

**ANDRAGOŠKI GLASNIK  
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY  
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**23 - 2009**

**ANDRAGOŠKI GLASNIK  
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA**

**ANDRAGOGY  
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY**

**ISSN 1331-3134 UDK 374  
Andragoški glasnik 23  
God. 13 (2009) Br. 2 (str. 65-194)**

*Nakladnik*

Hrvatsko andragoško društvo

*Odgovorni urednik*

Jakov Bevanda

*Glavni urednik*

dr. sc. Milan Matijević

*Uredništvo*

dr. sc. Ante Bežen, Jakov Bevanda, dr. sc. Anita Klapan, dr. sc. Milan Matijević,  
Ljudevit Šimunović, dr. sc. Dušan Petričević, mr. sc. Tihomir Žiljak

Tisak: "NAKLADA SLAP", Jastrebarsko

**Andragoški glasnik**  
**Glasilo Hrvatskog**  
**andragoškog društva**

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



## SADRŽAJ / CONTENTS

Predgovor / Preface		71
Janko Muršak	Obrazovanje odraslih u Sloveniji između zahtjeva Europske unije, te mogućnosti i stvarnosti <i>ADULT EDUCATION IN SLOVENIA BETWEEN THE RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN UNION, THE POSSIBILITIES AND THE REALITY</i>	73
Brigita Klobučar	Neka pitanja u vezi priznavanja stručnih kvalifikacija stečenih u inozemstvu za regulirane profesije <i>SOME QUESTIONS REGARDING THE RECOGNITION OF PROFESSIONAL QUALIFICATIONS ACQUIRED ABROAD FOR REGULATED PROFESSIONS</i>	85
Marina Crnčić Sokol, Ivana Kostanjčar Suljada	Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja: troškovi, koristi, teškoće, iskustva <i>EVALUATION OF NONFORMAL AND INFORMAL LEARNING: EXPENSES, BENEFITS, PROBLEMS AND EXPERIENCES</i>	93
Milan Matijević	Informalno učenje odraslih u novom (multi)medijskom okruženju <i>INFORMAL ADULT LEARNING IN THE NEW (MULTI)MEDIA ENVIRONMENT</i>	105
Anita Klapan, Branko Rafajac, Nena Rončević	Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja <i>ATTITUDES OF PEDAGOGY STUDENTS UNIVERSITY OF RIJEKA TOWARDS LIFELONG LEARNING</i>	113
Tihomir Žiljak	Kako uče oni koji stvaraju obrazovnu politiku? <i>HOW DO EDUCATIONAL POLICY MAKERS LEARN?</i>	133
4. Međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih: Sažeci <i>4<sup>TH</sup> International Conference on Adult Education: Abstracts</i>		147
4. Međunarodna konferencije o obrazovanju odraslih: Popis sudionika <i>4<sup>th</sup> International Conference on Adult Education: List of participants</i>		191
Naputak suradnicima Instructions to Contributors		193



## **PREDGOVOR**

U ovom broju časopisa ANDRAGOŠKI GLASNIK donosimo šest tekstova koji predstavljaju izlaganja na 4. međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih koju je, pod nazivom “NEFORMALNO OBRAZOVANJE I INFORMALNO UČENJE ODRASLIH” organiziralo Hrvatsko andragoško društvo u Šibeniku 29.– 31. svibnja 2009. godine. Nakon tih tekstova objavljujemo teme i sažetke izlaganja ostalih sudionika ove međunarodne konferencije. Tu su prijavljeni radovi 66 sudionika iz sedam europskih država. Organizatori konferencije planiraju objaviti cjelovit Zbornik radova ove međunarodne konferencije do kraja 2009. godine.

## **PREFACE**

In this issue of the JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY you will find six texts presented at the 4th International Conference on the Education of Adults entitled ADULT NON-FORMAL EDUCATION AND INFORMAL LEARNING, held in Šibenik, 29<sup>th</sup> – 31<sup>st</sup> May 2009 in the organization of the Croatian Andragogical Society. Apart from these six texts we publish themes and abstracts of the rest of the presentations laid out at this international conference. There were 66 presenters from seven European countries. Conference organizers plan to publish the complete conference proceedings of this international conference by the end of 2009.





## OBRAZOVANJE ODRASLIH U SLOVENIJI IZMEĐU ZAHTEVA EUROPSKE UNIJE, TE MOGUĆNOSTI I STVARNOSTI

Janko Muršak  
Univerza v Ljubljani, Slovenija  
janko.mursak@guest.arnes.si

**Sažetak** – *Obrazovanje odraslih u Sloveniji regulira poseban Zakon o obrazovanju odraslih s kojim organizatori toga obrazovanja uglavno nisu zadovoljni jer ne osigurava stabilno financiranje. Nacionalni program obrazovanja odraslih, koji predstavlja temelj javnog financiranja, daje izrazitu prednost obrazovanju koje je namijenjeno tržištu rada i smanjivanju nezaposlenosti. Iako je u trenutnoj situaciji takav pristup, koji proizlazi iz smjernica Europske unije, moguće razumjeti, ipak je potrebno prevladati njegovu neoliberalnu osnovu i omogućiti obrazovanje svim slojevima stanovništva tako da to ne bude u svezi s radom i zapošljivošću. S druge strane potrebno je dopuniti postojećim sustavom certificiranja nacionalnih profesionalnih kvalifikacija koje omogućuje priznavanje neformalno stečenog znanja i koje je usklađeno s formalno stečenim profesionalnim standardima. Prema tome ide "prokrustovski model" priznavanja i vrednovanja neformalno stečenoga znanja. Izvan mogućnosti priznavanja ostaju ono neformalno stečeno znanje i kompetencije koje nisu usklađene s postojećim profesionalnim standardima.*

**Ključne riječi:** *zakon o obrazovanju odraslih, nacionalni program obrazovanja odraslih, financiranje obrazovanja odraslih, priznavanje neformalno stečenoga znanja, certifikatni sustav, nacionalne strukovne kvalifikacije*

### 1. Uvod

Politika Europske unije na području obrazovanja naglašeno je usmjerena prema isticanju utjecaja obrazovanja na ekonomski razvoj. Osnovni dokument koji to pokazuje je Memorandum o cjeloživotnom učenju, koji u okviru takozvane "lisa-bonske strategije" i njenih kasnijih izvedenica, omogućuje glavne ciljeve ekonomske reprodukcije i razvoja politike i strategije obrazovanja. Memorandum postavlja dvostruke ciljeve koji prate obrazovnu politiku u Uniji, a to je poticanje aktivnoga građanstva i povećanje zapošljivosti.

Oba cilja zapisana u Memorandumu, jasno izražavaju nastojanja suvremenih društava prema ekonomskom napretku i socijalnoj povezanosti, pa ipak, kako tvrdi T. Vidmar, “u opredjeljenjima i ciljevima nije se nigdje ušlo u trag cjeloživotnog učenja u funkciji osobnog razvoja i rasta pojedinca kao takvoga... Ako uvažavamo aktivno građanstvo kao razvoj osobnosti, moguće je, prema tome, cilj koncepta cjeloživotnog učenja, kako ga je utemeljila Europska unija, dovesti u pitanje. Spomenuti ciljevi koincidiraju i međusobno se podupiru, ipak postoji mogućnost, prevladavanja komponente s obzirom na ulogu koja je pragmatična, utilitarna, koju zanimaju samo ekonomski interesi. Mogućnost redukcije ciljeva, povezanih s razvojem i osobnim rastom pojedinca kao takvoga je u danom trenutku dosta velika (Vidmar, 2006, str. 32.)

Postojeća situacija, kada je učenje i obrazovanje postalo imperativ, koja stavlja pojedinca u dvojnu logiku, doduše logici zapošljivosti i logici “društvene integracije”, pri čemu u prvi plan dolazi društveno nekonfliktni pojedinac, omogućuje njegovo odgovarajuće podređivanje ekonomskoj logici i logici društvenoga razvoja.

Francuski kritičar suvremenih kretanja na području obrazovanja C. Laval (2005, str. 70) tu situaciju opisuje kao novu paradigmu kognitivnog društva u kojem ne može biti nijedno mjesto odvojeno od svijeta profesije, posvećeno isključivo akademskim vrijednostima. U stvarnosti nema nekog “međuprostora” koji ne bi proizlazio iz cjelovite kategorije učenja, ostaju ipak neki “prijelazi”, “mreže učenja”, “prilagođeni naputak”... Ta ‘nova paradigma’ namjerava ‘obvezati’ građane na učenje. Tako s pedagogizacijom egzistencije prije svega stoji odgovor na potrebe autonomnosti u osobnom uspjehu koji odgovara obveznosti preživljavanja na tržištu rada.”

## 2. Što donosi koncept cjeloživotnog učenja?

Koncept cjeloživotnog učenja kako je uveo Memorandum Europske unije o cjeloživotnom učenju (Memorandum, 2000), koji još i danas ostaje vodeći i najčešće citirani dokument na tu temu, donosi još i dodatne promjene, koje se odnose na prijenos vrednota i klasičnih modela kultiviranja intelekta. Isticanje učenja tijekom čitava života shvaća kao prestrukturiranje ciljeva obrazovanja u doba mladosti, tako da si sudionici oblikuju cjelovito znanje o postojećoj kulturi, svijetu i življenju, “ustrojstvu svijeta”, kako bi mogli reći, prema cilju koji omogućuje pojedincu stalno učenje kao prilagodbu postojećim potrebama i imperativu postojeće gospodarske, socijalne i kulturne okoline.

Klasična pozicija obrazovanja pojedinca koja mu omogućuje kritične pozicije, više ili manje neovisnog intelektualca, koji s kritične distance, naoružan znanjima i poznavanjem tradicije, uspostavlja sebe i svoje mjesto u društvu i kulturi pomoću odgovarajuće refleksije te se tomu suprotstavlja manipuliranjem i nastojanjem suvremene ekonomije mijenjanjem prihvaćene pozicije, gdje je pojedinac shvaćen kao potencijalni potrošač ekonomskog i političkog marketinga u funkciji dobro

djelujućeg ekonomskog i društvenog sustava. Takva logika neprestano se odražava u određenju ključnih kompetencija kako ih je za potrebe OECD-a oblikovala radna skupina pod vodstvom L. H. Salganik i D. S. Rychen (Key competencies... 2003).

S tim u vezi ostaje zanimljiva konstatacija da je obrazovanje u mladosti u konceptu koji opisujemo, ključni čimbenik razvoja pojedinca te da su očekivanja da je moguće u doba odraslosti kompenzirati ono što je propušteno u mladosti, neutemeljeno, da ne kažemo iluzorno. Smatra se da je važnije s vidika razvoja, socijalne i radne uključenosti za pojedinca, značajan onaj dio cjeloživotnog učenja / obrazovanja koji se odvija u doba odraslosti, ali ipak znatno odlučniji postaje ipak obrazovanje u doba mladosti. Takozvano “kompenzacijsko obrazovanje” (Krajnc, 1979) u funkciji otklanjanja obrazovnih nedostataka nije ispunilo očekivanja, značajnih za drugu polovinu 20. stoljeća.

Također opsežna analiza koju je izvela P. Keleva (2003, str. 99) ukazuje na paradoks “da se razlike u obrazovanju povećavaju tako da se kao odrasli više obrazuju oni pojedinci koji imaju višu polaznu obrazovnu razinu (koju su stekli vjerojatno u inicijalnom obrazovanju), a mnogo manje oni pojedinci koji imaju niže polazno obrazovanje. Dakle, više obrazovani obrazuju se više, obrazovanje im je blisko i lakše (nije im strano ni samoobrazovanje, ne plaše se samostalnoga proučavanja izvora o temama koje ih zanimaju), i te navike su među članovima obitelji ‘zarazne’.

U skladu sa spomenutim promjenama razvijala se i ideja o cjeloživotnom učenju, koje se razvilo iz široko zasnovane ideje o obrazovanju kao oslobađajućoj djelatnosti, a koja, osim što nudi “drugomogućnost” o čemu je bilo riječi, prelazi ka sve užem konceptu učenja u njegovoj pragmatičnoj funkciji. Opsežna rasprava koja je na tu temu vođena u Francuskoj pokazala je da “u Europskoj uniji prevladava ekonomska logika: učenje je sredstvo konkurentnosti poduzeća i zapošljivosti pojedinca, koje zanemaruje permanentno obrazovanje kao globalnu viziju... Primjećujemo lako, kako je učenje kao ‘čovjekovo pravo’ prepustilo mjesto ‘učenju kao sredstvu za ekonomski i socijalni razvoj’. Na jednak način kao što je učenje reducirano na ‘aplikativan vidik humanističkih znanosti’ i ne podrazumijeva se kao ‘značajno iskustvo u vezi s osnovnim ljudskim potrebama’ (Ardouin, 2006, str. 155)

### 3. Vrednovanje i certificiranje učenja

Jedan od naglasaka Memoranduma koji ćemo aplicirati na slovensku situaciju nosi naslov ‘Vrednovanje učenja’. Pod njim je zapisana preporuka prema kojoj je potrebno ‘značajno poboljšati putove što podrazumijeva i ocjenjivanje sudjelovanja i uspjehe, *napose* u neformalnom i informalnom učenju’ (Memorandum, 2000, str. 15).

Ostvarivanje tako široko zapisanog cilja jedan je od težih zadataka, *napose* po suštini sustava pripremanja, ostvarivanja i vrednovanja neformalno i informalno

stečenog znanja. Činjenica je da je taj sustav u većini europskih zemalja u fazi razvoja. Primjeri su različiti, ali mogu se uočiti dva trenda. Primjer za prvi je francuski model, poznat po imenu *Bilan des competences*, koji se razvija na priznavanju kompetencija pojedinca, ne s obzirom na to udovoljavaju li nekom unaprijed opisanom i postavljenom sustavu znanja. Drugi model proizlazi iz okvira koji određuje nacionalna kvalifikacijska shema i koji priznaje kvalifikacije s obzirom na unaprijed postavljene standarde. Primjer za taj model je sustav, koji poznaje Nizozemska, a poznat je pod imenom APL (*Accreditation of prior learning*).

*Kako je s priznavanjem (certificiranjem) neformalno i informalno stečenog znanja u Sloveniji?*

Ideja priznavanja sposobnosti stečenih radom na ovom je području dosta stara, jer smo još u vrijeme samoupravljanja u sedamdesetim godinama 20. stoljeća uveli institut "sposobnosti stečenih radom", a koji je za razliku od suvremenih trendova, uvodio neku vrstu automatizma pri priznavanju radnih iskustava. Više nego stvarno utvrđivanje kompetencija i kvalifikacija i njihovo potvrđivanje za potrebe rada, ovaj prilaz bio je u funkciji povećavanja mogućnosti napredovanja ili zadržavanja radnih mjesta koja su zahtijevala više razine obrazovanja od one koju je pojedinac imao. Zašto onda danas osjećati nelagodu uz uvođenje priznavanja stručnih kvalifikacija bez prethodnog odgovarajućeg obrazovanja, kako je predviđeno u Zakonu o nacionalnim profesionalnim kvalifikacijama (u nastavku NPK – Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah). Taj Zakon omogućuje, naime, da pojedinci lako potvrde ili provjere svoju stručnu kvalifikaciju, bez obzira na način na koji su je stekli. Uvjet je da su stari 18. godina, jer ako su mlađi ne smiju imati status učenika ili praktikanta (šegrta). Traži se ipak odgovarajuće radno iskustvo (Zakon o NPK, čl. 17). Postupak je Zakona, dakle, namijenjen, prije svega, onima koji imaju radno iskustvo i/ili su stekli odgovarajuća znanja koja su predviđena katalogima standarda strukovnih znanja i sposobnosti koje odobrava ministar rada na prijedlog Strukovnog savjeta Republike Slovenije za profesionalno i strukovno obrazovanje.

Opisana mogućnost je, svakako, daleko od sustava spomenutih priznavanja radom stečenih sposobnosti. Istini za ljubav, potrebno je kazati da stjecanje nacionalnih profesionalnih kvalifikacija po certifikatnom sustavu nije odgovarajuća mogućnost za to da bi zaposlenicima na bilo kojoj razini stvarno omogućila priznavanje onih znanja, sposobnosti i kompetencija koje su stekli i razvili svojim radom. Naime, na ovakav način stečena znanja rijetko u cjelini pokrivaju zahtjeve kataloga standarda strukovnih znanja i sposobnosti, koji se temelje na stečenom profesionalnom standardu i koji ih po razmjerno složenom postupku, koji se odvija po analogiji odobrenih obrazovnih programa, propisuje ministar rada na prijedlog Strukovnog savjeta Republike Slovenije za profesionalno obrazovanje. Uvjet za odobravanje kataloga je trajnost, raširenost, upotrebljivost kvalifikacije pri različitim poslovima, mogućnost zaposlenja velikog broja radnika, međunarodna usporedivost i usklađenost s propisima u EU (Zakon o Npk, čl. 11). Stoji činjenica da su praktična znanja,

vještine i sposobnosti, koje pojedinci razvijaju neposredno u radnom procesu, u pravilu parcijalna i vezana na onaj segment rada ili radnog mjesta koje pojedinac obavlja ili je obavljao, tako da rijetko sadrži sve one elemente koji su predviđeni u standardima znanja i vještina koji se provjeravaju postupkom certificiranja. Upravo tako je u Sloveniji razvijen sustav takozvanih ‘priprema na stjecanje i provjeravanje nacionalnih profesionalnih kvalifikacija’ koje ima značenje programa skraćenog profesionalnog osposobljavanja za provjeravanje. To je, razumije se, daleko od početne ideje da bi se tim sustavom potvrđivale neformalno ili informalno stečeno znanje i kompetencije.

Studija koju je izradila M. Accetto je u cjelini pokazala da možemo govoriti o dvije različite prakse certificiranja. Jedna stvarno slijedi početnu ideju. To znači da je većina certifikata za određene nacionalne profesionalne kompetencije (npr. pčelar) potvrđenih na temelju portfolija i praktičnih iskustava koji dokazuju potrebne kompetencije pojedinca. Druga praksa se približava klasičnoj shemi profesionalnog osposobljavanja i za provjeravanje je u pravilu neophodna priprema (primjer: dijetni kuhar).

S tim u vezi, važan je podatak da je do sada bilo odobreno 174 kataloga standarda strukovnih znanja i vještina koji su priređeni na temelju profesionalnog standarda i koji omogućuju stjecanje nacionalne profesionalne kvalifikacije po tom tzv. ‘certifikatnom sustavu’ (Katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti, 2009).

### *Nedovoljna širina kvalifikacija?*

Sljedeći problem tako stečenih NPK je njihova razmjerna uskost, jer ne uključuju one dimenzije koje Polazišta za pripremu obrazovanih program iz 2001. nazivaju ‘ključne kvalifikacije’ (Izhodišća, 2001). Polazišta za njihovu pripremu predstavljaju, naime, induktivno dobiven opis rada koji ne uvažava šire dimenzije kvalifikacije, a sada, s obzirom na europske smjernice, moraju pokrivati sve tri dimenzije: zaposljivost, socijalnu i obrazovnu, ili drugim riječima, svaka kvalifikacija treba sadržavati one kompetencije koje omogućuju daljnje učenje/obrazovanje, razvoj potrebnih specijalnih vještina i na kraju, povećanje funkcionalne pismenosti. S toga gledišta je u našem prostoru potrebno izložiti problem funkcionalne pismenosti koja je ocijenjena relativno niskom. Nacionalne profesionalne kvalifikacije prema certifikatnom sustavu temelje se na postupku usmjerenom na tržište rada, a koji ne ističu niti širinu, niti fleksibilnost niti razvoj i povećanja onih osobina pojedinca koje se mjere testom funkcionalne pismenosti, i koje bi pripremale razvoj vještina pisanja.

Rješenje koje donose mogućnosti stjecanja NPK po certifikatnom sustavu je zbog toga primjerena za dobivanje zaposlenja za nezaposlene bez ili s niskim stupnjem profesionalne izobrazbe, kada se na tržištu rada pojave odgovarajuće potrebe. Primjereno je tu stjecanje kvalifikacija za one poslove koji zahtijevaju općenitiju strukovnu obrazovnu osnovu i koji predstavljaju užu nadogradnju ili dopunu već stečenih širih NPK.

*Prokrustovski model priznavanja neformalno stečenog znanja*

Na temelju prikazanog postupka priznavanja neformalno stečenoga znanja lako ustanovimo da u slovenskom primjeru stoji tzv. "prokrustovski model" (Andersson, Fejes and Ahn, 2004), tako nazvan po poznatom grčkom razbojniku Prokrustu koji je svoje goste 'prilagođavao' unaprijed postavljenim mjerama ležaja koji im je ponudio za prespavati. Na području tržišta rada i zapošljavanja naime razlikujemo dva pristupa priznavanju, s obzirom na to da li smo usredotočeni na pojedinca sa svim njegovim sposobnostima ili na unaprijed određen standard s kojim mjerimo njegova znanja, vještine i kompetencije. U prvom primjeru, radi usmjerenosti na pojedinca, nema unaprijed određenoga standarda i radi toga je utvrđivanje valjanosti veoma zahtjevno, a posljedica je da je izuzetno teško osigurati povjerenje u sustav. Međutim, u drugom primjeru kamo spada naš opisani sustav, unaprijed određen profesionalni standard koji uzrokuje dosta veliku statičnost i koji se približava logici školskog sustava, pri čemu se predviđa programe pripreme koja veoma podsjeća na obrazovne programe.

Sustav vrednovanja neformalno stečenoga znanja lako svoju ulogu izvrši kad zaista tacitne ili skrivene kompetencije prevede u vidljive na takav način da osigura povjerenje svih sudionika. U tom primjeru moramo ostati realni. Mogućnosti čovjeka nije moguće izmjeriti tako, kao što je moguće izmjeriti mogućnosti stroja ili neke naprave. Ako izmjerimo sve njegove mogućnosti, još uvijek ostane osobni vidik, koji određuje pravu vrijednost pojedinca koja ostane u najvećoj mjeri nemjerljiva. To ne znači, da su naponi za vrednovanje u najširem smislu riječi nepotrebni ili besmisleni. Obratno, što prije je potrebno približiti se ocjeni realnih mogućnosti pojedinca, ne da bi ga stavljali u 'prokrustovu postelju' i tako prikazati i formalizirati kao najbolju cjelovitu sliku mogućnosti.

Pa ipak, tu u tom primjeru praksa pokazuje da su poslodavci prilično bezbrižni da tako stečeni certifikati ne služe za razvrstavanje u platne razrede i pojedinci od tako stečenih kvalifikacija nemaju posebne koristi, radi čega ponekad idu tražiti neki novi posao.

#### **4. Nacionalna strategija obrazovanja odraslih u Sloveniji**

##### **A) Zakon o obrazovanju odraslih**

Na državnoj razini u Sloveniji problematiku obrazovanja odraslih uređuje Zakon o obrazovanju odraslih. Zakon od prihvaćanja 1996. godine nije doživio sadržajne promjene, iako je podložan mnogim kritikama i ne izvršava svoje funkcije onako kako je bilo predviđeno. Ponekad se čini da njegove odredbe nikoga ne obvezuju. Tako npr. Zakon u čl. 26 određuje da se iz državnog proračuna izdvajaju sredstva za investicije u javne organizacije za obrazovanje odraslih, za plaće andragoških i drugih stručnih djelatnika, ovisno od opsega obrazovanja po obrazovnim progra-

mima određenih godišnjim planovima, za pokrivanje troškova za izvođenje obrazovnih programa što podrazumijeva plaće, autorske honorare i materijalne troškove za realizaciju programa s obzirom na udjel tih troškova te ostali kadar za pojedine obrazovne programe. Financiranje kadrova za pojedine programe nije u cjelini pokriveno te se mora osigurati sufinanciranje do jedne trećine iz drugih izvora. Kritično je u svezi tih konstatacija da država ne osniva javne organizacije za obrazovanje odraslih. Taj zadatak bi trebale ostvarivati lokalne zajednice. Čl. 30 spomenutog Zakona tako predviđa da se iz sredstava lokalne zajednice osiguravaju sredstva :

- za investicije u organizacije za obrazovanje odraslih kojih je osnivač lokalna zajednica,
- za pokrivanje neprogramskih stalnih troškova organizacijama za obrazovanje odraslih koje je osnovala lokalna zajednica i koji se odnose najmanje na materijalne troškove za obrazovanje i investicijsko održavanje, ovisno od opsega obrazovanja te
- za ostvarivanje programa predviđenih godišnjim programima obrazovanja koji odobrava lokalna zajednica.

Zakonske odredbe ostaju 'mrtvo slovo na papiru', jer lokalne zajednice ne obvezuje na organiziranje i (su)financiranje niti na pripremanje i odobravanje programa obrazovanja odraslih. To stvarno znači da javna mreža nije organizirana te da narodna sveučilišta, koje je u pravilu osnivač općina ili grad, djeluje po tržišnom načelu, a to znači da je obrazovanje odraslih veoma slabo dostupno i prepušteno tržištu.

## B) Nacionalni program obrazovanja odraslih

Nacionalni program za obrazovanje odraslih (u daljnjem tekstu: NPOO) u Republici Sloveniji je službeni dokument koji na temelju Zakona o obrazovanju odobrava parlament i koji određuje osnove za godišnje planiranje i dijeljenje javnih sredstava za obrazovanje odraslih. Godišnji programi obrazovanja odraslih je dokument koji odobrava Vlada i koji je osnova za financiranje obrazovanja odraslih iz javnih sredstava.

NPOO određuje tri prednosti područja i to:

- a) opće obrazovanje i učenje odraslih
- b) obrazovanje za podizanje obrazovne razine
- c) obrazovanje i osposobljavanje za tržište rada.

Sva tri područja mogu sudjelovati u raspodjeli javnih sredstava pri čemu je omjer među sredstvima kojima raspolaže Vladin resor odgovoran za rad i onaj odgovoran za školstvo, u omjeru 65 : 35 u korist sredstava koja izdvaja područje rada, pri čemu nisu uračunata sredstva koja uplaćuju poslodavci izravno. Obrazovanje odraslih je tako namijenjeno pretežno zadovoljvanju potreba tržišta rada i prije svega rješavanju nezaposlenosti, pri čemu je potrebno računati da je drugo prioritarno područje razina osnovne škole za odrasle u cjelini namijenjeno profesionalnom i

strukovnom obrazovanju, koje je upravo tako namijenjeno prije svega zadovoljavanju potreba tržišta rada.

Za ilustraciju možemo u nastavku pogledati kako NPOO postavlja kriterije za dobivanje sredstava za prvo i drugo prioritetno područje, a koje se odnosi na podizanje općeg obrazovanja:

“Mjerila za sufinansiranje: Sredstva treba osigurati u omjeru 1/3 iz državnih izvora, 1/3 iz sredstava lokalne zajednice i 1/3 iz sredstava sudionika.

U godišnjim programima obrazovanja odraslih može se odrediti i da se za pojedine programe na tom prioritetnom području u cjelini osigura financiranje iz javnih sredstava.”

Na temelju citiranih riječi iz NPOO vidljivo je da je zaista u tom prioritetnom području osigurano financiranje osnovne škole za odrasle iz javnih sredstava, a sve ostalo je predviđeno kao neobvezujuće (u smislu: može se, u pravilu...i sl.). Posljedica toga je da se stvarno financira to obrazovanje u slučajevima kada se ide ka rješavanju nezaposlenosti, inače ostaju ti programi financijski nepokriveni te ih uglavnom plaćaju polaznici sami.

Bez obzira na opisane nedostatke NPOO razmjerno je uspješna osnova za financiranje obrazovanja odraslih iz javnih sredstava. Sredstava je moguće osigurati putem javnog natječaja, a velik dio sredstava se osigurava i preko europskih fondova. Teškoće s takvim načinom financiranja ostaju, da je razmjerno nesigurno i ovisno o godišnjem natječaju, koje obrazovne organizacije postavlja u težak položaj, tako da im onemogućuje neko dugoročnije planiranje svoje djelatnosti, iako su natječaji za tekuće ljeto uobičajeno objavljeni tek u mjesecu lipnju, kada je prihvaćen državni proračun i kada je jasno koliko sredstava će biti moguće dobiti iz europskih fondova.

Iako programski dokumenti koji reguliraju područje obrazovanja odraslih najčešće ponavljaju i operacionaliziraju ideje iz europskih dokumenata, posebno Memorandum o cjeloživotnom učenju, ostaje glavni nedostatak svih dokumenata pomanjkanje financijske konstrukcije koja bi osiguravala minimalna sredstva za realizaciju strategije.

## 5. Zaključak

Ako pogledamo sustav obrazovanja odraslih u Sloveniji očima korisnika lako prema postignutom napretku, osobito pri obrazovanju za potrebe tržišta rada, vidimo odmah neugodnu sliku:

Zakon o obrazovanju odraslih najavljuje javnu mrežu koja bi svakom građaninu omogućila uključivanje u programe koji nisu vezani na poslodavca i njegove potrebe, već u javno priznate programe, a toga je veoma malo i nije ni ostvareno.

Nacionalni program pretpostavlja i financiranje općega obrazovanja na razini lokalne zajednice, a toga praktično nema.



Narodna sveučilišta, kojih kao osnivač ostaje lokalna zajednica, najčešće gostuju u općinskim prostorijama, u njima nude programe koji u pravilu nisu jeftiniji od programa drugih ponuđača.

Javna mreža “ne lovi ribe” (kao u slovenskoj poslovice - mreža koja ne lovi ribu, pocijepana je ili uopće ne vrijedi) je prerijetka i ovisna je o tržištu. Dobar primjer predstavlja sveučilište za treću životnu dob, čije je djelovanje ovisno o interesa i revnosti polaznika, od financijskih mogućnosti umirovljenika koji su njeni glavni korisnici, te naklonjenosti organizatora i nositelja u pojedinim sredinama.

Odrasli stvarno uče, napose oni imućniji i svjesniji uključuju se u obrazovanje prilagođeno osobnim potrebama, a briga za obrazovanje onih koji su financijski slabiji, prepuštena je poslodavcima koji ih s programima koji su usko usmjereni ka zadovoljavanju trenutnih potreba, a pomoću javnih sredstava, pripremaju za provjeravanje nacionalnih profesionalnih kvalifikacija na najnižim razinama zahtjevnosti ili ih osposobljavaju za poslove najniže složenosti. Za njih su tu i neki programi za demokratsko građanstvo koje pomaže EU. Uostalom i Memorandum EU o cjeloživotnom učenju spominje te dvije dimenzije.

Kakvoća života, osobni razvoj, učenje iz vlastitog interesa i razvoja, su područja koja ostaju u polju neorganiziranog učenja: nema pristupa javnim sredstvima i ostaju u području privatne svojine.

Kako bi popravili postojeće stanje potrebna je na području obrazovanja odraslih u Sloveniji revizija zakona koji sustavno uređuju područje obrazovanja odraslih te njihova prilagodba onim trendovima na području obrazovanja odraslih koji zagaravaju neoliberalni pristup uređenju toga područja.

Posebno je neophodno doraditi sustav javne mreže i njenoga financiranja koje je u zaoštrenim ekonomskim uvjetima posebno značajno.

U tu je svrhu potrebno sudjelovanjem Ministarstva rada te Ministarstva školstva i športa ojačati vladinu stručnu službu (prijedlog: Uprava za obrazovanje odraslih). To je do sada višekratno ponavljano kao zahtjev Strukovnoga savjeta Republike Slovenije za obrazovanje odraslih. Potrebno je uspostaviti infrastrukturu za obrazovanje odraslih i osigurati njeno stabilno djelovanje.

Potrebno je dosljedno zakonski obvezati lokalne zajednice za izdvajanje i financiranje obrazovanja odraslih. Osobito za ostvarivanje onih postavki koje su već sada (uvjetno) određene u Zakonu o obrazovanju odraslih, npr. godišnji plan obrazovanja odraslih. Nije moguće dozvoliti klimavo formuliranih odredbi, kao što je: može se, u pravilu i sl.

Javna mreža ne može ostati stvar godišnjeg natječaja, osobito još, jer je taj nedostatak, zakašnjava i ne omogućuje stabilnost djelatnost. Javna mreža treba stabilan sustav financiranja. Javni natječaji su kompetentaran dio toga. Temeljna djelatnost mora biti financirana sustavno, po uzoru na osnovne i srednje škole.

To su samo neki prijedlozi u svezi aktualne situacije s obrazovanjem odraslih u Sloveniji. Na nacionalnoj razini upravo se u ovom vremenu počinje priprema nove

Bijele knjige koja će biti osnova za zakonske promjene i koja će omogućiti odgovarajuću (re)konceptualizaciju obrazovanja odraslih te stvarno pripremiti stabilno financiranje toga područja.

## LITERATURA

- Accetto, M. (2006). Prispevek k analizi preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij. V: Neformalno izobraževanje odraslih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 181 - 198
- Andersson, P., Fejes, A., Ahn, S.E. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, vol 36, str. 57 – 71
- Arduin, T., Gasse, S. (2006). Education ou formation tout au long de la vie: droit a l'éducation ou devoir de formation. *Education permanente*, str. 147 – 157
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations (2002). Strategy paper. OECD
- Doupona, Horvat M. (2006). Izkazana raven bralne pismenost in šolski uspeh. V: Šolsko polje, XVII št. 1, str. 27 - 44
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter programov srednjega strokovnega izobraževanja. (2001). CPI, Ljubljana
- Katalog standardov strokovnih znanj in spretnosti. (2009) [https://www.nrpslo.org/podatkovne\\_baze/katalogi\\_standardov\\_strokovnih\\_znanj\\_in\\_spretnosti.aspx](https://www.nrpslo.org/podatkovne_baze/katalogi_standardov_strokovnih_znanj_in_spretnosti.aspx)
- Kelava, P. (2003). Pravičnost v dostopu do izobraževanja glede na izobrazbeni izvor posameznika in njegove družine. *Sodobna pedagogika*, 4, str. 86 - 103
- Key competencies for a successful life and a Well-Functioning Society. (2003). D. S. Rychen, L.H. Sagalik Ed. Gottingen: Hogrefe & Huber
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: DDU Univerzum
- Laval, C. (2004). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krt
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Komisija evropske skupnosti.
- Muršak, J. (2006). Kaj storiti z učinki informalnega učenja?. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 3, str. 10-26
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS do leta 2010 (2004). Ljubljana: Uradni list št. 70
- Robichon, M., U. Josenhaus (2004). Comment évaluer les compétences à des fins de certification? *Education permanente*, št. 158, str. 87-98
- Strategija vseživljenjskosti učenja (2007). Ljubljana: MŠŠ
- Vidmar, T. (2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. *Sodobna pedagogika* 3/2006, str. 28 – 49
- Wesselink, R et al. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European journal of vocational training*, 40, št. 1.
- Zakon o izobraževanju odraslih. 1996. Ljubljana: MŠŠ
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah. Ur. l. RS št. 83/2003
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. (2006). Uradni list RS št. 79/06

## **ADULT EDUCATION IN SLOVENIA BETWEEN THE RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN UNION, THE POSSIBILITIES AND THE REALITY**

Janko Muršak

University of Ljubljana, Slovenia

***Abstract** – Adult education in Slovenia is regulated by a specific Adult education act. This act does not entirely meet the needs of adult educators for the reason it does not assure a stable system of funding. In the other side, the National schedule of adult education, which is the basis for the state funding, gives the priority to the education and training for the needs of labour market, and for the reduction of the unemployment rate. Although this approach can be understand in present situation, which is in accordance with the proposals of the European union, it seems inevitably to overcome this neo-liberal approach and enable education to all social classes even in the case when it is not in the function of labour market and full employment.*

*In the other hand, it is urgent to complete the existing system of national vocation qualification. It enables the recognition of non-formally acquired knowledge only in cases when it fulfills formally adopted vocational standards. We are talking of co called “procrustean model” of recognition of prior learning. Informally or non-formally gained knowledge and competencies cannot be recognized in all other cases.*

***Key words:** Adult education act, National schedule of adult education, funding of adult education, recognition of non-formally acquired knowledge, national vocation qualification, the system of certification*



## NEKA PITANJA U VEZI PRIZNAVANJA STRUČNIH KVALIFIKACIJA STEČENIH U INOZEMSTVU ZA REGULIRANE PROFESIJE

Brigita Klobučar

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

Odjel za priznavanje inozemnih obrazovnih kvalifikacija, Zagreb, Hrvatska

brigita.klobucar@mzos.hr

**Sažetak** – Autorica ukazuje na problem koji je nastao stupanjem na snagu Direktive 2005/36/EZ o priznavanju stručnih kvalifikacija. Republika Hrvatska preuzela je obvezu usklađivanja svoga zakonodavstva s njenim odredbama, kako bi uredila priznavanje inozemnih stručnih kvalifikacija za obavljanje sedam reguliranih zanimanja, pet u oblasti zdravstva te u oblasti arhitekture i veterinarstva. Dok se ne donese takav zakon medicinske sestre i primalje koje su svoje obrazovanje završile u inozemstvu ne bi se u Republici Hrvatskoj mogle zaposliti kao zdravstveni djelatnici. Samim postupkom priznavanja inozemne obrazovne kvalifikacije o završenoj srednjoj medicinskoj školi temeljem Zakona o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija (“Narodne novine” br. 158/03, 198/03 i 138/06) priznaje se samo razina obrazovanja, a ne i stručna kvalifikacija za obavljanje ove regulirane profesije. Zakon koji Republika Hrvatska mora donijeti radi priznavanja stručnih kvalifikacija za regulirane profesije omogućit će i osobama koje su obrazovanjem stekle u inozemstvu neku od reguliranih profesija, zapošljavanje u zdravstvenoj, odnosno veterinarskoj i arhitektonskoj struci.

**Gljučne riječi:** priznavanje stručne kvalifikacije, regulirane profesije, obrazovanje odraslih

### 1. Pravni i institucionalni okvir

Još od listopada 2002. godine, kada je Republika Hrvatska ratificirala Konvenciju o priznavanju visokoškolskih kvalifikacija na području Europe (Lisabonska konvencija) postalo je jasno da će sustav priznavanja inozemnih obrazovnih kvalifikacija biti znatno drugačiji od sustava priznavanja potpune istovrijednosti (nositifikacija) i istovrijednosti (ekvivalencija), koji je bio uspostavljen do tada važećim Zakonom o priznavanju istovrijednosti stranih školskih svjedodžbi i diploma iz 1996. godine, kao i onim iz 1985. godine.

Zakon o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija ("Narodne novine" br. 158/03, 198/03) i Izmjene i dopune Zakona o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija ("Narodne novine" br.138/06), kojima su razrađena temeljna načela Lisabonske konvencije, primjenjuje se na državljane članica EU kao i na državljane zemalja koje nisu članice EU, a odnosi se na priznavanje svih inozemnih strukovnih obrazovnih kvalifikacija bez obzira na zanimanje-profesiju, koja se stječe završnim obrazovanjem.

Kada je 20. listopada 2007. godine, stupila je na snagu Direktiva 2005/36/EZ o priznavanju stručnih kvalifikacija utvrđeno je da Republika Hrvatska nema propisa niti administrativnu strukturu za priznavanje stručnih kvalifikacija u svrhu pristupa tržištu rada za tzv. regulirane profesije, koje čini grupa od sedam povlaštenih profesija, od kojih su pet zdravstvenih profesija te veterina i arhitektura. Od profesija koje se stječu završetkom srednje škole, ovdje spadaju prema Direktivi profesije medicinskih sestara za djelatnost opće zdravstvene njege i primalja. (Po hrvatskim zdravstvenim propisima to su medicinske sestre općeg smjera i medicinske sestre primaljskog smjera).

Regulirana profesija u smislu Direktive je profesionalna djelatnost ili skupina profesionalnih djelatnosti, kod kojih je pristup i obavljanje te način obavljanja djelatnosti reguliran posebnim materijalnim propisima, a ovu djelatnost mogu obavljati samo osobe koje imaju stručnu kvalifikaciju određenu zakonom, ili drugim propisom iz te oblasti.

Direktivom se jamči osobama koje su stekle stručne kvalifikacije u reguliranim profesijama u jednoj od država članica EU pristup istoj profesiji i ista prava prilikom obavljanja te profesije u drugoj državi članici kao i državljanima te države članice, bilo u svojstvu osobe zaposlene kod određenog poslodavca ili osobe koja obavlja samostalnu djelatnost.

Vlada Republike Hrvatske uputila je 19. studenoga 2008. godine Hrvatskom saboru na prvo čitanje Prijedlog Zakona o priznavanju inozemnih stručnih kvalifikacija. Ovim Zakonom predlaže se u Republici Hrvatskoj urediti priznavanje inozemnih stručnih kvalifikacija radi obavljanja reguliranih profesija u svrhu ostvarivanja prava na poslovno sjedište i slobode pružanja usluga na privremenoj i povremenoj osnovi te postupak priznavanja stručnih kvalifikacija, osim za priznavanje stručnih kvalifikacija za liječnike, medicinske sestre za djelatnost opće zdravstvene njege, primalje, stomatologe, veterinare, farmaceute i arhitekta. Ove regulirane profesije sukladno Direktivi 2005/36/EZ, ne podliježu općem postupku priznavanja, već za njih vrijedi načelo automatskog priznavanja. Međutim, ukoliko osoba koja želi obavljati jednu od reguliranih profesija ne ispunjava uvjete za automatsko priznavanje, na ovu osobu se primjenjuje postupak propisan predloženim Zakonom. Nadalje, predloženi Zakon ne sadrži ni materijalno-pravne odredbe, tj. koje zanimanje - profesiju i završenu srednju školu mora imati osoba da bi joj se priznala određena stručna kvalifikacija. Ovi uvjeti određeni su posebnim materijalnim zakonima iz oblasti zdravstva, veterine i arhitekture, ili općim aktima strukovnih organizacija ili drugih pravnih osoba, koje obavljaju javnu ovlast na temelju zakonskih ovlaštenja.

## 2. Što se predlaže budućim zakonom?

Danas se u Republici Hrvatskoj za stručno i akademsko priznavanje inozemnih obrazovnih kvalifikacija primjenjuje Zakon o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija, po kome je bit priznavanja isključivo priznavanje dokaza o završetku formalnog obrazovanja.

To znači, da se u ovom postupku ne obavlja priznavanje profesionalne osposobljenosti nakon završenog formalnog obrazovanja, kao ni moguće stručno iskustvo. Ako je riječ o reguliranoj profesiji, imatelj ovakve inozemne obrazovne kvalifikacije, nakon formalnog priznavanja koje obavlja Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, mora od nadležne komore ili ministarstva ishoditi i odobrenje za samostalno obavljanje regulirane profesije. Znači da sâmo rješenje o formalnom priznavanju inozemne obrazovne kvalifikacije koja dokazuje da je osoba završila srednjoškolsko obrazovanje za zanimanje medicinska sestra ili primalja, ne daje ovoj osobi pravo na zapošljavanje u zdravstvenoj struci u republici Hrvatskoj, već to zavisi od dodatnih uvjeta određenih propisima iz oblasti zdravstva.

Prema Prijedlogu Zakona o priznavanju inozemnih stručnih kvalifikacija priznavanje stručne kvalifikacije radi obavljanja određene regulirane profesije u Republici Hrvatsko, obavljalo bi se u jednom objedinjenom postupku u kojem bi se odlučivalo o priznavanju formalnog obrazovanja kao i o priznavanju profesionalne osposobljenosti stečene nakon završetka formalnog obrazovanja, ili mogućeg stručnog iskustva.

## 3. Prijedlozi za rješavanje postojećih problema

Važeći Zakon o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija primjenjuje se na priznavanje inozemnih obrazovnih kvalifikacija osnovnih i srednjih škola i srednjih strukovnih škola, kao i na priznavanje javnih isprava o oblicima stručne osposobljenosti i usavršavanja za određene poslove i zanimanja. Kako se u postupku priznavanja samo formalno potvrđuje vrijednost inozemne obrazovne kvalifikacije, a da se pri tome ne stvara nikakvo statusno pravo, niti se stječe nešto što stranka već nije stekla, poslodavac prosuđuje da li znanje i stručne vještine zadovoljavaju uvjete za obavljanje određenih poslova. Kod nastavka obrazovanja sâma obrazovna ustanova prosuđuje da li imatelj kvalifikacije ima znanje i vještine koji su potrebni za nastavak obrazovanja na određenoj razini.

Pri tome najveći problemi nastaju kod zapošljavanja medicinskih sestara, odnosno primalja, koje su svoje obrazovanje završile u inozemstvu, žele se zaposliti u svojoj struci u Republici Hrvatskoj, a rješenjem Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, formalno je potvrđena vrijednost njihove inozemne obrazovne kvalifikacije.

Uvjeti i način zapošljavanja i obrazovanja medicinskih sestara općeg i primaljskog smjera propisani su Zakonom o zdravstvenoj zaštiti ("Narodne novine" br.

150/08), Zakonom o primaljstvu ("Narodne novine" br. 120/08), Zakonom o sestrištvu ("Narodne novine" br. 121/03 i 117/08), Pravilnikom o pripravničkom stažu zdravstvenih djelatnika ("Narodne novine" br. 18/94, 20/94, 21/95, 47/95, 39/96, 62/96, 58/99, 130/99, 11/03 i 150/08) i Pravilnikom o stručnom nadzoru nad radom medicinskih sestara ("Narodne novine" br. 92/04).

Pomoć u rješavanju problema implementacije članka 31. Direktive 2005/36/EZ o međusobnom priznavanju stručnih (profesionalnih) kvalifikacija pružio je Republici Hrvatskoj tim stručnjaka EU zajedno s dužnosnicima Europske komisije, podržani od strane Ureda za tehničku pomoć i razmjenu informacija sa zemljama kandidatima (TAIEX), u pet "zdravstvenih" struka: liječnici, stomatolozi, medicinske sestre, primalje i ljekarnici. U Hrvatskoj postoji dvije vrste obrazovanja medicinskih sestara: srednja medicinska škola (niža razina) i viša škola ili postsrednjoškolska razina (viša razina). Navedena Komisija procijenila je da sestriško obrazovanje na nižoj razini nije sukladno zahtjevima navedene Direktive, a da obrazovanje na višoj razini pokazuje ograničenja vezana uz trajanje studija, skraćenu satnicu, kao i u sadržaju teorijskog dijela obrazovanja. Da bi udovoljio zahtjevima Direktive za automatsko priznavanje profesije medicinskih sestara i ovaj program se mora unaprijediti i uskladiti sa zahtjevima Direktive.

Opći zaključak Komisije je da obrazovanje medicinskih sestara na nižoj razini ne odgovara zahtjevima Direktive 2005/36/EZ, i medicinske sestre koje su završile to obrazovanje, moraju ga nadograditi znanjima i vještinama do minimalne razne zahtjeva europskih direktiva.

#### **4. Prijedlozi za postupanje u prijelaznom periodu dok postoji pravna praznina**

Kako se radi o reguliranoj profesiji za čije je obavljanje potrebna stručna praksa i drugi uvjeti određeni propisima iz oblasti zdravstva, stranka koja je u inozemstvu stekla obrazovanje za zanimanje medicinska sestra ili primalja, a rješenjem Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, formalno je priznata vrijednost ove inozemne obrazovne kvalifikacije, obraća se sa zahtjevom nadležnom ministarstvu da joj odobri pristup polaganju stručnog ispita za zdravstvene radnike. U pravilu, nadležno ministarstvo odbija njihov zahtjev za polaganje stručnog ispita, jer ne ispunjavaju propisane uvjete za bavljenje zdravstvenom profesijom. Nakon što je u saborsku proceduru došao Prijedlog zakona o priznavanju inozemnih stručnih kvalifikacija, strankama se u nadležnom ministarstvu daje odgovor da se njihov zahtjev ne može riješiti dok se ne donese navedeni propis, odnosno kada se obrazovanje medicinskih sestara odgovornih za opću njegu u Republici Hrvatskoj, uskladi s Direktivom 2005/36/EZ.

Do tada su stranke upućivali na Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa da im objasni zašto one ne mogu u Republici Hrvatskoj raditi u zdravstvenoj profesiji, iako imaju rješenje o priznavanju svoje inozemne obrazovne kvalifikacije za zanimanje medicinska sestra.



S obzirom da ove osobe neće moći raditi u zdravstvenoj profesiji sve dok Republika Hrvatska ne donese zakon usklađen s Direktivom, odgovor da nema propisa, ne daje nadu ovim osobama za skoro zapošljavanje. Broj zahtjeva za priznavanje zahtjeva za priznavanje inozemnih obrazovnih kvalifikacija kojima je stečeno zanimanje medicinska sestra sve se više povećava. Radi toga držimo da nedostatak propisa ne smije sprječavati osobe na pravo njihovog poslovnog nastana i zapošljavanja u našoj zemlji.

Mogućnosti za privremeno premošćenje ovoga problema daje Zakon o obrazovanju odraslih ("Narodne novine" br. 17/07 i 107/07), kao i činjenica da Zakon o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija u postupku priznavanja inozemnih obrazovnih kvalifikacija ne daje mogućnost određivanja obveze polaganja razlikovnih ili dopunskih ispita, već samo utvrđivanje određene razine obrazovanja bez usporedbe nastavnih programa. U ovim okolnostima držimo da bi osobe koje imaju rješenje o priznavanju inozemne obrazovne kvalifikacije o završenoj srednjoj medicinskoj školi, trebale upotpuniti svoje obrazovanje na srednjoj medicinskoj školi u Republici Hrvatskoj ili na ustanovi za izvođenje programa obrazovanja odraslih, koje imaju odobrenje Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa za izvedbu ovoga programa.

U ovim slučajevima, a s obzirom da se rješenjem Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, ne priznaje stručna kvalifikacija, odnosno zanimanje stečeno inozemnom obrazovnom kvalifikacijom, obrazovna ustanova kojoj se ove osobe obrate sa zahtjevom za obrazovanje odraslih za zanimanje medicinska sestra - medicinski tehničar, može zahtjeve ovih osoba tretirati kao zahtjev za obrazovanje odraslih stjecanjem srednje stručne spreme, u skladu s člankom 24. Pravilnika o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanja odraslih ("Narodne novine" br. 129/08), te odlukom utvrditi dio programa koji je polaznik već uspješno svladao i dio programa koje je još dužan završiti. Na kraju obrazovanja odraslih, čije trajanje ovisi o obliku izvedbe nastave, osobi koja je završila obrazovanje odraslih izdaje se javna isprava sukladno Pravilniku o javnim ispravama u obrazovanju odraslih ("Narodne novine" br. 129/08). Držimo da je ovaj model najprihvatljivija opcija u prijelaznom periodu kada nedostatak adekvatnog propisa onemogućava zapošljavanje osoba koji su profesiju medicinske sestre stekli u inozemstvu, jer će stjecanjem javne isprave o završenom obrazovanju u Republici Hrvatskoj ispuniti uvjete koje za obavljanje ove regulirane profesije određuju zdravstveni propisi.

## 5. Zaključak

Temeljem Zakona o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija i Izmjenama i dopunama ovoga Zakona iz 2006. godine, u postupku priznavanja inozemnih obrazovnih kvalifikacija ne obavlja se više "nostrifikacija", nego se formalno potvrđuje vrijednost, odnosno razina i stupanja stečenih znanja, vještina i kompetencija koje dokazuje ta inozemna obrazovna kvalifikacija.

Ovakav način priznavanja ne daje mogućnost zapošljavanja u reguliranim profesijama među koja spada i profesija medicinskih sestara, bez dokaza da su te osobe završile i program profesionalnog osposobljavanja u skladu s propisima koji u Republici Hrvatskoj reguliraju zdravstvenu struku.

Za sada još nije donesen Zakon o priznavanju inozemnih stručnih kvalifikacija, koji bi trebao urediti automatsko priznavanje reguliranih profesija, odnosno primjenu tog zakona za regulirane profesije koje ne ispunjavaju uvjete za automatsko priznavanje.

Da bi se premostila ova pravna praznina, za koju se ne zna do kada će trajati, predloženo rješenje može u puno kraćem vremenu dovesti osobu do željenog cilja: zapošljavanje u zdravstvenoj struci u Republici Hrvatskoj.

## LITERATURA

- Zakon o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija ("Narodne novine" br. 158/03, 198/03 i 138/06),  
Direktiva 2005/36/EZ,  
Zakon o obrazovanju odraslih ("Narodne novine" br. 17/07 i 107/07),  
Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih ("Narodne novine" br. 129/08),  
Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih ("Narodne novine" br. 129/08),  
Zakon o strukovnom obrazovanju ("Narodne novine" br. 30/09),  
Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi ("Narodne novine" br. 87/08),  
KOMISIJA EUROPSKIH ZAJEDNICA, SEC(2006) 1431 od 31. listopada 2006.  
Europski sustav kredita u strukovnom obrazovanju (ECVET)  
Sustav za prijenos, akumulaciju i priznavanje ishoda učenja u Europi,  
Izješće Generalne skupštine ACE-11.-12. travnja 2008., Bruxelles,  
Izješće Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu Hrvatskog sabora o Prijedlogu zakona o priznavanju inozemnih stručnih kvalifikacija, P. Z. E. br. 212,  
Evaluacijsko izješće Misije peer procjene, vezano uz priznavanje profesionalnih kvalifikacija (7. srpnja do 10. srpnja 2008.),  
Izješće TAIEX- Hrvatska udruga medicinskih sestara-Potpomognuta radionica, siječanj 2008. godine - Tema: Pristupanje EU i posljedice koje isto ima na zanimanje/profesiju medicinskih sestara i primalja.  
Projekt MATRA MPAP pretpristupni program nizozemske vlade "Osnaživanje uloge Nacionalnog ENIC/NARIC ureda", prezentacija od 11. studenoga 2008. godine,  
Zakon o potvrđivanju Konvencije o priznavanju visokoškolskih kvalifikacija na području Europe ("Narodne novine"- Dodatak: Međunarodni ugovori, br. 9/02 i 15/02).

## **SOME QUESTIONS REGARDING THE RECOGNITION OF PROFESSIONAL QUALIFICATIONS ACQUIRED ABROAD FOR REGULATED PROFESSIONS**

Brigita Klobučar

***Abstract** – The author points out to the problems, arising from the entry into force of the Directive 2005/36/EZ on the recognition of professional qualifications. The Republic of Croatia has assumed the responsibility to harmonize its legislation with those provisions in order to regulate the recognition of foreign professional qualifications which would permit employment in seven regulated professions, five in the field of health care and in the field of architecture and veterinary medicine. Until such a law is not passed, medical nurses and midwives who finished their education abroad cannot be employed in Croatia as health care professionals. The recognition procedure for a foreign educational qualification of a finished secondary medical school based on the provisions of the Law on the Recognition of Foreign Educational Qualifications (“Official Gazette” no. 158/03, 198/03 i 138/06) recognizes only the level of education but not the professional qualification required to carry out this regulated profession. The law to be passed by Croatia in order to recognize professional qualifications for regulated professions will allow persons with foreign education in one of the regulated professions to gain employment in the health service sector respectively in veterinary medicine and in architecture.*

***Key words:** recognition, professional qualifications, regulated professions, adult education*



## VREDNOVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA: TROŠKOVI, KORISTI, TEŠKOĆE, ISKUSTVA

Marina Crnčić Sokol<sup>1</sup> i Ivana Kostanjčar Suljada<sup>2</sup>  
Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa RH<sup>1</sup>  
Agencija za obrazovanje odraslih<sup>2</sup>  
Zagreb, Hrvatska

**Sažetak** – *Kako Republika Hrvatska nema još razvijen sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, u nastavku teksta se uz kratak pregled aktivnosti koje su do sada poduzete u RH navode primjeri drugih zemalja koje imaju razvijene sustave vrednovanja. Ta su iskustva iznesena na seminaru održanom u Reykjaviku u veljači 2009. godine. Posebna se pozornost posvećuje troškovima (što sve ulazi u troškove, konkretna cijena postupka vrednovanja) i koristima vrednovanja (tko sve ima koristi i kakve koristi proizlaze iz tog procesa). Kratko su opisana iskustva te sustavi vrednovanja u Francuskoj, Norveškoj, Islandu, Nizozemskoj i Portugalu.*

**Ključne riječi:** *vrednovanje, neformalno i informalno učenje, troškovi, koristi, iskustva.*

### 1. Uvod

Suvremeno gospodarstvo suočeno je sa sve bržim i snažnijim tehnološkim napretkom koji zahtijeva dinamičnu i prilagodljivu radnu snagu. Nove se kompetencije ne prihvaćaju samo formalnim obrazovanjem, nego i neformalnim i informalnim učenjem u svakidašnjem životu. Mnoge kompetencije suvremenog čovjeka ne mogu se dokazati javnom ispravom, a ponekad pojedinac nije ni sam svjestan da ih posjeduje. Stoga mnoga znanja i vještine ostaju neprepoznati i nepriznati u društvu. Da bi se takav gubitak ljudskoga kapitala izbjegao, uočena je nužnost izgradnje sustava prepoznavanja i vrednovanja neformalno i informalno stečenih kompetencija koje procesom vrednovanja postaju prepoznate i priznate.

Ostvarivanje koncepta cjeloživotnog učenja moguće je samo povezivanjem formalnog, neformalnog i informalnog učenja u jedinstven sustav u kojem bi se omogućila usporedivost, priznavanje i vrednovanje stečenog znanja, vještina i kompetencija bez obzira na način na koji su stečena. Tako bi sve kompetencije dobile jednaku vrijednost na tržištu rada i bile bi zasnovane na istom standardu zanimanja.

## 2. Iskustva Hrvatske

Republika Hrvatska, kao zemlja kandidatkinja, krenula je u smjeru usklađivanja i razvoja obrazovanja odraslih prema ostalim zemljama Europske unije. Tako je u veljači 2007. donesen Zakon o obrazovanju odraslih (NN 17/07) koji je ustanovio razne oblike obrazovanja/učenja (formalno, neformalno i informalno), odnosno naglasio jednake obrazovne mogućnosti svih oblika učenja. U skladu s tim u čl. 11. istog Zakona omogućena je provjera znanja, vještina i sposobnosti neovisno o načinu na koji su stečena polaganjem ispita. Također je u Zakonu o strukovnom obrazovanju (NN 30/09), u članku 5., stavcima 5. i 6., navedeno da se kompetencije stečene neformalnim i informalnim učenjem dokazuju ispitima, u skladu sa standardima zanimanja te da postupak i način provođenja ispita kojim se dokazuju stečene kompetencije propisuje ministar.

Time se stvorio pravni temelj za daljnji razvoj koncepta vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj. No iz dana u dan javljaju se nove gospodarske i društvene promjene koje iziskuju daljnje praćenje i zakonsku ili drugu regulativu koja bi trebala osigurati i potaknuti razvoj sustava obrazovanja odraslih.

Tako je jedan od ciljeva Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (HKO) izgradnja sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. HKO je instrument uspostave kvalifikacija stečenih u RH koji će omogućiti pokretljivost i jasno prepoznavanje kompetencija te povezati rezultate učenja i postaviti jasne kriterije kvalitete stjecanja kvalifikacija. Rezultati učenja koji čine skup znanja, vještina i kompetencija u užem smislu, temelj su razvoja sustava vrednovanja jer će se na osnovi njih znanje stečeno neformalnim i informalnim učenjem lakše moći dokazati i provjeriti te dovesti do određene kvalifikacije. Svaka će kvalifikacija biti opisana mjerljivim pokazateljima odgovarajuće razine, koji bi trebali pokrivati cijeli spektar rezultata učenja, neovisno o obliku učenja, instituciji ili razini, a jasno će prikazivati razvoj složenosti i doseg stečenih znanja, vještina i kompetencija.

U okviru Nacionalnog provedbenog plana za zapošljavanje 2009./2010. koji obuhvaća prioritete proizašle iz Zajedničkog memoranduma o prioritetima politike zapošljavanja (JAP), planira se razvoj modela priznavanja/vrednovanja neformalno i informalno stečenog znanja kao dijela projekta razvoja Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira. Nositelji ove aktivnosti su Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Agencija za strukovno obrazovanje i Agencija za obrazovanje odraslih.

U Republici Hrvatskoj zasad nema jedinstvenog prikaza stanja u obrazovanju odraslih koji bi obuhvatio sve važne podatke. Stoga je Agencija za obrazovanje odraslih u okviru projekta *CARDS 2004 Obrazovanje odraslih* pristupila izradi aplikacije za pristup bazi podataka, koja će prikupljati podatke propisane Pravilnikom o evidencijama u obrazovanju odraslih (NN 129/08), a koji se odnose na ustanove, polaznike, radnike i programe (formalne i neformalne). Time će se osigurati sveobuhvatna analiza politika i pristup informacijama potrebnima za dono-

šenje odluka te unaprijediti informiranje krajnjih korisnika i šire javnosti. Ovakav sveobuhvatni sustav informacija pridonijet će lakšem vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.

Priznavanje/vrednovanje neformalnog učenja, kako je opisao G. Gudelj (2006.) u priručniku za obrazovanje odraslih, nije nepoznato našem sustavu, a temelji se na cilju i zadaćama nastavnog područja i provjeri stupnja usvojenosti znanja i vještina. U slučaju kada polaznik želi dokazati poznavanje nekog računalnog programa, stranog jezika ili programa koji je odslušao negdje drugdje, ono mu se može priznati polaganjem ispita. Ovaj se oblik koristio kod nostrifikacijskih ispita za potvrdu diplome stečene u drugoj državi. Danas se uglavnom koristi na razini nastavnih predmeta gdje nastavnici mogu ocijeniti i osloboditi polaznike obvezne nastave.

Ispitni postupak, prema G. Gudelju (2006), može biti jednostavan, ali i složen i dugotrajan, ovisno o tome što se ocjenjuje (teorijsko znanje, vještine ili oboje). Ako polaznik ne može pokazati znanja i vještine stečene vježbama, ne može pristupiti ni teorijskom dijelu ispita. Također ističe da polaznici često imaju poteškoća u predviđanju opsega i dubine nastavnoga sadržaja, zbog čega je nužno osigurati konzultacije. Za uspješan rad potrebna je dobra priprema ispitnih materijala koji će osigurati objektivnost ispita i dostupnost materijala polaznicima za pripremu ispita te je potrebno definirati način provjere ostvarenih preduvjeta za pristupanje ispitu. Također navodi da se sustav priznavanja prethodno stečenog znanja i vještina definira Pravilnikom o obrazovanju odraslih (opći akt ustanove) koji izrađuje svaka obrazovna ustanova, a kojim se određuje tko provodi koje ispite (nastavnik, ispitno povjerenstvo), što se događa ako polaznik ne položi ispit te ostala prava i dužnosti polaznika i ustanove.

Strategija obrazovanja odraslih (2004.) naglašava potrebu za rješavanje novih zahtjeva obrazovne ponude. Obrazovanje mora biti dostupno svima pod jednakim uvjetima te mora biti fleksibilno. Fleksibilnost u obrazovanju, među ostalim, znači fleksibilnost završetka obrazovanja, odnosno priznanje neformalnog učenja kojim pojedinac dokazuje svoje kompetencije. S obzirom na procijenjeno sudjelovanje odraslih u obrazovnim programima, može se pretpostaviti da bi se u kratkom vremenu, nakon pristupa priznavanju neformalnog obrazovanja u Hrvatskoj, stekla mnogo bolja slika obrazovne strukture hrvatskog stanovništva.

### **3. Europska iskustva u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja**

Europska unija već godinama uočava važnost vrednovanja kompetencija koje su stečene neformalnim učenjem. Jedno od prioritarnih područja programa razvoja obrazovnog sustava Europske unije nazvanog Education and Training 2010 vrednovanje je neformalnog i informalnog učenja. Stoga je Europska komisija osnovala i posebnu radnu skupinu (engl. cluster), čiji je cilj unaprijediti sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u europskim zemljama. Među redovite aktivnosti

radne skupine pripada i razmjena iskustava te primjera dobre prakse *Peer Learning Activityjem*.

U Reykjaviku je u veljači ove godine održan PLA (*Peer Learning Activity – Aktivnost zajedničkog učenja*) o temi “Troškovi i koristi vrednovanja neformalnog i informalnog učenja”, u organizaciji mjerodavnih ministarstava Islanda i Norveške, a kao nastavak rasprave s Klastera o priznavanju rezultata učenja. Na seminaru su, uz članove Europske komisije, stručnjake iz Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), Europske zaklade za strukovnu izobrazbu (ETF) i predstavnike ministarstava i srodnih organizacija: Belgije, Bugarske, Češke, Danske, Finske, Francuske, Njemačke, Grčke, Mađarske, Islanda, Irske, Latvije, Luksemburga, Malte, Nizozemske, Norveške, Portugala, Slovačke, Slovenije i Turske, sudjelovale i predstavnice Agencije za obrazovanje odraslih te Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa.

Cilj seminara bio je razmijeniti iskustva različitih zemalja u financiranju sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Zemlje sudionice prije dolaska na skup ispunile su kratak upitnik o vlastitim iskustvima i stajalištima vezanim uz troškove i koristi procesa vrednovanja. Rezultati upitnika pružaju važan doprinos razmjeni iskustava o troškovima i koristima sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

### 3.1 Koristi i troškovi razvoja sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Koristi sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja mogu se razvrstati u skupine: koristi za polaznike/korisnike, koristi za poslodavce, koristi za zajednicu i koristi za pružatelje obrazovnih usluga.

Osnovna korist za pojedinca je, prije svega, prilika za stjecanje kvalifikacija, a također i mogućnost da svoje znanje, vještine i kompetencije učini jasnim i prepoznatim u odnosu na poznate obrazovne standarde. Potpune ili djelomične kvalifikacije koje se tako stječu pridonose poboljšanju njihovih mogućnosti na tržištu rada. Kao posljedica prolaska kroz proces vrednovanja kod mnogih se javlja motivacija i samopouzdanje za nastavak obrazovanja, a i pozitivniji stav prema poslu.

Budući da proces vrednovanja traje kraće u odnosu na proces obrazovanja, manji su troškovi njegova provođenja (važno za osobe koje same plaćaju obrazovanje). Ako postupak vrednovanja upozori na to da je kod pojedinaca potrebno dodatno obrazovanje, tada je ono u pravilu kraće, čime se smanjuju cjelokupni troškovi i podiže motivacija polaznika/korisnika (ne moraju početi od početka).

Koristi za poslodavce također su višestruke. Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja omogućit će poslodavcima bolje poznavanje kompetencija svojih radnika, odnosno lakše identificiranje potreba za unapređenje kompetencija svojih radnika. To znanje mogu bolje upotrijebiti u strateškom planiranju poduzeća i većoj iskoristivosti postojećeg ljudskog potencijala. Poslodavac tada ima mogućnost



obrazovanje zaposlenika uskladiti s potrebama poduzeća, ali i s mogućnostima djelatnika.

Vrednovanje može pridonijeti boljoj radnoj atmosferi jer otvara mogućnosti za napredovanje pojedinaca i lakšu prohodnost na druga radna mjesta unutar poduzeća. Time se postiže veća produktivnost, učinkovitost i bolji imidž poduzeća, što opet pridonosi zapošljavanju (zadržavajući sadašnje radnike i pronalazeći nove zaposlenike).

U pojedinim djelatnostima i sektorima, gdje se javljaju nove kvalifikacije ili se zapošljavaju nekvalificirani radnici, vrednovanje može pridonijeti profesionalizaciji. Sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja uvelike pridonosi uspostavljanju veza između kvalifikacija i potreba tržišta rada.

Koristi za lokalnu zajednicu očituju se lakšom integracijom imigranata ili drugih ranjivih skupina jer se vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja stvaraju mogućnosti za stjecanje kvalifikacije bez obzira na prethodno iskustvo i mogućnosti za obrazovanje. Kompetencije koje razne skupine posjeduju mogu se prepoznati i integrirati u društvo. Obrazovna ponuda tada se može prilagoditi potrebama lokalne zajednice, odnosno potrebama članova te zajednice.

Koristi za pružatelje usluga obrazovanja ogledaju se u tome da se vrednovanjem stečenih kompetencija može skratiti razdoblje učenja, a time se bolje iskorištavaju javna sredstva namijenjena za obrazovanje. Nadalje, zahvaljujući iskustvu u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja pružatelji usluga bolje mogu prilagoditi obrazovne programe potrebama poslodavaca te time unaprijediti suradnju između pružatelja obrazovnih usluga i poslodavaca općenito. U konačnici, vrednovanje može unaprijediti opis i definiranje kvalifikacija.

Sve navedene koristi pridonose zajednici i gospodarstvu. Vrednovanje može utjecati na smanjenje nezaposlenosti na način da podigne razinu kvalifikacija nezaposlenih, ali i zaposlenih. Može poboljšati ponudu kvalificirane radne snage, smanjiti troškove obrazovanja i izobrazbe i poboljšati sudjelovanje odraslih polaznika u obrazovanju, poduprijeti mobilnost društva i zaposlenja te socijalnu povezanost, što na kraju dovodi do bolje iskoristivosti ljudskih potencijala u zemlji.

Zemlje u kojima je provedena anketa navele su da postoje različiti sustavi raspodjele troškova financiranja. U većini slučajeva postoji dogovor da polaznici trebaju pridonijeti podmirivanju dijela (ili cijelog iznosa) troškova vrednovanja, državna tijela (po mogućnosti lokalna i regionalna) trebala bi pokriti troškove oblikovanja sustava i pilot-projekta vrednovanja (razvoj metodologije), a i poslodavci bi trebali snositi dio troškova kada imaju neposredne koristi od postupka vrednovanja.

Troškovi vrednovanja razlikuju se među pojedinim zemljama. Primjerice, nacionalni sustav u Danskoj u prosjeku potroši 670 eura po osobi, u Nizozemskoj između 750 i 1250 eura, a u Finskoj je naknada koju plaća polaznik između 50 i 125 eura.

Većina zemalja naglasila je da je najskuplji dio procesa vrednovanja savjetovanje i usmjeravanje polaznika/korisnika te sam postupak procjene (vrednovanja)

kompetencija. Za ove aktivnosti potrebno je osigurati kvalitetne stručnjake. Najmanje troškova iziskuje certificiranje, odnosno izdavanje isprave. Među ostale uočene troškove navedeni su troškovi upravljanja i održavanja cijelog sustava i troškovi vođenja dokumentacije prema utvrđenim standardima.

### 3.2 Teškoće u razvoju sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Zemlje su naglasile i teškoće na koje nailaze. Osnovna je poteškoća problem financiranja samog procesa jer polaznici nisu spremni ili ne mogu platiti postupak. Problem je nepostojanje dovoljnog broja financijskih inicijativa koje bi podržale pružatelje usluga. Navedeni problemi upozoravaju da u većini zemalja nije razvijen i uspostavljen jedinstven sustav financiranja vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

Naglašeno je da je potrebno kontinuirano i sveobuhvatno financiranje vrednovanja te da inicijative, povremene potpore i stipendije nisu dobra osnova za razvoj sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (jer su kratkoročne i nisu sveobuhvatne). Sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja treba biti povezan i integriran s Nacionalnim kvalifikacijskim okvirom i obrazovnim standardima. Navedeni su dokumenti osnova za razvoj sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Također je izneseno da troškovi nisu najveći problem, nego je to negativna percepcija društva o sustavu vrednovanja neformalnog i informalnog obrazovanja.

Ostale zapreke koje nisu izravno povezane s financiranjem su: slaba informiranost o mogućnostima vrednovanja učenja, slabija prihvaćenost certifikata stečenih putem procesa vrednovanja (osim u slučajevima kada se vrednovanjem stječu javne isprave), slabija kvaliteta procesa vrednovanja i usklađenost sustava širom zemlje (kod zemalja koje nemaju standardizirani model vrednovanja), činjenica da postoje različiti pristupi o tome što vrednovanje mora procijeniti (pristup kojim se naglasak stavlja na znanju ili testiranju sposobnosti za rad), nedostatak kvalificiranoga kadra za vođenje/upravljanje postupkom vrednovanja i slično.

### 3.3 Konkretni primjeri i iskustva

Osim analize rezultata upitnika o troškovima i koristima vrednovanja neformalnog i informalnog učenja predstavljena su i različita iskustva zemalja koje već imaju razvijene sustave.

Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) provela je istraživanje o vrednovanju neformalnog i informalnog obrazovanja u čak 25 zemalja iz različitih krajeva svijeta. Rezultati su pokazali da mnoge odrasle osobe obrazovanje percipi-

raju kao gubitak vremena te je stoga vrednovanje njihovih stečenih kompetencija iznimno važno. Najviše vremena i novca iziskuje postupak procjene kompetencija. Također je nužno osigurati sredstva i ozbiljno koncipirati sustav informiranja, savjetovanja i vođenja kandidata. Istraživanje je pokazalo da je najjeftinije vrednovanje jednostavnijih kompetencija. Što su kompetencije složenije, postupak vrednovanja je skuplji. Znatne uštede moguće je ostvariti ako se koristi postojeća obrazovna infrastruktura i nastavnici koji već rade u sustavu obrazovanja odraslih (zbog iskustva u radu s odraslim osobama). Zaključeno je da što više društvo vrednuje stečene kompetencije to su veće koristi za društvo u cjelini.

U Francuskoj od 2002. godine postoji zakonodavni okvir kojim je omogućeno svakoj osobi da se prijavi za dokazivanje kvalifikacije pod uvjetom da ima tri godine radnog staža. Kvalifikacija koja se dobije vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja identična je onoj stečenoj redovitim obrazovanjem. Troškove financiranja snosi država, lokalne vlasti, socijalni partneri, poslodavci, pojedinci i Europski socijalni fond. Troškovi vrednovanja obuhvaćaju sljedeće stavke: informiranje kandidata, obradu prijave, procjenu kompetencija, savjetovanje kandidata i troškove rada povjerenstva. Francuska nema posebnu metodologiju određivanja cijena vrednovanja, nego cijenu određuje pružatelj usluge. Praćenje sustava vrednovanja u Francuskoj pokazalo je da 71% osoba koje su ušle u postupak vrednovanja neformalnog i informalnog učenja odustane i ne dovrši postupak. Od onih koji su uspješno okončali postupak, njih 60% izjavilo je kako im je to omogućilo da imaju veću plaću i napredak na poslu. Trećina svih kandidata traži kvalifikaciju na razini višeg i visokog obrazovanja, a u 2006. godini dodijeljeno je 26.000 kvalifikacija. Zaključak je da vrednovanje nije jeftino, ali jeftinije je od obrazovanja.

Norveška je u vrednovanje krenula još 1999. godine definiranjem strateškog cilja: stvaranje nacionalnog sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Sagrađili su sustav koji je povezan s redovitim sustavom stjecanja kvalifikacija. Gotovo sve troškove vrednovanja snosi ministarstvo obrazovanja jer je država dužna osigurati besplatno vrednovanje na razini srednjoškolskog obrazovanja od navršene 25. godine života. Takav sustav omogućio je da se više osoba vrati u formalno obrazovanje. Problem koji su uočili jest i to da se sredstva potrebna za vrednovanje doznacavaju županijama u zajedničkoj stavci za obrazovanje (i formalno i vrednovanje neformalnog), pa u praksi često pružatelji usluga vrednovanja moraju pregovarati s lokalnim vlastima kako bi mogli iskoristiti novac namijenjen vrednovanju. Također je uočeno da su troškovi vrednovanja u visokom obrazovanju najviši jer je potrebno provesti najsloženiji postupak.

Island je pripremio novi Zakon o obrazovanju odraslih kojim je regulirano i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja. Zasad su proveli uspješan pilot-projekt kojim su obuhvatili osobe bez završene srednje škole (drop-outs), koje rade u istom sektoru 5 godina i navršile su 25 godina života. Sve troškove vrednovanja snosila je država. Pokazalo se da su im troškovi bili iznimno visoki pa su osmislili

sustav plaćanja prema bodovima (tako financiraju i rad redovitih škola). Svaki bod koji je polaznik stekao stajao je otprilike 44 eura, a savjetovanje (četiri razgovora po osobi) 24 eura. Na pitanje o mogućoj zlouporabi sustava bodovanja rečeno je da su u cijeli postupak vrednovanja maksimalno uključeni svi socijalni partneri te da nisu dopustili nezasluženo dijeljenje bodova pružatelja usluga. Na kraju je istaknuto da je prilikom vrednovanja veliki problem ako kurikulumi nisu koncipirani prema rezultatima učenja te da se trenutno intenzivno radi na rješavanju tog problema. Također, upozorili su da je iznimno važno savjetovanje i vođenje kandidata. Uložili su trud i nastavili praćenje kandidata i nakon vrednovanja u pilot-projektu.

Nizozemski je sustav vrednovanja specifičan i raznolik. Dosad su odobrili otprilike 3000 procedura vrednovanja neformalnog i informalnog učenja kod 80 različitih pružatelja usluga. Razvili su sustav akreditacije pružatelja usluga i imaju Nacionalni registar pružatelja usluga. Svi pružatelji dužni su davati standardizirana izvješća o prethodnom iskustvu (ne javne isprave). Plaćanje je uglavnom prepušteno privatnoj inicijativi (poslodavci, pojedinci, sektorski fondovi, ali i vladini fondovi).

U Portugalu 72% zaposlenih nema završeno 12-godišnje školovanje, a 54% 9-godišnje. Čak 30% djece napušta redoviti sustav obrazovanja. Razvili su program "novih mogućnosti" namijenjen mladim i odraslim osobama. Vrednovanje se provodi u 456 centara diljem zemlje, a svaki centar ima tim koji vodi osobe kroz proces. Vrednuje se osnovno i srednje obrazovanje (opće i strukovno). Instrumenti uz pomoć kojih obavljaju vrednovanje su Standardi ključnih kompetencija i Nacionalni katalog kvalifikacija. Vrednovanje se provodi kroz sljedeće etape: upis, savjetovanje i izrada osobnog plana stjecanja kvalifikacije, priznavanje kompetencija, izdavanje certifikata. Ako se u procesu utvrdi da je osobi potrebno dodatno obrazovanje, upućuje ih se na pohađanje određenih programa obrazovanja. U prošloj su godini u postupak vrednovanja uključili 680.000 odraslih osoba. Čak 600.000 osoba uključeno je u dodatno obrazovanje, a 230.000 osoba uspješno je obavilo postupak vrednovanja. Troškove pokrivaju uglavnom iz europskih fondova (70%), a ostatak financira država.

Na skupu se raspravljalo i iznijelo niz pitanja i prijedloga vezanih uz troškove i koristi vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Rečeno je da se stvarni troškovi vrednovanja teško mogu odrediti i da su u pravilu viši od cijene koja se plaća. Troškovi ovise o sustavu koji se izgrađuje, no svi su se složili da troškove treba snositi onaj koji ima najviše koristi od vrednovanja (ne nužno pojedinac/kandidat). Budući da je najskuplji dio postupka sama procjena kompetencija, zaključeno je da se može uštedjeti na osobama koje obavljaju procjenu (jedna osoba za više područja), ali i na razvijanju samoprocjene i procjene u skupini.

Također je istaknuto da je postupak dokumentiranja vlastitog iskustva kandidata vrlo složen jer kandidati često ne znaju kako predstaviti svoje kompetencije. Stoga je potrebno osigurati kvalitetne profesionalce koji će pomoći kandidatima i olakšati i ubrzati postupak.

Uspostava sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja iziskuje velike početne troškove koji se mogu umanjiti korištenjem postojećih resursa (agencije, obrazovne ustanove, osoblje...). Edukacija profesionalaca koji rade u sustavu također je skupa, no može biti jeftinija i kraća ako se u proces vrednovanja uključe već iskusni profesionalci (primjerice, nastavnici s iskustvom u obrazovanju odraslih). Ako su obrazovni standardi prema kojima teče vrednovanje općepoznati i jasni, nije potrebno ulagati veća sredstva u trening osoba koje procjenjuju kompetencije.

#### 4. Zaključak

Republika Hrvatska ima dugu tradiciju obrazovanja odraslih zahvaljujući kojoj je stvorena razgranata infrastruktura ustanova za obrazovanje odraslih u kojima rade iskusni andragoški djelatnici.

Sustav obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj ima također bogato iskustvo u savjetovanju i vođenju odraslih osoba kroz obrazovni proces, a važno je napomenuti da postoje i pozitivna iskustva i tradicija vrednovanja stečenih kompetencija odraslih osoba.

Slijedom rečenoga, sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj bilo bi najprirodnije vezati uz postojeće resurse i nadograditi ga na postojeća pozitivna iskustva u obrazovanju odraslih.

Također je potrebno zakonski definirati neformalno i informalno učenje, kao što je to napravljeno s formalnim obrazovanjem, iako trenutačno stanje nije prepreka razvoju sustava vrednovanja. Već se krenulo u proces razvoja novih kvalifikacija uzimajući u obzir neformalno i informalno stečena znanja, što ide u prilog tome da i ova dva oblika učenja polako dobivaju zaslužen priznanje u sustavu obrazovanja odraslih u Hrvatskoj.

Važno je istaknuti da Hrvatska skorim pristupanjem Europskoj uniji može dobrim dijelom riješiti pitanje financiranja vrednovanja neformalnog i informalnog učenja uz pomoć europskih fondova, što se u primjeru Portugala pokazalo kao dobra praksa. Time bi se riješilo ključno pitanje razvoja sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

Također je korisno upotrijebiti pozitivna iskustva na izgradnji i funkcioniranju sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja drugih europskih zemalja. Njihovi primjeri dobre prakse mogu biti od velike pomoći Hrvatskoj kako bi svoj sustav brže i efikasnije izgradila na temelju vlastite pozitivne tradicije i u skladu sa suvremenim trendovima.

Imajući u vidu preporuke i težnje Europske unije da svaka zemlja članica razvije sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja te da ti sustavi budu kompatibilni i usporedivi kroz Europski kvalifikacijski okvir, nesumnjivo je da Hrvatska treba što prije započeti posao na uspostavi tog sustava.

## LITERATURA

- Berg, K. (2009) Cost and benefits of validation of non-formal and informal learning (Norway), Prezentacija sa seminara Validation of non-formal and informal learning in Iceland, Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir
- CEDEFOP (2006) European Guidelines for the Validation of Non-formal and Informal Learning
- Dželalija, M. (2008) Hrvatski kvalifikacijski okvir, *Andragoški glasnik*, 12, br. 2, str 177-184
- Duarte C. (2009) Costs and benefits of validation of non-formal and informal learning (Portugal), Prezentacija sa seminara Validation of non-formal and informal learning in Iceland, Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir
- Fermon Y. (2009) Costs and benefits of the VAE (France), Prezentacija sa seminara Validation of non-formal and informal learning in Iceland, Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir
- Gudelj, G. (2006) *Strukovno obrazovanje odraslih: priručnik za obrazovanje odraslih*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.
- Kaemingk, E. (2009) APL in the Netherlands, Prezentacija sa seminara Validation of non-formal and informal learning in Iceland, Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir
- Mohn, Torild N. (2009) Strengths, weaknesses, costs, benefits (Norway), Prezentacija sa seminara Validation of non-formal and informal learning in Iceland, Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir
- Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih (NN 129/08)
- Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih (2004), Vlada Republike Hrvatske
- Ulicna, D. (2009) Validation of non-formal and informal learning – costs and benefits (Questionnaire synthesis), Prezentacija sa seminara Validation of non-formal and informal learning in Iceland, Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir
- Zakon o obrazovanju odraslih, NN 17/07
- Zakon o strukovnom obrazovanju, NN 30/09

## **EVALUATION OF NONFORMAL AND INFORMAL LEARNING: EXPENSES, BENEFITS, PROBLEMS AND EXPERIENCES**

Marina Crnčić Sokol i Ivana Kostanjčar Suljada  
Zagreb, Croatia

***Abstract** – Since the Republic of Croatia has not yet developed a system of evaluation of non-formal and informal learning, in addition to the short overview of activities that have so far been undertaken in Croatia, below are listed the experiences of other countries that have developed evaluation systems, which were described at the seminar held in Reykjavik in February 2009. Special attention has been paid to expenses (what will be included in expenses, specific price of the evaluation procedure) and to benefits of evaluation (who benefits from it what are the benefits of this process). Experiences and evaluation systems in France, Norway, Iceland, Netherlands and Portugal are also briefly described.*

***Key words:** evaluation, non-formal and informal learning, expenses, benefits, experiences*





## INFORMALNO UČENJE ODRASLIH U NOVOM (MULTI)MEDIJSKOM OKRUŽENJU

Milan Matijević

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
milan.matijevic@zg.t-com.hr

**Sažetak** – Odrasli tijekom radnog i životnog vijeka sve više kompetencija stječu u vidu informalnog učenja. To se događa u raznim oblicima samousmjeravanog učenja uz pomoć novih medija i u različitim životnim i radnim situacijama. Putovanje kao stil življenja također znatno pridonosi stjecanju važnih znanja i kompetencija.

Za stjecanje novih kompetencija važno je tijekom školovanja stjecati sposobnosti pronalaženja i izbora informacija, odnosno stjecanje jedne od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje – učiti kako se uči. U današnje doba naučiti kako se uči znači naučiti učiti uz pomoć novih medija te naučiti tražiti, selekcionirati i koristiti informacije odnosno znanja. Naučiti koristiti stečena znanja znači naučiti koristiti naučene metode, teorije i kritičko mišljenje za rješavanje raznovrsnih životnih i radnih problema. Takve se kompetencije stječu uglavnom iskustvenim i inovativnim, odnosno budućnosti usmjerenim učenjem.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, informalno učenje, novi mediji, Internet, obrazovanje odraslih.

### 1. Uvod

Odgoj i učenje uvijek impliciraju stanovitu komunikaciju. Osoba koja uči komunicira ili s neživim medijem, s izvornom prirodnom stvarnošću ili s nekim živim izvorom znanja.

Učenje kao proces i događanje uvijek implicira stanovitu aktivnost određenog subjekta. Svaka životna situacija podrazumijeva i učenje odnosno stjecanje nekih repertoara ponašanja ili stjecanje iskustava važnih za život. Nemoguće je ne učiti! Svaka životna situacija je u funkciji cjeloživotnog učenja. Čak i kad ništa ne radi čovjek uči!

Sve je to u skladu i s tvrdnjama P. Watzlawicka i suradnika (1980) koji su smatrali da je svaki postupak (interakcija) istodobno i komunikacija (Alles Verhalten

ist Kommunikation.) Iz toga je izveden važan komunikacijski aksiom: Ne može se ne komunicirati! (Man kann nicht nicht komunizieren!).

Ovaj uvod treba poslužiti za bolje razumijevanje razmatranja jednog vida cjeloživotnog učenja koje se ne događa u organiziranim oblicima školovanja odnosno u ustanovama koje se profesionalno bave obrazovanjem. To učenje je dugo u literaturi poznato pod pojmom *prirodno učenje*, a u novije vrijeme se obilježava sintagmom *informalno učenje*.

Informalno učenje prije 350 godina kada je Komensky završio didaktičko osmišljavanje razredno-predmetno satnog sustava i kada je jedini i glavni medij za čuvanje i prijenos informacija bila knjiga bitno se razlikuje od medijskog okruženja na početku trećeg milenija. To je činjenica koju svi koji nastoje sustavno i znanstveno proučiti i objasniti okolnosti u kojima se događa čovjekov život i učenje moraju imati u vidu. Komunikacijska i informacijska revolucija koja se dogodila u proteklih dvadesetak godina nameće nužnost sagledavanja nove uloge informalnog učenja u kontekstu cjeloživotnog učenja današnjih odraslih osoba. To mnogi stručnjaci za obrazovanje u svijetu već sustavno i rade (vidjeti npr. Buckingham, D., Sefton-Green, J. and Willet, R., 2009; Drothner, K., Siggaard, J. and Schroeder, K. CH. 2008).

## 2. Andragoški značaj

Ne možemo ispustiti iz vida da je čovjek oduvijek učio tijekom čitava života, ali je to učenje imalo drugi sadržaj, smisao i ishode. Prastanovnici Zemlje su tijekom čitava života radili na stjecanju i usavršavanju vještina koje su im omogućavale kvalitetnije preživljavanje u surovim uvjetima. Današnji odrasli stanovnici zemaljske kugle također uče tijekom čitava života, ali jedan dio toga učenja je organiziran od strane profesionalnih institucija i stručnjaka, a jedan, ne manje važan, događa se u uvjetima i okruženju koji nisu pripremani kao poticajna sredina za učenje. Ta okolina i mediji koji bitno obilježavaju tu sredinu bitno utječu na sadržaj i ishode učenja odraslih osoba.

Pozornost stručnjaka u svijetu sve više privlači informalno učenje poticano novim informacijskim i komunikacijskim medijima. Tako, Clough i sur. (2008) propituju da li i koliko odrasli rabe svoje mobilne uređaje kao potporu svjesnom i namjernom informalnom učenju. Autori konstatiraju da se aktivnosti usmjerene na informalno učenje često oslanjaju na fleksibilni okvir i prostor koji osiguravaju mobilni mediji. Richard Taylor (2008), direktor Instituta za cjeloživotno obrazovanje Sveučilišta u Cambridge-u, sa suradnicima, je kao konzultant Vlade, izradio preporuke za uvažavanje informalnog učenja u 21. stoljeću u kojima novi komunikacijski mediji zauzimaju značajno mjesto. Na značaj informalnog učenja u novom mileniju upozoravaju i P. Davies i M. Ball (2008) te D. Bill i A. Tatnall (2007).

Komunikacije (čitalačke, govorne ili pisane) aktivnosti u novom medijskom okruženju znatno uvjetuju promjene stila i kvalitete življenja. Istraživanje informal-

nog učenja u tri socijalno-komunikacijska okruženja (stan, socijalna zajednica i radno mjesto) pokazuje znatnu promjenu životnih stilova i uloga (Taylor, 2006). Osim što služe za prijenos informacija i komunikaciju ti mediji potiču njihove posjednike na svakodnevno učenje (o tim medijima, te uz pomoć tih medija!).

A. Mijatović (1998) razmatra pedagoške implikacije primjene teorije multiple inteligencije. Danas ima mnogo razloga ozbiljno razmatrati i uvažavati andragoške implikacije uvažavanja teorije multiple inteligencije. Moramo konstatirati da je mnogo andragoške literature napisano na temeljima glorificiranja logičko-matematičke i lingvističke inteligencije (Armstrong, 2006), uz potpuno zanemarivanje drugih vidova inteligencije (npr. emocionalne, glazbene, tjelesno-kinestetičke itd.; više kod: Armstrong, 2006, Gardner, 1999, Goleman, 1997). Sve je to bilo razlogom da su odrasli mnoge svoje životne potrebe zadovoljavali u raznim vidovima neformalnog obrazovanja i informalnog učenja, jer obrazovne ustanove koje su nudile programe iz područja obrazovanja odraslih nisu prepoznale te potrebe i nisu imali stručnjake koji su mogli ponuditi i ostvariti programe koji zadovoljavaju te potrebe. I dok su takve potrebe i programe mogli susresti u razvijenim zemljama zapada prije tridesetak i više godina, na ovim prostorima te su potrebe prepoznate tek u zadnjim godinama prošlog i prvim godinama ovog (dvadeset i prvog) stoljeća.

Mnoge nevladine organizacije i pojedinci naišli su na široku publiku za ponudene programe koji su se odnosili na socijalne i emocionalne kompetencije, odnosno na programe i projekte koji su zadovoljavali čovjekove potrebe iz područja afektivnog života i razvoja. Takvih je programa sve više i na Internetu, na web portalima vjerskih, građanskih, nevladinih, političkih i sličnih interesnih grupa. Zajedničko je svima njima ponuda projekata i programa koji omogućuju obrazovanje i učenje, odnosno zadovoljavanje različitih životnih potreba iz područja kulture življenja (vidi: Selwyn and Gerard, 2006; Selwyn et al. 2008).

### **3. Prednosti i ograničenja**

Poznato je da izbor medija i strategija za ostvarivanje ishoda učenja uvjetuju ciljevi, svrha, individualna iskustva korisnika te obilježja pojedinih medija. Glede obilježja pojedinih medija važno je imati u vidu i mogućnosti glede brzine i opsega slanja poruka (mogućnosti slanja poruka u vidu teksta, zvuka, te statične i dinamične slike). Tu je i dostupnost medija širem krugu korisnika te kapaciteti medija da sačuvaju i obrađuju informacije. Kod novijih medija važna dimenzija je i mogućnost interaktivnog odnosa korisnika i programa (npr. kompjutorskog, televizijskog, multimedijiskog na DVD-u i sl.). Budući da danas skoro svi mladi i odrasli raspolažu s kvalitetnim mobilnim telefonima koji imaju velike mogućnosti snimanja i čuvanja velikih količina zvučnih, slikovnih i filmskih zapisa, može se konstatirati velika dostupnost tih medija i vidova komuniciranja koje oni omogućuju. Slično je i s televizijskim i video-uređajima za reprodukciju video zapisa. Dakle, u svakom

stanu nalaze se razni i moćni mediji koji potiču i pomažu prijenos informacija te zabavu i učenje.

S didaktičkog motrišta značajno je proučiti vrijednosti i mogućnosti utjecanja na učenje u različitim područjima (npr. kognitivno i afektivno, a zabilježeni su i pokušaji da se ovim medijima potiče i kinestetičko odnosno motoričko učenje) te mogućnosti poticanja razvoja svih poznatih vrsta inteligencije (Armstrong, 2006; Gardner, 1999; Goleman, 2000). Za sada, na kraju prvog desetljeća 21. stoljeća, može nas radovati spoznaja o neograničenim mogućnostima čuvanja, prijenosa i obrade zvučnih, vizualnih, tekstualnih informacija (naravno i multimedijjskih!), zatim visoka kvaliteta i atraktivnost video zapisa, jednostavnost uporabe različitih alata te svih spomenutih komunikacijskih medija.

Uočljiv je nedostatak istraživanja utjecaja spomenutih medija na emocionalni razvoj korisnika te istraživanja mogućnosti utjecaja na razvoj različitih kompetencija u kognitivnom i afektivnom području razvoja ličnosti. Za sada se na tržištu može pronaći više verzija multimedijjskog softwera za individualno učenje stranih jezika, ali je malo istraživanja o efikasnosti takva učenja kao što su npr. istraživanja koja objavljuju Cross, 2009 ili Selwyn and Gorard, 2008.

Zabilježeni su ekstremni slučajevi ovisnosti (npr. Forston, B. et al. 2007), i neprihvatljivog socijalnog ponašanja pojedinaca koji su prekomjerno izloženi utjecaju Interneta (nekih Internetskih usluga kao što su chat, razmjena i neovlaštena distribucija multimedijjskog sadržaja), računalnih igara itd. Pojedinci komuniciraju više s najbližim članovima obitelji putem mobitela ili elektronske pošte negoli izravno, licem-u-lice. Nemoguće je da se to ne odrazi na kvalitetu života i bogatstvo socijalne komunikacije.

Pojedinci realni socijalni život zamjenjuju višesatnim dnevnim boravkom uz apersonalne medije (npr. uz računala ili kablsku televiziju). Virtualni prostor zamjenjuje realni! Kakve će to utjecaje imati na život pojedinca i socijalne zajednice? Upozorava se da novi mediji, umjesto da povezuju, jednako razdvajaju ljude. Misli se na smanjivanje vremena izravnog humanog komuniciranja čovjeka s čovjekom. Treba li o tim opasnostima učiti mlade u današnjoj školi? Treba li i u programe za obrazovanje odraslih ugraditi sekvence koji poučavaju o tome kako živjeti s novim medijima, a da ne postanemo njihovim robovima. Prije mnogo godina u knjizi psihologa I. Furlana (1974, str. 104) smo mogli pročitati naslov "Automobil i njegov čovjek". Možda bismo danas mogli pisati naslove "Internet i njegov čovjek" ili "Mobitel i njegov čovjek"?

#### 4. Zaključak

Informalno (prirodno) učenje odraslih u novom (multi)medijskom okruženju ima bitno drugačiji utjecaj na stilove i kvalitetu života te na stjecanje kompetencija važnih za uspješno snalaženje u novim radnim i životnim prostorima. Da bi se

snalazio u tom novom okruženju (Internet, satelitska i kabelaška televizija, mobilni telefoni s raznovrsnim mogućnostima snimanja, čuvanja i prijenosa informacija, automobili i druga prometna sredstva) odrastao čovjek je prinuđen stalno učiti. To se učenje uglavnom događa neorganizirano, često nenamjerno i nesvjesno, ali bitno utječe na stjecanje kompetencija važnih za život i rad.

Formalno obrazovanje kao važne kompetencije treba razvijati komunikacijske kompetencije (komuniciranje na materinskom i stranim jezicima, komuniciranje uz pomoć novih komunikacijskih medija) te stjecanje kompetencija važnih za samostalno cjeloživotno učenje uz pomoć novih medija. O novim medijima i uz pomoć novih medija odrasli češće uče izvan škola i drugih obrazovnih ustanova, dakle u raznim oblicima neformalnog i informalnog učenja.

Među stručnjacima su podijeljena mišljenja o nužnosti evaluacije i certificiranja kompetencija stečenih u raznim vidovima informalnog učenja i neformalnog obrazovanja. Brzina kojom se stečene kompetencije moraju obnavljati i prilagođavati novim okolnostima naprosto ne ostavljaju mnogo vremena za sustavnu evaluaciju i certificiranje. Razvoj računalnog softwera te razvoj mobilne telefonije u proteklih desetak godina to zorno pokazuje. U stanove je u proteklih desetak godina ušla nova generacija televizora (plazma, digitalna televizija, kabelaška i satelitska televizija), zatim privatno kino (kućno kino) te mobilni telefoni koji mogu snimati, čuvati i prenositi auditivne, vizualne i audiovizualne sadržaje. Posjednici tih medija naprosto su prinuđeni stalno individualno i izvaninstitucionalno učiti, bez obzira hoće li to ikada netko evaluirati ili certificirati. Samoevaluacija dobiva na značaju i zauzima bitno mjesto u ciklusu cjeloživotnog informalnog učenja.

## LITERATURA

- Armstrong, T. (2006), *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
- Buckingham, D., Sefton-Green, J. And Willet, R. (2009), *Informal Learning and Digital Cultures*, Centre for the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education, University of London. Dostupno 30.04.2009.  
[http://www.wac.co.uk/sharedspaces/final\\_report.pdf](http://www.wac.co.uk/sharedspaces/final_report.pdf)
- Clough, G.; Jones, A.C.; Mcandrew, P.; Scanlon, E. (2008), *Informal Learning with PDAs and Smartphones (EJ809121)*, *Journal of Computer Assisted Learning*, v24 n5 p359-371.
- Cross, J. (2009), *Effects of Listening Strategy on Instruction on News Videtext Comprehension*. *Language Teaching Research*, vol. 13, No 2, p 151-176.
- Davey, B. and Tatnall, A. (2007), *The Lifelong Learning Iceberg of Information Systems Academics - A Study of On-Going Formal and Informal Learning by Academics*. *Journal of Information Technology Education*, vol 6, p241-248.
- Davies, P. and Ball, M. (2008), *Informal Learning: A Vision for the Twenty-First Century? (EJ800057)*. *Adults Learning*, v19 n8 p18-19

- Drothner, K., Siggaard, J. and Schroeder, K. CH. (2008), *Informal learning and digital media*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars.
- Forston, B. et al. (2007), Internet Use, Abuse, and Dependence among Students at a Southeastern Regional University (EJ778317). *Journal of American College Health*, Vol. 56, No 2, p 137-144.
- Furlan, I. (1974), *Pedagogizacija čovjekove okoline*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gardner, H. (1999), *Inteligencija: različita gledišta*. Zagreb: Educa.
- Goleman, D. (1997), *Emocionalna inteligencija – zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Goleman, D. (2000), *Emocionalna inteligencija u poslu*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Livingstone, D. W. (2001), Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research. NALL Working Paper #21. (ED452390).
- Mijatović, A. (1998), Pedagoške implikacije primjene teorije multiple inteligencije. *Napredak*, Vol. 139, no 4, 429-442.
- Preporuke Europskog parlamenta i vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. (2006/962/EC), Službeni glasnik Europske unije - 30.12.2006 (prijevod s engleskog).
- Saker, A. and Ercetin, G. (2005), Effectiveness of Hypermedia Annotations for Foreign Language Reading. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 21, No 1, p 28-38.
- Selwyn, N. and Gorard, S. (2008), What Computers Can't Do for You? *Adults Learning*, vol 19 No 6 p26-27 (EJ800043).
- Selwyn, N., Gorard, S. and Furlong, J. (2006), Adults' Use of Computers and the Internet for Self-Education (EJ759759). *Studies in the Education of Adults*, vol 38 No 2 p141-159
- Taylor, R. (2008), The Future of Informal Learning (EJ800040), *Adults Learning*, Vol 19 No 6 p 8-17.
- Taylor, M. C. (2006), Informal Adult Learning and Everyday Literacy Practices (EJ737954), *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol 49 No 6 p500-509.
- Watzlawick, P. und a. (1980), *Menschliche Kommunikation*. Bern – Stuttgart: Hans Huber.

## INFORMAL ADULT LEARNING IN THE NEW (MULTI)MEDIA ENVIRONMENT

Milan Matijević

***Abstract** – During their working life and in general, adults acquire an increasing number of competences through informal learning. This happens in various forms of self-directed learning with the assistance of new media and in various life and work situations. Travelling as a lifestyle also significantly contributes to the acquisition of important knowledge and competences.*

*For students to gain these new competences, it is important that in school they develop the skills of finding and selecting information, in other words, that they acquire one of the key competences for lifelong learning – to learn how to learn. Today, learning how to learn means learning with the help of new media, and developing the skills of searching for, selecting and using information and knowledge. To learn how to use the acquired knowledge means to learn how to use the learned methods, theories and critical thinking for resolving various problems in life and at work. Such competences are usually acquired through experiential, innovative learning that is focused on the future.*

***Key words:** lifelong learning, informal learning, new media, the Internet, adult education.*





## STAVOVI STUDENATA PREDDIPLOMSKOG STUDIJA PEDAGOGIJE SVEUČILIŠTA U RIJECI SPRAM CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Anita Klapan, Branko Rafajac i Nena Rončević  
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska  
anita.klapan@ri.t-com.hr  
nroncevic@ffri.hr

**Sažetak** – U uvodnom dijelu rada daje se osvrt na početke i razloge koji su doveli do pojave koncepta cjeloživotnog učenja i izlažu se rezultati istraživanja koja se bave ispitivanjima stavova spram navedenog koncepta.

U drugom dijelu rada izlažu se rezultati istraživanja na stavovima studenta spram cjeloživotnog učenja. Istraživanje je provedeno u studenom 2008. godine na populaciji studenata preddiplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci, Sveučilišta u Rijeci ( $N = 83$ ). Glavni rezultati istraživanja sugeriraju zaključak kako studenti visoko vrednuju cjeloživotno učenje, smatraju da se odnosi na sve dobne skupine i spremni su investirati djelomično ili potpuno u daljnju edukaciju. Dobivene razlike u prosječnim odgovorima ne sugeriraju zaključak da se radi o nekim temeljenim strukturnim razlikama s obzirom na promatrane nezavisne varijable. Najveća je razlika između prve i druge godine studenta, dok se treća godina u svojim stavovima u pravilu ne razlikuje u odnosu na prve dvije. Autori daju preporuke za buduća istraživanja.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, istraživanje, stavovi studenta

### 1. Uvod

Cjeloživotno učenje je koncept koji u sebi sadrži pojam obrazovanja. Tako neki autori cjeloživotno obrazovanje definiraju kao sredstvo koje podupire cjeloživotno učenje: “traje tijekom cijelog života pojedinca; vodi ka sistemskom usvajanju, obnavljanju, poboljšanju i usavršavanju znanja, vještina i stavova i postaje neophodno kako bi se odgovorilo na konstante promjena u modernom društvu, a krajnji cilj je samoaktualizacija svakog pojedinca; uspjeh ovisi o ljudskoj spremnosti i motivaciji da se upusti u samo-usmjereno učenje; priznaje doprinose svih obrazovanih utjecaja (formalnih, neformalnih i informalnih)” (Cropley 1980, prema Tight, 1998:252).

Danas se najčešće polazi od slijedeće definicije cjeloživotnog učenja: “Sve vrste učenja tijekom odrasle dobi s ciljem unapređenje znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinaca” (EU, 2000).

Koncept cjeloživotnog učenja postaje evidentan početkom 70-tih godina prošlog stoljeća kada su se brojni autori potaknuti kritikama školskog sistema, institucija i društva općenito počeli baviti istraživanjima navedenog koncepta. Kao prelomi trenutak označava se prvi UNESCO-ov izvještaj o cjeloživotnom učenju “Learning To Be” koji potpisuje Edgar Faur (UNESCO 1972). U navedenom razdoblju prevladavala su dva koncepta: maksimalistički i minimalistički koji će imati bitnog utjecaja na daljnji razvoj koncepta. U prvom pristupu cjeloživotno obrazovanje se percipira šire od institucionalnog obrazovnog sustava, a učenje se promatra kao samo-usmjerena aktivnost. U drugom pristupu cjeloživotno učenje i obrazovanje podrazumijeva povratak postojećim obrazovanim institucijama (Dohmen, 1996, prema Jelenc Krašovec, Kump, 2004:69).

Drugo razdoblje počinje 90-tih godina (Green, 2002.; Dehmel, 2006.) prošlog stoljeća kada se unutar koncepta cjeloživotnog učenja u “društvu koje uči” počinje interpretirati “učenje” radije nego “obrazovanje” i “društvo” radije nego “škola”. Dvije su publikacije označile ulazak u navedeno doba: “The Learning Society” (Van der Zee’s, 1991.) i izvještaj Europske komisije “Teaching and Learning: towards the Learning Society” (1995) (Green, 2002: 612). Green napominje kako danas gotova svaka zemlja koja se nalazi unutar OECD-a od Južne Koreje do Kanade navodi koncept cjeloživotnog učenja i društva znanja u svojim politikama te postavlja pitanje zašto je ovaj koncept (diskurs) postao tako dominantan i koje su njegove implikacije (Green 2002.). Razloge pronalazi u dva ključna faktora: proces starenje stanovništava i proces globalizacije koji utječe na: promjene u globalnoj ekonomiji što za posljedicu ima promjene u potrebnim vještinama i znanjima; kao i kulturne i društvene promjene koje imaju za posljedicu pojavu kulturnog pluralizma i različitih društvenih stilova.

U literaturi se danas govori o različitim perspektivama cjeloživotnog učenja: liberalna, neoliberalna, postmoderna i neosocijalistička perspektiva (Frost, Taylor, 2001, prema Jelenc Krašovec, Kump, 2004:69)<sup>1</sup>.

Razloge zašto je važno poticati cjeloživotno učenje više i nije potrebno posebno naglašavati. Ipak, za sada još nisu pronađeni mehanizmi kako vrednovati druge oblike učenja i obrazovanja, već je i dalje naglasak na formalnom obrazovanju. Kao i u većini drugih zemalja, i u Hrvatskoj osobe s visokim obrazovanjem u prosjeku rade bolje plaćene poslove, imaju višu stopu aktivnosti, dulje karijere, nižu stopu nezaposlenosti te su zapošljivije od ostatka populacije (Babić, Matković, Šošić 2006:28). Međutim 2,86% odraslog stanovništva u Hrvatskoj nema nikakvo formal-

---

<sup>1</sup> Detaljnije o ovim perspektivama vidu u Jelenc Krašovec, S, Kump, S. (2004.)

no obrazovanje dok je 15,76% odraslih osoba (starijih od 15 godina) bez završene osnovne škole (DZS, 2001.).

U Hrvatskoj do prije nekoliko godina nije na razini prosvjetne politike bilo većeg interesa za primjenu koncepcije cjeloživotnog učenja (Papa, 2006.). No, tijekom posljednjih nekoliko godina objavljeni su neki važni dokumenti i doneseni zakoni koji se bave navedenom problematikom<sup>2</sup>.

### *Istraživanja stavova građana spram cjeloživotnog učenja*

I dok su dokumenti i politike vlada u posljednje vrijeme sve više orijentirani ka konceptu cjeloživotnog učenja kao temeljnog cilja društva znanja<sup>3</sup>, rijetka su istraživanja koja se bave ispitivanjem stavova građana spram cjeloživotnog učenja.

Na razini Europske unije izuzetak čine tri Eurobarometra provedena 1996. i 2003. godine te posljednje iz 2008. godine<sup>4</sup>. Jedno od glavnih nalaza prvog istraživanja Eurobarometra iz 1996. godine pokazalo je kako 70% ljudi u Europskoj uniji želi nastaviti obrazovati i učiti tijekom života. Navedeni odgovor ipak varira od zemlje do zemlje, dok 91% Danaca dali su pozitivan odgovor na ovo pitanje, u nekim drugim zemljama taj odgovor zaokružilo je oko polovica anketiranih ispitanika. U strukturi Europljana 72% mladih u dobi od 15 do 24 godine želi nastaviti s učenjem. Razlozi zbog kojih žele nastaviti učiti su poboljšanje kvalifikacija (54%), odnosno kako bi poboljšali opće znanje (45%) (Eurobarometar 112, 1996.). Istraživanje iz 2003. godine sadržavalo je više pitanja, ali su temeljni rezultati isti: građani misle da je cjeloživotno učenje važno, ali odgovori variraju od zemlje do zemlje (Euro-

---

2 Na razini Hrvatske to su slijedeći: 2001. Hrvatska u 21. stoljeću – odgoj i obrazovanje, Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju, Vlada RH, Ured za strategiju razvitka RH; 2002. Deklaracija o znanju; 2004. Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (HAZU); 2004. 55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske, Nacionalno vijeće za konkurentnost (NVK); 2005. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., MZOŠ; 2006. Strateški okvir za razvoj 2006.-2013., SDURF. Detaljnije, vezano za obrazovanje odraslih nastali su: 2004. Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih, 2006. Uredba o osnivanju Agencije za obrazovanje odraslih, 2007. Zakon o obrazovanju odraslih i 2007. Izrada pravilnika.

Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih na razini Europske unije sadržano je u slijedećim dokumentima: Organisation for Economic Cooperation and Development (1973) Recurrent Education: A strategy for lifelong learning (Paris: OECD). 1994 Commission's White Paper Growth, Competitiveness and Employment; 1995 White Paper Teaching and Learning: Towards the Learning Society; 1997. Deklaracija V. CONFINTEA, Hamburg; 2000. European Commission (2000) A Memorandum on Lifelong Learning (Brussels: European Commission). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality; 2002. Deklaracija UNESCO-ove konferencije: "Poziv na akciju", Sofija; 2006. Adult learning: It is never too late to learn; 2007. Akcijski plan za obrazovanje odraslih: It is always a good time to learn.

3 Detaljnije o kritikama politika Europske unije vidi u: Dehmel A. (2006.)

4 Cedefop (2008.) Citizens' views on lifelong learning in the 10 new Member States Report based on the special Eurobarometer 231 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, preuzeto 07.02.2009. s mrežnih stranica <http://www.cedefop.europa.eu/>

barometar 185, 2003.). Ističe se podatak kako 45% građana Europe smatra kako je cjeloživotno učenje uglavnom za one koji nisu bili uspješni u školi. Također dvije trećine ispitanika nisu sudjelovali u nekom obliku obrazovanja ili osposobljavanja u posljednjih godinu dana, a većinom nisu spremni plaćati obrazovanje osim ako nisu uvjereni da će im koristiti na osobnom planu (Marinović, 2004:110).

Nažalost, U Republici Hrvatskoj gotovo da i nema istraživanja koja se bave stavovima građana o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Iznimka vezana uz to pravilo bilo je deskriptivno istraživanje putem slobodnih odgovora esejiističkog tipa na uzorku studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci 2004. godine<sup>5</sup>. Istraživanje je težilo odgovoriti na neka temelja pitanja: značenje sintagme cjeloživotnog učenja, koje su pretpostavke potrebne kako bi se ostvarilo cjeloživotno učenje, koliko je naše društvo "društvo koje uči" i kako zamišljaju učenje u budućnosti? (Klapan, 2004:141). Glavni zaključci istraživanja sugeriraju slijedeće: "većina ispitanika ističe značaj cjeloživotnog učenja kao uvjet bez kojeg danas nema opstanka pojedinca u današnjem društvu i vremenu; pridonosi kvaliteti življenja općenito; odnosi se na pojedinca koji je motiviran i zainteresiran za učenje i usavršavanje u svojoj profesiji, spreman prihvatiti nove ideje; studenti smatraju da naše društvo još nije "društvo koje uči"; učenje u budućnosti obilježit će utjecaj tehnologije na učenje, naglasak će biti na individualnom učenju, pojedinci će stvarati vlastiti obrazovni curriculum, vodit će se računa o interesima i sposobnostima onoga koji uči" (Klapan, 2004 142-148).

## 2. Cilj i metodologija istraživanja

Temeljni cilj ovog rada je bio istražiti i analizirati stavove studenta preddiplomskog studija pedagogije spram koncepta cjeloživotnog učenja. Radi se o generaciji studenta koji studiraju prema Bolonjskom prosecu, a s obzirom da se radi o populaciji koja se kontinuirano obrazuje, za očekivati je da će visoko vrednovati i podržati sve oblike i aspekte cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Kao predložak anketnog upitniku korišteni su anketni upitnici provedeni u sklopu Eurobarometra 1996. i 2003. koji su za potrebe ovog istraživanja doručeni i prilagođeni ispitivanoj populaciji.

Anketni upitnik podijeljeni u četiri dijela, analogno ispitivanim područjima. Prvi dio upitnika odnosio se na općenite stavove spram cjeloživotnog učenja i obrazovanja, drugi dio na stavove spram dosadašnjeg obrazovanja, treći dio analizira percepciju korisnih vještina u profesionalnom i privatnom živote kao i posjedovanje istih, dok četvrti dio propituje stavove o spremnosti ispitanika da (su)financiraju daljnje obrazovanje.

---

5 Detaljnije vidi u Klapan A. (2004.)

Anketni upitnik sadržava ukupno 134 varijable, od čega su dvije otvorenog tipa. Obrada podatka izvršenja je putem statističkog programa za društvene znanosti (SPSS 17.0). U obradi i interpretaciji podataka korištena je deskriptivna statistika, a za utvrđivanje razlika primijenjeni su t-test, analiza varijance<sup>6</sup> i hi-kvadrat test<sup>7</sup>. Nezavisne varijable su spol, studij, godina studija, prosjek ocjena na kraju prošle akademske odnosno školske godine, stupanj obrazovanja roditelja i ocjena kvalitete življenja.

Ukupan broj studenata upisanih u akademsku godinu 2008/09. je N = 102, anketiranih studenta 85, dok je valjanih anketnih upitnika ukupno 83<sup>8</sup>.

		STUDIJ		Ukupno	
		1P	2P		
GODINA	I. godina	f	10	13	23
		%	43,50%	56,50%	100,00%
	II. godina	f	10	21	31
		%	32,30%	67,70%	100,00%
	III. godina	f	15	13	28
		%	53,60%	46,40%	100,00%
UKUPNO	f	35	47	82	
	%	42,70%	57,30%	100,00%	

### 3. Rezultati i rasprava

#### 3.1 Stavovi spram cjeloživotnog učenja i obrazovanja

Studenti su jednoglasni u svojim stavovima, danas cjeloživotno obrazovanje postaje nužnost, ali istovremeno poboljšava kvalitetu življenja općenito (Tablica 1.). 91,5% anketiranih smatra da će nastaviti obrazovati se, bez obzira o kojem obliku obrazovanje se radi. Međutim podijeljenog su stava o tome koliko će vremena imati za daljnje obrazovanje nakon zapošljavanja. Nešto manje od polovice anketiranih navedenu tvrdnju ne može ocijeniti, dok 44% smatra kako će imati vremena za daljnje obrazovanje. Gotovo četiri petine studenta nastaviti će se samoobrazovati, ali manje od polovice želi iskoristiti svoje slobodno vrijeme za daljnju edukaciju.

6 Testovi statističke značajnosti prosječnih rezultata skupina provedeni su analizom varijance uz odgovarajuće post-hoc testove (Scheffé test za homogene i Tamhane T2 za nehomogene varijance).

7 Svi testovi provedeni su na razini rizika 5%.

8 Iz analize su u potpunosti izostavljena 2 anketna upitnika, jer nisu bila valjana ispunjena.

Tablica 1.

	1+2	3	4+5	$\mu$	$s^*$
6. Kontinuirano obrazovanje poboljšava kvalitetu življenja općenito.	1,2	17,1	81,7	4,20	0,761
1. Cjeloživotno obrazovanje postaje nužnost.	3,7	13,4	82,9	4,17	0,798
5. Nastavit ću se samoeducirati.	1,2	20,7	78,0	4,01	0,762
2. Svoje slobodno vrijeme želim iskoristi za dodatnu edukaciju.	15,8	39,0	45,1	3,33	0,876
4. Nakon zapošljavanja neću imati vremena za daljnje obrazovanje.	43,9	46,3	9,7	2,60	0,844
3. Neću nastaviti ni sa kojim oblikom daljnjeg obrazovanja.	91,5	8,5	0	1,59	0,647

Tablica 2.

	1+2	3	4+5	$\mu$	$s^*$
5. Podržavam onaj oblik cjeloživotnog učenja koji kombinira osobni razvoj pojedinca, omogućava zapošljavanje te potiče aktivno građanstvo i socijalnu koheziju.	0	4,9	95,1	4,52	0,593
4. Cjeloživotno učenje je važno.	1,3	6,3	92,6	4,47	0,675
7. Cjeloživotno učenje koristi i pojedincima i zajednicama.	0	12,8	87,2	4,37	0,705
12. Brzi razvoj tehnike te svakodnevno povećanje spoznaja nužno nameće pojedincu potrebu da uči cijeli život.	3,7	6,1	90,2	4,26	0,734
2. Ne mislim da je cjeloživotno učenje namijenjeno samo mladim ljudima.	8,6	6,1	85,3	4,23	1,058
8. Cjeloživotno učenje pomaže ljudima da se bolje nose s socijalnim promjenama i zahtjevima tržišta rada.	1,2	14,6	84,1	4,23	0,742
11. Ljudi koji teže cjeloživotnom učenju su osobe koje su preuzele odgovornost za vlastiti život, jer žele živjeti potpun i kvalitetan život.	1,2	23,2	75,6	4,1	0,84
6. Cjeloživotno učenje istovremeno podržava i razvoj ekonomije i razvoj društva.	1,2	19,5	79,3	4,09	0,74
9. Podržavam onaj oblik cjeloživotnog učenja koji primarno stavlja naglasak na osobni razvoj pojedinca, a ne na razvoj ekonomije.	2,4	35,4	62,2	3,85	0,833
14. Ljudi u Hrvatskoj općenito se bore za egzistenciju pa nemaju vremena za daljnje obrazovanje.	6,1	32,9	60,9	3,83	0,914
10. Cjeloživotno učenje prvenstveno omogućuje ljudima napredovanje na poslu.	12,2	35,4	52,4	3,49	0,984
13. Naše društvo (u Hrvatskoj) je "društvo koje uči".	41,4	51,2	7,3	2,57	0,754
1. Mišljenja sam da je cjeloživotno učenje namijenjeno pretežno onima koji nisu bili osobiti uspješni tijekom osnovnog ili srednjeg obrazovanja.	76,8	15,9	7,4	1,82	1,067
3. Mislim da je cjeloživotno učenje namijenjeno samo ljudima srednjih godina .	82,9	9,8	7,3	1,74	1,064

❖ Frekvencije su izražene u postocima, na ljestvici 1+2 = uopće se ne slažem+ne slažem se, 3 = niti se slažem niti ne slažem, 4+5 = slažem se + potpuno se slažem  $\mu$  = aritmetička sredina,  $s$  = standardna devijacija

Sljedeći niz tvrdnji (Tablica 2.) odnosi se na stavove spram cjeloživotnog učenja općenito. Najviše se slažu s tvrdnjom 5. “Podržavam onaj oblik cjeloživotnog učenja koji kombinira osobni razvoj pojedinca, omogućava zapošljavanje te potiče aktivno građanstvo i socijalnu koheziju”, istovremeno manje od dvije trećine sklone je stavu kako je cjeloživotno učenje u funkciji prvenstveno osobnog razvoja pojedinca, a manje u funkciji razvoja ekonomije. Drugim riječima, općenito se zalažu za onaj oblik cjeloživotnog učenja koji koristi pojedincima i zajednicama. Veći dio razloga takvome stavu je činjenica kako brz razvoj tehnologije i povećanje spoznaja nužno nameće takvu potrebu, pa se ulaganjem u vlastito daljnje obrazovanje i učenje omogućuje ljudima da se bolje s socijalnim promjenama i zahtjevima tržišta rada. S druge strane, ipak vlada mišljenje kako ljudi u Hrvatskoj nemaju vremena za učenje jer se bore za vlastitu egzistenciju (60,9%). Velika podijeljenost je prema stavu koliko je naše društvo “društvo koje uči”, dok 41,4% ne slaže s tom ocjenom, više od polovice nema izgrađen stav.

Ono što je također posebno važno naglasiti je njihov stav kako cjeloživotno učenje nije prvenstveno namijenjeno ni mladima ni ljudima srednjih godina, već općenito je potrebno svima, odnosno prema mišljenju 92,6% anketiranih ispitanika ono je važno.

Postavlja se i pitanje koliko obrazovne institucije dobro pripremaju učenike i studente za ulazak na tržište rada. Na ovim tvrdnjama javljaju se podijeljeni stavovi (Tablica 3.). Manje od petine anketiranih stava je kako su fakulteti i škole primarno utilitarističke institucije čiji je cilj priprema učenika za tržište rada. Isti postotak ocjenjuje da obrazovni sustav priprema polaznike za brze promijene u društvu dok se 47,6% anketiranih ne slaže s takvom ocjenom. S tim je u vezi i stav 55,1% anke-

Tablica 3.

	1+2	3	4+5	$\mu$	$s^*$
1. Nove komunikacijske tehnologije će imati utjecaja na promjenu u metodama podučavanja.	1,2	7,3	91,5	4,32	0,664
2. Nove komunikacijske tehnologije će unaprijediti kvalitetu podučavanja.	8,5	40,2	51,3	3,56	0,918
7. Poslovni, odnosno privatni sektor bi trebao imati više utjecaja u obrazovnom sustavu.	15,3	29,5	55,1	3,51	1,016
3. Škole educiraju djecu/učenike o upotrebi novih informacijskih tehnologija.	17,2	34,6	48,1	3,35	0,977
6. Fakultet je utilitaristička institucija koja je primarno orijentirana da studente pripremi za tržište rada.	27	50	23	2,91	0,983
5. Škola je utilitaristička institucija koja je primarno orijentirana da učenike pripreme za tržište rada.	34,1	41,5	24,4	2,85	0,97
4. Obrazovni sustav dobro priprema polaznike (učenike i studente) za brze promijene u društvu.	47,6	29,3	23,2	2,61	1,039
8. Promjene u društvu direktno su utjecale na moj izbor profesije.	58,2	29,1	12,7	2,24	1,065

tiranih koji smatraju da bi poslovni sektor trebao imati većeg utjecaja na obrazovni sustav.

Stav prema novim komunikacijskim tehnologijama i njihovoj primjeni je podijeljen, dok se gotovo svi slažu da će imati utjecaja na promjenu u metodama podučavanja, tek nešto više od polovice stava je kako će nove komunikacijske tehnologije u konačnici unaprijediti kvalitetu podučavanja. Tek nešto manje od polovice smatra da škole educiraju učenike o upotrebi novih tehnologija, dok trećina ne može ocijeniti.

Na prvom dijelu istraživanja dobivene su i najveće razlike u prosječnim odgovorima ispitanika. Studenti jednopredmetnog studija skloniji su stavu da "Cjeloživotno učenje pomaže ljudima da se bolje nose s socijalnim promjenama i zahtjevima

Tablica 3.1 Razlike među skupinama na varijabli godina studija

		I. godina		II. godina		III. godina		F	razlike među skupinama
		$\mu$	s	$\mu$	s	$\mu$	s		
STAV01	Cjeloživotno obrazovanje postaje nužnost.	3,65	0,935	4,29	0,693	4,46	0,576	8,389**	1<2
TEHN02	Nove komunikacijske tehnologije će unaprijediti kvalitetu podučavanja.	3,13	0,968	3,84	0,820	3,61	0,875	4,314*	1<2
TEHN04	Obrazovni sustav dobro priprema polaznike (učenike i studente) za brze promjene u društvu.	2,70	0,876	2,94	1,153	2,18	0,905	4,341*	3<2
TEHN05	Škola je utilitaristička institucija koja je primarno orijentirana da učenike pripreme za tržište rada.	2,87	0,757	3,19	0,946	2,46	1,036	4,522*	2<3
TEHN06	Fakultet je utilitaristička institucija koja je primarno orijentirana da studente pripremi za tržište rada.	3,24	0,768	3,07	1,033	2,50	0,962	4,331*	2<1
CU04	Cjeloživotno učenje je važno.	4,09	0,848	4,66	0,553	4,61	0,497	6,067**	1<2, 3
CU06	Cjeloživotno učenje istovremeno podržava i razvoj ekonomije i razvoj društva.	3,74	0,752	4,32	0,702	4,11	0,685	4,471*	1<2
CU07	Cjeloživotno učenje koristi i pojedincima i zajednicama.	4,00	0,674	4,64	0,559	4,41	0,747	5,999**	1<2
CU08	Cjeloživotno učenje pomaže ljudima da se bolje nose s socijalnim promjenama i zahtjevima tržišta rada.	3,78	0,671	4,42	0,720	4,39	0,685	6,688**	1<2, 3

\* =  $P < 0.05$ ; \*\* =  $P < 0.01$



tržišta rada" ( $\mu_1 = 4,43$ ,  $s_1 = 0,655$ ), u odnosu na studente dvopredmetnog studija ( $\mu_2 = 4,09$ ,  $s_2 = 0,775$ )<sup>9</sup>. Istovremeno toj tvrdnji su manje skloni studenti prve godine u odnosu na studente druge i treće godine kao i oni koji ocjenjuju da žive bolje od većine drugih ljudi u odnosu na one koji ocjenjuju da žive lošije (Tablica 3.1). Tvrdnji "Nastavit ću se samoeducirati" skloniji su studenti koji prolaze s ocjenom vrlo dobar ( $\mu_2 = 4,16$ ,  $s_2 = 0,621$ ), u odnosu na one koji prolaze s ocjenom dobar ( $\mu_2 = 3,30$ ,  $s_2 = 1,059$ )<sup>10</sup>. Ispitanici kojima očevi imaju završenu srednju školu skloniji su tvrdnji kako se ljudi u Hrvatskoj se općenito bore za egzistenciju pa nemaju vremena za daljnje obrazovanje ( $\mu_2 = 4,00$ ,  $s_2 = 0,863$ ), u odnosu na ispitanike čiji očevi imaju završen viši ili visoki stupanj obrazovanja ( $\mu_3 = 3,44$ ,  $s_3 = 0,917$ )<sup>11</sup>. Ispitanici kojima majke imaju završenu srednju školu manje su skloniji tvrdnji kako su promjene u društvu direktno utjecale na izbor profesije ( $\mu_2 = 1,93$ ,  $s_2 = 1,129$ ), u odnosu na ispitanike čiji majke imaju završen viši ili visoki stupanj obrazovanja ( $\mu_3 = 2,63$ ,  $s_3 = 0,884$ )<sup>12</sup>. Ispitanici koji ocjenjuju da žive bolje, u odnosu na one koji ocjenjuju da žive podjednako kao i većina drugih ljudi skloniji su stavu da bi privatni sektor trebao imati više utjecaja u obrazovanom sustavu ( $\mu_1 = 4,00$ ,  $s_1 = 0,730$ ;  $\mu_2 = 3,30$ ,  $s_2 = 1,002$ )<sup>13</sup>. U konačnici najviše razlika dobiveno je s obzirom na varijablu godina (Tablica 3.1).

### 3.2 Stavovi spram dosadašnjeg obrazovanja

Razlozi zbog kojih se žele nastaviti školovati su raznoliki (Tablica 4.). Dominantni razlog je kako bi poboljšali postojeće ili naučili nove vještine. 91,5% anketiranih želi se nastaviti školovati kako bi našli posao, ali i kako bi poboljšali opće znanje. Između 81,5% i 85,3% nastaviti će se školovati kako bi postigli višu diplomu, odnosno kako bi poboljšali kvalifikacije. Dok dvije trećine anketiranih ocjenjuje kako će se nastaviti školovati tijekom cijelog života, gotovo svi žele nastaviti učiti tijekom cijelog života. 70,3% ocjenjuje da će nastaviti školovanje kako bi naučili novi jezik. Manje od trećine ocjenjuje kako razlog daljnjem školovanju nalaze u upoznavanju novih ljudi, a manje od polovice smatra da bi daljnje školovanje nastavili kako bi kvalitetno ispunili slobodno vrijeme.

Tvrdnji 5. "Želim se nastaviti školovati kako bi poboljšao/la postojeće, odnosno naučio/la nove vještine" skloniji su ispitanici muškog spola ( $\mu_2 = 5$ ,  $s_2 = 0,00$ ), u odnosu na ženski spol ( $\mu_1 = 4,45$ ,  $s_1 = 0,597$ )<sup>14</sup>, kao i oni ispitanici koji ocjenjuju da žive bolje od većine drugih ljudi ( $\mu_1 = 4,82$ ,  $s_1 = 0,395$ ) u odnosu na one koji

9  $t > 1,96$ ,  $p < 0,05$

10  $F = 6,559$ ,  $p < 0,001$

11  $F = 3,393$ ,  $p < 0,05$

12  $F = 4,705$ ,  $p < 0,05$

13  $F = 4,804$ ,  $p < 0,05$

14  $t > 1,96$ ,  $p < 0,001$

Tablica 4.

	1+2	3	4+5	$\mu$	$s^*$
2. Želim nastaviti učiti tijekom cijelog života.	0	2,4	97,5	4,61	0,539
5. Želim se nastaviti školovati kako bi poboljšao/la postojeće, odnosno naučio/la nove vještine.	0	4,9	95,1	4,48	0,594
9. Želim se nastaviti školovati kako bih našao/la posao	1,2	7,3	91,5	4,45	0,688
4. Želim se nastaviti školovati kako bi poboljšao/la opće znanje.	1,2	7,4	91,3	4,41	0,685
3. Želim se nastaviti školovati kako bi poboljšao/la kvalifikacije.	0	14,6	85,3	4,26	0,699
6. Želim se nastaviti školovati kako bi postigao/la višu diplomu.	2,5	16	81,5	4,19	0,792
8. Želim se nastaviti školovati kako bih naučila novi jezik.	9,8	19,8	70,3	3,93	0,997
1. Želim se nastaviti školovati tijekom cijelog života.	4,9	28,4	66,7	3,86	0,972
10. Želim se nastaviti školovati kako bih upoznao/la nove ljude	11	25,6	63,4	3,79	0,965
7. Želim se nastaviti školovati kako bih kvalitetno ispunio/la slobodno vrijeme	14,8	35,8	49,4	3,43	0,935

Tablica 4.1 Razlike među skupinama na varijabli godina studija

	I. godina		II. godina		III. godina		F	razlike među skupinama
	$\mu$	s	$\mu$	s	$\mu$	s		
1. Želim se nastaviti školovati tijekom cijelog života.	3,36	0,953	4,19	0,833	3,89	0,994	5,210**	1 < 2
2. Želim nastaviti učiti tijekom cijelog života.	4,35	0,573	4,74	0,514	4,68	0,476	4,184*	1 < 2
3. Želim se nastaviti školovati kako bi poboljšao/la kvalifikacije.	3,91	0,596	4,48	0,724	4,29	0,659	4,858*	1 < 2
4. Želim se nastaviti školovati kako bi poboljšao/la opće znanje.	4,00	0,816	4,68	0,475	4,43	0,634	7,304**	1 < 2
5. Želim se nastaviti školovati kako bi poboljšao/la postojeće, odnosno naučio/la nove vještine.	4,13	0,626	4,58	0,502	4,67	0,555	6,563**	1 < 2,3
8. Želim se nastaviti školovati kako bih naučila novi jezik.	3,35	1,112	4,17	0,874	4,14	0,848	6,089**	1 < 2,3

\* =  $P < 0.05$ ; \*\* =  $P < 0.01$ 

ocjenjuju da žive ni bolje ni lošije od većine drugih ljudi ( $\mu_2 = 4,36$ ,  $s_2 = 0,589$ )<sup>15</sup>. Tvrdnji 4. "Želim se nastaviti školovati kako bi poboljšao/la postojeće znanje" sklo-

---

15  $F = 4,205$ ,  $p < 0,05$

niji su ispitanici koji prolaze s ocjenom vrlo dobar ( $\mu_2 = 4,53$ ,  $s_2 = 0,076$ ) u odnosu na one koji prolaze s ocjenom odličan ( $\mu_2 = 3,70$ ,  $s_2 = 0,823$ )<sup>16</sup>, kao i oni ispitanici koji ocjenjuju da žive bolje od većine drugih ljudi ( $\mu_1 = 4,76$ ,  $s_1 = 0,437$ ) u odnosu na one koji ocjenjuju da žive ni bolje ni lošije od većine drugih ljudi ( $\mu_2 = 4,35$ ,  $s_2 = 0,991$ )<sup>17</sup>.

Najveće razlike dobivene su s obzirom na varijablu godina studija gdje statistički značajno manje slaganje s navedenim varijablama iskazuju studenti s prve godine (varijable 1., 2., 3. i 4.) u odnosu na studente druge godine, a na varijablama 5. i 8. prva godina se statistički značajno manje slaže u odnosu na studente druge i treće godine (Tablica 4.1). Razlika nema s obzirom na varijable stupanj obrazovanja roditelja, kao ni s obzirom na varijablu studija. Navedena analiza sugerira zaključak kako s godinama raste percepcija, odnosno želja za daljnjim školovanjem, a najveće razlika je upravo između prve i druge godine.

Manje od četvrtine studenata formalno se obrazovalo i na drugim ustanovama, a tek 40,8% je pohađao i dodatne oblike neformalne edukacije (Tablica 5.). Međutim, da se radi o populaciji koja visoko vrednuje edukaciju pokazuje i stav kako se gotovo 90% studenta u posljednjih 12 mjeseci samoeducirao u područjima od njihovog interesa. Nema razlika u prosječnim odgovorima ispitanika s obzirom na promatrane nezavisne varijable.

Jedno od pitanja u upitniku odnosilo se i na okruženje u kojem se zbivao proces učenja (Tablica 6.). Zanimljivo, na prvom mjestu studenti ocjenjuju da su nova znanja, vještine i sposobnosti primarno stekli u druženjima s drugim ljudima (92,6%), dok se fakulteta kao mjesto učenja javlja na drugom mjestu (87,7%). Za 84,5% anketiranih proces učenja zbivao se u slobodnom vremenu, a za dvije trećine kroz neformalno obrazovanje. Svaki četvrti student učio je sudjelovanjem u volontiranju, a 28,2% kroz učešćem u socijalnim ili političkim aktivnostima.

Tablica 5. U posljednjih 12 mjeseci, osim obrazovanja na redovnom studiju...

	1+2	3	4+5	$\mu$	$s^*$
3. samoeducirao/la sam se u području/ima od mog interesa	2,5	8,6	88,8	4,27	0,725
2. pohađao/la sam i dodatne oblike neformalne edukacije	46,9	12,3	40,8	2,89	1,492
1. formalno sam se obrazovao/la sam se i pri drugim institucijama	64,2	12,3	23,4	2,37	1,299

❖ Frekvencije su izražene u postocima, na ljestvici 1+2 = uopće se ne slažem+ne slažem se, 3 = niti se slažem niti ne slažem, 4+5 = slažem se + potpuno se slažem  $\mu$  = aritmetička sredina,  $s$  = standardna devijacija

16  $F = 7,180$ ,  $p < 0,001$

17  $F = 3,380$ ,  $p < 0,05$

Tablica 6. U posljednjih 12 mjeseci stekli ste znanja, vještine ili sposobnosti u slijedećem okruženju...

	da	ne	ne znam, ne mogu ocijeniti
2. U druženjima s drugim ljudima	92,6	1,2	6,2
9. Na fakultetu (predavanja, seminari, vježbe)	87,7	6,2	6,2
3. U slobodnom vremenu	84,8	7,6	7,6
8. Na radionicama i predavanjima (neformalno obrazovanje)	67,5	25	7,5
1. Kod kuće	62,5	13,8	23,8
5. U knjižnici	51,9	35,8	12,3
4. Na radnom mjestu (ako radite)	32,1	42,9	25
6. Putujući ili studirajući u drugim zemljama	29,9	62,3	7,8
7. Učešćem u socijalnim ili političkim aktivnostima	28,2	64,1	7,7
10. Sudjelovanjem u volontiranju	25,6	70,5	3,8
11. Sudjelovanjem u edukacijskim programima razmjene	13,5	81,1	5,4

Tablica 7. Najvažniji oblik učenja

	f*	%
1. Formalno učenje	5	6,0
2. Neformalno učenje	5	6,0
3. Informalno učenje	6	7,2
4. Samousmjereno učenje	10	12,0
5. Svi oblici učenja podjednako.	53	63,9
6. Ne znam, ne mogu ocijeniti	3	3,6
Bez odgovora	1	1,2
Ukupno	83	100,0

Tablica 8. Najvažniji oblik obrazovanja

	f*	%
1. Formalno obrazovanje	15	18,1
2. Neformalno obrazovanje	2	2,4
3. Informalno obrazovanje	3	3,6
4. Samousmjereno obrazovanje	5	6,0
5. Svi oblici obrazovanja podjednako.	48	57,8
6. Ne znam, ne mogu ocijeniti	7	8,4
Bez odgovora	3	3,6
Ukupno	83	100,0

63,9% anketiranih studenata ocjenjuje kako su im svi oblici učenja podjednako važni, dok 12% najveći naglasak stavlja na samousmjereno učenje (Tablica 7.). Istovremeno, 57,8% smatra da su svi oblici obrazovanja podjednako važni, a gotovo petina na prvo mjesto stavlja formalno obrazovanje (Tablica 8.). Rezultati upućuju

Tablica 9. Ocjena dosadašnjeg obrazovanja

	f*	%
1. Uopće nisam zadovoljan/na	2	2,4
2. Djelomično sam nezadovoljan/na	9	10,8
3. Niti sam zadovoljna niti nezadovoljna	14	16,9
4. Djelomično sam zadovoljan/na	47	56,6
5. U potpunosti sam zadovoljan/na	9	10,8
Bez odgovora	2	2,4
Ukupno	83	100,0

\* Vrijednosti su izražene u f = frekvencijama i % = postocima

na zaključak kako su studenti svjesni važnosti svih oblika učenja, i iako svaki drugi ispitanik smatra sve oblike obrazovanja jednako važnima, svaki peti posebno naglašava važnost formalnog obrazovanja. Provedbom hi-kvadrat test utvrđeno je kako nema razlike s obzirom da varijablu spola, godine studija, smjera studija, prosječnih ocjena, stupanj obrazovanja oca, kao ni s obzirom na ocjenu kvalitete življenja. Jedina razlika je dobivena s obzirom na varijablu stupanj obrazovanja majke. Pritom student kojem majka ima nezavršen ili završenim stupanj osnovnoškolskog obrazovanja, odnosno viši ili visoki stupanj obrazovanja skloniji je staviti naglasak na sve oblike obrazovanja podjednako (između 71,4% i 74,1%), do polovica studenta koji imaju majke s završenom srednjom školom su skloni tom stavu, odnosno svaki četvrti vrednuje na prvom mjestu formalno obrazovanje.

Većina anketiranih ispitanika (56,6%) djelomično je zadovoljna svojim obrazovanjem, tek svaki deseti u potpunosti (Tablica 9.). Nema razlika u prosječnim odgovorima ispitanika s obzirom na promatrane nezavisne varijable.

### 3.3 Postojeće vještine i znanja i posjedovanje istih

Memorandumom o cjeloživotnom učenju (2000.) naglašava se važnost kompetencija odnosno osposobljenosti za cjeloživotno učenje. Navedene kompetencije su slijedeće: komuniciranje na materinjem jeziku, komuniciranje na stranom jeziku, matematička i prirodoslovna pismenost, digitalna kompetencija, umijeće organiziranja vlastito učenja, međuljudska i građanska kompetencija, poduzetništvo i kulturološko izražavanje (glazba, mediji, tjelesna kultura i očuvanje zdravlja, književnost, umjetnosti). Stoga su stavovi studenta problematizirani s obzirom koliko su im navedene vještine i znanja korisni s dva aspekta: u privatnom i profesionalnom životu i u konačnici koliko ocjenjuju da vladaju navedenim vještinama i znanjima.

Studenti smatraju da su im u privatnom životu važne gotovo sve navedene vještine i znanja (Tablica 10.). Na prvom mjestu to se odnosi na pisanje i čitanje, jasno izražavanje vlastitog mišljenja, sposobnost suradnje s drugim ljudima, sposobnost pravilnog procjenjivanja situacije i rješavanje problema, te upotreba interneta i znati

Tablica 10. Korisnost vještina i znanja u privatnom životu

	1+2	3	4+5	$\mu$	$s^\diamond$
1. Pisanje i čitanje	0	0	100	4,89	0,316
4. Jasno izražavanje vlastitog mišljenja	0	2,5	97,5	4,74	0,494
5. Sposobnost suradnje s drugim ljudima	0	1,2	98,8	4,73	0,475
13. Upotreba interneta	0	1,3	98,8	4,7	0,488
6. Znati kako učiti	0	2,5	97,6	4,68	0,52
7. Moći pravilno procijeniti situacije i riješiti probleme	0	1,2	98,8	4,6	0,563
12. Upotreba kompjutera	1,2	3,7	95,1	4,56	0,689
15. Upotreba stranih jezika	0	7,4	92,6	4,56	0,632
3. Opće znanje	0	6,3	93,8	4,5	0,616
9. Imati organizacijske vještine	0	11,1	88,9	4,41	0,685
8. Moći preuzeti inicijativu	0	18,5	81,5	4,28	0,762
10. Moći surađivati s ljudima iz različitih zemalja	4,9	21	74,1	4,04	0,914
14. Upotreba znanstvenih ili tehnoloških alata ili opreme	8,6	29,6	61,7	3,73	0,922
11. Moći rukovoditi ljudima	8,8	35	56,3	3,69	1,026
2. Matematička pismenost	12,4	30,9	56,8	3,63	1,006

◇ Frekvencije su izražene u postocima, na ljestvici 1+2 = sasvim nekorisno + nekorisno, 3 = niti korisno niti nekorisno, 4+5 = korisno + sasvim korisno  $\mu$  = aritmetička sredina,  $s$  = standardna devijacija

kako učiti (97,% do 100%). Najmanje im je korisno moći rukovoditi ljudima, što je razumljivo s obzirom da se radi o specifičnoj populaciji koja još nije (većinom) u radnom odnosu te matematička pismenost kao onu koju ocjenjuju najmanje korisnom (12,4%) u privatnom životu.

Ispitanici muškog spola skloniji su stavu da im je u privatnom životu korisno opće znanje ( $\mu_2 = 5,00$ ,  $s_2 = 0,00$ ), u odnosu na ženski spol ( $\mu_1 = 4,47$ ,  $s_1 = 0,621$ )<sup>18</sup>, dok je ženskom spolu korisnija sposobnost suradnje s drugim ljudima ( $\mu_1 = 4,75$ ,  $s_1 = 0,463$ ) u odnosu na muški spol ( $\mu_2 = 4,25$ ,  $s_2 = 0,500$ )<sup>19</sup>. Studenti prve godine manje su skloni ocijeniti matematičku pismenost kao korisnu ( $\mu_1 = 2,95$ ,  $s_1 = 0,999$ ), u odnosu na studente druge i treće godine ( $\mu_2 = 4,06$ ,  $s_2 = 0,814$ ;  $\mu_3 = 3,68$ ,  $s_3 = 0,945$ )<sup>20</sup>, podjednako manje ocjenjuju korisnom imati organizacijske vještine ( $\mu_1 = 4,14$ ,  $s_1 = 0,774$ ) u odnosu na drugu godinu ( $\mu_2 = 4,68$ ,  $s_2 = 0,541$ )<sup>21</sup> te u odnosu na drugu godinu ( $\mu_2 = 4,77$ ,  $s_2 = 0,497$ )<sup>22</sup> statistički značajno manje percipiraju korisnim upotrebu stranih jezika u privatnom životu ( $\mu_1 = 4,23$ ,  $s_1 = 0,752$ )<sup>23</sup>.

18  $t > 1$ , 96,  $p < 0,001$

19  $t > 1$ , 96,  $p < 0,05$

20  $F = 9,584$ ,  $p < 0,001$

21  $F = 4,758$ ,  $p < 0,05$

22  $F = 5,349$ ,  $p < 0,01$

23  $F = 9,014$ ,  $p < 0,001$

Tablica 11. Korisnost vještina i znanja u profesionalnom životu

	1+2	3	4+5	$\mu$	$s^{\diamond}$
1. Pisanje i čitanje	0	1,3	98,8	4,9	0,341
6. Znati kako učiti	0	2,5	97,6	4,79	0,469
13. Upotreba interneta	0	1,3	98,8	4,74	0,47
5. Sposobnost suradnje s drugim ljudima	1,3	5	93,8	4,71	0,62
7. Moći pravilno procijeniti situacije i riješiti probleme	0	5	95	4,65	0,576
12. Upotreba kompjutera	1,3	3,8	95,1	4,65	0,618
9. Imati organizacijske vještine	1,3	3,8	95	4,61	0,626
4. Jasno izražavanje vlastitog mišljenja	2,5	5	92,5	4,6	0,704
3. Opće znanje	5	2,5	92,6	4,51	0,779
8. Moći preuzeti inicijativu	1,3	8,9	89,9	4,48	0,714
15. Upotreba stranih jezika	2,6	12,5	85,1	4,45	0,855
10. Moći surađivati s ljudima iz različitih zemalja	12,6	16,3	71,3	3,99	1,142
11. Moći rukovoditi ljudima	11,3	25	63,8	3,86	1,122
14. Upotreba znanstvenih ili tehnoloških alata ili opreme	10	26,3	63,8	3,83	1,041
2. Matematička pismenost	20	28,8	51,3	3,49	1,212

Istovremeno, struktura odgovora vezano za korisnost znanja i vještina u profesionalno životu nešto je drugačija (Tablica 11.). Dok je i ovdje pisanje i čitanje na prvom mjestu, odmah slijedeće je znati kako učiti. Ovaj nalaz naravno ne čudi jer se radi o populaciji kojoj je ta vještina jako važna. U konačnici, sve navedene vještine i znanja za 85% do 98,8% studenta su (sasvim) korisne, dok su im matematička pismenost (20%) i upotreba znanstvenih ili tehnoloških alata najmanje korisna.

Ispitanici ženskog spola skloniji su stavu da im je u profesionalnom životu korisno znati kako učiti ( $\mu_1 = 4,82$ ,  $s_1 = 0,453$ ), u odnosu na muški spol ( $\mu_2 = 4,25$ ,  $s_2 = 0,500$ )<sup>24</sup>. Jednopedmetni studenti skloniji su stavu kako im je korisno u profesionalnom životu moći pravilno procijeniti situacije i riješiti probleme ( $\mu_1 = 4,82$ ,  $s_1 = 0,387$ ), u odnosu na dvopedmetne ( $\mu_2 = 4,52$ ,  $s_2 = 0,658$ )<sup>25</sup>, što je i za očekivati s obzirom na prirodu njihove profesije. I ovdje studenti prve godine manje su skloni ocijeniti matematičku pismenost kao korisnu ( $\mu_1 = 2,82$ ,  $s_1 = 1,332$ ), u odnosu na studente druge ( $\mu_2 = 4,10$ ,  $s_2 = 0,944$ )<sup>26</sup>. Ispitanici čije majke imaju srednjoškolsko obrazovanje češće ocjenjuju upotrebu znanstvenih ili tehnoloških alata ili opreme korisnima ( $\mu_2 = 4,07$ ,  $s_2 = 1,009$ ), u odnosu na ispitanike čije majke imaju više ili visoko obrazovanje ( $\mu_3 = 3,37$ ,  $s_3 = 1,043$ )<sup>27</sup>. Ispitanici koji ocjenjuju da žive bolje od

24  $t > 1$ , 96,  $p < 0,05$

25  $t > 1$ , 96,  $p < 0,05$

26  $F = 9,014$ ,  $p < 0,001$

27  $F = 4,151$ ,  $p < 0,05$

Tablica 12. Posjedovanje vještina i znanja

	ne posjedujem	elementarna razina	srednja razina	napredna razina	u potpunosti ovladano	$\mu$	s
1. Pisanje i čitanje	0	2,5	1,2	18,5	77,8	4,72	0,617
5. Sposobnost suradnje s drugim ljudima	0	0	18,5	38,3	43,2	4,25	0,751
4. Jasno izražavanje vlastitog mišljenja	0	2,5	23,8	36,3	37,5	4,09	0,845
13. Upotreba interneta	0	1,2	23,5	42	33,3	4,07	0,787
6. Znati kako učiti	0	0	30	46,3	23,8	3,94	0,735
9. Imati organizacijske vještine	0	5	28,8	36,3	30	3,91	0,889
7. Moći pravilno procijeniti situacije i riješiti probleme	0	1,2	29,6	46,9	22,2	3,9	0,752
12. Upotreba kompjutera	0	6,2	22,2	46,9	24,7	3,9	0,846
15. Upotreba stranih jezika	0	4,9	29,6	45,7	19,8	3,8	0,813
3. Opće znanje	0	3,7	30,9	51,9	13,6	3,75	0,734
8. Moći preuzeti inicijativu	1,2	6,2	34,6	40,7	17,3	3,67	0,88
10. Moći surađivati s ljudima iz različitih zemalja	2,5	12,3	42	34,6	8,6	3,35	0,897
2. Matematička pismenost	2,5	19,8	39,5	23,5	14,8	3,28	1,028
11. Moći rukovoditi ljudima	1,2	21	44,4	25,9	7,4	3,17	0,891
14. Upotreba znanstvenih ili tehnoloških alata ili opreme	7,5	22,5	48,8	17,5	3,8	2,88	0,919

$\mu$  = aritmetička sredina, s = standardna devijacija

većine drugih ljudi češće ocjenjuju da im je korisno u profesionalnom životu imati organizacijske vještine ( $\mu_1 = 4,88$ ,  $s_1 = 0,332$ ), u odnosu na one koji ocjenjuju da žive ni bolje ni lošije, odnosno lošije ( $\mu_2 = 4,57$ ,  $s_2 = 0,690$ ;  $\mu_3 = 4,25$ ,  $s_3 = 0,463$ )<sup>28</sup>, i u odnosu na one koji ocjenjuju da žive lošije češće ( $\mu_2 = 2,88$ ,  $s_2 = 1,126$ ), ocjenjuju da im je korisna vještina moći rukovoditi ljudima ( $\mu_1 = 4,18$ ,  $s_1 = 0,883$ )<sup>29</sup>.

Postotak onih ispitanika koji ocjenjuju da u potpunosti vladaju određenom vještinom i/ili znanjem u pravilu je na svim tvrdnjama manji od 50%, tek je ovladano pisanjem i čitanjem iznad navedenog postotka (77,8%) (Tablica 12.). Između petine i polovice anketiranih ocjenjuje svoje vještine i znanja s srednjom ocjenom, a podjednaka raspodjela je i na naprednoj razini. Najmanje vladaju upotrebom znanstvenih alata i matematičkom pismenošću.

Ispitanici muškog spola skloniji su stavu da posjeduju vještine upotrebe znanstvenih ili tehnoloških aparata ili opreme ( $\mu_2 = 3,75$ ,  $s_2 = 0,957$ ), u odnosu na ženski

28  $F = 3,160$ ,  $p < 0,05$

29  $F = 4,070$ ,  $p < 0,05$



spol ( $\mu_1 = 2,83, s_1 = 0,900$ )<sup>30</sup>. I u skladu s ranijim nalazima studenti prve godine rjeđe ocjenjuju da posjeduju matematičku pismenost ( $\mu_1 = 2,91, s_1 = 1,151$ ), u odnosu na studente druge godine ( $\mu_1 = 3,65, s_1 = 0,985$ )<sup>31</sup>. Ispitanici čije majke imaju nezavršeno ili završeno osnovno obrazovanje rjeđe ocjenjuju da posjeduju vještinu “moći preuzeti inicijativu” ( $\mu_1 = 3, s_1 = 1,155$ ), u odnosu na ispitanike čije majke imaju više ili visoko obrazovanje ( $\mu_3 = 4,04, s_3 = 0,854$ )<sup>32</sup>. Ispitanici koji ocjenjuju da žive bolje od većine drugih ljudi češće ocjenjuju da znaju učiti, češće ocjenu da posjeduju sposobnost suradnje drugim ljudima i češće smatraju da imaju organizacijske vještine ( $\mu_1 = 4,41, s_1 = 0,795$ ;  $\mu_1 = 4,71, s_1 = 0,588$ ;  $\mu_1 = 4,50, s_1 = 0,632$ ) u odnosu na one koji ocjenjuju da žive ni bolje ni lošije odnosu na druge ljude ( $\mu_2 = 3,80, s_2 = 0,678$ ;  $\mu_2 = 4,11, s_2 = 0,762$ ;  $\mu_2 = 3,73, s_2 = 0,891$ )<sup>33</sup>. U odnosu na one koji ocjenjuju da žive lošije od većine drugih ljudi ( $\mu_3 = 2,63, s_3 = 1,061$ ), ispitanici koji ocjenjuju da žive bolje češće ocjenjuju da posjeduju vještinu “moći surađivati s ljudima iz različitih zemalja” ( $\mu_1 = 3,65, s_1 = 0,786$ )<sup>34</sup>.

#### 4. Zaključak

Istraživanje sugerira zaključak kako se u pravilu studenti preddiplomskog studija pedagogije ne razlikuju u temeljnim stavovima spram cjeloživotnog učenja. Manje razlike dobivene u prosječnim odgovorima ne idu u smjeru da se može govoriti o nekim strukturnim razlikama. Početna hipoteza istraživanje je potvrđena, studenti visoko vrednuju cjeloživotno učenje. Studenti smatraju da je danas cjeloživotno obrazovanje nužnost i najviše podržavaju onaj oblik cjeloživotnog učenja koji kombinira osobni razvoj pojedinca, omogućava zapošljavanje te potiče aktivno građanstvo i socijalnu koheziju. Gotovo svi anketirani smatraju da će nastaviti se obrazovati, bez obzira o kojem obliku obrazovanje se radi. 90% studenata u posljednjih 12 mjeseci samoeducirao u područjima od njihovog interesa, dok se nešto manje od četvrtine formalno obrazovalo i na drugim institucijama. Ocjenjuju da su nova znanja, vještine i sposobnosti primarno stekli u druženjima s drugim ljudima (92,6%).

U konačnici zanimljiv je podatak kako je većina anketiranih djelomično zadovoljna svojim obrazovanjem (56,6%), tek svaki deseti u potpunosti.

Iz navedene analize generirana su dva općenita zaključka, odnosno preporuke.

Preporuča se istraživanje na stavovima studenta proširiti i na studente drugih znanosti, s obzirom da je i ovo istraživanje pokazalo kako su studenti društveno-humanističkih znanosti relativno homogeni u svojim odgovorima, jer je moguće

30  $t > 1,96, p < 0,05$

31  $F = 3,771, p < 0,05$

32  $F = 5,318, p < 0,001$

33  $F_1 = 4,410, p < 0,05, F_2 = 5,023, p < 0,001, F_3 = 5,170, p < 0,001$

34  $F = 3,762, p < 0,05$

da bi se upravo tu mogle naći neke temeljne razlike. Drugo, vidljiva je potreba za provedbom istraživanja na nacionalnoj razini, kako bi se dobio uvid u stavove građana o cjeloživotnom učenju i obrazovanju, što bi u konačnici moglo rezultirati preporukama nadležnim službama u privatnom i javnom sektoru koje bi mjere bile potrebne kako bi se ciljevi različitih europskih i hrvatskih dokumenta zaista mogli realizirati.

## LITERATURA

- Babić, Z., Matković, T., Šošić V. (2006). Strukturne promjene visokog obrazovanja i ishodi na tržištu rada. *Privredna kretanja i ekonomska politika*, 108 / 2006. (28-65)
- Commission of the European Communities. Eurostat. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper SEC Brussels 1832, preuzeto 08.01.2008. s mrežnih stranica [http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm)
- Dehmel A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's. *Comparative Education* 42 (1): 49–62 preuzeto 16.11.2008. s EPSCO baze
- Eurobarometer special report 185 (2003). *Lifelong learning: citizens' views* Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities preuzeto 30.10.2008. s mrežnih stranica <http://www.cedefop.europa.eu/>
- Eurobarometer special report 112 (1996). *Lifelong learning: Europeans And Their Attitudes To Education And Training* preuzeto 30.10.2008. s mrežnih stranica [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/](http://ec.europa.eu/public_opinion/)
- Faur, E. et.al. (1972). *Learning to be*, UNESCO
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe *Journal of Education Policy*, 17(6):611-626 preuzeto 16.11.2008. s EPSCO baze
- Jelenc Krašovec, S., Kump, S. (2004). What Does Lifelong Learning Mean For Universities? U Klapan A., Matijević, M. (ur.) *Obrazovanje odraslih – ključ za XXI. stoljeće: zbornik radova 2. međunarodne konferencije “Obrazovanje odraslih – ključ za XXI. stoljeće”*, Šibenik, 27. do 29. svibnja 2004. godine, (str. 67-82) Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb
- Klapan A. (2004). Studentska vizija cjeloživotnog učenja. U Klapan A.(ur.) *Teme iz andragogije*, (str. 139-152) Vlastita naklada, Rijeka
- Marinović V. (2004). Europljani i cjeloživotno učenje. U Klapan A., Matijević, M. (ur.) *Obrazovanje odraslih – ključ za XXI. stoljeće: zbornik radova 2. međunarodne konferencije “Obrazovanje odraslih – ključ za XXI. stoljeće”*, Šibenik, 27. do 29. svibnja 2004. godine, (str. 103-110) Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb
- Papa, J. (2006). Obrazovanjem do socijalnog uključivanja. U Starc N., Ofak L., Šelo Šabić S. (ur.) *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost* (str.60-79) Zagreb Program Ujedinjenih naroda za razvoj
- Tight, M. (1998.) Lifelong Learning: Opportunity or Compulsion? *British Journal of Educational Studies*, 46(3):251–263 Blackwell Publishers Ltd. and SCSE 1998. preuzeto 30.10.2008. s mrežnih stranica [www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.00082](http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.00082)

## ATTITUDES OF PEDAGOGY STUDENTS UNIVERSITY OF RIJEKA TOWARDS LIFELONG LEARNING

Anita Klapan, Branko Rafajac i Nena Rončević

***Abstract** – In theoretical part of paper is given overview of beginnings and reasons that led to concept of lifelong learning and are given results of few researches that analyses attitudes to the concept.*

*In empirical part of paper we are analysing students attitudes towards lifelong learning. Research has been conducted in November 2008. on populations of pedagogy students at University of Rijeka, Faculty of Arts and Sciences (N = 83). Main results suggest that students highly value lifelong learning, they think it is referring to all age groups and are ready to invest partly or completely in further education. Differences in average answers are not suggesting that we can speak on some basic structural differences given to observed independent variables. Most differences are found between first and second year students, while third year is not differing from other two groups. In conclusion, are given recommendations for further research.*

***Key words:** lifelong learning, research, attitudes of students*



## KAKO UČE ONI KOJI STVARAJU OBRAZOVNU POLITIKU?

Tihomir Žiljak

Pučko otvoreno učilište Zagreb, Hrvatska  
tihomir.ziljak@zg.t-com.hr

***Sažetak** – Autor istražuje kako uče oni koji sudjeluju u radu na obrazovnoj politici. Obrazovna politika, kao niti druge javne politike, nije nešto što je unaprijed određeno nego je nešto što sudionici trebaju konstruirati i održavati. U radu na javnim politikama sudjeluje se na temelju vlasti, ekspertize ili poretka. Specifična znanja o obrazovnoj politici trebaju imati kreatori obrazovne politike, eksperti i ostali zainteresirani dionici. Formalno obrazovanje nije dovoljno. Članak analizira koje su očekivane kompetencije za sudjelovanje u procesu oblikovanja i provođenja obrazovne politike. Posebno opisuje transfere kojima se prenose iskustva iz drugih obrazovnih politika i međunarodnih organizacija u domaće politike. Oni koriste za učenje i promjenu domaće obrazovne politike. Navode se posebnosti ovakvog učenja, tehnike prijenosa iskustava i primjene stečenih znanja. U članku se analizira odnos učenja i samog oblikovanja obrazovne politike te ključni akteri u ovom procesu.*

***Ključne riječi:** javna politika, obrazovna politika, učenje o javnim politikama, transferi javnih politika*

### 1. Uvod

Obrazovne politike su sve više u središtu nacionalnih javnih rasprava, europskih strateških promišljanja i globalnih izazova. Lisabonski proces i aktualna kriza su dodatno osnažili ovaj interes uz očekivanje da će obrazovanje pomoći gospodarskom, socijalnom i političkom razvoju Europske unije. Konvergencija je jedan od ciljeva Lisabonskog procesa za čiju provedbu se koristi otvorena metoda koordinacije koja koristi različite oblike međusobnog učenja.

Aktualnim konceptom cjeloživotnog učenja, obrazovne politike polaze od činjenice da se kompetencije stječu formalnim i neformalnim obrazovanjem te informalnim učenjem. Ali, kako uče oni koji rade na obrazovnoj politici, koji kroje sudbinu obrazovanju i trebaju poticati učenje? Ovaj tekstu opisuje rad na obrazovnoj politici, kompetencije koje trebaju imati kreatori i analitičari koji sudjeluju te kako

se učenjem mijenja obrazovni sustav. Posebno se objašnjava kako se uči od drugih obrazovnih sustava i obrazovnih politika.

## 2. Rad na obrazovnoj politici

Obrazovna politika je autoritativna alokacija vrijednosti unutar obrazovnog sustava i smještena je u politički kontekst. Bavi se pitanjima čije su vrijednosti, tko ima legitimacijsko pravo odlučivati, tko ima koristi od toga (Ozga/Lingard, 2007: 3)? Na drugi način Apple to postavlja kao niz pitanja: tko ima koristi od obrazovanja, s kojim ciljem i tko to plaća (Apple, 2003)? Blake i Adolino postavljaju tri slična ključna pitanja: tko će biti obrazovan, na što će se obrazovanje odnositi (što će sadržavati), tko će kontrolirati obrazovni sustav (Adolino/ Blake, 2001: 279)? Uvođenjem koncepta cjeloživotnog učenja ova problematika učenja se analizira šire od obrazovne politike i zadire u socijalnu, kulturnu, gospodarsku politiku.

Kako bi se izbjegle nejasnoće potrebno je objasniti višeznačnost pojma politika. Potrebno je razlikovati politiku kao: a) posredovanje između interesa putem konflikta i konsenzusa (*politics*); b) političke strukture, institucije i ustavni poredak (*polity*); c) sadržajnu dimenziju politike, koja ukazuje na ciljeve, zadatke i predmet politike (*policy*). Politika se često svodi na prvu dimenziju, koja uključuje stranačke sukobe, političku borbu na izborima i konfliktnost interesa u kojoj arbitriraju političari (Petak, 2007: 189). Od nerazlikovanja ovih dimenzija kreće želja za de-politizacijom obrazovanja, kojom se želi spriječiti direktan stranački upliv na upravljanje samim procesom obrazovanja. De-politizacija se, nadalje, razumije kao borba protiv prljavih stvari u politici, protiv stranačke podobnosti, klijentelizma ili netransparentne dodjele sredstava i položaja stranačkim pristašama. Međutim, optužbom politike za prljavštinu neće se otkloniti pitanje: kako onda odlučivati o obrazovanju? Ako se to ne radi na javnoj političkoj sceni, koji su mehanizmi podobniji?

U ovom tekstu se govori o trećoj dimenziji (*policy*), uz zalaganje da se o obrazovnom sustavu raspravlja u političkoj zajednici kao o javnoj stvari o kojoj trebaju odlučivati oni koji su za to ovlašteni, osposobljeni ili zainteresirani. Namjera je izložiti potrebne kompetencije za djelotvoran rad na obrazovnoj politici, koje se stječu formalnim obrazovanjem, ali vrlo često je informalno učenje ključno i nezamjenjivo. To je jedan od načina da se u demokratskom društvu ostvare ekonomski, socijalni i osobni obrazovni ciljevi. Oni se temelje na jednakosti obrazovnih mogućnosti, poštivanju različitosti (kulturnih, svjetonazorskih, rodnih), participaciji (pravu obitelji, zajednica, različitih dionika da sudjeluju u kreiranju obrazovne politike), pravu na izbor (npr. pravu roditelja da biraju prikladno obrazovanje za djecu), koheziji (uključivanju, integraciji, solidarnosti, identitetu, povjerenju i uključivanju) (Perry, 2009).

Kada se radi na javnim politikama, tu se tek djelomično radi o sustavnom vrednovanju alternativnih opcija za rješavanje društvenih problema, a u znatnoj mjeri

se radi o pregovaranju uključenih društvenih skupina i organizacija. Prema tome obrazovna politika nije statična struktura. Vrijednosti, ciljevi, instrumenti i sudionici obrazovnih politika se mijenjaju (Zajda, 2002). Obrazovna politika se, dakle, pojavljuje kao logičan niz koraka što ih poduzimaju kreatori javnih politika, od prepoznavanja problema, preko formulacije, odlučivanja, implementacije i evaluacije, do odluke treba li nastaviti s određenom politikom ili je valja izmijeniti.

Obrazovna politika, kao niti druge javne politike, nije nešto što je unaprijed određeno nego je nešto što sudionici trebaju konstruirati i održavati. Javne politike kao proces ne obuhvaćaju samo proces kojim se slijede zajednički ciljevi koje formulira vlada (vertikalna dimenzija), nego obuhvaća i konstruiranja osnove za kolektivno djelovanje različitih sudionika. To je vodoravna dimenzija, odnosno javna politika kao strukturirana interakcija (Petak, 2008: 23, 34). Nije više važno biti samo stručnjak u društvenim znanostima, već je važno znati pregovarati i postići sporazum s velikim brojem organizacija.

U oblikovanju javnih politika sudjeluje se na temelju vlasti, ekspertize ili poretka (Colebatch, 2004: 24-37). Obrazovna politika nije samo odlučivanje zasnovano na vlasti, nego se odnosi i na rješavanje problema za što su potrebna stručna znanja i ekspertize. Moguće je razdvojiti ulogu političkoga savjetnika i savjetnika u javnoj politici. Uloga političkog savjetnika se tiče uspostavljanja političkih saveza i svih oblika okupljanja političkih pristaša. Uloga savjetnika u javnoj politici je usmjeren na ponajprije na specijalističko znanje i analizu za potrebe političkog odlučivanja. Savjetnici te zadatke provode u napetosti između političke lojalnosti i stručne odgovornosti (Petak, 2008: 17).

U stvaranju i provođenju obrazovne politike sudjeluju oni koji stvaraju obrazovnu politiku, analitičari koji im daju analitičku podlogu i savjete za odluke, javni službenici koji su zaduženi za provedbu ove politike, ali utječu i svi zainteresirani kojima to politički poredak omogućuje. Svaka od ovih skupina treba poznavati obrazovnu politiku, mora imati temeljna znanja o javnim politikama, ali njihove kompetencije se razlikuju prema tome koju ulogu imaju u ovom procesu.

### **3. Učenje o javnim politikama**

U literaturi se učenje o politici i za politiku analizira unutar konteksta političkog učenja i političke socijalizacije. Međutim kad se govori o učenju i javnoj politici interes se sužava na autore koji analiziraju političko učenje, socijalno učenje, učenje orijentirano na javne politike, vladino učenje. Ostaje naravno i bogato područje učenja od drugih, stranih iskustava (Roseovo izvlačenje pouka iz tuđih iskustava, transferi javnih politika, difuzija).

Političko učenje o kojem piše Hugh Hecló (Hecló, 1977: 156-158), može biti neosvijesteno, spontano učenje koje se provodi kad vlada odgovara na poticaje koji dolaze iz društva ili okruženja. To je učenje političkih aktera koji su sposobni utje-

cati na političke promjene. Način na koje organizacija reagira nije određen samo vanjskim stimulansima nego i unutrašnjom konfiguracijom same organizacije.

Prema Hallu socijalno učenje se odnosi na mišljenje i posljedice odluka, a prije svega je usmjereno na temeljna uvjerenja i stavove (Hall, 1993). Učenje vodi promjenama u paradigmi, pri čemu promjene nisu utemeljene samo racionalno i znanstveno, već su te promjene nužno i eksperimentalne.

Etheredge (1981) je primijenio elemente organizacijskog učenja na područje javnih politika kojima opisuje kako vlada unapređuje svoje sposobnosti i sofisticiranost te na taj način svoju efektivnost. Učenje se analizira unutar aktivnosti formalnih institucija i prije svega se analizira učenje administrativnih javnih službenika. Takvo učenje je u osnovi birokratsko učenje.

Učenje usmjereno na javne politike je za Sabatiera važan element inovacija i promjena. Sabatier učenje o javnim politikama određuje kao relativno otpornu, trajnu promjenu mišljenja i djelovanju koja se odnosi na ostvarivanje (ili reviziju) sustava političkih (*policy*) stavova. Te promjene u djelovanju vezuju se uz nova iskustvu koja omogućuju promjene ustaljenih pravila (Sabatier, 1991: 151,153).

Važna je potencijalna tenzije između načina kako su kreatori javnih politika obrazovani i kako se teorije koriste u praksi. Kreatori su najčešće osposobljavani u racionalnom, legalnom i znanstvenom diskursu, a dnevna rutina im se događa u socijalnom, menadžerskom i političkom diskursu (Freeman, 2006: 379). U svojem učenju kreatori javnih politika su ograničeni informacijama koje imaju, imaginacijom, resursima koje imaju, a svi ti resursu su nekompletni (Freeman, 2006: 382). Prema tome racionalnost odlučivanja je ograničena.

Nije stoga čudno međusobno nerazumijevanje i nepovjerenje političara i političkih analitičara – političari se žale na neprimjenjivost savjeta analitičara, a analitičari na ignoriranje političara (Grdešić, 2006: 6). Zbog toga je analiza javnih politika mješavina znanosti i stručnih pravila, iskustveno provjerenih socijalnih vještina i tehnika, političkog instinkta i kreativnosti. Često je bliža stručnoj vještini nego znanosti (Grdešić, 2006: 6,7).

#### **4. Kompetencije za sudjelovanje u obrazovnoj politici**

Tri su osnovne skupine kompetencija koje trebaju imati oni koji sudjeluju u radu na obrazovnim politikama. Te su kompetencije povezane s pripadajućim vrlinama.

Prvo, važno je imati općenita znanja koja su primjenjiva u različitim vremenima i prostorima. Ona omogućuju racionalnu uspostavu kauzalnih veza koje jamče analitičku racionalnost. Ključno je pitanje: što je objektivno istinito (dokazivo i racionalno objašnjivo)?

Druga skupina se odnosi na kompetencije za implementaciju javnih politika, na tehnička znanja i vještine za provedbu obrazovne politike kao i svijest o tome koju tehniku treba primijeniti. Ova znanja su varijabilna, vezana samo za sadržaj i



povezana s pragmatičnom, instrumentalnom racionalnošću. Pitanje je: što djeluje, što funkcionira u praksi?

Treće pitanje se odnosi na etičku ili vrijednosnu dimenziju: što je dobro ili loše za čovjeka, što bi trebalo učiniti? Pitanje sadrži vrijednosnu racionalnost i normalni je dio u evaluaciji, u definiranju problem i odabiru alternativa (Kustec-Lipicer, 2008: 193, Flyvbjerg, 2001: 57).

Drugim riječima, možemo reći da se radi o gruboj podjeli na epistemološku, tehničku i vrijednosnu dimenziju, a u literaturi se pojavljuje puno dodatnih nijansi i osjetljivosti na specifične procese javnih politika. Sve ove dimenzije moraju omogućiti da se vrijednosti izvedene iz diskursa operacionaliziraju u socijalno-ekonomskom i političkom okruženju. U osnovi profesionalna vještina je sadržana u kompariranju alternativnih politika u odnosu na društvene vrijednosti (Weimer, 2002: 61). Pri tome je važna dvostruka priroda javne politike – kao proizvoda (tekstovi, vrijednosti, načela) i procesa (moć da se formulirani ciljevi i zadaci formuliraju i provedu u praksi).

Jedan od utemeljitelja teorijske analize javnih politika Yehezkel Dror nabraja kompetencije kreatora javnih politika. Osposobljavanje kreatora javnih politika treba polaziti od poznavanja razlike politike i javne politike (npr. politike i obrazovne politike), sposobnosti postavljanja ciljeva kao i razumijevanja vrijednosti koje oni predstavljaju. Pri tome su nezaobilazni vremenski horizonti. To je kreativno *tkanje* budućnosti te razlikovanje tri temporalna obilježja: vrijeme, tempo i *timing*. Važno je, nadalje uočiti evolucijski potencijal prošlog koje može evoluirati u buduće, te razumjeti realnost postojećeg i predvidjeti buduće događaje. Treba znati povezivati razmišljanje, osjećaje i snove (vizije), ali uvažavati važan utjecaj djelovanja masa u određenim historijskim procesima. Za rad u javnim politikama treba imati vještinu snalaženja u nedorečenim okolnostima, gdje nema do kraja fiksiranih pravila, gdje se treba prilagoditi *fuzzy* igri. Nadalje važno je znati djelovati i nositi se sa krizom i imati holistički pogled na sam problem. Treba imati sposobnost pronaći pravu mjeru u kompleksnosti problema, jer od kompliciranja je još gora simplifikacija. Treba se držati temeljne deliberativne sheme, u kojoj postoji otvorenost za raspravu i suočavanje s različitim mišljenjima. Na kraju, treba razvijati sposobnost za integraciju i apsorpiranje, kako bi se znanje moglo pretočiti u aktivnost (Dror, 2006).

Skupina autora je u Velikoj Britaniji (Coates, Davies, Penn, 2007), analizirala potrebne kompetencije za kreatore i analitičare javnih politika. Stalno učenje je ključno kako bi se znanja i sposobnosti nadograđivali za što bolje uklapanje u različite okolnosti i situacije. Ključne je učenje o tome kad koristiti analitičku potporu, te što može i što ne može biti odgovoreno od strane analitičara.

Kreatori javne politike trebaju znati dovoljno o istraživačkom procesu kako bi s povjerenjem mogli koristiti njegove rezultate. Trebaju znati procijeniti što mogu učiniti sami, a za što trebaju zatražiti pomoć (to je zasebna i vrijedna vještina). Pri tome ne trebaju imati detaljna specijalistička znanja i vještine, ali trebaju imati širi pogled na različite pristupe o prikupljanju podataka, analizama, dostupnim resursi-

ma i vještinama u radu s analitičarima. Važno je dobro razumijevanje potencijalne uloge činjenica u razvoju javnih politika i usluga. Potrebno je dobro razumijevanje analitičkih resursa, kako doći do njih te nadzirati istraživačke projekte kako bi se osiguralo da istraživanje daje odgovor upravo na pitanje koje treba biti odgovoreno (Coates, Davies, Penn, 2007: 34-35).

Vještine analitičara se donekle razlikuju. Analitičar treba imati daleko detaljnije znanje o posebnim javnim politikama, posebno onim izvan svojeg užeg područja i treba razumjeti širi politički kontekst svojeg rada. Treba biti svjestan političkog pritiska na kreatore javnih politika i razne elemente javnih politika koji utječu na proces davanja usluga, kao i nova zakonska rješenja. Važno je osigurati činjenice koje idu uz savjet eksperta kako bi se osigurala pouzdanost istraživačkog savjeta i statistički dokazi. Analitičar mora istraživačke dokaze napraviti dostupnim kreatorkima javne politike te osigurati upotrebljivu vezu s vanjskom ekspertizom (Coates, Davies, Penn, 2007: 34-35).

## 5. Transferi obrazovnih politika i korištenje tuđih iskustava

Kreatori javnih politika u potrazi za rješavanjem problema nastoje koristiti tuđa iskustva, kako ne bi otkrivali nešto što je već iskušano i provjereno, kako bi uštedjeli novac i trud ili lakše proveli određenu ideju (jer je njezina uspješnost već negdje dokazana). Na taj način obrazovni sustav jedne države ulazi u proces učenja. To više nije samo učenje pojedinog aktera ili neke specifične skupine obrazovnih političara ili praktičara.

Transfer javnih politika je proces u kojem se znanje o aktualnim ili prošlim javnim politikama, administrativnim aranžmanima, institucijama i idejama iz jedne države, jednog sektora ili jedne razine javnog upravljanja koristi u razvoju politika, administrativnih aranžmana, institucija i ideja u drugoj državi, sektoru ili razine javnog upravljanja (Evans, 2004: 10, Dolowitz/Marsh, 1996: 344). To može biti i u obrazovnoj politici korisna aktivnost učenja, ali samo u slučaju kada se prenose dijelovi javnih politika koji su kompatibilni ekonomskom, socijalnom, vrijednosnom sustavu primatelja i ako se izgrađuje na postojećim organizacijskim prednostima i prisutnim strukturnim mogućnostima. Transferi su koristan dio procesa obrazovnih politika koji ima svoju metodologiju, razrađene instrumente provedbe i upute kako ih provoditi.

Dva su osnovna pristupa u literaturi o transferima javnih politika. Prva skupina autora ne koristi izričito naziv transfer, već piše o posuđivanju, putujućim politikama, konvergenciji, difuziji, učenju, izomorfizmu, učenju lekcija / izvlačenju pouka. Oni se služe različitim terminima i razrađuju vlastite modele pišući o istom fenomenu. Druga skupina autora izričito navodi transfer kao predmet svojeg znanstvenog interesa. Ovdje su analitičari koji se bave javnom politikom na unutrašnjem planu (Dolowitz/Marsh, Edward Page), komparatisti, znanstvenici koji se bave među-

narodnim dimenzijama javnih politika (Diana Stone, Stella Ladi). U obrazovnoj politici se govori o transferima obrazovne politike, difuziji, posuđivanju (Steiner-Khamsi, 2004, Seddon, 2005) i putujućim obrazovnim politikama. Bez obzira na terminološke razlike i dosjetke radi se o istoj problematici, istom proučavanju prijenosa obrazovnih politika i obrazovnih programa iz jedne države u drugu ili iz međunarodnih organizacija na nacionalne obrazovne sustave. U analizi europskih obrazovnih politika koriste se rezultati istraživanja iz obimne literature koja se u najširem smislu bavi transferima, učenjem i promjenama koje iz toga proizlaze.

Pri prijenosu i korištenju tuđih iskustava ključno je istraživanje procesa učenja i promjena. Uvijek se radi o učenju od drugih i domaćim promjenama. Stoga je važna vrsta učenja, tko uči, zašto uči i s kakvim je to efektom, kakve se promjene događaju tijekom ovog procesa? U transferima nastojimo naučiti lekciju koja uključuje tuđa znanja i iskustva (Rose, 2005:16). Lekcija je program za akciju temeljen na programu ili programima koji su preuzeti iz jednog grada, države, nacije ili iz prošlosti same organizacije, ako su se bavili istim problemom (Rose, 1993:21; 2005:16). Oni koji uče nisu pasivni učenici nego akteri koji nastoje formulirati svoje mišljenje ili donijeti odluke o programu. Lekcija je most kroz vrijeme i prostor kojim se kombinira znanje o tome što se desilo na drugom mjestu ili u drugom vremenu sa specifičnom zahtjevima vlastite vlade o njenim budućim akcijama (Rose, 2005:24).

Sami transferi mogu biti dobrovoljni ili nametnuti, ali većinu odluka nije moguće izdvojiti kao potpuno dobrovoljnu ili kao potpuno nametnutu, već se nalaze negdje na dijelu kontinuuma između ove dvije krajnje točke (Newmark, 2002: 171). Politika svoje izvore ne nalazi samo u moći nego i u neizvjesnosti, kada se pokušava pronaći pravi odgovor na probleme koji se pojavljuju. Od drugih se može naučiti kako stvoriti uspješnije strukture, ali isto tako države i organizacije mogu djelovati i tako da se unutar istih struktura djeluje na različite, uspješnije načine. Sama institucionalna struktura može usprkos svih napora s transferima dovesti do divergencije umjesto to konvergencije. Tome su tri moguća uzroka: institucionalna inercija, određene strukturne mogućnosti i blokirajuće točke te institucionalno poticano nadmetanje (stvaranje nacionalne strukture koja će se razlikovati po konkurentnosti i time biti poslovno privlačnija). Stoga se i u izučavanju transfera može vidjeti da odnosi strukture i djelovanja nisu jednostavni, ali da se dadu analitički odvojiti i pokazati kako međusobno utječu.

Transfer javnih politika odvija se u nekoliko osnovnih procesnih faza. Započinje priznavanjem da problem postoji i osvještavanjem da bi ga trebalo riješiti. To može biti rezultat unutrašnjih procesa ili vanjskih pritisaka. Za transfer je ključan sljedeći korak - odluka da se rješenje potraži izvan vlastite sredine, da se upozna tuđe iskustvo. Ova odluka uključuje i odabir gdje će se ići, kako će se izučavati tuđe iskustvo, što će se izučavati. Predmeti transfera su ciljevi, sadržaji, instrumenti, programi, institucije, ideologije, ideje, stavovi, negativne lekcije (Evans, 2005: 81, Dolowitz/Marsh, 2000: 12, Rose, 2005:8).

Većina autora je posebnu pozornost posvetila sljedećem koraku: procesu učenja pri čemu se precizira koje korake sve treba napraviti, kako uobličiti pouku koja se prenosi u vlastitu sredinu, kojim mehanizmima prijenosa se može koristiti. Da bi transfer ispunio svoju zadaću ključna je odluka da se naučeno primijeni te sam proces implementacije. U literaturi su pojedini autori više usmjereni na analizu privlačnosti poučnih primjera, drugi na same korake u oblikovanju vanjskog iskustva, sljedeći na implementaciju vanjskog iskustva.

Na odabir države ili druge razine čija iskustva se koriste utječu sljedeći elementi. To su, prije svega politička, socijalna i kulturna bliskost ili atraktivnost. Na ove elemente nadovezuje se ideološka bliskost ključnih aktera kao i sličnost u resursima. Zemljopisno najbliže zemlje nisu uvijek bliske i prema ovim kriterijima, već presuđuje kontekst domaće i proučavane zemlje, konteksti prijašnjih veza. Nadalje, važna je politička snaga i utjecaj države čije iskustvo se analizira. Postoje države koji su globalni lideri ili lideri na određenom području (npr. skandinavske države u općem obrazovanju i obrazovanju odraslih, škotski uzor u kvalifikacijskom okviru, njemački u strukovnom obrazovanju). Na izbor države utječe pribavljivost, dostupnost i razumljivost informacija i dokaza te međuzavisnost programa s ostalim vladinim akcijama i utjecajima drugih država (npr. kontekst europeizacije je važan u odabiru iskustva koji se koristi) (Phillips/Ochs, 2003: 457-458, Rose, 2005: 72).

Važni politički akteri koji su angažirani u transferima su izabrani dužnosnici, političke stranke, birokrati/službenici, grupe za pritisak, politički poduzetnici i eksperti, transnacionalne korporacije, *think thank* organizacije, nadnacionalne vladine i nevladine organizacije te konzultanti (Dolowitz/Marsh, 2000: 9). Proces učenja i prijenosa iskustva ne bi bio moguć bez mreža i zajednica koje služe kao izvori znanja i oblikovanja vrijednosti, političkog posredovanja, prijenosnici utjecaja. To su različite međunarodne mreže, epistemičke zajednice, zajednice prakse i profesionalni forumi. Bez njihove analize prijenosi obrazovnih politika gotovo da ne bi bili objašnjivi. Politički akteri uzimaju lekcije na međunarodnoj, nacionalnoj i lokalnoj razini.

Transferi se mogu stupnjevati. Transfere se ne opisuju samo u kategorijama *sve ili ništa*, te postoji više stupnjeva transfera. Jedna krajnost je čisto kopiranje s minimalnim izmjenama ili skromnim prilagođavanjem domaćim okolnostima. Složeniji je pristup koji uključuje više ili manje kombiniranje stečenih iskustava (uključuje kombinaciju različitih ideja, instrumenata, metoda, aktera). U osnovi se radi o oponašanju, nastojanju da domaći program što više sliči uzoru, uz različitu kombinaciju naučenih elemenata. Različiti autori razlažu unutar ovog hibridnog, mješovitog modela niz podrazina koje precizno određuje o kakvim kombinacijama i prilagodabama se radi. Na kraju se strano iskustvo koristi samo kao inspiracija koja dopušta da se razmašu domaće ideje i prijedlozi (Evans, 2004: 38; Rose, 2005: 81).

Ključna je uspješnost transfera tj. implementacija predmeta transfera. Uspjehu implementacije pomaže nekoliko važnih elemenata. To su kulturne tradicije (što neki nazivaju nacionalnim karakterom) i nacionalna politička volja koji imaju važan

utjecaj na interpretaciju (Phillips /Ertl, 2003: 3, 308). Povijest EU pokazuje značajan otpor procesu ujednačavanju obrazovnih politika kojima bi se približili obrazovni sustavi država članica, pa u ovom slučaju nema niti nacionalne otvorenosti za obrazovne promjene niti političke volje za to.

Interesne skupine na svim razinama utječu na prijenos i implementaciju potporom ili stvaranjem otpora. Poteškoće mogu stvoriti i institucionalno ignoriranje koje može priječiti procese interpretacije, prijenosa i implementacije. Zbog ovakvog mogućeg strukturnog otpora važna je privrženost značajnih aktera djelotvornoj implementaciji različitih razina prijenosa obrazovnih politika. Sam proces implementacije, bez obzira na iskrena nastojanja da se transferi dosljedno provedu nužno će mijenjati izvorne elemente javnih politika čija iskustva se koriste i one sigurno neće izgledati onako kako su bile koncipirane u drugoj državi ili na nadnacionalnoj razini. To još ne znači da su ti transferi neuspješni. Uspješni transferi znače da se problem uspješno rješava korištenjem znanja koja su stečena na tuđim iskustvima.

Mogući su različiti oblici neuspješnih transfera. Neupućeni, neinformirani transfer se događa kad zemlja koja koristi tuđe iskustvo ima nekompletne informacije o ključnim elementima uspjeha u zemlji čija iskustva koristi. Nekompletni transfer se događa kad nisu transferirani elementi ključni za uspjeh transfera. Neodgovarajući transfer je i situaciji kad nije dovoljno pažnje posvećeno razlici u ekonomskom, socijalnom, političkom i ideološkom kontekstu između država, pa se primjenjuju nekompatibilni elementi obrazovnih politika i programa.

Transferi često rezultiraju sve većom sličnošću obrazovnih politika. Dva su pristupa ovom problemu. Konvergencija se može odrediti kao povećanje sličnosti ciljeva, instrumenata ili samog postavljanja javnih politike tijekom određenog vremenskog razdoblja putem korištenja ovlaštenja koja imaju nadnacionalne institucije, države, regije, lokalne vlasti. Izomorfizam je proces homogenizacije koji potiče, forsira jednu jedinicu u populaciji da liči ostalim jedinicama koje imaju iste uvjete u okruženju. Akteri slijede pravila, zajedničku interpretaciju i razumijevanje. S druge strane, je pristup u kojem su u centru akteri i njihovo djelovanje.

Međusobnim učenjem nastoje se oblikovati elementi zajedničke europske obrazovne politike. Ona se može promatrati, prije svega, na razini prihvaćanja osnovnih ciljeva, načela određene politike. Druga razina su instrumenti i tehnike za provođenje tih ciljeva, a treća razina je precizno postavljanje, kalibriranje instrumenata (Lenschow/Liefferink/Veenman, 2005). Posebno interesantno je *kalibriranje* preko usvojenih standarda preko kojih nadnacionalne organizacije utječu na mijenjanje obrazovnih ciljeva, instrumente provedbe i kontrole te nude precizne indikatore za njihovu provedbu ili ujednačavanje kvalifikacijskih standarda (*eurokvalifikacije*) (Phillips /Ertl, 2003: 313). Standardi, indikatori za njihovo mjerenje i redovita evaluacija snažno su prisutni u europskim nastojanjima povezivanja obrazovnih politika.

## 6. Zaključak

Rad na obrazovnim politikama zahtijeva različite oblike učenja onih koji su kreatori obrazovne politike, analitičari ili savjetnici te drugi zainteresirani sudionici. Kroz proces učenja može prolaziti i čitav obrazovni sustav ili njegovi dijelovi koji se pri tome mijenjaju. Obrazovna politika nije unaprijed određena vladinim odlukama, već zahtijeva konstruiranje, raspravu, prilagodbu. To traži specifična znanja, vještine i vrijednosti za pojedinačne sudionike u ovim procesima, ali je važno da se učenje i promjene događaju i u organizacijama te obrazovnom sustavu. Zajedničkim europskim inicijativama i ciljevima raste značaj međusobnog učenja jedne obrazovne politike od druge, učenje unutar zajedničkog europskog obrazovnog prostora od drugih nacionalnih obrazovnih sustava, prijenos najboljih iskustava.

Radi se o konceptima koji nastaju unutar teorijskog okvira transfera javnih politika. U obrazovnim politikama on se najčešće definira kao posuđivanje, seljenje ili putovanje obrazovnih politika. Ovaj oblik učenja može biti od velike koristi za domaću obrazovnu politiku ako se provodi osmišljeno uz dovoljno znanja i vještina. Važno je, naravno, da se obrazovna politika ne uzima kao gotov proizvod nego proces koji nastaje u složenoj mreži nacionalnih i međunarodnih aktera. U tom obliku učenje je povezano s promjenama stavova, vrijednosti, ciljeva, instrumenata provedbe. Za početak je dovoljna pažljiva uporaba sintagme o de-politizaciji obrazovanja; razrada znanja, sposobnosti i vrlina onih koji rade na obrazovnoj politici te upoznavanje, analiza i osmišljena primjena procesa promjene obrazovne politike učenjem i korištenjem vanjskih iskustava.

## LITERATURA

- Adolino, J. R., Blake, C. H. (2001.) *Comparing Public Policies – Issues and choices in Six Industrial Countries*. Washington: CQ Press.
- Apple, M. W. (2000) *Official knowledge: Democratic education in a conservative age (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Bell, L., Stevenson, H. (2006) *Education Policy Process, Themes and Impact*. London: Routledge.
- Campbell, S., Benita, S., Coates, E., Davies, P., Penn, G. (2007) *Analysis for policy: evidence-based policy in practice*. London: Government Social Research.
- Colebatch, H. K. (2004) *Policy* Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Council (2000) *Presidency Conclusions, Lisbon European Council (23 and 24 March 2000)*, [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm) (08.8.2005).
- Steiner-Khamsi, G. (2004) Blazing a Trail for Policy Theory and Practice. u: Gita Steiner-Khamsi, ed., *The Global Politics of Educational Borrowing & Lending*. New York: Teachers College Press, 201 - 220
- Dolowitz, D., Marsh, D. (1996) Who Learns What from Whom? A Review of the Policy Transfer Literature. *Political Studies* 14(2): 343-357.

- Dolowitz D., Marsh D. (2000) Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance* 13 (1): 5–23.
- Dror, Y. (2006) Training for Policy Makers 80-105, u: M. Moran, M. Rein, & R. E. Goodin (Eds.), *The Oxford handbook of public policy*. Oxford: Oxford University Press: 80-105.
- Etheredge, L. (1981) *Government Learning: An Overview*. Cambridge, in Samuel L. Long (ed.), *Handbook of Political Behavior. Vol. 2*. NY: Plenum Press.
- Evans, Mark (2004) Understanding policy transfer. U: *Policy transfer in global perspective*, ed. Mark Evans. Aldershot: Ashgate: 10-44
- Flyvbjerg, B. (2001) *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it can Succeed Again Bent Flyvbjerg*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, R. (2006) Learning in public policy. U: M. Moran, M. Rein, & R. E. Goodin (Eds.), *The Oxford handbook of public policy*. Oxford: Oxford University Press: 367-388.
- Grdešić, I. (2006) *Osnove analize javnih politika*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Hall, P. (1993) Policy Paradigms, Social Learning and the State, *Comparative Politics*. 25(3): 275-296.
- Heclo, H. (1977) *A Government of Strangers*. Washington, DC: Brookings Institution
- Heidenheimer, A. J., Heclo, H., Adams, T. C. (1990.) *Comparative Public Policy- The Politics of Social Choice in Amerika, Europe and Japan (Third edition)*. New York: St.Martins Press.
- Hoppe, R. and Jeliaskova, M. (2006) How policy workers define their job: a Netherlands case study. U: H.K.Colebatch (ed.) *The Work of Policy: an international survey*, Lanham MD, Lexington Books.
- Kustec-Lipicer, S. (2008) Vrijednost znanja o javnim politikama u mlađim demokracijama: razmišljanja i propitivanja. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 5(1): 187-209.
- Lenschow, A., Liefferink, D., Veenman, S. (2005) When the birds sing. A framework for analysing domestic factors behind policy convergence. *Journal of European Public Policy* 12(5): 1–20.
- Lingard, B., Ozga, J. (2007) Introduction: reading education policy and politics. U: *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*. New York: Routledge: 1-8.
- Newmark, A. J. (2002) An Integrated Approach To Policy Transfer And Diffusion. *Review of Policy Research*. 19(2): 151-178.
- Perry, L. B (2009) Conceptualizing Education Policy in Democratic Societies. *Educational Policy* 23 (3): 423-450.
- Petak, Z. (2007) Javne politike: razvoj discipline u Hrvatskoj i svijetu. u: M. Kasapović, ur. *Izlazak iz množine? Stanje hrvatske političke znanosti*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti: 187-215.
- Petak, Z. (2008) Dimenzije javnih politika i javno upravljanje. *Politička misao* 45(2): 9 – 26.
- Phillips, D., Ertl, H. ( 2003) Standardisation and Expansion in EU Education and Training Policy: Prospects and Problems. U: *Implementing European Union Education and Training Policy A Comparative Study of Issues in Four Member States*, David Phillips/Hu- bert Ertl New York: Kluwer Academic Publishers: 305-318.

- Phillips D., Ochs D. (2003) Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative Education* 39(4): 451–461.
- Rose, R. (1993) *Lesson-drawing in Public Policy, A Guide to Learning Across Time and Space*. New Jersey: Chatham.
- Rose, R. (2005) *Learning from Comparative Public Policy: a Practical Guide*. London : Routledge.
- Sabatier, P. (1991) *Toward Better Theories of the Policy Process, PS: Political Science and Politics*. 24: 144-156.
- Sabatier, P. A. (1993) Policy Change over a Decade or More. U: Paul A. Sabatier and Hank
- Jenkins-Smith (eds.) *Policy Change and Learning. An Advocacy Coalition Approach*, Boulder: Westview Press: 13-39.
- Seddon, T. (2005) Travelling Policy in Post-socialist Education. *European Educational Research Journal* 4(1): 1-4.
- Steiner-Khamsi, G. (2004) Blazing a Trail for Policy Theory and Practice.u: Gita Steiner-Khamsi, ed., *The Global Politics of Educational Borrowing & Lending*. New York: Teachers College Press: 201 – 220.
- Zajda, J. (2002) Education Policy: Changing Paradigms and Issues. *International Review of Education* 48 (1-2): 67-91.
- Weimer, D. L. (2002) Enriching Public Discourse: Policy Analysis in Representative Democracies. *The Good Society* 11(1): 61-65.



## HOW DO EDUCATIONAL POLICY MAKERS LEARN?

Tihomir Žiljak  
Zagreb, Croatia

**Abstract** – *This paper explores how those who participate in the work of educational policy learn. Educational policy, as other public policies, is not something predetermined. It should be made and maintained by its participants themselves. Participation in policy making is based on three preconditions: authority, expertise and order. Policy makers, experts and other stakeholders should have specific knowledge about educational policies. Formal education is not sufficient. The paper describes expected competencies for policy making and policy implementation, and specially interested in policy transfers, which transfer experiences from other national educational policies and international organizations to domestic policies. They are used as educational policy learning and changing tools. The paper analysis particular feature of this kind of learning, explains its technique and usefulness, relationship between learning and educational policy making and key actors in this process.*

**Key words:** *policy, educational policy, policy learning, policy transfers*



4. Međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih

**NEFORMALNO OBRAZOVANJE I  
INFORMALNO UČENJE ODRASLIH**

Šibenik, 29.-31. svibnja 2009.

**SAŽECI IZLAGANJA**

4<sup>th</sup> International Conference on Adult Education

**ADULT NON-FORMAL EDUCATION AND  
INFORMAL LEARNING**

Šibenik, 29-31 May, 2009

**CONFERENCE ABSTRACTS**

## PONUĐA I POTRAŽNJA NA “TRŽIŠTU NEFORMALNOG OBRAZOVANJA”

Šefika Alibabić<sup>1</sup> i Milka Oljača<sup>2</sup>  
Filozofski fakultet u Beogradu, Srbija<sup>1</sup>  
Filozofski fakultet u Novom Sadu, Srbija<sup>2</sup>  
s.alibabic@gmail.com

Status neformalnog obrazovanja u kontekstu obrazovnih politika u gotovo svim tranzicijskim zemljama je prilično nezavidan. U osnovi takvog stava stoji njegova marginalizacija u reformskim procesima i izjednačavanje sustava obrazovanja sa sustavom školstva. Brojni su problemi koje treba riješiti na putu konstituiranja (pod)sistema neformalnog obrazovanja. Prvi i možda najvažniji od njih je “unošenje reda” u obrazovnu djelatnost, odnosno zakonsko reguliranje neformalnog obrazovanja, čime bi se omogućili procesi (i rezultati) standardizacije, akreditacije i licenciranja. Upravo zbog tog problema nije moguće egzaktno sagledati ponudu i potražnju programa neformalnog obrazovanja, jer je “obrazovno tržište” kaotično u nedostatku zakonske regulative. Stoga je namjera ovog rada da, uz pomoć studije slučaja kao metodološkog modela, odgovori na pitanje koji su programi neformalnog obrazovanja (znanja, vještine, kompetencije) aktualni i značajni za uspješnost na poslu, te su zato traženi i nuđeni. Odgovore smo potražili u oblasti privatnog poduzetništva i u državnoj djelatnosti, odnosno u sektoru razvoja ljudskih potencijala jedne velike privatne kompanije i u sektoru za profesionalni razvoj zaposlenih u prosvjeti.

**Ključne riječi:** “tržište neformalnog obrazovanja”, obrazovni programi, vještine, kompetencije, (pod)sistem obrazovanja.

## OFFER AND SEARCH IN “NON-FORMAL EDUCATIONAL MARKET”

Šefika Alibabić and Milka Oljača, Serbia

Non-formal education status, in context of educational politic, in almost all countries in transition, is in quite an unpopular position. In the basis of that opinion is its marginalization in the process of reform, and equalization of educational system with schooling system. Problems which should be solved on the way of non-formal educational (sub) system constitution are numerous. First, and maybe the most important problem is “creating the order” in education, actually, legal regulation of non-formal education. This would enable the process (and results) of standardization, accreditation and licensing. This problem is the reason why the exact overview of offering and searching of non-formal educational programs is not possible, because the “educational market” is chaotic in lack of legal solutions. Thus, the purpose of this paper is to, using a case study as methodological model, provide the answer to the question which programs of non-formal education (knowledge, skills, competence) are current and important for work success, which is the reason of their search and offer. We searched for answers in the area of private business (in one large private company’s human resource development sector) and also in state activities (in professional development of employees in education sector).

**Key words:** “non-formal educational market”, educational programs, skills, competences, educational (sub) system

## NEFORMALNO OBRAZOVANJE U REFORMSKIM OBRAZOVNIM POLITIKAMA

Šefika Alibabić i Jovan Miljković  
Filozofski fakultet u Beogradu, Srbija  
s.alibabic@gmail.com; jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

Reformska obrazovna politika je danas vrlo aktualan konstrukt, kako u teorijskom, tako i u empirijskom, odnosno praktičnom smislu. U uvjetima akceleracije promjena kakva je danas na sceni, nemoguće je ne biti u reformskim procesima. Stoga je namjera ovog rada istražiti i sagledati mjesto i značaj neformalnog obrazovanja u reformskim obrazovnim politikama. S obzirom da se istraživanje temelji na komparativnom istraživačkom postupku, nužno je bilo osigurati odgovarajuće uvjete usporedbe – prije svih pojmovna određenja istraživanih fenomena (doživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih, neformalno obrazovanje), a nakon toga utvrditi mjesto i značaj neformalnog obrazovanja u obrazovnim politikama s reformskim ciljevima.

**Ključne riječi:** neformalno obrazovanje, obrazovanje odraslih, doživotno obrazovanje, obrazovna politika

## NON-FORMAL EDUCATION IN REFORM EDUCATIONAL POLICIES

Šefika Alibabić and Jovan Miljković, Serbia

Reform educational policy is today a very actual construct, in theoretical, as well as in empirical, practical sense. In conditions of accelerating changes as we can see today, it is impossible not to be in reform processes. The purpose of this paper is to explore and give an overview of place and importance of non-formal education in reform educational policies. Considering the fact that this research is based on comparative research approach, it was necessary to provide an adequate conditions of comparing – before all, definition terms of researching phenomenon, (lifelong education, adult education, non-formal education), and then, to define place and importance of non-formal education in educational policies with reformist aims.

**Key words:** non-formal education, adult education, lifelong education, educational policy

## ULOGA TEHNOLOGIJE U INFORMALNOM UČENJU ODRASLIH OSOBA S INVALIDITETOM: POVEĆANE MOGUĆNOSTI ZA ZAPOSŁJAVANJE

Ivana Batarelo Kokić  
Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska  
batarelo@ffst.hr

Prednosti korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije od strane osoba s invaliditetom su dvojake. Prva prednost odnosi se na korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad. Korištenjem tehnologije otvaraju se različite mogućnosti za odrasle osobe s invaliditetom te je olakšano njihovo uključivanje u svijet rada. Veliki broj osoba s invaliditetom često koristi tehnologiju jer im je ona osnova za obavljanje poslova i komunikaciju. Druga prednost odnosi se na obrazovanje putem informacijsko-komunikacijske tehnologije i obrazovanje o korištenju tehnologije. Rezultati relevantnih istraživanja pokazuju da se znanja iz informacijsko-komunikacijske tehnologije najčešće usvajaju putem informalnog učenja. Obrazovanje odraslih osoba s invaliditetom može se organizirati i regulirati kroz sustav formalnog obrazovanja, ali se često svodi na osobnu inicijativu pojedinca. Odrasle osobe s invaliditetom često svoje kompetencije stječu izvan sustava formalnog obrazovanja. Nadalje, u razmatranju formalnog i neformalnog obrazovanja te informalnog učenja, analizom relevantne literature utvrđeno je da proces obrazovanja ima u isto vrijeme pozitivne i negativne utjecaje na učenje odraslih osoba s invaliditetom. Negativni utjecaji se vezuju uz obrazovna iskustva, točnije nemogućnost usvajanja znanja u formalnim i neformalnim okruženjima u kojima se očekuje učenje. Upravo zbog toga, u zakonima o inkluziji i zapošljavanju osoba s invaliditetom potrebno je prepoznati sve oblike školovanja, stjecanja znanja i kompetencija koje doprinose obavljanju poslova.

**Ključne riječi:** informalno učenje, odrasli s invaliditetom, zapošljavanje, informacijsko-komunikacijska tehnologija

## ROLE OF TECHNOLOGY IN INFORMAL LEARNING OF ADULTS WITH DISABILITIES: INCREASED EMPLOYMENT OPPORTUNITIES

Ivana Batarelo Kokić, Croatia

We recognize two major benefits for use of information-communications technology by adults with disabilities. First benefit is related to use of information-communications technology for work. Due to technology use, different opportunities arise for adults with disabilities and there are wider opportunities for their employment inclusion. Large number of people with disabilities frequently uses technology that becomes their basis for work and communication. Second benefit is related to use of technology in education and education for technology use. The results of relevant research studies point that knowledge on information-communications technology use is commonly gained through informal learning. Education of adults with disabilities could be regulated through the formal education system, but more commonly is related to an individual initiative. Adults with disabilities are commonly gaining their competencies out of the formal education system. Furthermore, when discussing formal and non-formal education, and informal learning, the results of literature review point that educational process has both positive and negative impact on learning of adults with disabilities. Negative impacts are related to the educational experiences and inability to gain knowledge in formal and non-formal environments where learning is expected to happen. This is an additional reason because of which laws on inclusion and employment of people with disabilities should recognize different types of schooling, learning and work related competencies.

**Key words:** informal learning, adults with disabilities, employment, information-communications technology

## STRATEGIJE UČENJA I POUČAVANJA ZA RAZVOJ PODUZETNIČKE KOMPETENCIJE U NEFORMALNOM OBRAZOVANJU

Vitimir Begović, Dragan Stanković i Zdravko Tkalec

Akademija Petar Zrinski, Zagreb, Hrvatska

ravnatelj@petarzirski.hr

Poduzetništvo je jedna od ključnih kompetencija Europskog kompetencijskog okvira cjeloživotnog obrazovanja. Iz definicije poduzetništva u užem smislu te riječi (... proces stvaranja vrijednosti korištenjem oskudnih resursa... a u ekonomiji; osnivanje te upravljanje poduzećem uz ostvarenje profita i stvaranja materijalne baze) slijedi i društveno egzistencijalni značaj poduzetništva i poduzetničke kompetencije. Kako bi se i u neformalnom obrazovanju stjecale i razvijale poduzetničke kompetencije polaznika, potrebno je determinirati poticajni i svrsishodan didaktičko-metodološki okvir nastavnog procesa. Kako je poduzetništvo sinergijsko djelovanje karakteristika: kreativnosti, inovativnosti, uočavanje prilika uz realizaciju, samouvjerenosti, upornosti, didaktičko-metodološki instrumentarij realizacije nastavnih programa koji razvijaju poduzetničke kompetencije mora biti interaktivan, poticajan i svrhovit. U tom smislu potrebno je prije svega koristiti strategiju integrativnog učenja te metodu projektne nastave uz timski rad. Osim projektne nastave moguće je nastavni proces organizirati i drugim interaktivnim metodama koje razvijaju poduzetničke kompetencije. Ne manje značajno, a čemu je potrebna pažnja, je i obrazovanje nastavnika za provedbu takvog oblika nastavnog procesa. Kao potpora u realizaciji integrativnog oblika učenja, moguće je koristiti i neke "alternativne" nastavne metode: edukinestetiku, neurolingvističko programiranje i sugestopediju.

**Ključne riječi:** alternativne nastavne metode, integrativno učenje, interaktivnost, kreativnost, neformalno obrazovanje, poduzetnička kompetencija, projektna nastava

## TEACHING AND LEARNING STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES IN NON-FORMAL EDUCATION

Vitimir Begović, Dragan Stanković, Zdravko Tkalec, Croatia

Entrepreneurship is one of the key competencies in the European model of life-long learning.

From its definition in a narrow sense of the word (...the process of generating wealth by using limited resources..., in economics; ...the practice of starting and managing organisations for profit ...) emerges its social and existential role and, thus, the importance of the acquisition of its competencies. In order to promote the acquisition of entrepreneurial competencies in non-formal education we must establish a stimulating and effective didactic and methodological framework for instruction. As entrepreneurship encompasses a synergy of characteristics – creativity, innovativeness, resourcefulness, self-confidence, perseverance – didactic and methodological tools we chose to promote the acquisition of entrepreneurial competencies must be interactive, stimulating and purposeful. By such standards strategies of integrative learning, project strategies, and team work offer viable solutions. Needless to say, in addition to project strategies, interactive methods of other kind can be used that aid the acquisition of entrepreneurial competencies. As support in the realization of interactive learning, 'alternative' teaching methods, e.g. edukinesthetics, neurolinguistic programming and suggestopedics have been proven to be equally effective. However, to implement these forms of instruction needed attention deservedly goes to the training and education of teachers.

**Key words:** 'alternative' teaching methods, integrative learning, interactivity, creativity, non-formal education, entrepreneurial competency, project strategies

## NEFORMALNO I INFORMALNO OBRAZOVANJE U FUNKCIJI JAČANJA KOMPETENCIJA BALETNIH NASTAVNIKA

Sandra Bjelan

Filozofski fakultet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

U vremenu globalnih promjena i skoro svakodnevnih restrukturiranja obrazovanja, o kompetencijama i kompetentnosti se mnogo govori. U odnosu na promjene u obrazovanju to znači propitivanje postojećih sustava obrazovanja nastavnika, te usklađivanje reformskih politika u svrhu postizanja kompatibilnosti, mobilnosti i učinkovitosti u kontekstu prihvaćenog koncepta cjeloživotnog učenja. Baletni plesači se vrlo često, nakon završene profesionalne plesačke karijere, nađu u ulozi baletnih nastavnika. Neki od njih su u toku formalnog obrazovanja stekli, pored stručnih, i pedagoške kompetencije za rad u nastavi. Neki nisu. Iako je obrazovna potreba ovih nastavnika stalno naglašavana, obavezni i organizirani andragoški programi iz oblasti pedagogija-psihologija i didaktika-metodika za baletne nastavnike u Bosni i Hercegovini ne postoje. Cilj ovog rada je pokazati koliko neformalno i informalno obrazovanje ima kompenzirajući i razvijajuću funkciju za baletne plesače koji se nalaze u ulozi baletnih nastavnika u Bosni i Hercegovini.

**Ključne riječi:** pedagoške kompetencije, stručne kompetencije, baletni plesač, andragoški programi

## NONFORMAL AND INFORMAL EDUCATION IN FUNCTION OF STRENGTHENING BALLET TEACHERS COMPETENCIES

Sandra Bjelan, Bosnia and Herzegovina

In the period of global changes and almost everyday education restructure there are a lot of polemics concerning competence and competencies. Due to educational changes it means wondering over existing systems of professional teachers education as well as finding equivalence in reforms policy with an aim of compatibility, mobility and efficacy achievement in context of lifelong-learning.

Ballet dancers, once they have completed their dancing carrier, find themselves in the role of ballet teachers. During their formal education some of them have got technical dancing skills as well as didactic competences, but some of them have never achieved both of these skills.

Although there is stressed need for more comprehensive education of these teachers, there are no organized or obligatory education circles of this type in Bosnia and Herzegovina. This paper will discuss the possibility of non-formal and informal education in terms of compensatory and developmental function for ballet dancers (future teachers of ballet).

**Key words:** pedagogical/didactical competencies, dancing skills as competences, ballet dancer, adult education programs



## **OSOBNOST BRANDA I NJEGOV UTJECAJ NA PERCEPCIJU USLUGE PUČKOG OTVORENOG UČILIŠTA ZAGREB**

Jure Brižić, Predrag Čudina i Ana Globočnik Žunac  
Visoka poslovna škola Zagreb, Hrvatska  
jbrizic@gmail.com; prcudina@yahoo.com; agzunac@gmail.com

Marketinška koncepcija pokazala se više nego značajnom u modelima upravljanja ne-profitnim organizacijama pa tako i obrazovnim institucijama. Obrazovanje je svakako rastuća industrija u kojoj konkurentnost biva jednako slojevitom kao i njen proizvod, odnosno zahtjevi tržišta. Brandiranje kao redoviti marketinški postupak nezaobilazan je i u provedbi marketinških koncepcija u obrazovnim institucijama. Duga tradicija pojedinih institucija učinila je da su njihovi nazivi gotovo sinonimi za pojedine oblike obrazovanja. Istraživanje koje su proveli studenti Visoke poslovne škole imalo je za cilj potvrditi prepoznatljivost pojma sintagme “pučko otvoreno učilište” i njeno povezivanje s cjeloživotnim obrazovanjem. Posebno je interesantan utjecaj tradicije i kontinuiteta u svjetlu rastuće konkurencije, odnosno pojave drugih otvorenih učilišta. Pitanje glasi: “Kada kažem “pučko otvoreno”, na što mislim?”. Posebnu raspravu zaslužuje odnos pojmova “pučkog” i “cjeloživotnog” kako po sadržajima na koje upućuju tako i po povijesnim korelacijama.

**Ključne riječi:** pučko otvoreno učilište, cjeloživotno obrazovanje, pismenost 21. stoljeća, marketinška koncepcija, konkurentnost, brandiranje, prepoznatljivost

## **BRAND PERSONALITY AND ITS IMPACT ON PERCEPTION OF PUBLIC OPEN UNIVERSITY ZAGREB SERVICES**

Jure Brižić, Predrag Čudina and Ana Globočnik Žunac, Croatia

Marketing conception (approach) proved to be significant at management models of non-profit organizations as well of education industry. Education is increasing as industry with specifically multi-layered competitiveness which is based on its product – market demand. Branding is an usual marketing procedure important for the educational institutions. Tradition of some institution influenced phenomenon of amalgamation of their names with specific educational forms. Research with the aim of proving brand personality of Public open university and its connection with life-long learning was conducted by students of Zagreb School of Business. The impact of traditions and continuity is observed according to the increased competition with appearance of other open universities. Appointed question is what is perceived when we say “public open”. Relation between “public” and “life-long learning” demand discussion according the content they refer to and historical correlations.

**Key words:** public open university, lifelong education, literacy of 21st century, marketing conception, competitiveness, branding, identification

## **PUČKO OTVORENO UČILIŠTE ZAGREB – PRIMJER PRIMJENE MARKETINŠKE KONCEPCIJE U CJELOŽIVOTNOM OBRAZOVANJU U HRVATSKOJ**

Ana Bubalo i Zoran Vlašić

Pučko otvoreno Učilište Zagreb, Hrvatska  
abubalo@yahoo.com; zvlasic@gmail.com

Cjeloživotno obrazovanje danas je osnovni moto svih razgovora o obrazovanju. Ono je važna karika u cjelokupnom obrazovnom sustavu bez kojeg je teško zamisliti daljnji razvoj hrvatskog društva prema proklamiranim prioritetima. Kao temeljni dio cjeloživotnog obrazovanja uzima se obrazovanje odraslih jer pored formalnog uključuje i daje važnost neformalnom i informalnom obrazovanju. Obrazovanju odraslih posvećuje se malo pažnje, stoga se važnim smatra obraditi temu primjene marketinga koji svakako može doprinijeti većoj uspješnosti djelovanja institucija obrazovanja odraslih. Pučko otvoreno Učilište Zagreb je izabrano kao primjer najbolje prakse zbog nekoliko ključnih elemenata: najstarija je ustanova za obrazovanje odraslih, po kapacitetu je najveće Učilište u Hrvatskoj, ima razvijenu infrastrukturu, bogatu mrežu kvalitetnih predavača, smješten je u glavnom gradu Hrvatske što mu omogućuje brži razvoj, ali od njega ujedno zahtjeva i prilagodbu modernim tržišnim uvjetima koja uključuju marketinški koncept ili barem neke njegove elemente kao sredstvo postizanja zadanih ciljeva.

**Ključne riječi:** cjeloživotno obrazovanje, marketinški koncept, model marketinški orijentiranog djelovanja.

## **PUBLIC OPEN UNIVERSITY ZAGREB – THE APPLICATION OF MARKETING CONCEPT IN LIFE-LONG LEARNING IN CROATIA**

Ana Bubalo and Zoran Vlašić, Croatia

Life-long learning is a basic concept of all educational talks. It is an important factor in the entire educational system, without which it is hard to imagine further development of the Croatian society according to the proclaimed priorities. Adult education is also an integral part of life-long learning since along with its formal part it includes and gives importance to nonformal and informal education. Not enough attention is paid to adult education, so it is therefore important to explore the concept of application of marketing which can contribute to greater success in functioning of the institutions of adult education. Public Open University Zagreb has been selected as an example of the practice due to several key elements: it is an oldest institutional for adult education, and it is the largest university in Croatia by its capacity. It has developed infrastructure, a rich network of high-quality lecturers, it is located in the capital of Croatia which adds to its faster development, but it also requires adjustment on the modern marketing trends which include marketing concept or at least some of its elements as means of realizing set goals.

**Key words:** life-long learning, marketing concept, model of marketing-oriented action

## FORMALNO, NEFORMALNO I INFORMALNO UČENJE U KVALIFIKACIJSKOM OKVIRU

Alenka Buntić Rogić<sup>1</sup>, Mile Dželalija<sup>2</sup>, Sonja Kovačević<sup>3</sup> i Marina Tatalović<sup>4</sup>  
Članovi Operativnog tima za potporu Povjerenstvu za izradu Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira

<sup>1</sup>Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, <sup>2</sup>Sveučilište u Zadru

<sup>3</sup>Filozofski fakultet u Splitu, <sup>4</sup>Operativni tim za potporu Povjerenstvu za izradu HKO  
alenka.buntic@ncvvo.hr; mile@pmfst.hr; sonja@ffst.hr; Marina.Tatalovic@vlada.hr

U posljednje su vrijeme mnoge zemlje uočile važnost različitih oblika stjecanja kompetencija, te njihovu specifičnu vrijednost i ulogu u društvu. Neki skup kompetencija može imati i ima trajniju vrijednost za potrebe gospodarstva, potrebe daljnjeg učenja, odnosno za druge potrebe društva. Druge pak kompetencije iznenadno mogu biti vrlo zanimljive, ali samo u kraćem periodu. U nekom drugom prikazu, jedna skupina kompetencija može biti valjano mjerljiva, dok druga skupina kompetencija može biti takva da su joj svojstva slabo ili potpuno nemjerljiva. U cilju drukčije analize različitih oblika učenja i stečenih kompetencija, te zaključaka na toj osnovi, polazimo od strukturnih podjela svih kompetencija, dobro definiranih svojstava tih kompetencija, njihove mjerljivosti te jednoznačne povezanosti s navedenim oblicima učenja kojima se oni mogu stjecati i kasnije vrednovati. Na taj način analiziramo ulogu formalnog, neformalnog i informalnog učenja u izgradnji navedenih kompetencija koje svaki pojedinac može stjecati tijekom cijelog života. Nadalje, razmatrajući vidljivu i jednoznačnu razliku navedenih oblika učenja, kroz odabrane primjere dodatno možemo ilustrirati njihovu ulogu i razlike. U novije vrijeme Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja provodi dobro uređeno standardizirano vrednovanje stečenih kompetencija. Na kraju prikazujemo Hrvatski kvalifikacijski okvir kao instrument koji posebnu pažnju daje različitim oblicima učenja, svojstvima kompetencija i određivanju njihovih vrijednosti, te vrednovanju i pouzdanosti cijelog postupka.

**Ključne riječi:** formalno učenje, neformalno učenje, informalno učenje, kvalifikacijski okvir, ishodi učenja

## FORMAL, NONFORMAL AND INFORMAL LEARNING IN THE QUALIFICATION FRAMEWORK

Alenka Buntić Rogić, Mile Dželalija, Sonja Kovačević, Marina Tatalović, Croatia

Just recently, several countries recognized the importance of the acquisition of competencies as well as their specific value and role in the society. Some competency sets can have lasting value in commerce, learning, and other needs of the society. Other competencies can abruptly be very interesting but only in a short period. In some other categorization one set of competencies can be measured with validity while another set can have completely immeasurable properties. In a purpose of different analysis of the different forms of learning and acquired competencies as well as conclusions based on that analysis, we start from structural division of the competencies, their well defined properties, their measurability, and the specific connection with the mentioned forms of learning that can acquire and evaluate the competencies. That way we analyze the role of formal, nonformal and informal learning in building of competencies that each individual can acquire during the lifetime. Further, examining the specific and visible differences of the forms of learning we can illustrate their role and differences through the selected examples. National Center for the External Evaluation recently conducts well organized and standardized the evaluation of acquired competencies. At the end we are showing Croatian Qualification Framework as a mean that gives particular attention to the role of learning forms, characteristics of the competencies, determination of their values and the evaluation and trustworthiness of the whole process.

**Key words:** formal learning, nonformal and informal learning, qualification framework, learning outcomes

## VREDNOVANJE NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA – TROŠKOVI, KORISTI, TEŠKOĆE, ISKUSTVA

Marina Crnčić Sokol<sup>1</sup> i Ivana Kostanjčar Suljada<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa RH

<sup>2</sup>Agencija za obrazovanje odraslih

Zagreb, Hrvatska

marina.crnčicsokol@mzos.hr; ivana.kostanjcar.suljada@aoo.hr

Kako Republika Hrvatska nema još razvijen sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, u nastavku teksta se uz kratak pregled aktivnosti koje su do sada poduzete u RH navode primjeri drugih zemalja koje imaju razvijene sustave vrednovanja. Ta su iskustva iznesena na seminaru održanom u Reykjaviku u veljači 2009. godine. Posebna se pozornost posvećuje troškovima (što sve ulazi u troškove, konkretna cijena postupka vrednovanja) i koristima vrednovanja (tko sve ima koristi i kakve koristi proizlaze iz tog procesa). Kratko su opisana iskustva te sustavi vrednovanja u Francuskoj, Norveškoj, Islandu, Nizozemskoj i Portugalu.

**Ključne riječi:** vrednovanje, neformalno i informalno učenje, troškovi, koristi, iskustva.

## EVALUATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING – EXPENSES, BENEFITS, DIFFICULTIES, EXPERIENCES

Marina Crnčić Sokol and Ivana Kostanjčar Suljada, Croatia

Since the Republic of Croatia has not yet developed a system of evaluation of non-formal and informal learning, in addition to the short overview of activities that have so far been undertaken in Croatia, below are listed the experiences of other countries that have developed evaluation systems, which were described at the seminar held in Reykjavik in February 2009. Special attention has been paid to expenses (what will be included in expenses, specific price of the evaluation procedure) and to benefits of evaluation (who benefits from it what are the benefits of this process). Experiences and evaluation systems in France, Norway, Iceland, Netherlands and Portugal are also briefly described.

**Key words:** evaluation, non-formal and informal learning, expenses, benefits, experiences

## **INFORMACIJSKO KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE (ICT) I TREĆA ŽIVOTNA DOB**

Sanja Crnković, Ana Marija Bidiselić Bistrović i Ivan Pogarčić

Veleučilište u Rijeci, Hrvatska

scrnkovic@veleri.hr; anamarija.budiselic-bistrovic@veleri.hr; pogarcic@veleri.hr

Promicanje cjeloživotnog učenja zahtijeva razvoj sasvim nove vizije i organizacije učenja u budućnosti koja uključuje različite skupine ljudi, obrazovne ustanove i radna mjesta. Učenje ima ključnu ulogu u starenju društva jer povezuje izazove i mogućnosti, a stariji ljudi mogu produbiti baze znanja i dati svoj doprinos razvoju informacijskog društva međugeneracijskom razmjenom iskustava, vještina i mudrosti. Informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) imaju važnu ulogu u razvijanju različitih oblika edukacije za starije osobe i njihovo uključivanje u društvo znanja jer omogućuje individualno učenje, pristup informacijama i uslugama što osobito dolazi do značaja kod osoba s invaliditetom. Međutim, to može dovesti do novih prepreka, ovisno o alatima i pristupima koji se koriste. Sadašnji ICT alati često nisu pristupačni i stoga se osobita pažnja treba posvetiti starijim osobama s fizičkim ograničenjima, invaliditetom i vrlo malim iskustvom s ICT sučeljem jer ih takve teškoće mogu spriječiti i demotivirati u efektivnom savladavanju ICT vještina.

***Ključne riječi:*** ICT, cjeloživotno učenje, treća životna dob, motivacija, prepreke

## **THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) AND SENIOR CITIZENS**

Sanja Crnković, Ana Marija Bidiselić Bistrović and Ivan Pogarčić, Croatia

Promotion of the Lifelong Learning Education requires a development of a completely new vision and organisation of learning in future, as it includes different groups of people, educational institutions and work places. Learning has a key role in aging of the society since it bounds challenges with the opportunities, while the elderly can deepen bases of knowledge and contribute to the development of the information society by intergenerational exchange of experiences, skills and competencies. Information-communication technologies (ICT) have important role in developing different forms of education for the elderly and their inclusion into the society of knowledge, as they ensure individual learning, approach to information and services, especially important for disabled persons. However, all this could lead to new obstacles, depending on the used tools and approaches. The current ICT tools are usually not available so the attention should be given to the elderly with physical restraints, disabilities and poor experience with the ICT interface. The abovementioned difficulties can prevent the elderly respectively discourage them to effectively adopt the ICT skills.

***Key words:*** ICT, lifelong learning, third age, motivation, obstacles

## KONCEPCIJE GRAĐANINA I GRAĐANSKE KOMPETENCIJE – IMPLIKACIJE ZA OBRAZOVNE PROGRAME

Bojana Ćulum i Jasminka Ledić  
Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska  
bculum@ffri.hr; jasminka.ledic@ri.htnet.hr

Aktivno građanstvo ključno je u održavanju zdrave demokracije i (obrazovni) ideal kojem valja težiti u suvremenom društvu. Pitanje koncepcija (aktivnog) građanstva i građanskih kompetencija koje najbolje odgovaraju demokraciji, oduvijek je žarište rasprave brojnih filozofa, politologa i povjesničara. Poznavanje različitih koncepcija poželjnog, odnosno ‘‘dobrog građanina’ nužno je zbog implikacija koje (ne)prihvatanje istih ima na obrazovne programe. U radu se raspravlja o temeljnim karakteristikama kompetentnog građanina u demokratskom sistemu i koncepcijama građanina, od kojih je svaka povezana s odgovarajućim konceptom razumijevanja demokracije. U fokusu rada su temeljna obilježja i argumentacija koncepcije građanina koje postavljaju Boyte i Karri (2000): *(I) građani kao glasači određenog političkog sustava, (II) građani koji pokazuju zabrinutost i brigu za zajednicu i (III) građani koji doprinose stvaranju javnog dobra i rješavanju problema zajednice* te orijentacije građanina kako ih definiraju Westheimer i Kahne (2004): *(I) orijentacija građanina prema osobnoj odgovornosti, (II) aktivnoj participaciji te (III) pravdi odnosno društvenoj jednakosti*. Autorice raspravljaju o koncepcijama građanina i građanskim kompetencijama koje ih prate. Koncepcije građanina važno je razlikovati zbog načina na koji svaka od njih oblikuje pristupe obrazovanju za aktivno građanstvo, načina na koji se pojavljuje u aktualnim kurikulumima i gradi u ishode učenja.

**Ključne riječi:** građanske kompetencije, civilno zalaganje, koncepcije kompetentnog građanina, orijentacije građanina, obrazovanje za aktivno građanstvo

## CITIZENSHIP CONCEPTIONS AND COMPETENCES – IMPLICATIONS FOR EDUCATION PROGRAMS

Bojana Ćulum and Jasminka Ledić, Croatia

Active citizenship is considered to be the key element that pursues and strengthens democracy. It is also an (educational) ideal that contemporary society should aim to. The issue of conceptions of (active) citizenship and competencies of an active citizen that would advance democracy the best (and should therefore be embodied in democratic education programs) have always been in the centre of discussion among philosophers, political scientist and historians. Various perspectives on active citizenship have significantly varying implications for education programs. Therefore knowing and understanding different conceptions is necessary for developing education programs and defining educational aims, competencies and learning outcomes. This article calls attention to the main conceptions of citizenship, spectrum of ideas about what active citizenship is and what competencies should active citizens have in democratic society. The authors detailed conceptions and competencies of active citizenship. First presented framework has been analysed by Boyte and Karri (2000): *(I) citizens as voters in particular political system, (II) citizens that care for the community and (III) citizens as contributors to public good and community problem solving*. The second one by Westheimer and Kahne (2004): *(I) personally responsible citizen, (II) participatory citizen and (III) justice-oriented citizen*. Drawing on these conceptions, the authors demonstrate how understanding various citizenship conceptions and expected competencies of an active citizen should reflect in education programs. Each of the conception shapes the approach to citizenship education, defining competences and learning outcomes and therefore deserves careful attention.

**Key words:** conceptions of citizenship, civic competences, civic engagement, citizenship education

## NEFORMALNI OBLICI OBRAZOVANJA ZA KVALITETU

Dragutin Funda

Hrvatski zavod za norme, Hrvatska  
dfunda@net.hr

Kvaliteta je u uvjetima jake konkurencije i sve većih zahtjeva potrošača postala temeljni čimbenik opstanka na tržištu, unositelj i razvoja, ne samo pojedinih djelatnosti i organizacija već i cjelokupnoga gospodarstva zemlje. Oblici neformalnog obrazovanja za menadžere kvalitete mogu doprinijeti povećanju kulture kvalitete u hrvatskom gospodarstvu i javnom sektoru te polaznicima osigurati znanja i vještine potrebne za uvođenje sustava upravljanja kvalitetom, upravljanje troškovima kvalitete te osiguranje poslovne izvrsnosti. Cilj tečaja za prosuditelje kvalitete je da polaznici steknu znanja i vještine potrebne za izvođenje prosudbi sustava upravljanja kvalitetom sukladno međunarodnoj normi ISO 9001.

**Ključne riječi:** kvaliteta, upravljanje kvalitetom, menadžer kvalitete, interni prosuditelj kvalitete, vodeći prosuditelj kvalitete

## NON-FORMAL EDUCATIONAL FORMS FOR QUALITY ASSURANCE

Dragutin Funda, Croatia

In highly competitive conditions and increasing demands of consumers, Quality has become a core factor of survival in the market, profitability and development, not just in individual sectors and organizations, but also the whole country's economy. Forms of informal education for quality managers can contribute to increasing the quality of culture in the Croatian economy and public sector clients and provide the knowledge and skills required for the introduction of quality management, cost management and quality assurance of business excellence. The aim of the course for quality auditors is that students acquire knowledge and skills needed to perform audits of Quality Management System in accordance with international standard ISO 9001.

**Key words:** quality, quality management, quality manager, internal auditor, lead auditor

## CJELOŽIVOTNO UČENJE U FUNKCIJI POVEĆANJA ZAPOŠLJIVOSTI NEZAPOSLENIH OSOBA

Arlin Gobo

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

U suvremenom društvu jedina alternativa za uspješnu participaciju na tržištu rada je cjeloživotno učenje. Nezaposlene osobe predstavljaju kategoriju stanovništva koja nikako ne bi smjela biti isključena iz cjeloživotnog učenja. Potreba za cjeloživotnim učenjem u proporcionalnom je odnosu s dužinom nezaposlenosti, što je dulje razdoblje nezaposlenosti veća je i potreba za obnavljanjem znanja i vještina koje su tražene na tržištu rada. Istraživanje koje je provedeno na području Istarske županije o uključenosti nezaposlenih osoba u cjeloživotno učenje pokazalo je da više od 60% ispitanika nije bilo uključeno u programe cjeloživotnog učenja. Kao razlog neuključivanja u programe obrazovanja 1/3 ispitanika navodi nedostatak financijskih sredstava, ali znakovit je podatak da oko 10% ispitanika smatra da im cjeloživotno učenje nije potrebno. Nedovoljno spremna za uključivanje na tržište rada po završetku školovanja bila je 1/3 ispitanika, dok nedostatak praktičnog rada percipira najveći udio ispitanika razlogom nespremnosti za tržište rada. Mogućnost daljnjeg usavršavanja predstavlja za samo 20% ispitanika značajan izvor motivacije za rad, dok samo 18% ispitanika smatra da bi im uključivanje u programe obrazovanja omogućilo bolju zapošljivost. Rezultati istraživanja pokazali su da je kod nezaposlenih osoba nedovoljno razvijena svijest o važnosti cjeloživotnog učenja. Afirmaciji cjeloživotnog učenja treba posvetiti veću pozornost jer je ono zasigurno jedina alternativa za ponovno uključivanje nezaposlenih osoba na tržište rada.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, obrazovanje odraslih, nezaposlenost, zapošljavanje

## LIFELONG LEARNING WITH THE VIEW OF INCREASING EMPLOYMENT PROSPECTS

Arlin Gobo, Croatia

In modern society, the only alternative for a successful participation in the labour market is lifelong learning. The unemployed represent a category of population that should in no way be excluded from lifelong learning. The need for lifelong learning is proportional to the length of unemployment; the longer the period of unemployment, the bigger is the need to renew the knowledge and skills demanded on the labour market. The research carried out in the area of the Region of Istria on the involvement of the unemployed in lifelong learning showed that more than 60% of the questioned had not taken part in lifelong learning programmes. As for the reasons for not taking part in the educational programmes 1/3 of the questioned stated the lack of funds, but the information that 10% of the questioned considered lifelong learning to be unnecessary is very significant. Insufficiently prepared to enter the labour market after school leaving were 1/3 of the questioned, while the lack of practical work was perceived by the major part of the questioned as a reason for not being prepared for the labour market. For 20% of the questioned the possibility of further professional development represented an important source of motivation for work, while only 18% of the questioned considered that their involvement in educational programmes would improve their employment prospects. The research results showed that the awareness of the importance of lifelong learning is not enough developed among the unemployed. Greater attention should be paid to the recognition of lifelong learning as it is for certain the only alternative for the unemployed to re-enter the labour market.

**Key words:** lifelong learning, adult education, unemployment, employment



## ISKUSTVA I MOGUĆNOSTI OBRAZOVNOG CENTRA ZA REZIDENCIJALNO UČENJE U POTICANJU NEFORMALNOG OBRAZOVANJA ODRASLIH

Berislava Mirjam Grabovac

Duhovno-obrazovni centar Marijin dvor, Lužnica, Hrvatska  
sestra.berislava@gmail.com

Za učenje uz boravak sudionika na zajedničkoj lokaciji, uz zajedničko dijeljenje ne samo aktivnosti učenja nego i življenja koristi se naziv rezidencijalno učenje. Na prvi pogled čini se da kod učenja na ovaj način radi o uštedi na vremenu, međutim radi se o načinu učenja koji ima brojne specifičnosti koje je vrlo važno upoznati i proučiti kako bi se mogle što bolje iskoristiti u poticanju i razvijanju neformalnog obrazovanja odraslih. Neke od tih specifičnosti s naglaskom na njihovu važnost za neformalno obrazovanje analizira ovaj prikaz. To su primjerice interakcija učenja i života, bogatstvo i raznolikost metoda, učenje kao životno iskustvo, učenje koje obuhvaća kognitivnu, emotivnu, socijalnu, duhovnu, moralnu i mnoge druge dimenzije osobe, stvaranje socijalnih kontakata, intenzivna socijalna interakcija sudionika i dr. Duhovno-obrazovni centar Marijin dvor, Lužnica kod Zaprešića namijenjen je rezidencijalnom učenju i jedan je od rijetkih centara takve vrste u Hrvatskoj. Iskustva koja su stečena tijekom jedne i pol godine rada daju naslutiti velike, još neiskorištene, potencijale neformalnog obrazovanja odraslih u Hrvatskoj.

**Ključne riječi:** neformalno obrazovanje odraslih, rezidencijalno učenje, obrazovni centar, Marijin dvor, Lužnica

## EXPERIENCES AND OPTIONS OF EDUCATIONAL CENTER FOR RESIDENTIAL LEARNING IN DEVELOPING NON-FORMAL ADULT EDUCATION

Berislava Mirjam Grabovac, Croatia

For the way of learning with the participants on a common location, with the sharing of common activities, not only of learning but also of life is used the name of residential learning. At first glance it seems that the purpose of the learning in this way is to save time, but it is a way of learning that has a number of specifics very important to learn about and study in order to better use in encouraging and developing non-formal adult education. Some of these specifics are subject of this presentation. These are the interaction of learning and life, the richness and diversity of methods, learning as an experience, learning that includes cognitive, emotional, social, spiritual, moral, and many other dimensions of person, creating social contacts, intense social interaction of participants, etc. Spiritual and educational center of Mary's house, Lužnica near Zaprešić is intended for residential learning is one of the few centers of its kind in Croatia. Experiences that are acquired during a period of a year and a half give us a vision of great, still unused potential of non-formal adult education in Croatia.

**Key words:** non-formal adult education, residential learning, educational center, Mary's House, Lužnica

## SUSTAVNI PRISTUP OSPOSOBLJAVANJU ZA RADNO MJESTO

Mira Grčić

DIOKI d.d., Zagreb, Hrvatska  
grcic\_mira@yahoo.com

Cjeloviti tekst daje opis efikasnog višenamjenskog sustava izobrazbe u tvrtki DIOKI d.d. (organska petrokemija) i sinergijskog efekta na tvrtku kao cjelinu, sa operativno upotrebljivim primjerima u elektronskom obliku. Primjenom sustava povećava se intelektualni kapital tvrtke, a samim time i profit, smanjen je broj ozljeda na radu, povećana je transparentnost napredovanja, olakšano je organiziranje odvijanja poslovnih procesa (zbog povećane polivalentnosti radnika), povećana je spremnost radnika za usvajanjem novih kompetencija, te se u konačnici proširuje kultura učenja (kako radnika, tako i njihovog socijalnog okruženja). Naglašena je važnost učenja na razini sustava (sposobnost tvrtke da sačuva naučeno tijekom vremena). Opis ovog sustava pomoći će zaposlenicima iz službi za izobrazbu da unaprijede svoje rezultate i time doprinesu povećanju konkurentske prednosti tvrtke za koju rade.

**Ključne riječi:** višenamjenski sustav izobrazbe, intelektualni kapital, kultura učenja, konkurentska prednost

## SYSTEMATIC APPROACH TO COMPANY-SPONSORED EDUCATION

Mira Grčić, Croatia

This paper is a description of the multi-purpose education system developed in DIOKI d.d. (organic petrochemistry) and its synergic effect, with operationally useful samples in e-format. The implementation of this system will increase the company intellectual capital and, therefore, its profit. The number of injuries at work will decrease, career development and promotions will become more transparent and working-procedure scheduling will be easier (due to the polyvalence of crews). In addition, employees will become motivated to pursue further education and this, eventually, will lead to the development of a learning culture in the social community. The paper stresses the importance of learning at organizational level (the company's ability to preserve knowledge). This description is meant to help employees in charge of company-sponsored education to improve their personal achievements and, thus, to contribute to the competitive advantage of their company.

**Key words:** multi-purpose education system, intellectual capital, learning culture, competitive advantage

## **(NE)FORMALNO OBRAZOVANJE UČITELJA/NASTAVNIKA NA FILOZOFSKOM FAKULTETU SVEUČILIŠTA U LJUBLJANI**

Urška Gruden

Filozofska fakulteta v Ljubljani, Slovenija

Urska.Gruden@ff.uni-lj.si

Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani je fakultet koja obrazuje studente humanističkih i društvenih studija. Jedna od važnijih aktivnosti fakulteta je diplomsko i poslijediplomsko obrazovanje učitelja i nastavnika. Nastavne struke zahtijevaju cjeloživotno stručno usavršavanje i kontinuirano istraživanje, refleksiju i evaluaciju vlastitog rada. Zbog toga je s ciljem poboljšanja kvalitete edukativnog rada osnovan Centar za razvoj obrazovanja (Center za pedagoško izobrazovanje). Centar se bavi trajnim profesionalnim razvojem učitelja, nastavnika, odgojitelja, profesora viših škola, drugih stručnih suradnika i sveučilišnih nastavnika (njihovim stručnim usavršavanjem). Provodi i dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje nastavnika, koje je namijenjeno stručnjacima koji nisu završili nastavničke studije, a trebaju potrebne kvalifikacije za rad u osnovnoj, srednjoj i višoj školi, i učeničkim domovima i muzičkim školama. Od početka djelovanja Centra jedna od glavnih djelatnosti je razvoj visokoškolske metodike i obrazovnih programa za visokoškolske učitelje (posebno poznate su ljetne škole) pa izdavanje knjiga stručnjaka sa fakultete, zadnje vrijeme i usvajanje informacijske tehnologije u pedagoškom radu. Važan oblik aktivnosti je i podrška kvaliteti rada na fakultetu (bolonjske promjene, tutorstvo, centar za razvoj karijere). To omogućuje i suradnja u različitim (međunarodnim) projektima često uz podršku Europskog socijalnog fonda.

**Ključne riječi:** profesionalni razvoj nastavnika, nastavničke kvalifikacije, metodologija visokoškolskog obrazovanja, informacijsko-komunikacijska tehnologija, kvaliteta pedagoškog rada

## **(NON)FORMAL EDUCATION OF TEACHERS AT FACULTY OF ARTS OF UNIVERSITY OF LJUBLJANA**

Urška Gruden, Slovenia

Teachers education requires professional training and continuous research, reflection and evaluation of their own work. Because of permanent education and improving the quality of educational work we established Centre for pedagogical development (Center za pedagoško izobrazovanje). This institution (Centre) provides permanent professional development of teachers, educators, professors and other professional staff as well as additional pedagogical-psychological education for future teachers who need these qualifications to work in public schools. One of the main activities is development of higher education methods and educational programs for university teachers (particularly well attended are summer schools) and publishing of experts books and latterly incorporation of information and communication technology for pedagogical work. Centre also offers support to the faculty for development of the quality of the pedagogical work (Bologna process, tutoring, carieer centre) mostly with (international) projects mainly financed by european founds.

**Key words:** teachers professional development, teachers qualifications, professional development, higher education methodology, quality of the pedagogical work, ICT

**NACIONALNI PROGRAM IZOBRAZBE KNJIŽNIČARA TEMELJEN  
NA ISHODIMA UČENJA: PREMA PRIZNAVANJU NEFORMALNOG  
OBRAZOVANJA KNJIŽNIČARA**

Aleksandra Horvat<sup>1</sup> i Dijana Machala<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

<sup>2</sup>Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu

Zagreb, Hrvatska

ahorvat@ffzg.hr; dmachala@nsk.hr

Centar za stalno stručno usavršavanje knjižničara u Republici Hrvatskoj (<http://www.nsk.hr/cssu>), od svog osnutka 2002. godine, kontinuirano provodi nacionalni program stručne izobrazbe knjižničara. Nakon završenog visokoškolskog studija i položenog stručnog ispita, knjižničari imaju mogućnost pohađanja kraćih tečajeva ili cijelih modula posvećenih određenoj stručnoj temi. Po odslušanom tečaju/modulu polaznici dobivaju potvrdu o stručnom usavršavanju. Uspješnost ovakvog modela neformalnog obrazovanja, odnosno, stručne izobrazbe knjižničara procjenjivala se dosad sumativno, iskazujući godišnje povećanje realiziranog broja sati edukacije, godišnji porast broja polaznika i dr. Ovi pokazatelji pozitivno odražavaju stupanj završnog izlaza provedene izobrazbe, ali malo govore o krajnjem ishodu učenja. Temeljem odobrenog projekta "Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost" na natječaju Nacionalne zaklade za znanost, visoko školstvo i tehnološki razvoj RH, pristupilo se redefiniranju nacionalnog programa stručne izobrazbe knjižničara temeljem ishoda učenja te sagledavanju mogućih oblika vrednovanja i priznavanja prijašnjeg usvojenog znanja. Rad daje prikaz specifičnosti i odlika programa izobrazbe knjižničara temeljenog na ishodima učenja te prikaz primjene Moodle Community e-portfolia kao modela za samovrednovanje neformalnih i informalnih oblika učenja.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje knjižničara, program izobrazbe knjižničara, ishodi učenja, priznavanje ishoda neformalnog oblika obrazovanja, e-portfolio sustav za samovrednovanje učenja

**NATIONAL PROGRAM FOR FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION OF  
LIBRARIANS BASED ON THE LEARNING OUTCOMES: TOWARDS THE  
RECOGNITION OF NON-FORMAL EDUCATION OF LIBRARIANS**

Aleksandra Horvat and Dijana Machala, Croatia

Training Center for Continuing Education of Librarians in Croatia (<http://www.nsk.hr/cssu>) continuously, from its initiating in 2002, provides national program for continuing professional development of librarians. Librarians, after acquiring HE degree and passing professional exam, have the opportunity to attend in a short CPD courses, organized in several subject modules. After attendance, attendants are given a certificate for participating in CPD. Presented non-formal education, or, CPD program's efficiency was, up to now, evaluated by summative method, giving data about increase in annual CPD hours, or increase in annual number of attendants etc. These indicators positively reflect educational outputs, but represent little about learning outcomes. The aim of project "Lifelong learning of librarians: learning outcomes and flexibility", approved by The National Foundation of Science, Higher Education and Technological Development of Croatia, is to redefine national CPD program by use of learning outcomes and to define suitable methods of assessment and recognition of prior learning. This paper focuses upon the characteristics of CPD outcome-based education and presents a Moodle Community e-portfolio module as an e-portfolio self-assessment tool for non-formal and informal learning.

**Key words:** lifelong learning of librarians, continuing education of librarians, learning outcomes, non-formal learning outcomes assessment, e-portfolio self-assessment tool

## LINGVODIDAKTIČKI PROBLEMI KOMUNIKACIJSKOG PRISTUPA U NASTAVI STRANIH JEZIKA ZA ODRASLE

Amina Isanović

Filozofski fakultet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina  
amina.isakovic@gmail.com

Služenje stranim jezicima jedna je od ključnih kompetencija potrebnih u nadnacionalnom društvu koje uči. Fenomen usvajanja i učenja jezika u *ranom* razdoblju zauzimao je važnu poziciju unutar primijenjeno lingvističkih, psiholoških i psiholingvističkih proučavanja tokom druge polovine 20. stoljeća. U radu se strani jezik nastoji sagledati iz horizonata andragogiji primijenjene lingvodidaktike. Suvremenim lingvodidaktičkim diskursom dominira komunikacijski pristup. U ranom poučavanju jezika ovaj se pristup preporučuje uslijed nerazvijenosti apstraktnog razmišljanja djece iz čega proizlazi metodički princip konkretnosti sadržaja. Shodno tome, primjenu komunikacijskog pristupa u radu sa odraslima podržavaju specifični zahtjevi učenja odraslih. U skladu s tim, u radu se nastoji propitati andragoška primjerenost komunikacijskog modela u nastavi stranih jezika za odrasle i to na osnovu Schaieve teorije stadija kognitivnog razvoja odraslih i Kolbovog modela konverzacijskog iskustvenog učenja. Kao osobito didaktički relevantne dimenzije nastave stranog jezika za odrasle prepoznati su: priroda komunikacije, potraga za značenjem, poimanje ovladanosti jezikom, iskustvo i stilovi polaznika. Razumijevanje navedenih problema na temelju lingvodidaktičkih premisa omogućuje sagledavanje značajki komunikacijskog pristupa u nastavi stranog jezika za odrasle.

**Ključne riječi:** neformalno obrazovanje, učenje stranih jezika, andragoška lingvodidaktika, komunikacijski pristup, gramatički pristup

## LINGUODIDACTICS PROBLEMS OF COMMUNICATIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR ADULTS

Amina Isanović, Bosnia and Herzegovina

Proficiency in foreign languages is one of the key competencies required in transnational learning society. The phenomenon of early language acquisition had been an important subject of study within applied linguistics, psychology and psycholinguistics during the second half of the 20<sup>th</sup> century. In this paper, foreign language is observed from the horizons of language teaching methodology (linguodidactics) that would be compatible with andragogical postulates. The contemporary discourse within linguodidactics is dominated by communicative approach. Application of communicative approach with adult learners is supported by some specific demands implied by the specific nature of adult learning. Therefore, the intention of this paper is to examine andragogical relevance of communicative approach in adult language learning. The examination is based on the Schaie's stage theory of *adult cognitive development* and Kolb's model of conversational experiential learning. As particularly relevant didactic dimensions of foreign language teaching for adults there have been recognized: the nature of communication, the search for meaning, language proficiency perception, experience and learning styles of adult learners. Understanding those elements on the basis of linguodidactic premises allows holistic consideration of the communicative approach features in foreign language instruction for adult learners.

**Key words:** non-formal education, foreign language learning, andragogical linguodidactics, communicative approach, grammatical approach

## OSOBI NE DOKOLIČARSKOG OBRAZOVANJA

Nada Kačavenda Radić  
Filozofski fakultet u Beogradu, Srbija  
nkacaven@f.bg.ac.yu

Kada bi čovjek bio osposobljen za adekvatne izbore, s jedne strane, te kada bi mu se nudila dovoljno široka mogućnost za te izbore, sa druge, približili bismo se odgojno-obrazovnom idealu andragogije slobodnog vremena. Međutim, nameće se problem značenja osposobljavanja čovjeka za adekvatne izbore. Pokušaj promišljanja, u velikoj mjeri, sadrži u sebi odgovor na pitanje: Što je dokoličarsko obrazovanje? Korak dalje upućuje nas na procese stjecanja znanja, formiranje vrijednosnih orijentacija, stavova, motiva i ponašanja. Izraz ima različite konotacije kod različitih autora. Jedan broj traga za bazičnim znanstveno-obrazovnim premisama koje su utkane u temelje i pedagogije i andragogije slobodnog vremena, potom, za specifičnostima uvažavajući starosne kategorije. Pojam 'dokoličarsko obrazovanje odraslih' ima širi opseg od pojma 'dokoličarsko obrazovanje djece'. Ako ne potpuno, najvećim svojim dijelom se obrazovanje odraslih događa u slobodnom vremenu. Dokolica otvara mogućnosti za sve vrste učenja i različite obrazovne aktivnosti, što je direktno u vezi sa koncepcijom doživotnog učenja. U daljoj specifikaciji, dokoličarsko obrazovanje predstavlja sintezu dva pojma: 'obrazovanje u dokolici' i 'obrazovanje za dokolicu'. Oni su samo na prvi pogled slični. Sa aspekta logike, to su pojmovi sa različitim sadržajem, potiru se, ili se nalaze u odnosu pojmova različite općenitosti. Obrazovanje u dokolici je dio sadržaja slobodnog vremena, a obrazovanje za dokolicu predstavlja stjecanje specifičnih sadržaja obrazovanja.

**Ključne riječi:** dokoličarsko obrazovanje; obrazovanje u dokolici; obrazovanje za dokolicu; doživotno učenje; obrazovanje odraslih; 'ozbiljna' dokolica; 'ležerna' dokolica

## CHARACTERISTICS OF LEISURE EDUCATION

Nada Kačavenda Radić, Serbia

If man were qualified for making adequate choices, on the one hand, and if he were offered a wide range of choices, on the other, we would be closer to the educational ideal of leisure andragogy. However, the problem of the meaning of qualifying a man to make adequate choices arises. Resolving that problem mostly implies answering the question: What is leisure education? This points to the processes of acquiring knowledge, value-forming orientations, attitudes, motives and behavior. The expression has various connotations depending on the author. Some authors seek to lay down the basic premises of the science of the educational problems of leisure and then segment it according to age groups. Leisure education of adults is a term with a much wider scope than education in leisure among children, because, if not fully, adult education is for the most part is carried out during leisure time. Leisure opens up opportunities for all kinds of learning and various learning activities which, however, bear directly on the concept of lifelong learning. Leisure education represents a synthesis of two notions: 'education in leisure' and 'education for leisure'. These terms are similar only at first glance. From the aspect of logic, they have different contents, but they interlink or are related to each other as a more general to a less general notion. While education in leisure represents the contents of leisure, education for leisure regards a process of acquiring specific educational contents.

**Key words:** leisure education, education in leisure, education for leisure, lifelong learning, adult education, serious leisure, casual leisure

**PRIMJENA MULTIMEDIJALNOG MATERIJALA (MODULA) U STRUČNOM USAVRŠAVANJU NASTAVNIKA U OBLASTI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA – NEFORMALNO OBRAZOVANJE**

Lejla Kafedžić i Snježana Šušnjara  
Filozofski fakultet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Problematika inkluzivnog obrazovanja je posljednjih godina vrlo aktualna u Bosni i Hercegovini. Djelatnici odgojno-obrazovnog procesa, u prvom redu oni u osnovnim školama, imaju i zakonsku obvezu uključivanja djece s posebnim potrebama u redovne/opće ustanove. Pri tom je važno naglasiti da sintagma djeca s posebnim potrebama ne predstavlja sinonim za sintagmu djeca s teškoćama u razvoju, baš kao što ni inkluzija nije sinonim za integraciju. Ključni subjekt u provedbi inkluzivnog obrazovanja je nastavnik. Nastavnici imaju mogućnost stvoriti učionice u kojima će se različitost prihvaćati i cijeniti. Međutim, postavlja se pitanje koliko su nastavnici pripremljeni i osposobljeni za rad u inkluzivnim odjelima? Nastavnici imaju potrebu za dodatnom edukacijom u području inkluzivnog obrazovanja. Posebno je to prisutno kod nastavnika predmetne nastave. Moguće je nastavnike educirati koristeći principe učenja na daljinu. U tom smislu, osposobljavanje je moguće organizirati koristeći multimedijalne materijale (module). Moduli su obrazovni paketi unutar kojih je obrađena određena tema. Strukturirani su za individualno učenje i/ili učenje u malim grupama. Pri tom veliku važnost ima prisustvo mentora, tj. jedne osobe koja predstavlja facilitatora i osobu koja pruža podršku tokom učenja. Osim teorijskog osvrtu na temu, moduli sadrže i odgovarajuće zadatke, koje polaznici osposobljavanja (nastavnici) moraju obavezno izvršiti. Na ovaj način omogućeno je: aktivno sudjelovanje polaznika osposobljavanja, samostalnost, individualizacija, atraktivnost, interakcija, primjena suvremenih tehnologija...

**Ključne riječi:** inkluzivno obrazovanje, djeca s posebnim potrebama, nastavnik, reforma obrazovanja, multimedijalni materijal (moduli), učenje na daljinu

**IMPLEMENTATION OF MULTIMEDIAL MATERIALS (MODULES) IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS RELATED TO INCLUSIVE EDUCATION – NON FORMAL EDUCATION**

Lejla Kafedžić and Snježana Šušnjara, Bosnia and Herzegovina

Inclusive education is a prominent issue in Bosnia and Herzegovina lately. Educational professionals, especially teachers in elementary schools are legally obliged to include children with special needs into regular/general institutions. It is very important to emphasize here that the phrase “children with special needs” is not the synonym of the phrase children with developmental difficulties. The same thing happens with the terms inclusion and integration. A key role in the promotion of inclusive education is played by the teacher. Teachers are in the position/have the initiative to create a positive atmosphere in the classroom in accepting and appreciating the differences between children. Nevertheless, the question on what extent the teachers are trained in working in inclusive classes becomes more of an issue. The teachers need to get additional education related to inclusive education. This is much more important for the teachers who work in the primary classes. Teachers could be educated in accordance with the principle of distant learning. Therefore, the training could be realized through the practical use of multimedia materials (modules). Modules are educational packages with specific topics included. They are structured for individual learning and/or learning in small groups. The mentor has an important role in this process, using another term, the facilitator who supports teachers during their learning. Apart from theoretical work, modules contain certain tasks which should be obligatory for the teachers. This kind of training offers: active participation of interested individuals, self dependence, individualization, attractiveness, interaction, application of modern technologies, etc.

**Key words:** inclusive education, children with special needs, teacher, reform of education, multimedia materials (modules), learning on distance

## UVJETOVANOST OBRAZOVNE SPREMNOSTI I ZAPOŠLJIVOSTI

Irena Kiss

Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu, Pula, Hrvatska  
irena.kiss@inet.hr

Cjeloživotno obrazovanje putem rada i informalnog učenja čini područje u kojem pro-  
suđivanje čovjekovih karakteristika ima veliko značenje ne samo u životu pojedinca, već i  
za cijelo društvo. Zbog toga je tema ovog rada problem uvjetovanosti obrazovne spremnosti  
i zapošljivosti pojedinca. U rujnu 2008. godine provedena je anketa "Izobrazba odraslih kao  
ključni čimbenik zapošljivosti i profesionalnog razvoja". Analiza ankete temelji se na stati-  
stički značajnim rezultatima dobivenim hi-kvadrat testom (putem programske potpore SPSS  
- statističkog paketa za društvene znanosti), metodom koja pokazuje vjerojatnost poveza-  
nosti promatranih varijabli. Objašnjenja dobivenih rezultata potkrijepljena su statističkim  
podacima o stupnju i strukturi obrazovanosti stanovništva Republike Hrvatske. Zaključeno  
je da bi razvoj programa profesionalnog usmjeravanja, prekvalifikacije i doškolo-  
vanja mogli pozitivno utjecati na problem otežane zapošljivosti i obrazovne motivacije. S druge strane,  
višegodišnjim praćenjem razvoja tržišta rada moguće je predvidjeti buduća gospodarska  
kretanja i u skladu s njima, dugoročnim planskim pristupom pozitivno djelovati na razvoj  
obrazovanja.

**Ključne riječi:** cjeloživotno obrazovanje, informalno učenje, obrazovna spremnost,  
zapošljivost, tržište rada

## CONDITION OF EDUCATIONAL PREPAREDNESS AND ABILITY TO FINDING A JOB

Irena Kiss, Croatia

Lifelong education through the labor and informal learning it makes a field in which  
forming a judgement about some human characteristics has a great meaning not only in the  
life of an individual but also for the whole society. As a result of this, the theme of this pa-  
per is the problem of condition of educational preparedness and ability to finding a job. In  
September 2008, a poll named "Training adults as critical factor of the ability to finding a  
job and professional development". The analysis of the survey is based on the statistically  
important results obtained by a hi-square test (through by programming support of SPSS  
- Statistical Package for the Social Sciences), method that shows a probable connection  
between the observed variables. The results and their explanation was supported by statistic  
data regarding education level of the population Republic of Croatia. It has been observed  
that by development educational motivation of programs of occupational directing, vocati-  
onal re-training and completing the education, it could be possible to positive influence one  
of the key problem of hard ability to finding a job and educational motivation. On the other  
hand, by long term monitoring the trends of labour market, it is possible to foresee future  
economic trends and, in accordance with that, it is possible to positively influence develo-  
pment of education by long term planning.

**Key words:** lifelong education, informal learning, educational preparedness, ability to  
finding a job, labour market



## STAVOVI STUDENATA PREDDIPLOMSKOG STUDIJA PEDAGOGIJE SVEUČILIŠTA U RIJECI SPRAM CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Anita Klapan, Branko Rafajac i Nena Rončević

Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska

anita.klapan@ri.t-com.hr; branko.rafajac@ri.hinet.hr; nroncevic@ffri.hr

U uvodnom dijelu rada daje se osvrt na početke i razloge koji su doveli do pojave koncepta cjeloživotnog učenja i izlažu se rezultati istraživanja koja se bave ispitivanjima stavova spram navedenog koncepta. U drugom dijelu rada izlažu se rezultati istraživanja na stavovima studenta spram cjeloživotnog učenja. Istraživanje je provedeno u studenom 2008. godine na populaciji studenata preddiplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci, Sveučilišta u Rijeci (N=83). Glavni rezultati istraživanja sugeriraju zaključak kako studenti visoko vrednuju cjeloživotno učenje, smatraju da se odnosi na sve dobne skupine i spremni su investirati djelomično ili potpuno u daljnju edukaciju. Dobivene razlike u prosječnim odgovorima ne sugeriraju zaključak da se radi o nekim temeljenim strukturnim razlikama s obzirom na promatrane nezavisne varijable. Najveća je razlika između prve i druge godine studenta, dok se treća godina u svojim stavovima u pravilu ne razlikuje u odnosu na prve dvije. Dane se preporuke za buduća istraživanja.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, istraživanje, stavovi studenta

## PEDAGOGY STUDENTS AT UNIVERSITY OF RIJEKA ATTITUDES TOWARDS LIFELONG LEARNING

Anita Klapan, Branko Rafajac and Nena Rončević, Croatia

In theoretical part of paper is given overview of beginnings and reasons that led to concept of lifelong learning and are given results of few researches that analyses attitudes to the concept. In empirical part of paper we are analysing students attitudes towards lifelong learning. Research has been conducted in November 2008. on populations of pedagogy students at University of Rijeka, Faculty of Arts and Sciences (N=83). Main results suggest that students highly value lifelong learning, they think it is referring to all age groups and are ready to invest partly or completely in further education. Differences in average answers are not suggesting that we can speak on some basic structural differences given to observed independent variables. Most differences are found between first and second year students, while third year is not differing from other two groups. In conclusion, are given recommendations for further research.

**Key words:** lifelong learning, research, attitudes of students

## NEKA PITANJA U VEZI PRIZNAVANJA STRUČNIH KVALIFIKACIJA STEČENIH U INOZEMSTVU ZA REGULIRANE PROFESIJE

Brigita Klobučar

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zagreb, Hrvatska  
brigita.klobucar@mzos.hr

Autorica ukazuje na problem koji je nastao stupanjem na snagu Direktive 2005/36/EZ o priznavanju stručnih kvalifikacija. Republika Hrvatska preuzela je obvezu usklađivanja svoga zakonodavstva s njenim odredbama, kako bi uredila priznavanje inozemnih stručnih kvalifikacija za obavljanje sedam reguliranih zanimanja, pet u oblasti zdravstva te u oblasti arhitekture i veterinarstva. Dok se ne donese takav zakon medicinske sestre i primalje koje su svoje obrazovanje završile u inozemstvu ne bi se u Republici Hrvatskoj mogle zaposliti kao zdravstveni djelatnici. Samim postupkom priznavanja inozemne obrazovne kvalifikacije o završenoj srednjoj medicinskoj školi temeljem Zakona o priznavanju inozemnih obrazovnih kvalifikacija ("Narodne novine" br. 158/03, 198/03 i 138/06) priznaje se samo razina obrazovanja, a ne i stručna kvalifikacija za obavljanje ove regulirane profesije. Zakon koji Republika Hrvatska mora donijeti radi priznavanja stručnih kvalifikacija za regulirane profesije omogućit će i osobama koje su obrazovanjem stekle u inozemstvu neku od reguliranih profesija, zapošljavanje u zdravstvenoj, odnosno veterinarskoj i arhitektonskoj struci.

***Ključne riječi:*** priznavanje, stručne kvalifikacije, regulirane profesije

## SOME QUESTIONS REGARDING THE RECOGNITION OF PROFESSIONAL QUALIFICATIONS ACQUIRED ABROAD FOR REGULATED PROFESSIONS

Brigita Klobučar, Croatia

The author points out to the problems, arising from the entry into force of the Directive 2005/36/EZ on the recognition of professional qualifications. The Republic of Croatia has assumed the responsibility to harmonize its legislation with those provisions in order to regulate the recognition of foreign professional qualifications which would permit employment in seven regulated professions, five in the field of health care and in the field of architecture and veterinary medicine. Until such a law is not passed, medical nurses and midwives who finished their education abroad cannot be employed in Croatia as health care professionals. The recognition procedure for a foreign educational qualification of a finished secondary medical school based on the provisions of the Law on the Recognition of Foreign Educational Qualifications ("Official Gazette" no. 158/03, 198/03 i 138/06) recognizes only the level of education but not the professional qualification required to carry out this regulated profession. The law to be passed by Croatia in order to recognize professional qualifications for regulated professions will allow persons with foreign education in one of the regulated professions to gain employment in the health service sector respectively in veterinary medicine and in architecture.

***Key words:*** recognition, professional qualifications, regulated professions

## NASTAVNIK MODERATOR U PROCESU UČENJA NA DALJINU

Božidar Kovačić, Patrizia Pošćić i Mile Pavlić

Odjel za informatiku Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

patrizia@inf.uniri.hr

Razvoj tehnologije i društva uvjetuje potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem i usavršavanjem. Tradicionalni način obrazovanja definiran mjestom, vremenom i dostupnošću predavača, ne zadovoljava u potpunosti potrebe obrazovanja odraslih. Jedno od rješenja je primjena učenja na daljinu korištenjem informatičke i komunikacijske tehnologije. Mogući oblik učenja na daljinu je primjena sustava za upravljanje učenjem (LMS – Learning Management System). LMS omogućava proces obrazovanja velikog broja korisnika neovisno o njihovoj trenutnoj lokaciji i vremenu učenja. U radu će se prezentirati uloga nastavnika u moderiranju obrazovnog procesa primjenom sustava za upravljanje učenjem. Takav sustav od nastavnika zahtijeva ovladavanje novim informatičkim znanjima i vještinama potrebnim za transformiranje tradicionalne nastave u oblik primjeren učenju na daljinu. Nastavnik definira edukativni dizajn, priprema nastavne materijale u digitalnom obliku, prati izvođenje obrazovnog procesa i vrednuje rezultate učenja. Analizom rezultata učenja, nastavnik korigira strukturu edukativnog dizajna i materijale za učenje s ciljem poboljšanja obrazovnog procesa. Na taj način nastavnik ostvaruje aktivnu ulogu u upravljanju procesom učenja na daljinu. U radu ćemo prezentirati prednosti i nedostatke učenja na daljinu primjenom LMS-a u obrazovanju odraslih.

**Ključne riječi:** učenje na daljinu, informatička i komunikacijska tehnologija, sustav za upravljanje učenjem

## TEACHER AS A MODERATOR IN THE PROCESS OF E-LEARNING

Božidar Kovačić, Patrizia Pošćić and Mile Pavlić, Croatia

Technological and social development sets the stage for lifelong learning and specialization. Traditional education defined by time, place and teacher availability is not always possible for adults to engage in. One of the solutions is to implement e-learning by using information-communication technology. Learning Management System (LMS) is one form of e-learning. LMS makes education possible for a number of users, independent of their geographic location or time availability. In this paper, the role of a teacher as a moderator in the learning process by using LMS is presented. Prior to using LMS, the teacher needs to gain new computer knowledge and skills in order to transition from traditional teaching methods to e-learning methods. The teacher designs the course, prepares the learning materials in digital form, tracks the learning process, and evaluates the results. Result analysis makes necessary changes to the course design and learning materials in order to improve the learning process. Therefore, the teacher takes on the active role in the e-learning process. This paper presents advantages and disadvantages of using LMS for adult e-learning.

**Key words:** ICT, learning management system, e-learning

## KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP UČENJU I POUČAVANJU KAO ODGOVOR NA POTREBE ODRASLIH UČENIKA: ISKUSTVA S E-LEARNING AKADEMIJE

Dragana Kupres i Branka Vuk Koračak

Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet, Hrvatska

dkupres@carnet.hr; branka.vuk@carnet.hr

Rad prezentira iskustva obrazovanja sveučilišnih, osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika na programima E-learning akademije (ELA) koje od 2004. provodi Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet. Programi se bave korištenjem novih tehnologija u nastavi, a održavaju se putem Interneta i nekoliko radionica u učionici. U radu ćemo prezentirati konstruktivističke strategije učenja i poučavanja u online okruženju koje koristimo u ELA-i, kao što su projektni i timski rad, situacijsko učenje, proučavanje studija slučajeva, a koje polaznici primjenjuju kroz izradu projektnih zadataka samostalno i u timovima te grupne diskusije. Prezentirat ćemo i alate kojima postizemo navedene strategije, kao što su alati za udaljeno učenje, online diskusijski forumi, alati društvenog softvera koji pogoduju timskom radu (wiki) i samoevaluaciji (blog, e-portfolio). Pokazat ćemo da strategije i alati koje koristimo u ELA-i odgovaraju na karakteristike i individualne potrebe odraslih učenika koji su često zaposleni i/ili imaju obitelji te imaju potrebu za individualnim planiranjem vremena, usmjereniji su na postizanje rezultata nego certificiranje, a imaju i druge više kompetencije učenja kao što su samousmjerenost, odgovornost, autorefleksija i autoevaluacija. Na kraju, prezentirat ćemo mišljenja samih polaznika o načinu rada i učenja na ELA online programima, prikupljena putem anketa.

**Ključne riječi:** konstruktivizam, e-učenje, timski rad, situacijsko učenje, proučavanje studija slučajeva

## CONSTRUCTIVIST APPROACH TO TEACHING AND LEARNING AS AN ANSWER TO THE NEEDS OF ADULT LEARNERS: E-LEARNING ACADEMY EXPERIENCES

Dragana Kupres and Branka Vuk Koračak, Croatia

In the paper we will present experiences with educating university and K-12 teachers on the E-learning Academy (ELA) programs, conducted since 2004 by the Croatian Academic and Research Network - CARNet. The programs deal with the use of new technologies in instruction and are delivered in mixed mode. We will present constructivist teaching and learning strategies used in the ELA, such as project and team work, situational learning and case studies, which the participants apply through developing projects both individually and in a team, and group discussions. In addition, we will present the tools used to achieve these strategies, such as LMSs, online discussion forums and social software tools which support team work (wikis) and self-evaluation (blogs, e-portfolios). The paper will demonstrate that the strategies and tools used in the ELA correspond with the characteristics and individual needs of adult learners who are often employed and/or have a family, and value the possibility to plan their time individually. In addition, they are often more motivated towards achievement rather than certification, and own other higher learning competencies, such as self-direction, responsibility, self-reflection and self-evaluation. Finally, we will present the opinions of the ELA participants about the methods of teaching and learning on the ELA online programs, gathered through questionnaires.

**Ključne riječi:** constructivism. –learning, team work, situational learning, case studies

## “POMOĆNI MAJSTORI” KAO TEHNIČARI I AKADEMSKI GRAĐANI

Dražen Maksimović

Elektrostrojarska obrtnička škola, Zagreb, Hrvatska

drazen.maksimovic@gmail.com

U članku se govori o mogućnostima nastavka obrazovanja nakon dobivanja prve kvalifikaciju u trogodišnjem srednjoškolskom obrazovanju. Daje se opći osvrt na mogućnosti upisa u razne oblike obrazovanja odraslih. Spominju se ciljevi i mogućnosti polaznika za različite oblike obrazovanja odraslih. Naročito se pridaje pažnja na motiviranost polaznika, koja je bitna za odvijanje ciklusa učenja kod mladih osoba u obrazovanju odraslih. Nakon motivacijskih čimbenika, značajne su i kompetencije upisanih polaznika, kao i kompetencije nastavnika. Vrlo bitan faktor je i motiviranost nastavnika. Poslije općeg osvrta govori se o iskustvima obrazovanja mladih osoba u sustavu obrazovanja odraslih za viši kvalifikacijski nivo. Konkretno se radi o strojarskim i elektrotehničarima i primjeni aktivnih nastavnih metoda u njihovom poučavanju. Veliki značaj se pridaje interaktivnim metodama, kao i projektnoj nastavi.

**Ključne riječi:** obrazovanje odraslih, polaznik, nastavnik, motivacija, kompetencije, aktivne metode nastave, interakcija, projektna nastava

## “ASSISTANT MASTERS” AS TECHNICAL AND ACADEMIC CITIZENS

Dražen Maksimović, Zagreb, Croatia

This article discusses the possibilities for continuing education after obtaining the first qualification in the three-year secondary education. Gives a general overview on the possibilities of entering into various forms of adult education. Referred to the objectives and capabilities of students for various forms of adult education. It attaches particular attention to the motivation of students. It is extremely important for a cycle of learning in young people in adult education. After the incentive factors, competence of registered students are significant, as well as the competence of teachers. Very important factor is the motivation of teachers. After the general review the educational experiences of young people in the system of adult education for the higher qualification level are being talked about. Specifically it is mechanical and electrical technicians, and the application of active teaching methods in their teaching. Great importance is attached to interactive methods, as well as the project program.

**Key words:** adult education, student, teacher, motivation, competence, active teaching methods, interaction, project program.

## INFORMALNO UČENJE ODRASLIH U NOVOM (MULTI)MEDIJSKOM OKRUŽENJU

Milan Matijević

Učiteljski fakultet u Zagrebu, Hrvatska

milan.matijevic@zg.t-com.hr

Odrasli tijekom radnog i životnog vijeka sve više kompetencija stječu u vidu informalnog učenja. To se događa u raznim oblicima samousmjeravanog učenja uz pomoć novih medija i u različitim životnim i radnim situacijama. Putovanje kao stil življenja također znatno pridonosi stjecanju važnih znanja i kompetencija. Za stjecanje novih kompetencija važno je tijekom školovanja stjecati sposobnosti pronalaženja i izbora informacija, odnosno stjecanje jedne od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje – *učiti kako se uči*. U današnje doba *naučiti kako se uči* znači naučiti učiti uz pomoć novih medija te naučiti tražiti, selekcionirati i koristiti informacije odnosno znanja. Naučiti koristiti stečena znanja znači naučiti koristiti naučene metode, teorije i kritičko mišljenje za rješavanje raznovrsnih životnih i radnih problema. Takve se kompetencije stječu uglavnom iskustvenim i inovativnim, odnosno budućnosti usmjerenim učenjem.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, informalno učenje, novi mediji, Internet, obrazovanje odraslih

## INFORMAL ADULT LEARNING IN THE NEW (MULTI)MEDIA ENVIRONMENT

Milan Matijević, Croatia

During their working life and in general, adults acquire an increasing number of competences through informal learning. This happens in various forms of self-directed learning with the assistance of new media and in various life and work situations. Travelling as a lifestyle also significantly contributes to the acquisition of important knowledge and competences. For students to gain these new competences, it is important that in school they develop the skills of finding and selecting information, in other words, that they acquire one of the key competences for lifelong learning – *to learn how to learn*. Today, *learning how to learn* means learning with the help of new media, and developing the skills of searching for, selecting and using information and knowledge. To learn how to use the acquired knowledge means to learn how to use the learned methods, theories and critical thinking for resolving various problems in life and at work. Such competences are usually acquired through experiential, innovative learning that is focused on the future.

**Key words:** lifelong learning, informal learning, new media, the Internet, adult education

## **INFORMALNO UČENJE U TEŠKIM OKOLNOSTIMA – RODITELJI KAO POMAGAČI U SLUČAJU BRIGE ZA DJECU SA KRONIČNIM OBOLJENJEM ILI NEDOSTACIMA**

Mirjana Mavrak

Filozofski fakultet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina  
mmavrak@yahoo.com

Društvo koje uči stavlja ljudsko društvo pred nove izazove: uklanjanje barijera koje dijele one koji znaju od onih koji ne znaju, one koji tumače od onih koji tumačenja koriste, one koji kontroliraju od onih koji slušaju naredbe. U slučaju pomažućih profesija ove barijere moraju biti još odlučnije uklonjene zbog zajedničkih ciljeva svih aktera. Iako je profesionalna pomoć ljudima u nevolji nezaobilazna, neprofesionalna grupna potpora čini se jednako važnom. Ovo posebno dolazi do izražaja u slučaju obrazovne i medicinske pomoći kronično oboljeloj djeci, hospitaliziranoj na duže vrijeme. Roditelji, u osnovi prepoznati kao neprofesionalna, obiteljska podrška djeci, postaju važan izvor pomoći kako djetetu tako i profesionalnom okruženju. Uslijed pomanjkanja institucionalne formalne ili neformalne pomoći ovoj novoj roditeljskoj ulozi, roditelji mogu razviti uspješan sistem informalnog učenja koji utječe na poboljšanje kvalitete života i oporavka djece. Učeći iz zajedničkog iskustva, roditelji daju ravnotežu medicinskoj zaštiti svoga djeteta, gradeći alternativni sistem spoznaje koji pomaže u brizi za dječje zdravlje.

**Ključne riječi:** društvo koje uči, informalno učenje, roditelji kao pomagači, medicinska skrb, model partnerstva, kronična bolest ili nedostatak

## **INFORMAL LEARNING IN DIFFICULT CIRCUMSTANCES – PARENTS AS HELPERS IN CASE OF CHILD CHRONIC ILLNESS OR DISABILITY**

Mirjana Mavrak, Bosnia and Herzegovina

The learning society put new challenges in front of the man kind: breaking barriers between separated groups of those who know and those who do not know, those who interpret and those who use these interpretations, those who make orders and those who obedient these orders. These barriers should be all the most broken in case of having mutual goals with in the sectors of helping professions. Although in work with people in need professional help is unavoidable, non-professional groups' support has been considered as much important as professional one. This has been specially recognized in educational and medical help to chronically ill children hospitalized for long period of time. Parents, basically recognized as non-professional family support to an ill child, in long period of medical treatment become an important help-resource for the child as well as for professional surrounding. If there is the lack of formal or non-formal institutional support to this parental role, parents can successfully develop the own system of informal learning which can improve a better quality of their children's life and recovering. Learning from each other experiences parents become the equilibrium to medical protection of their children developing the alternative circle of knowledgeable child care.

**Key words:** learning society, informal learning, parents as helpers, medical care, partnership model, chronic illness or disability

## OBRAZOVNE POTREBE RODITELJA ZA NEFORMALNIM OBRAZOVANJEM

Zorica Milošević

Filozofski fakultet u Beogradu, Srbija

zmilosev@f.bg.ac.yu

Društvene znanosti pronalaze različita polja interesa ka kojima fokusiraju svoja istraživanja obiteljskog života. U znanostima o odgoju dominantna su dva polja: istraživanje odgojnog konteksta obiteljskog života, kao determinante razvoja djece i roditelja, i istraživanje mogućnosti obrazovanja kao sredstva podrške razvoju i unapređenju odgojnog konteksta obitelji. Adolescencija predstavlja potencijalno vrlo kriznu točku u životnom ciklusu obitelji – to je vrijeme ogromnih promjena u djetetovu životu, na raznim planovima njegovog razvoja i funkcioniranja. Samim tim, adolescentsko razdoblje djeteta može biti shvaćeno i kao vrijeme izazova funkcioniranju obitelji. U ovom radu prikazani su rezultati istraživanja obrazovnih potreba roditelja čija su djeca adolescentskog uzrasta. Obiteljsko funkcioniranje je istraživano upotrebom prilagođenog Instrumenta za procjenu obiteljskog funkcioniranja (McMaster - Family Assessment Device). Obrazovne potrebe su istraživane Inventarom obrazovnih potreba konstruiranim za potrebe ovog istraživanja. Istraživanjem je obuhvaćeno 432 roditelja čija su djeca adolescentskog uzrasta. U radu su prikazani rezultati koji se odnose na povezanost procjene obiteljskog funkcioniranja i izraženih obrazovnih potreba roditelja.

**Ključne riječi:** obrazovne potrebe, roditelji, neformalno obrazovanje, obrazovna intervencija, životni ciklus obitelji, adolescencija

## PARENTS' EDUCATIONAL NEEDS FOR NON-FORMAL EDUCATION

Zorica Milošević, Serbia

Social sciences find different fields of interests and focus their researches of family life towards them. In educational sciences there are two dominant fields: research of educational context of family life, as determinant of children and parents development, and, second, research of educational possibilities as a tool for support to development and improvement of family educational context. Adolescence represents potentially very critical point in family life cycle – that is the period of great changes in child's life, on different levels of its development and functioning. In that sense, period of adolescence of a child can be understood also as a time of challenges for family functioning. This paper presents research results of educational needs of parents who have children in adolescence. Family functioning was researched by adapted instrument for assessment for family functioning (McMaster - Family Assessment Device). Educational needs were researched by Educational needs inventory which was constructed for this research. Research included 432 parents with children in adolescence. The paper shows results that refer to connection between assessment of family functioning and parents' educational needs.

**Key words:** educational needs, parents, non-formal education, educational intervention, family life cycle, adolescence



## KORIŠTENJE INTERNET-A U FUNKCIJI RAZVOJA RODITELJSKIH KOMPETENCIJA

Zorica Milošević i Tamara Nikolić Maksić

Filozofski fakultet u Beogradu, Srbija

zmilosev@f.bg.ac.yu

Roditeljstvo, kao jedno od najvažnijih polja ostvarivanja odrasle ličnosti, pred roditelje postavlja zahtjev za stalnim preispitivanjem i unapređivanjem roditeljskih kompetencija u cilju razvoja svih članova obitelji. Otuda se roditeljstvo shvaća kao razvojni, samim tim i odgojni fenomen. Uloga obrazovanja, kao najmoćnijeg sredstva odgoja i razvoja, u ovom polju ostvarivanja odraslog prepoznaje se kao veoma važan čimbenik cjelokupnog funkcioniranja obitelji. Kako je dijete “stalni izvor zahtjeva” za promjenom kod odraslog, to roditelji informacije potrebne za razumijevanje različitih dimenzija obiteljskog funkcioniranja, vlastitog i dječjeg razvoja, danas u velikoj mjeri traže u najdostupnijem “stalnom izvoru informacija” kao što je Internet. WWW predstavlja vjerojatno najpoznatiju skraćenicu u suvremenom svijetu: odnosi se na “World Wide Web” i sastavni je dio svih web adresa Internet-a, svjetske informacijske “mreže nad mrežama”, masovne baze informiranja. Omogućujući pristup ogromnom broju informacija lociranim u datotekama za pretraživanje, Internet otvara prostor raznovrsnom i individualiziranom pristupu informacijama, u našem istraživanju - informalnom učenju roditelja. Istraživanjem je obuhvaćeno 178 roditelja, djece uzrasta do 10 godina, koji imaju 24-satni pristup Internet-u. U radu su prikazani rezultati istraživanja koji se odnose na: izbor sadržaja web stranica, učestalost korištenja Internet-a, procjenu značajnosti multikomunikativnosti Interneta (mogućnost brzog reagiranja na dobivenu informaciju; istovremeno komuniciranje sa većim brojem sudionika).

**Ključne riječi:** roditeljske kompetencije, informalno učenje, Internet, obrazovni sadržaj, multikomunikativnost Internet-a

## THE USE OF INTERNET IN THE DEVELOPMENT OF PARENTS' COMPETENCIES

Zorica Milošević and Tamara Nikolić Maksić, Serbia

Parenthood, as one of the most important fields of accomplishment of adult person, requires from parents to reconsider and improve their competencies towards development of all family members. The developmental nature of parenthood leads to understanding parenthood as an educational phenomenon. Role of education, as the most powerful tool for upbringing and development, in this field of accomplishment of adult person is recognized as very important factor of overall family functioning. In order to understand different dimensions of family functioning, their and child development, parents look up to Internet as the most accessible source of information. WWW probably presents the most famous abbreviation in modern world World Wide Web and it is part of all web addresses on the Internet. Since it provides huge amount of information located on web research databases, Internet opens space to a variety of different and individual approaches to information and makes significant contribution to parents' informal learning. The research included 178 parents with 10 years old children and that have 24 hours Internet access. The paper outlines research results concerning the choice of web pages content, frequency of using Internet, assessment of multi-communication importance of the Internet (ability to react fast on received information; communication with larger number of participants at the same time).

**Key words:** parents' competencies, informal learning, Internet, educational content, multi-communication of the Internet

## KRITERIJ RAZGRANIČENJA ČETIRI OBRAZOVNA PUTA

Jovan Miljković

Filozofski fakultet u Beogradu, Srbija  
jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

U andragoškoj literaturi su se iskristalizirala četiri ravnopravna obrazovna puta (formalno, neformalno, informalno obrazovanje i samoobrazovanje) čijom kombinacijom omogućujemo ostvarenje koncepcije doživotnog obrazovanja. Postoje teoretičari koji smatraju da je obrazovni cilj kriterij na osnovu koga razlikujemo spomenute obrazovne putove. Postavlja se pitanje percepcije određenja obrazovnog cilja, odnosno – subjekta koji određuje i pozicije iz koje se određuje spomenuti cilj. Jedan isti obrazovni program se može smjestiti u različite obrazovne putove, ukoliko postavimo pitanje cilja organizatora i kreatora obrazovnog programa i cilja onoga koji taj program pohađa. Ovaj rad je usmjeren na pokušaj jasnijeg određenja kriterija podjele ova četiri obrazovna puta, uvođenjem pojma “percepcije obrazovnoga cilja”.

**Ključne riječi:** formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, informalno obrazovanje, samoobrazovanje, percepcija obrazovnog cilja.

## THE BOUNDARY CRITERIA OF FOUR EDUCATIONAL PATHS

Jovan Miljković, Serbia

In andragogical literature are crystallized four equal educational paths (formal, non-formal, informal education and self-directed education), which combination able reaching conception of longliving education. There are theorists who consider that educational aim is criteria for making difference between mentioned educational paths. The question is how to determine educational aim, in other words, who is the subject that determine it and from what angle it should be determined. The same curriculum can be categorised on different educational paths, if we ask question of curriculum creator's aims and the aim of educational programs participator. This paper is directed to find clearer criteria of four educational paths division, by inserting term “perception of educational aim”.

**Key words:** formal education, non-formal education, informal education, self-directed education, perception of educational aim

## “TRUST FALL” KAO IZAZOV ZA INSTITUCIJSKO OBRAZOVANJE ODRASLIH

Wolfgang Müller-Commichau

Fachhochschule Wiesbaden, University of Applied Sciences, Njemačka  
mueller-commichau@widat.de

Iskustveno učenje svoje korijene ima u radovima Jean Jaques Rousseaua (prema kojem se život primarno određuje djelovanjem, a ne disanjem), američkog autora Henry David Thoreaua (koji je već tražio programe obrazovanja odraslih) te njemačkog reformskog pedagoga Kurt Hahna. Nakon što je primarno realizirano u okviru obrazovanja mladih, prije određenog vremena iskustveno učenje je postalo važno pitanje organizatora obrazovanja odraslih. Svugdje u državama njemačkog govornog područja ta vrsta programa postaje sve važnija. To je izazov za provoditelje programa obrazovanja odraslih koji su usmjereni na razrednu nastavu i tradicionalnu ponudu. Autor se zalaže za otvorenost prema sljedećoj vrsti zahtjeva klijenata: planiranje, penjanje, vožnja kanuima, tečajevi u adrenalinskim parkovima, skupne igre. Autor se osvrće na didaktičke relacije između “*trust fall*”, metode u učenju temeljenom na avanturi, i samodefiniranja modernog obrazovanja odraslih, koje ne zaboravlja svoje tradicije. Iskustveno učenje je filozofija i metodologija u kojoj su edukatori smisleno angažirani s polaznicima u direktnim iskustvima i fokusirani na refleksiju kako bi unaprijedili znanje, razvili vještine i razjasnili vrijednosti. Na takvoj podlozi institucionalizirano obrazovanje odraslih može bez ikakvog problema integrirati ovaj pristup u svoje programe.

**Ključne riječi:** iskustveno učenje, obrazovanje odraslih, učenje utemeljeno na doživljaju, didaktika

## “TRUST FALL” AS CHALLENGE FOR INSTITUTIONALIZED ADULT EDUCATION

Wolfgang Müller-Commichau, Germany

Experiential education has her roots in Jean Jaques Rousseau (“Life don't signify primarily to breath, but to act.”), in the American author Henry David Thoreau (who already demanded adult education programs) and in the German reform-pedagogue Kurt Hahn. After a time when it was primarily realized in the frame of youth education, since some years Experiential education becomes more and more also an issue for adult education providers. Everywhere in the German speaking countries these kind of programs are getting important. This is a challenge for adult education providers that are concentrated in classroom settings and traditional offers. Author argues for an opening to these kind of client demands: hiking, climbing, canoeing, ropes courses and group games. Author has a look on the didactical relations between “*trust fall*”, a method in adventure based learning, and the self-definition of a modern adult education, that does not forget their traditions. Experiential education is a philosophy and methodology in which educators purposefully engage with learners in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills and clarify values. Against this background the institutionalized adult education can integrate the approach into their programs - without any problem.

**Key words:** experiential education, edult education, edventure based learning, didactics

## **OBRAZOVANJE ODRASLIH U SLOVENIJI IZMEĐU ZAHTJEVA EUROPSKE UNIJE, TE MOGUĆNOSTI I STVARNOSTI**

Janko Muršak

Filozofska fakulteta v Ljubljani, Slovenija

Obrazovanje odraslih u Sloveniji regulira poseban Zakon o obrazovanju odraslih s kojim organizatori toga obrazovanja uglavnom nisu zadovoljni, ne osigurava stabilno financiranje. Nacionalni program obrazovanja odraslih, koji predstavlja temelj javnog financiranja, daje izrazitu prednost obrazovanju koje je namijenjeno tržištu rada i smanjivanju nezaposlenosti. Iako je u trenutnoj situaciji takav pristup, koji proizlazi iz smjernica Europske unije, moguće razumjeti, ipak je potrebno prevladati njegovu neoliberalnu osnovu i omogućiti obrazovanje svim slojevima stanovništva tako da to ne bude u svezi s radom i zapošljivošću. S druge strane potrebno je dopuniti postojećim sustavom certificiranja nacionalnih profesionalnih kvalifikacija koje omogućuje priznavanje neformalno stečenog znanja i koje je usklađeno s formalno stečenim profesionalnim standardima. Prema tome ide "prokrustovski model" priznavanja i vrednovanja neformalno stečenoga znanja. Izvan mogućnosti priznavanja ostaju ono neformalno stečeno znanje i kompetencije koje nisu usklađene s postojećim profesionalnim standardima.

**Ključne riječi:** zakon o obrazovanju odraslih, nacionalni program obrazovanja odraslih, financiranje obrazovanja odraslih, priznavanje neformalno stečenoga znanja, certifikatni sustav, nacionalne strukovne kvalifikacije

## **ADULT EDUCATION IN SLOVENIA BETWEEN THE RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN UNION, THE POSSIBILITIES AND THE REALITY**

Janko Muršak, Slovenia

Adult education in Slovenia is regulated by a specific Adult education act. This act does not entirely meet the needs of adult educators for the reason it does not assure a stable system of funding. In the other side, the National schedule of adult education, which is the basis for the state funding, gives the priority to the education and training for the needs of labor market, and for the reduction of the unemployment rate. Although this approach can be understood in present situation, which is in accordance with the proposals of the European union, it seems inevitably to overcome this neo-liberal approach and enable education to all social classes even in the case when it is not in the function of labor market and full employment. In the other hand, it is urgent to complete the existing system of national vocation qualification. It enables the recognition of non-formally acquired knowledge only in cases when it fulfills formally adopted vocational standards. We are talking of co called "procrustean model" of recognition of prior learning. Informally or non-formally gained knowledge and competencies cannot be recognized in all other cases.

**Key words:** Adult education act, National schedule of adult education, funding of adult education, recognition of non-formally acquired knowledge, national vocation qualification, the system of certification

## VIRTUALNO OBRAZOVNO OKRUŽENJE KAO PROSTOR ZA INFORMALNO UČENJE ODRASLIH

Tamara Nikolić Maksić  
Filozofski fakultet u Beogradu, Srbija  
tamara.nikolic@f.bg.ac.rs

U suvremenim andragoškim izvorima informalno učenje se shvaća kao doživotan proces stjecanja znanja i vještina, usvajanja stavova, vrijednosti i navika iz svakodnevnog iskustva i obrazovnih utjecaja koji dolaze iz okruženja, te se kao takvo javlja kao značajna pretpostavka društva koje uči. Jedno od takvih okruženja predstavlja i virtualno okruženje koje je razvojem informacionih tehnologija postalo značajan resurs učenja odraslih. U tom smislu, može se govoriti o virtualnom obrazovnom okruženju, pod kojim se podrazumijeva računalno zasnovan, relativno otvoreni sistem, koji omogućuje interakciju i pristup širokom opsegu različitih resursa. Kao takav, pretpostavlja upotrebu računala, uz to različitih softvera i naročito Interneta, kao multikomunikacijski fenomena i nezamjenjivog izvora velikog broja informacija na jednom mjestu. Sa pretpostavkom da virtualno obrazovno okruženje širokim obimom resursa, dinamičkom prirodom sadržaja, nezavisnošću od vremena i mjesta pruža značajne mogućnosti u pogledu učenja, provedeno je istraživanje na uzorku od 247 odraslih zaposlenih sa punim radnim vremenom. Cilj istraživanja bio je doći do podataka što, kako i zašto ispitanici uče virtualnim putem. U radu su prikazani rezultati istraživanja koji se odnose sadržaje učenja, glavne strategije i načine učenja koje se primjenjuju i razlozi tj. personalno značenje koje se pridaje učenju u virtualnom okruženju.

**Ključne riječi:** društvo koje uči, učenje odraslih, informalno učenje, virtualno obrazovno okruženje

## VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT AS A SPACE FOR INFORMAL ADULT LEARNING

Tamara Nikolić Maksić, Serbia

In contemporary adult education literature informal learning is seen as lifelong learning process of acquiring knowledge and skills, and adopting attitudes, values and habits from everyday experience, and from various educational influences coming from environment. Thus, it is significant assumption of learning society. With development of informational technologies, the virtual environment becomes an important resource of adult learning. In this sense, it can be seen as virtual learning environment which can be defined as computer based, relatively opened system that enables interaction and access to a wide range of resources. As such, it requires the use of computer softwere, and especially the Internet use, as a multi-communicative phenomenon and irreplaceable source of a considerable amount of information at one place. With wide range of resources, dynamic content, and independent of time and place, virtual learning environment offers large possibilities in terms of adult informal learning. With this assumption, a research was conducted on a sample of 247 full time working adults, with an aim to come to a conclusion about what, how and why adults learn in a virtually based environment. The paper presents the research results concerning learning content, strategies of learning process and the personal meaning of the adult informal learning in virtual environment.

**Key words:** learning society, adult learning, informal learning, virtual learning environment

## STVARANJE MODELA ZA NEFORMALNO I INFORMALNO OBRAZOVANJE ODRASLIH: INDIKACIJE PROIZAŠLE IZ ISTRAŽIVANJA I PRAKSE ZA VRIJEME ČETRDESETOGODIŠNJE KARIJERE

Keith Percy

Lancaster University, Velika Britanija

k.percy@lancaster.ac.uk

Autor je empirijski istraživač, znanstvenik i sveučilišni profesor u području cjeloživotnog učenja od 1966. godine. Ovaj se članak temelji na četiri nepovezana empirijska istraživanja koja se pokušava povezati u teorijski model za obrazovanje odraslih, na kojemu bi se mogla temeljiti istraživanja i praksa. Četiri istraživanja su:

- i) Obrazovanje odraslih nakon inicijalnog obrazovanja na sjeverozapadu Engleske, 1979.-1983.
- ii) Učenje u volonterskim organizacijama, 1988.
- iii) Samousmjereni učenje kod odraslih, 1994.
- iv) Iskustveno učenje kod starijih odraslih osoba u Mađarskoj i UK, 1996. i 2007.

Pitanja koja se postavljaju na konferenciji Hrvatskog andragoškog društva 2009. godine nisu nova i postavlja ih svaka generacija europskih stručnjaka u obrazovanju odraslih već četrdeset godina. Problem je u tome što su dani djelomični odgovori koji se ponekad temelje na empirijskim istraživanjima, no nisu stvoreni sveobuhvatni modeli koji bi se odnosili na nova istraživanja i praksu. U ovom članku se daje model društva koje uči, koji se temelji na poznatom ponašanju i percepcijama učenika, i u kojem se preispituju konvencionalne definicije učenja tako da se stavlja naglasak na: a) učenje odraslih kao aktivnost, iskustvo i proces kojeg legitimiraju stručnjaci; b) ne tako ograničena shvaćanja o kvaliteti, akreditaciji, napretku i smještaju u obrazovanju odraslih; c) odnos između učenja odraslih osoba i životnog ciklusa, društvenih uloga, kulture i povijesti.

**Ključne riječi:** odrasli, učenje, neformalno, informalno, teorija, model, istraživanje

## TOWARDS A MODEL OF ADULT NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING: INDICATORS FROM RESEARCH AND PRACTICE OVER A FORTY YEAR CAREER

Keith Percy, United Kingdom

The author has been an empirical researcher, scholar and university practitioner in lifelong learning since 1966. This paper draws upon four unconnected empirical research projects conducted during that time and attempts to link them into a theoretical model of adult learning on which research and practice might be based. The four research projects were:

- i) Post-initial education of adults in the North West of England, 1979 -1983
- ii) Learning in voluntary organisations, 1988
- iii) Self-directed learning among adults, 1994
- iv) The experiential learning of older adults in Hungary and the UK, 1996 and 2007

The questions which are embedded in the 2009 Conference of the Croatian Andragogical Society are not new and have been asked by each generation of European adult educators over the past forty years. A problem is that partial answers, sometimes based upon empirical investigation, have been given, but no over-arching models has been generated to which new research and practice can relate. This paper proposes a model of a learning society which is based upon the known behaviour and perceptions of learners and in which conventional definitions of learning are re-focused so that emphasis is placed upon a) adult learning as activity and experience as well as a process legitimated by experts; b) less restricted notions of quality, accreditation, progression and location of adult learning, c) relationships between adult learning and life-cycle, societal role, culture and history.

**Key words:** adult, learning; non-formal; informal; theory; model; research

## ZNANJA I VJEŠTINE KOJE OMOGUĆUJU TRAJNU ZAPOŠLJIVOST

Ljiljana Skendrović, Marina Gregurić i Ivana Sertić

PSEŠ Katarina Zrinski, Zagreb, Hrvatska

Stvarnost u kojoj živimo bitno je drugačija od one u kojoj smo odrastali i školovali se i sve se teže nosimo s nadolazećim promjenama, jer živimo u jednom sasvim novom vremenu - tehničkih inovacija, globalnoj konkurenciji, sve većim zahtjevima na radnom mjestu. Uznemirujuća činjenica profesionalnog života postaje ono što ekonomisti eufemistički nazivaju "fleksibilnost radne snage". To je plimni val koji obuhvaća sva vodeća gospodarstva svijeta. Novi izazovi traže i nove talente (vještine), što sve više upućuje na potrebu dopunskog obrazovanja i stalnog učenja. Kriteriji uspješnosti obuhvaćaju sve više faktora, nije bitna samo inteligencija i dosegnuti stupanj obrazovanja, ni stručnost, već i umješnost kako se nosimo sami sa sobom i drugima, te i druge kvalitete poput ustrajnosti, inicijative i prilagodljivosti. Novo procjenjivanje podrazumijeva dostatne intelektualne sposobnosti i tehničkostručna znanja, vještine potrebne za obavljanje posla. Međutim nije usmjereno samo na te kvalitete nego i na osobne kvalitete koje se danas podrazumijevaju pod pojmom emocionalne inteligencije. Ta općeprihvaćena potreba stalnog – "cjeloživotnog" obrazovanja zahtijeva i pristup tom obrazovanju na novim, drugačijim osnovama. Ako se usredotočimo na *vrijednosti i vizije ljudi*, te na to što žele učiniti sa svojim životima, oni će smatrati da upotrebljavaju mogućnost cjeloživotnog obrazovanja za vlastiti razvoj, a ne samo za korist tvrtke.

**Ključne riječi:** stalne promjene, kriteriji uspješnosti, cjeloživotno obrazovanje, emocionalna inteligencija, kompetencije, strategije obuke.

## KNOWLEDGE AND SKILLS THAT ENABLE PERMANENT EMPLOYABILITY

Ljiljana Skendrović, Marina Gregurić and Ivana Sertić, Croatia

The reality of today's life is significantly different from the one in which we grew up and started our education. We are struggling to cope with oncoming changes, because we live in a completely new age – the age of technological innovations, global competitiveness and demanding jobs. The term that the economists euphemistically refer to as "a flexibility of a labour force" is becoming a disturbing fact of our professional lives. It is a tidal wave that splashes on all the leading world economies. New challenges require new talents (skills), which indicate the need for additional and lifelong education. The criteria for measuring success include more and more factors. It is important not only to be intelligent and highly educated, but also to be able to cope with ourselves and with others. It is also important to have personal qualities such as perseverance, initiative and flexibility. The new form of evaluation requires high level of intellectual capacity, technical and technological skills and emotional intelligence. This generally accepted need for lifelong learning requires different, new approach to education.

**Key words:** constant changes, criteria of success, lifelong education, emotional intelligence, teaching strategy

## NUŽNOST IMPLEMENTACIJE PODUZETNIČKIH KOMPETENCIJA U KURIKULUM NEFORMALNOG OBRAZOVANJA

Vitomir Tafra<sup>1</sup>, Mirko Smoljić<sup>2</sup> i Efka Heder<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Obrazovni sustav Zrinski

<sup>2</sup>Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa RH

<sup>3</sup>Regionalni centar za poduzetničko učenje zamalja Jugoistočne Europe

Zagreb, Hrvatska

vitomirt@zrinski.org

Strateški razvitak svake pojedine države ovisi ponajprije o kvaliteti ljudskih resursa jer napredovanje svakog čovjeka, u bilo kojem smislu, nije moguće bez prihvaćanja promjena i svjesnog sudjelovanja u njemu. Kvaliteta uključivanja nacionalnog gospodarstva u suvremene tržišne tijekove ovisi između ostalog i o usvojenosti poduzetničkih kompetencija svakog pojedinca. Upravo i iz tog razloga poduzetništvo je jedno od ključnih kompetencija za proaktivno djelovanje. Uključivanjem poduzetničkih kompetencija u kurikulum neformalnog obrazovanja podiže se upotrebna vrijednost samih obrazovnog programa i sa aspekta doprinosa trajnoj zapošljivosti a u cilju povećavanja stupnja gospodarske konkurentnosti. Autor ukazuje na distinkciju pragmatičnog poimanja poduzetništva i definiranja kao ekonomskog pojma ali i kao svojevrsno specifično filozofsko određenje u smislu prihvaćanja životnih načela stvaranja. Stjecanje aplikativnih poduzetničkih kompetencija uz pomoć instrumentarija cjeloživotnog učenja, a posebno aktivnih metoda učenja i poučavanja, čini dio društvenog kapitala zajednice i uvjet su gospodarske opstojnosti. U zaključku autor ukazuje da su u ostvarenju tog cilja nužna jasna kurikularna određenja neformalnih oblika obrazovanja i učenja.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, gospodarska konkurentnost, kompetencije, kurikulum, neformalno obrazovanje, poduzetništvo, trajna zapošljivost

## THE NECESSITY OF IMPLEMENTATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCES INTO THE CURRICULUM OF NON-FORMAL EDUCATION

Vitomir Tafra, Mirko Smoljić and Efka Heder, Croatia

Strategic development of each country depends largely on quality of human resources. Any aspect of human development is not possible without accepting changes and active personal involvement. The quality of involving local economies in modern market trends depends, among other things, on entrepreneurial competences of an individual. This is the main reason why the entrepreneurship is one of the key competences for proactive performance. The integration of entrepreneurial competences into the curriculum enhances the use value of educational programmes and at the same time it contributes to the greater permanent employability and economic competitiveness. The author points out the distinction between pragmatic notion of the term entrepreneurship and its economic definition but he also discusses its specific philosophical feature as one of the important life creative principles. Acquisition of applicable entrepreneurial competences by employing lifelong learning techniques, especially active teaching and learning methods, is an integral part of social capital of a local community and it is a condition for economic sustainability. The author concludes that it is necessary to give precise curricular definitions of non-formal education forms in order to be able to improve and further develop the concept of learning for entrepreneurship.

**Key words:** lifelong learning, economic competitiveness, competences, curriculum, non-formal education, entrepreneurship, permanent employability



## KONCEPT FORMALNOG, NEFORMALNOG I INFORMALNOG OBRAZOVANJA U SLOVAČKOJ

Viola Tamášová, Slovačka

Faculty of Education, Comenius University, Bratislava

tamasova@fedu.uniba.sk

Većina EU zemalja, izuzevši Slovačku, imaju razvijene strategije za priznavanje znanja koja su stečena izvan formalnog obrazovanja. Međutim, priznavanje neformalnog i informalnog učenja postaje glavna tema u svijetu. Autentična znanja koja se stječu praksom više se cijene od akademskih znanja. Ta se znanja trebaju prenositi preko granica i obnavljati tijekom cijelog života jer se na njima temelji procjena profesionalnog razvoja, zapošljivost, kao i samopouzdanje i kvaliteta života. Zainteresiranost za cjeloživotno učenje podupire priznavanje neformalnog i informalnog učenja. Pojedinaac samostalno određuje svoj profesionalni put i socijalne beneficije. Ovo je ‘vruća’ tema u Slovačkoj i mi je moramo sustavno rješavati.

**Ključne riječi:** priznavanje znanja, autentična znanja, akademska znanja

## THE CONCEPTION OF FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION IN SLOVAKIA

Viola Tamášová, Slovakia

The majority of EU countries – excluding Slovakia -- have already developed strategies for recognition of results of learning that were acquired beyond formal (school) education. However, the recognition of non-formal and informal education is becoming a top agenda in the world. The authentic knowledge acquired in man’s practice gradually becomes more appreciated than the academic knowledge. This knowledge must be transferable across borders and must be renewed during the span of life of an individual because it supports the man’s occupational evaluation, employability as well as self-confidence and quality of life. Recognition of non-formal and informal learning is also supported by the interest in life-long learning. It makes it possible for an individual to self-regulate the career trajectory and reception of social benefits. In Slovakia this topic is “hot” and we have to solve it systematically.

**Key words:** recognition of results of learning, authentic knowledge, academic knowledge

## FORMALNO I NEFORMALNO CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE - IMPERATIV UČINKOVITOSTI ODGOJA U NOVOJ EUROPI

Niko Tunjić

Salezijanska klasična gimnazija Rijeka, Hrvatska

skg.ravnatelj@ri.t-com.hr

Svaka ljudska djelatnost ostvaruje se u određenim uvjetima vremena i prostora globalnog, nacionalnog i regionalnog razvoja koji su promjenjiva kategorija. Ne postoji ljudska djelatnost bez odgoja i obrazovanja. Svako obrazovanje stalno propituje sadržaj obrazovanja, njegovu razinu, stupanj ostvarenja postavljenih ciljeva, vizije, misije i strategije, te krajnji rezultat. Diplomom ne možemo dobiti za čitav životni vijek. Obrazovanje postaje proces dug koliko i život bez obzira ostvarivalo se u formalnom, institucionalnom ili neformalnom obliku. Proces obrazovanja najdirektnije se povezuje s porastom znanja i sposobnosti koji su razvojna mogućnost čovjeka. Sintagma "cijeloživotno obrazovanje" iskazuje je njegove temeljne značajke: svrhovita i trajna povezanost svih čimbenika odgoja i obrazovanja u svim životnim razdobljima formalnog i neformalnog. Društveni kontekst uvjetuje promjene koncepta formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja u europskim prostorima. Školovanje više ne može biti sinonim za obrazovanje, jer obrazovanje je permanentni proces koji zahtjeva od čovjeka učinkovitost rada, samostalno mišljenje, stvaralačko djelovanje. Zato se obrazovanje mora temeljiti na slijedećim paradigmatama: učiti da bismo znali, učiti da bismo znali raditi, učiti da bismo znali živjeti skupa i učiti biti. U radu se govori o utjecajima tehnološko-informatičkog razvoja europskog obrazovanja i njegovih osobitosti.

**Ključne riječi:** učenje, formalno i neformalno obrazovanje, Europsko obrazovanje, utjecaj tehnologije

## FORMAL AND INFORMAL PERMANENT EDUCATION – THE IMPERATIVE OF THE EFFICACY OF EDUCATION AND UPBRINGING IN NEW EUROPE

Niko Tunjić, Croatia

Every human activity has been accomplished in specific conditions of time and place of a global, national and regional development all of which are variable categories. There isn't any human activity without upbringing and education. Every education is constantly questioning the content of education, its level, the degree of accomplishment of the given aims, visions, missions and strategies and the final result. One cannot get a degree for a lifelong period. Education has become a lifelong process regardless the fact that it can be accomplished formally, informally or in an institution. The process of education has most directly been connected with the increase of knowledge and possibilities which make a developmental capability of a human being. The syntagm "permanent education" defines its basic characteristics: functional and continuing connection with all the factors that contribute upbringing and education in all human phases of development, formal or non-formal. The social context determines the changes of the concept of formal, non-formal or informal education in Europe. Schooling cannot be a synonym for education since education is a permanent process which requires of a person a working efficacy, independent thinking, and creative actions. That is why education has to be based on the following paradigms: learning to know, learning to know how to do, learning to know how to live together and learning to be. The article analyses the influence of technological and informatical development of European education and its characteristics.

**Key words:** learning, formal and non-formal education, European education, the influence of technology

## NETRADICIONALNE STRATEGIJE UČENJA I POUČAVANJA U NEFORMALNOM OBRAZOVANJU

Marko Turk<sup>1</sup> i Siniša Kušić<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska

<sup>2</sup>Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci

marko@uniri.hr; skusic@ffri.hr

Cilj je ovog rada naglasiti ulogu netradicionalnih strategija učenja i poučavanja u neformalnom obrazovanju te istaknuti njihovu važnost u razvoju i prepoznatljivosti istoga.

U svojoj biti neformalno obrazovanje ogleda se u izraženoj prilagodljivosti i otvorenosti za novo. Budući da znatno lakše prihvaća novo, od formalnog obrazovanja, neformalno obrazovanje zbog svoje uloge i funkcije u kontekstu cjeloživotnog učenja s lakoćom prati razvoj na poljima pedagogije, andragogije i drugih edukacijskih disciplina. Posljedično tome usvaja nove didaktičko-metodičke diskurse te obrazovno-odgojne paradigme. Strategije učenja i poučavanja koje su bile u začetcima primjene često su prvo testirane upravo u neformalnom obrazovnom kontekstu. Iste su s vremenom, kao dobra praksa, bile usvajane i od strane formalnih obrazovnih sustava.

Analizom sadržaja literature iz područja didaktike te one o strategijama i iskustvima učenja i poučavanja u neformalnom obrazovanju, autori ističu razliku između tradicionalnih i netradicionalnih strategija učenja i poučavanja. Temeljem spomenute razlike uočava se jasno dominantno pozicioniranje uloge netradicionalnih strategija poučavanja naspram tradicionalnih u procesu neformalnog obrazovanja.

**Ključne riječi:** neformalno obrazovanje, tradicionalne strategije poučavanja, netradicionalne strategije poučavanja, formalni sustav, metode rada, cjeloživotno učenje

## UNTRADITIONAL LEARNING AND TEACHING STRATEGIES IN INFORMAL EDUCATION

Marko Turk and Siniša Kušić, Rijeka, Croatia

The aim of this paper is to point out the role of untraditional learning and teaching strategies in informal education and to emphasize their importance not only in development, but also in its recognizability.

Essentially, informal education is reflected in noticeable adaptability and openness for the new. Compared to the formal education, it is considerably more prone to accept something new. Due to its role and function in the context of lifelong learning, informal education easily follows the development in the fields of pedagogy, andragogy and other educational disciplines. Consequentially, it acquires new didactic-methodological discourses and educational paradigms. In their beginnings, learning and teaching strategies were often tested in the informal educational context. Over time, such strategies were adopted in formal education systems as good practice examples.

Analyzing didactical literature, as well as that on learning and teaching strategies and experiences in informal education, the authors emphasize the difference between traditional and untraditional learning and teaching strategies. Bearing in mind the above stated difference, it can be easily seen that untraditional teaching strategies, when compared to those traditional, clearly have dominant position in the process of informal education.

**Key words:** informal education, traditional teaching strategies, untraditional teaching strategies, formal system, methods of work, lifelong learning

## IMPLEMENTACIJA NETRADICIONALNIH STRATEGIJA POUČAVANJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH SA STAJALIŠTA PRUŽATELJA I KORISNIKA OBRAZOVNE USLUGE

Zoran Vlašić, Snježana Zbukvić Ožbolt i Olivera Jurković Majić<sup>1</sup>

Pučko otvoreno učilište Zagreb, Hrvatska

<sup>1</sup>Zagrebačka škola ekonomije i menadžmenta

plejade@pou.hr; snjezana.zbukvic@zg.t-com.hr; ojmajic@net.hr

U cilju poboljšanja zapošljivosti radne snage i konkurentnosti gospodarstva potrebno je razvijati nove nastavne metode koje će adekvatno odgovoriti na izazove tržišta i brz razvoj suvremene tehnologije. Osmišljavanje suvremenih strategija poučavanja postaje dio suvremenih nastavih kurikuluma. Obveze ali i pravo na cjeloživotno obrazovanje se tako međusobno isprepliće na putu stvaranja obrazovanije radne snage koja će biti sposobna (obrazovana) odgovoriti na suvremene potrebe tržišta rada. Zajednički uspjeh ovisi o stručnjacima koji će osmisлити i preporučiti načine i mogućnosti primjene novih informacijskih i komunikacijskih tehnologija u obrazovanju odraslih. I do sada su stručnjaci s područja obrazovanja (pedagozi, metodičari, didaktičari, nastavnici) više puta preporučili načine i mogućnosti uporabe novih nastavnih metoda prilagođenih praćenju brzog razvoja tehnologije. Primjena Interneta i digitalne tehnologije u obrazovanju je prigoda koja se nije smjela propustiti u razvoju “organizacije koja uči” u “društvu znanja”. “Internet je plimni val. On će otplaviti računarsku i mnoge druge industrije i potopiti one koji ne nauče plivati na njegovim valovima.” (Bill Gates). Svaka uspješna obrazovna institucija mora postati organizacija koja uči i, u isto vrijeme, svaki pojedinac mora učiti cijeli život. Tako dolazimo do poznatog nam koncepta cjeloživotnog učenja. U kontekstu organizacije koja uči, analizirali smo načine i razinu primjene suvremenih metoda poučavanja i uporabu suvremene tehnologije u obrazovanju odraslih sa stajališta pružatelja i korisnika obrazovne usluge (nastavnika i polaznika).

**Ključne riječi:** nastavne metode i suvremena tehnologija, korisnik i pružatelj usluge

## IMPLEMENTATION OF NON-TRADITIONAL TEACHING STRATEGIES IN ADULT EDUCATION FROM THE VIEWPOINT OF EDUCATION PROVIDERS AND USERS

Zoran Vlašić, Snježana Zbukvić Ožbolt and Olivera Jurković Majić, Croatia

It is necessary to develop new teaching methods that can appropriately respond to the new challenges and fast developing modern technologies with the objective to improve *employability of the workforce* and economic competitiveness. Creating modern teaching strategies has become a part of modern curricula. Thus, obligations and rights to lifelong learning are mutually entangled in the process of establishing a workforce that is going to be more educated and ready to cope with modern market demands. The ultimate success depends on the experts who create and recommend methods and possibilities of ICT application in adult education, as has been proved throughout history. The use of the Internet and digital technology in education has become an opportunity that must not be disregarded in the ‘development of a learning organization’. “The Internet is a tidal wave. It will wash over the computer industry and many others, drowning those who don’t learn to swim in its waves”. (Bill Gates) Every successful educational institution must become a learning organization; similarly, every individual must learn their whole life. This brings us to a well-known concept of lifelong learning. In this sense, i.e. the context of a learning organization, we have analyzed the means and level of the application of modern teaching methods and the use of modern technologies in adult education from the viewpoint of both education providers and users (teachers and learners).

**Key words:** teaching methods, modern technologies, education services provider, education services user

## KAKO UČE ONI KOJI STVARAJU OBRAZOVNU POLITIKU?

Tihomir Žiljak

Pučko otvoreno učilište Zagreb, Hrvatska  
tihomir.ziljak@zg.t-com.hr

Članak istražuje kako uče oni koji sudjeluju u radu na obrazovnoj politici. Obrazovna politika, kao niti druge javne politike, nije nešto što je unaprijed određeno nego je nešto što sudionici trebaju konstruirati i održavati. U radu na javnim politikama sudjeluje se na temelju vlasti, ekspertize ili poretka. Specifična znanja o obrazovnoj politici trebaju imati stvaraoci obrazovne politike, eksperti i ostali zainteresirani dionici. Formalno obrazovanje nije dovoljno. Članak analizira koje su očekivane kompetencije za sudjelovanje u procesu oblikovanja i provođenja obrazovne politike. Posebno opisuje transfere kojima se prenose iskustva iz drugih obrazovnih politika i međunarodnih organizacija u domaće politike. Oni koriste za učenje i promjenu domaće obrazovne politike. Navode se posebnosti ovakvog učenja, tehnike prijenosa iskustava i primjene stečenih znanja. U članku se analizira odnos učenja i samog oblikovanja obrazovne politike te ključni akteri u ovom procesu.

**Ključne riječi:** javna politika, obrazovna politika, učenje o javnim politikama, transferi javnih politika

## HOW DO EDUCATIONAL POLICY MAKERS LEARN?

Tihomir Žiljak, Croatia

This paper explores how those who participate in the work of educational policy learn. Educational policy, as other public policies, is not something predetermined. It should be made and maintained by its participants themselves. Participation in policy making is based on three preconditions: authority, *expertise* and order. Policy makers, experts and other stakeholders should have specific knowledge about educational policies. Formal education is not sufficient. The paper describes expected competencies for policy making and policy implementation, and specially interested in policy transfers, which transfer experiences from other national educational policies and international organizations to domestic policies. They are used as educational policy learning and changing tools. The paper analysis particular feature of this kind of learning, explains its technique and usefulness, relationship between learning and educational policy making and key actors in this process.

**Key words:** policy, educational policy, policy learning učenje, policy transfers



#### **4. MEĐUNARODNA KONFERENCIJA O OBRAZOVANJU ODRASLIH: POPIS SUDIONIKA**

#### **4<sup>TH</sup> INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADULT EDUCATION: LIST OF PARTICIPANTS**

Šibenik, 29. – 31. svibnja (May) 2009. godine

1. Alibabić Šefika, Beograd, Srbija
2. Begović Vitomir, Zagreb, Hrvatska
3. Bidiselić Bistrović Ana Marija, Zagreb, Hrvatska
4. Bjelan Sandra, Sarajevo, Bosna i Hercegovina
5. Brižić Jure, Zagreb, Hrvatska
6. Bubalo Ana, Zagreb, Hrvatska
7. Buntić Rogić Alenka, Zagreb, Hrvatska
8. Crnčić Sokol Marina, Zagreb, Hrvatska
9. Crnković Sanja, Zagreb, Hrvatska
10. Čudina Predrag, Zagreb, Hrvatska
11. Ćulum Bojana, Rijeka, Hrvatska
12. Dželalija Mile, Zagreb, Hrvatska
13. Funda Dragutin, Zagreb, Hrvatska
14. Globočnik Žunac Ana, Zagreb, Hrvatska
15. Gobo Arlin, Pula, Hrvatska
16. Grabovac Berislava Mirjam, Lužnica, Hrvatska
17. Grčić Mira, Zagreb, Hrvatska
18. Gregurić Marina, Zagreb, Hrvatska
19. Gruden Urška, Ljubljana, Slovenija
20. Heder Efka, Zagreb, Hrvatska
21. Horvat Aleksandra, Zagreb, Hrvatska
22. Isanović Amina, Sarajevo, Bosna i Hercegovina
23. Jurković Majić Olivera, Zagreb, Hrvatska
24. Kačavenda Radić Nada, Beograd, Srbija
25. Kafedžić Lejla, Sarajevo, Bosna i Hercegovina
26. Kiss Irena, Pula, Hrvatska
27. Klapan Anita, Rijeka, Hrvatska
28. Klobučar Brigita, Zagreb, Hrvatska
29. Kokić Ivana Batarelo, Split, Hrvatska
30. Kostanjčar Suljada Ivana, Zagreb, Hrvatska

31. Kovačević Sonja, Zagreb, Hrvatska
32. Kovačić Božidar, Rijeka, Hrvatska
33. Kupres Dragana, Zagreb, Hrvatska
34. Kušić Siniša, Rijeka, Hrvatska
35. Ledić Jasminka, Rijeka, Hrvatska
36. Machala Dijana, Zagreb, Hrvatska
37. Maksimović Dražen, Zagreb, Hrvatska
38. Matijević Milan, Zagreb, Hrvatska
39. Mavrak Mirjana, Sarajevo, Bosna i Hercegovina
40. Milošević Zorica, Beograd, Srbija
41. Miljković Jovan, Beograd, Srbija
42. Müller-Commichau Wolfgang, Wiesbaden, Germany
43. Muršak Janko, Ljubljana, Slovenija
44. Nikolić Maksić Tamara, Beograd, Srbija
45. Oljača Milka, Novi Sad, Srbija
46. Pavlić Mile, Rijeka, Hrvatska
47. Percy Keith, Lancaster, United Kingdom
48. Pogarčić Ivan, Zagreb, Hrvatska
49. Pošćić Patrizia, Rijeka, Hrvatska
50. Rafajac Branko, Rijeka, Hrvatska
51. Rončević Nena, Rijeka, Hrvatska
52. Sertić Ivana, Zagreb, Hrvatska
53. Skendrović Ljiljana, Zagreb, Hrvatska
54. Smoljić Mirko, Zagreb, Hrvatska
55. Stanković Dragan, Zagreb, Hrvatska
56. Šušnjara Snježana, Sarajevo, Bosna i Hercegovina
57. Tafra Vitomir, Zagreb, Hrvatska
58. Tamášová Viola, Bratislava, Slovakia
59. Tatalović Marina, Zagreb, Hrvatska
60. Tkalec Zdravko, Zagreb, Hrvatska
61. Tunjić Niko, Rijeka, Hrvatska
62. Turk Marko, Rijeka, Hrvatska
63. Vlašić Zoran, Zagreb, Hrvatska
64. Vuk Koračak Branka, Zagreb, Hrvatska
65. Zbukvić Ožbolt Snježana, Zagreb, Hrvatska
66. Žiljak Tihomir, Zagreb, Hrvatska



## NAPUTAK SURADNICIMA

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

Radove treba uredništvu dostaviti u digitalnom obliku, Word format.

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

Opseg radova, uključujući i sažetak, bibliografiju, bilješke i mjesto za grafičke priloge može iznositi najviše 10 stranica, odnosno oko 20.000 znakova (slova).

Grafički prilozi moraju biti izraženi crno-bijelo, na zasebnim listovima, ne većim od A4 formata. U tekstu treba označiti mjesto gdje dolaze grafički prilozi.

Svaki put kada se u tekstu navode tuđe riječi, rečenice, sintagme, podaci i sl., izvor se daje u tekstu, a ne u bilješkama ispod teksta. Referencija se stavlja u zagrade te sadrži prezime autora, godinu izdanja i, u slučaju doslovnog navoda, stranicu, npr. (Holmberg, 1977, str. 23).

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

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

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

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

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

*www izvori ili tekst na web stranici*

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

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

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

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

Na kraju sažetka, pod oznakom "ključne riječi" treba abecednim redom navesti najvažnije pojmove koji se obrađuju u tekstu (do pet pojmova).

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

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

Uredništvo pridržava pravo odlučivanja o izboru tekstova i redoslijedu objavljivanja.

Najmanje dva neovisna recenzenta recenzirat će sve prispjele radove.

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.