijeke raznolikošću ponude nije statistički značajna ( $\chi^2 = 3,7$ ).

Jedno od pitanja o kojem su se ispitanici trebali izjasniti bilo je u vezi njihova sudjelovanja u nekoj od vrsta neformalnih programa. U Osijeku se gotovo polovica ispitanika barem jednom uključila u neki od neformalnih programa (46% ispitanika), dok je taj broj veći kod ispitanika u Rijeci (59%). Iz toga se da zaključiti da se građani Rijeke više uključuju u neformalne programe, no ta razlika nije statistički značajna ( $\chi^2 = 0,288$ ).

S obzirom na upoznatost građana Osijeka i Rijeke s ponudom neformalnih programa, zanimljivo je utvrditi postoji li značajna povezanost s uključivanjem građana u iste.



Grafikon 1: Povezanost između upoznatosti s ponudom neformalnih programa i uključivanja u iste

Ako se uspoređi broj građana koji su upoznati i onih koji nisu upoznati s ponudom i njihovo uključivanje, odnosno neuključivanje u neformalne programe, dolazi se do sljedećeg zaključka. Podaci pokazuju da se građani koji su upoznati s ponudom neformalnih programa više uključuju u iste, ali ta razlika nije statistički značajna, što znači da varijable nisu međusobno povezane ( $x^2 = 3,67$ ). To se može objasniti činjenicom da se velik broj građana koji nije upoznat s ponudom uključuje u iste. 57% građana Osijeka (od broja ispitanika koji je upoznat s ponudom – 35 ispitanika) uključuje se u iste, ali i 46% građana Osijeka koji nisu upoznati s ponudom (od ukupnog broja neupoznatih s ponudom – 26 ispitanika). Slična je situacija i u Rijeci. Najveći broj ispitanika (od ispitanika koji su upoznati s ponudom – 51 ispitanik), 67% uključuje se u neformalne programe, ali se i više od polovice ispitanika koji nisu upoznati s ponudom (ukupno njih 32-oje) uključuje u iste programe – 53% ispitanika.

Može se zaključiti da upoznatost s ponudom neformalnog obrazovanja nije presudni čimbenik u uključivanju u programe, odnosno, uključuju se građani koji su upoznati s ponudom, kao i oni koji nisu.

Ispitanici su otkrili u koje su se neformalne programe uključivali. Kao najčešći programi (u Osijeku i Rijeci) istaknuli su se informatički tečajevi, tečajevi stranoga jezika, tečajevi i seminari o socijalnim vještinama (vještinama komuniciranja), tečaj slikarstva i tečaj fotografije. Podaci su dobiveni prema ukupnom broju odgovora (Osijek – 78, Rijeka - 67) jer su ispitanici navodili više programa u kojima su sudjelovali. Građani Osijeka najviše se uključuju u informatičke tečajeve (29%), zatim u tečajeve stranih jezika (10%), seminare tipa *Mind mapping*<sup>3</sup>, te socijalnih (komunikacijskih) vještina (po 4% ispitanika). Što se tiče građana Rijeke, i oni se najviše uključuju u informatičke tečajeve (45%), u tečajeve stranih jezika (18%) te u tečajeve fotografije i slikarstva (po 3%). Naveden je velik broj ostalih programa: tečaj glume, tečaj masaže, tečaj yoge, tečaj izrade nakita, plesne radionice, tečaj reanimacije, seminar Politika za mlade, seminar Osnovne mjere održavanja života, alpinistički tečaj, tečaj helikopterskog spašavanja, tečaj zaštite na radu, tečaj šaha, radionice u gradskoj knjižnici, obuka za vatrogasca. Ukoliko se usporede različiti programi u kojima su ispitanici sudjelovali, vidljiv je širok spektar programa - od plesa, glume, slikanja, medicine, rada do informatike, jezika i financija. Prema dobivenim podacima i osobnoj procjeni, može se zaključiti da se građani Rijeke više uključuju u informatičke tečajeve i tečajeve stranih jezika od građana Osijeka. Građani se oba grada (koji su sudjelovali u nekom od programa) uključuju u raznolike neformalne programe, što se može povezati i s nezaposlenošću u gradu Osijeku (31,569 osoba) i Rijeci (15,862 osoba)<sup>4</sup>.

Budući da se velik broj građana Osijeka (46%) i Rijeke (59%) uključuje u neformalne programe, upitani su za razloge toga uključivanja. Prilikom obrade podataka, sljedeći su se kriteriji nametnuli kao dominantni: osobni interes, stručno usavršavanje te informatičko opismenjavanje<sup>5</sup>. Podaci su obrađeni prema ukupnom broju odgovora (55 Osijek, 59 Rijeka).

<sup>3</sup> *Mind mapping* je sve poznatija tehnika učenja, a uz to i zanimljivija je. Temelji se na crtanju mentalnih mapa, skica koje olakšavaju mozgu da brže i dugotrajnije pamti. Građivo koje se savladava crta se otprilike u obliku krošnje drveta, u raznim bojama i sličicama (<http://www.covermagazin.com/zasto-ne-biste-mind-maping.htm>).

<sup>4</sup> Izvor podataka je Zavod za zapošljavanje (područne službe Osijeka i Rijeke), podaci su iz kolovoza 2010. godine.

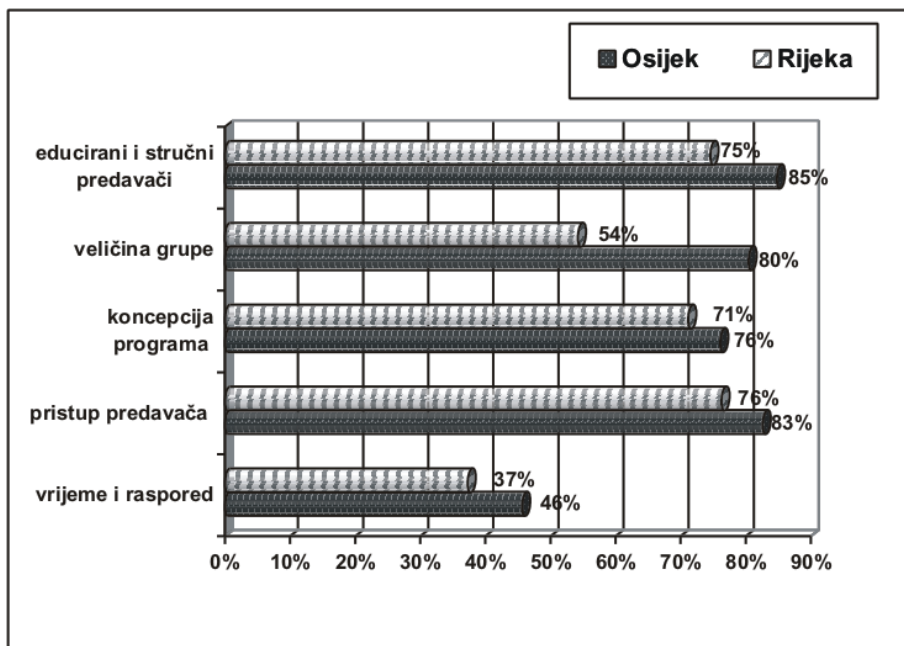
<sup>5</sup> Informatičko opismenjavanje ne svrstavaju pod osobni interes, niti pod potrebu posla, već kao nužnost vremena i razvoja tehnologije.

Najveći je broj ispitanika iz Osijeka (44%) naveo osobni interes kao razlog uključivanja u neformalne programe, i to proširivanje znanja i opće kulture, znatiželju, zainteresiranost za nešto novo i dosad neisprobano. Nakon toga slijedi stručno usavršavanje (posebice radi potreba posla) s 33% ispitanika te je samo 9% ispitanika posebice istaknulo informatičko opismenjavanje.

Situacija u Rijeci nešto je drukčija. Više se ljudi uključuje u neformalne programe radi osobnog interesa (49%), ali značajno manje radi stručnoga usavršavanja (19%). Velika se razlika (u odnosu na Osijek) očituje u posljednjem „kriteriju“, informatičkoj pismenosti, koja u građana Rijeke iznosi visokih 32%. Jedno je od mogućih objašnjenja da su ostali građani Osijeka to smatrali stručnim usavršavanjem, odnosno potrebama posla (posebice jer ih najveći broj sudjeluje u informatičkim tečajevima).

Građani su upitani za razloge neuključivanja u neformalne programe. Rezultati su također dobiveni prema ukupnom broju odgovora jer su ispitanici navodili više razloga (79 Osijek, 80 Rijeka). Kao glavni razlozi dominantni su: nedostatak slobodnoga vremena, neinformiranost, nezainteresiranost te financijsko stanje.

Nedostatak slobodnoga vremena jedna je od osnovnih prepreka za uključivanje građana Osijeka (24%) te građana Rijeke (26%) u neformalne programe. Najveći broj ispitanika iz Osijeka (25%) ističe neinformiranost kao dominantni razlog, dok je građanima Rijeke ona na drugome mjestu s 20%. Prema osobnoj procjeni, velika je razlika među ispitanicima kada je riječ o nezainteresiranosti za uključivanje. Dok u Rijeci ona iznosi 16%, u Osijeku je ona 8%. To se može objasniti činjenicom da su na to pitanje odgovarali ispitanici koji se ne uključuju u programe kao i oni koji se uključuju (s naglaskom na programima koji su njima od određene koristi, a za ostale su programe nezainteresirani, što rezultira postotkom od 16%). Građani Osijeka i Rijeke, koji su bili uključeni u neke od neformalnih programa, upitani su o zadovoljstvu pohađanim programima: vremenom i rasporedom održavanja programa, pristupom i pristupačnošću predavača, koncepcijom programa, veličinom grupe u kojoj su bili, educiranošću i stručnošću predavača.



Grafikon 2: Zadovoljstvo građana Osijeka i Rijeke neformalnim programima

Građani su Osijeka najviše zadovoljni educiranim i stručnim predavačima u neformalnim programima (85% ispitanika), pristupom predavača (83% ispitanika), veličinom grupe u kojoj i sami sudjeluju (80% ispitanika), koncepcijom programa (76% ispitanika), a nešto manje vremenom i rasporedom održavanja programa (46% ispitanika). Za razliku od građana Osijeka, građani su Rijeke zadovoljni pristupom predavača (76%), educiranošću i stručnošću predavača (75%), koncepcijom programa (71% ispitanika), manje veličinom grupe (54% ispitanika), a najmanje vremenom i rasporedom održavanja programa (37%).

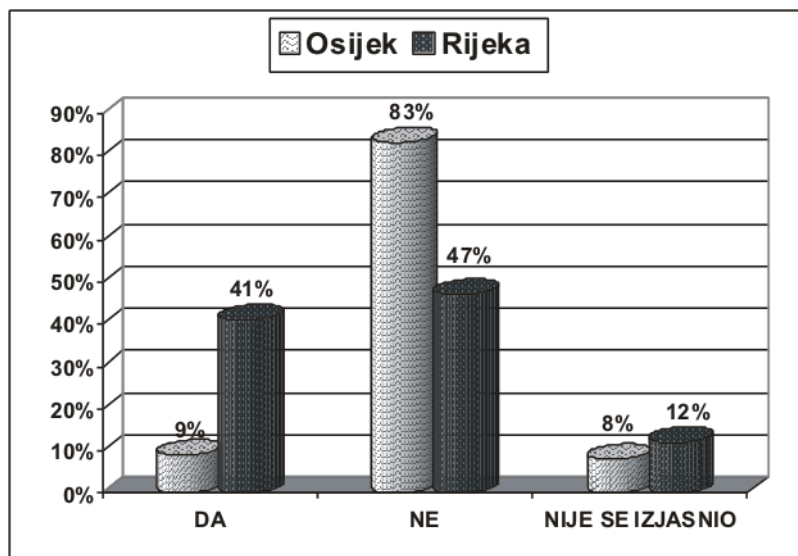
Uspoređujući podatke na grafikonu, može se zaključiti da su građani Osijeka općenito zadovoljniji pohađanim neformalnim programima, odnosno prikazanim sastavnicama.

Hi-hvadrat testom dokazano je da ta razlika između građana Osijeka i Rijeke nije statistički značajna ( $\chi^2 = 1,28$ ).

Kako bi se uspjele doznati potrebe i interesi građana kada je riječ o organiziranju neformalnih programa, ispitanici su morali navesti barem jedno područje ili temu koja je njima interesantna, o

kojoj bi htjeli nešto više naučiti u organiziranoj besplatnoj radionici. Među raznovrsnim odgovorima, sljedeći su se nametnuli kao najčešći: socijalne (komunikacijske) vještine, strani jezici, informatika, odgoj djece, medicina, životne teme. Ukoliko se pogledaju „prioriteti“ građana Osijeka, oni su: odgoj djece, informatika, životne teme, socijalne vještine, strani jezici i medicina; dok su kod građana Rijeke na drukčijim pozicijama: informatika, strani jezici, socijalne vještine, odgoj djece, medicina te životne teme.

Kao posljednje, otvoreno pitanje ispitanicima je postavljeno što misle o priznavanju i vrednovanju neformalnog obrazovanja u odnosu na formalno obrazovanje, tj. da će osobe pokazivati svoje znanje, vještine i kompetencije (stečene formalnim i/ili neformalnim obrazovanjem) na standardiziranom ispitu, te će diploma ovisiti isključivo o njihovom stečenom znanju.



Grafikon 3: Priznavanje i vrednovanje neformalnog obrazovanja u odnosu na formalno obrazovanje

Rezultati su pokazali da je samo 9% ispitanika iz Osijeka za priznavanje i vrednovanje neformalnoga obrazovanja, dok je čak 83% ispitanika protiv. Smatraju da se uloženo vrijeme i trud te dobivena stručnost završetkom formalnog obrazovanja nikako ne može mjeriti s neformalnim obrazovanjem te iz toga razloga nije pravedno da oni

koji su pohađali formalno obrazovanje imaju istu diplomu kao i oni koji su se neformalno obrazovali. Pri tome ne uzimaju u obzir da obje osobe moraju svoje znanje dokazati na jednakom ispitu, što će biti vrlo teže, kompleksnije i kompliciranije za osobu koja se obrazovala neformalno. Nasuprot tomu, čak 41% ispitanika iz Rijeke jest za priznavanje i vrednovanje neformalnoga obrazovanja, ističući kako su iskustvo i snalažljivost presudni za uspjeh pojedinca, kako je danas bitno raditi što voliš, a imati pristup edukaciji; na kraju svega ipak je bitno stečeno znanje; treba se nagraditi ambicioznost, upornost i trud ljudi; a neki si ljudi ne mogu priuštiti visoko školovanje, ili se na njega jednostavno nisu ranije upisali. Ističu i da osoba koja je išla na fakultet ne mora nužno znati više od osobe koja se neformalno obrazovala. 47% ispitanika nije za priznavanje neformalnoga obrazovanja, već ga vide isključivo kao nadograđivanje na postojeće formalno obrazovanje. Vidljiva je velika razlika u razmišljanju građana Osijeka i Rijeke, koja je i statistički značajna ( $\chi^2 = 24,49$ ). Dok su građani Rijeke u velikom broju spremni na promjene koje će donijeti Hrvatski kvalifikacijski okvir, građani Osijeka još su uvijek velikom većinom usmjereni na uspoređivanje vlastitog obrazovanja s drugima.

## **Zaključak**

Provedeno istraživanje potkrijepilo je teoriju te pružilo pogled na „stanje“ neformalnog obrazovanja u gradovima Osijeku i Rijeci, odnosno o razmišljanju njihovih građana.

Dobiveni su podatci u istraživanju pokazali da je otprilike polovina građana Osijeka i Rijeke upoznata s ponudom neformalnih programa u raznim ustanovama/udrugama. Vidljiva je dominantnost Rijeke te je ta razlika i statistički značajna. Više se građana Rijeke uključuje u neformalne programe, ponajviše iz osobnog interesa. Prema osobnoj procjeni može se zaključiti da se građani Rijeke uključuju većinom kako bi zadovoljili osobne potrebe i interese, usmjereniji su na osobni razvoj od građana Osijeka, koji su većinom usmjereni na održavanje vlastite egzistencije, pritisnuti strahom od postajanja viškom radne snage. Kad je riječ o zadovoljstvu pohađanim programima, građani Osijeka općenito su zadovoljniji neformalnim programima, iako je hi-kvadrat test pokazao da razlika nije statistički značajna. U brzom ritmu življenja, nedostatak slobodnoga



vremena predstavlja osnovnu prepreku u Osijeku i u Rijeci za uključivanje u neformalne programe, a potom neinformiranost koja se može usko povezati uz treći razlog - nezainteresiranost. Ljudi koji su usmjereni na osobno i profesionalno usavršavanje, zanimat će se i raspitati o ponudi, odnosno o ispunjavanju svojih potreba, bilo osobnih ili poslovnih/stručnih. Financijsko stanje predstavlja još jedan značajan problem građanima Rijeke, ali i građanima Osijeka; odnosno, smatraju da su programi često preskupi. Iz toga razloga pojedine ustanove (u suradnji sa Zavodom za zapošljavanje, Ministarstvom i drugima) organiziraju besplatne tečajeve/radionice/seminare za građane koji uvijek poluču veliki uspjeh. No, u odnosu na broj građana u Osijeku i Rijeci, ne organiziraju se dovoljno često te imaju ograničen broj mjesta.

Istraživanjem se doznalo koja su to područja od značajnog interesa za građane, na kojima bi htjeli besplatno sudjelovati. Rezultati su vrlo zanimljivi, jer pokazuju da je većina spomenutih tema/područja podudarna s najčešćom ponudom neformalnih programa različitih ustanova (informatička i IT - poslovna edukacija, strani jezici). Rezultati su vrlo iznenađujući kada je riječ o mišljenju građana o priznavanju neformalnog obrazovanja, odnosno pružanju mogućnosti pojedincima koji su se neformalno obrazovali da dokažu svoja stečena znanja, vještine i kompetencije te budu nagrađeni diplomom. 83% građana Osijeka nije za takvo vrednovanje i priznavanje, a iz objašnjenja se dalo zaključiti da se boje konkurencije na tržištu rada te se smatraju stručnijima od tih pojedinaca. Nasuprot tome, građani su Rijeke već počeli razmišljati kao građani Europe, koji sustave za vrednovanje neformalnoga i informalnoga učenja već imaju u praksi. Hi-kvadrat test potvrđuje statistički značajnu razliku.

Prema osobnoj procjeni, građani bi se više uključivali u postojeće programe kada ih to financijski ne bi opteretilo. S druge strane, riječ je o velikim novčanim iznosima koje država ili određeno tijelo mora izdvojiti kako bi se to omogućilo. U ovo vrijeme krize i sveprisutnog rebalansa proračuna, neformalno bi obrazovanje moglo ispaštati u području pružanja besplatnih usluga svojim građanima. Dosadašnje je iskustvo pokazalo da obrazovanje koje bi trebalo stvoriti „društvo znanja“, nije prepreka da se na njemu štedi i smanjuju financijski proračuni, na najveću štetu njegovih polaznika.

No, potrebno je imati na umu da je svaki pojedinac sposoban pronaći rješenje za uspjeh, bilo prekvalifikacijom ili dodatnim

usavršavanjem, jer se ulaganje u znanje, ljudski kapital na kraju uvijek isplati.

#### Literatura:

Gudelj, G. (2006): Strukovno obrazovanje odraslih: priručnik za obrazovanje odraslih. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.

Pastuović, N. (1999): Edukologija. Zagreb: Znamen.

Pongrac, S. (1990): Inoviranje obrazovanja odraslih. Zagreb: Andragoški centar.

Pongrac, S (1993): Značenje modela u obrazovanju odraslih. U: *Napredak*, 134 (3), 274-282.

#### Internet izvori:

Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih (2007)  
<http://www.aoo.hr/Documents/1%20%20Pravilnik%20o%20javnim%20ispravama%20u%20obrazovanju%20odraslih.pdf>

Zakon o obrazovanju odraslih (2007)  
<http://www.hzpou.hr/novostih/1/23-100.htm>

<http://www.covermagazin.com/zasto-ne-biste-mind-maping.htm>

NON-FORMAL ADULT EDUCATION AS  
AN EDUCATIONAL MODEL

Sanja Simel

*Summary - The subject of research is non-formal adult education in Osijek and Rijeka. The research covers a part of awareness, involvement and satisfaction of citizens with non-formal programs. Using the survey as an instrument of research on a random sample of 100 citizens of Osijek and 100 citizens of Rijeka, the results showed that respondents from Rijeka are more familiar with the offer of non-formal education than respondents in Osijek, which are mostly only partially familiar with the offer. Similarly, respondents who are familiar with the offer are only partially satisfied with the diversity of these offerings. Accordingly, respondents from Rijeka involve more in non-formal programs than respondents from Osijek. Nevertheless, the data obtained showed that the respondents from Osijek were satisfied with programs in which they took part, while the number of citizens of Rijeka expresses their displeasure. Other results are presented as corroboration to the data. Research has given a generalized image of "position" of non-formal education in the cities of Osijek and Rijeka.*

*Key words: Adult Education, Lifelong Learning, Non-formal Education.*



## INTEGRALNI TRENING U POLICIJSKOJ IZOBRAZBI

**Hrvoje Filipović**  
hrvoje.filipovic@yahoo.com

**Sažetak:** *Integralni trening je predmet u izobrazbi policijskih polaznika u kojem su implementirani nastavni sadržaji iz drugih predmeta u vidu situacijskih vježbi najčešćih policijskih postupanja. Nastava iz integralnog treninga počinje nakon dijela odslušanih predavanja iz stručnih predmeta, a provodi se na specijalnim poligonima i u simulacijskim prostorima Policijske akademije, počevši od najjednostavnijih situacijskih vježbi do vrlo zahtjevnih. Cilj je da polaznici budu osposobljeni za samostalnu primjenu stečenih znanja i vještina prema najvišim profesionalnim i etičkim standardima poštujući međunarodne, ustavne i zakonske odredbe. Program je namijenjen odraslim osobama u dobi od 18-24 godine, a kako se radi o predmetu gdje se uvježbavaju moguće situacije policijskog postupanja, nastavni sat se odvija u trajanju od devedeset minuta (blok sat). Glavno metodičko pravilo u ovakvoj nastavi treba biti primjerena odnosno optimalna izmjena aktivnosti nastavnika i polaznika. Svaka vježba na integralnom treningu može imati nekoliko razina: normalna situacija, sumnjiva situacija i opasna situacija. Za situacijske vježbe poželjno je napraviti video-zapis, a takvim korištenjem multimedije u nastavi ostvaruje se evaluacija i revizija nastavnog sata, jer medijsko okruženje ima veliki utjecaj na izbor didaktičkih rješenja za kvalitetno učenje i poučavanje.*

**Glavne riječi:** *integralni trening, cjeloživotno učenje, multimedija, situacijska vježba*

## UVODNE NAPOMENE

Polaznici nakon završetka izobrazbe obnašaju sljedeće policijske poslove: zaštita života, prava, slobode, sigurnosti i nepovredivosti osobe, zaštita javnog reda i mira te imovine, sprječavanje kaznenih djela i prekršaja, njihovo otkrivanje i prikupljanje podataka o tim djelima i počiniteljima, traganje za počiniteljima kaznenih djela za koja se progoni po službenoj dužnosti i prekršaja i njihovo dovođenje nadležnim tijelima, traganje za imovinskom koristi stečenoj kaznenim djelom, nadzor i upravljanje cestovnim prometom, protueksplozijska zaštita, poslovi sa strancem, nadzor državne granice, poslovi zaštite zračnog prometa propisani posebnim zakonom, poslovi na moru i unutarnjim plovnim putovima iz nadležnosti policije, osiguranje i zaštita osoba, objekata i prostora, te postupanje s uhićenikom i pritvorenikom (čl. 3. Zakona o policijskim poslovima i ovlastima).

Pri obavljanju tih poslova budući policijski službenici koriste ovlasti: provjera i utvrđivanje identiteta osoba i predmeta, privremeno ograničenje slobode kretanja, davanje upozorenja i naredbi građanima, podnošenje kaznenih prijava i izvješća, poligrafsko ispitivanje, pregled dokumentacije, ulazak i pregled objekata i prostora, pregled osoba, predmeta i prometnih sredstava, javno raspisivanje nagrade, snimanje na javnim mjestima, prikrivene policijske radnje, zaštita žrtava kaznenih djela, *uporaba sredstava prisile* i dr. (članka 13. Zakona o policijskim poslovima i ovlastima).

Između ovih ovlasti *sredstva prisile* su posebno pod povećalom javnosti, iz razloga što ograničenje osobne slobode predstavlja težak zahvat u temeljno pravo građana te može biti poduzeto samo kada je određeno zakonom (članak 22. Ustava RH), te im se stoga pridaje posebna važnost u nastavnim sadržajima. Sredstva prisile su tjelesna snaga, raspršivač s nadražujućom tvari, palica, sredstva za vezivanje, uređaj za prisilno zaustavljanje motornog vozila, službeni pas, službeni konj, posebna motorna vozila, kemijska sredstva, vatreno oružje, uređaj za izbacivanje vode, eksplozivna sredstva i posebna oružja (članak 81. Zakona o policijskim poslovima i ovlastima). Policijski službenik u svome radu koristi takva sredstva prisile, ali smije ih uporabiti samo radi zaštite života ljudi, svladavanja otpora, sprječavanja bijega, odbijanja napada i otklanjanja opasnosti

ako je vjerojatno da se mjerama upozorenja i naredbi neće postići cilj, odnosno prema načelu razmjernosti.

Ustav RH u članku 16. stavku 2. proklamira načelo razmjernosti koje naglašava da se pojedincu mogu ograničiti temeljna prava i slobode samo kada je to nužno potrebno o čemu odlučuje sud. Načelo razmjernosti izvodi se iz načela pravne države i ima ustavni rang. U policijskom pravu načelno se formulira kao zabrana, tj. jedna mjera ne smije dovesti do posljedica koje sa željenim učinkom očito nisu razmjerne. I u europskoj Deklaraciji o policiji iz 1979. godine određeno je da će u obavljanju svojih dužnosti policijski službenik uložiti sva neophodna znanja kako bi postigao ostvarivanje određenog zadatka kako to proizlazi iz zakona, ali pri tome nikada neće primjenjivati silu veću od potrebne. Time je nedvojbeno, kao temeljni postulat policijskog djelovanja, istaknuto načelo najmanjeg kršenja prava. Od više mogućih i adekvatnih mjera policija treba poduzeti upravo one koje pojedinačno i općenito najmanje pogađaju prava čovjeka (Cvitanović, 1995:41). Načelo razmjernosti (da bi se moglo smatrati usklađenim s ostalim ustavnim zaštićenim dobrima), treba ispunjavati kriterije prikladnosti, nužnosti i uravnoteženosti (Krapac, 2007:259).

Prilikom provedbe nastave polaznici imaju dosta sati upravo iz navedenog dijela koji se odnosi na ljudska prava, jer ljudska prava nisu samo pitanje jedne države, već cjelokupne međunarodne zajednice. Međunarodni dokumenti implementirani u domaće zakonodavstvo po pravnoj su snazi iznad zakona (članak 141. Ustava RH). Od posebnog su značaja za zaštitu ljudskih prava Opća deklaracija o ljudskim pravima, Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima, te Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda. Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda glavni je pravni akt Vijeća Europe čije je prihvaćanje obvezni uvjet za primitak u Vijeće Europe. Konvencija je prozvana i "*krunskim draguljem Vijeća Europe*" jer je njezin sustav zaštite ljudskih prava utemeljen na posebnom mehanizmu nadzora poštivanja konvencijskih odredbi (Krapac, 1995:5).

## **PROGRAM OBRAZOVANJA ODRASLIH ZA ZANIMANJE POLICAJAC**

Za razliku od drugih programa za obrazovanje odraslih u Program obrazovanja odraslih za zanimanje policajac mogu se upisati samo osobe koje su prošle zahtijevno testiranje gdje je selekcija izuzetno visoka. Broj kandidata koji se žele upisati u program za obrazovanje odraslih, može se usporediti sa nekim fakultetima gdje se za jedno mjesto jave nekoliko desetaka kandidata, a i to je jedan od pokazatelja da je motiviranost budućih polaznika visoka.

Polaznici prilikom izobrazbe imaju slijedeće predmete: Ustav RH i ljudska prava, Prekršajno pravo, Kazнено pravo, Kriminalistika, Policijske ovlasti i njihova primjena, Sigurnost u prometu, Psihologija i komunikologija, Strani jezik (engleski ili njemački), Etika policijskog zvanja, Policijsko naoružanje i gađanje, Šport i samoobrana, Informatika i Informacijski sustav MUP-a, Integralni trening, te seminari iz: Telekomunikacija, Kulture govorenja i pisanja, Daktilografije i uredskog poslovanja, Osnove gašenja požara, Nedopuštenog trgovanja ljudima, Policije u zajednici i Prve medicinske pomoći.

Predmeti i seminari koji su navedeni između sebe imaju „kompaktibilnost“, a na takav način polaznici lakše savladavaju nastavne sadržaje i interaktivno su uključeni u nastavu jer su već čuli slične sadržaje i dolazi do njihove znatije kroz pitanja, rasprave i sl. U nastavi treba težiti da se što više analizira policijska praksa, da se vidi sudska praksa općinskih, županijskih sudova, Vrhovnog suda, te Europskog suda za ljudska prava u Strasbourgu.

Cjelokupan program obrazovanja odraslih za zanimanje policajac traje 12 mjeseci i sastoji se od tri cjeline koje traju po četiri mjeseca. Nastava se odvija u Policijskoj akademiji u simulacijskim prostorima, športskoj dvorani, streljani, učionicama, te poligonu. Prva i treća cjelina provode se u Odjelu za policijsku obuku u Policijskoj akademiji, dok druga cjelina obuhvaća Mentorski program obuke i provodi se po policijskim upravama i policijskim postajama prema mjestu stanovanja polaznika u trajanju od 16 tjedana.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Policijska akademija, Odjel za policijsku obuku, Trajanje i program, nastavni predmeti i seminari programa obrazovanja odraslih za zanimanje policajac.



## SITUACIJSKO IZVOĐENJE NASTAVE INTEGRALNOG TRENINGA

Integralni<sup>7</sup> trening<sup>8</sup> čini jedan proces osposobljavanja u kojem se simuliraju moguće stvarne situacije policijskog postupanja. Izvedba nastave odvija se na poligonu i u simulacijskim prostorima akademije. Nastava se izvodi nakon dijela odslušanih predavanja iz stručnih predmeta počevši od najjednostavnijih situacijskih vježbi do vrlo zahtjevnih. Kako se radi o obrazovanju odraslih gdje se uvježbavaju moguće situacije, nastavni sat iz integralnog treninga odvija se u trajanju od 90 minuta (blok sat).

Za blok sat postoje metodički i didaktički razlozi, a ogledaju se u većim mogućnostima nastavnika i polaznika za planiranje i ostvarivanje raznovrsnih aktivnosti koje su u funkciji ostvarivanja ciljeva određenog nastavnog programa. Glavno metodičko pravilo u ovakvoj nastavi treba biti primjerena odnosno optimalna izmjena aktivnosti polaznika i nastavnika kako ne bi došlo do pojave zasićenosti i monotonije, a to je jedan od glavnih uzroka da se ne smanji motivacija, koncentracija i pažnja polaznika. Raznovrsnost odnosno raznolikost individualnih aktivnosti i uloga polaznika i nastavnika smanjuje mogućnost pojave zasićenosti i umora, a koji su glavni uzroci smanjenja motivacije, pažnje i ukupnih učinaka učenja i poučavanja.

Uvažavajući iskustvo i mentalnu kondiciju s odraslim polaznicima moguće je kombinirati razne izvedbene varijante rasporeda nastavnih sati i aktivnosti. Na toj listi didaktičkih oblika rada dvostruki sat, odnosno blok sat u trajanju od 90 do 120 minuta je, dosta pogodan i poželjan (Matijević, Radovanović, 2010:45).

Svaka situacijska vježba također može imati nekoliko nivoa: normalna situacija, sumnjiva situacija i opasna situacija. Situacijske vježbe ne odvijaju se izolirano u apstraktnom obliku, već uz uvažavanje socijalnog i fizičkog konteksta, odnosno socijalne i fizičke

<http://www.mup.hr/4547.aspx> (10.11.2010.).

<sup>7</sup> *Integralan*, sastavni, osnovni, potpun, cjelokupan, cjelovit, čvrsto povezan, neodvojiv, neodjeljiv (Klaić, 2002: 598)

<sup>8</sup> *Trening*, odgajanje, školovanje, vježbanje, obrazovanje, uvježbavanje (Klaić, 2002: 1371)

situacije (virtualno okruženje i virtualna komunikacija). Tu je još važno spomenuti socio-konstruktivistički didaktičku paradigmu koja promatra učenje kao aktivan i kreativan odnos individue prema znanju i obrazovnom okruženju (Matijević, 2007:167).

Prilikom izvedbe nastave poželjno je sačiniti video-zapis situacijskih vježbi, a takvim se načinom multimedija koristi za evaluaciju i reviziju nastavnog sata. Medijsko okruženje ima veliki utjecaj na izbor didaktičkih rješenja za učenje i poučavanje. S tim u vezi govori se o didaktičkim teorijama (i/ili paradigrama) te didaktičkim strategijama na kojima se temelje koncepti učenja i poučavanja (Matijević, 2007:170).

Situacijske vježbe se izvode po grupama obično po tri polaznika kod najjednostavnijih vježbi (legitimiranje i dr.), a kod složenijih (racija i dr.) cijeli odjel od trideset polaznika dok kod vježbi koje zahtijevaju veći broj sudionika moguće je spojiti i dva ili tri odjela (narušavanje javnog reda i mira u većem obimu, osiguranje športskih natjecanja i dr.). Grupni rad ima svoj značaj posebno u praksi, a odlično je sredstvo za uspješno interpersonalno povezivanje i međusobno djelovanje članova grupe, jer „u policiji nema individualnosti, oslanjaš se na kolegu i partnera“ (Žuljević, 2009:36). Uspjeh u radu grupe nije određen samo sastavom grupe već dosta zavisi od nastavnika i uspješne primjene metoda u radu s odraslima. Nastavnici u Odjelu za policijsku obuku Policijske akademije koji provode nastavu imaju obvezu i stalno se od njih zahtijeva permanentno i kontinuirano školovanje, educiranje i praćenje novih pristupa i događaja (Žuljević, 2009:39). Od polaznika je izvrsno zatražiti i povratnu informaciju o predavačima, o nastavi, odnosno o cijeloj instituciji koja provodi obrazovanje. Tako je i u policijskom glasilu „Mir ugled povjerenje“ (broj:32/09) objavljeno što polaznici misle o svom školovanju, kako su zadovoljni sa nastavnicima, razlozima odabira svog zanimanja i ostalo.

Za potrebe ovoga rada biti će primjer situacijske vježbe „uporaba uređaja za prisilno zaustavljanje motornog vozila“, a za istu se mogu simulirati razne verzije događaja. Nakon prikaza vježbe na LCD-projektoru od prethodne generacije, nastava iz učionice prelazi na poligon.

*Primjer događaja: „dojava operativno-komunikacijskog centra policije da je došlo do razbojništva u mjenjačnicu u Zagrebu, Maksimirska bb., iz koje je otuđena veća količina novčanih sredstava, te da se dvije naoružane muške osobe udaljuju van grada osobnim automobilom marke VW, crne boje. Svim ophodnjama izdana je zapovijed da uspostave blokadni punkt s obzirom da se radi o naoružanim osobama na blokadnom punktu, za koje se može očekivati mogućnost bijega. Operativno-komunikacijski centar policije izdao je zapovijed da se postave uređaji za prisilno zaustavljanje motornog vozila. Osobe koje se nalaze u opisanom vozilu potrebno je uhititi, te nad istima primijeniti sredstva prisile i izvršiti pregled osoba i vozila. U slučaju uočavanja bilo kakvih predmeta i stvari koje potiču od izvršenja kaznenog djela, potrebno je zastati te zatražiti nalog za pretragu od nadležnog Županijskog suda.“*

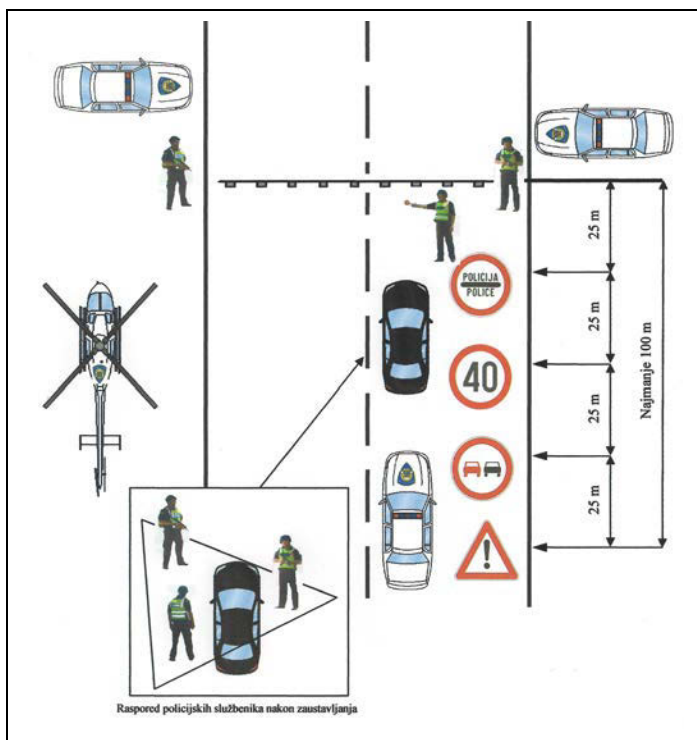
*Polaznici u vježbi koriste slijedeću opremu dva vozila s policijskim oznakama i sredstvima za komunikaciju, uređaj za prisilno zaustavljanje vozila sa kompletnom prometnih znakova, balistički i reflektirajući prsluci i druga oprema. Svaki polaznik koristi sredstva i opremu koju je osobno zadužio. Markiranti („sumnjive osobe“) koriste jedno vozilo civilnih registracijskih oznaka. Polaznici su prema prethodnom dogovoru dobili slijedeće uloge: „polaznik 1-voditelj smjene“, „2-vođa ophodnje policajac“, „3., 4., 5., 6-policajci“, „7-krim-službenik“, „8-krim-tehničar“, „9-markirant-osumnjčeni“, „10-markirant-osumnjčeni“,*

U ovoj situacijskoj vježbi, kao i u stvarnosti u prvi plan izdvaja se sigurnost svih sudionika. Važni čimbenici ove vježbe su postavljanje niza prometnih znakova; postavljanje uređaja za prisilno zaustavljanje vozila, pravilan raspored policijskih službenika na blokadnom punktu; zaustavljanje vozila na propisan i siguran način; verbalna komunikacija( sadržaj, ton, jačina, brzina razgovijetnost); upozorenje vozača koristeći jasne i dobro čujne naredbe; neverbalna komunikacija( stav tijela, kontakt očima, opći izgled i odora, kretanje, geste, radnje; izdavanje upozorenja i naredbi; korištenje sredstva za vezivanje na propisan način; uhićenje i upoznavanje s pravima: izvješćivanje operativno-komunikacijskog centra policije i osiguranje vozila; pravilno ispunjavanje pismena - izvješće o uhićenju i dovođenju, o osiguranju mjesta događaja, službena zabilješka o postupanju, izvješće o uporabi sredstava za vezivanje i dr. Nakon što su polaznici napravili izvedbu ove situacijske vježbe, slijedi evaluacija i revizija učinjenog, te davanje zadaća da sami osmisle događaj koji

će biti izveden na idućem satu integralnog treninga vezan za ovu nastavnu cjelinu.

Svaku situacijsku vježbu dobro je proći kroz više nivoa, odnosno povećanja opasnosti. Na takav način vježbanjem se polaznici spremaju za stvarne situacije u kojima će biti najmanje nepredvidivih situacija. U policijskom poslu teško je predvidjeti sve situacije, svaka nepredvidiva situacija donosi i dozu stresa, a upravo vježbanjem, stečenim znanjima i vještinama on se smanjuje (Vukosav, Glišić; 2009:90).

*Slika 1. Grafički prikaz dijela situacijske vježbe uporaba uređaja za prisilno zaustavljanje motornog vozila*



## ZAKLJUČAK

U integralni trening implementirani su nastavni sadržaji iz drugih predmeta, ali sada u vidu situacijskih vježbi najčešćih postupanja policijskih službenika. Posebno je bitno da se sve radnje provedu sukladno ustavnim, međunarodnim i zakonskim odredbama. Prilikom izvedbe nastave kod nekih vježbi poželjno je sačiniti video-zapis za analizu same taktike, te evaluacije vježbe. Medijsko okruženje ima veliki utjecaj na izbor didaktičkih rješenja za učenje i poučavanje.

Polaznike za zanimanje policajac koji su prošli temeljnu izobrazbu, zavisno o rasporedu rada čeka cjeloživotno učenje kroz tečajeve, seminare, ali i svakodnevno kroz praćenje propisa, brzojavki jer bez toga je nemoguće raditi. Nakon završetka temeljnog obrazovanja polaznici imaju mogućnost nastavka školovanja na Visokoj policijskoj školi kroz preddiplomske, diplomske, te poslijediplomske studije.

Velike mogućnosti pruža e-learning u cjeloživotnom učenju kroz brojne pravne i policijske portale koji obiluju novim sadržajima sudskih presuda, policijskom praksom, kao što je Europski sud za ljudska prava, EUROPOL, EUROJUST, Europska visoka policijska škola i dr.

### Literatura:

Cvitanović, L. (1995). Police and Criminal Evidence Act. Policijska i sigurnost, 4(1-2), 40.-60.

Filipović, H. (2010). Uhićenje kao mjera osiguranja nazočnosti okrivljenika i pokretanja kaznenog postupka. Policijska i sigurnost, 3.

Klaić, B. (2002). Rječnik stranih riječi, Nakladni zavod Matice hrvatske, Zagreb.

Krapac, D. (1995). Europska konvencija o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda i hrvatski kazneni postupak. Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu, 1, 3.-40.

Krapac, D. (2007). Kazneno procesno pravo, Prva knjiga: INSTITUCIJE. III. izmijenjeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: Narodne novine d.d.

Matijević, M., Radovanović, D, (2010). [Blok sat i blok nastava u obrazovanju odraslih](#). Andragoški glasnik. 14, 1; 43–56.

Matijević, M., (2007). Novo (multi)medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje. Andragoške studije, 2; 168–177.

Mir ugled povjerenje, Glasilo Ministarstva unutarnjih poslova Republike Hrvatske, broj 32. godina IV srpanj/kolovoz 2009.

Pravilnik o načinu postupanja policijskih službenika, NN broj: 89/2010.

Pravilnik o školovanju, osposobljavanju, stručnom usavršavanju i specijalizaciji policijskih službenika; NN broj: 84/07,108/09. i 120/10.

Ustav Republike Hrvatske, NN broj: 41/01., 55/01., 76/10.

Vukosav, J., Glavač-Glišić, R., (2009) Policijska psihologija i komunikologija, MUP-RH, Zagreb.

Zakon o policijskim poslovima i ovlastima, NN broj: 79/09.

## INTEGRATED TRAINING IN THE POLICE TRAINING

Hrvoje Filipović

*Summary – Integral training takes a special place and gives it a special meaning when it comes to educating police officers because that subject contains several other subjects implemented into one but now as a programme of situation exercises about the conduct of police officers. Class starts after listening to several classes from expert subjects. It is enforced on special training grounds of the Police academy starting with the most simple exercises to the more demanding ones. The goal is that the students after finishing the programme for police officers are capable to apply the knowledge and skills at a high level of professional and ethic standards in the meantime respecting the international, constitutional and law ornaments. The programme is intended for adults between 18-24 years of age. The class is held in the time period of 90 minutes that is the equivalent of two school hours because the subject deals with training police officers for possible situations. The main methodical rule for this kind of class is to optimally exchanges the activities of the teachers and students. It is desirable to create multimedia video presentations at class because the media surrounding has a great impact on choosing didactive solutions for learning and teaching. It helps to evaluate and review the topics from the class.*

*Key words: integral training, lifelong learning, multimedia, situational exercises*





## SVEUČILIŠTA ZA TREĆU ŽIVOTNU DOB U ITALIJI

**Arlin Gobo**

Hrvatski zavod za zapošljavanje, Područna služba Pula  
arlin.gobo@pu.t-com.hr

**Sažetak-** *Sveučilišta za treću životnu dob predstavljaju važan segment u razvoju društva koje postaje sve starije i starije. Ekspanzija sveučilišta za treću životnu dob započinje osnivanjem prvog sveučilišta 1973. godine u Francuskoj, dok je prvo sveučilište za treću dob u Italiji osnovano 1975. godine u Torinu. Talijanska iskustva ukazuju da su za razvoj sveučilišta potrebna tri važna motiva: društveni, kulturni i istraživački. Sveučilišta za treću dob u Italiji pripadaju jednoj od tri nacionalne organizacije sveučilišta: FEDERUNI, UNITRE, AUPTEL koja svaka ima svoj statut kroz koji se promiču glavne vrijednosti organizacije. Njihov rad zasniva se na planu i programu aktivnosti koji je veoma raznolik i bogat kako bi se mogli zadovoljiti interesi i potrebe korisnika, a realizira se kroz različite tečajeve u kojima treba biti integriran projekt sadržaja i projekt procesa te njihova integracija. Struktura polaznika veoma je heterogena prema postojećoj kulturi, godinama kao i prema društveno ekonomskom statusu. Aktivnosti sveučilišta za treću životnu dob imaju za cilj povećati kvalitetu života starijih osoba, osmisliti njihovo slobodno vrijeme, pomoći im da uspostave nove izvanobiteljske društvene kontakte odnosno imaju za cilj zadovoljavanje kulturnih i zabavnih potreba osoba treće životne dobi.*

**Ključne riječi:** obrazovanje odraslih, obrazovanje starijih osoba, sveučilišta za treću dob

### UVOD

Životni ciklus čovjeka započinje rođenjem, zatim kroz razdoblje djetinjstva i adolescencije ulazi u zrelu životnu dob nakon koje slijedi razdoblje starosti ili treće životne dobi. U odnosu na druga

razdoblja u životu čovjeka, starost je ponekad najduže razdoblje koje može trajati i tridesetak godina, ponekad je to relativno kratko razdoblje, a ima i pojedinaca koji ovo razdoblje uopće ne dožive.

Prema svjetskim standardima razdoblje starosti odnosno treće životne dobi započinje sa šezdeset i pet godina, čovjekovim umirovljenjem odnosno njegovim povlačenjem iz aktivnog profesionalnog života.

U posljednjim desetljećima interes stručnjaka i znanstvenika iz različitih znanstvenih područja zaokuplja problem starosti i starih ljudi. Oni upravo zahvaljujući napretku znanosti i tehnologije te poboljšanjem uvjeta života postaju najbrojnija skupina u većini društvenih zajednica. Interes stručnjaka usmjeren je prema podizanju kvalitete života starijih ljudi, odnosno prema razvijanju onih aktivnosti kao i sustava zaštite, skrbi i pomoć, koje će život u trećoj životnoj dobi, a koji je u mnogočemu specifičan u odnosu na druga razdoblja života, učiniti kvalitetnijim i vrjednijim življenja. U tom pravcu kreću aktivnosti na organizaciji obrazovanja i samoobrazovanja starijih ljudi. Sveučilišta za treću životnu dob jedna su nada na tom putu, putu podizanja kvalitete života osoba treće životne dobi.

U posljednjih četrdesetak godina u Europi započinju aktivnosti na osnivanju sveučilišta za treću životnu dob. Prvo sveučilište za treću životnu dob u našoj zemlji osnovano je u Zagrebu, 1992. godine. Radi razmjene iskustava kao i radi širenja i razvoja ideja na ovom području veoma su značajna i iskustva drugih zemalja. U ovom radu prikazan je rad sveučilišta za treću životnu dob u Italiji.

Važno je naglasiti da će upravo sveučilišta za treću životnu dob biti masovna pojava i potreba društva budućnosti, društva koje postaje sve starije i starije. Spomenutu činjenicu potvrđuju predviđanja znanstvenika o udjelu od 25% starijih osoba u europskoj populaciji u prvim desetljećima 21. stoljeća (Špan, 1995.).

## **1. OBRAZOVANJE TIJEKOM TREĆE ŽIVOTNE DOBI**

Prema Deklaraciji o ljudskim pravima obrazovanje je pravo svakog čovjeka, dakle čovjek u svim razdobljima života ima pravo na obrazovanje pa tako i u starosti. Upravo interes za starenje sve više aktualizira i pitanje obrazovanja starijih osoba. Da bi se ono moglo

ostvariti trebalo je prije svega odbaciti predrasude o starijim osobama i njihovim sposobnostima učenja. Naime, vrlo je dugo prevladavalo mišljenje da starije osobe nisu motivirane za učenje, međutim kad bi i bile motivirane, prevladavalo je mišljenje da su njihove intelektualne sposobnosti toliko ograničene da isključuju svaku mogućnost obrazovanja (Đorđevska, Popovska, 1990.). Međutim, istraživanja su pokazala upravo suprotno: starije osobe mogu učiti, njihovo pamćenje je mnogo bolje očuvano nego što se mislilo, a njihovi motivi učenja često su puno iskreniji i jači od motiva osoba druge živote dobi odnosno osoba u razdoblju zrelosti. Motivi učenja osoba u razdoblju zrelosti najčešće su usmjereni prema profesionalnom napretku i materijalnoj koristi, dok kod starijih osoba prevladavaju intrinzični motivi, oni uče radi sebe, radi želje da nauče nešto novo, da nešto novo saznaju. Dakle, kod starijih osoba nailazimo primarno na unutarnju motivaciju koja se odnosi na osobno zadovoljstvo u učenju, samopotvrđivanje, traženje novih društvenih kontakata i stvaralačkih mogućnosti, podizanje kvalitete vlastitog života te bolje razumijevanje života oko sebe. Tako primjerice pojedinac u svojoj trećoj dobi postaje plodan slikar, zablista svojim literarnim djelima i slično (Krajnc, 1990.).

Starije osobe donedavno nisu ni imali mogućnosti za obrazovanje odnosno nisu postojale adekvatne institucije, kao ni programi, koji bi jednoj takvoj populaciji pružili odgovarajuće obrazovanje te istovremeno zadovoljiti njihove potrebe i interese. Danas se starije osobe mogu obrazovati upravo zahvaljujući stručnjacima i entuzijastima koji su odbacili predrasude glede sposobnosti učenja starijih osoba te su započeli s promišljanjima o obrazovanju osoba treće životne dobi. U skladu s tim promišljanjima razvija se i nova znanstvena disciplina koja se bavi proučavanjem obrazovanja starijih osoba – gerontogogija. Gerontogogiju (grč. gerontos-starac, ago, agein-voditi) možemo definirati kao interdisciplinarnu edukacijsku disciplinu čiji je predmet odgoj i obrazovanje/samobrazovanje starijih osoba (Špan, 2000.). Gerontogogija se bavi proučavanjem bitnih karakteristika starosti, utvrđivanjem ciljeva i ideala života starijih ljudi, gerontogoškom komunikacijom, oblicima aktivnog života starijih ljudi, organizacijom gerontogoških institucija, osposobljavanjem gerontogoških stručnjaka i proučavanjem futurističkih izgleda gerontogogije (Kujundžić, 1992.). Upravo se organizacija obrazovanja osoba treće životne dobi

treba zasnivati na postavkama psihologije starijih osoba, uopćenih znanja gerontologije i gerontogogije.

Šezdesetih godina 20. stoljeća počeo se razvijati pokret za obrazovanje starijih osoba. Primarno se kao osnovni cilj obrazovanja isticalo pripremanje starijih osoba za napuštanje profesionalnog rada (Cumming, 1961. prema Špan, 1991.), a zatim se postupno razvijalo promišljanje po kojem starije osobe od obrazovanja očekuju isto što i druge generacije što dovodi do razvoja sveučilišta za treću životnu dob (Mayence, 1980. prema Špan, 1991.).

Osnovna je svrha sveučilišta za treću životnu dob provođenje aktivnosti na istraživanju i proučavanju razdoblja ljudske starosti kao i aktivnosti obrazovanja osoba treće životne dobi. Sveučilišta za treću životnu dob daju jednu novu dimenziju i kvalitetu životu ljudi u trećoj dobi potičući njihov osobni razvoj, a mogu se ustrojiti u okviru fakulteta, pučkih učilišta, u suradnji fakulteta i pučkih učilišta, u okviru gerontoloških centara, doma za umirovljenike te u okviru drugih kulturoloških ustanova.

Prvo sveučilište za treću životnu dob osnovano je 1973. godine u Toulouseu u Francuskoj na inicijativu P.Valiesa pod nazivom L'universite du troisieme age (Špan, 1994.). Ubrzo se razvija veliki interes za ove ustanove te započinje trend njihova osnivanja. Otvorena su mnoga sveučilišta u drugim zemljama (Njemačka, Engleska, Italija) kojima je model bilo upravo francusko sveučilište. O velikom interesu za spomenuta sveučilišta najbolje nam može posvjedočiti podatak o broju upisanih na berlinsko Sveučilište veterana rada. Na tom je sveučilištu jedne godine upisano 750 brucoša, a osnovni uvjet za upis bio je da kandidati nisu mlađi od šezdeset godina, dok je najstariji „brucoš” imao 84 godine.

Sveučilište za treću životnu dob u Frankfurtu, koje djeluje od 1982. godine, nudi svojim polaznicima, seniorima, dvojaku mogućnost obrazovanja: aktivnosti namijenjene isključivo osobama treće životne dobi ili praćenje odabranih kolegija zajedno s redovnim studentima. Mogućnost sudjelovanja starijih osoba u praćenju kolegija sa studentima na redovnom studiju nudi jednu vrijednu kvalitetu međugeneracijske razmjene iskustava te takva mogućnost postoji i u drugim europskim sveučilištima, a naročito je razvijena u SAD-u.

Sveučilište za treću životnu dob u Cambridgeu osnovano je 1982. godine. Svojim korisnicima nudi raznolike programe kao i raznolike kulturne aktivnosti. Sveučilište veliku pažnju posvećuje i

svojim nepokretnim i teško pokretnim korisnicima na način da se aktivnosti za ove grupe osoba organiziraju u prizemlju odnosno osiguravaju se dizala, a postoji i mogućnost organiziranja pojedinih programa i u privatnim kućama. Ovim svojim aktivnostima sveučilište jasno pokazuje kako poduzima sve aktivnosti u cilju izjednačavanja mogućnosti za sve potencijalne korisnike.

U Sloveniji je prvo sveučilište za treću životnu dob osnovano 1986. godine u Ljubljani pod nazivom Univerzitet za tretje živjensko obdobje (Špan, 1993.). Veliki interes za ove institucije uvjetovao je otvaranje sveučilišnih centara u drugim mjestima.

U Republici Hrvatskoj školske godine 1992/93. u Otvorenom sveučilištu u Zagrebu započinje realizacija programa „Sveučilišta za treću životnu dob” u suradnji s Katedrom za andragogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu (Čurin, 1995.).

Da bi sveučilišta postigla svoj cilj, a to je prije svega podizanje kvalitete života osoba treće životne dobi kroz različite kulturne i obrazovne aktivnosti, trebaju u kreiranju svojih programa polaziti upravo od interesa onih kojima su namijenjena. Egzistencija sveučilišta ima smisla samo ukoliko ona zadovoljavaju potrebe i interese svojih korisnika.

## **2. SVEUČILIŠTA ZA TREĆU ŽIVOTNU DOB U ITALIJI**

Cjeloživotno obrazovanje glavna je potreba društva današnjice, a još veća potreba društva budućnosti. Talijanski stručnjaci kao i njihova vladajuća politika shvatili su važnost cjeloživotnog obrazovanja kao nosioca razvoja svakog suvremenog društva. Od osobite je važnosti obrazovanje u svakoj životnoj dobi te ono u svakoj životnoj dobi ima svoj cilj i svrhu. Svrha obrazovanja u trećoj životnoj dobi je podizanje kvalitete života osoba treće dobi, odnosno pružanje jednog novog smisla i digniteta njihovim životima. Obrazovanje u trećoj dobi predstavlja i prevenciju od bolesti kao i više zdravlja za treću dob jer aktivan čovjek koji je produktivan duže zadržava vitalnost i životnu energiju i ima više želje za životom, dok neaktivan čovjek postaje destruktivan prema drugima kao i prema samom sebi. Za društvo je isplativije i jeftinije ulagati u obrazovanje osoba treće dobi nego plaćati skupa liječenja i sustave zaštite i skrbi. Svaka regija u Italiji izdvaja znatna financijska sredstva za sveučilišta za treću životnu dob što rezultira njihovom dobrom organizacijom kao

i njihovom sposobnošću da zadovolje želje i potrebe svojih korisnika. Sveučilišta za treću životnu dob predstavljaju jedan razvijen i važan segment u promicanju kulture i podizanju kvalitete života ljudi treće životne dobi u Italiji.

## **2. 1. RAZVOJ, ORGANIZACIJA, PRAVNA UTEMELJENOST**

Razvoj sveučilišta za treću životnu dob ovisi o količini entuzijazma i dobrih motiva koje imaju utemeljitelji. Talijanska iskustva pokazuju da je pri utemeljenju sveučilišta za treću dob važno imati kvalitetnu ideju koju treba sprovesti u djelo zajedno s dobrom organizacijom te ističu da su za razvoj sveučilišta važna tri motiva (D' Orazio, Florenzano, 1994.):

- društveni,
- kulturni,
- istraživački.

Društveni motivi odnose se na činjenicu da se starijim osobama ponudi mogućnost susreta s drugim osobama kako bi se izbjegla njihova sklonost ka izolaciji. Uz društvene motive povezani su i kulturni motivi, a koji se odnose na informiranje i formiranje osoba treće dobi. Oni u biti čine jedan nerazdvojni segment koji je ujedno i glavna karakteristika sveučilišta. Istraživački motivi najmanje su slijeđeni te se može konstatirati da se istraživanju ovog fenomena u Italiji ne poklanja dostatna pažnja.

Talijanski stručnjaci istaknuli su nekoliko točaka koje su veoma bitne pri organizaciji sveučilišta za treću životnu dob. Prije svega važno je dobro poznavati područje, izvršiti adekvatan odabir nastavnika, kao i adekvatan odabir suradnika – volontera, ispitati potrebe potencijalnih korisnika te zauzeti jedan kritičko-spoznajni stav.

Institucije za obrazovanje starijih osoba u Italiji najčešće se nazivaju Sveučilišta za treću dob (Universita della terza eta), ali nailazimo i na druge nazive: primjerice Udruženje treće dobi, Narodno sveučilište treće dobi. Mnoga sveučilišta koriste skraćene umjesto naziva, primjerice UTE (Universita terza eta – Sveučilište treće dobi), UNIDEL (Universita dell' Eta Libera – Sveučilište za slobodnu dob), UPTER (Universita Popolare della Terza Eta e di tutte le Eta di Roma – Sveučilište za treću dob i za sve dobi iz Rima). Sveučilišta su

najrazvijenija i najbrojnija na sjeveru što je ujedno i najrazvijeniji dio Italije, zatim slijedi centar pa jug.

Sveučilišta za treću dob u Italiji pripadaju jednoj od tri nacionalne organizacije sveučilišta (D' Orazio, Florenzano, 1994.):

- FEDERUNI;
- UNITRE;
- AUPTEL.

Nacionalna organizacija FEDERUNI osnovana je 1982. godine u Torinu, a sjedište ima u Vicenzi. UNITRE je osnovano 1982. godine, sa sjedištem u Torinu dok je AUPTEL osnovan 1993. godine sa sjedištem u Rimu.

Pojedina sveučilišta članice su i međunarodnih organizacija kao što je primjerice. A.I.U.T.A. (Associazione Internazionale Universita Terza Eta – Međunarodno udruženje sveučilišta za treću dob), ili F.I.A.P.A. (Federazione Internazionale Associazione Persone Anziane – Internacionalno udruženje starijih osoba).

Svaka nacionalna organizacija ima svoj statut koji nam ukazuje i na razliku između sveučilišta ovisno kojoj organizaciji pripadaju.

Prema statutu FEDERUNI-a, sveučilišta za treću životnu dob smatraju se ustanovama za saznavanje novih spoznaja o problematici osoba treće životne dobi kako bi se mogla postići integracija njihovih kulturnih i egzistencijalnih potreba. FEDERUNI ističe važnost suradnje između povezanih sveučilišta kako bi se lakše promovirala kultura u kojoj se prepoznaje aktivna uloga starijih osoba u društvu. Kao nacionalno udruženje potiče razvoj svih sveučilišta u svom udruženju poštujući njihovu autonomiju te koordinira i povezuje njihove inicijative kroz međusobnu razmjenu informacija i iskustva. Međutim, iako poštuje autonomiju svakog zasebnog sjedišta u svojem udruženju sva se sveučilišta trebaju pridržavati određenih didaktičkih i znanstvenih normi.

Prema statut UNITRE je nacionalno udruženje koje potpomaže razvoj sveučilišta za treću dob. Osmišljava tečajeve, radionice, sadržaje kao i mnoge druge aktivnosti koje će biti zastupljene na sveučilištima. UNITRE potiče polaznike da sudjeluju u kulturnim događajim svoje zajednice, a isto tako ima za cilj učiniti sveučilište akademijom humanosti koja će naučiti polaznike ne samo znati nego i biti.

Prema svom statutu nacionalno udruženje AUPTEL ima za cilj pridonositi kulturnom i građanskom razvoju, razvoju kritičkih

sposobnosti, formiranju intelekta te vježbanju u solidarnosti i raspoloživosti. Ovo udruženje služi za formiranje jedne treće dimenzije u obrazovnom nacionalnom sistemu, one za cjeloživotno obrazovanje odraslih i starijih osoba. Svoj projekt razvija kroz jedan otvoren, stimulativan, kritički i organizacijski odnos sa svijetom rada, sindikatima zaposlenika i umirovljenika, kulturnim radnicima te s institucijama na svim stupnjevima. U svojem radu nudi stimulativne programe koji potiču rast, razvijanje i usvajanje individualnih i grupnih potencijala te socijalizacije. AUPTEL stavlja veliki naglasak na samoupravljačku formu sa sudjelovanjem starijih osoba koje sa svojim životnim iskustvom postaju idejni organizator vlastitog kulturnog razvoja.

Prvo sveučilište za treću životnu dob u Italiji otvoreno je u Torinu 1975. godine, dakle samo dvije godine nakon otvaranja prvog sveučilišta za treću dob. Institucija je ubrzo doživjela veliki uspjeh što je dovelo do ekspanzije sveučilišta prvo u regiji Piemonte (regija u kojoj se nalazi grad Torino), a zatim i u cijeloj Italiji. Sva sveučilišta koja su se osnivala u regiji Piemonte, zasnivala su svoju organizaciju na torinskom didaktičkom modelu.

Glede pravne utemeljenosti najveći broj sveučilišta osniva se kao kulturno udruženje, dok se manji broj osniva kao zaklade, javne ustanove, zadruge ili u okrilju državnih sveučilišta ili sindikata. Pravna utemeljenost svakog zasebnog sveučilišta određena je regionalnim zakonskim aktima. Naime, svaka regija zainteresirana je za donošenje regionalnih zakonskih akata kojima se regulira status sveučilišta na njihovom području. Regije na taj način pokazuju da prepoznaju svrhu sveučilišta i njihov značaj u promicanju kulture i socijalizacije starijih osoba. Svojim zakonskim aktima regije određuju na koji se način sveučilišta utemeljuju, kakva je upravljačka struktura te način financiranja. Financiranje se zasniva na participaciji polaznika, ali veliki trošak snosi i država kao i svaka regija za sveučilišta na svojem području. Da bi institucija mogla biti sufinancirana od lokalne samouprave treba imati sjedište na teritoriju regije, posjedovati pravni akt o osnivanju i vršiti aktivnost barem jednu godinu. Dodijeljena sredstava mogu se koristiti za organiziranje raznih seminara i tečajeva, tiskanja potrebnih materijala, edukativne izlete, nabavu knjiga, časopisa i ostalog potrebnog didaktičkog materijala kao i za nabavu namještaja. U slučaju da se programi koji se financiraju djelomično realiziraju ili se ne realiziraju, odnosno



ukoliko se sredstva nenamjenski iskoriste, sveučilišta su dužna izvršiti povrat sredstava.

Unutarnja organizacija sveučilišta pokazuje da najveći broj sveučilišta ima predsjednika i upravni odbor, dok poneka imaju generalnog direktora i administrativnog direktora. Mnoga sveučilišta, osim svojih centralnih sjedišta, imaju i izdvojena predstavništva u drugim gradovima. Sveučilišta stavljaju veliki naglasak na volonterski rad te se volonteri javljaju u funkciji predavača, organizatora rada ili kao administrativno osoblje. U najvećem broju sveučilišta zajednički upravljaju nastavnici i polaznici, zatim slijede sveučilišta kojima upravljaju osobe ili organizacije u čijem su vlasništvu, a u najmanjem broju sveučilišta zastupljeno je samoupravljanje polaznika odnosno nastavnika.

## 2.2 ORGANIZACIJA NASTAVE I VRSTE PROGRAMA

Rad sveučilište za treću dob zasniva se na planu i programu aktivnosti. Program rada predlaže sveučilište, a mišljenje o programu iznosi i posebna regionalna komisija za kulturu u kojoj se nalaze predsjednici i delegati svih sveučilišta koja imaju sjedište u dotičnoj regiji. Program treba barem jednim svojim dijelom biti namijenjen upoznavanju i istraživanju povijesne, kulturne, društvene i ekonomske osobitosti regije. Isto tako programi trebaju biti organizirani na način da zadovoljavaju različite potrebe, a prije svega psihološke potrebe polaznika.

Programi se realiziraju kroz različite tečajeve. Pod pojmom tečaja misli se na niz predavanja koja su međusobno povezana i imaju cilj pružiti informacije i znanja iz određenog područja, ali njihova je i svrha da utječu na osobnost polaznika u smislu formiranja pozitivnih ljudskih osobina. Prema talijanskim stručnjacima tečajevi su najuspješniji ako je u njima izvršena integracija dva osnovna projekta (D' Orazio, Florenzano, 1994.):

- **projekt sadržaja** koji podrazumijeva da se polaznicima trebaju pružiti nove progresivne informacije te da se trebaju razvijati nove sposobnosti;
- **projekt procesa** koji podrazumijeva da se trebaju elaborirati i poznati sadržaji koji prerađuju subjektivne i emocionalne aspekte kao i aspekte odnosa.

Program se najčešće realizira kroz dva sata nastave tjedno. Struktura dva sata nastave je sljedeća:

- izlaganje novih sadržaja u trajanju od 50 minuta;
- stanka za odmor u trajanju od 10 do 20 minuta;
- diskusija i produbljivanje novih sadržaja u trajanju od 50 minuta.

Ova struktura može varirati ovisno o temi, međutim veliki se naglasak stavlja na diskusiju nakon svake obrađene teme.

Za rad sveučilišta veoma je važan i izbor nastavnika, a najčešće poslove nastavnika obavljaju sveučilišni profesori, nastavnici iz srednjih i osnovnih škola te svećenici. Pri izboru nastavnika vrlo je bitno ispitati njihovu sposobnost za komunikaciju sa starijim osobama budući da pojedinac može biti odličan predavač za djecu i mlade, ali ne mora imati afiniteta za rad sa starijim osobama. Dakle, kod izbora nastavnika mora se voditi briga o onima kojima će se nastavnici obraćati, a to su starije osobe. Nastavnici trebaju, osim znanja svoje struke, posjedovati i dodatna znanja iz psihologije starijih osoba, gerontogogije, i gerontologije. Isto tako nastavnici koji rade na ovim sveučilištima redovito održavaju svoje sastanke u cilju razmjene iskustava te preispituju i analiziraju postignute rezultate, postavljaju nove ciljeve i zadatke, odnosno konstantno rade na svom usavršavanju, a sve u cilju podizanja kvalitete svoga rada.

Talijanska iskustava pokazuju da ove institucije odbacuju klasičan način ocjenjivanja polaznika budući da smatraju da nije cilj kod polaznika stvarati nervozu ocjenjivanja. Naime, najčešće se od polaznika traži da na kraju tečaja izrade završni rad, jedno malo istraživanje i slično. Jedan određeni broj sveučilišta omogućuje polaganje završnog ispita koji je dobrovoljan dok svega nekoliko sveučilišta predviđa obvezno polaganje završnog ispita koji se najčešće primjenjuje u programima učenja stranih jezika.

Programi koje nude sveučilišta za treću životnu dob u Italiji veoma su raznoliki i bogati kako bi mogli zadovoljiti interese i potrebe svojih korisnika. Njihovi polaznici mogu birati između velikog broja programa iz različitih znanstvenih područja kao primjerice: astronomija, zemljopis, filozofija, teologija, religiozna kultura, psihologija, sredozemna kultura, zoologija, pretpovijest, povijest srednjeg vijeka, suvremena povijest, povijest religije, povijest umjetnosti, povijest glazbe, povijest talijanskog namještaja, pravo,

medicina, zdravstveni odgoj, računalno obrazovanje, književnost, talijanska književnost, komparativna književnost, grčka književnost, latinski jezik, strani jezici (francuski, njemački, engleski, španjolski), gimnastika, bridge, slikarstvo, slikanje na keramici, keramičarstvo, zborna pjevanje, gluma, tjelesno vježbanje, latino-američki plesovi, yoga, vrtlarstvo, aranžiranje cvijeća, ljekovito bilje, aeromodelarstvo, vezenje i pletenje.

Sveučilišta za svoje polaznike često organiziraju zajedničke izlete, putovanja, posjete muzejima, kazalištima, tvornicama, filmskim i televizijskim studijima te posjete različitim manifestacijama, a sve u cilju podizanja kvalitete života starijih osoba i omogućavanja njihovog kulturnog razvoja. Oko 90% sveučilišta započinje i završava svoj rad u akademskoj godini zajedničkom zabavom.

Ovi primjeri dovoljno nam kazuju o važnosti koja se u Italiji pridaje ovim sveučilištima kao i kvaliteti i raznolikosti programa koje nude za svoje polaznike.

### **2.3 POLAZNICI SVEUČILIŠTA ZA TREĆU DOB**

Najvažniji segment u radu sveučilišta su njegovi polaznici, oni su polazište svega, njima sve treba biti prilagođeno i njihove se potrebe trebaju zadovoljiti.

Polaznici sveučilišta za treću životnu dob u Italiji predstavljaju jednu veliku heterogenu grupu prema postojećoj kulturi, godinama i društveno ekonomskom statusu. Broj polaznika varira od sjevera do juga tako da je najveći broj upisanih u sveučilištima na sjeveru, dok prema jug taj broj opada. Prosječna dob polaznika je oko 60 godina. Kod muškaraca su najviše zastupljene dobne skupine od 60 do 69 i od 70 do 79 godina, dok su kod žena, koje čine većinu upisanih (70%), najviše zastupljene dobne skupine od 50 do 59 godina kao i od 60 do 69 godina. Fenomen većeg broja polaznica talijanski stručnjaci objašnjavaju na različite načine, od socioloških i psiholoških hipoteza pa do najjednostavnijeg, banalnog razloga da žena jednostavno ima više. Sociološke hipoteze spajaju se s pojmom iskupljenja i emancipacije žena. Naime, žene su u prošlosti imale manje mogućnosti za učenje i često školski kurikulum nije uzimao u obzir njihove želje. Provedeno je i istraživanje koje je pokušalo utvrditi razloge manje zastupljenosti muškaraca u programima ovih sveučilišta. Razlozi koje su muškarci najčešće navodili bili su sljedeći:

nedostatak vremena, nedovoljan nivo opće kulture i obrazovanja, lijenost. Razlog nedostatak vremena pokazao se veoma kontradiktoran jer su ispitanici kasnije tijekom intervjua navodili da imaju dosta slobodnog vremena. Razliku u zastupljenosti muškaraca i žena na sveučilištima istraživači su pokušali objasniti i činjenicom da muškarci i žene drugačije gledaju na svoju slobodu, odnosno oslobađanje od obveza što donosi treća životna dob. Žene češće tu slobodu ne doživljavaju kao „ne činiti ništa” već kao „učiniti nešto za sebe”, dok muškarci tu slobodu poistovjećuju s besposlenošću, neaktivnošću (D' Orazio, Florenzano, 1994.).

U odnosu na bračni status najveći broj upisanih pripada skupni oženjenih/udanih. Zatim slijedi skupina udovci/udovice, neoženjeni/neudate i na posljednjem mjestu je skupina razvedenih. Kod samaca, kao razlog prisustvovanja ovim programima, često se navodi potreba za novim kontaktima i druženjima.

U odnosu na razinu obrazovanja najveći broj polaznika sveučilišta za treću životnu dob posjeduje svjedodžbu srednje škole, zatim slijede osobe s visokim stupnjem obrazovanja, dok se udio upisanih smanjuje kako se smanjuje stupanj obrazovanja. Iako posjedovanje određenog stupnja obrazovanja nije uvjet za upis na sveučilište ipak je broj polaznika s najnižim stupnjem obrazovanja najmanji. Ovu situaciju možemo objasniti činjenicom da osobe nižeg stupnja obrazovanja imaju manje samopouzdanja te nisu razvile navike učenja kao i praćenja kulturnih sadržaja. Vjerojatno su sve to otežavajuće okolnosti koje uvjetuju da se pripadnici ove skupine u znatno manjem broju odlučuju za upis na sveučilišta. Bitno je naglasiti da nizak stupanj obrazovanja nije prepreka za upis na sveučilište za treću dob te je veoma bitno poraditi na motivaciji ove skupine starijih osoba.

U odnosu na broj upisanih programa utvrđeno je da polaznici najčešće prate samo jedan program, dok manji broj polaznika prati dva ili više programa. Talijanska iskustva pokazuju da polaznici imaju kvantitativno nizak, ali kvalitativno veoma visok odnos prema programima budući da 70% polaznika kod kuće produbljuje gradivo.

Fenomen koji se redovito prati na ovim sveučilištima odnosi se na podatak o ispisanim polaznicima. U talijanskim sveučilištima zamijećen je fenomen napuštanja, ali i ponovnog povratka polaznika koji su napustili sveučilište. Ovo nam ukazuje na činjenicu da jedno napuštanje programa ne mora značiti i definitivno napuštanje.

Prema talijanskim stručnjacima kao glavni pokazatelji razvoja sveučilišta uzimaju se pokazatelji vanjskog utjecaja i pokazatelji unutarnje kohezije. Vanjski utjecaj iskazuje se brojem novoupisanih polaznika, a unutarnja kohezija iskazuje se brojem osoba koje se upisuju iz godine u godinu. Odnos između ova dva fenomene naziva se pokazateljem razvoja. Razvoj sveučilišta za treću dob ne zasniva se na tome da se izabere koji se od dva navedena pokazatelja preferira, već je bit u dinamici među njima (D' Orazio, Florenzano, 1994.).

Sveučilišta za treću životnu dob veoma su specifične institucije i njihov razvoj ovisi o mnogim čimbenicima, a jedan od značajnih svakako su specifičnosti korisnika kao i područje na kojem sveučilište egzistira.

### 3. ZAKLJUČAK

Zahvaljujući napretku znanosti, a posebice medicine, populacija starijih građana odnosno osoba treće životne dobi postaje najbrojnija podskupina današnjeg suvremenog društva. Možemo s pravom konstatirati da je društvo današnjice staro te da svakim danom postaje sve starije i starije. Suvremeno društvo ne smije zaboraviti na svoju starost. Njegova je obveza da starijim osobama omogući život dostojan življenja. Ono ne smije starije ljude prepustiti životu na rubu egzistencije već svako suvremeno društvo mora shvatiti da je nekvalitetna i neaktivna starost zapravo destruktivna, a kvalitetna i aktivna starost postaje progresivna i produktivna.

Italija je kao i mnoge druge razvijene zemlje shvatila važnost aktivne starosti te u tom smjeru kreću i aktivnosti na podizanju kvalitete života ljudi u trećoj životnoj dobi. Upravo ono što starije osobe traže od društva jesu sveučilišta za treću životnu dob koja ovoj populaciji omogućuju ostvarenje kulturnih i obrazovnih potreba. Društvo mora shvatiti da je ulaganje u sveučilišta za treću životnu dob, ulaganje u aktivnu starost, starost bez bolesti odnosno ulaganje u zdravlje osoba treće životne dobi. Ulaganjem u sveučilišta za treću životnu dob omogućuje se starim osobama kvalitetan život, a ujedno se vrši i prevencija bolesti do kojih često dolazi upravo zbog usamljenosti i prepuštenosti samom sebi.

Starije osobe su nepročitane knjige pune životnog iskustva od kojih možemo učiti. Provesti jedan sat sa starijom osobom znači posvetiti sat životnom iskustvu i mudrosti. Shvatimo da i oni imaju

želje i potrebe za obrazovanjem, druženjem i za jednim kvalitetnijim životom, a društvo je ono koje te želje i potrebe treba prepoznati i zadovoljiti. I na kraju pomislimo na mnoge drage starčice koji imaju potrebe i želje kao svaki dvadesetogodišnjak i omogućimo im da ih realiziraju. Razmišljajmo o njima kao što i on o sebi misle: „Ja nisam sedamdesetogodišnjak ja sam dvadesetogodišnjak s pedesetogodišnjim iskustvom.”

#### Literatura:

Čurin, J.(1995). Sveučilište za treću životnu dob. U: Šimunović, I. i dr. (ur.): Zbornik radova: Starost i starenje - izazov današnjice, RH Ministarstvo rada i socijalne skrbi i RF socijalne zaštite, Zagreb, str:131-139.

D` Orazio, E.; Florenzano, F. (1994). Conoscere e fare le universita della terza eta – Studiare da grande. Edup, Roma.

Đorđevska Popovska, D,. (1990). Učenje i pamćenje starih ljudi. Andragogija, Andragoški centar Zagreb, Vol. 36, broj: 10-12, str:379-390.

Krajnc, A. (1990). Motivacija za obrazovanje u trećoj dobi. Primijenjena psihologija, Društvo psihologa Hrvatske, Zagreb, Vol. 11, broj. 1, str:55-62.

Kujundžić, N. (1992). Gerontogogija – nova edukološka disciplina. Istraživanja odgoja i obrazovanja, Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Vol 9, str:123-133.

Špan, M. (1991). Stariji ljudi i samački život. Theleme, Andragoški centar Zagreb, Vol. 37, broj: 3-4, str:227-239.

Špan, M. (1993). Sveučilište za treću životnu dob – obrazovanje za starije ljude, Napredak, Hrvatsko pedagoško književni zbor, Zagreb, Vol. 134, broj. 3, str:283-290.

Špan, M. (1994). Treća životna dob. Otvoreno sveučilište Zagreb.

Špan, M. (1995). Potrebe starijih ljudi i izobrazba. U: Šimunović, I. i dr. (ur.): Zbornik radova: Starost i starenje - izazov današnjice, RH Ministarstvo rada i socijalne skrbi i RF socijalne zaštite, Zagreb, str:39-42.

Špan, M.(2000). Obrazovanje starijih ljudi – tajna dugovječnosti. Pučko otvoreno učilište, Zagreb.

## THIRD AGE UNIVERSITIES IN ITALY

Arlin Gobo

*Summary: Third age universities are an important segment in the development of society which is getting older and older. The expansion of third age universities started with the founding of the first university in France in 1973, while the first third age university in Italy was founded in 1975 in Turin. The Italian experiences indicate that for the development of the universities there are three important motives required; the social, cultural and researching. The third generation universities in Italy belong to one of the three national university organizations: FEDERUNI, UNITRE and AUPTEL, each of which has its own statute promoting the principal values of the organization. Their work is based on the plan and programme of the activities which is very diverse and rich in order to meet the users' interests and needs, and is realized through various courses which ought to integrate the content project and the process project as well as their integration. The structure of the attendants is very heterogeneous as for the prevailing culture, age and social and economic status. The objective of the activities of the third age universities is to increase the quality of life of elderly people, give meaning to their free time and help them make new social contacts outside of their family, in other words, their objective is to meet the cultural and entertainment needs of the third age population.*

*Key words: Adult education, Education of elderly people, Third age universities*



## TEORIJA PETERA JARVISA<sup>9</sup> O CJELOŽIVOTNOM UČENJU

**Siniša Kušić**

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

[skusic@ffri.hr](mailto:skusic@ffri.hr)

Učenje je cjeloživotni proces i mi smo rezultat vlastitog učenja. Ali kako zapravo učimo tijekom života da bi postali/bili osoba u društvu? U svojoj knjizi, Peter Jarvis međunarodno priznati stručnjak u području cjeloživotnog učenja, obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja, prikazuje sve povezane aspekte kako postati/biti osoba u okviru procesa učenja. S obzirom na raspravu o važnosti „prirode naspram odgoja“ odnosno o tome kako postajemo ljudi, Jarvisova proučavanja o odgoju (a kada govorimo o odgoju govorimo prvenstveno o učenju) temelje se na uvažavanju našeg genetskog nasljeđa i evolucijske stvarnosti. Jarvis na pronicljiv i

---

<sup>9</sup> Peter Jarvis je međunarodno priznati stručnjak u području cjeloživotnog učenja, obrazovanja odraslih i kontinuiranog obrazovanja. Kao profesor kontinuiranog obrazovanja predaje na Sveučilištu Surrey, gdje je obnašao i dužnosti pročelnika Odjela za obrazovne studije. Kao (počasni) gostujući profesor predavao je na Odjelu za obrazovanje odraslih Sveučilišta u Georgiji (USA), Sveučilištu u Pecu (Mađarska), Sveučilištu u Nottinghamu i City University (UK), Tianjin Radio and Television University (Kina), Sveučilištu u Ljubljani i mnogim drugim sveučilištima diljem svijeta. Autor je i urednik više knjiga, članaka i poglavlja u knjigama o obrazovanju i učenju odraslih, stalnom stručnom obrazovanju, obrazovanju medicinskih sestara, osnovnom obrazovanju, obrazovanju na daljinu, obrazovanju za treću životnu dob. Osnivač je i urednik *International Journal of Lifelong Education*. Također, član je uredništva nekih poznatijih časopisa (*Adult Education Quarterly*, *Comparative Education*). Dobitnik je više raznih akademskih počasti (Predsjednik British Association of International and Comparative Education (BAICE) – 1999-2000; dobitnik svjetske nagrade Cyril O. Houle za najbolju literaturu u području obrazovanja odraslih; dobitnik nagrade Comenius; izabran je u International Hall of Fame of Adult and Continuing Education). Neke od njegovih novije objavljenih publikacija su: *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning; Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society; Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*.

poticajan način objašnjava kako postajemo socijalna ljudska bića odnosno kako postajemo osoba u društvu. U procesima rasta i razvoja, mi kao ljudska bića internaliziramo, prihvaćamo i odbacujemo kulturu kojoj smo izloženi neposredno i putem elektronskih medija.

Kako teorija učenja odmiče od tradicionalnog, monodisciplinarnog pristupa moguće je smjestiti osobu u središte svih razmišljanja o učenju ističući multidisciplinarni pristup što je Jarvis u svoj knjizi uspješno učinio. Ova knjiga predstavlja širok spektar različitih razmatranja u kojima se Jarvis oslanja na istraživanja provedena u različitim znanstvenim disciplinama te na taj način predstavlja složenu studiju o tome tko smo mi zapravo i na koji način postajemo socijalna ljudska bića. Znanstvene perspektive iz kojih se promatraju fenomeni u ovoj knjizi isprepliću se iako je važnost i doprinos svake pojedine znanstvene discipline implicitno prepoznata (ponegdje se i eksplicitno navodi).

Jarvis, u knjizi, predstavlja iscrpan prikaz procesa cjeloživotnog učenja razrađujući sve elemente navedenog koncepta kako bi ga prikazao i razjasnio u cijelosti. Sukladno tome svoj proces razjašnjavanja započinje artikulacijom procesa učenja u maternici (pred-svjesno učenje) nastavljaajući se na sve faze života. Kao što autor navodi „cjeloživotno učenje je zbudjujući koncept“ koji se raznoliko koristi kako bi se opisalo „učenja od kolijevke pa do groba“ kao i strukovno obrazovanje odraslih. Iako mnogi naslovi o cjeloživotnom učenju težište stavljaju na obrazovanje odraslih, posebnost ove knjige upravo je u tome što koncept cjeloživotnog učenja obuhvaća u cijelosti.

### **Teorijsko utemeljenje**

Knjiga je podijeljena na tri dijela. Prvi dio knjige podijeljen je na šest poglavlja u kojima se prikazuje teorijsko utemeljenje fenomena i objašnjavaju se neki od glavnih pojmova. Iako svatko postaje osoba u društvu to se ne događa rođenjem ili slučajno nego upravo kroz proces učenja mi postajemo osobe kakve jesmo kao što navodi Jarvis „učim da budem ja!“ i „ti učiš da budeš ti!“ Prikazujući neke od temeljnih konceptata koji se nalaze u podlozi ovog složenog društvenog procesa u raspravu uključuje različite znanstvene perspektive (sociologijsku, psihologijsku i filozofsku) ističući tako humanistički aspekt procesa učenja.

Koncept „osobe“ autor prikazuje kroz shvaćanja Tomaselloa, Rogersa, Maslowa, McAdamsa, Haslama, MacMurraya, Lockea i drugih mislioca pružajući tako teorijsko utemeljenu raspravu. U suvremenom društvu moderna se promatra kao manjkavost. U fokusu nije izolirani pojedinac. Osoba živi u odnosu s drugim ljudima, a „pojedinac proizlazi iz odnosa“ kao što navodi Jarvis. Društvo je drugi koncept kojeg Jarvis opisuje zajedno s konceptom kulture unutar procesa globalizacije i multikulturalnosti. Ljudi više ne žive u monokulturalnom društvu, a društva su postala kombinacija sustava i životnih svjetova („*life-worlds*“) u kojem je životni svijet multikulturalan. Društvo se sastoji od mnogo životnih svjetova koji se preklapaju i presijecaju. Životni svijet nije statički fenomen s obzirom da upravo mi konstruiramo svoj životni svijet koji ovisi o našoj biografiji i našem učenju. Govoreći o individualnoj odgovornosti pojedinca za svoje djelovanje Jarvis naglašava i važnost utjecaja skupine (društva) pa tako navodi da „bez skupine, ne može biti osoba.“ U prvom poglavlju autor osim što govori o konceptu učenja ne samo kao o individualnom već kako i o socijalnom fenomenu također razmatra koncept osobe i proces učenja u kontekstu evolucijske stvarnosti i razvoja mozga. Na taj način ističe važnost studija o vezi između znanosti mozga i učenja te između evolucije i učenja.

U drugom poglavlju autor detaljno razrađuje tezu da se proces učenja događa u socijalnom kontekstu. Sukladno navedenom, ispituje ideju međuljudskih odnosa i proces socijalizacije pojedinca u subkulturu njegovog životnog svijeta. Odnosi su temelj ljudskog življenja i priroda svakog pojedinca u društvu, a kako Jarvis navodi „interakcija između `Ja` i `svijeta` sama po sebi je višeznačan fenomen“ s obzirom da naše doživljavanje svijeta ovisi o intenzitetu, formi i načinu. Upravo kroz interakciju sa svijetom (drugim ljudima i masovnim medijima) stalno smo izloženi mogućnostima za učenje. Prema tome, autor učenje definira kao „kombinaciju procesa tijekom života pomoću kojih cijela osoba - tijelo (genetsko, fizičko i biološko) i um (znanje, vještine, stavovi, vrijednosti, emocije, značenje, vjerovanja i osjetila) – doživljava socijalne situacije, sadržaj koji se potom transformira spoznajno, emotivno ili praktično (ili putem bilo koje druge kombinacije) i integrira u osobnu biografiju rezultirajući stalnom promjenom (ili većim iskustvom) osobe.“ Drugim riječima, mi konstruiramo svoju vlastitu biografiju uvijek kada učimo.

Opisujući osnovne procese kroz koje prolazimo dok učimo (sjećanje, imitiranje, prilagođavanje, eksperimentiranje i jačanje) Jarvis opisuje i grafički prikazuje proces promjene osobe kroz učenje.

U trećem poglavlju autor istražuje učenje u ranom djetinjstvu te ističe važnost razdoblja ranog djetinjstva za koncept cjeloživotnog učenja kroz sintagmu „dijete je otac čovjeka“. Upravo je rano djetinjstvo razdoblje u kojem ljudsko biće počinje doživljavati društvo i u kojem prolazi kroz ogromnu količinu učenja. Jarvis ističe kako je rano djetinjstvo podloga za naš daljnji život i stoga u ovom poglavlju stavlja naglasak na primat odnosa, učenje i osjetila, igru, jezik i socijalizaciju.

U četvrtom poglavlju autor nastavlja detaljnije obrazlagati temu iz trećeg poglavlja. Ovdje ističe kako velik dio našeg učenja proizlazi, i pod utjecajem je, učenja u ranom djetinjstvu koje se događa u stvarnim, životnim (praktičnim) situacijama češće nego u situacijama formalnog obrazovanja. Kombinirajući tipove učenja (namjerno, slučajno) i tipove situacija (formalna, neformalna, informalna) u obliku tablice prikazuje i objašnjava moguće situacije učenja (6 situacija učenja).

Budući da ovisno od situacije u kojoj učimo stječemo i određena iskustva Jarvis u petom poglavlju raspravlja o ideji ljudskog iskustva koje je temelj ljudskog života i učenja. Objasnjavajući utjecaj primarnog i sekundarnog iskustva autor nas uvodi u detaljniju raspravu o iskustvu. Ovdje apostrofira da kada raspravljamo o iskustvu moramo raspravljati o svijesti i svjesnosti, konceptima „postajem“ i „jesam“, iskustvu kao epizodi/događaju, mudrosti i stručnosti. Uvijek kada je riječ o iskustvu možemo govoriti o neposrednom i posrednom iskustvu odnosno o stvarnom procesu obavljanja stvari. Govoreći o učenju kao egzistencijalnom problemu Descartesovu tvrdnju „Mislim, dakle jesam“, u svjetlu pred-svjesnog iskustva Jarvis mijenja u „Jesam, dakle mislim“ odnosno još preciznije “Jesam, dakle doživljavam.“

U zadnjem poglavlju prvog dijela autor raspravlja kako ne postoji unutrašnji smisao za stvaranje, ali da smo se mi, ljudska bića, razvili na takav način da tražimo smisao našeg postojanja i tako nastojimo nametnuti značenje svemu što je stvoreno. Autor navodi kako je upravo to „početak znanosti i religije.“ Stvaranje značenja ključan je fenomen za razumijevanje učenja stoga Jarvis u ovom poglavlju istražuje metafizičku i socio-kulturnu interpretaciju

koncepta „značenja“ uključujući njegovu povezanost sa znanjem, istinom i vjerovanjem. Povezujući koncepte značenja i učenja Jarvis opisuje da ljudska bića tragajući za razumijevanjem pridodaju značenja svojim iskustvima. Stjecanjem novih iskustava, znanja i vještina mi mijenjamo postojeća značenja i na taj način se razvijamo i učimo.

### **Proces učenja**

Drugi dio knjige govori o procesu učenja te autor kroz različite znanstvene perspektive i studije o različitim aspektima procesa učenja u deset kratkih poglavlja raspravlja o konceptima od iznimne važnosti za proces učenja. Jarvis tako u svakom pojedinom poglavlju razrađuje jedan od osnovnih aspekata (konceptata) procesa učenja te navodeći različite teorije i recentna istraživanja vjerodostojno obrađuje svaki navedeni koncept. Tako u drugom dijelu knjige autor obrađuje doživljavanje, opažanje, razmišljanje, stjecanje znanja, vjerovanje, osjećanje (emocije), djelovanje, međudjelovanje (interakcija), vrednovanje, pozicioniranje u društvu.

Jarvis drugi dio knjige započinje konceptom „doživljavanja“ (iskustva) s obzirom da je doživljaj početak svakog učenja. Svatko od nas ima različite forme doživljavanja, kroz vrijeme i prostor, odnosno svaki pojedinac doživljava (kroz primarno i sekundarno iskustvo) vanjsku realnost na svoj način i upravo je pojedinac onaj na kojeg utječe njegov vlastiti doživljaj. Jarvis kroz raspravu u ovom dijelu demonstrira kako je većina našeg učenja u svakodnevnom životu socijalno i kulturno reproduktivna.

Opazanje je rezultat našeg postojanja u svijetu i pounutrenja naše slike o njemu. Osoba u stvarnosti ne uči samo iz stvarnog vanjskog svijeta već iz svoje percepcije o svijetu koju je internalizirala što ima veliko značenje za shvaćanje samog procesa učenja i poučavanja. Proces opažanja, predstavlja osjetilni i kognitivni fenomen i čini podlogu našeg učenja.

Razmatrajući koncept „razmišljanja“ Jarvis navodi kako je ono usko povezano s našim postojanjem odnosno kako je to proces „svjesnog svakodnevnog života.“ Načini na koje razmišljamo temelji su našeg djelovanja i prema tome određuju tip osobe kakva jesmo. Naše razmišljanje stoga u velikoj mjeri odražava i naš položaj u

društvu, ali budući da smo mi individua u svakom odnosu imamo mogućnost razviti misli unutar i izvan vlastitog socijalnog konteksta.

Stjecanje znanja nije sasvim isto kao i učenje. Jarvis koncept „stjecanja znanja“ promatra kao „sposobnost pridavanja značenja situaciji, često osobnoj situaciji“ odnosno kao subjektivno razumijevanje situacije čime je taj koncept sličniji konceptu opažanja. U raspravi o stjecanju znanja autor se dotiče osobnog znanja, narativnog stjecanja znanja te na koji način znanje stječu žene. Na kraju ovog poglavlja Jarvis opisuje i uspoređuje stjecanje znanja i učenje.

Kroz Jarvisovu raspravu o konceptu „vjerovanja“ uviđa se da je učenje često slučajno pa čak i pred-svjesno te postaje jasno da je vjerovanje rijetko u potpunosti kognitivni proces. Vjerovanje je ujedno i emocionalni proces jer često zahtijeva predanost čime nas autor uvodi u sljedeće poglavlje u kojem razrađuje koncept „emocija“ koji je od iznimne važnosti za proces učenja.

U poglavlju o emocijama Jarvis ispituje temelje emocija u ljudskom biću, povezanost emocija s ljudskim iskustvom te istražuje njihovo mjesto u teoriji učenja i način na koji učimo kontrolirati emocije. Iako učimo na temelju naših iskustava na kognitivan, emocionalan i praktičan način veza između kognicije i djelovanja je vrlo slaba, dok je veza između emocija i djelovanja vrlo velika.

Kako se u emocijama nalazi i temelj motivacije za proces učenja i djelovanja - kao što Jarvis navodi u kontekstu oglašavanja „mi ćemo kupiti jer imamo želju, i ondje leži srce motivacije“ - idući koncept kojeg autor razrađuje je koncept „djelovanja“. Djelovanje je interakcija sa vanjskim svijetom, ali ujedno predstavlja i učenje kroz interakciju – učenje kroz djelovanje. U ovom djelu autor raspravlja o praktičnoj dimenziji života, učenju vještina, implicitnom znanju i kreativnom djelovanju.

U svakodnevnom životu mi smo u interakciji sa svijetom odnosno s ljudima. Koncept „interakcije“ Jarvis promatra kao proces eksternalizacije i internalizacije. U prvom mi govorimo i pišemo dok u drugom slušamo i čitamo.

Budući da razumijevanje govora i teksta ujedno podrazumijeva i proces razumijevanja vrijednosti upravo je koncept „vrednovanja“ kojeg Jarvis razmatra u nastavku. Autor u ovom dijelu ukratko razrađuje pojedine aspekte vezane uz vrijednosti. Raspravu započinje načinima na koje počinjemo učiti vrijednosti i nastavlja prikazom pet

različitih škola mišljenja o etičkim vrijednostima. U nastavku autor raspravlja o fazama moralnog razvoja s fokusom na Kohlbergov model.

U posljednjem poglavlju drugog dijela knjige Jarvis razrađuje koncept „pozicioniranja u društvu“. Prema Goffmanu osoba se predstavlja u skladu s pozicijom koju zauzima u društvu, što onda utječe na njezinu percepciju i iskustvo, a time i na naše učenje. Prema tome, način na koji mi opažamo svoju poziciju u društvu reflektira se na naše stavove, osobine ličnosti i motivaciju za djelovanjem. Upravo su stavovi, osobine ličnosti (posebice inteligencija) i motivacija okosnice Jarvisove rasprave u ovom poglavlju.

Uzimajući u obzir sve navedene koncepte odnosno procedure kroz koje prolazi osoba u procesu učenja autor pokazuje holističko shvaćanje osobe, a time i procesa ljudskog učenja. Svi ovi koncepti o kojima Jarvis raspravlja ukazuju na kompleksnost učenja kao cjeloživotnog procesa.

### **Mi postajemo i jesmo**

U trećem dijelu knjige, koji se sastoji od dva poglavlja, autor kroz filozofsku perspektivu ukazuje da ne samo da tijekom cijelog života mi uvijek učimo i u tom smislu „postajemo“ („becoming“), već da u svakom trenutku mi „jesmo“ odnosno „postojimo“ („being“) kao osoba u društvu. Kao što Jarvis kaže „mi doista učimo da budemo osoba u društvu – učimo da budemo mi.“

Pod utjecajem starenja mijenja se naše tijelo i um. Naša percepcija, kognicija i vrijednosti mijenjaju se pod utjecajem starenja i iskustva koje doživljavamo tijekom života. Jarvis u kontekstu cjeloživotnog učenja, životnog ciklusa i starenja raspravlja o načinu na koji se razvijamo i učimo iz naših života i na taj način razvijamo svoj potencijal odnosno mi „postajemo“. U različitim fazama života mi posjedujemo različite potrebe, a time i različite oblike motivacije. Jarvis ističe kako u ranijim fazama života, osobe su u procesu učenja orijentirane na razvoj karijere („vocational learning“) najčešće kroz formalne oblike obrazovanja dok se u kasnijim fazama života osobe orijentiraju na opće, nestručno učenje („non-vocational learning“).

Koncept da mi „postajemo“ u sebi uključuje vremensku dimenziju odnosno mi se kao osobe nastavljamo razvijati kroz čitav naš život. Za razliku od toga, koncept da mi „postojimo“ / „jesmo“, o

kojemu Jarvis raspravlja na kraju svoje knjige, u sebi uključuje dimenziju sadašnjosti kao što Jarvis navodi „mi jesmo ili ja jesam u gotovo bilo kojem trenutku života.“ U svakom trenutku mi učimo ne samo kako djelovati s obzirom na različite uloge u životu već „mi učimo kako postati mi.“ Kao što Jarvis navodi na kraju svoje knjige „postojanje zahtjeva učenje – možda je postojanje sinonim za učenje – i mi svi učimo kako bi bili mi kao osobe u društvu.“

## **Zaključak**

Jarvis na sistematičan i koncizan način objašnjava da mi, svi ljudi, stvoreni smo kao osobe kroz društveni život odnosno kroz naša iskustva s kulturom te promišljeno provlači čitatelja kroz niz tema i koncepata važnih za temu prije zaključnog razmatranja što to znači biti (i kako postati) osoba u društvu. Ova knjiga privući će širi krug čitatelja kako one uključene u područje odgoja i obrazovanja, učenja, razvoja ljudskih potencijala, pedagogije, andragogije, psihologije, sociologije, socijalnog rada te drugih disciplina koje se u bilo kojem aspektu dotiču odgoja i obrazovanja. Jednako tako, ovo će djelo dotaknuti sva ona interdisciplinarna područja znanosti koja se počesto nalaze na rubu svojih znanstvenih disciplina te zahtijevaju nadilaženje davno (ponekad nepotrebno) zadanih okvira koji su nerijetko priječili ovakav pristup sličnim temama. Knjiga pomaže da se razumije proces ljudskog učenja pa čak i koncept čovječnosti u jednom pogledu stoga je dobrodošla literatura svima onima koji se bave učenjem i poučavanjem.

## Literatura:

Peter Jarvis (2009), *Learning to be a person in society*. London and New York: Routledge.



## **INICIJATIVA ZA UNAPREĐIVANJE ANDRAGOŠKOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA**

**Milan Matijević**  
Učiteljski fakultet u Zagrebu

Početak ove školske godine Hrvatsko andragoško društvo je uputilo apel Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta, te svim nastavničkim fakultetima, da se više pozornosti posveti pripremanju budućih nastavnika i za rad s odraslim polaznicima.

Hrvatsko andragoško društvo je više puta razmatralo pitanja koja se odnose na pripremanje i pripremljenost nastavnika za sve vrste o rada s odraslim polaznicima te za ostvarivanje ciljeva cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Na Ljetnoj andragoškoj školi u lipnju 2010. godine u Šibeniku, nakon iscrpne rasprave, pokrenuta je inicijativa za brže promjene u uvođenju cjelovitog andragoškog obrazovanja nastavnika.

Članovi ove znanstveno-stručne udruge smatraju da će budući nastavnici sve više raditi i s odraslim polaznicima, što i jest obilježje cjeloživotnog učenja. U proteklim godinama nastavnici nisu bili dovoljno osposobljeni i pripremljeni za ostvarivanje tih ciljeva napose onih koji se odnose na rad s odraslim polaznicima raznih oblika formalnog i neformalnog obrazovanja kao i za potporu njihovom samostalnom učenju.

Stoga su još jednom podsjetili sve nastavničke fakultete u Hrvatskoj da u nove programe za pedagoško-psihološko i metodičko pripremanje budućih nastavnika ugrade sadržaje i kompetencije koje se odnose na rad s odraslim polaznicima te za ostvarivanje ciljeva cjeloživotnog učenja. To se može postići uvođenjem posebnog kolegija koji se odnosi na te kompetencije te ugrađivanjem odgovarajućih sadržaja i kompetencija u kolegije iz psihologije, pedagogije i metodika.

To je moguće i zahvaljujući novom modelu studiranja, a i uvažavajući odredbe iz najnovijeg Zakona o odgoju i obrazovanju koji propisuje obvezu svih stručnjaka koji će raditi u školama da steknu najmanje 60 ECTS koji se odnose na pedagoške kompetencije (pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje). Andragozi smatraju da bi bilo potrebno standardizirati ishode učenja, kako bi studenti stjecali ujednačene kompetencije. Tome bi trebao poslužiti i Pravilnik o stjecanju pedagoških kompetencija koji treba izraditi Ministarstvo, a u kojem bi trebalo biti mjesta i za andragoške kompetencije.

Osim toga, među zaposlenim stručnjacima koji rade u ustanovama za obrazovanje odraslih postoji velik interes i za usavršavanje u kompetencijama koje se odnose na rad s odraslim polaznicima, pa su članovi Hrvatskog andragoškog društva preporučili svim nastavničkim fakultetima da razmotre mogućnost utemeljenja nekog vida specijalističkih studija za stjecanje i usavršavanje kompetencija koje se odnose na rad s odraslim osobama. Kako bi se osigurala kvalitetna znanstvena reprodukcija valjalo bi razmisliti i o andragoškim doktorskim studijima.

Hrvatsko andragoško društvo spremno je poduprijeti te staviti na raspolaganje iskustvo i znanje svojih članova kako bi se ovakva inicijativa i ostvarila.

Procijenjeno je da bi za početak bilo korisno okupiti predstavnike svih nastavničkih fakulteta koji pružaju mogućnost stjecanja didaktičkih, psiholoških i metodičkih kompetencija.

Treba li podsjećati da u procesu cjeloživotnog učenja obvezno ili uobičajeno školovanje traje prosječno dvanaest godina, a obrazovanje koje nas treba održati na radnom mjestu traje između četrdeset ili četrdeset i pet godina. Poučavanje i učenje tijekom tzv. druge životne (radne) dobi prate bitno drukčije zakonitosti koje današnji nastavnici ne upoznaju na nastavničkim fakultetima. Dodajmo tome i tisuće onih koji su završili razne druge nenastavničke studije, a kasniji život ih odveo u polje obrazovanja ili škole. Jedino sustavno stjecanje andragoško-metodičkih kompetencija omogućit će im kvalitetno obavljanje nastavničkih poslova za osobe iz tzv. druge (radne) životne dobi.

## **IZ RADA HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

### **29. (LJETNA) ANDRAGOŠKA ŠKOLA (Šibenik, 27. do 29. svibnja 2010.)**

Nastavljajući svoju višegodišnju tradiciju usavršavanja andragoga, Hrvatsko andragoško društvo je i u 2010. godini organiziralo LJETNU ANDRAGOŠKU ŠKOLU. Škola je održana od 27. do 29. svibnja 2010. u Šibeniku, Hotelsko naselje Solaris. U radu ovog stručnog skupa sudjelovalo je 60 sudionika iz školskih ustanova, pučkih otvorenih učilišta, službi za zapošljavanje, obrtničkih komora i njihovih udruženja, gospodarstva i državne uprave. Na skupu su ostvarene ove aktualne teme:

- Suradnja/partnerstvo organizacija za obrazovanje odraslih i lokalnih zajednica
- Obrazovanje, zapošljivost i zaposlenost odraslih
- Odgoj odraslih i hrvatska kriza
- Planiranje i programiranje u obrazovanju odraslih
- Pravna regulativa u obrazovanju odraslih
- Izradba i obrana završnog rada u sustavu JMO
- Baza podataka Agencije za obrazovanje odraslih, u funkciji praćenja sustava i pomoći ustanovama
- Demonstracija Funkcionalnosti baze podataka Agencije za obrazovanje odraslih, u vođenju andragoške dokumentacije
- Kako se školuju andragozi – iskustva odabranih europskih zemalja
- Financiranje u obrazovanju odraslih, porezi, doprinosi i obračun
- Antikorupcijske mjere u obrazovanju odraslih
- Otvoreni sat –

Predavači na ovom stručnom skupu bili su:

- Irena Bačelić, Nada Dremel, Rozalija Filipović Baljak, Olga Lui, Siegrid Jordan, Anita Klapan, Dragica Kovčalića, Nikola Pastuović, Nives Pokrajčić, Zoran Smolić, Krešimir Topić i Mile Živčić.

Moderatori skupa bili su:

- Jakov Bevanda, Rozalija Filipović Baljak, Slavko Trupeljak i Tihomir Žiljak.

Program škole u cijelosti je ostvaren. Tijekom programa škole organiziran je i vrlo uspješni radni izlet u Otavice – mauzolej Ivana Meštrovića i Kijevo – uzorno uzgajalište divljači koje provode hrvatski branitelji iz Kijeve.

### **OKRUGLI STOL: Andragoška profesija i kompetencije u obrazovanju odraslih (Zagreb, 30. studenog 2010.)**

U suradnji s Pučkim otvorenim učilištem Zagreb i Obrtničkom komorom Zagreba, Hrvatsko andragoško društvo organiziralo je 30. studenog 2010. u Zagrebu, u prostorijama Pučkog otvorenog učilišta Zagreb, okrugli stol na temu **Andragoška profesija i kompetencije u obrazovanju odraslih**. Osnovna pitanja koja su dominirala na ovom skupu odnosila su se na obilježja suvremenog andragoga, te profesionalni status osoba koje se bave obrazovanjem odraslih i njihove kompetencije.

U radu skupa na koji je pozvano tridesetak istaknutih i kompetentnih osoba iz područja obrazovanja odraslih, sudjelovali su predstavnici Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, Hrvatske gospodarske komore, Obrtničke komore Zagreba, visokoškolskih ustanova iz djelatnosti obrazovanja, te drugi istaknuti stručnjaci koji se bave obrazovanjem odraslih.

U višesatnoj i vrlo kvalitetnoj raspravi o ulozi, statusu i sustavnoj edukaciji andragoga, odnosno o dosadašnjim iskustvima i budućnosti obrazovanja odraslih, predočena su mnogobrojna i

značajna stručna pitanja ove problematike. Posebice su bila zapažena izlaganja dr. Tihomira Žiljka, iz Pučkog otvorenog učilišta Zagreb, Mihaele Šigir Dubravec, iz Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, dr. Milana Matijevića i dr. Nikole Pastuovića s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Marije Halić iz Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, Mile Živčića, iz Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Vitomira Tafre iz Hrvatske obrtničke komore, Mirana Šoića iz Obrtničke komore Zagreb, Sonje Vrban iz Pučkog otvorenog učilišta Zagreb, te posebnog gosta g. Paula Roedersa, voditelja projekta o regionalnoj mreži lokalnih obrazovnih ustanova IPA.

Pojedina izlaganja s ovog skupa objavljena su kao poseban prilog u Školskim novinama, br.39 od 7.X.2010. godine, a dio autoriziranih tekstova objavit će se u Andragoškom glasniku.

### **IZBORNA SKUPŠTINA Hrvatskog andragoškog društva (27. svibnja 2010.)**

U skladu sa Statutom Hrvatskog andragoškog društva 27. svibnja 2010. godine, za vrijeme Ljetne andragoške škole, održana je u Šibeniku **Izborna skupština** društva za mandatno razdoblje 2011. – 2014. godina. Nakon prihvaćenog izvješća o radu udruge za mandatno razdoblje 2006.- 2010. godina i razrješenja dosadašnjih članova upravnih tijela udruge, izabrani su ovi novi članovi:

#### **Upravni odbor**

Irena Bačelić, Jakov Bevanda, dr.sc.Milan Matijević, Hrvoje Petrić, dr.sc.Dušan Petričević, Zoran Smolić, Slavko Trupeljak, Ivan Vavra, Zoran Vlašić, dr.sc.Tihomir Žiljak i Mile Žunić.

#### **Nadzorni odbor**

Stanko Berečki, Rozalija Filipović Baljak i Ljudevit Šimunović

#### **Sud časti**

Mira Grčić, Zvonimir Konjević i Milica Šegović

## **SJEDNICE UPRAVNOG ODBORA**

Od izlaženja posljednjeg broja Andragoškog glasnika (br.25, svibanj 2010.) do izlaženja ovog broja održano je više sjednica Upravnog odbora društva u starom i novom sastavu.

### **18. svibanj 2010. (34)**

Na posljednjoj sjednici Upravnog odbora u mandatnom razdoblju 2006.- 2010. godina prihvaćena je konačna verzija Programa rada i Financijskog plana društva za 2010. godini.

Dogovorene su operativne zadaće za Ljetnu andragošku školu (Šibenik, 27.-29. V. 2010.) i utvrđen nadnevak i zadaće u svezi s održavanjem Izborne skupštine (27. V. 2010.).

### **29. lipanj 2010. – konstituirajuća sjednica upravnih tijela društva**

Na sjednici je prihvaćen i verificiran zapisnik s Izborne skupštine društva, koja je održana 27.V. 2010. godine u Šibeniku. S tim u svezi a sukladno sa Statutom društva, izabrani su čelnici pojedinih upravnih tijela društva, i to

- za predsjednika Upravnog odbora - Jakov Bevanda
- za potpredsjednike - dr.sc. Milan Matijević i dr.sc.Tihomir Žiljak
- za tajnika društva - Hrvoje Petrić
- za predsjednika Nadzornog odbora - Ljudevit Šimunović
- za predsjednika Suda časti - Zvonimir Konjević

Na kraju sjednice prihvaćene su zadaće koje će pojedina upravna tijela ostvarivati u idućem razdoblju.

### **28. rujan 2010. (2)**

Dogovoren je operativni način ostvarivanja zadaća udruge koji su utvrđeni na sjednici 29.VI.2010. Dogovoreno je mjesto i vrijeme održavanja 30.(zimске) andragoške škole za 2011. godinu. Zbog poznatih recesijskih mjera škola će održati u Zagrebu, a ne kao do sada u Opatiji, i to veljači 2011. godine.

**14. prosinac 2010. (3)**

Utvrđen je konačni nadnevak održavanja 30.(zimske) andragoške škole, Zagreb, 3. do 5. veljače 2011. u Zagrebu. Zaključeno je da se zbog financijskih teškoća maksimalno učine štednje na svim stavkama organizacije i tiskanih materijala andragoške škole. Prihvaćena je i ponuda Obrtničke komore grada Zagreba da se škola održi u njenoj dvorani u Zagrebu, Ilica 49.

Raspravljano je o prijedlogu održavanja 31.(ljetne) andragoške škole i IV. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih koje bi se trebale održati tijekom svibnja ili lipnja 2011. godine.

Priredio:

Ljudevit Šimunović







ZAVOD ZA ISTRAŽIVANJE I RAZVOJ SIGURNOSTI d.d.  
Ulica grada Vukovara 68, p.p. 912, 10001 Zagreb  
tel.: 01/611-98-71 • faks: 01/611-98-12 • zirs@zirs.hr • www.zirs.hr

... iz djelatnosti...

#### OBRAZOVANJE

- program usavršavanja za: specijalistu zaštite na radu, specijalistu zaštite okoliša, građevinskog poslovođu i preko 90 programa stručnog osposobljavanja za poslove prema verificiranom programu (upisuje se u radnu knjižicu) za rukovatelje građevinskim strojevima, transportnim sredstvima itd.
- osposobljavanje za rad na siguran način, za pružanje prve pomoći, za početno gašenje požara
- osposobljavanje ovlaštenika poslodavca i povjerenika za zaštitu na radu, kao i razna druga osposobljavanja po potrebi gospodarstva
- osposobljavanje sigurnosnih savjetnika i vozača za prijevoz i rukovanje opasnim tvarima.

#### INŽENJERING SIGURNOSTI

- procjena opasnosti na radu, normiranje zaštite na radu i zaštite od požara, procjene požarne ugroženosti
- pregled, ispitivanje i atestiranje strojeva i uređaja, el. instalacija, gromobrana, i dr.
- ispitivanja u životnom i radnom okolišu (klimatski parametri, buka, kemijska onečišćenja i prašina, neionizirajuća zračenja), operativni planovi intervencija u zaštiti okoliša; elaborati za vodoprivredne dozvole, studije o utjecaju okoliša i dr.



#### PRODAJA

- proizvodnja, prodaja i montaža znakova sigurnosti, elaborati o opremanju znakovima, osobna zaštitna sredstva
- prodaja ergonomskih stolaca i osobne zaštitne opreme.

#### IZDAVAŠTVO

- izdavanje stručne i obrazovne literature (preko 200 naslova), zbirke propisa (CD), obrazaca vezanih uz propise sigurnosti
- znanstveno-stručni časopis "Sigurnost", bilten "Obavijesti".

Posjetite našu mrežnu stranicu [www.zirs.hr](http://www.zirs.hr)

Detaljan pregled naših proizvoda i usluga pogledajte u našem novom  
**KATALOGU** koji ćemo vam na zahtjev poslati **besplatno**.



## NAPUTAK SURADNICIMA

ANDRAGOŠKI GLASNIK objavljuje izvorne znanstvene, pregledne i stručne radove koji neposredno ili posredno reflektiraju tematiku obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj i svijetu. Objavljuju se samo prethodno neobjavljeni radovi. Časopis izlazi dva puta godišnje (siječanj i lipanj).

Radove treba uredništvu dostaviti u digitalnom obliku, Word format. Svaki tekst treba biti opremljen sljedećim podacima i priložima: ime i prezime autora, sažetak na hrvatskom jeziku (najviše do 1000 znakova) s popisom ključnih riječi, naziv ustanove ili organizacije u kojoj autor ili autori rade te elektroničku adresu autora. Sažetak treba biti preveden na engleski jezik.

Opseg radova, uključujući i sažetak, bibliografiju, bilješke i mjesto za grafičke priloge može iznositi najviše 10 stranica, odnosno oko 20.000 znakova (slova). Grafički prilozi moraju biti izraženi crno-bijelo, na zasebnim listovima, ne većim od A4 formata. U tekstu treba označiti mjesto gdje dolaze grafički prilozi. Svaki put kada se u tekstu navode tuđe riječi, rečenice, sintagme, podaci i sl., izvor se daje u tekstu, a ne u bilješkama ispod teksta. Referencija se stavlja u zagrade te sadrži prezime autora, godinu izdanja i, u slučaju doslovnog navoda, stranicu, npr. (Holmberg, 1977, str. 23).

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

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

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

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

Pask, G. (1976), "Styles and strategies of learning", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, n3, pp 128-138.

*www izvori ili tekst na web stranici*

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

Bruckman, Amy. Approaches to managing deviant behavior in virtual communities. Apr. 1994. <ftp://ftp.media.mit.edu/pub/asb/paper/deviance-chi94.txt>.(04.12.1994.)

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

Sažetak rada treba ukazati na svrhu rada, najvažnije rezultate i zaključak. Sažetak se prilaže na posebnom papiru, s navedenim imenom i prezimenom autora, naslovom rada i oznakom "sažetak".

Na kraju sažetka, pod oznakom "ključne riječi" treba abecednim redom navesti najvažnije pojmove koji se obrađuju u tekstu (do pet pojmova). Uz rad treba dostaviti podatke o autoru (ili autorima), akademske titule, radno mjesto. Ti se podaci objavljuju uz članak.

Radovi u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU objavljuju se na hrvatskom jeziku, a za svaki rad objavljuje se sažetak na engleskom jeziku.

Uredništvo pridržava pravo odlučivanja o izboru tekstova i redoslijedu objavljivanja.

Najmanje dva neovisna recenzenta recenzirati će sve prispjele radove.

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.