

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

25 - 2010

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**ISSN 1331-3134 UDK 374
Broj 2 (25), Vol 14, godina 2010.**

Nakladnik

Hrvatsko andragoško društvo

<http://www.andragosko.hr/>

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: "NAKLADA SLAP", Jastrebarsko

Andragoški glasnik
Glasilo Hrvatskog
andragoškog društva

ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE
CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY

SADRŽAJ / CONTENTS

Jasna Martinko	Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih <i>BURNOUT AMONG ADULT TEACHERS</i>	99
Ognjen Žiljak	Od Helsingøra do Beléma: UNESCO-ove međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih <i>FROM HELSINGØR TO BELÉM: UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCES ON ADULT EDUCATION</i>	111
Jelena Drakulić	Etika u obrazovanju odraslih <i>ETHICAL ISSUES IN ADULT EDUCATION</i>	123
Dražen Maksimović	Obrazovanje u obrtništvu <i>EDUCATION IN THE TRADES</i>	133
CONFINTEA VI: Okvir za djelovanje iz Beléma		141
Iz rada Hrvatskog andragoškog društva/ From the Works of Andragogical Society		155
Naputak suradnicima Instructions to Contributors		159

PROFESIONALNO SAGORIJEVANJE NA POSLU NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Jasna Martinko
Agencija za obrazovanje odraslih
Zagreb, Hrvatska
jasna.martinko@aoo.hr

Sažetak – Profesionalno sagorijevanje na poslu (burnout) identificiran je kao značajan problem u brojnim pomažućim profesijama među koje pripada i zvanje nastavnika. U ovom radu su predstavljeni rezultati početnog istraživanja čiji je cilj identificirati i opisati razinu profesionalnog sagorijevanja nastavnika koji rade u ustanovama za obrazovanje odraslih. Uzorak čini 165 ispitanika, a za prikupljanje podataka korištena je Skala profesionalnog sagorijevanja (MBI-NL-ES, Schaufeli, Daamen i Van Mierlo, 1994). Rezultati pokazuju da je općenita razina sagorijevanja niska, ali upućuju na određen broj nastavnika u obrazovanju odraslih koji iskazuju simptome sagorijevanja u najmanje jednom od tri aspekta sagorijevanja: emocionalnoj iscrpljenosti, depersonalizaciji i osobnom postignuću. Nadalje, rezultati pokazuju da ispitanici koji osjećaju veću emocionalnu iscrpljenost na poslu ujedno imaju i veći osjećaj depersonalizacije u radu s ljudima. Osobno postignuće se nije pokazalo povezanim s emocionalnom iscrpljenošću i depersonalizacijom.

Gljučne riječi: depersonalizacija, emocionalna iscrpljenost, nastavnik u obrazovanju odraslih, osobno postignuće, profesionalno sagorijevanje na poslu (burnout)

1. Specifičnosti obrazovanja odraslih i uloga nastavnika

Poučavanje odraslih učenika/polaznika, osim inicijalnog (pedagoškog) znanja, zahtijeva poznavanje teorijske osnove obrazovanja odraslih, osnovne koncepte učenja i poučavanja odraslih ali i vještine primjene odgovarajućih andragoških metoda i strategija. Od nastavnika u obrazovanju odraslih se očekuje stvaranje pozitivnog i motivirajućeg okruženja za učenje (Cross, 1980) jer je nastavni proces usmjeren na potrebe i interese polaznika (Knowles, 1980). Prema Knowlesu, cilj obrazovanja odraslih je samoaktualizacija (Maslow, 1967, 1970, prema Fulgosi, 1987), a da bi se ona postigla, potrebno je u procesu učenja uvažavati emocionalne, psihološke i inte-

lektualne osobine učenika/polaznika. Iako se Knowlesova definicija andragogije fokusira na ulogu nastavnika u obrazovanju odraslih, njegova teorija se temelji na karakteristikama odraslih učenika/polaznika (Smith, 2002). Odrasli učenici/polaznici su različite dobi (od mlade populacije koja je napustila redovni sustav obrazovanja do populacije treće životne dobi), iskustva, prethodnog obrazovanja i socijalnog statusa. Oni imaju uspostavljen sustav individualnog razmišljanja, navika, predrasuda, stereotipa, stavova i vrijednosti koje donose u situaciju učenja. U usporedbi s dječjom i mladenačkom motivacijom za učenje, odrasli učenici/polaznici su više orijentirani na zadatke ili postupke koji će im pomoći u rješavanju svakodnevnih i stvarnih životnih problema (Merriam & Caffarella, 1999). Od nastavnika u obrazovanju odraslih ne očekuju samo odgovore na pitanja vezana uz procese učenja, nego i podršku, razumijevanje i osjetljivost za njihove životne (npr. radne, obiteljske, zdravstvene) prilike (Merriam, 2001). Upravo zbog svih navedenih specifičnosti u radu s odraslim učenicima/polaznicima, nastavnici u obrazovanju odraslih izloženi su povećanom negativnom stresu na poslu, što u konačnici dovodi do sindroma sagorijevanja. U obrazovnom okruženju raste interes za istraživanje sagorijevanja na poslu jer se uloga nastavnika u obrazovanju odraslih značajno mijenja.

2. Profesionalno sagorijevanje (burnout)

Profesionalno sagorijevanje na poslu (burnout) identificirano je kao značajan problem među pomažućim profesijama, a provedena istraživanja otkrivaju da je ono prisutno i rasprostranjeno među nastavnicima osnovnih i srednjih škola (Travers, Cooper, 1996; Duatepe, Akkuş – Çikla, 2004; Martinko, 2009), među nastavnicima u visokom obrazovanju (Lackritz, 2004; Hislop, Ellis, 2004) te među nastavnicima u obrazovanju odraslih (Zahn, 1980; Burt i Keenan, 1998; Waugh i Judd, 2003; Hogan i McKnight, 2007). Koncept profesionalnog sagorijevanja na poslu (burnout), sredinom sedamdesetih uvodi Freudenberg (1974), koji ga opisuje kao gubitak motivacije i predanosti u radu ljudi koji su izloženi učestalom i dugotrajnom stresu. Burnout je sindrom emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenja osobnog postignuća koji nastaje kao odgovor na kronični stres u poslovima vezanim uz neposredni rad s ljudima (Maslach, 1982). Emocionalna iscrpljenost se odnosi na procjenu pojedinca da su njegove emotivne i fizičke snage iscrpljene preko granica. Simptomi se često manifestiraju kao umor, glavobolja, bol, nesаница, poremećaj apetita, te povećana konzumacija alkohola. Depersonalizacija se odnosi na razvoj bešćutnog i ciničnog odnosa prema ljudima koji su primatelji usluge, negativan stav prema samom radu kao i na gubitak osjećaja vlastitog identiteta. Javlja se osjećaj frustracije, pomanjkanje interesa u komunikaciji s drugim ljudima, a može dovesti i do odustajanja od samog posla. Smanjeno osobno postignuće odnosi se na negativnu samoprocjenu kompetencija i postignuća na radnom mjestu, a simptomi su vidljivi u gubitku motivacije za rad, opadanju samopoštovanja i općenite produktivnosti (Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001). Brojna istraživanja koja ispituju

profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika, navode niz čimbenika, a mogu se tipizirati kao što slijedi:

Individualni čimbenici koji utječu na doživljaj sagorijevanja

Transakcijski (Cherniss, 1980, prema Škrinjar, 1996) i interakcijski modeli sagorijevanja otvoreniji su prema individualnim razlikama, jer općenito određuju osnovne čimbenike koji pridonose ili potiču proces sagorijevanja na poslu (Krizmanić, 1995). Autorica ističe da izgaranju na poslu doprinose neke osobine pomagača: sklonije su mu pretjerano odgovorne osobe, one koje imaju visoko postavljena očekivanja u poslu i karijeri, koje se previše njemu posvećuju i u svojoj radnoj sredini pronalaze smisao postojanja. Pojavnost i razina sagorijevanja razlikuje se s obzirom na biografske karakteristike: dob, spol, radno iskustvo, stupanj inicijalnog/stručnog obrazovanja (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Rezultati istraživanja pokazuju da mlađi nastavnici iskazuju veći stupanj emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije nego njihove starije kolege (Farber, 1984; Dorman, 2003a, Chan, 2003), muškarci su općenito više izloženi javljanju sindroma sagorijevanja, naročito u dimenziji depersonalizacije (Anderson i Iwanicki, 1984; Schaufeli i Baker, 2004), a nastavnici s više radnog iskustva iskazuju visoke procjene na razini osobnog postignuća što je pokazatelj nižeg stupnja sagorijevanja (Brouwers i Tomić, 2000).

Organizacijski čimbenici koji proizlaze iz prirode nastavnog procesa

Organizacijski čimbenici igraju vrlo važnu ulogu u pojavljivanju sindroma sagorijevanja. Oni ukazuju na društvene zahtjeve za funkcioniranjem samog posla, stimuliranjem stručnog usavršavanja i razvoja (Schaufeli i Baker, 2004). Ozbiljan izvor stresa i iscrpljenosti nastavnika predstavljaju nepovoljni profesionalni uvjeti, prekomjerno radno opterećenje, manjak suradnje s rukovodstvom ustanove te nedostatna društvena podrška i kontrola rada (Brouwers i Tomić, 2000; Kyriacou, 2001; Kokkinos, 2002). Među organizacijske čimbenike koji utječu na pojavu sindroma sagorijevanja, ubrajaju se i nedostatak vrednovanja, uskraćivanje pravovremenih i potrebnih informacija, povećana birokracija i smanjena autonomija (Dorman, 2003a) kao i stalne promjene u nastavnim planovima te poteškoće u interakciji s učenicima/polaznicima (Forlin, 2001). Provedena istraživanja su pokazala da je visok stupanj emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije povezan s brojem učenika/polaznika u odjeljenju/skupini, vremenskim ograničenjem i radnim (pre)opterećenje (Friesen i Sarros, 1989; Kokkinos, 2002; Dorman, 2003a). Također je utvrđeno da nastavnici koji se smatraju manje kompetentnim iskazuju višu razinu sagorijevanja u dimenziji osobnog postignuća nego njihove kolege koji iskazuju više procjene uspješnosti (Friedman i Faber, 1992; Brouwers i Tomich, 2002). Nadalje, učinkovitost poučavanja, vanjski lokus kontrole i samopoštovanje prediktori su visokog stupnja sagorijevanja na razini osobnog postignuća (Dorman, 2003a). Sveukupno, pregled dostupne literatura ukazuje na to da su pojedine karakteristike

nastavnika/edukatora i organizacijskih čimbenika usko isprepletene u razvoju profesionalnog sagorijevanja na poslu.

3. Istraživanje

Ispitanici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 169 nastavnika u obrazovanju odraslih s područja cijele Hrvatske (Đakovo, Daruvar, Koprivnica, Osijek, Pula, Rijeka, Šibenik, i Zagreb). Najveći broj ispitanika (49%) zaposleno je u Pučkim otvorenim učilištima, 44% radi u srednjim školama koje izvode programe obrazovanja za odrasle, a ostalu populaciju uzorka (7%) čine djelatnici iz drugih ustanova (npr. HZZZ-a, Obrtničke komore, HŽ Holding - Službe za izobrazbu). Posebno je zanimljiv podatak o spolnoj zastupljenosti: 47% čine muškarci, a "samo" je 53 % žena, čija zastupljenost u osnovnim i srednjim školama iznosi 70%. Visoku stručnu spremu ima 87% ispitanika, većina ih je stalno zaposlena (69%), 23% radi na ugovor o djelu, a 8% ima ugovor na određeno vrijeme. Prosjek radnog iskustva iznosi 10,5 godina, a obuhvaća raspon od nekoliko mjeseci do trideset i više godina rada s odraslim učenicima/polaznicima. Istraživanje je provedeno tijekom 2009/10. godine na edukacijskim radionicama stručnog usavršavanja za nastavnike u obrazovanju odraslih koje provodi Agencija za obrazovanje odraslih. Podaci o biografskim karakteristikama ispitanika prikupljeni su putem prijavnica (u elektroničkom obliku), a ispitivanje profesionalnog sagorijevanja provedeno je pismeno putem upitnika čime je osigurana anonimnost ispitanika.

Cilj i istraživačka pitanja

S obzirom na specifičnosti u radu s odraslim učenicima/polaznicima cilj je istraživanja ispitati kako nastavnici u obrazovanju odraslih procjenjuju stupanj profesionalnog sagorijevanja. Iz cilja proizlaze istraživačka pitanja koja se odnose na kvantifikaciju i učestalost osjećaja emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i osobnog postignuća na poslu.

Instrument

Skala profesionalnog sagorijevanja (MBI-NL-ES, Schaufeli, Daamen i Van Mierlo, 1994., razvijena prema MBI – ES, Maslach i Jackson, 1986.). primjenjivana je u mnogim istraživanjima širom svijeta, a za potrebe ovog istraživanja je prevedena i prilagođena hrvatskom jeziku. Sastoji se od 22 čestice podijeljene u tri subskale (Emocionalna iscrpljenost, Depersonalizacija i Osobno postignuće) koje su dizajnirane tako da mjere ispitanikovu percipiranu razinu emocionalne iscrpljenosti i umo-

Tablica 1.: Kategorizacija MBI-NL skale (Maslach i Leiter, 1997)

MBI subskale	Stupanj sagorijevanja		
	nizak	umjeren	visok
Emocionalna iscrpljenost (EI)	0 – 4,00	4,01 – 4,32	≥ 4,33
Depersonalizacija (DP)	0 – 1,60	1,61 – 2,79	≥ 2,80
Osobno postignuće (OP)	≥ 2,38	2,26 – 2,37	0 – 2,25

Tablica 2.: Osnovni deskriptivni rezultati za razinu profesionalnog sagorijevanja te metrijski pokazatelji (Cronbachov koeficijent pouzdanosti) za korišteni instrument

Instrument	Dimenzija	Broj čestica	M	Sd	Raspon	α
Skala profesionalnog sagorijevanja	Emocionalna iscrpljenost	8	14,36	9,46	0 – 48	0,869
	Depersonalizacija	7	9,78	6,57	0 – 42	0,737
	Osobno postignuće	7	27,93	7,89	0 – 42	0,801

ra, negativne stavove prema učenicima/polaznicima i osjećaj osobnog postignuća na poslu nastavnika. Tvrdnje su vrednovane na Likertovoj ljestvici od sedam stupnjeva od “nikad” (0) do “uvijek” (6). Kao što je prikazano u Tablici 1., viši rezultati na skalama Emocionalne iscrpljenosti i Depersonalizacije ukazuju na višu razinu profesionalnog sagorijevanja. Suprotno, na skali Osobnog postignuća niži rezultat ukazuje na višu razinu doživljenog sagorijevanja, odnosno smanjivanje, opadanje osobnih postignuća. Skale Emocionalna iscrpljenost i Depersonalizacija su umjerenno povezane, dok je skala Osobnog postignuća nezavisna o njima. Sukladno tome, za svaku skalu se izražava poseban rezultat te se ne preporuča formiranje ukupnog rezultata profesionalnog sagorijevanja (Maslach i Leiter, 1997).

Prema dobivenim Cronbachovim alfa koeficijentima pouzdanosti utvrđeno je da sve tri skale zadovoljavaju Nunnallyov i Bernsteinov (Tomich i sur., 2004) kriterij unutarnje konzistencije od 0,70. U ovom istraživanju Cronbachovi koeficijenti unutarnje pouzdanosti za sve tri subskale (Tablica 2.) bili su zadovoljavajući: Osobno postignuće ($\alpha=0,801$), Depersonalizacija ($\alpha=0,737$). Najviša je unutarnja konzistencija za Emocionalnu iscrpljenost ($\alpha=0,869$), koja se u literaturi kreće između 0,80 i 0,90, dok se preostale skale kreću između 0,70 i 0,80 (Iwanicki i Schwab 1981; Gold, 1984).

Rezultati i analiza

Podaci su obrađeni u statističkom programu SPSS 11.0 for Windows

1) Opća procjena razine profesionalnog sagorijevanja nastavnika u obrazovanju odraslih

Prema prosječnim rezultatima (Tablica 3.) utvrđeno je da ispitanici u ovom istraživanju procjenjuju nizak stupanj depersonalizacije ($M=1,4$; $sd=0,94$) i emocionalne iscrpljenosti ($M=1,8$; $sd=1,18$); te visoko osobno postignuće ($M=3,89$; $sd=1,13$). Ispitani nastavnici imaju manji osjećaj depersonalizacije na poslu nego emocionalne iscrpljenosti i osobnog postignuća. Odnosno, imaju značajno viši osjećaj osobnog postignuća nego depersonalizacije i emocionalne iscrpljenosti. Ovaj

Tablica 3.: Deskriptivni pokazatelji za pojedine dimenzije i njima pripadajuće tvrdnje

	N	M	sd
<i>Emocionalna iscrpljenost</i>	162	1,80	1,18
Osjećam se emocionalno ispijen/a na poslu.	169	2,62	1,76
Mislim da u svom poslu previše radim.	168	2,44	1,94
Na kraju dana osjećam se iskorišteno.	168	1,89	1,67
Osjećam da sam pregorio/la od posla.	167	1,84	1,65
Kad se ujutro moram suočiti s još jednim danom, osjećam se umorno.	169	1,68	1,51
Osjećam kao da sam na izmaku snaga.	167	1,63	1,73
Cijeli dan raditi s ljudima, prava mi je muka.	169	1,24	1,41
Moj me posao frustrira.	168	1,09	1,47
<i>Depersonalizacija</i>	164	1,40	0,94
Trudim se držati podalje od osobnih problema svojih odraslih polaznika.	167	2,89	1,93
Na poslu me ljudi opterećuju problemima s kojima ne želim imati veze.	168	2,08	1,77
U stvari me ne zanima što se događa mojim odraslim polaznicima.	167	1,25	1,64
Osjećam da me neki moji polaznici krive za neke svoje probleme.	169	1,11	1,44
Brinem se da zbog ovog posla postajem sve tvrdi/a, hladniji/a.	169	1,05	1,47
Otkad sam na ovom poslu, postao/la sam bešćutan/a prema drugim ljudima.	168	0,77	1,37
Osjećam da se ponekad prema njima odnosim kao prema predmetima.	169	0,76	1,28
<i>Osobno postignuće</i>	164	3,99	1,13
Lako mogu napraviti opuštenu atmosferu sa svojim polaznicima.	169	4,47	1,54
Osjećam da svojim radom pozitivno utječem na živote drugih.	168	4,08	1,66
Efikasno rješavam probleme svojih odraslih polaznika.	169	4,01	1,75
Lako mogu shvatiti kako se osjećaju odrasli polaznici u vezi s učenjem.	168	3,99	1,77
U ovom sam poslu postigao/la mnogo vrijednih stvari.	168	3,94	1,6
Nakon rada sa svojim polaznicima, osjećam se ushićeno.	169	3,78	1,53
Mirno se nosim s emocionalnim problemima.	167	3,56	1,88

Tablica 4.: Korelacijska matrica dimenzija sagorijevanja

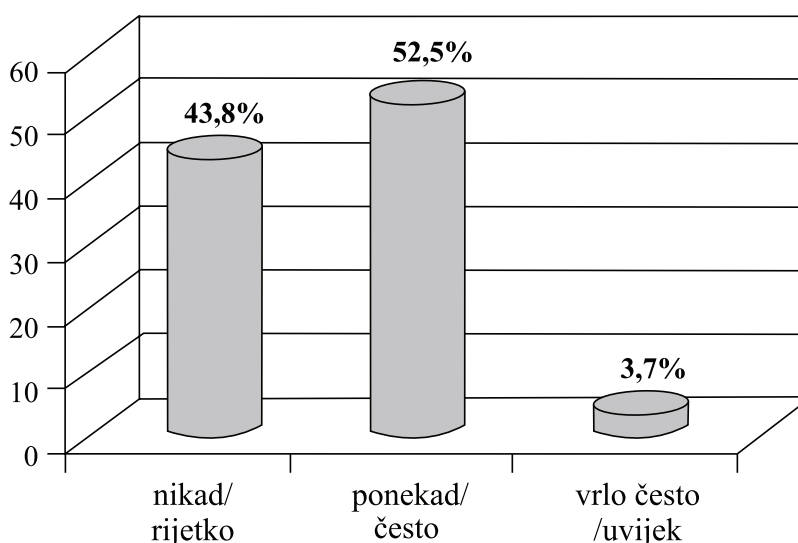
	Emocionalna iscrpljenost	Depersonalizacija	Osobno postignuće
Emocionalna iscrpljenost	1		
Depersonalizacija	0,670**	1	
Osobno postignuće	0,029	0,042	1

rezultat je različit od nalaza Hogana i McKnighta (2007), koji su utvrdili da postoji visok stupanj sagorijevanja u dimenziji depersonalizacije ($M=3,35$), umjerena razina emocionalne iscrpljenosti ($M=19,12$) i osobnog postignuća ($M=34,27$) među 156 nastavnika/trenera učilišta u Carbondali.

Razlike među subskalama (Tablica 4.) su se pokazale statistički značajnima za dvije dimenzije: Emocionalna iscrpljenost i Depersonalizacija visoko su povezane što upućuje na zaključak da ispitanici ovog istraživanja koji osjećaju veću emocionalnu iscrpljenost na poslu ujedno imaju i veći osjećaj depersonalizacije u radu s ljudima. Osobno postignuće se nije pokazalo povezanim s emocionalnom iscrpljenošću i depersonalizacijom.

2) Koliko često ispitanici imaju osjećaj emocionalne iscrpljenosti na poslu?

Emocionalna iscrpljenost je ključni aspekt sindroma sagorijevanja, a odnosi se na osjećaje i fizičku iscrpljenost kao posljedicu svakodnevnog pritiska i vremenskog ograničenja na poslu (Lee i Ashforth, 1996; Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001). Dok ukupni rezultati pokazuju da nastavnici u obrazovanju odraslih iskazu-

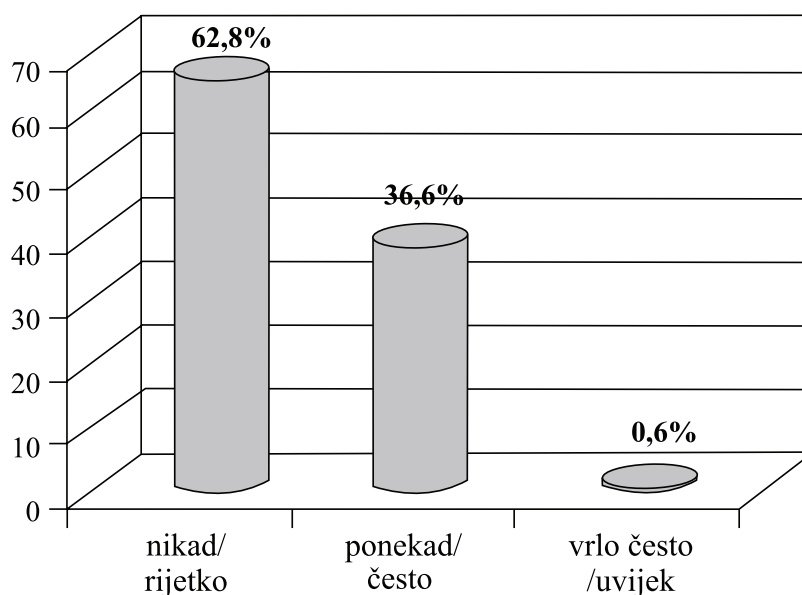


Grafikon 1.: Pojavnost i učestalost emocionalne iscrpljenosti na poslu

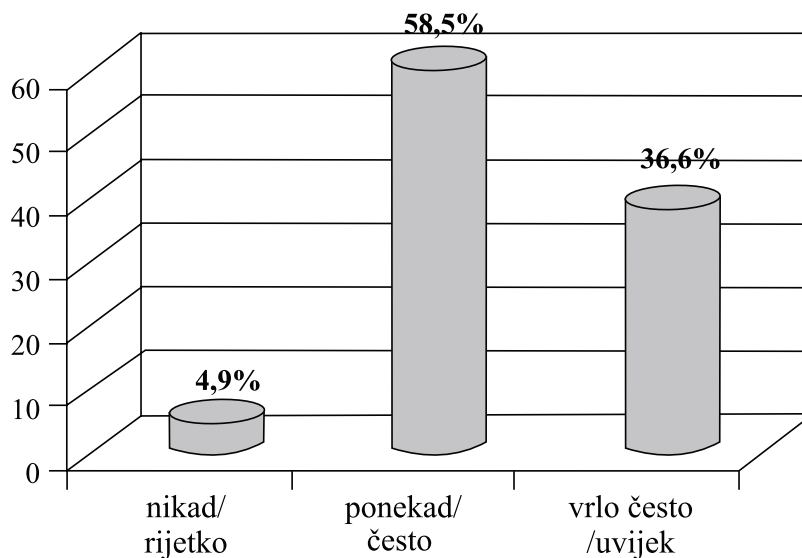
ju nizak stupanj sagorijevanja na skali Emocionalne iscrpljenosti, pojedinačnom analizom dobiveni su drugačiji rezultati: više od polovice ispitanika (52,5%) nekoliko puta mjesečno do jednom tjedno ima osjećaj emocionalne iscrpljenosti (Grafikon 1.). Iz Tablice 3. je vidljivo da prevladava osjećaj emocionalne ispijenosti ($M=2,62$, $sd=1,76$), preopterećenosti ($M=2,44$; $sd=1,94$) i iskorištenosti na kraju dana ($M=1,89$; $sd=1,67$).

3) Koliko često ispitanici imaju osjećaj depersonalizacije na poslu?

Osjećaj depersonalizacije nastaje kao rezultat neprestane interakcije između nastavnika i polaznika. Ovaj aspekt sagorijevanja je kategoriziran kao razvoj negativnih stavova i bezličnih odgovora prema osobama s kojima se usko surađuje. Rezultati na subskali (Grafikon 2. i Tablica 3.) pokazuju da više od dvije trećine ispitanika rijetko, skoro nikada nema osjećaj depersonalizacije na poslu. To su ispitanici koji se trude držati podalje od osobnih problema svojih odraslih polaznika ($M=2,89$; $sd=1,93$) i ne opterećuju se njihovim problemima ($M=2,08$; $sd=1,77$). Kod 37 % ispitanika osjećaj depersonalizacije se javlja ponekad (jednom mjesečno) i često (nekoliko puta tjedno), a samo 0,6% ispitanika taj osjećaj doživljava vrlo često i uvijek, tj. imaju osjećaj da su postali bešćutni otkad su u tom poslu ($M=0,77$; $sd=1,37$), te da se prema polaznicima odnose kao prema predmetima ($M=0,76$; $sd=1,28$). Nalaz pokazuje da je sasvim malen broj nastavnika u obrazovanju odraslih koji iskazuju visoku razinu sagorijevanja na poslu izražavajući tendenciju za razvijanjem ciničnog stava prema polaznicima i kolegama.



Grafikon 2.: Pojavnost i učestalost osjećaja depersonalizacije na poslu



Grafikon 3.: Pojavnost i učestalost osjećaja osobnog postignuća na poslu

4) Koliko često ispitanici imaju osjećaj osobnog postignuća na poslu?

Osobno postignuće ogleda se u osjećaju samopouzdanja, društvenog priznanja i pozitivne povratne informacije o vlastitom radu. Smanjene profesionalne kompetencije odražavaju se u negativnom očitovanju vrednovanja i samopoštovanja, distanciranju, pomanjkanju postignuća i općenite produktivnosti (Maslach i Jackson, 1981). Suprotno od subskala EI i DP, niži rezultat na skali Osobnog postignuća pokazuje na višu razinu doživljenog sagorijevanja, odnosno smanjivanje, opadanje osobnih postignuća. Rezultati provedenog istraživanja (Grafikon 3. i Tablica 3.) pokazuju da 59% ispitanika ponekad (nekoliko puta mjesečno) i često (jednom tjedno) iskazuje zadovoljstvo svojim radom jer lako mogu napraviti opuštenu atmosferu sa svojim polaznicima ($M=4,47$; $sd=1,54$) i imaju osjećaj da pozitivno utječu na njih ($M=4,08$; $sd=1,66$). Trećina ispitanika iskazuje da nekoliko puta tjedno ili svakodnevno ima osjećaj osobnog postignuća, a samo 5% uzorka taj osjećaj doživljava rijetko ili nikad što upućuje na visoku razinu sagorijevanja.

Zaključak

Nalazi iz ovog istraživanja pokazuju da je razina profesionalnog sagorijevanja među nastavnicima u obrazovanju odraslih koji rade s odraslim učenicima/polaznicima općenito niska. Rezultati također pokazuju da svejedno postoji sasvim određeni broj predavača koji iskazuju umjerenu i visoku razinu sagorijevanja na jednoj od tri subskale. Osjećaj emocionalne iscrpljenosti povremeno iskazuje više od polovice ispitanika, depersonalizaciju doživljava trećina, a visok stupanj sagorijevanja u dimenziji osobnog postignuća iskazalo je pet posto nastavnika u obrazovanju

odraslih. Kako bi se smanjila razina profesionalnog sagorijevanja među tim nastavnicima preporučljivo je učiniti drugačiju (jednaku) raspodjelu radnih obaveza među predavačima, te im omogućiti upoznavanje s tehnikama opuštanja i suočavanja sa stresom i radnim pritiscima.

LITERATURA

- Anderson, M. B., Iwanicki, E. F. (1984), *Teacher motivation and its relationship to burnout*, Educational Administration Quarterly, 20, 109-132
- Brouwers, A., Tomic, W. (2000), *A longitudinal study of teacher burnout and perceived self efficacy in classroom management*, Teaching and Teacher Education, 16, 239-253
- Burt, M., Keenan, F. (1998), *Trends in staff development for adult ESL instructors*. National Clearinghouse for ESL Literacy Education (NCLE). <http://www.cal.org/ncle/DIGESTS/TrendQA>, (ožujak 2010.)
- Chan, D.; W. (2004), *Perceived emotional intelligence and self-efficacy among school teachers in Hong Kong*, Personality and Individual Differences, www.elsevier.com/locate/tate, travanj 2010.
- Cross, K., P. (1980), *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*, Jossey-Bass, San Francisco
- Dorman, J. (2003a). *Testing a model for teacher burnout*, Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 3, 35-47.
- Duatepe, A., Akkuş – Çikla, O. (2004), *The relationship between primary school teachers' burnout and some of their demographich variables*, www.egitim.hacettepe.edu.tr/.../ozgecmis_oylumakkus.html, (travanj 2010.)
- Farber, B. A., (1984), *Crisis in education: stress and burnout in American teachers*, Jossey-Bass, San Francisco
- Forlin, C. (2001), *Inclusion: identifying potential stress for regular class teachers*, Educational Research, Vol. 43, 235-245
- Freudenberger, H., J. (1974), *Staf burnout*, Journal of Social Issues, 30, 159-165
- Friedman, I. A., Farber, B. (1992), *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout*, Journal of Educational Research, 86 (1), 28-35
- Friesen, D; Sarros, J. C; (1989), *Sources of burnout among educators*, Journal of Organizational Behavior, 10, 179-188
- Fulgosi, A., (1987), *Psihologija ličnosti, teorije i istraživanja*, Školska knjiga, Zagreb
- Gold, Y., (1984), *Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and middle school classroom teachers*, Educational and Psychological Measurement, 44, 1009-1016
- Hislop, G., Ellis, H. (2004), *Study faculty effort in online teaching*, Internet and Higher Education 7 (1), 15-32
- Iwanicki, E. F; Schwab, R. L., (1981), *Cross-validation study of Maslach Burnout Inventory*, Educational and Psychological Measurement, 41, 1167-1174
- Knowles, M., S., (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Follett, Chicago
- Kokkinos, K., M. (2002), *Factors that cause work-related stress to teacher of primary education in Cyprus*, Pedagogical Society of Cyprus, 193-203

- Krizmanić, M. (1995), *Interakcijski model izgaranja na poslu* (prilog 1 u: Psihološka i duhovna pomoć pomagačima, Dobrotvorno udruženje Dobrobit, Zagreb, izvor: http://www.dobrobit.hr/izdanja/PSIH_I_DUH_POM.pdf, (travanj 2010.)
- Kyriacou, C., (2001), *Temeljna nastavna umijeća*, Educa, Zagreb
- Lackritz, J., R. (2004), *Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues*, Teaching and Teacher Education, 20, 713–729
- Hogan, R., L; McKnight, M., A. (2007), *Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation*, <http://www.sciencedirect.com/science>, (travanj 2010.)
- Lee, R., T; Ashforth, B., E. (1996), *A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout*, Journal of Applied Psychology, 81, 123–133
- Martinko, J. (2009), *Sindrom sagorijevanja na poslu osnovnoškolskih učitelja/ica*, magistarski rad, knjižnica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
- Maslach, C; Jackson, S., E. (1981), *The measurement of experienced burnout*, Journal of Occupational Behaviour, 2, 99–113
- Maslach, C., Jackson, S., E. (1986), *Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997), *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*, Jossey -Bass Publishers, San Francisco
- Maslach, C. (1982) *Burnout, the cost of caring*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Maslach, C., Schaufeli, W., B, Leiter, M., P. (2001), *Job burnout*, Annu Rev Psychol, 52, 397–422
- Merriam, S., B. (2001), *Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory*, New Directions for Adult and Continuing Education, 89, 3-13
- Schaufelli, W. B., Baker, A., B., (2004), *Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study*, Journal of Organizational Behavior, 25, 293-315
- Schaufeli, B.W; Daamen, J. i Van Mierlo, H. (1994), *Burnout among Dutch Teachers, An Mbi-Validity Study*, Educational and Psychological Measurement, Vol. 54, No. 3, 803-812
- Smith, M., K. (2002), Malcolm Knowles, *informal adult education, self-direction and andragogy*, www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm, (travanj 2010.)
- Škrinjar, J. (1996), *Odnos zanimanja i strategija suočavanja i svladavanja Burnout sindroma*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 32, (1), 25-36
- Tomich, W., Evers, V., G., Brouwers, A. (2004), *Existential Fulfillment And Teacher Burnout*, European Psychotherapy, 5, (1), 65-73 http://cip-medien.com/media/download_gallery/EP/2004/03_EP_Vol5_2004-%20ExFulfillTomic.pdf, (travanj 2010.)
- Travers, C., Cooper, C. (1996), *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*, Routledge, London
- Waugh, C., K., Judd, M., R. (2003), *Trainer Burnout: The Syndrome Explored*, Journal of Career and Technical Education, 19 (2), 47-57
- www.dokudanismalik.com/tukenmisliksendromu.htm, (ožujak, 2010.)
- Zahn, J.(1980) *Burnout in adult educators*, Lifelong Learning: The adult years, Vol. 4, No. 4-6, 4-12, www.jstor.org/stable/1476237, (ožujak, 2010.)

BURNOUT AMONG ADULT TEACHERS

Jasna Martinko

***Abstract** – Burnout has been identified as a considerable problem in a number of ancillary professions, including the teaching profession. This paper presents the results of an initial research aimed at identifying and describing the level of burnout among adult teachers (andragogues) employed at adult education institutions. The sample consists of 165 respondents and the Maslach Burnout Inventory (MBI-NL-ES, Schaufeli, Daamen and Van Mierlo, 1994) was used to collect data. Research results showed the general burnout level to be low while indicating to a certain number of adult teachers who manifest the symptom of burnout in at least one of its three aspects: emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement. Furthermore, the results showed that the respondents who feel greater emotional exhaustion at work also feel more depersonalized in their work with people. Personal achievement has not proven to be related to emotional exhaustion or depersonalization.*

***Key words:** depersonalization, emotional exhaustion, adult teacher, personal achievement, burnout*

OD HELSINGØRA DO BELÉMA: UNESCO-OVE MEĐUNARODNE KONFERENCIJE O OBRAZOVANJU ODRASLIH

Ognjen Žiljak

Agencija za obrazovanje odraslih, Zagreb
ognjen.ziljak@aoo.hr

Sažetak – U tekstu je prikazano šest UNESCO-ovih međunarodnih konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA-a) – u Helsingøru (1949.), Montrealu (1960.), Tokiju (1972.), Parizu (1985.), Hamburgu (1997.) i Belému (2009.). Naglašeno je da su ove konferencije prije svega skupovi predstavnika država članica UNESCO-a, bez obzira na veće ili manje sudjelovanje nevladinog sektora. Prikazani su ciljevi i teme, okolnosti u kojima su se odvijale, organizacija, sudionici, rezultati, te utjecaj koji je imala svaka pojedina konferencija. Zbog njihovog međuvladinog karaktera i globalnog opsega, kao i utjecaja koje su pojedine konferencije imale, zaključuje se da CONFINTEA-e predstavljaju jedan od najvažnijih događaja na području obrazovanja odraslih u okviru međunarodnih organizacija.

Ključne riječi: UNESCO, obrazovanje odraslih, međunarodne organizacije

UNESCO i međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih

Međunarodne konferencije predstavljaju jednu od temeljnih aktivnosti UNESCO-a od njegovih početaka, te su jedan od važnih načina djelovanja ove organizacija (Jones, 2005). Osnovna je karakteristika ovih konferencija da je da su one, u skladu s međudržavnim karakterom UNESCO-a, skup predstavnika država članica, te su primarno fokusirane na povezivanje nacionalnih obrazovnih politika s onima na međunarodnoj razini, bez obzira na veću ili manju ulogu koju na tim konferencijama mogu imati ostali sudionici iz nevladinog sektora (Knoll, 2007). Također, svrha UNESCO-ovih konferencija nije u određivanju novih smjerova razvoja politika, već je cilj u prvom redu na međunarodnoj razini dati političku podršku i težinu određenim nastojanjima. Aktivnosti i rezultati koje one proizvode nisu ograničeni na dane održavanja konferencije, već kroz duže razdoblje pripreme uključuju i niz

popratnih aktivnosti (Jones, 2005). Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih, CONFINTEA-e (franc. *Conférence internationale sur l'éducation des adultes*) odražavaju faze UNESCO-a u pogledu stavova, aktivnosti i prioriteta vezanih uz obrazovanje odraslih. Reuter pak smatra da je povijest CONFINTEA-a “ogledalo obrazovanja odraslih, njegove izgradnje, razvoja, profesionalizacije i interanacionalizacije” (Reuter, 2000: 19).

Međunarodne konferencije o ovom području održavane su i prije 1949. (primjerice Međunarodna konferencija Svjetskog udruženja za obrazovanje odraslih 1929.), no CONFINTEA-e predstavljaju novost po tome da ne se ne bave obrazovanjem odraslim kao akademskom disciplinom i ne teže obuhvatiti cjelokupno područje obrazovanja odraslih nego se koncentriraju na konkretne probleme koje bi obrazovanje odraslih moglo riješiti (Knoll, 2007). Iako je svaka konferencija odražavala okolnosti i probleme svoga doba, te se fokusirala na različita pitanja, neke teme su bile prisutne na većini konferencija – pismenost, mir, međunarodna suradnja, demokratizacija obrazovanja, širenje obrazovnih mogućnosti (Belanger, 1999).

Helsingør

Prva Međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih održana je u Helsingøru, u Danskoj od 19. do 25. lipnja 1949. godine. Posljedice ekonomske krize i svjetskog rata s jedne, te svijest o ograničenjima i izazovima znanstvenog i tehnološkog napretka s druge strane, odredili su kontekst konferencije (Hely, 1962). Što se tiče obrazovanja odraslih, iako je konferencija održana 1949. godine stavovi i gledišta koji su predstavljeni bili su zapravo oni iz razdoblja prije izbivanja Drugog svjetskog rata (Titmus, 1999). Naziv ove prve konferencije bio je jednostavno *Obrazovanje odraslih* te su se glavni ciljevi konferencije odnosili na definiciju pojma obrazovanja odraslih, te određenje sadržaja i ciljeva, odnosno svrhe obrazovanja odraslih (UNESCO, 1949).

S obzirom da je bilo jasno da će biti nemoguće postići konsenzus oko precizne definicije, umjesto toga je predstavljeno načelo obrazovanja odraslih na općenitoj razini: “zadaća obrazovanja odraslih je zadovoljiti potrebe i težnje odraslih u svojoj raznolikosti” (UNESCO, 1949: 4). Na istoj, vrlo općenitoj razini određeni su i ciljevi obrazovanja odraslih: pomagati stvaranje zajedničke kulture kako bi uklonilo suprotstavljanje tzv. masa i tzv. elita; poticati duh demokracije i tolerancije; dati mladima nadu i samopouzdanje; obnoviti osjećaj zajedništva u ljudi koji “žive u doba specijalizacije i izolacije”; potaknuti razvoj osjećanja pripadnosti “svjetskoj zajednici” (UNESCO, 1949: 4).

Strukovno obrazovanje opisano je kao jedan od sadržaja obrazovanja odraslih, no veća pozornost dana je drugim aspektima (obrazovanje za društvo, prirodoslovlje, umjetnost, rekreacija) što pokazuje dominantan utjecaj zapadnoevropskih i sjevernoameričkih država (Titmus, 1999). Obrazovanje za slobodno vrijeme bilo je

posebno istaknuto, vezano uz stajalište da višak slobodnog vremena, ako se ne kanalizira u pozitivnom smjeru, a pri čemu obrazovanje odraslih ima odlučujuću ulogu, može biti zlorabljen od strane negativnih društvenih tendencija (Hely, 1962). Imajući na umu ulogu koju je pismenost imala na kasnijim UNESCO-ovim konferencijama o obrazovanju odraslih, interesantno je da je u Helsingøru zauzet stav da opismenjavanje, iako blisko obrazovanju odraslih, nije njegov sastavni dio (UNESCO, 1949). S obzirom da je uloga UNESCO-a u očuvanju mira i sigurnosti bila posebno naglašena u prvim poslijeratnim godinama, i ova konferencija je bila znatno obilježena isticanjem potrebe za očuvanje mira (Belanger, 1999). Isticalo se da obrazovanje odraslih treba djelovati na pomirenju različitosti (npr. između istočne i zapadne Evrope), te imati važnu ulogu u ustanovljenju mira kroz posredno djelovanje na poboljšanje životnih uvjeta u nerazvijenim zemljama (UNESCO, 1949).

Na konferenciji je sudjelovalo 79 delegata, od kojih 54 iz 14 evropskih zemalja, 14 iz Sjeverne Amerike i 11 iz ostatka svijeta. Sovjetski Savez i zemlje istočne Evrope nisu sudjelovale. Ova činjenica je uvelike odredila karakter konferencije, koji Hely opisuje kao “zapadni – ako ne i zapadnoevropski” (Hely, 1962). Više od 80% zemalja sudionica bile su industrijalizirane države (Belanger, 1999) te niz pitanja kojima se konferencija bavila (npr. pitanje slobodnog vremena) nisu bila relevantna za nerazvijene zemlje. Konferencija je pokazala i razilaženja među zemljama sudionicama, vrlo često između anglosaksonskih zemalja s jedne i Francuske s druge strane, o konkretnim pitanjima (npr. o ulozi sveučilišta), ali i načelna razilaženja o funkciji UNESCO-a, prisutna od njegovog osnivanja (UNESCO, 1949).

U končanjoj ocjeni konferencije, najčešće navođene negativne strane odnose se na to da je faktički bila ograničena na jedan mali broj zemalja zapadne Evrope i Sjeverne Amerike, u smislu zemlja koje su sudjelovale, pristupa konceptu obrazovanju odraslih, te tema kojima se konferencija bavila (Knoll, 2007; Hely, 1962). Pozitivna strana odnosi se na činjenicu da je to bilo prvi puta da se neka međunarodna organizacija na takav način bavi obrazovanjem odraslih, te označuje početak intenzivnijeg bavljenja tom temom na međunarodnoj razini (Reuter, 2000). Područje koje je u obrazovnim politikama većine zemalja do tada imalo marginalan položaj prihvaćeno je kao korisno sredstvo za odgovor na društvene probleme budućnosti (Knoll, 2007). Omolewa smatra da ova konferencija predstavlja uspjeh UNESCO-a jer je demonstrirao svoju sposobnost inkorporiranja različitih gledišta i stavova u pogledu obrazovanja odraslih, kao i politika i praksi zemalja koje su sudjelovale te izgradnje konsenzusa na tim temeljima (Omolewa, 2007).

Montreal

Konferencija u Montrealu, u Kanadi, održana je od 22. kolovoza do 2. rujna 1960. godine. Za razliku od prve konferencije, koja je po mnogo čemu bila okrenuta prošlosti i njenim posljedicama, kontekst konferencije u Montrealu obilježila

su velike promjene u svijetu – tehnološki napredak, kulturne i društvene promjene, hladnoratovska podjela (Hely, 1962). Djelatnost UNESCO-a u tom razdoblju obilježilo je odbacivanje koncepta fundamentalnog obrazovanja 1958. godine (opisnoimenjavanje odraslih shvaćalo se kao njegov sastavni dio) koji je predstavljao prioritet organizacije u pedesetim godinama (Jones, 2005). Konferencija, održana pod nazivom *Obrazovanje odraslih u mijenjajućem svijetu*, bila je strukturirana oko tri ključna pitanja: uloga i sadržaj obrazovanja odraslih u različitim okruženjima, metode i tehnike u obrazovanju, te struktura i organizacija obrazovanja odraslih (UNESCO, 1963).

Naglašava se humanistički potencijal obrazovanja odraslih, te iako se prepoznaje njegova korist za unapređenje profesionalnih kvalifikacija, značajna pozornost dana je umjetnosti, kulturi, kreativnosti, suradnji znanstvenika i umjetnika, itd. Značajan dio konferencija bio je posvećen pismenosti, koja se sada shvaća kao bitna sastavnica obrazovanja odraslih, naročito za zemlje u razvoju. Deklaracija iz Montreala ističe da su “kampanje opismenjavanja najvažniji i najpotrebniji aspekt cjelokupnog problema obrazovanja odraslih” (UNESCO, 1963: 18). Govoreći o mogućnostima borbe protiv pismenosti navodi se uloga raznih novih ili eksperimentalnih metoda (npr. radio tečajevi), te važnost sudjelovanja razvijenih zemalja (u prvom redu prenošenjem iskustva i davanjem pomoći za usavršavanje nastavnika te za nastavne materijale).

Iako je istaknut značaj nevladinih organizacija - zbog dobrovoljne prirode obrazovanja odraslih, te slobodnije, otvorenije i kreativnije prirode obrazovanja koje se provodi u takvim okvirima – naglašena je uloga države u obrazovanju odraslih, te su se sudionici konferencije usuglasili da države trebaju obrazovanje odraslih tretirati kao „važan i integralan dio obrazovnog sustava zemlje“, što uključuje i državno financiranje obrazovanja odraslih (UNESCO, 1963: 22). Obrazovanje odraslih bi trebalo postati jedan od ključnih instrumenata državne politike usmjerene na nošenje s promjenama i poboljšanje kvalitete života (Belanger, 1999). Dojam o tome da je uloga nevladinog sektora u obrazovanju odraslih na konferenciji ipak bila sekundarna pojačao je i zahtjev delegacije Sjedinjenih Država da se ograniči broj sudionika iz nevladinih organizacija te da im se onemogući sudjelovanje u glasanju o bilo kojoj odluci (Knoll, 2007). Predloženo je i osnivanje novih stalnih tijela zaduženih za obrazovanje odraslih u okviru UNESCO-a, te produbljivanje suradnje oko obrazovanja odraslih na regionalnoj razini. Optimizam u pogledu buduće međunarodne suradnje vidljiv je iz činjenice da se već u Montrealu govorilo o sljedećoj CONFINTEA-i (UNESCO, 1963).

Konferencija u Montrealu je nadmašila onu iz Helsing, r u skoro svakom pogledu. Dto se tiče geografske zastupljenosti bila je predstavljena 51 država, od kojih 8 iz Afrike, 10 iz Azije i 8 iz Latinske Amerike, a sudjelovali su i predstavnici iz istočne Evrope te Sovjetski Savez – u suprotnosti sa uglavnom isključivo evropskim sastavom 11 godine prije (Hely, 1962). Države su bile predstavljene na višoj razini, čime su i posredno demonstrirale namjeru za snažnijim angažiranjem na području

obrazovanja odraslih. Optimizam i entuzijazam u pogledu mogućnosti obrazovanja odraslih da značajno utječe na budućnost pojedinca i društva bili su puno jače izraženi nego što je to bilo moguće u Helsingøru, te su uvelike odredile ozračje ove konferencije (Knoll, 2007).

Negativne strane konferencije, zaključuje Knoll, odnose se na općenitost i neodređenost konačnih odluka koje su, fokusirajući se na stare i poznate teme, izražavale niz želja koja do danas nisu ispunjene (Knoll, 2007).

Tokio

Konferencija u Tokiju, u Japanu, održavala se od 25. srpnja do 7. kolovoza 1972. godine. U tom razdoblju koncept razvoja je ključan za djelatnost međunarodne zajednice u okviru Ujedinjenih Naroda, te su i aktivnosti UNESCO-a u najvećem dijelu integrirane u razvojne napore UN-a. Također, konferencija se održala u vrijeme objavljivanja Faureovog izvješća *Learning to be*, jednog od ključnih dokumenata u oblikovanju i promoviranju koncepta cjeloživotnog obrazovanja (Jones, 2005). Tako je i konferencija održana pod nazivom *Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja*. Službeni ciljevi konferencije bili su: istražiti trendove u obrazovanju odraslih u proteklom desetljeću; razmotriti funkcije obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja; i osvrnuti se na strategije obrazovnog razvoja s obzirom na obrazovanje odraslih (UNESCO, 1972). O pismenosti se u Tokiju govorilo u okviru koncepta funkcionalne pismenosti. Naime, u drugoj polovici 1960-ih došlo je do promjene u UNESCO-ovom pristupu pismenosti, te je kampanja opismenjavanja na svjetskoj razini zamijenjena ograničenim, selektivnijim pristupom usmjerenim na povezivanje vještina vezanih uz posao sa opismenjavanjem u okviru koncepta funkcionalne pismenosti (Jones, 2005). Na konferenciji je istaknut zahtjev da se u okviru ovog pristupa ne zanemare i pitanja participacije, te društvene i kulturne involviranosti (UNESCO, 1972).

Kontekst cjeloživotnog obrazovanja, glavna tema konferencije, utjecao je na to da je u Tokiju naglasak bio na obrazovanju kao kontinuiranom procesu za sve dobne skupine, dok je u Montrealu isticano obrazovanje odraslih kao zaseban (i time ravnopravan) dio obrazovnog sustava. Na konferenciji se govorilo o međusobnoj povezanosti školskog sustava i sustava obrazovanja odraslih, na koji način planiranje školskog obrazovanja treba imati na umu potrebe obrazovanje odraslih – u smislu nastavnih sadržaja kao osnove kasnijeg obrazovanja, ali i infrastrukture koja treba služiti za obje svrhe – te o tome kako obrazovanje odraslih povratno utječe na reformu školskog sustava (UNESCO, 1972).

Nova tema bilo je i pitanje demokratizacije obrazovanja, odnosno nesudjelovanja u obrazovanju skupina stanovništva koje su *obrazovno nepriviligirane* – ovdje su posebno istaknute žene. Govori se o tome kako društvena i ekonomska politika utječu na obrazovanje, te kako s druge strane obrazovanje proizvodi društvene promjene (UNESCO, 1972). Velika pozornost dana je ulozi obrazovanja odraslih

za razvoj te se ističe njegova važnost za gospodarski razvoj (uključujući strukovno osposobljavanje shvaćeno ne samo kao priprema produktivne uloge pojedinca nego i davanje mogućnosti odrasloj osobi da ima kontrolu nad procesima u kojima sudjeluje), društveni razvoj (npr. uloga obrazovanja odraslih za izgradnju novonastalih nacija) te kulturni razvoj (“razvoj slobodnih ljudi u mijenjajućem društvu”) (UNESCO, 1972). Ostale teme obrađene na konferenciji odnosile su se na zakonodavni okvir obrazovanja odraslih, financiranje, profesionalizaciju obrazovanja odraslih, metode i tehnike, istraživanje obrazovanja odraslih te međunarodnu razmjenu ideja na ovom području (UNESCO, 1972).

Na konferencije su sudjelovali predstavnici 85 država iz cijelog svijeta pri čemu su delegati iz zemalja u razvoju predstavljali većinu (Belanger, 1999). Organizacija je bila formalnija nego u Montrealu, uloga vlada je još više povećana, a broj nevladinih organizacija smanjen (Knoll, 2007). Po Knollu ova konferencija predstavlja vrhunac rasprave o obrazovanju odraslih na svjetskoj razini, te je jedna od najuspješnijih CONFINTEA-a (Knoll, 2007). Jedna od najvažnijih posljedica proizašlih iz konferencije je usvajanje nacrtu o stanju i budućnosti obrazovanja odraslih koji je 1976. u djelomično promijenjenoj verziji Opća konferencija UNESCO-a usvojila kao *Preporuke o razvoju obrazovanja odraslih*, što je jedan od najznačajnijih UNESCO-ovih dokumenata vezanih uz ovo područje, čija se “vrijednost ne može precijeniti” (Knoll, 2007: 31) i predstavlja “prekretnicu u angažiranju UNESCO-a oko obrazovanja odraslih u modernom svijetu” (Belanger, 1999: 304). Negativne strane uključuju nedostatak odgovarajućih strategija za daljnje razvijanje preporuka iz konferencije, tako da je trebalo puno vremena da se nametne kao referentna točka za rasprave na nacionalnoj razini (Knoll, 2007) te njena vrlo formalna organizacija što je po Kiddu rezultiralo s “manjkom naboja, uzbuđenja, strahova i trijumfa” u odnosu na konferenciju u Montrealu (Kidd 1974, prema Knoll, 2007: 30).

Pariz

Četvrta UNESCO-ova Međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih održana je u Parizu, u Francuskoj, od 19. do 29. ožujka 1985. godine, u razdoblju najveće krize UNESCO-a, koji su obilježile propitivanja njegove svrhe, programa i učinkovitosti (Jones, 2005). Konferencija se održala pod nazivom *Razvoj obrazovanja odraslih, aspekti i trendovi*. Službene teme bile su sljedeće: razvoj obrazovanja odraslih od 1972. godine i izgledi za njegov daljnji razvoj, uključujući i kao prirodni nastavak opismenjavanja; mogući doprinos obrazovanja odraslih rješavanju određenih velikih problema u svijetu; prioritete u pogledu obrazovnih aktivnosti usmjerenih na razvoj aktivnog uključivanja odraslih u ekonomski, društveni i kulturni život; oblici međunarodne i regionalne suradnje najprimjereniji promicanju obrazovanja odraslih (UNESCO, 1985).

U većoj mjeri nego prije ističe se uloga obrazovanja odraslih za očuvanje i jačanje mira putem jačanja međunarodne suradnje i razumijevanja, rješavanje velikih

svjetskih problema, zaustavljanje utrke u naoružanju (UNESCO, 1985). Novost je i da je u odnosu na prošle CONFINTEA-e u puno većoj mjeri istaknuta ekonomska funkcija obrazovanja odraslih. Navodi se da dio obrazovanja odraslih koji se odnosi na strukovno obrazovanje i osposobljavanje u većini zemalja obavlja „temeljnu funkciju obrazovanja odraslih, a to je nužan odgovor na mijenjajuće tržište rada i tehnološke promjene“ (UNESCO, 1985: 13). Do promjene pristupa je došlo i vezano uz problem nepismenosti, te se o njemu više ne govori se samo u kontekstu zemalja u razvoju već se ističe da je on prisutan i u visoko industrijaliziranim zemljama, pri čemu se izražava bojazan da će ubrzani tehnološki napredak taj problem još i povećati (UNESCO, 1985).

Deklaracija s konferencije bila je usmjerena na pravo na učenje. Ono je definirano kao temeljno ljudsko pravo, koje uključuje niz prava – „pravo na čitanje i pisanje, pravo na postavljanje pitanja i analiziranje, pravo na zamišljanje i stvaranje, pravo na čitanje vlastitog svijeta i pisanje povijesti, pravo na pristup obrazovnim resursima, pravo na razvoj individualnih i kolektivnih vještina“ (UNESCO, 1985: 67).

Na konferenciji je sudjelovalo 841 delegata – dvostruko više nego u Tokiju, a povećao se i broj nevladinih organizacije. U sadržajnom smislu, naglašavanje prava na učenje u deklaraciji konferencije predstavlja važan ishod. No, usprkos tome, konferencija je pokazala i niz manjkavosti, koje su uglavnom proizašle iz ukupne krize UNESCO-a i tada aktualne rasprave o njegovoj reformi. Knoll navodi kako je konferenciju obilježio veliki broj dugih govora i proizvedenih dokumenata s jedne, te manjak učinkovitosti i realističnosti s druge strane zbog čega se umjesto određivanja specifičnih ciljeva uglavnom ostalo na retoričkoj razini. Loše planiranje, politička razilaženja među sudionicima koja su zasjenjivala glavnu temu, izbjegavanje neugodnih pitanja dalje su karakteristike konferencije u Parizu koje Knolla navode do zaključka da je ona predstavljala možda najnižu točku svih CONFINTEA-a (Knoll, 2007).

Hamburg

Peta Međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih održana je od 14. do 18. srpnja 1997. godine u Hamburgu, u Njemačkoj, pod nazivom *Obrazovanje odraslih: ključ za 21. stoljeće*.¹ Konferencija se odvijala u razdoblju u kojem UNESCO, nakon krize u osamdesetima, ponovno pokušava afirmirati svoju poziciju, naročito u okviru pokreta Obrazovanje za sve. Obrazovanje i opismenjavanje odraslih je područje koje je upravo UNESCO u sklopu ovog pokreta promovirao znatno više od ostalih uključenih organizacija (Jones, 2005).

1 Na ovoj konferenciji je prvi puta bila zastupljena Republika Hrvatska, predstavljao ju je Dr Ivica Mandić, Pomoćnik ministra znanosti i tehnologije RH (CONFINTEA V - LIST OF PARTICIPANTS / LISTE DES PARTICIPANTS (<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/listpart.html>))

U sadržajnom smislu, kontekst konferencije, kao i završnih dokumenata *Deklaracije iz Hamburga* i *Plana za budućnost*, odredila je činjenica da je od konferencije u Parizu došlo do daljnjeg proširenja obrazovanja odraslih². Povećan je broj takvih aktivnosti, ali je i sve više naziva pod kojima se one provode, sve više aktera koji su uključeni u njihove provedbu i sve je širi skup donositelja odluka u ovom području, uključujući vlade, privatne organizacije i organizacije civilnog društva (Belanger, 1999). Određenje obrazovanja odraslih iz *Deklaracije* smjera na obuhvaćanje svih tih elemenata, te definira da “obrazovanje odraslih znači cijeli niz trajnih procesa učenja, formalnih ili neformalnih, kod kojih odrasli razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoje znanje i usavršavaju svoju tehničku ili stručnu osposobljenost ili je usmjeruju u novom smjeru kako bi zadovoljili vlastite potrebe ili potrebe društva. Učenje odrasle osobe obuhvaća i formalnu i trajnu izobrazbu, neformalno učenje i cijeli spektar neformalnog i slučajnog učenja, dostupnog u multikulturalnom društvu koje uči i u kojem se priznaju pristupi osnovani i na teoriji i na praksi” (UNESCO, 1997: 29, prema prijevodu HZPOU).

Na konferenciji je istaknuta uloga obrazovanja odraslih za aktivno sudjelovanje u državi i društvu te s druge strane važnost uključivanja svih društvenih skupina u aktivnosti učenja – u oba aspekta posebno je naglašena pozicija žena. Pismenost je temeljno ljudsko pravo koja bi trebalo biti osigurano na univerzalnoj razini. Treba poboljšati kvalitetu obrazovanja odraslih i povezati ga gospodarstvom – u ovom kontekstu se ističe utjecaj globalizacije i novih tehnologija – kao i širiti međunarodnu suradnju na ovom području. Govorilo se u obrazovanju odraslih i njegovoj povezanosti sa zdravljem, zaštitom okoliša, kulturom (UNESCO, 1997). Želeći izbjeći neodređenost i nedovoljnu jasnoću u pogledu preporuka koja je bila boljka prošle konferencije u Hamburgu nove inicijative su formulisane tako da budu čim jasnije i jednostavnije, čime se želio postići veći utjecaj na svjetsku javnost, putem medija, te povećati primjenjivost odlučenog na nacionalne obrazovne sustave (Knoll, 2007). Takve inicijative su, primjerice *Jedan sat tjedno – jedan tjedan godišnje te UN-ov Tjedan učenja odraslih*, usmjerene na promociju kulture učenja i obrazovanja odraslih (Bhola, 1998).

Od ukupno 1501 sudionika konferencije 478 su bili predstavnici nevladinih organizacija koji su aktivno sudjelovali u pripremnim konferencijama i u radu same Međunarodne konferencije što predstavlja veliku promjenu u organizacijskom smislu u odnosu na prethodne konferencije (Belanger, 1999). Knoll smatra da je, osim širenja skupa sudionika, konferencija pozitivne ocjene dobila zahvaljujući uspjehu da mnogo jasnije u odnosu na Pariz predoči viziju budućeg razvoja obrazovanja odraslih, te činjenici da su pitanja kojima se bavila odražavala realne probleme i ciljeve sustava obrazovanja odraslih u svijetu, a preporuke i zaključci formulisani tako da njihova implementacija bude moguća (Knoll, 2007). Među neuspjehe kon-

2 Deklaracija iz Hamburga prevedena je i objavljena u *Andragoškom glasniku (Andragoški glasnik 3/1998)*, na početku njegovog izlaženja.

ferencije u organizacijskom smislu može se ubrojiti nesudjelovanje Rusije i Kine, te slaba zastupljenost poslodavaca i sindikata (Belanger, 1999). U pogledu sadržaja, osim prigovora o previše govora i izlaganja na isključivo retoričkoj razini, što je bilo obilježje svih CONFINTEA-a, Bhola smatra da su tendencije koje su istaknute kao one koje najviše utječu na područje obrazovanja odraslih – globalizacija, promjena u strukturi poslova, smanjenje resursa za obrazovanje – u prevelikoj mjeri prihvaćene kao zadane i neizbježne (Bhola, 1998).

Belém

Od 1. do 4. prosinca 2009. godine u Belému u Brazilu održana je Šesta međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih³. Sudjelovalo je više od 1500 predstavnika zemalja članica, akademske zajednice, odraslih polaznika, te civilnog društva i privatnog sektora. Konferencija je održana u razdoblju u kojem je značajan dio UNESCO-ovog angažmana u vezi obrazovanja vezan uz inicijative pokrenute u okviru Ujedinjenih Naroda – Obrazovanje za sve (EFA), UN-ovo desetljeće pismenosti (UNLD), Inicijativa pismenost za osnaživanje (LIFE), kao i Milenijski razvojni ciljevi (MDG). U skladu s tim, jedan od tri cilja konferencije odnosio se na isticanje uloge obrazovanja odraslih za ostvarenje ciljeva tih projekata i inicijativa. Preostala dva cilja odnosila su se na promoviranje obrazovanja odraslih kao važnog elementa cjeloživotnog učenja i pismenosti kao njegove osnove, te ponovno jačanje političkog zamaha kako bi se deklarativna opredjeljenja pretvorila u stvarne aktivnosti (UIL, 2007).

Konferencija je zaključena usvajanjem konačnog dokumenta *Korištenje moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost: Okvir za djelovanje iz Beléma*. U njemu je obrazovanje odraslih označeno kao ključan element prava na obrazovanje, pri čemu je posebno naglašeno pitanje pismenosti. Uz zahtjev za prihvaćenje koncepta pismenosti kao kontinuuma, postavljen je cilj da se do 2015. godine nepismenost smanji za 50% u odnosu na 2000. Naglašena je važnost veće uključenosti, sudjelovanja i pravičnosti u obrazovanju odraslih – pri čemu su izdvojene pojedine skupine u naročito nepovoljnom položaju, kao što su migranti i izbjeglice, osobe s posebnim potrebama, ruralno stanovništvo; povećanja kvalitete – između ostalog povećanjem mogućnosti za profesionalno usavršavanje nastavnika u obrazovanju odraslih; te razvoja javnih politika i javnog upravljanja uz povećanja ulaganja kako bi prioriteti učenja i obrazovanja odraslih bili ostvarivi. Poziva se na ubrzanje napretka prema ostvarenju cilja o izdvajanju 6 % BDP-a za obrazovanje, a s obzirom da niz ciljeva zacrtanih u Hamburgu nije ostvaren, navodi se potreba za razvojem redovitih mehanizama praćenja implementacije preporuka iz ovog *Okvira* (UNESCO, 2010).

3 Republiku Hrvatsku su predstavljali Ivan Šutalo, ravnatelj i Jelena Letica, pomoćnica ravnatelja Agencije za strukovno obrazovanje

U Belému, kao i na prethodnoj konferenciji u Hamburgu značajnu ulogu su imali predstavnici nevladinog sektora, te je neposredno prije same konferencije održan međunarodni forum gdje su ovi predstavnici iznijeli svoje viđenje pozicije koje učenje i obrazovanje odraslih ima u svijetu. U kontekstu ove CONFINTEA-e naročito su došle do izražaja aktivnosti vezane uz konferenciju, koje su se odvijale u fazi njene pripreme. Održano je pet regionalnih pripremih konferencija koje su se fokusirale na izazove i probleme specifične za pojedine regije, a ključna pitanja i preporuke koje su raspravljene na tim konferencijama predstavljene su i u Belému. U sklopu priprema za konferenciju 154 zemalja članica izradilo je nacionalna izvješća o razvoju i stanju učenja i obrazovanja odraslih, koja su objedinjena najprije u regionalna, te konačno u Globalno izvješće o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE) – prvo tako izvješće koje je izrađeno na svjetskoj razini (UNESCO, 2009).

U organizacijskom smislu ovu CONFINTEA-u obilježio je veliki broj sudionika iz vrlo raznolikog skupa organizacija i institucija, no u usporedbi s prethodnom smanjen je broj država čije vlade su bile službeno predstavljane, a državne delegacije su bile na nižoj razini (Tuckett, 2010). U sadržajnom smislu, pitanju pismenosti odraslih, temi koja je u središtu pozornosti niza prethodnih CONFINTEA-a dana je najveća pozornost i u Belému – no, Bjerker upozorava da je time je šira uloga obrazovanja odraslih stavljena u drugi plan (Bjerker, 2010). Također, usprkos ambicioznosti preporuka, nisu preciznije određeni ciljevi niti postavljena konkretna mjerila. Primjerice, pokušalo se definirati minimalni udjel obrazovanja odraslih u ukupnim obrazovnim proračunima, no zbog nemogućnosti postizanja konsenzusa i otpora nekih država prema postavljanju bilo kakvih mjerila, ta inicijativa na kraju nije prihvaćena, te je time opredijeljenost država članica za postizanje dogovorenih ciljeva ostala na načelnoj razini (Archer, 2010).

Zaključak

Pregled UNESCO-ovih međunarodnih konferencija o obrazovanju odraslih pokazuje da su se ciljevi, teme i problemi mijenjali od konferencije do konferencije. Iako je niz tema prisutan na skoro svim konferencijama (npr. pismenost je istaknuta tema svih konferencija od Montreala), a dio prisutan, ali s različitom važnosti (npr. uloga obrazovanja odraslih za mir) u pogledu niza aspekta obrazovanja odraslih naglasci su se izrazitije mijenjali. Primjerice, prva konferencija bavila se ulogom obrazovanja odraslih za odgovor na izazove proizašle iz pune zaposlenosti stanovništva (pozitivno usmjeravanje slobodnog vremena), dok je kasnije stalna tema konferencija postala uloga obrazovanja odraslih za rješavanje problema nezaposlenosti; nasuprot relativno marginalnom spominjanju strukovnog osposobljavanja u Helsingru, u Parizu se ono ističe kao ključan element obrazovanja odraslih, itd.

Ove promjene događale su se kao rezultat promjena unutar samog UNESCO-a (npr. napuštanje fundamentalnog obrazovanja pred konferenciju u Montrealu),

ali i drugih faktora – trenutnog razvoja međunarodnih odnosa (posljedice drugog svjetskog rata i prijetnja hladnog rata u Helsingøru), gospodarske situacije (svjetska ekonomska kriza u konferenciji u Belému), trendova u djelatnosti međunarodne zajednice (prioritet “razvoja” u vremenu održavanja konferencije u Tokiju) i trendova u obrazovanju odraslih u svijetu (znatno širenje opsega i količine aktivnosti obrazovanja odraslih u razdoblju prije konferencije u Hamburgu).

Ove promjene u vanjskim okolnostima se nisu uvijek poklapale s 12-godišnjim ciklusima CONFINTEA-a, te su razlike u aktualnosti i relevantnosti, uz niz drugih faktora (organizacija, broj i sastav delegacija, uloga nevladinog sektora), utjecale na različitu uspješnost pojedinih konferencija. Ipak, činjenica da se radi o najvećem svjetskom okupljanju predstavnika država oko pitanja obrazovanja odraslih, široki skup aktivnosti koje države provode u fazi priprema konferencije, značaj koje su pojedine konferencija imale u smislu utjecaja na budući razvoj obrazovanja odraslih te kao referentne točke, upućuju na zaključak da su one predstavljale jedan od najvažnijih događaja na području obrazovanja odraslih u okviru međunarodnih organizacija na globalnoj razini.

LITERATURA

- Archer, David (2010), A framework for inaction?, *Adults learning*, vol21, n5, pp 20 – 22
- Belanger, Paul (1999), Confintea V: A UNESCO-led conference of adult learning in the perspective of lifelong learning. u: Reischmann, Jost, Bron Jr, Michael, Jelenc, Zoran, ur. *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to an emerging field of study*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education: 301 – 315
- Bhola, H. S. (1998), World trends and issues in adult education on the eve of the twenty-first century, *International review of education*, vol 44, n5-6, pp 485 – 506
- Bjerkaker, Sturla (2010), It depends on how you look at it, *Adults learning*, vol21, n5, pp 19
- Hely, Arnold Stanley McMath (1962), *New trends in adult education: from Elsinore to Montreal*. Paris: Unesco
- Jones, Philip W. i Coleman, David (2005), *The United Nations and education: Multilateralism, development and globalisation*. New York: RoutledgeFalmer
- Knoll, Joachim H. (2007), The history of the UNESCO International conferences on adult education – from Helsingor (1949) to Hamburg (1997): international education policy through people and programmes, *Convergence*, Vol. 15, n3-4, pp 21 – 41
- Omolewa, Michael (2007), UNESCO as a network, *Pedagogica historica*, Vol. 43, n2, pp 211 – 221
- Reuter, Lutz-Rainer (2000), *Die Aufgaben der UNESCO im Bereich der Bildung, Erziehung und Weiterbildung*. Hamburg: Universität der Bundeswehr
- Titmus, Colin (1999), Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning?, *International journal of lifelong education*, Vol. 18, n5, pp 343 – 354

- Tuckett, Alan (2010),), It depends on how you look at it, *Adults learning*, vol21, n5, pp 18 – 19
- UIL (2007), *Report of the first meeting on CONFINTEA VI benchmarks on adult education and learning*. Hamburg: UNESCO Institute for lifelong learning
- UNESCO (1949), *Summary report of the international conference on adult education, Elsinore Denmark*. Paris: UNESCO
- UNESCO (1963), *Second World Conference on Adult Education*, Montreal, 22-31 August, 1960. Paris: UNESCO
- UNESCO (1972), *Third International Conference on Adult Education*, Tokyo, 25 July-7 August 1972: final report. Paris: UNESCO
- UNESCO (1985), *Fourth International Conference on Adult Education*, Paris, 19 – 29 March 1985: final report. Paris: UNESCO
- UNESCO (1997), *Fifth International Conference on Adult Education: final report*. Hamburg: UNESCO
- UNESCO (2009), *ConfinteA VI – History and overview*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2010), *Belem framework for action*. Belem: UNESCO

FROM HELSINGØR TO BELÉM: UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCES ON ADULT EDUCATION

Ognjen Žiljak

***Summary** – In the text six UNESCO International conferences on adult education (CONFINTEA) have been described – in Helsingør (1949), Montreal (1960), Tokyo (1972), Pariz (1985), Hamburg (1997) and Belém (2009). It has been emphasized that these conferences are above all meetings of state representatives of UNESCO member countries, regardless of the larger or smaller participation of non-governmental sector. Objectives, themes, circumstances in which they took place, organization, participants, results, and impact of each conference had, have been described. It has been concluded that, because of their intergovernmental character and global scope, and impact of certain conferences, CONFINTEAs represent one of the most important events in the field of adult education within international organizations.*

***Key words:** UNESCO, adult education, international organizations*

ETIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Jelena Drakulić
Rijeka
jelena_drakulic@yahoo.com

Sažetak – *Obrazovanje odraslih posljednjih nekoliko desetljeća sve više počinje dobivati na važnosti. Pažnja se počela usmjeravati i na etičke pristupe u obrazovanju odraslih. Mnogi su autori raspravljali o različitim etičkim dilemama, predlagali etičke modele te nastojali osmisliti univerzalni etički kodeks za edukatore odraslih što ukazuje na značaj problema i na važnost rasprave o navedenoj temi. U Hrvatskoj, konkretno, osim etičkih kodeksa pojedinih institucija, ne postoji univerzalni etički kodeks koji bi priznao i zaštitio prava institucija, edukatora odraslih te samih polaznika edukacija. Svrha ovog rada je ponuditi kratak pregled rasprava različitih autora o navedenoj temi, pregled njihovih definicija etike i morala, prijedlog modela i principa etičkog ponašanja te načina na koji pokušavaju osmisliti univerzalni kodeks za edukatore odraslih. Svrha je, također, sve uključene u obrazovanje odraslih, počevši od institucija, pojedinaca koji poučavaju i onih koji se obrazuju, pa sve do društva koje čini (ili bi trebalo činiti) aktivno građanstvo, potaknuti na razmišljanje te pozvati na poduzimanje akcije i na sudjelovanje u stvaranju etičkog kodeksa za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj.*

Ključne riječi: *etički kodeks, etika, integritet, moral, obrazovanje odraslih*

Uvodna razmatranja o moralu, etici integritetu

Etika je pojam koji zadire u sve pore društvenog života. Što je etika u pojedinom društvu razvijenija, to su moral i vrijednosti tog društva kvalitetniji. O kvaliteti društvenih normi ovisi i razvijenost pojedinog društva i zajednice, stoga ne možemo zanemariti aktualna etička pitanja ukoliko nam je cilj poboljšanje društva u kojem živimo. Obrazovanje općenito, pa tako i obrazovanje odraslih, predstavlja jedno od mnogobrojnih područja u kojima je etika pronašla svoje mjesto i koja se nipošto ne smije zanemariti. Dobro razvijen sustav obrazovanja odraslih uvjetuju brojni faktori poput kvalitete sadržaja koji se poučava, adekvatnosti nastavnih metoda koje se koriste kao i postojanje edukatora odraslih koji imaju visoko razvijenu

svijest o etici i etičnom ponašanju. Postojanje takvih edukatora bitno je iz razloga što upravo etika uči čovjeka kako se odnositi prema sebi i prema drugima na način da svi budu zadovoljni. Kako bismo uopće čovjeka mogli učiti etici, važno je znati i razumjeti pojmove morala, etike i integriteta. Upravo su oni ključni za identificiranje i rješavanje etičkih dilema i pitanja koja se pojavljuju.

Riječ “moral” potječe iz latinske riječi *mos*, koja u doslovnom prijevodu znači “vatrena težnja”, “hrabrost” (Ianinska, Garzia-Zamor, 2006). No, semantika se postepeno promijenila te sada postoje i brojna druga značenja navedenog pojma. Prema Klaiću (1974) ono izvorno znači običaj, ali se definira i kao “skup pravila određenog društva i društvene klase o sadržaju i načinu međusobnih odnosa ljudi i ljudskih zajednica”. Osim toga, obilježava i “propise i običaje o dopuštenom i nedopuštenom u odnosima ljudi i njihovim shvaćanjima i ponašanju” (Selaković, Vrančić, 1959, str. 624). Prema Websterovom rječniku, moral se definira kao “pridržavanje principa ispravnog ponašanja” (Ianinska, Garzia-Zamor, 2006). Postoje i druge definicije koje se radi njihove mnogobrojnosti neće navoditi, ali svima je zajedničko naglašavanje shvaćanja razlike između dobra i zla, kao glavnog obilježja morala.

Moralnost je socijalno konstruiran jezični koncept koji definira skup općeprihvaćenih principa i standarda ispravnog i pogrešnog ponašanja u kulturi ili društvu. (Walther, prema Ianinska, Gracia-Zamor, 2006). Navedena definicija implicira da su moralnost i moralni principi ljudski izumi. Primjer toga je postojanje moralnih vrijednosti koje se razlikuju od kulture do kulture kao što su stavovi o pobačaju, poligamiji, homoseksualnosti i ljudskoj žrtvi (Fieser, prema Ianinska, Garcia-Zamor, 2006). No, osim pojedinih razlika u moralnim vrijednostima, postoje i one koje su univerzalne, neovisne o kulturi. Kidder navodi sljedeće: poštovanje, nenasilje, dobrota, pravda, integritet, pomaganje, odgovornost, briga, hrabrost, mudrost i mir (Ianinska, Garcia-Zamor, 2006).

“Etika” dolazi od grčke riječi *ethos* koja je, također, kao latinska riječ *mos*, značila običaj. Stoga je i jasno zašto se te riječi ponekad koriste kao sinonimi. No, oni nemaju identično značenje. Etika je teorija o moralu, o njegovoj bitnosti, o oblicima njegova razvoja i uloji u društvenim odnosima. Najprije je samo opisivala i tumačila, poslije i određuje odnosno propisuje, time što iz uvjeta života i društva nastoji prikazati kako treba djelovati i ponašati se prema svojoj okolini (Selaković, Vrančić, 1959, str. 274). Ona ima zadatak ne samo da nas upozna s time što je moral, koje su njegove osnovne komponente, nego i da zauzme kritički stav prema postojećoj moralnoj praksi, da izvrši vrijednosnu ocjenu i da ukaže na prave i istinske vrijednosti (Klaić, 1974).

Korijen riječi “integritet” pronalazimo u latinskom jeziku (lat. *Integritas*), a znači cjelokupan, čitav, potpun, nedjeljiv (Klaić, 1974). Websterov rječnik definira integritet kao čitavost, odanost moralnim i etičkim principima, čvrstoća moralnog karaktera, poštenje (Ianinska, Garcia-Zamor, 2006). Osobni integritet je proces duboko ukorijenjen u etičke vrijednosti. Ono podrazumijeva da ne postoji razlika

u djelovanju pojedine osobe ovisno od situacije. Također, naglašava da će osoba uvijek rješavati konflikt na način da sačuva vlastiti integritet. Riječ koja se često spominje kao sinonim integritetu jest poštenje. No, Carter (1998, prema Ianinska, Garcia-Zamor, 2006) naglašava kako postoji bitna razlika među navedenim pojmovima. Osoba od integriteta je uvijek poštena, ali poštena osoba može imati malo integriteta jer ono zahtijeva više od poštenja. Stoga, Carter (1998, prema Ianinska, Garcia-Zamor, 2006) navodi tri koraka integriteta: 1) uviđanje razlike između dobra i zla, 2) djelovanje na osnovu tog uviđaja, čak i po osobnu cijenu i 3) jasno naglašavanje da dobro razumijemo tu razliku. Refleksija na to zašto vjerujemo da je akcija koju smo poduzeli ispravna ili pogrešna jest upravo ono što razlikuje osobu od integriteta od poštene osobe.

Važnost morala, etike i integriteta u obrazovanju odraslih

Nakon što je učinjena jasna distinkcija između morala, etike i integriteta možemo kompetentno raspravljati o važnosti primjene istih u obrazovanju odraslih. U okviru prethodno navedenih definicija, možemo reći da je moralna osoba ona koja djeluje u skladu s moralnim principima društva u kojem živi. U profesionalnom smislu, moralna osoba je ona koja djeluje prema skupu pisanih i nepisanih pravila o ponašanju pripadnika pojedine profesije, u ovom kontekstu, edukatora odraslih. Brockett (1990) predlaže šest moralnih principa koja se nalaze u “samom srcu prakse obrazovanja odraslih”:

- 1) poštovanje prema polaznicima edukacije
- 2) pravednost i jednakost prema polaznicima edukacije
- 3) obaveza prema polaznicima edukacije i svim uključenim stranama
- 4) milosrđe, minimaliziranje štetnih ishoda i maksimaliziranje pozitivnih
- 5) briga o polaznicima edukacije
- 6) samosvijest i refleksija na vlastiti rad kao edukator odraslih

To je ono što se od edukatora odraslih, kao moralne osobe, očekuje. Upravo iz razloga što edukatori odraslih dolaze iz različitih kultura, navedeni moralni principi mogu im poslužiti kao osnova za ponašanje koje je univerzalno prihvaćeno.

Etika se, kao što je već navedeno, odnosi na racionalnu analizu ljudskog ponašanja. Od edukatora odraslih se očekuje da djeluju racionalno kako bi zadržali odgovarajući društveni red. Odluke koje edukatori odraslih donose odnose se na to tko treba učiti, što se treba naučiti i čiji ciljevi trebaju biti prioritetni, što je ujedno i pitanje etike. Budući da je edukator taj koji donosi odluke o tome što treba učiti, bi li s njegove strane bilo etično da polaznike edukacije navodi na određeno mišljenje bez argumenata, bez da ponudi alternativu, bez da ukaže na izvore gdje se može pronaći više informacija o aktualnoj temi, bez da nudi pravo na iznošenje vlastitog mišljenja, itd.? Upravo iz tog razloga etika nalazi svoje mjesto u obrazovanju odra-

slih i općenito obrazovanju, kako bi spriječila sva ponašanja koja su u suprotnosti s Brockettovih šest moralnih principa.

Integritet je stup, osnova, profesionalnog života i ponašanja. Različiti etički kodeksi otkrivaju da se profesionalizam propagira kroz integritet. Stoga se za edukatore odraslih kaže da ne smiju davati lažne informacije, ne smiju krivo navoditi te da moraju biti poštteni, pravedni i poštovati druge. Drugim riječima, od njih se očekuje da djeluju s integritetom. Namjerno ili nenamjerno zanemarivanje etičkih dužnosti i povreda prava odraslih koji se obrazuju, narušava integritet. Josephson (1998, prema Ianinska, Garcia-Zamor, 2006) navodi neke od “neprijatelja” integriteta:

- (a) vlastiti interes – ono što mi želimo,
- (b) zaštita sebe – ono što ne želimo,
- (c) samozavaravanje – odbijanje objektivnog sagledavanja situacije.

Razumijevanje važnosti integriteta zahtijeva da se edukatori odraslih fokusiraju na vlastita profesionalna ponašanja jer njihovo ponašanje najviše utječe na polaznike edukacija.

Etička praksa u obrazovanju odraslih

Budući da je etika proces odlučivanja o tome što bi se trebalo napraviti, izbori koje edukatori odraslih kontinuirano donose, kao i odluka o tome što pojedinci trebaju naučiti ili kako se programi trebaju razviti, odražavaju etičku prirodu njihovih praksi. Mnogo situacija u praksi karakterizira višeznačnost i sukobljenost vrijednosti, a time edukatore odraslih sprječava da primjene standardizirana načela kao rješenja. Umjesto toga, edukatori počinju donositi odluke na temelju vlastitih uvjerenja o načinu na koji bi stvari trebale biti (Cervero, 1989, prema Imel, 1991). Međutim, takav način rješavanja problema nije uvijek ispravan, niti etičan. Stoga Brockett (1990) donosi model za edukatore odraslih koji im pomaže u procesu donošenja praktičnih odluka vezanih uz etička pitanja koja se pojavljuju. Tri dimenzije modela obuhvaćaju osobni sustav vrijednosti, razmatranje višestrukih odgovornosti i operacionalizaciju vrijednosti.

Prva dimenzija, **osobni sustav vrijednosti**, pomaže edukatorima odraslih da odgovore na pitanje: “Što ja vjerujem i koliko sam predan tim uvjerenjima?” Ova dimenzija podupire činjenicu da etička praksa počinje s razumijevanjem osobnih vrijednosti.

Razmatranje višestrukih odgovornosti, druga dimenzija, traži odgovor na pitanje: “Za koga sam ja odgovoran kao edukator odraslih?”. Zbog prirode njihova posla, edukatori odraslih odgovorni su za veliki broj subjekata: polaznike edukacija, instituciju za koju rade, poslodavce i organizacije zapošljavanja, stručne suradnike i druge članove društva. Ova dimenzija im pomaže da razmotre dostupne opcije ili mogućnosti kao izlaz iz konfliktnih situacija u kojima se mogu naći zbog odgovornosti koje imaju prema različitim akterima.

Treća dimenzija, **operacionalizacija vrijednosti**, pita: “Kako da svoje vrijednosti stavim u praksu?”. Brockett (1990) smatra da je za stavljanje vlastitih vrijednosti u praksu prethodno potrebno identificirati osnovna moralna načela, pri čemu sugerira korištenje svojih šest moralnih načela.

Etičke dileme u praksi obrazovanja odraslih

Bilo da ih priznaju ili negiraju, edukatori odraslih svakodnevno se susreću s etičkim dilemama u praksi. Neke uobičajene etičke dileme pojavljuju se u planiranju programa i u poučavanju odraslih.

Etičke dileme u planiranju programa

Planiranje programa u obrazovanju odraslih je kompliciran, višestapni proces koji zahtijeva donošenje brojnih odluka. Taj proces nije nimalo jednostavan iz razloga što na andragoge pritom utječe, ne samo vlastiti sustav vrijednosti, već i odgovornost koju imaju prema korisnicima čija očekivanja u vezi razvoja procesa programa i ishoda mogu biti različita. Etička pitanja u planiranju programa nastaju kada je bilo koja od alternativa povezana s pozicijama vrijednosti na koje se može gledati kao na neprihvatljive u odnosu na društvo, druge praktičare, klijente, sponzore, ili same andragoge.

Sork (1988; prema Imel, 1991) navodi dva područja etičkih dilema koja se javljaju u planiranju programa:

1) *One u vezi s potrebama*. Dileme povezane s potrebama uključuju dva područja (1) reagiranje na “osjetilne” ili “izražene” potrebe i (2) baziranje programa na potrebama koje su nepriznate od strane edukatora odraslih. U prvom, autonomija budućih polaznika edukacija je uzeta u obzir, ali andragog će morati donijeti odluku o tome koje je od brojnih potreba moguće zadovoljiti. U drugom, andragog može biti suočen sa kršenjem autonomije polaznika ukoliko se usredotoči isključivo na potrebe drugog entiteta, kao što su poslodavci ili društvo.

2) *One koji se odnose na strukturu školarine*. Budući da se odluka o cijeni i školarini odnosi na polaznikovu mogućnost i spremnost plaćanja za pohađanje obrazovnih programa, ona je etički značajna. Na primjer, andragog može biti suočen s donošenjem odluke o cijeni koja će eliminirati mnoge osobe, koje bi mogle imati koristi od programa, s obzirom da si to ne mogu priuštiti. S druge strane, ako andragog to radi po “Robin Hood principu”, više naplaćuje onima koji si to mogu priuštiti da bi se subvencionirali programi za one koji su u mogućnosti manje platiti. No, je li i to etično?!

Etičke dileme u nastavi (poučavanju)

Caffarella (1988; prema Imel 1991) sugerira da su etičke dileme neizbježan dio obrazovanja odraslih te ih ispituje u okviru Brockettovog modela. Prva dimenzija,

osobni sustav vrijednosti, utječe na to kako pojedinci poučavaju, što poučavaju i kako komuniciraju sa svojim učenicima, polaznicima edukacije. Osobni sustav vrijednosti edukatora utjecati će na to hoće li kod polaznika edukacije više naglašavati njihove snage ili nedostatnosti; hoće li ih tretirati jednako, bez obzira na rasu, spol, etničko podrijetlo, odnosno vjerovanje, i hoće li vjerovati da odrasli mogu naučiti bez obzira na dob, društvenu klasu i prethodna iskustva učenja.

Edukator se može susresti s etičkom dilemom kada je njegov osobni sustav vrijednosti, o odgovarajućem ponašanju u situacijama u kojima se uči, u sukobu sa onim od polaznika edukacije. Na primjer, edukatori koji imaju humanistički pogled na ljude, na svoju ulogu gledaju kao na facilitatorsku i imaju tendenciju da se više usmjeravaju na polaznike edukacija, a o sebi misle kao o katalizatorima u procesu učenja. Ipak, neki polaznici mogu osporavati ovaj pristup i očekivati od edukatora da se više orijentira na sam proces izvođenja nastave i provođenje odgovarajućih testova (Caffarella, 1988; prema Imel, 1991). Edukator koji se suočava s ovom dilemom mora odlučiti želi li odustati, modificirati, ili ostati pri pristupu koji je u skladu s njegovim osobnim pogledom na ljudsku narav.

Etičke dileme se mogu pojaviti i zbog velikog broja aktera s kojima je edukator odraslih u interakciji i prema kojima ima određene odgovornosti. Primjerice, edukator može osjećati da kompromitira osobni sustav vrijednosti nađe li se u situaciji da polaznicima edukacije savjetuje upisivanje dodatnog tečaja kako bi se povećao broj uključenih, iako to nije u skladu sa njihovim potrebama. U ovoj dimenziji etičke prakse, edukatori trebaju biti sposobni napraviti ravnotežu između mnogih odgovornosti. Moraju utvrditi prioritete "prema očekivanim posljedicama poduzete akcije i biti spremni prihvatiti odgovornost za tu akciju" (Brockett, Hiemstra, 1991).

Za treću dimenziju, ključna je identifikacija strategije koja će pomoći edukatoru da vlastite vrijednosti stavi u praksu. Ovdje etički kod postaje veoma relevantan. No, stvarna briga nastaje oko toga je li edukator sposoban kritički preispitati vlastite vrijednosti bitne za obrazovanje odraslih. Razvoj osobne filozofije može biti vrijedan alat koji će pomoći edukatorima da postanu sposobniji identificirati etičke konflikte.

Brockettov model ne predstavlja formalnu teoriju niti perskriptivan model koji nudi rješenja za specifične probleme. To je procesni model dizajniran kao pomoć edukatorima u prepoznavanju područja u kojima se etičke dileme mogu javiti. Dakle, na ovaj model se gleda kao na alat podizanja svijesti o postojanju etičkih dilema i promišljanju o adekvatnom načinu njihova rješavanja.

Stvaranje etičkog kodeksa za obrazovanje odraslih

Proučavanjem raznih izvora, došlo se do zaključka kako u Hrvatskoj, osim pojedinih etičkih kodeksa različitih institucija, ne postoji etički kodeks za obrazovanje odraslih te se uočila važnost stvaranja istog. U inozemnoj literaturi postoji nekoli-

cina etičkih kodeksa, a između ostalog *Etički kodeks za demokratsko obrazovanje odraslih*¹ (FACEPA) i *Zakon o pravima odraslih koji se obrazuju*² (CAEO, 1991).

Pored postojećih etičkih kodeksa, uočila se potreba stvaranja univerzalnog etičkog kodeksa za edukatore odraslih. Glavni argumenti odnose se na postavljanje standarda ponašanja za sve edukatore, i to u njihovom odnosu prema korisnicima, kolegama, struci, društvu i javnosti, smatrajući da će se na taj način ukloniti nepoželjna ponašanja. Cilj takvog etičkog kodeksa je davanje smjernica edukatorima odraslih za provođenje odgovarajuće prakse; pružanje političkih smjernica organizacijama i agencijama uključenim u obrazovanje odraslih; pružanje zajedničkog izvještaja koji će poticati dijalog između edukatora odraslih; poticanje komunikacije o zajedničkim vrijednostima u području obrazovanja odraslih.

No, postoje i autori koji iznose argumente “protiv” stvaranja kodeksa. Jedan od takvih argumenata je taj da nam je područje obrazovanja odraslih donekle još uvijek nepoznanica. Drugi argument problematizira o moći i percepciji, odnosno postavlja pitanje tko bi imao moć odlučivanja o tome koja su ponašanja etička. Treći argument se tiče kontekstualizacije. Možemo li uistinu postaviti rigidna pravila ne uvažavajući partikularni kontekst u kojem se etička dilema javlja? Dakako da univerzalni etički kodeks ne može u potpunosti pretpostaviti i obuhvatiti sve situacije (ne)etičkog ponašanja te da je bitno uvažiti kontekst u kojem se etičke dileme pojavljuju. No, postojanje takvog dokumenta je nužno kako bi se ukazalo na važnost etičkog ponašanja kao vrijednosti koju sektor obrazovanja odraslih smatra veoma bitnom u svom području djelovanja.

Sličnog mišljenja su i autori poput Lawlera, Freemana, Sheaffera i Whitsona (prema Siegel, 2000) koji su se zalagali za stvaranje takvog kodeksa. Ističu kako su svjesni da kodeks ni na koji način ne osigurava sukladnost sa standardima, ali može poslužiti kao vodič za praksu te ujedno predstavlja javni dokument koji govori o profesionalnim namjerama i aspiracijama.

Neovisno o tome koju stranu zauzimamo, onu “za” ili onu “protiv”, činjenica je da se o etičkom kodeksu raspravlja. Govori li nam onda to da stvarnost nije tako blistava i da doista postoji potreba (bilo u vidu univerzalnog etičkog kodeksa ili nečeg drugog) za ispravljanjem postojećeg stanja?!

1 Jedno od temeljnih načela Etičkog kodeksa za demokratsko obrazovanje odraslih (Ethical code for a democratic adult education) je stvaranje obrazovnih i istraživačkih mogućnosti za sve odrasle, posebno za one nepovoljnije grupe društva – socijalno isključene.

2 Zakon o pravima odraslih koji se obrazuju (A Bill of Rights for the Adult Learner) navodi sva njihova prava te ukazuje na odgovornost odgovarajućih institucija i agencija koja su dužna zaštititi ta prava od strane svih onih koji imaju odgovornosti prema njima.

Zaključak

Iako postoje određena nepisana pravila ponašanja, postoje i slučajevi kršenja istih. Mišljenje brojnih autora, pa i autora ovog rada, jest da u institucijama koja obavljaju obrazovanje općenito, pa tako i obrazovanje odraslih, mora postojati etički kodeks kako bi se točno znalo kako koji od aktera u obrazovanju mora postupati, sukladno kojim načelima mora djelovati. Stoga, autorica predlaže stvaranje etičkog kodeksa obrazovanja odraslih u Hrvatskoj, kako bismo se približili razmišljanjima i nastojanjima autora iz različitih zemalja svijeta koji se kreću upravo u tom pravcu.

Naravno, uz postojanje etičkog kodeksa, ne smijemo zanemariti tijela koja će se brinuti o njegovoj adekvatnoj provedbi. Tijela poput Etičkog povjerenstva koja će na dnevni red staviti sva navodno neetička postupanja o kojima dobije bilo kakvu informaciju te koja će ispitati realnost situacije i postupiti u skladu s njom.

Iz svega navedenog, možemo uočiti kompleksnost stvaranja strukture koja će omogućiti etičko djelovanje svih osoba uključenih u obrazovanje odraslih te ukloniti ono koje nije takvo. Ovakva struktura nije nešto što se stvara preko noći. No, to je upravo ono čemu trebamo težiti i što, kao aktivni građani, moramo stvarati kako bismo postali bolje i kvalitetnije društvo sa pozitivno oblikovanim vrijednostima u skladu s kojima njegovi građani djeluju.

LITERATURA

- Brockett, R. G. (1990), *Adult Education: Are We Doing It Ethically?*, *Journal of Adult Education*, Vol. 19, n1, pp. 5-12.
- Brockett, R.G., Hiemstra, R. (1991), *Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
- CAEO (1991), *A Bill of Rights for The Adult Learner*. Preuzeto 19.12.2008. s <http://www.barry.edu/ACEstudents/resourceGuide/10090.htm#Bill>
- FACEPA (2000), *Ethical code for a democratic adult education*. Preuzeto 19.12.2008. s <http://www.facepa.org/PDF/EN/Cod-eng.pdf>
- Ianinska, S., Garcia-Zamor, J.-C. (2006), *Morals, Ethics, and Integrity: How Codes of Conduct Contribute to Ethical Adult Education Practice*. *Public Organization Review*, Vol. 6, n1, pp. 3-20.
- Imel, S. (1990), *Ethical Practice in Adult Education*. Preuzeto 19.12.2008. s <http://www.ericdigests.org/1992-5/adult.htm>
- Klaić, Lj. (1974), *Veliki rječnik stranih riječi*. Zagreb: Zora
- Selaković, M., Vrančić, I. (1959), *Pruručni leksikon*. Zagreb: Znanje
- Siegel, Irvin H. (2000), *Toward developing a universal code of ethics for adult educators*. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 9, pp. 39-64.

ETHICAL ISSUES IN ADULT EDUCATION

Jelena Drakulić

***Summary** - In recent decades, adult education is gaining more significance than ever. Ethical approach to adult education is being addressed more frequently as well. Many authors have discussed various ethical dilemmas, suggested different ethical models and tried to produce a universal ethical code for educators of adult learners what points to the significance of the problem and the importance of further discussion on the matter. Apart from the ethical codes of a few educational institutions, in Croatia there is no universal ethical code by which would the rights of the institutions, the educators and the learners themselves be recognized and protected. The goal of this article is to provide the reader with a brief overview of different discussions on the matter by various authors, an overview of their definitions of ethics and moral, suggested models and principles of ethical behavior and different approaches to producing a universal ethical code for the educators of adult learners. The purpose of the article is also to encourage everyone included in the adult education - starting with the institutions, educators and learners along with the society, which consists of (or should consist of) active citizens, to reflect on this matter and to take action in participating in producing a universal ethical code for adult education in Croatia.*

***Key words:** ethical code, ethics, integrity, moral, adult education*

OBRAZOVANJE U OBRтниШТВU

Dražen Maksimović
Obrtničko učilište, Zagreb, Hrvatska
ravnatelj@obrtnicko-uciliste.hr

Sažetak – *Obrazovanje u obrtništvu ne možemo gledati kao otok, već kao dio strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. Utjecaj na obrazovanje u obrtništvu kreće od potrebnih kompetencija proizišlih iz potreba tržišta za kadrovima koji će se osposobiti za bezbolan ulazak na posao. Stoga je vrlo bitno vidjeti što nam nudi strukovno obrazovanje općenito, na što treba obratiti pažnju glede povećanja kvalitete, uloga nastavnika-trenera, materijalni uvjeti. Kakav utjecaj na obrazovanje ima uloga tržišta rada i njegove asocijacije? Uloga Hrvatske obrtničke komore u obrazovnim procesima ima veliku važnost i kompetencije te pojačava te kompetencije na pružatelje usluga u obrazovanju odraslih za potrebe obrtništva radi povećanja kvalitete obrazovanja u obrtništvu.*

Ključne riječi: *strukovno obrazovanje, obrazovanje u obrtništvu, nastavnik-trener, uvjeti za obrazovanje naučnika i odraslih*

Uvod

Strukturne promjene na tržištu rada, uzrokovane procesima transformacije rezultiraju visokom nezaposlenošću i istovremenim nedostatkom stručnih kadrova. Nezaposlenost pogađa prije svega mlade. U području trogodišnjeg strukovnog obrazovanja prisutno je niz problema. Tu spadaju nedostatak prohodnosti u formalnom obrazovnom sustavu, nedostatna kvaliteta i atraktivnost obrazovanja, te nedostatak upravo onih kvalifikacija koje se mogu prilagođavati promjenjivim potrebama malih i srednjih poduzeća (glavni problem). Osim mladih koji tek stječu nove vještine, problem se može i proširiti na odrasle. Posao ne gube samo radnici, već i poslodavci. Jedan od bitnih razloga je i neusklađenost potrebnih vještina koje se pokazuju potrebnim za nove izazove na tržištu. Da bi se kvalitetnije sagledao problem, osim domaćih rasprava, bitno je sagledati i određena vanjska iskustva.

U međunarodnim diskusijama strukovnog obrazovanja, centri kompetencija predstavljaju mogući oblik razvoja škola. Pored pojmova kao što su "Regionalni

centri strukovnog obrazovanja”, “Uporišne točke strukovne škole” ili “Regionalni centri strukovnog obrazovanja i servisni centri” postoje i druge mogućnosti oblikovanja jedne strukovne škole. Međutim, svi ti pojmovi imaju i jednu zajedničku stvar: prije njihove primjene, svi pojmovi se moraju definirati. Naziv pojma definira se putem zadataka.

Predstojeće točke moraju se razjasniti i usuglasiti. Rezultati usuglašavanja će na kraju definirati oblik centra kompetencija:

Uloga škole u regiji i njena predodžba o samoj sebi

1. Organiziranje škole kao uzora (načelo škole / Corporate Identity) i njihova primjena u svim aspektima te škole
 “Strukovna škola kao kompetentni regionalni centar strukovnog obrazovanja i usavršavanja – centar suradnje i servisni centar unutar jedne grupe usporedivih zanimanja”
2. Implementiranje djelotvornih gremija za suradnju npr. *okrugli stolovi strukovnog obrazovanja* radi suradnje s gospodarstvom i regionalnom upravom kao i društava za razvoj (ukoliko postoje) i zavoda za zapošljavanje.
3. Uvezivanje škola u mrežni sustav s tvrtkama i ostalim strukovno-obrazovnim ustanovama (aktivna i vodeća uloga u mrežnom sustavu).
4. Preuzimanje savjetodavnih zadataka radi savjetovanja ostalih nositelja strukovnog obrazovanja u regiji.
5. Doprinos škole za gospodarski razvoj regije putem:
 - a. Poticajima za inovacije u poduzećima i upravama;
 - b. Stavljanjem na raspolaganje savjetodavne usluge za poduzeća i uprave (škola kao regionalno mjesto za prijenos znanja iz tehnologije);
 - c. Ponudama savjetodavnog i informacijskog karaktera za roditelje i (buduće) učenike (obrazovno savjetovanje, profesionalna informacija i orijentacija).

Unutarnje oblikovanje škole

6. Regionalna sposobnost da obrazovanje i zanimanja ažurira shodno promjenama na tržištu i njena mogućnost slobodnog djelovanja pri oblikovanju unutarnje strukture škole.
7. Mogućnost škole da samostalno sklapa ugovore pri:
 - a. Zapošljavanju osoblja poduzeća, također i za kratkoročni rad;
 - b. Kooperacijskim odnosima sa poduzećima i privatnim školskim ustanovama i uz plaćanje novčane naknade (npr. kupnja strojeva ili novčana naknada za provedeni sat u radionici poduzeća radi obučavanja naučnika kao i za obuku od strane stručnjaka radionice, odgovornost za proračun);
 - c. Plasiranju školskih radova na tržište i ponovno ulaganje dobiti u školu.
8. Mogućnost kalkulacije troškova za školske radove uzimajući u obzir dugoročni opstanak.

9. Sloboda djelovanja pri izradi koncepta za usavršavanje osoblja i vodećih instrumenata.
10. Spremnost i podrška pri usavršavanju pedagoškog osoblja kao institucionaliziranom dijelu menadžmenta osoblja.
11. Izgradnja i očuvanje struktura *menadžmenta* i popunjavanje menadžmentskih pozicija.

Oblikovanje procesa učenja

12. Oblikovanje procesa učenja usmjerit će se na radne procese poduzeća.
13. Preuzimanje i provedba tečaja za daljnje usavršavanje na područja kompetencija. strukovnih škola za majstorsko obrazovanje i prilagođeno usavršavanje za nezaposlene i za osobe kojima prijeti nezaposlenost u izučenom zanimanju.
14. Obrazovanje u zajedničkoj suradnji sa ostalim ponuđačima obrazovanja unutar regije, a pogotovo sa poduzećima odnosno njihovim stručnjacima radi obuke u školi (zajedničko korištenje znanja regionalnog osoblja i tehničkih mogućnosti).

Nastavnici-treneri

Ključnu ulogu u strukovnom obrazovanju imaju nastavnici. Stoga izuzetnu pozornost treba stvoriti prema izvršiteljima prijenosa, usmjeravanja i kontrole treninga koji se vrše unutar strukovnog obrazovnog sustava. Nastavnik je osnovna karika u povezivanju modernih tehnologija koje se nalaze u tržišnoj okolini, bile one prisutne u trgovini, uslugama, proizvodnji, turizmu ili npr. medicini. Ne možemo više u ovom trenutku govoriti o tradicionalnom načinu poučavanja, već se moramo okrenuti prema učeniku. Učenika smatramo u širem smislu od trenera-nastavnika, preko srednjoškolskih naučnika i učenika do odraslih polaznika. Nastavnika-trenera ovdje spominjem kao i učenika, jer smatram da je taj dio itekako zanemaren. U svijetu se dešavaju promijene strelovitom brzinom, a realno je očekivati da ogromni sustavi kao obrazovni sustav nema mogućnosti pratiti u potpunosti takove promijene i slati nastavnike-trenere na stalna usavršavanja. Također postoji i realan problem opreme na kojoj treba raditi u obrazovnom sustavu, no sada je riječ o nastavnicima. Da bi se ublažio postojeći problem itekako je bitno povezati postojeće privredne resurse sa obrazovnim sustavom. Pošto zbog glomaznosti sustava nije u najboljoj mjeri to moguće iskoristiti u srednjoškolskim kurikulumima, trebamo iskoristiti postojeće pozitivne zakonske propise, te preko osposobljavanja i usavršavanja postići nove stručne kompetencije trenera-nastavnika. Svakako treba uzeti u obzir i informalno-neformalno stečene kompetencije te ih unutar treninga koje organizira još uvijek postojeća Agencija za obrazovanje odraslih poboljšati i kvalitetnije pripremiti za izvođenje treninga. Takovi nastavnici mogu se naći i unutar postojećeg srednjoškolskog sustava, ali što je bitno i unutar gospodarstva. Nastavnici-treneri iz gospo-

darstva su također izuzetno značajni, jer imaju najčešće vrlo jake strukovne kompetencije koje su izgradili u tržišnoj utakmici. Dosadašnje iskustvo govori da je za učenike vrlo interesantna kombinacija *gospodarstvenih* i *školskih* trenera, jer od te kombinacije dobivamo kvalitetan pedagoško-strukovni nastavno-trenerski kadar za jasan i kvalitetan prijenos kompetencija prema učenicima. Također još jednom treba naglasiti da je kurikulum u strukovnom obrazovanju vrlo živa materija te se može i mora mijenjati kontinuirano uz stalno usavršavanje nastavnika-trenera.

Materijalni uvjeti

Osim nastavnika, u strukovnom obrazovanju je izuzetno važno područje materijalni preduvjet za odvijanje nastave. Za kvalitetan trening u bilo kojem privrednom sektoru bitno je učenike – polaznike pripremiti za realnu sredinu koja se uvjetuje tržišnim okolnostima. Potrebno je naglasiti da se *treninzi* tj. strukovna nastava ne mogu raditi samo sa prezentacijom ili nastavom u razredu. Za kvalitetnu pripremu učenika prema tržištu rada izuzetno je korisno simulirati radne uvijete i radnu okolinu u kojoj će se taj učenik naći nakon završenog treninga tj. obrazovanja.

Učenici strukovnih škola čine 70 % srednjoškolske populacije u Republici Hrvatskoj. U svrhu promoviranja njihovih kompetencija, izrazito valja obratiti pažnju na prethodne elemente.

Tržište reagira na određene potrebe i asocijacije kao što su razne udruge poslodavaca imaju potrebe ovakvog tipa. Jedan od najboljih primjera je Hrvatska obrtnička komora koja u svojoj hijerarhiji proizlazi kao krovna organizacija obrtnika. Hrvatska obrtnička komora je najznačajnija gospodarska asocijacija u Hrvatskoj, sa brojnim članstvom (oko 100.000), koje zajedno sa svojim zaposlenicima (230.000) čini gotovo četvrtinu ukupno zaposlenih u Republici Hrvatskoj. Ima 20 područnih obrtničkih komora i 116 udruženja obrtnika, koji djeluju u svim županijama i većim gradovima i mjestima, čini razgranatu i snažnu obrtničku mrežu u cijeloj zemlji.

Zadaci Hrvatske obrtničke komore su: promicanje obrta i obrtništva, zastupanje interesa obrtnika pred državnim tijelima u oblikovanju gospodarskog sustava, davanje mišljenja i prijedloga državnim tijelima kod donošenja zakona u području obrtništva, osnutak povjerenstava za polaganje pomoćničkih i majstorskih ispita, djelovanje obrtnika, osnutak arbitražnog vijeća, vođenje knjige obrtnika, vođenje evidencije ugovora o nauku, pružanje pomoći obrtnicima prilikom osnutka i poslovanja obrta, obavljanje drugih zadataka određenih zakonom i statutom Hrvatske obrtničke komore.

U okviru Zakonom o obrtu utvrđenih zadaća Hrvatska obrtnička komora skrbi o obrazovanju svojih kadrova i to naročito: provođenjem redovitog obrazovanja na srednjoškolskoj razini i daljnjeg usavršavanja obrtnika i potencijalnih obrtnika u okviru cjeloživotne izobrazbe. Odjel za obrazovanje ekipiran je tako, da može osigurati pružanje obrazovnih usluga na cijelom području Hrvatske. U suradnji s

obrtničkim školama i nadležnim ministarstvima u oblasti strukovne izobrazbe Odjel provodi zakonom i podzakonskim aktima propisane mu aktivnosti, i to prije svega u području redovnog sustava obrazovanja za potrebe obrtništva gdje naročito skrbi o licenciranju obrta, upisima učenika, praktičnom dijelu naukovanja, organizaciji i provođenju kontrolnih i pomoćničkih ispita.

Kako bi se pridobio što veći broj učenika za upis u obrtnička zanimanja Hrvatska obrtnička komora veliku pažnju poklanja promidžbenim aktivnostima u okviru kojih je najznačajnija manifestacija *Želim biti majstor* koja se svake godine tradicionalno održava kao promocija obrtničkih zanimanja.

U okviru daljnjeg obrazovanja za potrebe obrtništva Odjel za obrazovanje skrbi o provedbi majstorskih ispita (imenuje ispitne komisije, obavlja uvid u provođenje ispita i izdaje majstorske diplome), provedbi ispita o stručnoj osposobljenosti kao i o svim oblicima prekvalifikacija u obrtnička zanimanja.

Kako bi se što kvalitetnije izvodila nastava u obrtničkim radionicama organiziraju se tečajevi iz radne pedagogije za majstore – stručne učitelje s priznatim majstorskim statusom a u okviru biblioteke “Majstor” osiguravaju potrebni udžbenici i priručnici za moderno i učinkovito izvođenje nastavnog procesa.

Značajni poslovi Odjela za obrazovanje vezani su uz suradnju s nadležnim tijelima državne uprave, institucijama i udrugama u zemlji i inozemstvu u svrhu razmjene međusobnih iskustava i daljnjeg poticanja strukovne izobrazbe.

Majstorska zvanja su vrlo cijenjena u Hrvatskoj i u Europi, a stječu se polaganjem majstorskog ispita. Majstorski ispiti su državno priznati ispiti, regulirani Zakonom o obrtu i Pravilnikom o postupku i načinu polaganja majstorskog ispita, te ispita o stručnoj osposobljenosti (NN 88/02)., a mogu se polagati za zvanja s liste vezanih obrta, čije je programe donio ministar nadležan za gospodarstvo

Da bi obrazovne zadatke Komora obavljala što kvalitetnije, veliku pažnju pridaje obrazovanju odraslih. Vrlo je bitno naglasiti priznavanje informalno i neformalno stečenih znanja koje polaznici “donose sa sobom” radeći u zanimanjima za koje prijavljuju ispite od dvije godine na više. Također postoji katalog, koji vrlo precizno određuju potrebne kompetencije, koje polaznici trebaju imati da bi ostvarili kvalifikaciju majstora. Ta kvalifikacija im donosi nekoliko bitnih pogodnosti. Majstorsko zvanje omogućuje polaznicima otvaranje vlastitog poduzetništva, omogućuje im također veću kvalifikaciju prema budućem kvalifikacijskom okviru, a i veću sigurnost potrošača u naručenu uslugu ili proizvod. Osim majstorskog zvanja, kroz obrtnički sustav omogućuje je ostvarenje kompetencije za jednostavnija zanimanja polaganjem stručne osposobljenosti. Time polaznici mogu također svoja neformalna i informalno stečena znanja pokazati na ispitu koji potvrđuje polaznikove kompetencije za otvaranje određenog obrta za koje su potrebne nešto manje vještine i znanja od “majstorskih”. Da bi se taj proces što kvalitetnije obavljao postoji mogućnost pripreme za postojeća majstorska zanimanja, u kojem polaznici mogu birati module pripreme za koje smatraju da su im neophodni, ili se mogu uključiti

u kompletnu pripremu za gore navedene ispite. Ovaj dio posla za Komoru mogu odrađivati specijalizirane ustanove za obrazovanje odraslih.

Prilikom toga ustanove bi trebale itekako voditi brigu da se prilikom pripreme vodi briga specifičnost potreba kandidata. Tako se treba provoditi više oblik treninga nego nastave, a pritom uvažavati specifičnosti i svakog zanimanja, ali i polaznika. Kandidati koji se javljaju za ove oblike nastave izgubili su tokom vremena obrazovne navike i vrlo je bitno da nastava bude tip treninga ili radionice. Time dobivamo polaznike koji neće “spavati”, efekt nastave-treninga će se pokazati između ostalog na tržištu s kojeg ti polaznici dolaze.

Objektivna poteškoća je da se na ovaj tip obrazovanja javljaju polaznici koji imaju radni odnos u malom poduzetništvu, tj. najčešće obrtništvu. U ovom tipu poduzetništva imamo vrlo često jednog ili dva zaposlenika unutar tvrtke, pa ukoliko obrazovne aktivnosti traju tijekom radnog vremena, produktivnost te tvrtke je ili 0% ili 50% što je u trenutnim okolnostima nemoguće za malog poduzetnika. Stoga je vrlo bitno, osim obrazovnih modula, iznaći pravilan izbor vremena odvijanja priprema za polaznike. To su najčešće večernji sati (između 18 do 22 sata), čime nastavnik-trener ima izuzetno značajnu ulogu da tom polazniku učini njegov dolazak na nastavu zanimljivim i korisnim. Do sada se to uspijevalo, ali su se ustvrdile i određene manjkavosti. Tako npr. imamo područja u Republici Hrvatskoj, gdje nema mogućnosti priprema za polaznike ovog tipa obrazovanja, što se pokušava popraviti u suradnji sa Ministarstvom gospodarstva, Zavodom za zapošljavanje i fondovima EU. To je izuzetno bitno, jer time omogućavamo jednake uvjet obrazovanja odraslih u obrtničkom sustavu u cijeloj zemlji. Ono čemu se teži je i poboljšavanju strukovnih kompetencija, a dobar primjer organiziranosti dolazi nam iz Njemačke.

Pripreme za majstorske ispite vrše centri kao što je centar u Wiesbaden-u u dogovoru sa cehovima. Cehovi iskazuju potrebu za kompetencijama koje trebaju iskazati majstori na majstorskom ispitu, Komora “prikuplja” obrazovne potrebe i šalje podatke u Hannover na institut. Institut pristupa znanstvenim metodama u obradi prikupljenih podataka i kreira kurikulum za provođenje priprema i zadataka na majstorskom ispitu, a centar npr. u Wiesbaden-u unosi svoju kreativnost i provodi zadane programe koji kasnije rezultiraju priznatim usavršavanjima za buduće majstore, kao i priznatim kompetencijama koje na tržištu rada dobivaju veliki značaj. Time se osigurava standard zanimanja, preferira kvaliteta izvršene usluge ili proizvoda, što ima za posljedicu i priznavanje određenih povlastica od davanja garancije, ugovora sa osiguranjima, kvalitetu izvršenog posla. Uvijek se provode evaluacije unutar sustava, vrše se analize i sustav nije “tromo” tijelo veće se prilagođava potrebama tržišta. U tome veliku ulogu ima Komora, koja određuje potrebe i predlaže zakonska rješenja da bi se ljudi zaposleni unutar sustava štitili postignutim certifikatima za sva pojedina zanimanja.

Moram napomenuti da dobar dio ovog lanca u Hrvatskoj postoji, ali uvođenjem viših standarda u sustav obrazovanja dobiti će se na kraju veće kompetencije korisnika obrazovanja, u ovom slučaju obrtnika i malih poduzetnika.

Zaključak

Stoga obrazovanje u obrtništvu ima za cilj pripremu poduzetnika i radnika u poduzetništvu za što kvalitetniji nastup na tržištu uz veliku društvenu odgovornost.

INTERNET IZVORI

www.hok.hr

www.mingorp.hr

www.hgk.hr

www.aoo.hr

www.aso.hr

EDUCATION IN THE TRADES

Dražen Maksimović

***Summary** – Education in the trades can not be seen as an “island”, but as part of vocational and adult education in Croatia. The impact on education in crafts ranging from the necessary competencies arising from the market need for cadres to be prepared for a painless entry into the job. It is therefore very important to see what we offer vocational training in general, what should be observed regarding the increase in quality, the role of teacher-trainers, material conditions. What kind of impact on education has the role of labor market and its associations. The role of Croatian Chamber of Crafts in the educational process is of great importance and competence, and enhances the competence of service providers in adult education for the trades in order to increase the quality of education in the trades.*

***Key words:** vocational education, in crafts, teacher-trainer, conditions for apprentices and adult*

CONFINTEA VI: Okvir za djelovanje iz Beléma

KORIŠTENJE MOĆI I POTENCIJALA UČENJA I OBRAZOVANJA ODRASLIH ZA ODRŽIVU BUDUĆNOST

Preambula

1. Mi, zemlje članice UNESCO-a, predstavnici organizacija civilnog društva, socijalnih partnera, agencija Ujedinjenih naroda, međuvladinih agencija i privatnog sektora, okupili smo se u Belému do Paru u Brazilu u prosincu 2009. godine kao sudionici šeste međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VI) da bismo ocijenili napredak u učenju i obrazovanju odraslih od CONFINTEA-e V. Obrazovanje odraslih prepoznato je kao ključan element prava na obrazovanje, zbog čega bismo trebali hitno iscrtati novi smjer kretanja kako bismo omogućili svim mladim ljudima i odraslima da iskoriste to pravo.¹

2. Mi neprestano ponavljamo fundamentalnu ulogu učenja i obrazovanja odraslih na način kako je postavljena tijekom pet međunarodnih konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA I-V) od 1949. godine i jednoglasno se obvezujemo da ćemo, s osjećajem za hitnost i ubrzanim ritmom, provesti i unaprijediti planove koje se odnose na učenje i obrazovanje odraslih.

3. Mi potvrđujemo definiciju obrazovanja odraslih postavljenu prvi put na konferenciji *Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih* održanoj u Nairobiju 1976. te dalje razvijenu *Hamburškom deklaracijom* iz 1997. godine, prema kojima obrazovanje odraslih označava “cjelokupno tijelo neprekidnih procesa učenja, formalnih ili drugih, kojima ljudi koje njihovo društvo smatra odraslima razvijaju sposobnosti, obogaćuju znanja te unapređuju tehničke ili profesionalne kvalifikacije ili ih okreću u novom smjeru kako bi zadovoljili vlastite potrebe i potrebe svojih društva”.

4. Mi potvrđujemo da je pismenost najznačajniji temelj za izgradnju sveobuhvatnog, inkluzivnog i integriranog cjeloživotnog i općeživotnog učenja za sve mlade ljude i odrasle. S obzirom na veličinu izazova koju pismenost globalno predstavlja, smatramo da je od vitalnog značaja udvostručiti naše napore kako bismo osigurali da se postojeći ciljevi i prioritete vezani uz pismenost odraslih, na način na koji su definirani u Obrazovanju za sve (EFA), Desetljeću pismenosti Ujedinjenih naroda (UNLD) i Inicijativi pismenosti za osnaživanje (LIFE), ostvare upotrebom svih raspoloživih sredstava.

¹ Prevedeno u Agenciji za obrazovanje odraslih, Zagreb

5. Obrazovanje mladih ljudi i odraslih omogućuje pojedincima, a posebice ženama, da se nose s višestrukim društvenim, gospodarskim i političkim krizama te s klimatskim promjenama. Dakle, mi prepoznajemo ključnu ulogu koju učenje i obrazovanje odraslih imaju za ostvarenje Milenijskih ciljeva razvoja (MDG), Obrazovanja za sve (EFA) i UN-ovog plana za održivi ljudski, društveni, gospodarski, kulturni i ekološki razvoj, uključujući ravnopravnost spolova (CEDAW i Pekinška platforma za akciju).

6. Mi stoga usvajamo ovaj **Okvir za djelovanje iz Beléma** da bi nas vodio u korištenju moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost za sve.

Prema cjeloživotnom učenju

7. Cjeloživotno učenje ima kritičnu ulogu za odgovor na globalne probleme i izazove vezane uz obrazovanje. Cjeloživotno je učenje „od kolijevke do groba“ filozofija, konceptualni okvir i organizacijsko načelo svih oblika obrazovanja, temeljeno na inkluzivnim, emancipatorskim, humanističkim i demokratskim vrijednostima, sveobuhvatni je i sastavni dio vizije društva utemeljenog na znanju. Mi ponovno potvrđujemo četiri stupa učenja koja je preporučila Međunarodna komisija o obrazovanju za 21. stoljeće: učiti znati, učiti činiti, učiti biti i učiti za zajedništvo.

8. Mi uviđamo da je učenje i obrazovanje odraslih značajna komponenta procesa cjeloživotnog učenja koje obuhvaća cjelinu učenja od formalnog do neformalnog i informalnog učenja. Učenje i obrazovanje odraslih zadovoljavaju potrebe učenja mladih, odraslih i starijih ljudi. Učenje i obrazovanje odraslih pokrivaju širok spektar sadržaja - općenite teme, strukovna pitanja, obiteljsku pismenost i obiteljsko obrazovanje, građanstvo i mnoga druga područja - s prioritetima koji ovise o specifičnim potrebama pojedinih zemalja.

9. Mi smo uvjereni u kritičnu ulogu cjeloživotnog učenja za odgovor na globalne probleme i izazove vezane uz obrazovanje, te smo njome nadahnuti. Nadalje, naše je uvjerenje da učenje i obrazovanje odraslih pruža ljudima nužna znanja, sposobnosti, vještine, kompetencije i vrijednosti kojima će prakticirati i unaprijediti svoja prava i kojima će steći kontrolu nad svojim sudbinama. Učenje i obrazovanje odraslih također su imperativi za postizanje pravičnosti i uključenosti, iskorjenjivanje siromaštva i izgradnju pravičnih, tolerantnih, održivih i na znanju utemeljenih društava.

Preporuke

10. Dok potvrđujemo svoja postignuća i napredak od CONFINTEA-e V, svjesni smo izazova s kojima se još suočavamo. Prepoznajući da je ispunjenje prava na obrazovanje odraslih i mladih ljudi uvjetovano s obzirom na politike, upravljanje, financiranje, sudjelovanje, inkluziju, pravičnost i kvalitetu, kako je to opisano u pri-

loženim **Polazišnim osnovama**, odlučni smo slijediti sljedeće preporuke. Naročiti izazovi koje predstavlja pismenost upućuju nas da pismenosti odraslih postavimo u prvi plan.

Pismenost odraslih

11. Pismenost je nužna osnova koja omogućuje mladim ljudima i odraslima da se uključe u mogućnosti učenja na svim razinama. Pravo na pismenost neodvojiv je dio prava na obrazovanje. Pretpostavka je razvoja osobnog, društvenog, ekonomskog i političkog osnaživanja. Pismenost je ključno sredstvo izgradnje ljudskih sposobnosti da bi se mogli nositi s nastajućim izazovima i složenostima života, kulture, gospodarstva i društva.

S obzirom na tvrdokornost i opseg izazova koji pismenost predstavlja, praćen neiskorištavanjem ljudskih resursa i potencijala, udvostručenje napora kojima bi se do 2015. godine nepismenost smanjila 50 posto u odnosu na razinu iz 2000. predstavlja imperativ (4. cilj EFA-e i druge međunarodne obveze), s krajnjim ciljem sprečavanja i prekidanja ciklusa niske pismenosti te kreiranja potpuno pismenog svijeta.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

- a) osigurati da se u svim istraživanjima i prikupljenim podacima pismenost prizna kao kontinuum;
- b) razviti plan s jasnim ciljevima i rokovima da bi se odgovorilo na taj izazov na temelju kritičke procjene ostvarenog napretka, prepreka na koje se naišlo i utvrđenih slabosti;
- c) mobilizirati te povećati vanjske i unutarnje resurse i ekspertizu da bi se provedli programi opismenjavanja na višoj razini i s većim opsegom, pokrivenošću i kvalitetom, s ciljem promicanja integralnih i srednjoročnih procesa, čime bi se osiguralo ostvarenje održive pismenosti pojedinaca;
- d) razvijati opismenjavanje koje je relevantno i prilagođeno potrebama pojedinaca te vodi funkcionalnom i održivom znanju, vještinama i kompetencijama sudionika, čime će ih se osnažiti da učenje nastave kao dio cjeloživotnog učenja, a njihova postignuća budu prepoznata odgovarajućim instrumentima i metodama procjene;
- e) usmjeriti aktivnosti opismenjavanja na žene i stanovništvo u iznimno nepovoljnom društvenom položaju, uključujući autohtono stanovništvo i zatvorenike, s ukupnom usredotočenošću na ruralno stanovništvo;
- f) uspostaviti međunarodne indikatore i ciljeve pismenosti;
- g) sustavno pratiti i izvještavati o napretku, između ostalog o investicijama i adekvatnosti resursa vezanih uz opismenjavanje u svakoj zemlji, kao i na globalnoj razini putem uključivanja posebne sekcije u Globalno izvješće praćenja EFA-e;

- h) planirati i implementirati kontinuirano obrazovanje, osposobljavanje i razvijanje vještina iznad razine temeljnih vještina pismenosti, što bi bilo podržano obogaćenom pismenom okolinom.

Javne politike

12. Politike i zakonodavne mjere za obrazovanje odraslih trebaju biti sveobuhvatne, inkluzivne i integrirane unutar cjeloživotne i općeživotne perspektive učenja na temelju sektorskih i unutarsektorskih načela, pokrivajući i povezujući sve komponente učenja i obrazovanja.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

- a) razviti i implementirati politike s potpuno uračunatim troškovima, dobro usmjerene planove i zakonodavstvo usmjereno na pismenost odraslih, obrazovanje za mlade ljude i za odrasle, i na cjeloživotno učenje;
- b) oblikovati specifične i konkretne akcijske planove za učenje i obrazovanje odraslih koji su integrirani u MDG, EFA i UNLD, kao i u ostale nacionalne i regionalne razvojne planove i u aktivnosti LIFE-a gdje postoje;
- c) osigurati da učenje i obrazovanje odraslih budu uključeni u inicijativu “ONE United Nations”;
- d) uspostaviti odgovarajuće mehanizme koordinacije kao što su nadzorni odbori, koji uključuju sve aktivne dionike u učenju i obrazovanju odraslih;
- e) razviti ili unaprijediti strukture i mehanizme za priznavanje, vrednovanje i akreditaciju svih oblika učenja putem uspostave okvira ekvivalentnosti.

Upravljanje²

13. Dobro upravljanje omogućuje djelotvornu, transparentnu, odgovornu i pravičnu implementaciju politika učenja i obrazovanja odraslih. Zastupljenost i sudjelovanje svih dionika nužni su želi li se zajamčiti responzivnost prema potrebama svih osoba koje uče, posebice onih u nepovoljnom društvenom položaju.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

- a) stvoriti i održavati mehanizme za uključenost javnih vlasti na svim administrativnim razinama, organizacija civilnog društva, socijalnih partnera, privatnog sektora, zajednice i udruženja odraslih učenika i nastavnika u razvoj, implementaciju i evaluaciju politika i programa;
- b) poduzeti mjere izgradnje kapaciteta da bi se podržala konstruktivna, informirana i primjerena uključenost organizacija civilnog društva, zajednice i udruženja odraslih polaznika u razvoj, implementaciju i evaluaciju politika i programa;

² Governance: upravljanje, javno upravljanje (op.ur.)

- c) promovirati i podupirati međusektorsku i međuministarsku suradnju;
- d) promicati transnacionalnu suradnju projektima i mrežama za dijeljenje znanja, iskustva i inovativnih praksi.

Financiranje

14. Učenje i obrazovanje odraslih vrijedno su ulaganje koje donosi društvenu korist stvaranjem demokratskijeg, mirnijeg, inkluzivnijeg, produktivnijeg, zdravijeg i održivijeg društva. Znatna financijska ulaganja nužna su da bi se osiguralo pružanje kvalitetnih usluga učenja i obrazovanja odraslih.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

- a) ubrzati napredak prema ostvarenju preporuke CONFINTEA-e, koja traži ulaganje barem šest posto BDP-a u obrazovanje te raditi na povećanju ulaganja u učenje i obrazovanje odraslih;
- b) širiti postojeće obrazovne resurse i budžete u svim odjelima javne uprave da bi se postigao cilj integrirane strategije učenja i obrazovanja odraslih;
- c) razmatrati nove i otvarati postojeće transnacionalne programe financiranja za pismenost i obrazovanje odraslih, u skladu s aktivnostima u sklopu Programa za cjeloživotno učenje EU-a;
- d) stvarati poticaje za promicanje novih izvora financiranja, na primjer iz privatnog sektora, NVO-a, zajednica i pojedinaca, ne dovodeći u pitanje načela pravičnosti i inkluzije;
- e) dati prioritet investicijama u cjeloživotnom učenju za žene, stanovništvo iz ruralnih krajeva i osobe s posebnim potrebama.

Kao potporu tim strategijama, pozivamo međunarodne partnere da:

- f) ispune svoje obveze premošćivanja financijskog jaza koji sprečava dostizanje svih ciljeva EFA-e, posebice 3. i 4. cilja (učenje mladih i odraslih, pismenost odraslih);
- g) povećaju sredstva i tehničku pomoć za opismenjavanje, učenje i obrazovanje odraslih te istraže provedivost korištenja alternativnih mehanizama financiranja, kao što su zamjena duga ili odgoda;
- h) zahtijevaju da planovi obrazovnog sektora podneseni Inicijativi *Fast Track* (FTI) sadrže pouzdane aktivnosti i investicije koje se odnose na pismenost odraslih.

Sudjelovanje, inkluzija i pravičnost

15. Inkluzivno obrazovanje temelj je postizanja ljudskog, društvenog i gospodarskog razvoja. Opremanje svih pojedinaca da bi mogli razviti svoje potencijale znatno doprinosi njihovom ohrabrenju u vođenju zajedničkog skladnog i dostojanstvenog života. Ne može postojati isključenost na temelju godina, roda, etniciteta,

statusa migranta, jezika, religije, invaliditeta, ruralnosti, seksualnog identiteta ili orijentacije, siromaštva, raseljenosti ili izdržavanja zatvorske kazne. Borba protiv kumulativnih efekata višestruko nepovoljnog položaja posebno je važna. Potrebno je poduzeti mjere koje bi svima povećale pristup i motivaciju.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

- a) promovirati i omogućavati pravičniji pristup i sudjelovanje u učenju i obrazovanju odraslih povećanjem kulture učenja te uklanjanjem prepreka sudjelovanju;
- b) promovirati i podupirati pravičniji pristup i sudjelovanje u učenju i obrazovanju odraslih dobro osmišljenim i ciljanim usmjeravanjem i informiranjem, kao i aktivnostima i programima kao što su tjedni obrazovanja odraslih te festivali učenja;
- c) predvidjeti i odgovoriti na probleme skupina za koje se može utvrditi da su u višestruko nepovoljnom položaju, posebice u ranoj odrasloj dobi;
- d) stvarati centre i prostore učenja u zajednici koji će biti višenamjenski te unapređivati pristup i sudjelovanje u cijelom spektru programa učenja i obrazovanja odraslih za žene, uzimajući u obzir specifične zahtjeve rodno-specifičnog tijeka života;
- e) podupirati razvoj pisanja i pismenosti na raznim autohtonim jezicima razvijanjem relevantnih programa, metoda i materijala koji priznaju i vrednuju autohtone kulture, znanja i metodologije, a istodobno adekvatno razvijaju učenje drugog jezika za širu komunikaciju;
- f) financijski podupirati sustavnu usredotočenost na skupine u nepovoljnom društvenom položaju (na primjer autohtono stanovništvo, migrante, osobe s posebnim potrebama te osobe nastanjene u ruralnim područjima) u svim obrazovnim politikama i pristupima koji mogu uključivati besplatne programe ili programe koje subvencioniraju strane vlade, poticajima za učenje kao što su stipendije, oslobođenje od plaćanja školarine i plaćen studijski dopust;
- g) omogućiti obrazovanje odraslih u zatvorima na svim prikladnim razinama;
- h) usvojiti holistički, integrirani pristup, uključujući mehanizam identificiranja dionika i odgovornosti države u partnerstvu s organizacijama civilnog društva, dionika tržišta rada, polaznika i nastavnika;
- i) razvijati djelotvorne obrazovne odgovore na probleme migranata i izbjeglica kao ključan element razvojnih aktivnosti.

Kvaliteta

16. Kvaliteta u učenju i obrazovanju holistička je, multidimenzionalna koncepcija i praksa koja zahtijeva konstantnu pažnju i kontinuirani razvoj. Promicanje kulture kvalitete u učenju odraslih zahtijeva relevantne sadržaje i načine pružanja

usluga obrazovanja, procjenu potreba utemeljenu na polazniku, stjecanje višestrukih kompetencija i znanja, profesionalizaciju nastavnika, obogaćivanje okoline za učenje i osnaživanje pojedinaca i zajednica.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

- a) razviti kriterije kvalitete za kurikulume, materijale za učenje i metodologije poučavanja u programima obrazovanja odraslih, uzimajući pritom u obzir ishode i mjere utjecaja;
- b) prepoznavati raznolikost i pluralnost pružatelja obrazovanja;
- c) unapređivati osposobljavanje, izgradnju kapaciteta, uvjete zapošljavanja i profesionalizaciju nastavnika u obrazovanju odraslih, na primjer uspostavom partnerstva s visokoškolskim ustanovama, udruženjima nastavnika i udrugama civilnog društva;
- d) izraditi kriterije za procjenu ishoda učenja odraslih na različitim razinama;
- e) precizno smjestiti indikatore kvalitete;
- f) pružiti veću pomoć sustavnim interdisciplinarnim istraživanjima u učenju i obrazovanju odraslih, upotpunjenim sustavima upravljanja znanjem za prikupljanje, analizu i diseminaciju podataka i primjera dobre prakse.

Praćenje implementacije Okvira za akciju iz Beléma

17. Crpeći snagu iz naše kolektivne volje kako bismo ojačali učenje i obrazovanje odraslih u svojim zemljama i na međunarodnoj razini, obvezujemo se na sljedeće mjere vezane uz odgovornost i praćenje. Potvrđujemo potrebu za valjanim i pouzdanim kvantitativnim i kvalitativnim podacima da bismo informirali kreatora politika u učenju i obrazovanju odraslih. Rad s partnerima na izradi i provedbi redovnih mehanizama bilježenja i praćenja na nacionalnim i internacionalnim razinama od najveće je važnosti za ostvarenje Okvira za djelovanje iz Beléma.

Iz tih razloga obvezujemo se da ćemo:

- a) ulagati u proces razvoja niza komparativnih indikatora za pismenost kao kontinuum te obrazovanje odraslih;
- b) redovno prikupljati i analizirati podatke i informacije o sudjelovanju i napretku u programima obrazovanja odraslih, odvojene prema spolu i ostalim faktorima, da bi se vrednovala promjena kroz vrijeme i dijelila dobra praksa;
- c) uspostaviti redovne mehanizme praćenja da bi se procijenila implementacija obveza s CONFINTEA-e VI;
- d) preporučiti pripremu izvješća napretka u tri godine koje bi trebalo biti poslano UNESCO-u;
- e) inicirati regionalne mehanizme praćenja s jasnim mjerilima i indikatorima;
- f) izraditi izvješća o nacionalnom napretku za izvješće o napretku CONFINTEA-e VI, koje se podudara s vremenskim rasporedom EFA-e i MDG-a za 2015.;

- g) podupirati suradnju među zemljama u razvoju za praćenje MDG-a i EFA-e u područjima pismenosti odraslih, obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja;
- h) pratiti suradnju u obrazovanju odraslih u disciplinama i sektorima kao što su poljoprivreda, zdravstvo i zapošljavanje.

Kako bi se osigurala potpora za praćenje i nadzor na međunarodnoj razini, pozivamo UNESCO i njegove strukture da:

- i) pruže potporu zemljama članicama osmišljavanjem i razvojem sustava upravljanja znanjem s otvorenim pristupom koji bi prikupljao podatke i studije slučaja dobre prakse, putem doprinosa zemalja članica;
- j) razviju smjernice za sve ishode učenja, uključujući stečene neformalnim i informalnim učenjem, da bi mogli biti priznati i vrednovani;
- k) kroz UNESCO-ov Institut za cjeloživotno učenje i u partnerstvu s UNESCO-ovim Institutom za statistiku koordiniraju procese praćenja na globalnoj razini koji bi prikupljali informacije i periodično izvještavali o napretku u učenju i obrazovanju odraslih;
- l) na navedenim osnovama u pravilnim razmacima izrađuju *Globalno izvješće o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE)*;
- m) revidiraju i upotpune *Preporuku o razvoju obrazovanja odraslih iz Nairobija (1976.)* do 2012. godine.

DODATAK

Polazišne osnove

Globalni obrazovni problemi i izazovi

1. Učenje i obrazovanje odraslih imaju kritičnu ulogu za odgovor na suvremene kulturne, ekonomske, političke i društvene izazove. Globalizirani svijet otvorio je put mnogim prilikama, među njima i mogućnosti učenja od bogatih i raznolikih kultura koje prelaze geografske granice. Međutim, širenje nejednakosti postalo je dominantnim svojstvom naše ere. Veliki dio svjetske populacije živi u siromaštvu, čak 43,5 posto preživljava s manje od dva američka dolara dnevno. Većina siromašnog stanovništva svijeta živi u ruralnim područjima. Demografske nejednakosti, s rastućom mladom populacijom na jugu i populacijom koja stari na sjeveru, pogoršane su velikim migracijama iz siromašnih u bogata područja - unutar i između zemalja - i priljevom znatnog broja raseljenih ljudi. Suočeni smo s nejednakim pristupom hrani, vodi i energiji, a ekološka degradacija dugoročno prijeti našoj egzistenciji. Osim materijalne, često je uočena i oskudica sposobnosti koja sprečava učinkovito funkcioniranje društva. Nedopustivo mnogo današnje djece ima izgleda

da bude suočeno s nezaposlenošću u mladosti, a rastući broj socijalno, ekonomski i politički “odvojenih” mladih ljudi osjeća da nema udjela u društvu.

2. Suočeni smo sa strukturalnim pomacima u proizvodnji i na tržištima rada, rastućim nesigurnostima i tjeskobama u svakodnevnom životu, poteškoćama u postizanju međusobnog razumijevanja, a sad i sa sve dubljom svjetskom ekonomskom i financijskom krizom. Istovremeno, globalizacija i ekonomija znanja prisiljavaju nas na obnavljanje i prilagodbu naših vještina i kompetencija novim radnim okolinama, oblicima društvene organizacije i komunikacijskim kanalima. Ti problemi i naše hitne kolektivne i individualne potrebe u vezi s učenjem preispituju naša načela i pretpostavke u tom području te neke aspekte temelja naših uhodanih obrazovnih sustava i filozofija.

3. U mnogim zemljama pismenost odraslih ostaje velikim izazovom: 774 milijuna odraslih (od kojih su dvije trećine žene) nemaju temeljne vještine pismenosti, a ponuda je učinkovitih programa opismenjivanja i stjecanja životnih vještina nedovoljna. U Europi gotovo trećina radne snage ima samo ekvivalent nižem sekundarnom obrazovanju, a dvije trećine novih poslova zahtijevaju kvalifikacije na višoj sekundarnoj razini ili više od toga. U mnogim zemljama juga većina stanovništva ne dostiže razinu osnovne škole. U 2006. oko 75 milijuna djece (od kojih su većina djevojčice) ili je rano napustilo školu ili je nikad nije ni pohađalo. Gotovo polovina te djece je iz subsaharske Afrike, a više od 80 posto iz ruralnih područja. Nedostatak društvene relevantnosti obrazovnog kurikuluma, nedostatan broj ili u nekim slučajevima nedovoljno osposobljavanje nastavnika, nestašica inovativnih materijala i metoda te prepreke svih vrsta potkopavaju sposobnost postojećih obrazovnih sustava da pruže kvalitetno obrazovanje koje može utjecati na nejednakosti u našim društvima.

4. Nekoliko usklađenih međunarodnih nastojanja usmjereno je na davanje odgovora na te izazove. Učinjen je napredak prema postizanju šest ciljeva Obrazovanja za sve (EFA, 2000) putem suradnji vlada, koje imaju vodeću ulogu, s agencijama Ujedinjenih naroda, udrugama civilnog društva, privatnim pružateljima obrazovanja te donatorima. Povećanje resursa za Univerzalno osnovno obrazovanje načinjeno je inicijativom EFA-e *Fast track*. Desetljeće pismenosti Ujedinjenih naroda (UNLD) (2003.-2012.) pruža potporu postizanju EFA-nih ciljeva vezanih uz pismenost zagovaranjem i podizanjem svijesti na svjetskoj razini. Inicijativa Pismenost za osnaživanje (LIFE) daje globalni okvir unutar UNLD-a čiji je cilj podrška zemljama s najvećim potrebama u pogledu pismenosti. Dva Milenijska cilja razvoja (2000.) eksplicitno se odnose na obrazovanje: ostvarenje univerzalnog osnovnog obrazovanja i rodna jednakost. Međutim, ni u jednom od tih ciljeva nije naznačena uloga učenja i obrazovanja odraslih izvan temeljne pismenosti i životnih vještina. Ohrabruje da je Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj (2005.-2014.) široko postavljeno pa učenje i obrazovanje odraslih mogu unutar njega igrati vrlo vidljivu ulogu.

5. Učenje i obrazovanje odraslih kritičan su i nužan odgovor na izazove s kojima se suočavamo. Oni su ključna komponenta holističkog i sveobuhvatnog sustava

cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje integrira formalno, neformalno i informalno učenje i koje se, eksplicitno ili implicitno, odnosi na mlade i na odrasle osobe koje uče. Konačno, u učenju i obrazovanju odraslih radi se o osiguravanju konteksta za učenje i procesa učenja koji su atraktivni i responzivni prema potrebama odraslih kao aktivnih građana. Radi se o razvoju samostalnih, autonomnih pojedinaca, izgradnji i obnovi njihovih života u složenim kulturama, društvima i gospodarstvima koji se ubrzano mijenjaju - na poslu, u obitelji, zajednici i društvenom životu. Potreba za mijenjanjem različitih vrsta poslova tijekom života, prilagodba novim kontekstima u situacijama raseljavanja ili migracijama, važnost poduzetničkih inicijativa i sposobnost da se održe napreci u kvaliteti života - te i ostale socioekonomske okolnosti traže kontinuirano učenje tijekom odraslog života. Učenje i obrazovanje odraslih ne nude samo specifične kompetencije, nego su također ključan faktor u podizanju samouvjerenosti, samopouzdanja, jasnog osjećaja za identitet i uzajamnu potporu. Usprkos tome, učenje i obrazovanje odraslih su mnogo više od stavke u društvenoj potrošnji ili financijskim izdacima. Oni su investicija u nadu za budućnost.

6. Danas se procjenjuje da za svaku godinu podizanja prosječne razine obrazovanosti odrasle populacije postoji odgovarajuće povećanje od 3,7 posto dugoročnog ekonomskog rasta i šest posto povećanje prihoda *per capita*.

Napredak u učenju i obrazovanju odraslih od CONFINTEA-e V

7. Nacionalna izvješća izrađena u sklopu pripreme za CONFINTEA-u VI što su ih podnijele 154 zemlje članice te rasprave o učinkovitoj praksi tijekom regionalnih pripremnih konferencija pokazali su neke napretke i inovacije u učenju i obrazovanju odraslih unutar perspektive cjeloživotnog učenja. Osim primjera Strategije cjeloživotnog učenja Europske unije pokrenute 2000. godine i s njom povezanih nacionalnih politika država članica, nekoliko zemalja članica s juga uvelo je sveobuhvatne politike i zakonodavstvo koji se odnosi na učenje i obrazovanja odraslih, a neke su čak učenje i obrazovanje odraslih ugradile u svoje ustave. Razvijaju se sustavni pristupi učenju i obrazovanju odraslih u skladu s okvirima politika, a u nekim slučajevima provedene su velike reforme.

8. Planovi, programi i kampanje koje se odnose na pismenost reaktivirani su i ubrzani u nekim zemljama članicama. U periodu 2000.-2006. došlo je do porasta u pismenosti odraslih na globalnoj razini sa 76 na 84 posto. Napredak je posebice zabilježen u državama u razvoju. Neke vlade aktivno su nastojale surađivati s civilnim društvom da bi osigurale neformalne mogućnosti učenja pristupima koji uključuju povjeravanje provedbe dijela usluga drugima, sa širokim spektrom sadržaja, ciljeva i ciljanih grupa. Pružanje neformalnog obrazovanja postalo je raznolikije te pokriva teme kao što su ljudska prava, građanstvo, demokracija, osnaživanje žena, prevencija zaraze HIV-om, zdravlje, zaštita okoliša i održivi razvoj. Događaji usmjereni na zagovaranje učenja kao što su tjedni obrazovanja odraslih, festivali učenja te sveo-

buhvatni pokreti kao što su Gradovi učenja i Regije učenja bitno doprinose učenju i obrazovanju odraslih.

9. Postoje uvjerljivi znakovi koji govore o koristi od pružanja rodno osjetljivog učenja i obrazovanja odraslih, posebno vezano uz žene, a povećani su i prepoznavanje te koristi u zemljama članicama. Prihvaćaju se informacijske i komunikacijske tehnologije te otvoreno učenje i učenje na daljinu, koji polako odgovaraju na specifične potrebe osoba koje uče, a donedavno su bile isključene. Učenje materinjeg jezika sve je zastupljenije u nacionalnim politikama u višejezičnim i multikulturnim kontekstima, iako je samo nekoliko zemalja implementiralo sveobuhvatne politike o tom pitanju.

10. Uvedeni su sustavi informiranja, dokumentiranja, praćenja i evaluacije programa učenja i obrazovanja odraslih. Postupno se uvode učinkoviti instrumenti i sustavi priznavanja, vrednovanja i akreditacije učenja, uključujući tijela i procedure osiguranja kvalitete. Pokazalo se da je stvaranje sinergije formalnog, neformalnog i informalnog učenja i obrazovanja polučilo bolje rezultate i za pojedince koji uče i za obrazovne sustave, jer se postojeći resursi i kompetencije učinkovitije koriste.

11. Kada države provode odlučne inicijative u suradnji s ključnim institucijama civilnog društva, korporativnim sektorom i radničkim udruženjima, obrazovanje odraslih doživljava procvat. Javno-privatna partnerstva postaju sve češća praksa, a projekti na temelju suradnje među zemljama u razvoju te projekti suradnje triju zemalja, koji uključuju razvijene zemlje i zemlje u razvoju, polučuju opipljive rezultate u stvaranju novog oblika učenja odraslih za održivi razvoj, mir i demokraciju. Regionalna, nadnacionalna tijela i agencije igraju ključne i transformativne uloge, pri čemu utječu na države te dopunjuju njihove aktivnosti.

Izazovi za učenje i obrazovanje odraslih

12. Usprkos tom napretku, nacionalna izvješća i *Globalno izvješće o učenju i obrazovanju odraslih* (GRALE) izrađeni za CONFINTEA-u VI ukazuju na nove društvene i obrazovne izazove koji su iskrsnuli pored postojećih problema, a od kojih su se neki u međuvremenu pogoršali, na nacionalnoj, regionalnoj i globalnoj razini. Najvažnije je da očekivanje nakon CONFINTEA-e V kako ćemo nanovo izgraditi i ojačati učenje i obrazovanje odraslih nije ispunjeno.

13. Uloga i mjesto učenja i obrazovanja odraslih unutar cjeloživotnog učenja i dalje su podzastupljeni. Istovremeno, javne politike izvan obrazovanja nisu prepoznale i integrirale osebujan doprinos koji učenje i obrazovanje odraslih mogu ponuditi širem gospodarskom, socijalnom i ljudskom razvoju. Područje učenja i obrazovanja odraslih i dalje je fragmentirano. Napori usmjereni na zagovaranje mjesta učenja i obrazovanja odraslih rasuti su na više strana, a politički kredibilitet razblažen je upravo zbog iznimno raznolike prirode učenja i obrazovanja odraslih koja sprečava bližu identifikaciju s bilo kojom arenom društvenih politika. Često je izostavljanje obrazovanja odraslih iz programa vladinih agencija praćeno oskud-

nom suradnjom ministarstava, slabom organizacijskom strukturom i lošom povezanošću obrazovanja (formalnog i neformalnog) s ostalim sektorima. S obzirom na priznavanje i akreditaciju učenja, nacionalni mehanizmi i međunarodna nastojanja stavljaju prejak naglasak na formalno akreditirane vještine i kompetencije, pritom rijetko uključujući neformalno, informalno i iskustveno učenje. Jaz između politika i njihove implementacije povećava se kada se razvoj politika provodi izolirano, bez vanjske suradnje ili inputa (s terena i iz visokoškolskih ustanova) te ostalih udruženja nastavnika u obrazovanju mladih i odraslih.

14. Nije uspostavljeno dalekovidno i adekvatno financijsko planiranje koje bi omogućilo učenju i obrazovanju odraslih da značajno doprinesu našoj budućnosti. Nadalje, trenutačni rastući trend decentralizacije odlučivanja nije uvijek popraćen odgovarajućim financijskim izdvajanjima na svim razinama ili primjerenim delegiranjem budžetskih ovlaštenja. Učenje i obrazovanje odraslih nisu još dovoljno zastupljeni u strategijama pomoći međunarodnih donatora, a također još nisu predmet aktualnih napora za koordinacijom i usklađivanjem donatora. Oprost duga zasad nije znatno koristio učenju i obrazovanju odraslih.

15. Iako svjedočimo povećanju raznolikosti programa učenja i obrazovanja odraslih, njihova je ponuda primarno usredotočena na strukovno i profesionalno obrazovanje i osposobljavanje. Nedostaju integriraniji pristupi učenju i obrazovanju odraslih usmjereni na razvoj u svim aspektima (gospodarski razvoj, održivi razvoj, razvoj zajednice, osobni razvoj). Inicijative rodno osviještene politike nisu uvijek vodile k relevantnijim programima za veće sudjelovanje žena. Slično tome, programi učenja i obrazovanja odraslih rijetko odgovaraju potrebama autohtonog stanovništva, populacije u ruralnim područjima i migranata. Raznolikost polaznika u smislu dobi, spola, kulturnog porijekla, ekonomskog statusa, specifičnih potreba - uključujući invaliditet - i jezika ne odražava se u sadržaju i praksi programa. Nekoliko zemalja ima konzistentne višejezične politike usmjerene na promicanje materinjih jezika, što je često presudno za stvaranje pismene okoline, posebno za autohtone i/ili manjinske jezike.

16. Učenje i obrazovanje odraslih rijetko se pojavljuju u mnogim međunarodnim planovima i preporukama obrazovanja, u najboljem slučaju spominju se samo vrlo široko, a često se na njih gleda kao na sinonim za stjecanje temeljne pismenosti. Istovremeno pismenost nedvojbeno ima veliki utjecaj, a trajno visoka razina izazova koji predstavlja pismenost djeluje optužujuće spram neadekvatnog usvajanja mjera i inicijativa posljednjih godina. Zbog konstantno visoke stope pismenosti postavlja se pitanje jesu li politički i financijski dovoljno učinile vlade i međunarodne agencije.

17. Manjak mogućnosti za profesionalizaciju i osposobljavanje, kao i osiromašena struktura okoline za učenje, u smislu opreme, materijala i kurikuluma, presudno utječe na kvalitetu pružanja programa učenja i obrazovanja odraslih. Rijetko se sustavno provode procjene i istraživanja potreba u sklopu procesa planiranja da bi se odredili primjereni sadržaji, pedagogija, način pružanja usluga obrazovanja i

popratna infrastruktura, niti su praćenje, evaluacija i mehanizmi povratnih informacija konstantna kvaliteta učenja i obrazovanja odraslih. Ondje gdje postoje razine njihove sofisticiranosti određene su napetošću koja se javlja pri balansiranju između kvalitete i kvantitete pružanja usluga obrazovanja.

18. Ove Polazišne osnove argumentacijska su potpora preporukama i strategijama izloženima u **Okviru za djelovanje iz Beléma**.

IZ RADA HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA

28. (ZIMSKA) ANDRAGOŠKA ŠKOLA (Opatija, od 4.do 6. veljače 2010.)

Hrvatsko andragoško društvo, nastavljajući svoju višegodišnju tradiciju usavršavanja andragoga, i ove je godine organiziralo ZIMSKU ANDRAGOŠKU ŠKOLU (28).

Andragoška škola je održana od 4. do 6. veljače 2010 . god. Opatiji, Grand hotel - 4 opatijska cvijeta.

U radu ovog stručnog skupa sudjelovala su 83 sudionika iz školskih ustanova, pučkih otvorenih učilišta, službi za zapošljavanje, obrtničkih komora i njihovih udruženja, gospodarstva i državne uprave.

Na ovom stručnom skupu ostvarene su ove aktualne teme:

1. Hrvatski kvalifikacijski okvir – za izgradnju društva i socijalne uključenosti
2. Aktivnost, rezultati i planovi u razvoju sustava obrazovanja odraslih
3. Unapređivanje kompetencija i vještina – put do bržeg zapošljavanja u vremenu krize
4. Društvo znanja i obrazovanje odraslih
5. Andragoška radionica u funkciji ostvarivanja ciljeva obrazovanja odraslih
6. Projektno učenje u obrazovanju odraslih
7. Usavršavanje nastavnika u obrazovanju odraslih
8. Konzultativna, redovna nastava ili nastava na daljinu, s primjerom dobre prakse
9. Računalni program profesionalnog usmjeravanja Moj izbor – unapređenje i razvoj programa
10. Program cjeloživotnog učenja s primjerom dobre prakse – Dunavska mreža
11. Primjena jezičnih kompetencija u planiranju nastave i provjeri znanja
14. Otvoreni sat - svekolika problematika obrazovanja odraslih

Predavači na ovom skupu:

- Irena Bačelić
- Valnea Bressan
- Mislav Balković
- Katarina Ćurković
- Branko Dijanošić
- Dragica Kovčalija
- Milan Matijević
- Jelena Matković
- Maja Mušnjak
- Nikola Pastuović
- Mihaela Plečaš
- Gordana Radonić
- Mihaela Šigir Dubravac
- Marina Tatalović
- Mile Živčić

Uvodničari i moderatori bili su: Jakov Bevanda, Rozalija Filipović Baljak, Slavko Trupeljak i Tihomir Žiljak.

Predviđeni stručni program u najvećem dijelu je ostvaren. Sudionici programa primili su odgovarajuće stručne materijale, kao što su: Zbornik radova s IV. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih "Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih", Andragoški glasnik br. 24., publikacija Hrvatski kvalifikacijski okvir, i dr.

Sjednice Upravnog odbora Hrvatskog andragoškog društva

Od izlaženja posljednjeg broja Andragoškog glasnika br. 24, koji izašao u siječnju 2010. godine, pa do izlaženja ovog broja održane su tri sjednice Upravnog odbora Hrvatskog andragoškog društva. U ovom broju dajemo sažetke tih sjednica.

19. siječanj 2010. (31.)

Raspravljano je o izvršenim pripremama za održavanje 28. (zimске) andragoške škole, koja će se održati od 4. do 6. veljače u Opatiji. Zbog poznatih mjera štednje, zaključeno je da se tijekom proljeća ove godine, pokuša u Zagrebu organizirati mini varijanta ove andragoške škole.

Razmatrane su ponude tiskarskih organizacija za tiskanje Zbornika radova s IV. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih i Andragoškog glasnika br. 24., te je zaključeno da se prihvate ponude URIHO i Slap.

16. ožujak 2010. (32.)

Prihvaćeno je izvješće o održanoj 28. (zimskoj) andragoškoj školi. Konstatirano je da je ova škola, zbog poznatih recesijskih mjera bila po broju sudionika, jedna od najmanjih. Prihvaćen je prijedlog da se za iduću andragošku školu više vrednuju prijedlozi članstva navedeni u anketama.

Prihvaćeno je Izvješće o radu i Financijskom poslovanju naše udruge u 2009. godini, sa zaključkom da se u 2010. godini pokušaju naći dodatni izvori financiranja i uvede maksimalna štednja.

Zaključeno je da se odmah pristupi pripremi 29. (ljetne) andragoške škole, koja će se od 27. do 29. svibnja 2010. održati u Šibeniku (Solaris).

Prihvaćena je informacija o mogućem sudjelovanju naše udruge u projektima Gradskog odbora Crvenog križa Zagreb.

Na ovoj sjednici razmatrana su i aktualna pitanja radnog prostora udruge u prostoru Pučkog otvorenog učilišta Zagreb, te zaključeno da je za učinkovitiji rad udruge, neophodno da se ovaj problem žurno riješi..

13. travanj 2010. (33.)

Donesi su određeni zaključci glede organizacije 29. (ljetne) andragoške škole, posebice za teme, izbor predavače, te zaduženja pojedinih članova Upravnog odbora za kontakte s potencijalnim predavačima.

Prihvaćen je prijedlog o organiziranju jednodnevnog stručnog posjeta Andragoškom centru u Ljubljani.

Nazočni su obaviješteni da projekt koji je naša udruga ponudila Uredu za suzbijanje zlouporabe droge Vlade RH, nije prihvaćen.

Priredio: Ljudevit Šimunović

NAPUTAK SURADNICIMA

ANDRAGOŠKI GLASNIK objavljuje izvorne znanstvene, pregledne i stručne radove koji neposredno ili posredno reflektiraju tematiku obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj i svijetu. Objavljaju se samo prethodno neobjavljeni radovi. Časopis izlazi dva puta godišnje (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 recenzirat će sve prispjele radove.

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.