

ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA

ANDRAGOGY
JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOGY SOCIETY

32-2014

**ANDRAGOŠKI GLASNIK
GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA
ANDRAGOLOGY**

JOURNAL OF THE CROATIAN ANDRAGOLOGY SOCIETY

ISSN 1331-3134 UDK 374

Broj 1 (32), Vol 18, godina 2014.

Nakladnik:

Hrvatsko andragoško društvo

www.andragosko.hr
tajnik@andragosko.hr

Sunakladnik:

Pučko otvoreno učilište Zagreb

www.pou.hr

Odgovorni urednik:

dr.sc. Tihomir Žiljak

Glavni urednik:

dr. sc. Milan Matijević

Grafička priprema:

**Pučko otvoreno učilište D. Novak Ludbreg
Miroslav Vađunec**

Uredništvo

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

Andragoški glasnik

**Glasiló Hrvatskog
andragoškog društva**

Andragogy

**Journal of the
Croatian Andragogy Society**

SADRŽAJ / CONTENTS

Najat Ouakrim-Soivio	What the assessment of learning outcomes in history and social sciences are telling about textbooks, teaching materials and methods that are used during the lessons? ŠTO NAM PROCJENA ISHODA UČENJA IZ POVIJESTI DRUŠTVENIH ZNANOSTI GOVORI O UDŽBENICIMA, MATERIJALIMA I METODAMA POUČAVANJA NA NASTAVI? IMPLIKACIJE ZA PROFESIONALAN RAZVOJ UČITELJA	9
Maja Brust Nemet	Građanske kompetencije u europskim i hrvatskim dokumentima CIVIC COMPETENCES IN EUROPEAN AND CROATIAN DOCUMENTS	25
Charlot Cessar	Beyond Digital Technology: Challenges for Teachers and Teacher Trainers NAKON DIGITALNE TEHNOLOGIJE: IZAZOVI ZA UČITELJE I TRENERE UČITELJA	39
Vilma Kotlar, Anita Klapan i Ana Gundić	Posebni program obrazovanja pomoraca: odgovor obrazovnog sustava na promjene u pomorskoj profesiji SPECIAL EDUCATION PROGRAM FOR SEAFARERS: EDUCATION SYSTEM'S RESPONSE ON THE CHANGES IN SEAFARERS PROFESSION	47
Nikolina Šturlić i Mile Silov,	Sadržaj, oblici i metode uspješne suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi THE CONTENT, FORMS AND METHODS OF SUCCESSFUL COOPERATION PRINCIPALS AND TEACHERS IN THE PRIMARY SCHOOL	59
Esad Zečirević	Teorija osnaživanja u penalnom sustavu EMPOWERMENT THEORY AND PENAL SYSTEM	73
Sonja Vrban	Izrada europskog okvira ključnih kompetencija za rad sa starijim osobama (ELLAN) DEVELOPING EUROPEAN CORE COMPETENCIES FRAMEWORK FOR WORKING WITH OLDER PEOPLE (ELLAN)	83
Snježana Dubovicki	Art terapija i kreativnost	93

WHAT THE ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES IN HISTORY AND SOCIAL SCIENCES ARE TELLING ABOUT TEXTBOOKS, TEACHING MATERIALS AND METHODS THAT ARE USED DURING THE LESSONS? IMPLICATIONS FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Najat Ouakrim-Soivio, The University of Helsinki., Finland

Najat.Ouakrim-Soivio@minedu.fi

Abstract: *Teachers' profession is regulated in Finland, and the qualifications required from teachers are defined in legislation. Since 1979 all teachers in general education are required a Master's degree. Finish teacher education involves also pedagogical studies and guided teaching practice, which is implemented in the universities' own teacher training schools. A recent survey showed that 89 % of the Finish principals and teachers were deemed to be qualified to perform their tasks (Kumpulainen 2014, 33). Despite of the good level of teacher training, it seems that teachers' are struggling between contradictory expectations in everyday school life. On the one hand teachers are expected to provide traditional knowledge and the other hand they are expected to use interactive methods, to guide students in the creative use of digital learning environments and e-learning materials. In the Finish educational system the teachers have a large pedagogical autonomy, which is confirmed also in national Core Curricula for basic education (2004) and for upper secondary education (2003). In practice teachers' are able to choose any working method or teaching material according to their pupils. In this paper the pupils' and teachers' belief of teaching and working methods and materials that are used during history and social sciences classes are investigated. Results are presented with the help of assessment of learning outcomes. As a part of assessment of learning outcomes both the pupils and teachers were asked also the question concerning teaching and working methods, textbooks and other learning materials. The system of assessment of learning outcomes is sample based. It means that the sample size is form 5% to 10% of the age group (Jakku-Sihvonen 2013, 24) which means from 4000 to 6000 pupils. The schools represent around 15 % of all the schools that give basic education in Finland (Ouakrim-Soivio 2013, 21). Also 165 teachers were a part of this research. The results indicate that teachers need tools, such as in-service training, so they are able to develop skills and competences that are needed in future.*

Key words: *assessment of learning outcomes; basic education; history; social sciences; teacher training*

Introduction

In Finnish schooling system there is a high-standard uniform instruction in a safe neighborhood school. The local authority has a duty to provide basic education. The comprehensive schools do not select and there is no streaming within schools. Despite of this, the researches and the assessment of learning outcomes have been showing throughout the 21st century that the differences between schools and learning outcomes are differentiating.

National tests or inspectorate don't exist in Finnish educational system. In the school level the pupils are given the grades by the teachers. In the national level the sampled based assessments of learning outcomes were conducted by the Finnish National Board of Education since 1998, when the current system was created. Since May 2014 the new Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) conducts the assessment of learning outcomes.

The assessment of learning outcomes in Finland can be treated either as a norm referenced or as a criterion based. It is norm referenced because the results of one pupil have achieved are compared to the results that the pupils who belonged to the same sample have achieved. It can be regarded also as criterion based, because the evaluations are based to the pre-set external criteria, which are achieved or not. (Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä 1998, 8; Metsämuuronen 2009, 17; Jakku-Sihvonen 2013, 18.) Finnish Basic education should secure equal and similar opportunities to all the pupils. The basic education system works equally if the learners (pupils) achieve the objectives that are defined in the national Core Curricula in spite of their background, gender or teaching language (Finnish or Swedish). In practice this means that if there are not statistically significant differences between the groups such as boys or girls or between different regions, the objectives for learning that are defined in the National Core Curricula are achieved. The parent's educational background was asked also first time in 2011 while the data of history and social sciences was collected also the first time in Finland (Ouakrim-Soivio 2013, 20). The assessment of learning outcomes can also considered as a new tool to the schools to reflect how the objectives of teaching and learning in different subjects are achieved both in school level and national level. The sample schools' principals and subject teachers are informed of the scores achieved by pupils at their own school in the assessment of learning outcomes. Each sample school received reference data on the outcomes and learning-related perceptions of its own sample pupils as feedback. Because there is not national examination in the end of basic education, many schools welcome the opportunity to compare their own results and grading practices with national levels. The schools use the assessment of learning outcomes as a tool to develop instructions in different subjects. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 13; Jakku-Sihvonen 2013, 13–14, 18).

In spring 2011, the Finnish National Board of Education assessed first time the learning outcomes in history and social studies in the final (9th) grade of compulsory basic education (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). As a part of assessment of learning outcomes the pupils were asked also their attitudes towards studying, how often and how much they do their homework, their grades in history and social sciences, how they see themselves as learners and do they have any hobbies that are linked to history or social study.

The teachers were asked mainly the questions that were linked to teaching and curriculum.

A school-specific questionnaire survey was also carried out to principals to investigate teaching arrangements and resources. Both teachers and pupils were asked the questions about materials and methods which are used during lessons, to find out the connections between the learning outcomes and teaching arrangements (Jakku-Sihvonen 2013, 13).

There is relatively little research about what kind of textbooks¹, other learning materials and teaching methods generates good learning results and raises pupils learning motivation. However there seems to be a need for research where learning materials, methods and outcomes were combined. During the last couple of years the international and national results of learning outcomes has showed that the results of learning outcomes and attitudes towards schooling among Finnish pupils who are in the end of the basic education have been sinking (Kupari et al. 2013).

In 1992 the textbook inspection ended in Finland. Ever since teachers and principals have a large autonomy to choose the textbooks and teaching materials. Internationally compared the Finnish educational system is quite exceptional, because the quality or the content of textbooks or other materials are not externally supervised, inspected or evaluated by any authority. Unlike in many other European countries in Finland the standards² or criteria of a good textbook or good teaching material are not elaborated. Many European publishers, authors and teachers find the standards or criteria practical, while choosing the appropriate textbook or other teaching materials.

In Finnish educational system the producers of teaching materials bear the quality of textbooks. In practice the competing textbook publishers and various numbers of textbook series are considered to take care of the quality. Providing that a textbook or teaching material is not high-quality, teachers don't put in to the service. A research was shown that in teachers' opinion a high-quality teaching material has to be clear and inspirational to the pupils. A good teaching material helps also teachers to plan the teaching sessions and more over it supports using the different and versatile teaching methods. (Heinonen 2005, 245.) The essential role of textbooks in everyday school life is told by the fact that many teachers think that the local curricula are based on textbooks not vice versa as it should be (Heinonen 2005, 247).

Teachers' large pedagogical autonomy means in Finnish context that the teachers are able to choose the most functional and suitable approaches and teaching methods as they wish according to the level of their pupils. In the National Core Curricula this is phrased as follows:

Instruction is to be provided making use of diverse working approaches and teaching methods sensitive to pupils' abilities and suitable for different ages and various learning assignments and situations...Methods and working approaches should be chosen so as to create situations for interactive learning and working together and individually allowing pupils to develop skills that are important in terms of learning and their own future...

Each teacher selects the working methods and plans the working approaches in interaction with pupils...

1 Textbook means in this context an opus that has been made for teaching purposes while learning material means all kinds of educational material that has to mediate to the pupils and produce permanent learning experiments that are also planned (Heinonen 2005, 7).

2 For instance Ivić, Pešikan & Antić (Ed.) 2013. *Textbook Quality A Guide to Textbook Standards*.

...Differentiation of instruction is a primary means of taking the needs of the teaching group and the diversity of pupils into account, permeating through all instruction. Attention is given to learning styles and paces of work characteristic of different pupils, different abilities and interests, as well as emotional needs linked to self-esteem and motivation. Developmental differences and backgrounds between girls and boys and between individual pupils are taken into account. Differentiation is used to influence learning motivation. Differentiation of instruction makes it possible to provide pupils with suitable challenges and experiences of success and offer them opportunities to develop and learn according to their own strengths. (National Core Curricula 2004, 17.)

Data

Applied methods

Data was collected through two-stage stratified sampling from 98 Finnish- language and 15 Swedish-language comprehensive schools representing a comprehensive cross-section of different regions and groups of municipalities. Pupils were selected to take part in the assessment from the schools' 9th grades using systematic sampling. The analyses and results of this report are based on the performances of 4,726 pupils sampled from the 113 schools.

The data was also collected from teachers. In all 165 teachers from 112 schools also answered the questionnaire addressed to them which is 70% of all the teachers from the sampling schools (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 32-33).

The history and social studies assignments used in the assessment were based on the command of key knowledge and skills in these subjects as determined in the National Core Curriculum for Basic Education. History is a subject which is taught in grades 5-8, when pupils are from 11 to 14 years old. Social sciences are taught in the last grade of basic education (grade 9) and pupils are normally 15-years old.

Findings

The General results of assessment of learning outcomes in history and social sciences

The assessment of learning outcomes in history indicated that there were no differences in learning outcomes between girls and boys in terms of history. Similarly, regional differences in different parts of Finland or analyzed by different statistical types of municipalities were insignificant.

However, there were differences in learning outcomes in both history and social studies between pupils of Finnish- and Swedish-language schools and between those applying to general upper secondary school and those opting for vocational education and training. There were also differences between pupils grouped according to parents' educational background. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 11-13).

The textbooks and teaching materials used during the history and social sciences lessons

According to the responses of history teachers, the most popular textbook series in history were following: *Historian Tuulet* (Otava), *Aikalainen* (Sanoma Pro), *Kronikka* (Edita), *Kaleidoskooppi* (Tammi), *Historia Nyt* (WSOY), *Vår Historia 3–4* (Schildts Söderströms) and *Horisontti* (Otava)³. In addition to the textbooks the teachers told that they use also different supplementary materials, such as reading materials, activity sheets, maps and historical documents. Most of the respondents (61%) had slightly or quite a lot of supplementary materials either in their classrooms or nearby. The respondents were telling that they produce themselves regularly their own teaching material. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 34.)

As the figure 1. shows, most of the respondents (88%) used the textbooks quite often or always and only 4% of the respondent informed that they use textbooks seldom or never. Teachers answers are in line with the research results of Heinonen (2005, 245) whereby the textbook continues to play a key role in Finnish basic education schools. More than two-thirds (69%) of the respondents said that they use also the learning material that they have prepared themselves. Non-fiction and reference books are used very seldom during the history lessons. The explanation can be found in the fact that half of the respondents (57%) announced that they use regularly Internet in teaching. According to the history teachers' answers only 4% reported that they use the learning materials that are made by the pupils. Correspondingly more than half (54%) of the respondents announced that they use never or seldom the material that the pupils have been preparing during the history lessons. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 34–35.) The result was unexpected, because many teachers that responded to the questionnaire answered that they use the activating and interactive teaching methods (See Ouakrim-Soivio & 2012, 39). In which case it could be expected that the materials pupils were produced either on their own or in pairs or in small groups, such as power point-presentations or posters would be used much more frequently during the history lessons.

The history teachers' data was collected in April-May 2011 and according to that data one-third (35%) of the respondents declared that they use the digital material they have prepared by themselves. In the other hand almost a half of the respondents (47 %) said that they use seldom or the digital material prepared by themselves. DVDs or CD-ROMs were used by half of the respondents (49 %), but the digital material produced by the publishers was used only 14 % of the respondents. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 35.)

A Finnish publishing house *Sanoma Pro* had a survey in April-May 2014. The data was collected from 1 973 basic education and upper secondary teachers and from 146 principals. According to *Sanoma Pro's* inquiry almost a half of the respondents (47%) answered that they use the teaching material they have prepared by themselves. 79% of the schools which participated to the inquiry announced that they use the digital materials that the commercial publishers have been preparing.⁴

Even though as a part of assessment of learning outcomes in history and social sciences the teachers' answers are not directly comparable to the answers of *Sanoma Pro's* inquiry, it seems that in recent years teachers are more eager to produce their own digital

3 The biggest publisher houses in Finland at the moment are: *Sanoma-WSOY*, *Otava*, *Tammi*, *Edita* and *Gummerus*.

4 The results of the inquiry of *Sanoma Pro* can be found: <http://mb.cision.com/Public/68/9627176/84d90a0400dee2a9.pdf>

learning material. It seems that the publisher's digital material have also become more popular, which can be explained by the fact that the publishers offer broader and more differentiating digital material than three years ago.

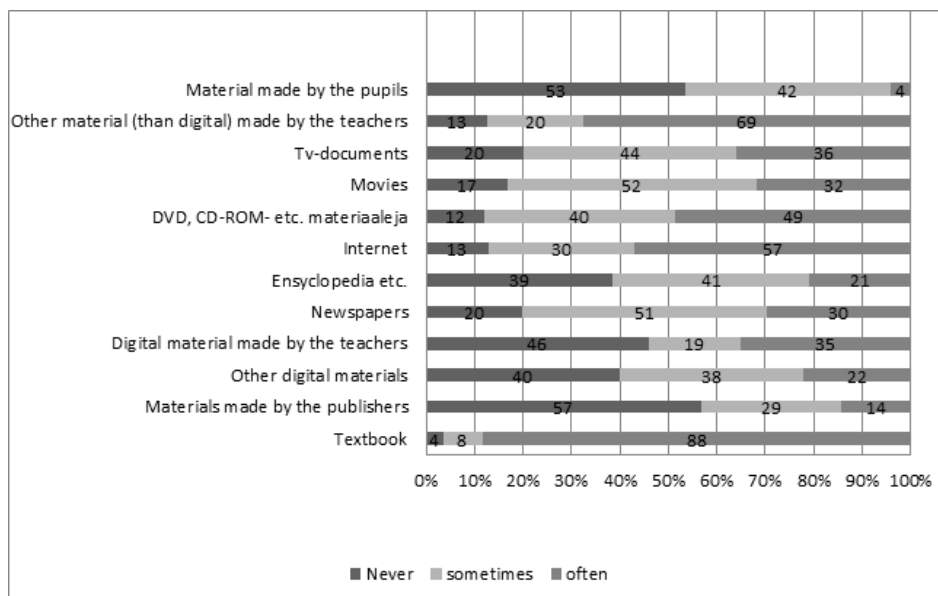


Figure 1. The teaching materials that teachers mention to use during the history lessons (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 35).

Teachers' answers in social sciences were similar than in history. 85% of the respondents said that during the social sciences lessons the textbook is used always or quite often. According to the responses of social sciences teachers, the most popular textbook series in social sciences were following: *Yhteiskunnan tuulet* (Otava), *Kronikka yhteiskuntaoppi* (Edita), *Yhteiskunta Nyt* (WSOY), *Aikalainen* (Sanoma Pro), *Ungdom och samhälle* (Schildts Söderströms) and learnin material in Swedish *Vårt samhälle*. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 36.)

Both in history and in social sciences the lack of textbooks and learning material in Swedish came to the front. Especially in social sciences it seems that teachers use the material called *Vårt samhälle*, which is made for Swedish pupils and the material handle the Swedish society.⁵ The Finnish speaking pupils succeeded much better in assessment of learning outcomes in history and social sciences than Swedish speaking pupils.

In history the general level of performance among the Finnish speaking pupils were 51% (percentage of correct answers of the total score) while among the Swedish speaking pupils the percentage was 46%. In social sciences the general level of performance among the Finnish speaking pupils was 65% and among the Swedish speaking pupils the success rate was 58%. The Differences between the language groups in both subjects were highly statistically significant. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 55, 68).

The differences of learning outcomes between Finnish and Swedish-speaking schools are assumed to be partly due to the fact that in Finland there are not enough teaching

5 The problem is that there are differences in Swedish and Finnish societies as well as in National Core Curricula in both countries.

and learning materials for Swedish-speaking pupils and therefore teachers in Swedish speaking schools order the history and social sciences textbooks and materials directly from Sweden. The problem is that the materials produced in Sweden do not correspond the objectives neither the content of Finnish Core Curricula.

The figure 2. demonstrates that approximately two-third (59%) of the teachers reported that they use often or always the learning material that they have prepared by themselves. The digital materials that are made by the teachers themselves announced to use 30% of the respondents. One third of the teachers told that they don't prepare any kind of material for social sciences lessons. Internet is used very widely for 73% of the respondents said that they use it for teaching and learning purposes regularly. It seems also that the teachers are using generally newspapers and magazines, for more than half of respondents (59%) announced that they use them as a part of social sciences education. Two-third of the respondent said also that in their schools, there are slightly or quite a lot of newspapers or magazines available for teaching and learning purposes. Instead the movies and the learning materials prepared by the pupils were used least during the social sciences lessons. Approximately 55% of the respondents announced that they don't use at all the material pupils have prepared or they use it very rarely during the social sciences lessons. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 36.)

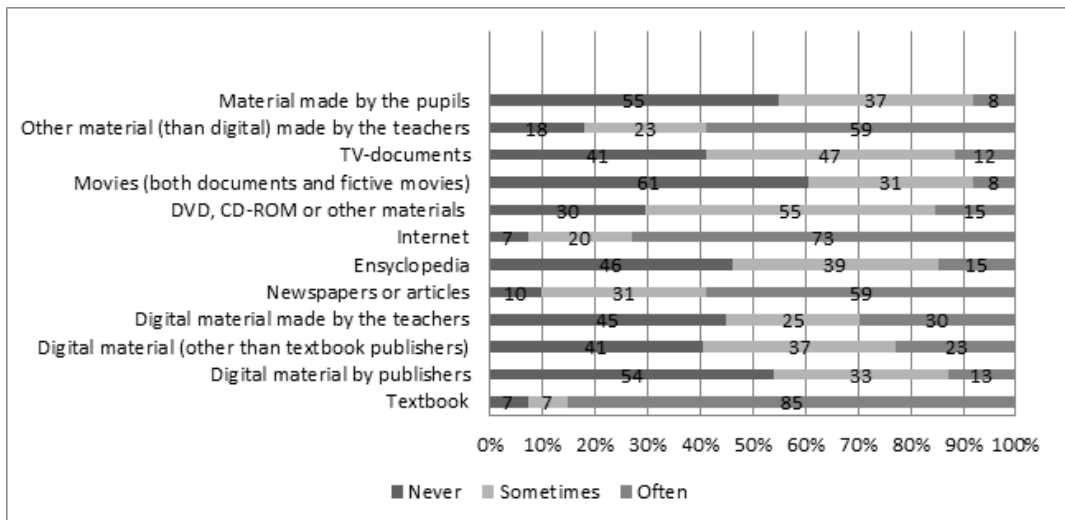


Figure 2. The teaching materials that teachers mention to use during the social sciences courses (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 36).

Teaching and working methods

As a part of assessment of learning outcomes the history and social sciences teachers were also asked questions linked to teaching methods that are used during the lessons. In figure 3. it is shown the teachers' opinions, what kind of teaching and working methods are used during the lessons. In the figure 3. the first six points are related mainly to social sciences lessons, next four points are linked to history lessons and the rest ten points are related to both subjects and the working methods used during those lessons.

83% of the respondents answered that during history lessons causes and consequences are discussed often or almost always. More than half (53%) of the respondents told that historical phenomena are studied using multiperspectivity. One-third (36%) of the teachers that answered to the questionnaire said that pupils explore the historical documents and almost the same number of teachers (35%) declared that pupils are doing exercises almost during every class, where they need to practice historical empathy.

During the social sciences lessons the national and international news were followed most commonly and half of the respondents said that they use newspapers and magazines often or almost always. More than 70% of the respondents announced that practical skills that pupils need when they begin to take care of their own affairs, are learned during almost every social sciences lessons. Despite of previous answer 66% of the respondents said that they practice active citizenship or participation seldom or not at all. Half of the teachers (54%) that answered to the questionnaire mentioned that they practice during the social sciences lessons often or always knowledge and skills that are related to economy.

The responses of history and social sciences teachers revealed that during the lessons the traditional ways of working and methods are still very common. 92% of the respondents told that they have used often or always teacher-centered working methods during history and social sciences lessons.

87 % of the teachers who answered to the questionnaire said that pupils do regularly notes during the lessons and 81% of the respondents consider the textbook as an important source of information.

As far as teachers teaching methods are concerned attention is drawn to the fact that only 11% of the respondents told that they have often projects and only 6% of the respondents said that they plan often or always the objectives and the content of lessons together with pupils.

More than two-third (74%) of the teachers that answered to the inquiry announced that they do not visit museums or enterprises at all or they visit them very rarely.

The responses that history and social sciences teachers gave (in figure 3.) are out of keeping with teachers opinions, how interactive methods they think that they use during their lessons (figure 4.).

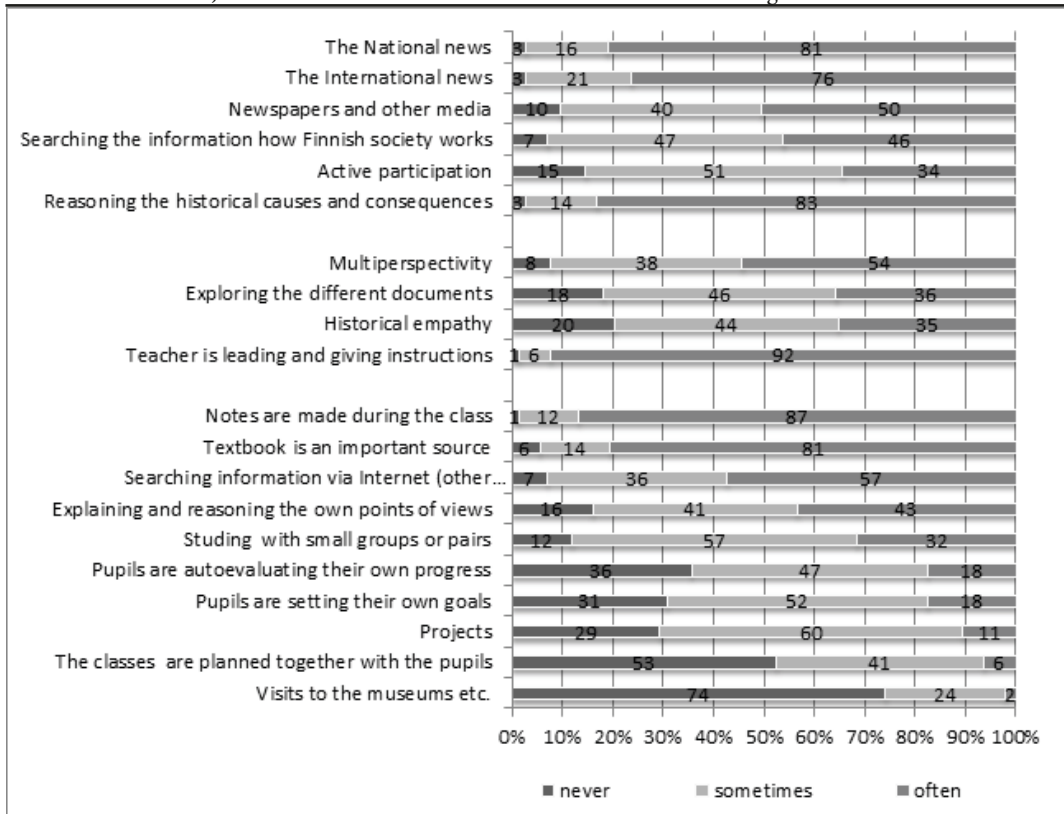


Figure 3. Teachers' opinions, what kind of teaching and working methods are used during the lessons (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 38).

As a part of assessment of learning outcomes in history and social sciences the pupils (N =4726) and the teachers (N= 165) were asked also how often interactive and activating working methods are used during lessons. In figure 4. it can be seen teachers' and pupils' average belief, how often the interactive or teacher-centered working methods are used. The prevalence of working methods have described with Likert-scale where 1= *not at all (never)*, 2= *seldom*, 3= *sometimes*, 4= *often* and 5= *always*

The pupils and teachers were asked about using different sources by following claims:

During the history and social sciences lessons:

- *The information is searched for Internet or other sources.*
- *Different documents are interpreted.*
- *Newspapers and other media are used.*
- *Historical empathy is used.*
- *National news is followed.*
- *International news is followed.*

Pupils' and teachers' belief, how often interactive or teacher-centered working methods were used was asked by following claims:

During the history and social sciences lessons:

- *The notes are made to notebook. The notes are used for studying.*
- *There are teacher-centered teaching/ instructions.*
- *Textbook is an important source of information.*

How often so called interactive and activating working methods were used was asked by following claims:

During the history and social sciences lessons:

- *The objectives and the content of lessons are planned together with pupils.*
- *Pupils study in pairs or in groups.*
- *The projects are made.*
- *The visits to the museums or enterprises are organized.*
- *The own points of views and opinions are explained to the other pupils.*
- *Multiperspectivity is used as a working method while pupils are thinking different perspectives to historical phenomena.*
- *The causes and consequences for historical phenomena are discussed. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 39- 40.)*

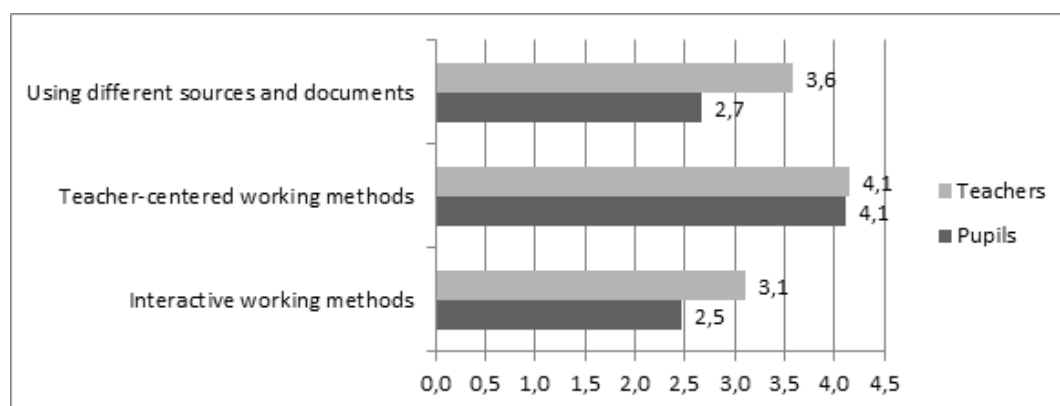


Figure 4. Pupils' and teachers' belief, how often certain working methods are used during history or social sciences lessons.

As figure 4. shows teachers' and pupils' belief, how often interactive working methods or different sources were used during history or social sciences lessons vary from each other. According to pupils' answers, interactive working methods such as projects, studying with pairs or in small groups are less frequently used during lessons as teachers used to think. Also pupils' belief how often the documents or different sources of information are used during the lessons differed from teachers' belief: according to pupils documents, the Internet, newspapers or other media were used seldom, while according to teachers' answers different sources are used often during history or social sciences lessons. (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 40.)

Since teachers' and pupils' belief varied from each other, as a part of assessment of learning outcomes of history and social sciences, the correlation between teachers' and pupils' answers were also studied.

The most correlated claims between pupils' and teachers' answers were: *Visits to the museums or enterprises are organized* ($r_{xy} = 0, 60$), *the projects are made* ($r_{xy} = 0, 47$), *Newspapers and other media are used* ($r_{xy} = 0, 42$), *International news is followed* ($r_{xy} = 0, 42$) and *Textbook is an important source of information* ($r_{xy} = 0, 39$).

As mentioned before in this article, even though the correlation doesn't prove causality with the fact certain working methods would lead to better learning outcomes than others. Pupils' answers and the learning outcomes of history were correlated the strongest with the claim: *there is teacher-centered teaching* ($r_{xy} = 0, 48$). Pupils' answers and the learning outcomes of social sciences were correlated the strongest with the claim: *during the classes I have got important information, how Finnish society works* ($r_{xy} = 0, 46$). For some reason teacher's answers that concerned the teaching and working methods were less correlated with the results of learning outcomes than pupils' answers. Teachers' answers and the learning outcomes of history and social sciences were correlated the strongest with the claims: *pupils set the goals to their studies*. In history the correlation was ($r_{xy} = 0, 24$) and in social sciences the correlation was ($r_{xy} = 0, 19$). The other claim where teachers' answers and the learning outcomes correlated strongly was: *During the classes National news is followed*. In history the correlation was ($r_{xy} = 0, 20$) and in social sciences it was ($r_{xy} = 0, 23$). (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 47).

Conclusion and discussion

In Finnish educational system teachers don't have an obligation to participate to the in-service training, except three working days per academic year, which is based on the agreement of public servants. Ministry of Education and Culture supports the in-service training to provide the equal opportunities to teachers and principals to develop their competences. Despite of the financial support of government, TALIS 2013 showed that teachers' participation in long-lasting training in Finland is decreasing, which will place the initial teacher education in difficult position. (Taajamo et al.2014, 30-33.)

Another challenge is that the role of the results of the learning outcomes as a tool for school level or national level development is not so clear to education providers neither educational administrators though this systematic link has existed since 1998 (Jakku-Sihvonen, 2013, 13; 2014, 16, 19-20). It seems also that the results of assessment of learning outcomes are not used systematically as they should be in teachers' pre- and in-service training. The analysed results of the data collected from teachers and pupils indicates certain needs that could be taken in consideration while planning in national level in

-service training for teachers. A good example of this mechanism and how it should work is the fact that even if there is not causality between certain teaching materials or methods and better learning outcomes (Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012, 31–42, 47) the data collected from teachers and pupils showed certain elements that could to be improved by teachers' pre-and in-service training.

One of those unquestionable results, which the assessment of learning outcomes in history and social sciences showed is the fact that there is a great lack of teaching materials for Swedish speaking pupils. The differences between Finnish speaking pupils and Swedish speaking pupils were highly statistically significant. Both the teachers and pupils need textbooks and other learning material in their other mother tongue and the right solution is not to order the materials from Sweden who has completely different national Core Curricula for history and social sciences. The result underlines the importance of national Core Curricula, but it also tells that the results of assessments of learning outcomes have to be taken in consideration more systematically also in teachers pre-service-training so the new teacher generation has an understanding of the consequences if the link between national Core Curricula and teaching materials is missing.

The data collected from history and social sciences teachers and pupils showed that textbooks are still an essential tool during the lessons. It seems also that notes and materials which teachers are preparing on their own are still the basis for the teaching and learning materials that are also the most commonly used during the lessons. Surprising result was also how few teachers responded to visit museums, enterprises or other learning environment. Also the fact how seldom the materials which was prepared by the pupils were used during the lessons was an unexpected result, especially when according to teachers' answers they seems to believe that the methods they use during the lessons are very activating and interactive. It is essential that for instance subject teachers such as history and social sciences teachers became more aware of using activating working as well as the teaching methods that would strengthen pupils' 21. century skills. While using interactive working and teaching methods teachers' large pedagogical autonomy could be realized in the best possible way also in practice. These results give the reasons to propound that during teachers' pre-and in-service training it would be essential to enter into the improvement of interactive and pupil-centered didactics.

According to Lonka et al. (2013):

For a large proportion of young people, technology forms part of their lives outside school. Despite this, Finnish schools have been slow to use technology. .. A pedagogically sound application of current learning methods requires an awareness of these new possibilities on the part of the teacher, as well as renewed forms of expertise and working methods and the ability to adapt to changes in the school culture. (Kumpulainen 2014, 37-38.)

The TALIS 2013 results confirmed also that 17% of teachers named that need the most the knowledge and competence how to use ITC and new technologies for teaching (Taajaomo et al. 2014, 34).

To conclude, this study has shown the paradoxical situation among schools and teachers that reflects the expectations of the Finnish society. In everyday schooling life teachers still use very often the textbook and the teacher-centered teaching methods. These are used more often than they assume. Teachers and the textbooks are no longer the only source of information and teachers' profession is not to pass the information to pupils.

Teachers are expected to be multi-professional and they are asked various skills and competences from the social skills to the ability to guide the pupils to learn their own learning. So that the new challenges could be responded and changes in the society could be taken into the consideration the educational system needs tools like life-long learning strategies. In school level the textbooks are switched to digital materials and frontal teaching are shifted to interactive learning methods, only if adequate and high quality in-service training will be available for teaching professionals and teachers will be more willing to participate to ongoing training than they are at this moment. This change needs the visions from both sides: from government to continue to provide in-service training partly based on the results of assessment of learning outcomes and from teachers to realize how to use the indicated results for developing purposes.

References:

- Heinonen, J-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopisto. Helsinki.* <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/opetussu.pdf> (12.11.2014)
- Ivić I., Pešikan, A. & Antić, S. (Ed.). (2013). *Textbook Quality A Guide to Textbook Standards.* V & R Unipress. Göttingen.
- Jakku-Sihvonen, R. (2013). *Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. In publication Räisänen, A. (Ed.). Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus, 13–36. Helsinki.* http://www.oph.fi/download/149650_Oppimisen_arvioinnin_kontekstit_ja_kaytannot_2.pdf (12.11.2014)
- Jakku-Sihvonen, R. (2014). *Arviointia Akanvirrassa. Raportit ja selvitykset 2014:14.* Opetushallitus. Helsinki. http://www.oph.fi/julkaisut/2014/arviointia_akanvirrassa (16.11.2014)
- Kansallinen oppimistulosten arviointimalli. (1998). *Arviointi 4/98.* Opetushallitus. Helsinki. Kumpulainen, T. (Ed.). (2014) *Opettajat Suomessa 2013.* Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Opetushallitus. Helsinki. http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf (13.11.2014)
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., Vettenranta, J. (2013). *Pisa 12 ensituloksia.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Helsinki. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/PISA12.html> (11.11.2014)
- Lonka, K., Hietajarvi, L., Makkonen, J., Sandström, N. & Vaara, L. (2013). *Tulevaisuuden opettajankoulutus – millaiseen kouluun ja miten? In publication Uusi oppiminen. 2013. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013.*

Metsämuuronen, J. (2009). *Metodit arvioinnin apuna. Perusopetuksen oppimistulosarviointien ja -seurantojen menetelmäratkaisut Opetushallituksessa. Oppimistulosten arviointi* 1/2009. Opetushallitus. Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki.

Ouakrim-Soivio, N. (2013) *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013: 9.* Opetushallitus. Helsinki.

http://www.oph.fi/download/152658_toimivatko_paattoarvioinnin_kriteerit.pdf (12.11.2014)

Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012) *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3.* Opetushallitus. Helsinki.

http://www.oph.fi/download/139945_Historian_ja_yhteiskuntaopin_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2011.pdf (12.11.2014)

Sanoma Pro. (2014) *Tutkimus opettajien odotuksista ja asenteista: Sähköiset oppimateriaalit osana opetusta.*

<http://mb.cision.com/Public/68/9627176/84d90a0400dee2a9.pdf>. (11.11.2014)

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2014) *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. The first results for lower secondary school.* Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2014:15. Helsinki.

http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2014/TALIS_2013.html?lang=en (15.11.2014)

ŠTO NAM PROCJENA ISHODA UČENJA IZ POVIJESTI DRUŠTVENIH ZNANOSTI GOVORI O UDŽBENICIMA, MATERIJALIMA I METODAMA POUČAVANJA NA NASTAVI?

IMPLIKACIJE ZA PROFESIONALAN RAZVOJ UČITELJA

Najat Ouakrim-Soivio

Sažetak: Profesija učitelja je u Finskoj regulirana i kvalifikacije potrebne za zanimanje učitelja su definirane zakonom. Od 1979 svi učitelji općeg obrazovanja imaju kvalifikaciju magistra. Obrazovanje učitelja u Finskoj podrazumijeva pedagoške studije i pedagošku praksu koja se provodi u sveučilišnim vježbaonicama. Nedavno istraživanje pokazalo je da 89% finskih ravnatelja i učitelja smatra kako su kvalificirani za obavljanje svoji zadataka (Kumpulainen 2014, 33). Unatoč visokoj razini obrazovanja učitelja izgledno je da se učitelji teško nose s kontradiktornim očekivanjima u svakodnevnom školskom životu. S jedne strane od učitelja se očekuje da osiguraju tradicionalna znanja, a s druge strane očekuje se da koriste interaktivne metode i pomažu učenicima u kreativnom korištenju digitalnog okruženja i materijala za e-učenje. U Finskom obrazovnom sustavu učitelji imaju veliku autonomiju, što potvrđuje i Kurikulum za osnovno obrazovanje (2004) i za srednjoškolsko obrazovanje (2003). Učitelji se u praksi mogu koristiti raznovrsnim metodama i materijalima koji odgovaraju njima i učenicima. U ovom radu istražuju se mišljenja učenika i učitelja o nastavnim materijalima metodama koji se koriste na nastavi Društvenih znanosti i Povijesti. Rezultati su prikazani uz pomoć rezultata ocjene ishoda učenja. Kao dio procjene ishoda učenja učitelji i učenici zamoljeni su odgovoriti i na pitanja koja se odnose na metode poučavanja, udžbenike i ostale materijale. Uzorak ispitanika u istraživanju je od 5% do 10% ukupne populacije učenika određene dobi (Jakku-Sihvonen 2013, 24) odnosno od 4000 do 6000 učenika. Škole uključene u istraživanje predstavljaju 15% od ukupnog broja osnovnih škola u Finskoj (Ouakrim-Soivio 2013, 21). Isto tako 165 učitelja sudjelovalo je u istraživanju. Rezultati pokazuju kako su učiteljima nužni dodatni alati i usavršavanje tijekom rada u školi kako bi mogli razviti vještine i kompetencije nužne za budućnost.

Ključne riječi: procjena ishoda učenja, osnovnoškolsko obrazovanje, Povijest, Društvene znanosti, usavršavanje učitelja

GRAĐANSKE KOMPETENCIJE U EUROPSKIM I HRVATSKIM DOKUMENTIMA

Maja Brust Nemet¹
Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska
mbrust@ufos.hr

Sažetak: U ovom radu analiziran je pojam građanskih kompetencija, njezino određenje i sadržaj u hrvatskim i europskim odgojno-obrazovnim dokumentima. U radu se analiziraju sljedeći normativni i strategijsko-razvojni dokumenti: Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (1996), Hrvatski nastavni plan i program (2006), Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. (2005), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011. godine (2007), Preporuka europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006).

Analizom sadržaja uočava se kako je razvoj građanskih kompetencija učenika u sustavu odgoja i obrazovanja predviđen temeljnim europskim i hrvatskim pravno-normativnim, ali nedovoljno razvojno-strategijskim dokumentima koji bi pomogli u određivanju preciznosti, koherentnosti i putokaza za odgojno-obrazovnu praksu.

Ključne riječi: građanske kompetencije, europski i hrvatski normativni, strategijski i razvojni odgojno-obrazovni dokumenti

Uvod

Pojam kompetencija javlja se u mnogim znanostima, a najčešće u ekonomskim, psihologijskim i u pedagojskim. Pojmovno značenje kompetencija pronalazi se u različitim perspektivama te se tumači na različite načine. Riječ kompetencija izvorno je latinska (lat. compententia²) i znači mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti, područje u kojem neka osoba posjeduje znanja i iskustva, upućenost, djelatnost ili poziv, što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). Prema prijevodu udruge za projektni menadžment (Building professionalism in project management³), u koju su uključeni menadžeri različitih ekonomskih područja,

1 Maja Brust Nemet asistentica je na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, profesorica pedagogije i hrvatskoga jezika i književnosti, doktorandica na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

2 <http://onlinerjecnik.com/rjecnik/strane-rijeci/kompetencija>

3 <http://pmi.cikac.com/glossary.aspx?w=kompetencija>

kompetencija (eng. competency- nadležnost, sposobnost, djelokrug, spremnost) je skup povezanih znanja, stavova, vještina, ali i samospoznaja koje poboljšavaju radni učinak pojedinca. Kompetencija je vezana s radnom učinkovitošću, može se mjeriti pomoću prihvaćenih standarda te poboljšati školovanjem i razvojem.

Iz psihologijske perspektive Bezinović (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008, prema Bezinović, 1993) kompetencije definira kao temeljne dimenzije samopoštovanja, tj. globalne ili specifične subjektivne percepcije pojedinca o sposobnosti realiziranja nekih oblika ponašanja i postizanja rezultata kojima teži ili koji se od njega očekuju. Definirajući kompetenciju iz psihologijske perspektive kompetencija je jedna od temeljnih psiholoških potreba. Želja za kompetentnošću jedna je od esencijalnih komponenti samopoštovanja, što je izvoran psihologijski pojam, a zadovoljenje potrebe za kompetentnošću značajno pridonosi razvoju samopoštovanja pojedinca. Psihologijska perspektiva definira kompetenciju i kao dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Kompetencije uključuju: znanja i razumijevanje, znanje o tome kako djelovati i znanje o tome kako biti (Vizek Vidović, 2009, prema Tuning, 2006., 5). Pri pojašnjenju kompetencija javlja se teškoća jer se on ne može tumačiti niti shvaćati jednoznačno te zahtijeva složene i diferencirane razine u rasponu od teorije do prakse s obzirom na kontekst koji označuje, a koji podrazumijeva izgradnju kurikuluma nastave, organizaciju i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razrednog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi ili izgradnju modela odgojnog partnerstva roditelja i škole (Jurčić, 2012).

Postoji niz znanja i vještina u pedagojskim perspektivama koje se prvenstveno usmjeravaju na učenika i učitelja. Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju novi tip znanja, vještina, vrijednosti i stavova, tj. aktivnost pojedinca kroz inovativnost, kreativnost, rješavanje problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnost, informatičku pismenost, socijalne i druge kompetencije. Odgoj i obrazovanje u institucijama usmjerava se na razvoj kompetencija kroz ishode učenja, tj. ishod učenja je sve ono što se očekuje da učenici i studenti znaju, razumiju ili mogu demonstrirati, postizanjem ishoda učenja kroz proces odgajanja i obrazovanja u institucijama stječu se određene kompetencije neophodne za funkcioniranje aktivnoga građanina, djelatnika, roditelja i drugih čovjekovih uloga.

Određenje i sadržaj građanske kompetencije u hrvatskim i europskim dokumentima

Građanske kompetencije uvjet su aktivnog i odgovornog sudjelovanja građana u procesu demokratskog odlučivanja. Prema nizozemskom autoru R. Veldhius (Spajić-Vrkaš i sur., 2001) postoje četiri dimenzije građanske kompetencije: politička i pravna, društvena i gospodarska. Prema francuskom autoru F. Audigieru postoji kognitivna, afektivna kompetencija i kompetencija za djelovanje. Jedna od temeljnih kompetencija je i građanska kompetencija učitelja koja bi pomogla pri osposobljavanju učenika kao budućih aktivnih građana. U Tablici 1. prikazuje se sadržaj pojedinih dimenzija građanske kompetencije (znanja, vještine, vrijednosti i stavovi) kako je to utvrđeno u normativnim i strategijsko-razvojnima dokumentima.

Tablica 1. Građanske kompetencije u europskim i hrvatskim normativnim i strategijsko-razvojnim dokumentima

Dokument /analiza sadržaja	Kritička analiza- građanska kompetencija	znanja	vještine	stavovi
<p>Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010)</p>	<p>Gradanske kompetencije kod učenika uključuju: stjecanje znanja i razumijevanje osnovnih koncepata demokracije i građanske uloge (demokratske institucije, građanska prava i dužnosti; osnovna načela funkcioniranja ekonomskog života; nacionalni identitet, europski identitet, globalizacija, međunarodni odnosi, građanin svijeta; socijalna povezanost i raznolikost), razvoj građanskih vještina (sposobnost kritičkog mišljenja o političkim, gospodarskim i općenito društvenim pojavama, sposobnost samostalnog donošenja odluka, surađivanja s drugima u javnom životu, procjena učinaka vlastitog angažmana), razvijanje pozitivnog stava prema demokraciji i građanskoj ulozi na različitim razinama (škola, lokalna zajednica, društvo i šira međunarodna zajednica), razvijanje interesa i spremnosti učenika da sudjeluju u političkim i građanskim aktivnostima kao odrasli građani, poticanje učenika na sudjelovanje u životu škole te u organizacijama i aktivnostima lokalne zajednice. „Svrha je poučavanja međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje pridonijeti osposobljenosti učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge, za međukulturnu interakciju i internacionalizaciju suvremenoga društva.“</p>	<p>Steci znanja i razviti svijest o važnosti demokratskih načela, institucija i procesa u vlastitom društvu, Europi i na globalnoj razini</p>	<p>Biti osposobljeni za kritičko prosuđivanje društvenih pojava Biti osposobljeni za uporabu i procjenu različitih izvora informiranja pri donošenju odluka i prihvaćanja obveza</p>	<p>Razviti pozitivan stav i zanimanje za stvaralačko i učinkovito sudjelovanje u životu škole i neposredne zajednice u kojoj žive Razviti pozitivan stav i zanimanje za stvaralačko i učinkovito sudjelovanje u društvenomu životu kao aktivni građani Razviti svijest o pravima, dužnostima i odgovornostima pojedinca, jednakopravnosti u društvu, poštovanju zakona, snošljivosti prema drugim narodima, kulturama i regijama te različitost mišljenja.</p>

<p>Hrvatski nastavni plan i program (2006)</p>	<p>Program obuhvaća: odgoj za ljudska prava, odgoj za demokratsko građanstvo, identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje, odgoj za mir i nenasilno rješavanje sukoba, odgoj za održivi razvoj, odgoj za sprječavanje predrasuda i diskriminacije, istraživanje humanitarnog prava i sl.</p>	<p>Učenik bi trebao upoznati vlastitu ulogu kao i uloge drugih ljudi u neposrednom okruženju Upoznati svoja prava i dužnosti i prava drugih ljudi u neposrednom okruženju Upoznati temeljne vrijednosti na kojima počiva suvremeno društvo</p>	<p>Istraživati i upoznavati zavičajne posebnosti (kulturu, običaje i sl.) Razvijati poštovanje prema prirodnoj, kulturnoj i društvenoj sredini Razvijati odgovoran odnos prema okolišu Razvijati i sustavno unaprjeđivati zdravstveno-higijenske navike Kritički razmišljati o svijetu u kojem živimo</p>	<p>Oblikovati pozitivan vrijednosni odnos prema živim bićima i prirodi kao cjelini Pripremati se za život u pluralističkom i demokratskom društvu</p>
<p>Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. (2005)</p>	<p>Preduvjet aktivnom uključenju ljudi u gospodarstvo i društvo temeljeno na znanju je ovladavanje osnovnom razinom jezičnoga, prirodoslovno-matematičkog, informatickog i društveno-humanističkog obrazovanja. Jedan od preduvjeta aktivnog uključenja ljudi u informacijsko društvo je mogućnost pristupa informacijama te osposobljenost za korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije u svakodnevnom životu i radu. Jačanje nacionalnih i kulturnih vrednota. Jačanje svijesti o pripadnosti europskom kulturnom krugu.</p>	<p>Ovladavanje je (između ostalih) društveno-humanističkim obrazovanjem Razvijanje znanja u djece i učenika/ca koje će im pomoći u odrastanju za kreativno, kompetentno, humanistički usmjerenost, odgovorno i aktivno uključivanje u demokratsko društvo</p>	<p>Uključivanje u društvenu zajednicu i svijet rada bez obzira na njihovo društveno podrijetlo. Izgradnja i stvaranje intelektualnog, radno kompetentnog i humanistički usmjerenog ljudskog kapitala na dobrobit svoje zemlje kao i za opće dobro. Razvijanje sposobnosti i vještina u djece i učenika/ca koje će im pomoći u odrastanju za kreativno, kompetentno, humanistički usmjerenost, odgovorno i aktivno uključivanje u demokratsko društvo.</p>	<p>Razvijanje nacionalnih, kulturoloških i humanističkih vrijednosti koje pogoduju osjećaju zajedništva, prihvatanja i poštovanja različitosti, solidarnosti, odgovornosti za održivi razvitak kao i poticanje aktivnog građanstva i razvijanje demokratskog društva u cjelini.</p>

MAJA BRUST NEMET: Građanske kompetencije u europskim i hrvatskim dokumentima

<p>Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008)</p>	<p>Odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece</p>		<p>Osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva</p>	
<p>Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011. godine (2007)</p>	<p>Znanje je pretpostavka osnaživanja ljudskih resursa. U tom smislu, visokoobrazovano građanstvo značajan je gospodarski resurs, no u informacijskom svijetu proizvodnja i posjedovanje novih znanja i vještina postaje i uvjet ljudskog opstanka. S obzirom da je pravo na obrazovanje uvjet afirmacije ljudskog dostojanstva, što potvrđuje i sadržaj međunarodnih odredbi prava na obrazovanje, na vladama leži povijesna obveza da svim svojim građanima osiguraju uvjete za stjecanje što korisnijih znanja, uključujući ona koja su bitna za zaštitu i promicanje ljudskih prava, temeljnih sloboda i građanskih odgovornosti, kako bi građani bili u stanju odgovoriti složenim izazovima suvremenog doba i time aktivno sudjelovati u osiguranju vlastite dobrobiti i dobrobiti društva u cjelini.</p>	<p>Građanima osigurati uvjete za stjecanje što korisnijih znanja uključujući ona koja su bitna za zaštitu i promicanje ljudskih prava, temeljnih sloboda i građanskih odgovornosti</p>	<p>Građani trebaju biti u stanju odgovoriti složenim izazovima suvremenog doba i time aktivno sudjelovati u osiguranju vlastite dobrobiti i dobrobiti društva u cjelini</p>	

<p style="text-align: center;">Preporuka europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. god</p>	<p>Skup kompetencija koje omogućuju pojedincu da ostvari sudjelovanje u građanskom životu. One uključuju osobne, međuljudske i interkulturalne kompetencije i obuhvaćaju sve oblike ponašanja koje pojedinac treba savladati da bi na učinkovit i konstruktivan način sudjelovao u društvenom i profesionalnom životu, posebno u sve heterogenijim društvima, kao i u rješavanju eventualnih sukoba. Građanske kompetencije omogućuju pojedincu puno sudjelovanje u građanskom životu, zahvaljujući poznavanju društvenih i političkih pojmova i struktura i opredjeljenju za aktivno i demokratsko sudjelovanje u društvu. Jednakosti, građanstva i građanskih prava, uključujući i to kako su ona izražena u Povelji o temeljnim pravima Europske unije i u međunarodnim deklaracijama te kako se primjenjuju u različitim institucijama na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini. Obuhvaća saznanja o suvremenim događajima, kao i glavne događaje i kretanja u nacionalnoj, europskoj i svjetskoj povijesti. Također je nužno poznavanje europskih integracija i struktura EU. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - europski referentni okvir 181 glavnih ciljeva i vrijednosti, kao i svijest o različitosti i kulturalnim identitetima u Europi. Vještine za građanske kompetencije odnose se na sposobnost konkretnog sudjelovanja s drugima u javnom životu, iskazivanje spremnosti i zainteresiranosti za rješavanje problema koji se tiču lokalne ili šire zajednice. To obuhvaća kritičko promišljanje i kreativno sudjelovanje u aktivnostima u zajednici ili susjedstvu kao i donošenje odluka na svim razinama, od lokalne do nacionalne i europske razine, a posebno sudjelovanje na izborima. Puno poštivanje ljudskih prava, uključujući jednakost kao temelj demokracije, uvažavanje i razumijevanje razlika u vrijednosnim sustavima različitih religijskih ili etničkih skupina, stvara temelj za pozitivan stav. To znači potrebu pokazivanja osjećaja pripadanja lokalnoj zajednici, zemlji, EU i Europi općenito kao i svijetu, te spremnost sudjelovanja u demokratskom odlučivanju na svim razinama. To, također, uključuje pokazivanje osjećaja odgovornosti, kao i razumijevanja i poštivanja zajedničkih vrijednosti potrebnih za osiguranje kohezije u zajednici, kao što su, na primjer, demokratska načela. Konstruktivno sudjelovanje također uključuje građanske aktivnosti, potporu društvenoj različitosti i koheziji i održivom razvoju te spremnost na poštivanje vrijednosti i privatnog života drugih.</p>	<p>Poznavanje građanskih prava i ustava zemlje domaćina, u djelokrugu vlade</p> <p>Razumijevanje uloge i odgovornosti institucija relevantnih za proces kreiranja politike na lokalnoj, regionalnoj nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini (uključujući političku i ekonomsku ulogu EU)</p> <p>Poznavanje ključnih figura u jedinicama lokalne i nacionalne vlade, političkih stranaka i njihove politike.</p> <p>Razumijevanje koncepata kao što su demokracija, građanstvo i međunarodne deklaracije koje ih izražavaju (uključujući Povelju o temeljnim pravima Europske unije i ugovore)</p> <p>Poznavanje glavnih događaja, trendova i promjena u nacionalnoj, europskoj i svjetskoj povijesti; sadašnje stanje u Europi i njezinih susjeda.</p> <p>Poznavanje emigracije, imigracije i manjina u Europi i svijetu.</p>	<p>Sudjelovanje u aktivnostima zajednice / susjedstva, kao i u donošenju odluka na nacionalnoj i europskoj razini; glasanje na izborima. Sposobnost za prikazivanje solidarnosti pokazujući interes u pomaganju za rješavanje problema koji utječu na lokalne ili šire zajednice.</p> <p>Sposobnost učinkovitog sučeljavanja s institucijama u javnoj domeni.</p> <p>Sposobnost dobit od mogućnosti koje daje EU.</p> <p>Neophodne vještine u jeziku kojim se govori u zemlji.</p> <p>Spremnost da sudjeluju u demokratskom odlučivanju na svim razinama</p> <p>Uvažavanje i razumijevanje razlike između sustava vrijednosti različitih vjerskih ili etničkih skupina</p>	<p>Osjećaj pripadnosti lokalitetu, državi, EU i svijetu.</p> <p>Raspored za volontiranje i sudjelovanje u građanskim aktivnostima, podršku za socialnu raznolikost i socialnu koheziju.</p> <p>Spremnost na poštivanje vrijednosti i privatnosti drugih sa sklonostima da reagiraju protiv antisocijalnog ponašanja.</p> <p>Prihvatanje koncepta ljudskih prava i jednakosti kao osnove solidarnosti i odgovornosti u suvremenim demokratskim društvima Europe; prihvaćanju jednakosti između muškaraca i žena</p> <p>Kritičko primanje obavijesti iz masovnih medija.</p>
---	--	--	--	--

Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) (2010) temeljne kompetencije za cjeloživotno obrazovanje učenika su: sporazumijevanje na materinskom jeziku, sporazumijevanje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje.

Građansko obrazovanje najčešće se definira kao priprema ljudi za aktivno uključivanje u pitanja i probleme političke zajednice, odnosno za ostvarivanje uloge građanina/ke, a podrazumijeva njegovanje stavova, znanja i vještina nužnih za političku participaciju (Batarelo, 2004, prema Gutmann, 1987). Analizom sadržaja uočava se kako se u NOK-u detaljno obrazlažu sastavnice građanske kompetencije i objašnjavaju prema sastavnicama znanja, stavova i vještina, no neobjašnjavaju se temeljna demokratska načela i njihove vrijednosti za mladog građanina.

Kako bi učenici stekli građansku kompetenciju putem NOK-a predlaže se međupredmetna tema Građanski odgoj i obrazovanje. „Svrha je poučavanja međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje pridonijeti osposobljenosti učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge, za međukulturnu interakciju i internacionalizaciju suvremenoga društva.“ (MZOŠ, 2010, 26/27). Ono što je posebno bitno za istaknuti jest da je u tijeku izrada predmetnog kurikuluma za Građanski odgoj i obrazovanje i njegova pilot provedba.

Prema najavama više savjetnice za nacionalne programe, Nevenke Lončarić Jelačić, od školske godine 2010./2011. građanski odgoj i obrazovanje trebao je postati obvezni dio školskog programa u svim osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama, no to se nije dogodilo. Naime, nove najave Darka Tota iz Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta naglašavaju kako će se Građanski odgoj i obrazovanje uvesti u sve škole od školske godine 2014./2015. i to u 7. i 8. razrede osnovne škole te 1. i 2. razrede srednje škole, a 1. travnja 2014. godine kreće jednomjesečna rasprava o samom nastavnom planu i programu građanskog odgoja i obrazovanja. Sadržaji o ljudskim pravima i građanstvu u nižim razredima osnovnih škola bit će uvedeni kao međupredmetni kurikulum, dok će se u višim razredima organizirati kao izborni predmet ili pak više uzastopnih modula (Šestan-Kučić, 2011). Unatoč izradi predmetnoga kurikuluma i najavama novoga predmeta za sljedeću godinu postavlja se pitanje osposobljenosti nastavnika koji će prenositi sadržaje građanskoga odgoja i obrazovanja učenicima. Dosadašnji nastavnički profili nisu se osposobljavali o građanskom odgoju i obrazovanju u okvirima svojih primarnih studija, već samo u okviru stručnih usavršavanja Agencije za odgoj i obrazovanje, stoga je potrebno pokretanje novih studijskih programa i paralelno uz stručna usavršavanja koji će osposobiti nastavnike određenih srodnih struka (profesora pedagogije, politike i gospodarstva, povijesti i sl.) kako bi učenike zaista odgajali i obrazovali za aktivne građane.

Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo izrađuje se od 1996. godine pod pokroviteljstvom Nacionalnog odbora za obrazovanje o ljudskim pravima povodom Desetljeća obrazovanja za ljudska prava Ujedinjenih naroda (1995. – 2004.). Odbor je osnovan 1996. godine kao posebno tijelo Vlade sa svrhom promicanja i usklađivanja aktivnosti u području obrazovanja za ljudska prava na nacionalnoj razini, od izrade i primjene programa, praćenja i vrednovanja njegovih rezultata do njegove eventualne izmjene (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Godine 1999. objavljena su četiri potprograma: za predškolu, niže i više razrede osnovne škole te za srednju školu. Program za osnovnu školu je pod nazivom „Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demo-

kratski građanski odgoj“ i uključen je u Nastavni plan i program.

U **Hrvatskom nastavnom planu i programu** (2006) za osnovnu školu kao integrativno-odgojni sadržaj navodi se Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Sustavno je uveden u hrvatski odgojno-obrazovni sustav 1999. godine odlukom Vlade Republike Hrvatske, a zapravo je primjena Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. U njemu su ujedinjena dosadašnja iskustva stečena provođenjem takvoga odgoja i obrazovanja u hrvatskom sustavu i iskustva drugih zemalja. Program obuhvaća: odgoj za ljudska prava, odgoj za demokratsko građanstvo, identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje, odgoj za mir i nenasilno rješavanje sukoba, odgoj za održivi razvoj, odgoj za sprječavanje predrasuda i diskriminacije, istraživanje humanitarnog prava i sl. Analizom sadržaja uočava se navođenje sastavnica građanske kompetencije, kao i nastavne metode kojima se može poticati aktivnost učenika, budućih građana.

Ovaj program može se ostvarivati na nekoliko načina: interdisciplinarno, kroz sve predmete koji sadrže programske teme koje su bliske temama ljudskih prava, kao izborni predmet, kroz izvannastavne aktivnosti u vidu projekata, kroz izvanškolske aktivnosti, sustavno kroz cjelokupni školski plan i program.

Odgoj za ljudska prava i demokratski građanski odgoj programski je ujedinjen od I. do IV. razreda, u području razredne nastave. U predmetnoj nastavi od V. do VIII. razreda izrađena su dva posebna programa: program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i program građanskog odgoja. Poželjno je da svi učitelji budu upućeni na program odgoja za ljudska prava i na program građanskoga odgoja kako bi učinkovitije koristili metodu integracije i korelacije srodnih odgojno-obrazovnih sadržaja. Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo omogućuje primjenu aktivnih metoda učenja i poučavanja: projektno učenje, suradničko učenje, učenje u paru, igranje uloga, simulacije, rješavanje problema, socijalno učenje korištenjem informacijskih i komunikacijskih tehnologija i dr. (HNOS, 2006, 24). Moguć je u svim nastavnim predmetima, a posebno u nastavi povijesti kroz sljedeće zadaće: upoznati temeljne vrijednosti na kojima počiva suvremeno društvo, kritički razmišljati o svijetu u kojem živimo, pripremajući se tako za život u pluralističkom i demokratskom društvu. Odgoj za ljudska prava i demokratski građanski odgoj od I. do IV. razreda predviđen je za nastavu prirode i društva i to posebno kroz sljedeće zadaće: učenik bi trebao upoznati vlastitu ulogu kao i uloge drugih ljudi u neposrednom okruženju, istraživati i upoznavati zavičajne posebnosti (kulturu, običaje i sl.), oblikovati pozitivan vrijednosni odnos prema živim bićima i prirodi kao cjelini, razvijati poštovanje prema prirodnoj, kulturnoj i društvenoj sredini te odgovoran odnos prema okolišu, razvijati i sustavno unaprjeđivati zdravstveno-higijenske navike, upoznati svoja prava i dužnosti i prava drugih ljudi u neposrednom okruženju.

Prema **Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja** 2005. - 2010. (2005) poseban naglasak stavlja se na razvoj temeljnih kompetencija prema europskim standardima, koje se naglašavaju i u NOK-u (2010), no one su u NOK-u nadopunjene građanskom kompetencijom koja se ne javlja i u Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja. U odlomku Utjecaj društvenih i gospodarskih promjena na odgoj i obrazovanje naglašava se važnost odgojno-obrazovnog sustava da izgrađuje i stvara intelektualni, radno kompetentan i humanistički usmjeren ljudski kapital za dobrobit svoje zemlje kao i za opće dobro. Ističe se važnost promicanja i održavanja nacionalnih, kulturoloških i humanističkih vrijednosti koje pogoduju razvoju osjećaja zajedništva, prihvaćanja i poštovanja različitosti, solidarnosti, odgovornosti za održivi razvitak kao i poticanje aktivnoga

građanstva i razvijanja demokratskog društva u cjelini. Aktivno će se uključenje ljudi u gospodarstvo i društvo temeljeno na znanju postići razvijanjem osnovnih kompetencija kao što su jezične, informatičke, društveno-humanističke i prirodoslovno-matematičke. U **Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi** (2008) članak 4. propisuje ciljeve odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama te kao jedan od ciljeva navodi se odgajanje i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobljavanje za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva.

Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011. godine (2007) sadrži sve relevantne dokumente za zaštitu i promicanje ljudskih prava, ali i za poticanje aktivnoga građanstva u Europi i Hrvatskoj. Nacionalni program donosi strategiju za različite osobe hrvatskoga društva, no poseban naglasak odnosi se na odgajanje i obrazovanje učenika u Republici Hrvatskoj. Temeljni hrvatski dokumenti prema ovom Programu su: Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnog društva, Operativni plan provedbe Strategije (Vlada, 2007), Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (1999), Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012. godine (2006.) te Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. (2005). Aktualni europski dokumenti za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo koji su temelj za hrvatske dokumente su: Preporuke Odbora ministara br. R (85) 7, Završna deklaracija i Plan djelovanja s drugog samita Vijeća Europe (1997), Deklaracije i Program obrazovanja za demokratsko građanstvo utemeljeno na pravima i odgovornostima građana (1999), projekt Vijeća Europe Obrazovanje za demokratsko građanstvo (1997), Preporuka Odbora ministara Vijeća Europe Rec (2000) 12, Povelja temeljnih prava i sloboda Europske unije (2000), Detaljni radni program ostvarenja ciljeva sustava obrazovanja i izobrazbe u Europi (2002).

Promicanjem aktivnog građanstva u svim europskim dokumentima želi se povećati jednakost šansi i ojačati društvena kohezija, olakšati pristup sustavima obrazovanja i izobrazbe svima, intenzivirati rad na izradi pokazatelja kvalitete obrazovanja za aktivno građanstvo, uz uključivanje sadržaja ljudskih prava, kulturne različitosti i nenasilja.

Hrvatski i europski dokumenti sadrže ciljeve, ali nedovoljno načine i strategije za ostvarivanje ljudskih prava i ostvarivanje demokratskoga i kulturno pluralnoga društva. Obrazovanje za ljudska prava temelj je pripreme mladih za aktivno i odgovorno građanstvo. Stjecanje temeljnih kompetencija neće se moći ostvariti samo putem Nacionalnih programa, strategija i sličnih dokumenata, već bi trebalo zaživjeti i u praksi. Do sada su samo pojedini studijski programi omogućavali stjecanje građanske kompetencije te su se prema Nacionalnom programu uključivale samostalne inicijative nastavnika i škola te nekih nevladinih organizacija. Obogaćivanjem i/ili otvaranjem novih studijskih programa, primjerenim programima i literaturom te pripremanjem nastavnika za to područje, što već djelomično i radi Agencija za odgoj i obrazovanje, ostvarit će se temeljni ciljevi ovoga Nacionalnoga programa, a ciljevi su sljedeći: cjelovito, integralno i dosljedno provoditi prihvaćena međunarodna načela i odredbe o pravu na obrazovanje, uvesti obrazovanje za ljudska prava na sve razine i u sve oblike odgoja i obrazovanja, uspostaviti bazu relevantnih i pouzdanih podataka o praksi obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Iako je odlukom Vlade još 1999. godine donesena odluka da se obrazovanje za građanski odgoj i ljudska prava sukladno Nacionalnom programu uvede u hrvatski

odgojno-obrazovni sustav te da se provodi u razrednoj nastavi programski ujedinjeno, a u predmetnoj intedisciplinarno kao izborni predmet, izvannastavna ili izvanškolska aktivnost, postavlja se pitanje koliko je to zaista zaživjelo i koliko je prepušteno dobroj volji i subjektivnoj percepciji aktivnoga građanstva nedovoljno osposobljenim nastavnicima za to područje. Jedino poseban predmet s kompetentnim nastavnicima omogućio bi stjecanje kompetencija za aktivnoga građanina.

Preporuka europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006/962/ec) ima za cilj pružiti potporu državama kako bi svojim građanima pružili stjecanje temeljnih kompetencija. Temeljne kompetencije definiraju kao kombinaciju znanja, vještina i stavova prilagođenih kontekstu, a to su: komunikacija na materinskom i stranom jeziku, matematička kompetencija, kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju učenja, društvenu i građansku kompetenciju, smisao za inicijativu i poduzetnost, kulturološku senzibilizaciju i izražavanje. Jednako kao i u NOK-u (2010) europski referentni okvir opisuje građansku kompetenciju, no stavlja veći naglasak na poznavanje pojmova demokracije, pravde, jednakosti, građanstva kako su izražena u Povelji o temeljnim pravima Europske unije i u međunarodnim deklaracijama te odnosi se na sve građane koji bi trebali steći i tu temeljnu kompetenciju za sudjelovanje u demokratskom odlučivanju na svim razinama.

Zaključak

Razvoj građanske kompetencije učenika u sustavu odgoja i obrazovanja predviđen je temeljnim europskim i hrvatskim pravno-normativnim, ali nedovoljno razvojno-strategijskim dokumentima. Europski dokumenti propisuju za zemlje članice europski referentni okvir za stjecanje temeljnih kompetencija te niz preporuka i programa za provođenje odgoja i obrazovanja o građanskom odgoju u školama. Europski standardi u području određenja građanske kompetencije uključeni su u hrvatske dokumente kojima se uređuje područje građanskog odgoja i obrazovanja i njegov razvoj, no nedostaje preciznosti i koherentnosti, zbog čega nisu dovoljan putokaz za odgojno-obrazovnu praksu.

Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo iz 1996. godine pokrenuo je program „Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratski građanski odgoj“ te ga uključio u Nastavni plan i program koji je mogao zaživjeti tek uz entuzijastične i marljive nastavnike jer se nije propisao način i sadržaj koji bi potaknuo stjecanje građanskih kompetencija. Pojedine osnovne škole (N=50) od tada su uvele manje projekte i izvannastavne aktivnosti o građanskom odgoju i obrazovanju. Obrazovna politika Hrvatske prati europske obrazovne dokumente, posebice Europski kompetencijski okvir u kojem su definirane navedene temeljne kompetencije te ga uvrštava u Nacionalni okvirni kurikulum koji je rađen tek od 2008. godine. Analizom sadržaja školskih kurikuluma i jednim sustavnim istraživanjem moći će se uočiti jesu li nastupile promjene nakon uvođenja temeljnih kompetencija u NOK-u te stručnim usavršavanjima od strane Agencije za odgoj i obrazovanje ili će se pozitivne promjene uočiti tek nakon uvođenja nastavnog izbornog predmeta Građanskoga odgoja i propisanih sadržaja i načina rada. Rezultati istraživanja (Batarelo i sur., 2007) pokazali su kako udžbenici u osnovnim školama zagovaraju vrijednosti sukladne načelima ljudskih prava, no nedovoljno promiču građanski aktivizam i djelovanje za opće dobro koje je preduvjet razvoja odgovornih i aktivnih građana. Postojeće osnovnoškolsko obrazovanje nedovoljno pridonosi realizaciji ciljeva obrazovanja za demokratsko građanstvo, prenose se temeljna znanja o aktivnom građanstvu, no ne dopušta se učenicima aktivizam. Učenički aktivizam i građanska kompetencija formirat će se promjenama načina rada, stvaranjem partnerskog ozračja s učenicima kroz sukonstrukciju kurikuluma škole i realizaciju nastavnoga i izvannastavnoga procesa, Vijećima učenika, poticanjem partnerstva s lokalnom zajednicom, projektima. S obzirom da imamo sve zakonske okvire, koje je potrebno precizirati i uskladiti, za formiranje aktivnoga građanstva tijekom sustava odgoja i obrazovanja potrebna su kvalitetna stručna usavršavanja nastavnika, rekonstrukcija nastavnoga plana i programa, promjene u udžbenicima, novi nastavni predmet, novi studijski programi i rekonstrukcija postojećih studijskih programa, koji će osposobljavati buduće nastavnike za aktivno građanstvo, koji jedino kao aktivni građani mogu biti kompetentni za formiranje učenikovih građanskih kompetencija. Unatoč najavama za sljedeću školsku godinu, još uvijek se postavlja pitanje o kompetentnosti nastavnika i spomenutim nužnim promjenama kako bi građanski odgoj dobio svoje mjesto u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu i počeo poticati aktivnost građana.

Literatura:

- Batarelo, I., Čulig, B., Novak, J., Reškovac, T., Spajić-Vrkaš V. (2010). Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: Teorija i praksa. Zagreb: Centar za ljudska prava.
- Building professionalism in project management. Pristupljeno 20.7.2011. <http://pmi.cikac.com/glossary.aspx?w=kompetencija>.
- Gutman, A. (1987). Democratic Education, Princeton University Press.
- Jurčić, M. (2012). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja, Zagreb, RECEDO d.o.o.
- Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, vol. 10, br. 1, 209-230.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Pristupljeno 20.1.2011. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>
- Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava od 2008. do 2011. godine. Pristupljeno 20.7.2011. www.ljudskaprava-vladarh.hr/fgs.axd?id=1239
- Online rječnik. Pristupljeno 20.7.2011. <http://onlinerjecnik.com/rjecnik/strane-rijeci/kompetencija>
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. Pristupljeno 17.8.2011. http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf
- Preporuka Europskog parlamenta i Savjeta; ključne kompetencije za cjeloživotno učenje—europski referentni okvir*. Pristupljeno 20.7.2011. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=92192
- Key competences for LLL (EC, 2007) http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf Pristupljeno 20.7.2011. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
- Spajić-Vrkaš V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001). Interdisciplinarni rječnik. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Spajić-Vrkaš V., Stričević, I., Maleš, D. I Matijević, M. (2004). Poučavati prava i slobode: priručnik za odgoj i obrazovanje o pravima djeteta u osnovnoj školi. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Vizek Vidović, V. (2009). Prema kurikulumu usmjerenom na kompetencije u visokom obrazovanju. (izvor). Pristupljeno 20.7.2011. www.unizg.hr/.../Prema__Kurikulumu_usmjerenom_na_kompetencije_-_svibanj_-09.ppt
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Pristupljeno 15.3.2011. <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/340388.html>

CIVIC COMPETENCES IN EUROPEAN AND CROATIAN DOCUMENTS

Maja Brust Nemet

Summary: *In this paper, the concept of civic competences, its definition and content in Croatian and European educational documents is being examined. The paper analyses the following normative and strategic and development documents: the National Curriculum Framework for Preschool and General Compulsory and Secondary Education (2010), National Programme of Education for Human Rights and Democratic Citizenship (1996), Croatian National Education Standard (2006), Education Sector Development Plan 2005 - 2010 (2005), Law on Education in Primary and Secondary Schools (2008), National Programme for the Protection and Promotion of Human Rights from 2008 to 2011 (2007), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 to December 2006 on key competences for lifelong learning (2006).*

The content analysis reveals that the development of civic competences of students in the education system is anticipated by the fundamental European and Croatian legal and normative documents, but not enough by development and strategic documents that would contribute to determining the accuracy, coherence and signposts for educational practice.

Key words: *civic competences, European and Croatian normative, strategic, development and educational documents.*

BEYOND DIGITAL TECHNOLOGY: CHALLENGES FOR TEACHERS AND TEACHER TRAINERS

Charlot Cessar
St. Margaret College Zabbar Primary School B
Zabbar, Malta
charlotcassar@ilearn.edu.mt

Summary: *Digital technology creates challenges for teachers, teacher trainers and professional development. This paper looks at the current situation with digital technology in Maltese schools. Drawing on experiential evidence, it posits digital technology in schools in a broader context, arguing that the challenge is that of providing for a “good education” that goes beyond digital technology, calling for a paradigm shift with an emphasis on the learning processes involved in teaching. It then presents the Pestalozzi Programme and the European Module Series on “Respect - Responsible Attitudes and Behaviour in the Virtual Social Space” as a case study for the professional development of teachers.*

Key Words: *Pestalozzi Programme; Professional Development; Respect; Teacher Training; Transversal Attitudes, Skills and Knowledge (TASK);*

Introduction

In Malta, the use of digital technology and in particular mobile devices has become part of our daily lives to the extent that it is often taken for granted, as is the use of social media. It is no cliché to argue that this is revolutionising the way we do things. It permeates the very fabric of our society and its influence has even become evident in the use of language – “I will Facebook you later” instead of an “I will call you later”. This “new reality” is obviously not restricted to the Maltese islands and whether we condone or condemn it, it is undoubtedly here to stay. Depending on one’s take on the matter, things will either get much better or much worse, but in any case this reality brings about new challenges that educators need to address while simultaneously highlighting challenges that are at the very core of education.

A Teacher Manifesto for the 21st Century

The Proposal for a Teacher Manifesto for the 21st Century, Education for Change – Change for Education (Pestalozzi Programme, 2014) identifies the “Digital Environment” as one of the challenges for educators. The digital environment is creating new opportunities for active and democratic citizenship, providing access to information, knowledge and political participation in ways that transcend the limitations of the pre-digital

environment. The digital environment is tantamount to Pandora's Box. Its power has been unleashed and it is unlikely it can ever be controlled, censored, tamed or broken in any way. Hence, the Manifesto argues that

The focus should be on educating citizens, forming attitudes friendly to peace, respect, democracy and rule of law and thus reflecting on how the digital processes can be made friendly to human destiny. (Pestalozzi Programme, 2014, p. 10)

A National Digital Strategy

Malta recently saw the launch of the National Digital Strategy for 2014-2020. The seven-year long strategy sets forth guiding principles and policy actions for Information and Communications Technology (ICT). It recognises the application of digital technologies in all university, college and school courses, as well as non-formal learning environments, as one of the guiding principles that underpin the successful implementation of this strategy. The need to help educators embrace technology and adopt new teaching methods to support the development of students' digital skills is also identified as a key factor that will determine success (Digital Malta 2014). This perpetrates and re-enforces the notion of education as being instrumental for the desired development in terms of this strategy and corroborates the challenges identified in the Teacher Manifesto (2014).

A Widening Gap

There is the "new" connected reality that is the norm for an ever increasing number of children. While the initial "Net Children Go Mobile" report suggests that children's internet access while on the move is still limited, the report also acknowledges that it is on the rise and that children are essentially going mobile (Mascheroni & Ólafsson, 2013). The findings from the "EU kids online: final report" (Livingstone et. al., 2011) indicate that 60% of 9-16 year-old internet users in Europe go online daily, and that a further 33% go online at least weekly. 75% of children who are online use the internet for communication purposes and 38% of 9-12 year-old and 77% of 13-16 year-old children have a profile on a social networking site. While Malta was not part of either one of these studies, I do not think we are very far off the mark either way.

In this context, it is quite ironic that, in spite of the fact that schools in Malta are fairly well-equipped in terms of digital technology, the online reality that children experience outside the school context is markedly different from the one they are exposed to in schools. The use of digital resources in the classroom is often limited to playing educational games and the use of the internet as a mass medium. The Teacher Manifesto (2014) acknowledges the fact that many educational settings 'fail to integrate new technologies in their content (as a subject matter) or methods (learning while using)'. To make the matter more urgent, in their report, Livingstone et. al. (2011) dismiss the argument that digital natives do not need support in developing digital skills as a myth.

Children generally grasp the ethical codes of courtesy, consideration and care that guide social interaction offline, but they have more to learn – or to be taught – about the importance of such codes online; becoming empowered and responsible digital citizens will be increasingly important as the internet becomes ever more embedded into daily life.

(Livingstone et. al., 2011, p. 44)

Digital natives know it all

The Challenge for Teachers

Up till now, teachers are ‘digital immigrants’, a term first coined by Marc Prensky in 2001. While, as the Teacher Manifesto (2014) acknowledges, it is only a matter of time before these digital immigrants are organically phased-out of the system, we are still looking at a few decades before this happens. In the meantime, the current teacher workforce is expected to cater for the needs of digital natives and support their development as digital citizens.

The recent introduction of an online platform for Maltese schools and a Memorandum of Understanding (2010) signed between the Malta Union of Teachers and the local education authorities that regulates this has somehow “forced” teachers to perform specific tasks online. However, these tasks do not go beyond mechanical inputting of specific information like children’s daily attendance. Efforts are being made to move beyond this state of affairs and various opportunities for professional development are being made available for teachers. The fact that the online solution adopted is archaic and was quickly surpassed by services freely available online is not helping much and some educators are now looking elsewhere for alternative and more viable solutions. Other teachers who are not as technically savvy see the online solution as a challenge. Most are prepared to give it their best shot not realising that the solution is passé. In practice, the requirements of the Memorandum of Understanding have been assimilated into routine practices and rendered virtually ineffective.

In the meantime, the digital revolution goes on unnoticed. Interventions in school are almost always limited to online safety awareness programmes delivered by outside professionals. Most teachers make use of mobile technology to communicate and are at least on one online social networking site. However, some still struggle with the basics and in isolated cases even sending an email is considered as a major hurdle. In some such instances, this is used as an excuse to make up for the lack of a sound pedagogical approach and technology is blamed for all the ills in the classroom. In other instances the use of digital technology becomes a mask to cover up bad practices with the assumption that somehow a flashy presentation will compensate for the rest. In most instances teachers are simply missing the wood for the trees – the digital technology somehow overshadows the inherent power of the pedagogical processes involved in teaching; as Toyama (2011) argues, there are no technology shortcuts to a good education.

This poses a formidable challenge for teacher training and in-service professional development. On the one hand, digital technology simply cannot be ignored; it permeates our everyday lives, over and above the need to justify the huge financial investments in digital technology for schools. On the other hand, digital technology alone cannot provide for quality education. It does however ensure access to information and knowledge so that the teacher is no longer the champion of the said knowledge. Many teachers are prepared to concede this, at least at face value. At a deeper level however, relinquishing this power undermines the very essence of teacher-hood. It deprives the teacher of the ultimate authority and posits him or her in a state of uncertainty and vulnerability. This scenario calls for a paradigm shift in which the teacher becomes a facilitator of learning with a focus on the pedagogical processes involved:

Teachers as facilitators of learning in an interconnected world will be encouraged to develop particular transversal competences in themselves on top of the competences specific to their academic subject. [...] Such a shift for teachers in schools includes letting go of the solely subject-based curricula to open orientations, shifting to inquiry based learning, learning about cognition, thinking about thinking, learning the value of cooperation. (Teacher Manifesto, 2014, p. 17)

These facilitators of learning must be capable of stimulating learning by creating opportunities in which students actively construct their own knowledge. They need to be helped to develop their own creativity and their “learning to learn” (Leclercq, 2011). They need to develop an ever-increasing awareness of, and control over, their personal and professional growth. The Pestalozzi Programme with the Council of Europe aims to do just this.

The Pestalozzi Programme

The Pestalozzi Programme is the Council of Europe’s training and capacity building programme for education at the core of which is the person through its focus on democracy, respect for human rights and dignity and the rule of law. The programme aims to put these values into the practice of education and to support member states in the move from education policy to education practice in line with these values. The programme targets education practitioners because they are the ones who make a difference in day-to-day practice in all spaces of learning, as they support the development of the necessary transversal attitudes, skills and knowledge for sustainable democratic societies (Pestalozzi Programme, 2014).

The European Module Series are an integral part of the Pestalozzi Programme. They are directed at trainers working in education and wishing to improve their knowledge and to develop their skills in the priority fields of the Council of Europe. The modules offer a unique experience in a stimulating working environment bringing together trainers from across Europe. At the end of each module participants are invited to submit educational training materials that they have designed, tested and improved throughout the course.

Each module is built round the content, a learner-centred methodology that supports collaborative work on issues of common concerns to find fit solutions for diverse contexts, and the development of competences, sensitivity, awareness, knowledge, understanding, individual and societal practice. The themes for the module series are decided by the Secretariat of the Pestalozzi Programme after consultation with the relevant units in the Education Directorate (Pestalozzi Programme, 2013).

Respect – Responsible Attitudes and Behaviour in the Virtual Social Space

One of the module themes identified for 2013/2014 was “Respect – Responsible Attitudes and Behaviour in the Virtual Social Space”. The module, which started in October 2013 and which is now coming to an end, was organised by the Pestalozzi Programme in cooperation with the European Youth Foundation of the Council of Europe. It brought together 40 educational practitioners who worked together over an 18 month period and was made up of two face-to-face meetings and ongoing online co-operation and support.

The module focused on the premise that the media environment has changed substantially over the past decades and the ability to use, communicate and interact in a responsible and critical yet beneficial way in this new social space is part of the competences needed to maintain and further develop our democratic societies. It permeates our lives in a much more intensive way than previously imagined. It plays a central role in most aspects of our lives: from identity building and personal development, communication, construction of reality and negotiation of meaning, information retrieval, social interaction and participation to education and learning, to work and entertainment. This training course focused on the role educational practitioners can play to develop the kind of responsible attitudes and behaviour in the virtual social space, based on the values of human rights, which are an essential framework for living together in democracy and diversity. Course participants had the opportunity to learn together as well as to plan and carry out collaborative and transversal educational projects between autumn 2013 and autumn 2014, focusing on the development of respectful and responsible attitudes and behaviours in the virtual social space provided by technological means such as the internet, mobile telephony, social networks and the like.

The module series brought together trainers and participants from formal and non-formal education working in different fields and contexts. The added value of the varied experiences that team and participants brought to the module created a rich and most active learning environment. This was evident in the enthusiasm with which the group came together, the sharing of experiences, good practices and ideas. The methodology was based on co-operative learning techniques, with an emphasis on teambuilding and peer support, bearing in mind that methodology is never neutral:

The way we train and teach needs to reflect and model the principles we train and teach for. In other words: the medium is (also) the message. Participative, democratic skills and behaviour cannot be taught in the same way that mere knowledge can be transmitted.

The training approach adopted focuses on collaborative work and knowledge construction, learning by doing, and it builds on the potential and expertise of the trainees as much as on the expertise of the trainers. It aims to mobilise the trainees' knowledge, skills and attitudes in order to further develop them through a collaborative process of challenge, experience and reflection. (Huber, 2011, p. 141)

The central theme of the module, "Respect in the online social space", was discussed and debated thoroughly in a bid to deepen participants' knowledge and understanding while the process and methodology supported the development of participants' skills and attitudes. The biggest challenge for participants was the paradigmatic shift from "teaching about" to "supporting the development of responsible attitudes and behaviours"; from "this is respectful and this is not" to "developing the pre-requisites that we need to be respectful"; from "knowing" to "being".

The Pestalozzi Programme, through its network of trainers, has developed a core list of these "pre-requisites" - specific components with a vision of supporting tomorrow's sustainable democratic societies. These components describe core transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs) and apply to all teachers and learners, in all subject matters. This list is the result of a three-year process of collaborative work by practitioners from diverse backgrounds (teachers, teacher educators, researchers from all over Europe) and a variety of fields of expertise including citizenship, human rights, diversity and intercultural education, media literacy, history, language, psychology, anthropology, sociology, and philosophy of education (Mompoin-Gaillard & Lazar, to be published, 2015). These components transcend subject or theme specific interventions just in the same way that the development of responsible attitudes and behaviour transcends the offline or online contexts. Ultimately, the development of these components is our onus as professionals in education.

Conclusion

The task ahead is not an easy one. Working with teachers of any subject to bring about desirable change, is a complicated matter (Harris & Lazar, 2011) but it is not impossible. A paradigm shift is possible. This encompasses the ability to reflect 'on and in action' (Schon, 1983), positing professional practice in the broader context that also includes, but is not limited to, digital technology.

References:

- Harris, R. & Lazar, I. (2011). Overcoming resistance. In Huber, J. (2011). Teacher education for change. Strasbourg: Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Huber, J. (2011). Teacher education for change. Strasbourg: Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leclercq, D. (2011). Getting people doing... to get them thinking. In Huber, J. (2011). Teacher education for change. Strasbourg: Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). EU kids online: final report. EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, London, UK.
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2013). Mobile internet access and use among European children. Initial findings of the Net Children Go Mobile project. Milano: Educatt.
- Memorandum of understanding between the Directorate for Quality and Standards in Education and the Directorate for Educational Services and the Malta Union of Teachers on the implementation of the Elearning Platform (Fronter) in primary schools.(2010). URL: http://skola.edu.mt/wp-content/uploads/2012/11/mut_01.pdf
- Mompoin-Gaillard, P., Lazar I. (To be published, 2015). “Developing competences for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs)”. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Parliamentary Secretariat for Competitiveness and Economic Growth. (2014) Digital Malta – National digital strategy 2014 – 2020. URL: file:///C:/Users/schools_home/Downloads/Digital%20Malta%202014%20-%202020.pdf
- Pestalozzi Programme (2013). European modules, framework and approach. URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Module/Pestalozzi_European%20Modules_Framework_EN.pdf
- Pestalozzi Programme (2014). URL: <http://pest-prog.ning.com/page/about-us>
- Pestalozzi Programme (2014). Proposal for a teacher manifesto for the 21st Century. URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/Manifesto_EN.pdf
- Prezky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. URL: <http://www.marcpresky.com/writing/Prezky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith. Cited in Pollard, A (Ed.) (2002). Readings for reflective teaching. London: Continuum.
- Toyama, K. (2011). There Are No Technology Shortcuts to Good Education. URL: <http://edutechdebate.org/ict-in-schools/there-are-no-technology-shortcuts-to-good-education/>

NAKON DIGITALNE TEHNOLOGIJE: IZAZOVI ZA UČITELJE I TRENERE
UČITELJA

Charlot Cessar

Sažetak: Digitalne tehnologije stvaraju izazove za učitelje, trenere učitelja i njihov profesionalni razvoj. Rad promatra trenutnu situaciju koja se odnosi na digitalne tehnologije u malteškim školama. Temeljeći se na iskustvima, postavlja digitalne tehnologije u školama u širi društveni kontekst, zagovarajući činjenicu da je stvarni izazov osiguranja „dobrog obrazovanja“ mnogo više od digitalne tehnologije. Rad zagovara promjene paradigme s naglaskom na proces učenja tijekom poučavanja. Nakon toga u radu je predstavljen Pestalozzi Programme i europski modul obrazovanja učitelja „Poštovanje – odgovorni stavovi i ponašanje u virtualnom društvenom prostoru“ kao studija slučaja profesionalnog usavršavanja učitelja.

Ključne riječi: Pestalozzi programme, profesionalno usavršavanje, poštovanje, usavršavanje učitelja, transferzalni stavovi, vještine i znanja (TASK)

POSEBNI PROGRAM OBRAZOVANJA POMORACA: ODGOVOR OBRAZOVNOG SUSTAVA NA PROMJENE U POMORSKOJ PROFESIJI

Vilma Kotlar¹, Anita Klapan² i Ana Gundić³

Sveučilište u Rijeci

vilma.kotlar@gmail.com ; aklatan@ffri.hr ; ana.gundic@gmail.com

Sažetak: U ovom radu su predstavljeni rezultati početnog istraživanja čiji je cilj identificirati motivaciju i zadovoljstvo polaznika Posebnog programa obrazovanja pomoraca koji se izvodi na Sveučilištu u Zadru. Program se izvodi u šest modula po mjesec dana, zbog očekivanja da će takva organizacija nastave omogućiti pomorcima da pohađaju nastavu u razdobljima dok nisu na plovidbi. Rezultati ispitivanja motivacije pokazali su da se 33% pomoraca upisalo na zahtjev poslodavca, dok kod ostalih za upis na program prevladavaju motivi želje i novih mogućnosti (želja za većom plaćom, napredovanjem i/ili stručnim usavršavanjem, ostvarenje novih mogućnosti). Rezultati ispitivanja zadovoljstva ukazali su na visoku razinu zadovoljstva uvjetima izvođenja i organizacijom nastave u šest modula po mjesec dana. Sudionici istraživanja predlažu moderniziranje nastavnih sadržaja, kako bi se približili aktualnim potrebama pomorske profesije. Posebni program obrazovanja pomoraca primjer je priznavanja prethodnog učenja. Po mišljenju 62,5% ispitanika, njegovi sadržaji uspješno se nadograđuju na znanja stečena radnim iskustvom.

Ključne riječi: motivacija, Posebni program obrazovanja pomoraca, priznavanje prethodnog učenja, zadovoljstvo

Uvod

Posebni program obrazovanja pomoraca (dalje u tekstu: PPOP) u Hrvatskoj je uveden 2011. godine, kao odgovor na zahtjeve hrvatskih pomoraca da im se omogući stjecanje najviših zvanja i bez završene visokoškolske naobrazbe, kao što je to moguće u inozemstvu. Njime se omogućava formalno stručno usavršavanje pomorcima koji su dio znanja, koje se inače stječe kroz visokoobrazovne programe, stekli radnim iskustvom. Program je kreiran u skladu s odredbama Pravilnika o zvanjima i svjedodžbama

- 1 Vilma Kotlar, doktorandica na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci
- 2 Anita Klapan, redovna profesorica na Odsjeku pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci
- 3 Ana Gundić, doktorandica na poslijediplomskom doktorskom studiju nautike Pomorskog fakulteta u Rijeci

o osposobljenosti pomoraca, te udovoljava standardima svjetskih pomorskih profesionalnih organizacija.

Omogućuje pomorcima, koji imaju završenu srednjoškolsko obrazovanje brodstrojarskog, nautičkog ili drugog odgovarajućeg smjera u trajanju od najmanje 4 godine (a u kojem su obuhvaćeni sadržaji iz dijela A -II/2 STCW Konvencije) i više od 36 mjeseci plovidbenog staža u svojstvu časnika plovidbene straže, da kroz PPOP steknu znanja specifična za prve dvije godine preddiplomskog studija, čime ispunjavaju uvjete za pristupanje ispitu za stjecanje najviših zvanja. Kako je predviđeno dvije godine od upisa do završetka programa, nedavno su iz sustava izašle prve osobe sa stečenim uvjerenjem o završenom programu, što po prvi put omogućava prikupljanje informacija o programu i ispitivanje stavova polaznika koji su program odslušali.

Polaznici u Zadru pohađaju šest modula, od kojih svaki traje po mjesec dana. Postavlja se pitanje utječe li ovakva organizacija nastave na zadovoljstvo polaznika, odnosno je li izvođenje nastave prilagođeno mogućnostima zaposlenih pomoraca, da se obrazuju uz rad. Ovaj se program izvodi i na Sveučilištu u Rijeci, Sveučilištu u Splitu, te na Sveučilištu u Dubrovniku, gdje se drugačije organizira nastava (dva modula po tri mjeseca).

Cjeloživotno obrazovanje pomoraca

Obrazovne politike Europske unije usmjerene povećanju zapošljivosti i stvaranju ljudskog kapitala, provode se kroz programe cjeloživotnog učenja (Lifelong Learning Programme) i priznavanja prethodnog učenja stečenog iskustvom (Recognition of prior learning). Memorandum o cjeloživotnom učenju Europske komisije (2000.), ističe cjeloživotno učenje kao iznimno važan vid obrazovanja i osposobljavanja i postavlja se za vodeće načelo u cjelokupnom kontekstu učenja. Memorandum definira cjeloživotno učenje „... kao višenamjenski proces prihvaćanja znanja koji se događa na stalnoj osnovi s ciljem unapređivanja znanja, vještina i stručnosti“ (Puljiz, Živčić, 2009, str. 184). Eksplicitno ističe važnost priznavanja prethodnog učenja (neformalnog i informalnog), kako bi se ekonomizirali troškovi obrazovanja, te ubrzao put do stjecanja kvalifikacije tamo gdje su znanja već stečena. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) ističe kako gospodarski uspjeh uvelike ovisi o ljudskom kapitalu – znanjima, vještinama, kompetencijama i osobinama koje ljudima omogućuju razvoj vlastite i društvene dobrobiti, kao i dobrobiti svojih zemalja. A upravo je obrazovanje ključni činitelj stvaranja ljudskog kapitala! Prema OECD-u, brojna istraživanja pokazuju da ljudi s boljom naobrazbom često imaju veća primanja, što se odražava i na veći gospodarski rast (Keeley, 2007). Rastom ljudskog kapitala poboljšava se zdravlje, zajednica je više uključena u stvaranje korisnih društvenih procesa, povećavaju se izgledi, ne samo za zapošljavanje, već i produktivnost, inovativnost i kreativnost. Kako se uslijed globalizacije povećava potreba za tehnologijskim vještinama i prilagodbom, važnost ljudskog kapitala može samo rasti u godinama koje nam predstoje.

Profesija pomoraca usko je povezana uz tehnologiju, stoga ubrzani tehnološki razvoj posljednjih godina još više zahtijeva stručno usavršavanje, usvajanje novih sadržaja, te prilagođavanje drugačijim uvjetima rada. Međunarodna pomorska organizacija (International Maritime Organisation – IMO) odavno su prepoznale potrebu kontinuiranog praćenja zahtijeva tržišta rada, te su ih formalizirale kroz definirane

obrazovne programe. Tako su, naročito časnicima, omogućeni, i kao zahtjev se postavljaju, brojni tečajevi kroz koje se povremeno stručno usavršavaju.

Pomorci često započinju karijeru odmah po završetku srednje škole, a tek nakon nekoliko godina plovidbenog iskustva nastavljaju obrazovanje na visokoškolskoj razini. Pri tome neki privremeno prekidaju svoju karijeru, kako bi mogli studirati kao redoviti studenti, ali također se često odlučuju i na izvanredni studij, gdje pohađaju nastavu samo tijekom razdoblja koje provode na kopnu. Dok takvo studiranje pomorcima oduzima slobodno vrijeme koje bi mogli i htjeli provoditi sa svojim obiteljima, istovremeno ih ne potiče dovoljno da koriste slobodno vrijeme koje imaju dok su na brodu. Osim toga, takvo studiranje nije lako organizirati, jer se razdoblja koja pomorci provode na kopnu najčešće ne podudaraju s uobičajenim akademskim kalendarom. To znači da bi obrazovne institucije trebale organizirati posebnu nastavu za izvanredne studente, što i ne bi bilo tako teško, kad bi svi bili na kopnu u isto vrijeme, što, naravno, u praksi nije slučaj. Zbog toga bi bilo puno jednostavnije organizirati izvanredni studij putem e-učenja, posebno s obzirom da je na mnogim brodovima moguć pristup internetu. Pri tome je e-učenje potrebno kombinirati s konvencionalnim nastavnim metodama rezerviranim za one nastavne jedinice koje nije moguće izvesti putem e-učenja i organiziranima za vrijeme dok studenti borave na kopnu. Naravno, to zahtjeva redefiniranje postojećih modela učenja (Marušić 2010.).

Još jedan od načina da se pomorcima omogući sudjelovanje u visokoškolskoj nastavi je kroz posebne programe obrazovanja, koji se mogu organizirati na različite načine. Jedan od temeljnih uvjeta izvođenja bilo kojeg programa obrazovanja odraslih je fleksibilnost, kako bi se izvođenje programa prilagodilo mogućnostima zaposlenih osoba da se u program uključe i da ga uspješno prate. Stoga je takve programe potrebno organizirati na način da oni budu dostupni što većem broju zainteresiranih polaznika.

Posebni program obrazovanja pomoraca u Hrvatskoj se organizira na sveučilištima u Rijeci, Zadru, Splitu i Dubrovniku. Na program se mogu upisati polaznici s najmanje 36 mjeseci radnog iskustva u svojstvu časnika ili kapetana broda.

Očekuje se da polaznici dolaze s predznanjem koje su stekli iskustvom, zbog čega kroz nastavu dobivaju sadržaje koji su skraćeni u odnosu na prve dvije godine preddiplomskih studijskih programa, koji nose 120 ECTS bodova. Na PPOP-u opterećenje nautičara iznosi 88, a brodstrojara 90, dakle razlika od 30 ili 32 ECTS boda automatski se priznaje na temelju radnog iskustva. Slični se programi već duže organiziraju u inozemstvu, te je uvođenjem ovoga programa hrvatskim pomorcima konačno omogućeno ono što je omogućeno i njihovim kolegama iz drugih država s kojima se natječu za radna mjesta na svjetskom pomorskom tržištu.

Ciljevi i metode istraživanja

Opći cilj istraživanja je ispitati jesu li uvjeti izvođenja PPOP-a prilagođeni polaznicima – zaposlenim pomorcima.

Temeljna svrha je provjeriti je li način izvedbe programa dovoljno fleksibilan u odnosu na mogućnosti, očekivanja i motivaciju zaposlenih pomoraca.

Specifični ciljevi:

Utvrđiti koje dimenzije obuhvaća motivacija za upis PPOP kod pomoraca na Sveučilištu u Zadru. Interesira nas navodi li pomorce na upisivanje PPOP-a sve veća nesigurnost na tržištu rada, odnosno potreba da zadrže radno mjesto ili prevladavaju drugačiji motivi. Stoga razlikujemo motive želje i novih mogućnosti (želja za većom plaćom, napredovanjem i/ili stručnim usavršavanjem, ostvarenje novih mogućnosti) od motiva potrebe (zahtjev poslodavca, povećana konkurencija i/ili neophodno stručno usavršavanje zbog zadržavanja postojećeg radnog mjesta), koji prisiljavaju pomorce da se stručno usavršavaju na ovakav način.

Utvrđiti zadovoljstvo polaznika PPOP-a uvjetima izvođenja programa i organizacijom nastave.

Dvije su hipoteze postavljene na početku istraživanja:

H1: Motivi potrebe prevladavaju nad motivima želja i novih mogućnosti među motivatorima za upis na PPOP-a.

H2: Polaznici programa zadovoljni su uvjetima izvođenja i organizacijom programa na Sveučilištu u Zadru.

U istraživanju se koristio kvantitativni pristup:

prikupljanje i prikazivanje brojčanih podataka koji se odnose na populaciju i uzorak, anketiranje s ciljem prikupljanja mišljenja, stavova i interesa, statistička obrada, analiziranje i interpretacija prikupljenih podataka.

Prikupljanjem podataka iz baze podataka o upisanim na program i istraživačkom metodom anketiranja prikupili su se podaci za istraživačke upite. Podaci o upisanim na PPOP prikupili su se iz sveučilišne baze podataka upisanih na programe. Uvjeti upisa na program su zanimanje pomorac s minimalno 36 mjeseci radnog iskustva u svojstvu časnika na brodu, tako da svi upisani na program imaju ta obilježja. Podaci o uvjetima izvođenja programa prikupili su se iz dokumentacije o PPOP-a na Sveučilištu u Zadru.

Anketni upitnik sastojao se većinom od pitanja zatvorenoga tipa i manjeg broja pitanja otvorenoga tipa kroz koja se željelo omogućiti komentiranje PPOP-a. Kako bi se povećala vjerodostojnost rezultata i smanjila pristranost ispitivača, provelo se pilot istraživanje, a prema prikupljenim odgovorima pripremila se konačna verzija upitnika. Anketa je bila dobrovoljna i anonimna, kako bi se smanjila pristranost i zajamčila tajnost podataka. Jasnom formulacijom pitanja nastojalo se izbjeći usmjeravanje na poželjne odgovore. Lickertova skala omogućila je ispitanicima neizražavanje stava u pitanjima u kojima nisu željeli izraziti stav ili ga nemaju, čime se smanjio pritisak na ispitanike i davanje poželjnih ili nasumičnih odgovora.

Za potrebe ovoga istraživanja, populaciju čine samo oni polaznici koji su se upisali na program na Sveučilištu u Zadru i odslušali sve module. Upitnik se prosljedio svim polaznicima koji ispunjavaju uvjete, čime se osiguralo da svaki član populacije može ući u uzorak (prigodni uzorak). Kroz dvije faze (slanje e-maila, te podsjećanje za dobivanje odgovora), nastojalo se dobiti što je moguće veći broj odgovora, kako bi se osigurala reprezentativnost uzorka.

Prednost mrežne/internetske ankete je u brzini prikupljanja podataka, što je omogućilo da anketu ispune i ispitanici koji su u tom trenutku na plovidbi, zbog čega nisu

fizički dostupni. Povrat u ovakvim sličnim istraživanjima nije poznat, jer je ovo prvo istraživanje ove vrste u Hrvatskoj. Postupcima podsjećanja i pozivanja, uz zamolbe za sudjelovanje u istraživanju, dobio se povrat od 34,5%.

Prva grupa pitanja u upitniku odnosila se na sociodemografske karakteristike polaznika programa (mjesto studiranja, dob, plovidbeni staž i čin), za što su se koristila strukturirana dihotomna pitanja. Druga i treća grupa pitanja postavljena je s unaprijed ponuđenim odgovorima (Lickertova skala s pet stupnjeva). Dok se druga odnosila na motivaciju za upis, trećom se željelo izmjeriti stupanj zadovoljstva uvjetima i organizacijom nastave. U otvorenom obliku je postavljeno kontrolno pitanje koje se odnosilo na motive upisa, kako bi se provjerili dobiveni odgovori. Na kraju se postavilo pitanje o želji za nastavkom školovanja, te provjerilo ukupno zadovoljstvo uvjetima izvođenja programa pitanjem: Bi li preporučili ovaj program drugima? S još dva otvorena pitanja, omogućilo se opisivanje povezanosti znanja stečenog radnim iskustvom s praćenjem nastavnih sadržaja i polaganjem ispita, te komentiranje programa.

Prikupljeni podaci obradili su se putem Microsoft Office Excel programa, pri čemu su se koristile metode univarijatne statistike (frekvencije, postoci i mjere centralne tendencije). Za svaku skupinu zadataka su se izračunale osnovne vrijednosti deskriptivne statistike, koje su radi bolje preglednosti prikazane tablično i grafički.

Rezultati i interpretacija

Ispitanici

Od 2011. godine, otkako se provodi PPOP na Sveučilištu u Zadru, program je upisalo 198 polaznika (137 brodstrojara i 61 nautičar), svi muškoga spola, što je očekivano s obzirom na hrvatsku tradiciju. Do kraja 2013. godine 116 polaznika je odslušalo sve nastavne module, čime su stekli uvjete za izlazak na ispit za kapetana broda. Od 116, na anketni upitnik je odgovorilo 40 polaznika programa (25 brodstrojara i 15 nautičara), od kojih samo jedan plovi na brodovima domaće kompanije. Prosječna dob ispitanika je 40,6 godina (najmlađi 29, najstariji 53 godine).

Minimalni radni staž iznosi 36, a maksimalni 341 mjesec (preko 28 godina), a prosječni 150,6 (oko 12 i pol godina). Prije upisivanja na PPOP, 7 (17,5%) ih je plovilo u svojstvu upravitelja stroja ili zapovjednika broda (do 3000 BT), 15 (37,5%) u svojstvu prvog strojara ili prvog časnika palube, 15 (37,5%) u svojstvu drugog strojara ili drugog časnika palube, a 3 (7,5%) kao treći strojar ili treći časnik palube.

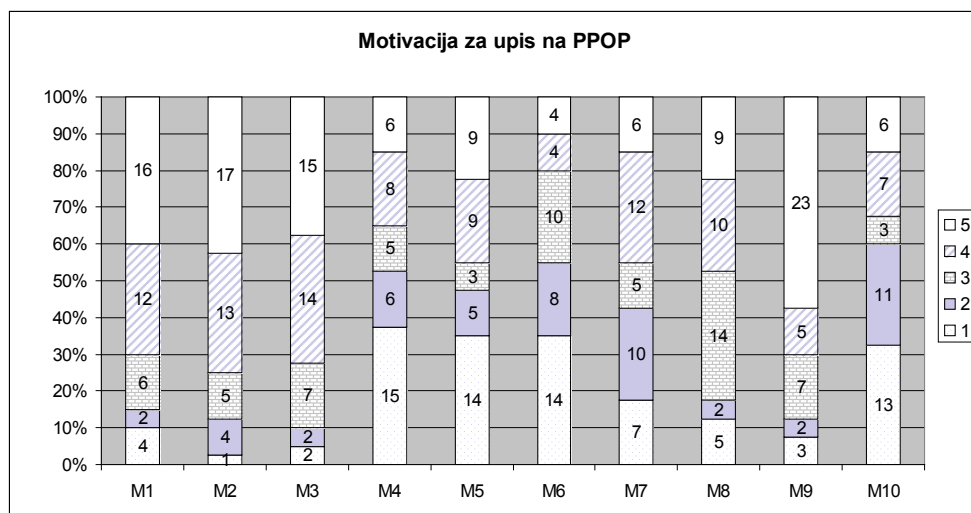
Razdoblje koje je proteklo od upisivanja na program do trenutka kada su završili sa slušanjem nastave svih modula, kreće se od 6 do 30 mjeseci, a prosječna duljina obrazovnog ciklusa iznosi 14 mjeseci.

Motivacija

Motivi želje i novih mogućnosti ispitani su česticama M1, M2, M3, M7, M8 i M9, a motivi potrebe česticama od M4, M5, M6 i M10 (Tablica 1).

Brojevi na Lickertovoj skali od 1 do 5 označavaju tvrdnje:

- 1 - Uopće se ne odnosi na mene;
- 2 - Uglavnom se ne odnosi na mene;
- 3 - Osrednje;
- 4 - Uglavnom se odnosi na mene;
- 5 - U potpunosti se odnosi na mene.



Slika 1. Frekvencije odgovora po ispitanim česticama motivacije
(Napomena: Oznake M1 – M10 opisane su u Tablici 1)

Tablica 1. Motivi polaznika PPOP-a, poredani prema aritmetičkoj sredini odgovora

		Odgovori polaznika	Aritmetička sredina	Medijan	Mod
Motivi želje i mogućnosti	M9	Mogućnost da dobijem "papir" koji će mi omogućiti da radim posao za koji sam već odavno sposoban.	4,08	5	5
	M2	Želja za napredovanjem zbog ugleda u struci.	4,03	4	5
	M3	Želja za stručnim usavršavanjem.	3,95	4	5
	M1	Želja za napredovanjem zbog veće plaće.	3,85	4	5
	M8	Mogućnost da napredujem na radno mjesto koje je fizički manje zahtjevno.	3,40	3	3
	M7	Mogućnost da brže dobijem formalno obrazovanje.	3,00	3	4
Motivi potrebe	M5	Strah od gubitka radnoga mjesta: sve je veća konkurencija za ukrcaj s istim stupnjem obrazovanja kao što je moj.	2,85	3	1
	M4	Strah od gubitka radnoga mjesta zbog zaostajanja u stručnim znanjima.	2,60	2	1
	M10	Zahtjev poslodavca (kompanije)	2,55	2	1
	M6	Strah od gubitka radnoga mjesta zbog životne dobi: ukrcavaju se sve mladi.	2,40	2	1

Iz podataka u Tablici 1 i Slici 1 vidljivo je da prevladavaju motivi želje i mogućnosti. U najvećem broju slučajeva ispitanici su birali odgovore koji izražavaju potrebu za formaliziranjem znanja, te motivi želje. Iznenaduje najčešće birani odgovor (Mogućnost da dobijem "papir" koji će mi omogućiti da radim posao za kojeg sam već odavno sposoban), koji otkriva činjenicu da većina ispitanika sebe doživljava potpuno osposobljenima za rad na višoj razini.

Navedeni rezultat pojašnjava jedan od sudionika istraživanja odgovarajući na pitanje otvorenoga tipa o motivaciji: Uvidio sam već davno da su neki kolege ispreskakali kroz rankove brzinski i bez puno iskustva, a mnoge od njih sam i sam trenirao i prenosio znanje na njih. Rezultati ispitivanja motivacije opovrgavaju prvu hipotezu po kojoj na upis u PPOP pomorce navode zahtjevi tržišta rada. Poslodavci u nekim slučajevima postavljaju nastavak obrazovanja kao uvjet (čak 33% naših ispitanika je odabralo odgovore uglavnom se odnosi na mene i u potpunosti se odnosi na mene), ali to nije motiv koji prevladava među sudionicima našeg istraživanja.

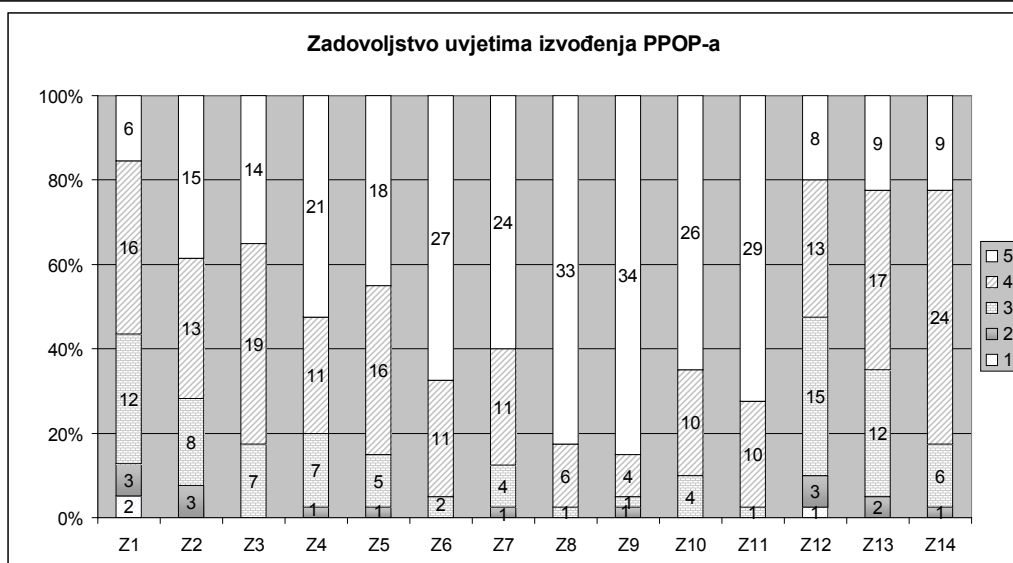
Zadovoljstvo uvjetima izvođenja nastave

Zadovoljstvo ispitanika uvjetima izvođenja nastave ispitano je česticama Z1 – Z14, pri čemu su brojevima 1-5 označavali sljedeće odgovore: 1 - Potpuno nezadovoljan; 2 - Više nezadovoljan, nego zadovoljan; 3 - Niti zadovoljan / niti nezadovoljan; 4 - Više zadovoljan, nego nezadovoljan; 5 - Potpuno zadovoljan.

Sudionici istraživanja visoko su ocijenili ljubaznost, susretljivost i dostupnost nastavnog osoblja i administrativnih djelatnika, a najniže ocjene su dobili dostupnost stručne literature i tehnička opremljenost (Tablica 2 i Slika 2), što je signal da bi izvoditelji programa trebali nastojati unaprijediti te stavke. No, gledano u cjelini, raspon srednjih ocjena od 3,53 do 4,80 već sada upućuje na potvrdu druge hipoteze o zadovoljstvu uvjetima izvođenja programa.

Tablica 2. Zadovoljstvo polaznika PPOP-a uvjetima izvođenja nastave, pri čemu su odgovori poredani prema aritmetičkoj sredini

	Uvjeti izvođenja nastave	Aritmetička sredina	Medijan	Mod
Z8	Ljubaznost i susretljivost voditelja obrazovnog programa	4,80	5	5
Z9	Dostupnost voditelja obrazovnog programa (telefon, e-mail, osobno...)	4,78	5	5
Z11	Ljubaznost i susretljivost nastavnoga osoblja	4,70	5	5
Z6	Čistoća i urednost prostora u kojima se održava nastava	4,63	5	5
Z10	Dostupnost nastavnoga osoblja (telefon, e-mail, osobno...)	4,55	5	5
Z7	Efikasnost rada voditelja obrazovnog programa	4,45	5	5
Z4	Veličina učionice u odnosu na broj polaznika u grupi	4,30	5	5
Z5	Broj polaznika u grupi	4,28	4	5
Z3	Informativnost mrežnih stranica Pomorskoga odjela	4,18	4	4
Z14	Dostupnost ostalih materijala za učenje (skripte, prezentacije...)	4,03	4	4
Z2	Informatička opremljenost Pomorskoga odjela	4,00	4	5
Z13	Dostupnost stručne literature na engleskom jeziku	3,83	4	4
Z12	Dostupnost stručne literature na hrvatskom jeziku	3,60	4	4
Z1	Tehnička opremljenost Pomorskoga odjela	3,53	4	4



Slika 2. Frekvencije odgovora po ispitivanim česticama zadovoljstva uvjetima izvođenja programa (Napomena: Oznake Z1 – Z14 opisane su u Tablici 2)

Zadovoljstvo organizacijom programa

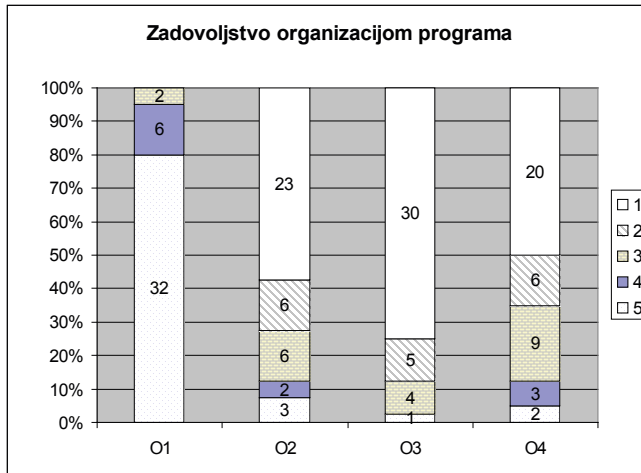
Zadovoljstvo organizacijom nastave ispitano je s česticama O1-O4, pri čemu su brojevi na Lickertovoj skali od 1 do 5 označavali tvrdnje: 1 - Uopće se ne odnosi na mene; 2 - Uglavnom se ne odnosi na mene; 3 - Osrednje; 4 - Uglavnom se odnosi na mene; 5 - U potpunosti se odnosi na mene.

Tablica 3. Zadovoljstvo organizacijom nastave

	Zadovoljstvo organizacijom nastave	Aritmetička sredina	Medijan	Mod
O1	U potpunosti mi odgovara podjela programa u šest modula po mjesec dana	4,75	5	5
O2	Više bi mi odgovaralo da je nastava podijeljena u tri modula po dva mjeseca	1,90	1	1
O3	Više bi mi odgovaralo da je nastava podijeljena u dva modula po tri mjeseca	1,43	1	1
O4	Program je previše rascjepkan, izgubi se puno vremena dok se odsluša nastava svih modula	2,03	1,5	1

Iz rezultata prikazanih u Tablici 3 i na Slici 3 vidljivo je da čak 80% polaznika PPOP-a u potpunosti odgovara podjela programa u šest modula po mjesec dana, dok bi drugačiji model, poput onoga na drugim hrvatskim sveučilištima, odabralo manje od 10% ispitanika, a također mali broj ispitanika (njih 12,5%) smatra da je zbog ovakve organizacije program previše rascjepkan, zbog čega se izgubi puno vremena dok se odsluša nastava svih modula.

Ovime je u cijelosti potvrđena druga hipoteza koja upućuje na visok stupanj zadovoljstva polaznika programa njegovom organizacijom i uvjetima izvođenja.



Slika 3. Frekvencije odgovora po ispitivanim česticama zadovoljstva organizacijom nastave (Napomena: Oznake O1-O4 opisane su u Tablici 3)

Iz sveučilišne evidencije je vidljivo da je nekoliko pomoraca već iskoristilo mogućnost nastavka školovanja, ali takvih nema među našim ispitanicima. Na upit o mogućnosti nastavka školovanja u formalnom sustavu obrazovanja, 25% naših ispitanika izjavljuje da planira nastaviti školovanje, a još 17,5% njih to još uvijek razmatra, ali ne isključuje. Međutim, iz nekolicine komentara, koje su ispitanici mogli ostaviti na kraju upitnika, vidljivo je da pojedinci nisu dovoljno informirani o načinu priznavanja bodova i polaganju razlika. Primjerice, jedan od ispitanika navodi:

Obzirom na želju za nastavak školovanja na preddiplomskoj razini i u svezi informacija koje sam dobio mislim da nije pošteno i najbolje riješeno, uz tvrdnje da možemo nastaviti školovanje. Nakon mog pokazanog interesa rečeno mi je da se neće priznati pojedini ispiti (što je kontradiktorno) i da se ponovo sami potrudimo oko upisa ocjena i ECTS bodova kod pojedinih profesora (ako budu voljni to napraviti). U biti da bi nam se priznala prva godina. Zašto ne bi priznali sve, a da se odabirom dodatnih predmeta koji bi se polagali nadopuni razlika ECTS bodova stečena na PPOP u odnosu na uredno danu drugu godinu i omogućili upis treće?

Informiranje polaznika o mogućnostima načina nastavka školovanje je potrebno unaprijediti.

Ukupno zadovoljstvo ispitanika provjereno je pitanjem Biste li preporučili drugima upisivanje na ovaj obrazovni program, na koje su svi ispitanici (100%) odgovorili pozitivno i time iskazali visoku razinu zadovoljstva programom kojeg su odslušali.

Kako bi dobili informacije o koristi specifičnih znanja koja su pomorci stekli radnim iskustvom, na kraju je upitnika postavljeno otvoreno pitanje, kako bi ih ispitanici mogli opisati, te na koji način i u kojoj mjeri su im pomogla u praćenju nastave i/ili polaganju ispita.

Preko 62,5% ispitanika navodi da im je radno iskustvo značajno pomoglo u praćenju nastave, omogućilo im brže savladavanje i bolje razumijevanje gradiva:

- Stečeno radno iskustvo je velika prednost u praćenju nastave jer pomorci s praktičnim znanjem imaju jasnu sliku kad je riječ o teoriji.
- Meni osobno su dosta pomogla, pogotovo u vezi nekih stručnih predmeta kao što su Stabilitet i Navigacija.
- Znanja stečena radnim iskustvom su mi dosta pomogla jer je program dosta opširan i prelazi se u kratko vrijeme, a predznanje je omogućilo da to ide bez problema.

20% ispitanika navodi da im specifična znanja iz prakse nisu previše ili nimalo pomogla u savladavanju gradiva, jer je gradivo zastarjelo, dok se ostali nisu izjasnili:

- Ne, nisu mi pomogla jer se ovdje uče zastarjele procedure.
- Znanja iz iskustva su mi pomogla u savladavanju ispita, ali program se bazira na teoretskom znanju tako da iskustva iz pomorstva nisu ključni za prolaznost ispita.

Mogućnost komentiranja programa, kroz pitanje otvorenoga tipa, iskoristili su gotovo svi ispitanici. Pretežno su iznesene pohvale, kako samog programa, tako i pojedinih nastavnika, te izražena zahvalnost što im je obrazovnim programom omogućeno da budu konkurentniji na tržištu rada. Pored toga, navedeni su i neki konkretni komentari s ciljem predlaganja izmjene i modernizacije nastavnog programa:

- Samo riječi pohvale na sve općenito vezano za Posebni Program te zahvalnost što se je omogućilo nama koji smo morali ploviti i samim time nismo bili u mogućnosti redovno završiti obrazovanje i dobiti brevet za daljnje napredovanje.
- Postoje operativni sustavi na brodu koje niko nije spomenuo; ABB ili VALMARINE i znanje kako se koristiti takvim sustavima bilo bi jako korisno; program kao AMOS za vođenje poslova na brodu jako se puno koristi a gotovo ništa se nije prezentiralo ili ukazalo kako se može pojednostaviti korištenje takvih programa.
- ... u potpunosti podržavam ovaj program, ujedno mislim da je malo preglomazan te da bi se trebao bazirati više na stručnim predmetima, naglaskom na jeziku, te havarijama.
- Fakultetu nedostaju kabineti odnosno laboratoriji u kojima bi se odvijala realna i praktična nastava sa stvarnim problemima koji se događaju na brodovima, a posebno laboratorij iz elektrotehnike za bolje razumijevanje električnih sustava.
- Većina kolega koje sretnem, a završili su Poseban program, već su unaprijeđeni. Time se da zaključiti da PP opravdava svrhu i očekivanja.

Zaključak

Istraživanjem je utvrđena motivacija ispitanika, te visoka razina njihova zadovoljstva organizacijom i uvjetima izvođenja programa. Nesigurnost na tržištu rada, odnosno nužnost pohađanja programa, kako bi se zadržalo radno mjesto, iskazalo je 33% sudionika našega istraživanja, kojima je poslodavac nastavak školovanja postavio kao uvjet. Kod ostalih prevladavaju drugačiji motivi, motive želje i novih mogućnosti (želja za većom plaćom, napredovanjem i/ili stručnim usavršavanjem, ostvarenje novih mogućnosti). Bez obzira na motivaciju, očekivanja i jednih i drugih su se ispunila. Posebni program je kvalitetnom organizacijom nastave i ponuđenim sadržajima ispunio očekivanja većine ispitanika, te im omogućio ono zbog čega su se na program upisali. Neki od pomoraca koji su program završili, u komentarima navode da su već položili ispit za stjecanje najviših zvanja u pomorstvu i napredovali. Pored toga, sudionici istraživanja predlažu modernizaciju sadržaja i ulaganje u bolju (moderniju) tehničku opremljenost učilišta, kako bi se nastavni sadržaji više približili aktualnim potrebama pomorske profesije.

Posebni program obrazovanja pomoraca primjer je priznavanja prethodnoga učenja (neformalnog i informalnog), jer se njegovi sadržaji nadograđuju na znanja stečena radnim iskustvom. Program obuhvaća sadržaje karakteristične za prve dvije godine preddiplomskog studija (120 ECTS), a izvodi se nastava opterećenja 88-90 ECTS bodova, jer se pretpostavlja da su pomorci preostali dio znanja donijeli sa sobom. Istraživanje potvrđuje da PPOP s pravom uzima u obzir znanja stečena radnim iskustvom, jer se nastavni sadržaji, po mišljenju većine sudionika istraživanja (62,5%), uspješno na njih naslanjaju. Program je time postigao cilj kojim se optimiziraju troškovi obrazovanja, te ubrzava put do stjecanja kvalifikacije.

Kako na upitnik nije odgovorio dovoljan broj ispitanika, rezultati ovoga istraživanja ne mogu se sa sigurnošću pripisati cijeloj grupi, no, svakako su pokazatelji smjera kojim bi izvoditelji programa trebali nastaviti ići. Izvoditeljima programa predlaže se kontinuirano provođenje ovakvog ili sličnog anketnoga upitnika po završetku programa, kako bi se temeljem povratne informacije dodatno unaprijedili sadržaji i način izvedbe nastave.

Literatura:

A *Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper No. SEC(2000)1832 Brussels, 30. 10. 2000.

Keeley, B. (2007) *Ljudski kapital: Od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*, OECD, Zagreb: Educa.

Marušić, L., (2010) STCW konvencija i Bolonjski proces, *Metodički ogledi*, 17, 1-2, str. 13-22.

Puljiz, I., Živčić, M. (2009), *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih*, (1. dio). Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.

SPECIAL EDUCATION PROGRAM FOR SEAFARERS: EDUCATION SISTEM'S RESPONSE ON THE CHANGES IN SEAFARERS PROFESSION

Vilma Kotlar, Anita Klapan and Ana Gundić

Summary: *This paper presents the result of an initial research aimed at identifying motivation and satisfaction of the Special education program for seafarers attendants which is held at the University of Zadar. The program has six modules which last a month because of the expectation that that kind of educational system will enable seafarers to attend classes in the period when they are not sailing. Testing their motivation showed that 33% of seafarers enrolled on employer's demand, while by the rest of them dominated the motives of personal wishes and new possibilities (wish for a bigger pay, promotion and/or in-service training, achieving new opportunities). The results of the research showed a high level of satisfaction by course's performance and educational system with six modules which last a month each. The participants of this research suggested modernizing course's content in order to stay on track with current needs of seafarers profession. Special education program for seafarers is an example of recognition of prior learning. In the opinion of 62,5% of the participants, its contents successfully upgrade to the knowledge acquired by work experience.*

Key words: *motivation, Special education program for seafarers, recognition of prior learning, satisfaction*

SADRŽAJ, OBLICI I METODE USPJEŠNE SURADNJE RAVNATELJA I PEDAGOGA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Mr. Nikolina Šturlić,
Osnovna škola Mate Lovraka, Zagreb
Prof. dr. sc. Mile Silov
Sveučilišni profesor u miru, Velika Gorica
mile.silov@ufzg.hr

Sažetak: *Važnu ulogu u razvitku škole imale su vrste komunikacije, te društvena i tehnička podjela rada. Početkom 20. stoljeća, škola je počela zapošljavati i specijalizirane stručnjake (pedagoge, psihologe i dr). Programski zadaci osnovne škole, profesionalne uloge i kompetencije upućuju ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi na uspješnu suradnju. U radu je prikazano istraživanje kojim je ispitano koji poslovi u osnovnoj školi potiču pedagoga i ravnatelja na suradnju (sadržaj) te koji su najčešći oblici i metode rada u njihovoj suradnji. Istraživanje je provedeno anonimno na uzorku od 40 ravnatelja i 40 pedagoga osnovnih škola koji su u tu svrhu ispunili anketne upitnike koji su obrađeni hi-kvadrat testom. Ispitanici su također ustupili svoje godišnje planove i programe rada kako bi se provela analiza sadržaja. Istraživanje je, osim popisa poslova u kojima ravnatelj i pedagog surađuju, pokazalo da najčešće surađuju kroz individualni i timski rad te metodom razgovora. Također se pokazalo da su ravnatelj i pedagog zadovoljniji svojom suradnjom kad duži period rade zajedno u istoj školi.*

Ključne riječi: *osnovna škola, stručni suradnik, pedagog, ravnatelj, sadržaj, oblici, metode, suradnja*

1. Uvod

Povijest škole počinje u Mezopotamiji, u Sumeru, 3.500 godine prije Nove ere. Arheološka iskapanja pomogla su u spoznaji obilježja (naziv za školu) „kuće pločica“. Škola u Sumeru imala je ravnatelja („otac kuće pločica“), učitelje i nadzornika discipline. Bitna obilježja škole određivala je dominirajuća vrsta komunikacije, od verbalne, pismovne i tiskarske do suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije. S motrišta teme rada, važnu ulogu u povijesti škole imala je društvena i tehnička podjela rada.

Važna prekretnica u razvitku škole dogodila se u 19. stoljeću, kada su odgoj, obrazovanje i učenje postali veliki društveni pothvat u obliku organiziranog školskog sustava.

Dakle, škola je od svojih početaka imala ravnatelja i učitelje. Specijalizirani stručnjaci koji se u svijetu nazivaju školski savjetodavni djelatnici, a u Hrvatskoj stručni suradnici, uvode se u škole početkom 20. stoljeća po uzoru na podjelu rada u industrijskoj proizvodnji i profesionalnoj orijentaciji (Parsons, 1909; prema: Supek, 1958). T. Parsons je 1908. godine u Bostonu osnovao biro za profesionalnu orijentaciju (eng. vocational

bureau), a 1909. godine objavio je i knjigu „Izbor zanimanja“ (eng. guidance vocational). Nakon što su poslodavci zapošljavali djelatnike koji nisu primarno radnici u materijalnoj proizvodnji, psihotehničare (preteče današnjih psihologa), tako su i škole u Bostonu zaposlile dva psihologa (Froelich, 1958; Pediček, 1967; Mandić, 1986; Silov, 1998, 2001). Smisao postojanja i djelovanja škole, ravnatelja i stručnih suradnika možemo razmatrati pomoću više teorija: teorije škole, teorije sustava, teorije smisla, organizacijske teorije, teorija managementa, teorija razvitka, teorije kompetencija i dr. Pomoću teorije sustava konstruirali smo strukturalni model škole s petnaest (15) podsustava i model „mreža funkcija“ s dvanaest (12) funkcija (Silov, 2003). U oba modela ravnatelj i pedagog škole su nositelji važnih podsustava (ravnatelj = obrazovni menadžment; pedagog = razvojno-pedagoške djelatnosti). Ravnatelj i stručni suradnici usmjereni su na cjelinu škole, na sve podsustave i funkcije, ali su i specijalizirani za obrazovni menadžment (ravnatelj) i razvoj, istraživanje i inovacije (stručni suradnici).

Ravnatelj u osnovnoj školi je manager i pedagoški rukovoditelj. Istraživanje (Gantner, M. W.; Daresh, J. C.; Dunlap, K.; Newsom, J., 1999) poželjnih atributa uspješnih ravnatelja provedeno u El Pasu (Texas) pokazalo je da članovi školskog odbora u prvi plan stavljaju vrijednost tehničkih vještina ravnatelja za pripremu programa, a roditelji, nastavnici i studenti smatraju da su to menadžerske sposobnosti s naglaskom na učinkovite tehnike komunikacija u jačanju veza između subjekata. Učinkoviti ravnatelji posjeduju tehničke vještine koje koriste u ljudskim odnosima, utječu na stvaranje kulture koja integrira, izgradnju zajednice kao etičke prakse i ulažu puno u razumijevanje odnosa (Daresh, J. C.; Gantner, M. W.; Dunlap, K.; Hvizdak, M., 2000). Staničić (2001, 2002) je slijedom teorije kompetencija konstruirao stručno-kompetencijski model „idealnog“ ravnatelja i „idealnog“ pedagoga škole. Razlikujemo opće i posebne (specifične) kompetencije ravnatelja i školskog pedagoga: osobne, razvojne, stručne, socijalne i akcijske. Općenito, objašnjavanje uloge i zadataka ravnatelja i pedagoga u školi pomoću kompetencija je suvremen pristup (Resman, 1997, Jokinen, 2005). Stručni suradnik-pedagog ima široko područje stručnog rada. Zato ga ponekad i nazivaju „specijalist opće prakse“ (Jurić, 1988). Posebne kompetencije ravnatelja i pedagoga ističu specifičnost u njihovom djelovanju u ostvarivanju ciljeva i zadataka škole. Djelovanje ravnatelja u osnovnoj školi ima ishodište u temeljnim ciljevima, obrazovnom menadžmentu i vođenju škole. Elmore (2000) vidi važnu ulogu ravnatelja u izgradnji nove strukture vođenja škole

Ravnatelj i pedagog u osnovnoj školi u rješenju neposrednih ciljeva i zadataka odgoja, obrazovanja, vođenja i razvojno-pedagoške djelatnosti primjenjuju interdisciplinarni pristup i timski rad. Istraživanja koja su provedena u svijetu i Hrvatskoj dokazuju da je suradnja ravnatelja i pedagoga bitna u realizaciji koncepta kvalitetne škole (Babić, 1983). Decentralizacija školstva i prenošenje odgovornosti za kvalitetu rada na škole postavlja zahtjev da se škola razvija „iznutra“. Takav smjer decentralizacije zahtijeva promjenu tradicionalnih shvaćanja i stavova ravnatelja o školi. Važan uvjet za takav pristup je svijest ravnatelja o svome statusu, odgovornosti i autonomiji djelovanja (Hentsche, Davies, 1997, str. 34). Babić (1983) je na uzorku 59 ravnatelja i 63 pedagoga osnovnih škola na području bivše Zajednice općina Gospića i Rijeke istraživao podjelu poslova između ravnatelja i školskog pedagoga. Autor je dokazao „visok stupanj suglasnosti u mišljenjima ispitanika“ (Babić, 1983., str. 40). Naše empirijsko istraživanje tematski je obuhvatilo sadržaj, oblike i metode uspješne suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Problem i cilj istraživanja

Istraživali smo koji poslovi u osnovnoj školi potiču ravnatelja i pedagoga na suradnju (sadržaj) te koji su najčešći oblici i metode rada u njihovoj suradnji. Zadaci istraživanja su: upoznati mišljenje ravnatelja i školskog pedagoga o podjeli poslova između ravnatelja i pedagoga; utvrditi koliko su njihova mišljenja o svojim poslovima u skladu s programskim zadacima kako ih propisuju zakonski dokumenti i provedbeni propisi te odgovarajuća stručna literatura; utvrditi koji su najčešći oblici i metode rada što ih primjenjuju ravnatelj i pedagog u njihovoj suradnji.

Svrha istraživanja je ispitati sadržaj, oblike i metode uspješne suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi.

U ovom istraživanju odgovorili smo na sljedeće probleme:

- a) Utvrditi postoje li poslovi, uloge i zadaci ravnatelja i pedagoga u školi koji se međusobno djelomično podudaraju i, ako postoje, utvrditi u kojim područjima opisa poslova dolazi do tih poklapanja.
- b) Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u mišljenjima ravnatelja i pedagoga o podjeli poslova između ravnatelja i pedagoga.
- c) Utvrditi postoje li razlike u mišljenjima ravnatelja i pedagoga o podjeli poslova između ravnatelja i pedagoga u odnosu na njihove programe rada u kojima su poslovi i zadaci u skladu sa zakonskim propisima o obvezama ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi.
- d) Utvrditi koji su najčešći sociološki oblici rada i metode komuniciranja između ravnatelja i pedagoga.
- e) Utvrditi kako vremenski period unutar kojeg ravnatelj i pedagog u školi rade zajedno utječe na njihovu suradnju, tj. obujam poslova koju obavljaju u suradnji i u kojoj mjeri ravnatelj i pedagog iskazuju zadovoljstvo međusobnom suradnjom u odnosu na dužinu trajanja njihovog zajedničkog rada.

2.2. Hipoteze

Na početku istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze kao mogući odgovori na probleme u istraživanju:

- a) Poslovi, uloge i zadaci koje imaju ravnatelj i pedagog u školi djelomično se podudaraju u sljedećim područjima opisa poslova: unutrašnja organizacija odgojno – obrazovnog rada škole, nastava, izvannastavne aktivnosti, vijeće učenika, produženi boravak, zdravstvena zaštita učenika, suradnja s roditeljima, odgojno djelovanje škole, stručno usavršavanje učitelja, stručni organi škole.
- b) Nema statistički značajne razlike u mišljenjima ravnatelja i pedagoga o podjeli poslova između ravnatelja i pedagoga.
- c) Nema razlike u mišljenjima o podjeli poslova ravnatelja i pedagoga u odnosu na programom definirane poslove i zadatke ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi, dakle postoji sukladnost između njihovih mišljenja i zakonskih propisa o poslovima ravnatelja i pedagoga.
- d) Ravnatelj i pedagog najčešće surađuju timskim oblikom rada, metodom razgovora i sudjelovanjem na različitim vrstama sastanaka.

- e) Što ravnatelj i pedagog duži period rade zajedno u istoj školi, bit će zadovoljniji svojom suradnjom, tj. surađivat će u više različitih poslova i obratno, što su ravnatelj i pedagog kraći period u istoj školi, svoje zadovoljstvo suradnjom će procjenjivati u manjem broju različitih aspekata suradnje nego onaj tim koji je duže skupa.

2.3. Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na hotimično odabranom uzorku ispitanika. U istraživanju su sudjelovali ravnatelji i školski pedagogi iz 40 osnovnih škola na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije, dakle ukupno 80 ispitanika (40 ravnatelja i 40 pedagoga). Komunikacija s ispitanicima bila je osobni susret, razgovor telefonom i/ili razmjenom elektroničke pošte.

Tablica 1: Struktura uzorka prema godinama staža

GODINE STAŽA	RAVNATELJI: n (%)	PEDAGOZI: n (%)
0 – 5	0 (0)	9 (22.5%)
6 – 10	2 (5%)	7 (17.5%)
11 – 15	3 (7.5%)	3 (7.5%)
16 – 20	4 (10%)	3 (7.5%)
21 – 25	6 (15%)	10 (25%)
26 – 30	9 (22.5%)	3 (7.5%)
31 – 35	5 (12.5%)	3 (7.5%)
36 - 42	11 (27.5%)	2 (5%)
ukupno	N=40	N=40

2.4. Uzorak varijabli

Nezavisne varijable u istraživanju su:

- a) radno mjesto: ravnatelj ili pedagog
- b) godine zajedničkog rada sa sadašnjim ravnateljem/pedagogom

Zavisne varijable u istraživanju su:

- a) područja suradnje ravnatelja i pedagoga
- b) mišljenje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi o područjima i poslovima kojima se bave u školi
- c) oblici i metode suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi
- d) zadovoljstvo ravnatelja i pedagoga pojedinim aspektima svoje međusobne suradnje

2.5. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno od travnja do srpnja 2011. godine. Autorica je stupala u kontakt s ravnateljima i školskim pedagogima osnovnih škola u Zagrebu i široj okolici osobno, telefonski i/ili elektroničkom poštom. Ispitanici su osobno ispunjavali anketne upitnike nakon upoznavanja s ciljem i načinom provođenja istraživanja uz zajamčenu anonimnost ispitanika. Zamoljeni su da za istraživanje ustupe godišnji plan i program rada.

2.6. Instrument

1. instrument: Kvalitativna analiza sadržaja (Halmi, 1996, Milas, 2005)

Provedena je analiza sadržaja godišnjih planova i programa rada ravnatelja i školskih pedagoga. Dokumenti su preuzeti s web stranica zagrebačkih osnovnih škola i poslužili su kao priprema za analizu sadržaja. Dakle, kao jedinica sadržaja uzeti su godišnji planovi i programi rada ravnatelja i pedagoga izrađeni za školsku godinu 2010./2011., a kao jedinica analize područja rada u školi i pojedini poslovi u područjima rada.

Ustanovljene su i odabrane 64 kategorije analize pri čemu je konzultirana literatura u kojoj je osnovni instrument – anketa Milana Babića (1983). Spomenute kategorije sadržaja su identične česticama anketnog upitnika Mišljenje ravnatelja i stručnog suradnika – pedagoga o područjima i poslovima u osnovnoj školi. Te 64 kategorije su bile baza za analizu sadržaja dokumenata ispitanika, ukupno 73 dokumenta.

2. instrument: Mišljenje ravnatelja i stručnog suradnika – pedagoga o područjima i poslovima u osnovnoj školi – anketni upitnik (Babić, 1983)

Budući da je izvorni upitnik starijeg datuma, prilagođen je suvremenoj školi na način da su neki poslovi zamijenjeni novima koji su se naknadno uveli u naše škole. Valja napomenuti da ni u kom slučaju upitnik ne sadrži sve poslove ravnatelja i pedagoga u školi. Upitnik se sastoji od 64 posla ravnatelja i/ili pedagoga u školi svrstanih u 10 područja: 1. unutrašnja organizacija odgojno – obrazovnog rada škole, 2. nastava, 3. izvannastavne aktivnosti, 4. vijeće učenika, 5. produženi boravak, 6. zdravstvena zaštita učenika, 7. suradnja s roditeljima, 8. odgojno djelovanje škole, 9. stručno usavršavanje učitelja i 10. stručni organi škole. Poštujući etička načela znanstvenog istraživanja, ispitanicima je omogućeno da osobno i anonimno ispune upitnik (Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. 2007), na način da križićem obilježe tko u školi izvršava svaki od navedenih poslova (samo ravnatelj, samo pedagog ili oboje).

3. instrument: Skala zadovoljstva suradnjom (Šturlić, 2011)

Skalom zadovoljstva suradnjom ispitano je zadovoljstvo pojedinim aspektima suradnje između ravnatelja i pedagoga, odnosno zadovoljstvo suradnjom na pojedinim područjima i poslovima u školi.

Instrument sadrži 14 tvrdnji s ljestvicom od pet stupnjeva slaganja (1 - nikako nisam zadovoljan / zadovoljna, 2 - nisam zadovoljan / zadovoljna, 3 - donekle sam zadovoljan / zadovoljna, 4 - zadovoljan / zadovoljna sam, 5 - potpuno sam zadovoljan / zadovoljna). Teoretski raspon rezultata iznosi 14 – 70.

4. instrument: Oblici i metode suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi – anketni upitnik (Šturlić, 2011)

Anketni upitnik ispitanici su ispunjavali osobno i anonimno kako bi se izbjegao njihov međusobni utjecaj. Upitnik sadrži ljestvicu od 5 stupnjeva koji se kreću od: uopće ne primjenjujem (1), uglavnom ne primjenjujem (2), prosječno primjenjujem (3), uglavnom primjenjujem (4) do najčešće primjenjujem (5). Ispitanici su za 3 oblika suradnje i 12 metoda formalne i neformalne komunikacije trebali zaokružiti koliko ih često primjenjuju u suradnji s ravnateljem/pedagogom. Željelo se ispitati koji su oblici i metode suradnje ravnatelja i pedagoga najučestaliji, a koji su najmanje zastupljeni.

2.7. Metode obrade podataka

Dobiveni podaci su obrađeni pomoću statističkog programa SPSS 17,0 for Windows provođenjem korelacijske analize upitnika za obradu podataka koji je trebao dati odgovore na postavljena pitanja u idejnom projektu istraživanja i kojima su provjerene postavljene hipoteze, odnosno odgovori dviju skupina ispitanika.

PROBLEM „A“

Da bismo odgovorili na prvi problem istraživanja i postavljenu hipotezu, u obradi podataka je provedena metoda analize sadržaja pri čemu su kao jedinica sadržaja uzeti godišnji planovi i programi rada pedagoga i ravnatelja za 2010/2011. školsku godinu, a kao jedinica analize područja rada u školi i pojedini poslovi u područjima rada. Prilikom provođenja istraživanja i kontaktiranja s ravnateljima i pedagogima osnovnih škola ispitanici su zamoljeni da u svrhu istraživanja autorici dopuste proučavanje njihovih godišnjih planova i programa rada. Zatim je provedena analiza sadržaja tako dobivenih materijala 36 ravnatelja i 37 pedagoga bazirajući se na područjima rada i poslovima unutar zastupljenih područja rada izdvojenih prilikom preliminarne analize sadržaja 10-ak dokumenata. Provedeno je detaljno upoznavanje dokumenata i njihovih zajedničkih elemenata.

Zatim su te kategorije kodirane. S obzirom na problem istraživanja, prilikom odabira načina kvantifikacije sadržaja, odlučili smo se za pretvaranje u binarnu varijablu u kojoj se jedinica pridružuje sadržaju u kojem je kategorija prisutna, a ništica onom u kojem je odsutna (Milas, 2005). Ponavljanje kategoriziranog sadržaja unutar iste jedinice ne mijenja dobiveni rezultat, pa je tako svejedno pojavi li se traženi izraz jednom ili više puta unutar istog dokumenta.

Na kraju su uspoređena područja i poslovi, tj. 64 kategorije u namjeri da se ustanovi u kojoj mjeri dolazi do djelomičnog poklapanja u područjima i poslovima rada ravnatelja i pedagoga. Provedeni su hi – kvadrat testovi kojima se ispitalo postoji li statistički značajna razlika između godišnjih planova i programa rada ravnatelja i pedagoga u frekvenciji javljanja pojedinih kategorija koje su preuzete iz upitnika „Mišljenje ravnatelja i stručnog suradnika – pedagoga o područjima i poslovima u osnovnoj školi“. Pri računanju hi – kvadrat testova korištena je Yatesova korekcija za 2 x 2 tablice.

PROBLEM „B“

Pri rješavanju drugog problema istraživanja i provjeravanju njemu postavljene hipoteze, primijenjen je hi-kvadrat test uspoređujući frekvenciju vrste odgovora pedagoga i frekvenciju vrste odgovora ravnatelja na anketnom upitniku „Mišljenje ravnatelja i

stručnog suradnika – pedagoga o područjima i poslovima u osnovnoj školi“. U ulaznu tablicu hi-kvadrat testa stavljen je broj pedagoga koji preferiraju odgovor „ravnatelj i pedagog“, „ravnatelj“ i „pedagog“ te broj ravnatelja koji preferiraju iste te odgovore. Ravnatelji i pedagozi su podijeljeni u te kategorije prema broju vrste odgovora koju su najčešće birali. Budući da su ravnatelji i pedagozi uglavnom davali isti odgovor, tj. spadaju pod istu kategoriju („ravnatelj i pedagog“), napravljen je hi – kvadrat za svaku česticu anketnog upitnika posebno. Kod čestica gdje se dogodilo da svi ispitanici biraju samo između dviju opcija, a treću opciju nitko, tj. u 2x2 tablicama korištena je Yatesova korekcija. U 3x2 tablicama često se događalo da frekvencija u nekoj ćeliji bude manja od 5. U tom su slučaju ćelije spajane, uvijek su spajane kategorija ravnatelj i kategorija pedagog.

PROBLEM „C“

Na treći problem istraživanja i hipotezu, također je odgovoreno primjenjujući hi-kvadrat test pri čemu je korištena Yatesova korekcija. Anketni upitnik „Mišljenje ravnatelja i stručnog suradnika – pedagoga o područjima i poslovima u osnovnoj školi“ je ispunjen na način koji odgovara stvarnom programu posla ravnatelja i pedagoga kako bi frekvencije pojedinih odgovora iz ovako popunjenog upitnika poslužile kao „teoretske“ ili „očekivane“ frekvencije koje su potom uspoređene sa stvarnim frekvencijama odgovora ravnatelja i pedagoga.

PROBLEM „D“

Odgovor na četvrti problem istraživanja i njemu pripadajuću hipotezu dobiven je računanjem aritmetičkih sredina i standardnih devijacija odgovora ispitanika na pojedine čestice u anketnom upitniku „Oblici i metode suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi“. U tablici je prikazana deskriptivna statistika čestica upitnika za sve ispitanike zajedno te posebno za ravnatelje i pedagoze.

PROBLEM „E“

Na peti problem istraživanja i njemu postavljenu hipotezu odgovoreno je računanjem korelacije bruto-rezultata na Skali zadovoljstva suradnjom i dužine suradnje (u godinama) posebno za ravnatelje i pedagoze. Izračunata je korelacija između te dvije varijable za sve ispitanike te posebno za ravnatelje i pedagoze.

3. Rezultati istraživanja i rasprava

PROBLEM „A“

Nakon provođenja kvalitativne analize godišnjih planova i programa rada ravnatelja i pedagoga i dobivenih rezultata, prema njima je popunjen anketni upitnik Mišljenje ravnatelja i stručnog suradnika – pedagoga o područjima i poslovima u osnovnoj školi. Sudeći prema godišnjim planovima i programima rada ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi, dobiveni rezultati ukazuju na to da od 64 posla koji se obavljaju u školi, a navedena su u istraživanju, u najvećem broju, njih 33, dolazi do djelomičnog podudaranja u poslovima što ih obavljaju, 4 posla od njih 64 obavljaju samo ravnatelji, a 27 samo pedagozi. Iz navedenog se može zaključiti da je prva hipoteza djelomično potvrđena.

PROBLEM „B“

Hi – kvadrat testovi kojima se ispitalo postoji li statistički značajna razlika između ravnatelja i pedagoga u frekvenciji biranja različitih odgovora na česticama anketnoga

upitnika „Mišljenje ravnatelja i stručnog suradnika – pedagoga o područjima i poslovima u osnovnoj školi“ su svi redom statistički neznačajni uz nivo rizika $p > 0,05$.

Statistička (ne)značajnost provedenih hi – kvadrat testova je u skladu s postavljenom hipotezom da nema značajne razlike u mišljenjima ravnatelja i pedagoga o podjeli poslova između ravnatelja i pedagoga.

PROBLEM „C“

Provedeni hi – kvadrat testovi su pokazali da postoji određeno neslaganje između onoga što ravnatelji i pedagozi pišu u godišnjim planovima i programima rada u vezi popisa poslova koje rade u školi i njihovog mišljenja o tome koje od poslova u školi bi tko trebao raditi (samo ravnatelj, samo pedagog ili i ravnatelj i pedagog). Određeno neslaganje postoji u sljedećim područjima i poslovima iz tih područja:

UNUTRAŠNJA ORGANIZACIJA ODGOJNO – OBRAZOVNOG RADA ŠKOLE:

- *izrada prijedloga organizacijske sheme rada škole izrada prijedloga zaduženja učitelja*
- *procjena spremnosti djeteta za 1. razred i upis u 1. razred*
- *formiranje odjeljenja*
- *izrada dokumentacije za praćenje i realizaciju programa rada škole*
- *organizacija suradnje škole s lokalnom upravom: gradonačelnikom, pročelnikom za odgoj i obrazovanje, pročelnikom za kulturu...*
- *organizacija proslava, priredbi i sl. manifestacija*

NASTAVA:

- *uvođenje inovacija i nastavni rad*
- *hospitiranje u nastavi: redovno, povremeno*
- *izrada prijedloga za poboljšanje uspjeha u nastavi*
- *praćenje i realizacija dopunske i dodatne nastave*
- *utvrđivanje rezultata dopunske i dodatne nastave*
- *izrada prijedloga za unapređivanje dopunske i dodatne nastave*

IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI:

- *pomoć u izradi programa rada učeničkih grupa, sekcija, društava, zadruga*
- *utvrđivanje rezultata rada izvannastavnih aktivnosti*
- *izrada prijedloga za unapređivanje rada izvannastavnih aktivnosti*

VIJEĆE UČENIKA:

- *utvrđivanje nivoa ostvarivanja ciljeva i zadataka Vijeća učenika u školi*

PRODUŽENI BORAVAK:

- *praćenje rada u produženom boravku*
- *izrada prijedloga za unapređivanje rada u produženom boravku*

ZDRAVSTVENA ZAŠTITA UČENIKA:

- *praćenje realizacije zdravstvene zaštite učenika*
- *izrada prijedloga za unapređivanje zdravstvene zaštite učenika*

SURADNJA S RODITELJIMA:

- odgoj i obrazovanje roditelja (roditeljski sastanci, radionice i drugi oblici edukacije)
- praćenje uspješnosti suradnje obitelji i škole

ODGOJNO DJELOVANJE ŠKOLE:

- planiranje i programiranje odgojnog rada škole
- praćenje ostvarivanja odgojnih zadataka škole
- izrada analize odgojne situacije u školi
- izrada prijedloga za unapređivanje odgojnog rada u školi

STRUČNI ORGANI ŠKOLE

- formiranje stručnih aktiva u školi
- utvrđivanje rezultata rada stručnih organa
- izrada prijedloga za unapređivanje kvalitete rada stručnih organa

Kako za navedene poslove postoji statistički značajna razlika, tj. ne postoji slaganje ravnatelja i pedagoga u frekvenciji pojavljivanja, odnosno nepojavljivanja pojedine kategorije, treća hipoteza je djelomično potvrđena.

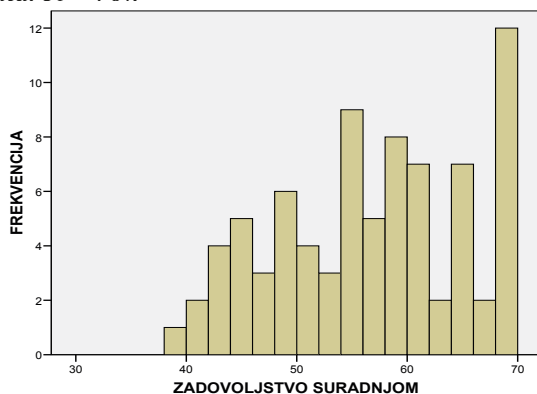
PROBLEM „D“

Istraživanje je pokazalo da između individualnog rada, timskog rada i radnih grupa kao oblika suradnje, ravnatelji i pedagozi najčešće, ali i u jednakoj mjeri surađuju kroz individualni i timski rad, a nešto manje u radnim grupama.

Nadalje, ravnatelji i pedagozi u međusobnoj suradnji najčešće komuniciraju razgovorima, zatim u malim skupovima i velikim skupovima, zatim na sastancima različitih aktiva, što su sve metode formalnog komuniciranja, potom slijede neobvezni razgovori pa sastanci menadžmenta s pojedinim zaposlenicima i pojedinim roditeljima i/ili učenicima u jednakoj mjeri. Rjeđe surađuju neformalno putem privatne mreže telefonskih i osobnih kontakata i formalno putem pisanih obavijesti i uputa, a najrjeđe koriste tajne znakove, „glasine“ i tajne pisane materijale.

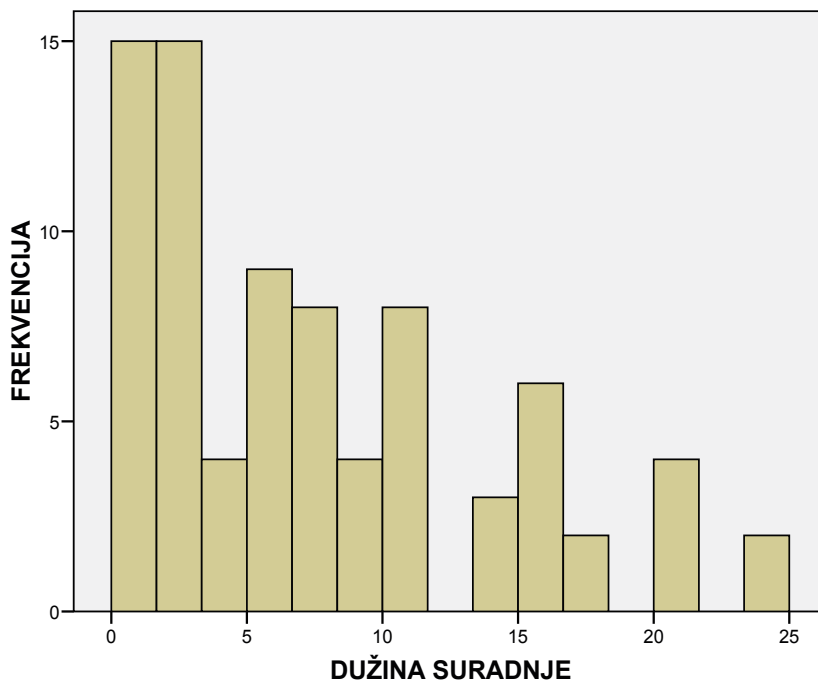
PROBLEM „E“

Aritmetička sredina rezultata sudionika na Skali zadovoljstva suradnjom iznosi 56,5 (SD = 8,90; raspon rezultata: 39 - 70).



Slika 1: Distribucija ukupnih bruto-rezultata sudionika na Skali zadovoljstva suradnjom (N=80)

Aritmetička sredina dužine suradnje ravnatelja i pedagoga izražena u godinama iznosi 7,4 (SD = 6,16; raspon rezultata: 1 - 24).



Slika 2: Distribucija dužine suradnje ravnatelja i pedagoga u godinama (N = 80)

Bruto-rezultati svih sudionika na Skali zadovoljstva suradnjom i dužina suradnje sa sadašnjim ravnateljem odnosno pedagogom su u slaboj korelaciji ($r = 0,24$, $p < 0,05$). Pearsonove korelacije izračunate na subuzorcima ravnatelja i pedagoga su sličnog reda veličine ali nisu statistički značajne, najvjerojatnije zbog maloga broja sudionika u subuzorcima (ravnatelji: $r = 0,24$, $p > 0,05$; pedagozi: $r = 0,25$, $p > 0,05$). Postojanje pozitivne povezanosti između zadovoljstva suradnjom i dužine suradnje je u skladu s postavljenom hipotezom.

4. Zaključak

Škola je složena organizacija, odgojna zajednica, koja stvara uvjete da učenici stječu znanja, vještine, navike, razvijaju sposobnosti, usvajaju moralne vrijednosti i pogled na svijet. Kvalitetna škola je važna ustanova u suvremenom društvu. U skladu s idejom razvoja od škole se očekuju promjene u smjeru kvalitete. Ravnatelj škole i školski pedagog imaju posebnu odgovornost u promicanju kvalitetne škole. Stručno-kompetencijski profil ravnatelja i pedagoga je takav da oni mogu, posebno u odnosima suradnje, ostvariti cilj i zadatke suvremene osnovne škole.

Rezultati provedenog istraživanja su u najvećoj mjeri potvrdili postavljene hipoteze o sadržajima, oblicima i metodama uspješne suradnje ravnatelja i pedagoga. Kad je riječ o sadržajima rada (poslovima, ulogama i zadacima), istraživanje je pokazalo da postoje područja rada i pojedini poslovi unutar tih područja u kojima dolazi do poklapanja između rada ravnatelja i pedagoga i time potrebe za suradnjom. Međutim, kod ravnatelja i pedagoga je prisutno izvjesno neslaganje oko toga koje poslove obavljaju (prema godišnjim planovima i programima rada) i koje poslove misle da trebaju obavljati u školi oni sami ili oboje.

Vežano uz oblike suradnje, istraživanje je pokazalo da ravnatelji i školski pedagozi međusobno i jednako često surađuju kroz individualni i timski rad, a nešto manje u radnim grupama. U suradnji ravnatelja i pedagoga najčešće su metode razgovora, malih (sjednice razrednih vijeća, vijeća roditelja i sl.) i velikih skupova (sjednice učiteljskog vijeća), sastanaka različitih aktiva itd.

Vremenski period unutar kojeg ravnatelj i pedagog rade zajedno u istoj školi proporcionalan je obujmu poslova koje obavljaju u suradnji i zadovoljstvu njihovom suradnjom.

Literatura:

Babić, M. (1983): Podjela poslova između direktora i pedagoga u osnovnoj školi. Propisi – praksa (Zagreb), god. 14, br. 3, str. 34 – 46.

Cohen, L.; Manion, L. i Morrison, K. (2007): Metode istraživanja u obrazovanju, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Daresh, J. C.; Gantner, M. W.; Dunlap, K. i Hvizdak, M. (2000): Words from „the Trenches“:

Principals Perspectives on Effective School Leadership Characteristics. Journal of School Leadership, Vol. 10, No. 1. p. 69 - 83 (ERIC EJ 603275).

Elmore, R. (2000): Building a new Structure for School Leadership. Washington, DC: The Albert Shanker Institute. <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf> (preuzeto 21. 02. 2011.)

Froelich, C. P. (1958). Guidance Services in Schools. New York: Mc Graw - Hill Book Company.

Gantner, M. W.; Daresh, J. C.; Dunlap, K. i Newsom, J. (1999). Effective School Leadership Attributes: Voices from the Field (ERIC Document Reproduction Service No. ED 431226). Montreal, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED431226.pdf> (preuzeto 23. 03. 2011.)

- Halmi, A. (1996): Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima. Samobor: A. G. Matoš d.d.
- Hentsche, G. i Davies, B. (1997). Reconceptualising the Nature of Self-managing School. U: Davies, B., Ellison, L., :School Leadership for 21 st Century. London, Routledge.
- Jokinen, T. (2005): Global Leadership Competencies: a Review and Discussion. Journal of European Industrial Training, Vol. 29, No. 3, p. 199 – 216.
- Jurić, V. (1988). Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Školska knjiga.
- Mandić, P. (1986). Savjetodavni vaspitni rad, Sarajevo: Svjetlost – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milas, G. (2005). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pediček, F. (1967). Svetovalno delo in šola. Ljubljana: Cankarjeva založba
- Resman, M. (1997). Promjene curriculumuma i dileme školske savjetodavne službe. Zagreb: Napredak, god.138, br. 2, str. 176 – 189.
- Silov, M. (1998). Stručni suradnici u školskom sustavu. Zagreb: Napredak, god. 139, br. 3, str. 336 – 347.
- Silov, M. (2001). Razvojna djelatnost u školskom sustavu – terminologija, povijest i novi smisao, u: Silov, M. (2001) Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu (zbornik radova). Velika Gorica: Persona, str. 121 – 14
- Silov, M. (2003). Pedagogija. Velika Gorica: Persona
- Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga, Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu (1330 – 0059) god. 142, br. 3; str. 279 - 295.
- Staničić, S. (2002). Kompetencijski profil „idealnoga“ ravnatelja, Sodobna pedagogika, 53 (119), 1; 168 – 182.
- Supek, R. (1958). Psihologija u privredi. Beograd: Rad
- Šturlić, N. (2011). Sadržaj, oblici i metode uspješne suradnje ravnatelja i stručnog suradnika - pedagoga u osnovnoj školi, magistarski rad, neobjavljeno. Zagreb: Učiteljski fakultet.

THE CONTENT, FORMS AND METHODS OF SUCCESSFUL COOPERATION

PRINCIPALS AND TEACHERS IN THE PRIMARY SCHOOL

Nikolina Šturlić and Mile Silov

Summary: *An important role in developing the school had different types of communication and the social and technical division of labour. Early 20th century, schools began to employ the specialized experts (educationists, psychologists etc.). Programming tasks elementary schools, professional roles and competencies stimulate head – masters and educationists in elementary school to successful cooperate.*

This paper presents a research carried out to examine what elementary school tasks stimulate an educationist and a head-master to cooperate (content), and what are the most often applied forms and work methods of their cooperation. The research was conducted anonymously on a sample of 40 elementary school head-masters and 40 educationists. They were asked to fill out questionnaires that were processed with Hi-square test. The respondents also submitted their annual plans and curricula thus enabling the analysis of their contents. In addition to obtaining a list of activities that head-masters and educationists cooperate in, the research also showed that they most often cooperate through individual and team work, and the conversation method. It also showed that a headmaster and an educationist are more satisfied with their cooperation if they have been working in the same school for a longer period of time.

Key words: *research assistant, educationist, head-master, elementary school, content, forms and methods of cooperation*

TEORIJA OSNAŽIVANJA U PENALNOM SUSTAVU

Esad Zećirević
Zagreb
ezecirevic@gmail.com

Sažetak: Cilj ovog rada je prikazati modele u procesu pomaganja, osnovne postavke teorije osnaživanja, pojam individualne i društvene moći te da se opišu procesi osnaživanja u penalnom okruženju koji su mogući i potrebni da bi se u što većoj mjeri pridonijelo efikasnijom rehabilitaciji zatvorenika. Mnogi primjeri iz prakse pokazuju da je služenje kazne u socijalnoj zajednici efikasno, manje traumatično, da neutralizira stigmju i predrasude, da omogućava počiniteljima kaznenih djela ostanak u prirodnom socijalnom okruženju, koje im je od veće pomoći u njihovom osnaživanju nego je to slučaj u penalnoj ustanovi. Na taj način počinitelj kaznenih djela, obzirom na malu rizičnost, nastavlja obnašati sve društvene uloge koje je obnašao i prije počinjenja kaznenih djela. Time se izbjegava izolacija i omogućava njegovo sudjelovanje u svim društvenim aktivnostima bitnim za očuvanje njegovog integriteta, samopouzdanja i doprinosa pozitivnim društvenim kretanjima u užoj i široj zajednici, što je od značaja za očuvanje njegove individualne moći, koja mu omogućava lakše uključivanje u društvene tokove i potiče na uzimanje sudjelovanja u raspodjeli društvene moći. No i u samoj penalnoj ustanovi procesi osnaživanja su mogući i važni u pripremi zatvorenika za uključivanje u život na slobodi, kao i za efikasniju realizaciju pojedinačnog programa izvršavanja kazne i postizanje onih ciljeva njegove rehabilitacije i samog tretmana, koji će mu omogućiti da se s manje stresa suoči s ponovnim uključivanjem u socijalnu zajednicu.

Ključne riječi: osnaživanje, socijalni modeli, individualna i društvena moć, korisnička perspektiva, penalni sustav, zatvorenička populacija

1. Modeli u procesu pomaganja

U svakom društvu egzistiraju različite skupine osoba sa većom ili manjom izraženošću stanovitih tjelesnih i psihosocijalnih poteškoća, koje su između ostalog, proizvod i samog društva, pa je iz tog razloga obveza društva da takve skupine tretira na način koji će im omogućiti podjednaku participaciju u njegovu životu, unatoč raznim posebnim potrebama, koristeći preostale potencijale svakog pojedinca i skupine, koji im omogućavaju uspješnu integraciju u svim aspektima društvenih zbivanja od egzistencijalnih, zdravstvenih i osobito socijalnih u punom smislu te riječi.

Svaki drugi pristup prema navedenim skupinama vodi njihovoj marginalizaciji i društvenoj izolaciji i stavlja ih u poziciju osoba drugog reda, kojima su ugrožena mnoga od osnovnih ljudskih prava. Kada se tomu pridoda i stigmatizacija tih skupina kao svojevrsnog društvenog tereta, nije ni čudo što se ovom problemu i danas pristupa kao „društvenom balastu“.

Pokušaji da se ti problemi ipak rješavaju doprinijeli su stvaranju stanovitih modela od kojih izdvajamo tzv. medicinski model, model deficita, socijalni i ekološki model.

Medicinski model pojavio se sredinom pedesetih godina prošlog stoljeća i predstavljao je veliki i pozitivan pomak...(Urbane 2005., prema Bakula Anđelić, 2012) u odnosu na prepuštenost hendikepiranih pojedinaca i skupina samima sebi. On uključuje ... ideju zaštite pojedinaca i svođenje rizičnih čimbenika okoline na najmanju moguću mjeru. Cilj rehabilitacije ili socijalne edukacije, prema ovom modelu je mijenjanje hendikepiranih osoba, kako bi se mogle uklopiti u prirodnu društvenu sredinu (Bakula Anđelić, 2012). To podrazumijeva, između ostalog, izdvajanje takvih osoba, u odgovarajuće institucije koje skrbe o njihovim životnim potrebama... stručnjaci i stručni timovi preuzimaju odgovornost za sve odluke koje se odnose na hendikep i budućnost takvih osoba, vjerujući da su one u skladu s njihovim znanjem, stručnošću i u najboljem interesu za osobe u potrebi i njihove obitelji: (Teodorović i Bratković, 2001, prema Bakula Anđelić 2012).

Ovaj model u suštini za osobe s poteškoćama značio je

- isključivanje iz obitelji i institucionalizaciju koja onemogućava optimalni razvoj,
- isključenje drugih službi. pretpostavljajući da ne mogu sudjelovati u njihovom radu na odgovarajući način te
- socijalnu izolaciju i onemogućavanje socijalnih kontakata jer nemaju priliku realizirati odnose s osobama bez poteškoća (Bakula Anđelić, 2012), iako autorica misli na invalidne osobe, mislimo da se može odnositi i na osobe s psihosocijalnim poteškoćama u penalnom sustavu.

Model deficita pojavljuje se između sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća, kao prijelaz od medicinskog prema socijalnom modelu. (Bakula Anđelić, 2012). Ovaj model naglašava važnost utvrđivanja i zadovoljavanja posebnih potreba osoba s poteškoćama. Sva nastojanja usmjerena su na utvrđivanje onoga što takva osoba ne može i u čemu ima teškoća, a proces rehabilitacije temelji se na nastojanjima da se specifičnim postupcima te poteškoće umanje ili otklone, bez obzira o kakvoj poteškoći je riječ.

U pojedinim segmentima model teži i uključivanju ovih osoba u edukaciju u redovnom sustavu i njihovog integriranja u određenim aspektima uz ostale društvene procese. Za razliku od ovog shvaćanja integracije inkluzija je pristup koji prihvaća različitosti u snazi, sposobnostima i potrebama. Preduvjet za nju je preobrazba cijele zajednice i promjena njezinih stavova prema osobama s različitim vidovima poteškoća.

Socijalni model... koji se javlja devedesetih godina prošlog stoljeća...(Teodorović i Bratković, 2001, prema Bakula Anđelić 2012) polazi od toga da su položaj i diskriminacija osoba s različitim poteškoćama društveno uvjetovani, on naglašava potencijale i sposobnosti osobe, a rješenje nalazi u restrukturiranju društva, u stvaranju uvjeta koji će osigurati uključenost osoba s teškoćama u sva područja života kao što je to osigurano osobama bez poteškoća.

Nadalje, ovaj model naglašava važnost savjetovaniškog rada putem kojega osobe s raznim osobe s poteškoćama vraćaju kontrolu nad vlastitim životom (Siverić i Leutar, 2010, prema Bakula Anđelić, 2012) pri čemu osobe s poteškoćama uspijevaju ostvariti svoju samostalnost.

Pristup u zajednicu utemeljene rehabilitacije varijanta je socijalnog modela i predstavlja alternativu institucionalnoj zaštiti. Ovaj pristup naglašava važnost i obvezu zajednice da osigura uvjete za rehabilitaciju, ravnopravnost i mogućnost socijalne integracije svih hendikepiranih osoba, njihovih obitelji, drugih članova zajednice te odgovarajućih službi podrške u zajednici (Teodorović i Bratković 2001, prema Bakula Anđelić, 2012),

U zajednici utemeljena rehabilitacija stvara senzibiliziranu okolinu koja poštuje ljudska prava i olakšava život svim članovima društva (Bakula Anđelić, 2012) čime se nužno odvija i proces deinstitutionalizacije sustava skrbi o osobama s različitim poteškoćama.

Ekološki model, o kojem se u zadnje vrijeme govori zasigurno će nadići sve nedostatke navedenih modela i omogućiti jednakopravnost svih članova društva pa i osoba s poteškoćama u smislu njihove prirodne integriranosti u društvenoj zajednici.

U proteklim razdobljima, a nerijetko i danas, osobe s različitim poteškoćama bore se sa stigmom kao posebnim oblikom društvene predrasude, okrenute prema osobama koje su opisane kroz negativnu prizmu.

Gofman (1967), prema Alfrev, 2000, prema Ergović, (2006) stigmom označava duboko deskreditirane osobe.

Clarkes (1997), prema Alfrev, 2000, prema Ergović, (2006) razlikuje tri tipa stigme:

- stigma zbog tjelesnih deformacija osobe,
- stigma zbog nekih karakternih osobina pojedinaca (psihička bolest, ovisnost i dr.)
- stigma zbog pripadanja nekoj naciji, rasi ili religijskoj zajednici.

Osobe s psihosocijalnim poteškoćama u penalnom sustavu uglavnom su stigmatizirane zbog nekih karakternih osobina kao što su psihička bolest, ovisnosti, stupanj kriminaliziranosti i slično.

Prema osobama sa stigmom, pod kojom Ulle, (1994), prema Ergović, (2006) podrazumijeva isticanje onih osobina ličnosti po kojima se pojedinac razlikuje od većine drugih ljudi u zajednici u smislu manje vrijednog, a često im se ne ukazuje dovoljno poštovanja koje bi im trebalo pripadati kao svakom ljudskom biću.

Rezultati istraživanja kod nas pokazali su da život u prirodnoj obiteljskoj sredini osigurava preduvjete za kvalitetnije kasnije življenje, osobito u smislu emocionalne dobrobiti, razvoja samostalnosti i kompetentnosti te sposobnosti socijalne interakcije (Bratković, 2002, prema Ergović, 2006).

Stručnjaci koji se bave hendikepiranim osobama, prestaju biti zaštitari i prilagođavaju se novim uvjetima rada u zajednici. Uvažava se korisnička perspektiva koja naglasak stavlja na dijalog između stručnjaka i klijenta koji se ne moraju složiti sa stručnjacima (Urbanc, 2005, prema Ergović, 2006).

Zajedno sa hendikepiranim osobama u mjestu gdje žive, a ne u svojim uredima, stručnjaci traže rješenje u njihovim mogućnostima i resursima njihove uže i šire socijalne mreže, stručnjaci nastoje u odnosu sa hendikepiranom osobom uz puno uvažavanje njegove kompetentnosti u procjeni vlastite situacije i mogućnosti, zajedno s njima pronaći jedinstveno rješenje za svakog od njih.

Duboki smisao života u zajednici je prihvaćanje i pripadanje svih ljudi zajednici, bez obzira na različitosti, poštivanje potreba svih, stvaranje mogućnosti za sve uz pružanje

podrške onima kojima je potrebna. Prihvaćanje različitosti preduvjet je inkluzije (Ergović, 2006).

U socijalnom modelu ne mijenjaju se samo stručnjaci i društvena zajednica, promjena se mora dogoditi i kod hendikepiranih osoba i njihovih obitelji. Jedna od grupa hendikepiranih osoba, najčešće u psihosocijalnom smislu je zatvorenička populacija, koja je također, između ostalog proizvod i samog društva. Polazeći od psihosocijalnih i kriminoloških karakteristika, kao što su činjenica da su to ponajviše mlađe osobe, najveći dio iz urbanih sredina i iz obitelji koje su u znatnoj mjeri opterećene psihosocijalnim problemima, dobar dio dolazi s lakšim ili težim zdravstvenim smetnjama, većina sa završenom srednjom strukovnom školom, u stanovitoj mjeri bez radnih navika, u dobroj mjeri nesocijalizirani i bez usvojenih moralnih normi, značajno skloni rizicima s izraženom agresivnošću, dosta ih je neoženjenih i bez djece, najveći dio živi s roditeljima, s naglašenim poremećajima osobnosti i s vrlo naglašenom ovisnošću o drogama i alkoholu, s relativno kraćim kaznama, u znatnoj mjeri nekritični, dobar dio je priveden na izdržavanje kazne, mnogi s ranijom osuđivanosti ili s novim kaznenim postupcima u tijeku, a većina slobodno vrijeme uglavnom provodi stihijski, te obzirom da su nastali u društvu trebaju njegovu pomoć da bi se integrirali uz njega kao punopravni članovi.

Dugo vremena, a u stanovitoj mjeri i danas, ove osobe se tretiraju u najvećoj mjeri po, uvjetno rečeno, medicinskom modelu, modelu deficita, a u manjoj mjeri i socijalnom modelu njihove rehabilitacije i integracije u društvu.

Većina ove populacije je marginalizirana, izolirana i stigmatizirana, diskriminirana i opterećena društvenim predrasudama, te tako stavljena u poziciju vrlo otežane uspješne integracije u užu i širu socijalnu sredinu. Pokušaji da se elementi socijalnog modela uvedu u praksu rada s ovom društvenom skupinom kroz različite oblike njihova tretmana i uključivanja različitih oblika njihova tretmana i uključivanja različitih institucija i uže i šire socijalne sredine u taj proces, te tako doprinesu njihovom integriranju u društvu kao ravnopravnih članova su nedovoljni, što ih ostavlja na društvenoj margini i izolaciji, te dovodi do njihove penalizacije ali i recidivizma u smislu sukobljavanja sa društvenim i zakonskim normama, kojima se vraćaju nakon kraće ili duže institucionalizacije, jer je njihov povratak nepripremljen u mjeri koja bi garantirala prihvaćanje od te zajednice i omogućila jednakopravnost u društvu u svim aspektima, dapače i zakonske odredbe o brisanju iz evidencije osuđenih, stavljaju ih u neravnopravan položaj s drugima u konkuriranju npr. za neki posao, u materijalnoj skrbi, otežanoj socijalnoj prihvaćenosti, gura ih ponovno u društveno obilježene i neprihvatljive kriminalne skupine iz kojih i zbog kojih su najčešće i dolazili u sukob sa zakonom.

Nastojanje da se probacijom, radom kod vanjskog poslodavca tijekom služenja kazne, izricanjem kazni rada za opće dobro, uvjetnom osudom sa zaštitnim nadzorom, senzibilizacijom uže i šire socijalne okoline olakša njihov povrat iz institucije u prihvatljive društvene tokove i stvaranje institucionalnog okruženja što sličnijeg onom iz svakodnevnog života i u takvim uvjetima saniraju već navedeni njihovi psihosocijalni deficit i tako ih se uspješnije rehabilitira i uključuje u život na slobodi, zastupljeni su u nedovoljnoj mjeri, pa je za očekivati da se ubuduće uz navedene pokušaje osmišljavanja života u institucijama vrlo sličnom životu izvan institucije i već navedenim čimbenicima njihove uspješne rehabilitacije i integracije u društvo, da će socijalni model zauzimati sve više mjesta, a sve iz potrebe da i zatvorenici aktivno sudjeluju u kreiranju svog tretmana u instituciji i izvan nje zajedno sa stručnjacima koji bi trebali prepoznati njihove potencijale i uvažavati i „korisničku perspektivu“ kao polazište zajedničkog stremljenja što boljoj rehabilitaciji i

uspješnoj društvenoj integraciji.

Da bi se postigli zadovoljavajući rezultati,... jedna je od važnih zadaća stručnjaka rad na osnaživanju zatvorenika, kako bi preuzeli djelotvornu kontrolu nad vlastitim životom, birajući način na koji će živjeti, sukladno društvenim i zakonskim normama (Morris, 1991, Brisanden 1986, Urbanc, 2002, 2005, prema Ergović, 2006). Prije nego što traži da se svijet mijenja, svaki čovjek mora početi mijenjati samog sebe (Igrić, 2004, prema Ergović, 2006).

2. Teorija osnaživanja

Osnaživanje se razumijeva kao namjerni proces koji uključuje inicijativu i djelovanje osoba u zadobivanju moći, preuzimanju kontrole u vlastitom životu i boljem pristupu društvenim resursima sa svrhom ostvarivanja osobnih i kolektivnih ciljeva (Kletečki Radović, 2008).

Kako bi odgovorili na diskriminaciju i potlačenost bilo koje vrste, stručnjaci koriste pristup osnaživanja, a njegova bit je omogućiti pojedincu ili skupini kontrolu nad životnim okolnostima, postići osobno važne ciljeve i povećati spremnost za donošenje učinkovitih odluka (Kletečki Radović, 2008). Prema Payne (2005) osnaživanje podrazumijeva uvažavanje perspektive moći i kreativnog kapaciteta osobe za razvoj ideja i aktivnosti s ciljem poboljšanja životne situacije. Znanje osobe o sebi i sagledavanje situacije kroz njegovu prizmu samo je po sebi osnažujuće iskustvo, posebno kada se radi o osobama koje su bile marginalizirane i nisu mogle izraziti sebe i svoje težnje.

Teorija osnaživanja podupire osobnu snagu, otpornost i resurse diskriminirane osobe, ona ne krivi osobe za njihovu nemogućnost korištenja društvenih resursa i moći, nego prepoznaju da takvi problemi nastaju kao posljedica neuspjeha društva da ispuni potrebe svojih članova. (Solomon, 1976, Slapels, 1990; prema Kletečki Radović, 2008).

Ideju i razvoj prakse osnaživanja nalazimo u radu, početkom 20-tog stoljeća, američkih socijalnih radnika Jane Addams i Berthe Reynolds. (Robbins, Chatterije i Canda, 1998, prema Kletečki Radović, 2008). Korijeni teorije osnaživanja nalaze se u djelu Paula Freirea koji je zagovarao ideju socijalnog djelovanja i podizanje svjesnosti obespravljenih kroz obrazovanje.

Grupna samopomoć je značajno područje utjecaja na razvoj i teorije osnaživanja, jer u grupnom radu članovi mogu pomoći jedni drugima kroz zajedničko iskustvo, izmjenjujući osjećaje, informacije, sugestije i ideje te rješenje problema, čime se nudi jasna perspektiva osnovnih elemenata procesa osnaživanja, pa je prema tome grupni rad prirodna metoda za osnaživanje (Breton, 1998, prema Kletečki Radović, 2008)

Osnaživanje se odnosi na procese kojima pojedine grupe ili zajednice zadobivaju moć, autoritet, pristup društvenim resursima i kontrolu nad svojim životima (Kletečki Radović, 2008).

Deprivirani ljudi nisu „...osobe bez osobnih, moralnih, duhovnih snaga ili sposobnosti, već su prije svega osobe kojima su životne šanse i mogućnosti izbora značajno prihvaćene u podjeli društvenih, ekonomskih, političkih moći i sredstava ...“ (Breton, 1994, prema Kletečki Radović, 2008)

Osnaživanjem pojedinaca, utječe se na bolje upoznavanje osobnih potreba, što vodi povećanju osobne moći i sigurnosti u vlastite snage (osobna moć) čime se stvara kapacitet za prenošenje utjecaja na druge ljude (interpersonalna moć), a time se otvaraju mogućnosti zadiranja i u širi društveni kontekst (politička moć) (Kletečki Radović, 2008).

3. Korisnička perspektiva u pomažućim procesima

Čini nam se da ova potonja definicija teorije osnivanja korespondira s našim nastojanjima u procesu rehabilitacije zatvoreničke populacije. Osnažiti zatvorenika u penalnom okruženju znači prije svega sanirati sve njegove neučinkovite obrasce rješavanja problema na psihosocijalnom planu od razumijevanja i prihvaćanja psihičkih problema i opsega socijalnih devijacija, kroz zajednički koncipirane programe njihove rehabilitacije, kako bi se postupno do napuštanja institucije mogli uspješno integrirati u društvo.

Prije svega osnaživanje se provodi kroz individualne i grupne oblike i radionice na povećanju opće informiranosti, sanaciju obrazovnih deficita, izgradnju ili očuvanje stečenih radnih navika, stjecanju samopouzdanja, povećanju i učvršćivanju moralnih referenci, podizanje kulturnih, roditeljskih, bračnih, radnih i inih aspekata života u zajednici, do razvoja tolerantnih oblika sužavanja s drugima od obiteljskog užeg i šireg socijalnog okruženja, odlučnog sučeljavanja sa životnim problemima i nastojanja u odbacivanju nepromišljenih oblika ponašanja (kriminal, ovisnosti i dr.) koji su ga doveli u penalnu instituciju, osposobljavanje za konstruktivno prihvaćanje svih onih društvenih uloga i učenje raznih socijalnih uloga, kako u instituciji tako i posebno u kojima će se naći izvan institucije.

Pored toga zadatak stručnjaka u penalnoj instituciji je i da stvara okruženje vrlo blisko onom u društvu, da koristeći se iskustvima zatvoreničke populacije, njihovim promišljanjima, idejama i prijedlozima stvara takve suradne odnose koji će stvoriti klimu istinskog obostranog uvažavanja, potpore, iskrenosti i želje da zatvorenik napravi iskorak u zadobivanju moći i samopoštovanja uz sva penalna ograničenja što će dovesti i do zadovoljavanja njegovih potreba na odgovarajući način i omogućiti mu preuzimanje i uspješnu realizaciju svih onih obveza koje ga vani očekuju.

Iz tog razloga neophodno je zajednički ustrajati na uspostavljanju prekinutih i održavanju postojećih socijalnih kontakata, kao i stvaranju novih, s pojedincima i skupinama izvan institucije od obiteljskih, prijateljskih, duhovnih, političkih, radnih i ostalih veza koje mu mogu pružati potporu, kako bi se nakon relativne izoliranosti bez većeg stresa integrirao u društvenu zbilju sa svim njezinim dobrim i lošim stranama. U tom smislu potiču se stručnjaci u raznim institucijama da rade na senzibilizaciji zajednica iz kojih zatvorenici dolaze za njihov što adekvatniji prihvata po dolasku na slobodu, a u taj proces, zasad u manjoj mjeri od mogućnosti na tom planu uključuju se i stručnjaci penalne institucije. Iz navedenog je, u stanovitom smislu, vidljivo da korištenje „korisničke perspektive“ u pomažućim procesima je od velikog značaja za razumijevanje, u našem slučaju zatvorenika i prihvaćanje njegovih inih potencijala u kreiranju optimalnog suradnog odnosa u njegovom tretmanu, kao zaloga za takvo postupanje i vraćanjem u društvenu zajednicu.

To podrazumijeva njegovo prihvaćanje kao suorganizatora provođenja programa rehabilitacije u raznim aspektima, a time i preuzimanje podjednake odgovornosti za moguće ishode njegove pripreme za uključivanje u društvo.

Istina, ovaj zajednički posao radi se sa nedostatnim prostornim, materijalnim i kadrovskim resursima, no i u takvoj situaciji postoje mogućnosti za stanoviti kreativan suodnos i suradnju zatvorenika i stručnjaka u instituciji na zajedničkom kreiranju i realizaciji zacrtanih ciljeva u njegovoj rehabilitaciji. Od svega je, čini se, od presudnog značaja poštovanje njegovih ljudskih i zakonskih prava, uspostava odnosa povjerenja

i međusobnog uvažavanja, stvaranja atmosfere ispunjene brigom za zatvorenika i nastojanja da ga se razumije kao čovjeka s emocijama i integritetom. Važno je pažljivo slušati i pružiti mu pomoć i oko najmanjih problema koji ga pritišću, odnosno, kroz međusobnu verbalnu i neverbalnu komunikaciju, prožetu određenom dozom humora, doći do rješenja, koja će mu omogućiti nadvladavanje svih strahova i strepnji, poteškoća s kojima se susreće u ustanovi i izvan nje. U svemu tomu od velike je pomoći angažman njegovih najbližih, rodbine i prijatelja, koji mu pružaju potporu da ustraje u nastojanju da učini sve kako bi se čim prije vratio u domicilnu sredinu iz koja je došao.

Naravno, postoje i one osobe, koje zbog svojih psihičkih problema, postupno prihvaćaju suradnju i daju svoj doprinos kvalitetnijim odnosima sa stručnim osobljem, jednako je tako kada se radi i o održavanju odnosa i kontakata sa najbližima, ali i ostalima iz sredine iz koje dolaze.

Isami zatvorenici uviđaju da aktivnim sudjelovanjem u radu i životu ustanove i održavanju kontakata s raznim, za njega važnim čimbenicima izvan nje, mogu konstruktivno strukturirati svoje vrijeme i ići ka boljitku u svim aspektima vlastite osobnosti.

4. Moć u penalnom okruženju

Zadovoljavanje naših osnovnih potreba za preživljavanjem, ljubavi i pripadanjem, moći, zabavom i slobodom, prema Glasseru (2004.), blisko je našem shvaćanju potreba. U tom smislu podrazumijevamo i potrebu za moći kao osobnoj, kao osjećaju sposobnosti, kompetencije, kao osjećaju da postoje stvari koje činimo dobro. To uključuje i priznanje da je ono što radimo i tko smo mi važno, da smo uspješni, da imamo izvjesne talente i da smo važni (Sullo, 1995).

Koncept moći ključan je za razumijevanje teorije osnaživanja u kontekstu ove teorije, moć se odnosi na mogućnost pristupa i kontrole nad društvenim resursima i ljudima.

Najznačajniji ishod procesa osnaživanja je osvajanje moći pojedinaca ili grupa, ali na način koji ne ugrožava druge čimbenike u zajednici (Ajduković, 2003, prema Kletečki Radović, 2008). Osnaživanje stoga mora uključivati prepoznavanje načina na koji moć djeluje u društvu te kakav to utjecaj ima na ljudsku moć, kako bi osuda ljudi mogli vratiti veću kontrolu nad svojim životima. (Parsons, 1991, Rubin i Rubin, 1992, Salomon, 1976, prema Kletečki Radović, 2008).

Nažalost, penalne ustanove su specifične i po pitanju formalne distribucije moći u njima. Najveći dio moći oficijelno u potonje spomenutom smislu imaju djelatnici u instituciji, moć zatvorenika je relativno mala, ali u Glasserovom (2004) smislu poimanja moći, može se reći da je imaju relativno dovoljno.

Bazirajući svoj rad na Glasserovom konceptu moći, zatvorenicima se pruža mogućnost da aktivno i kreativno sudjeluju u životu i radu penalne institucije, ali u i životu i radu socijalnog okruženja institucije ili iz onog iz kojeg dolaze. Ako se ovaj koncept moći osmišljeno provodi u zajedničkom radu sa zatvorenicima, to potiče njihovo osnaživanje i za suočavanje s konceptom moći na kojem se zasniva društvena zajednica. Osjećaj važnosti zbog svojih postignuća u svakodnevnim radnim i drugim aktivnostima i odnosima, doprinosi da zatvorenik i u penalnim okolnostima ima osjećaj stvarne moći, što ga potiče na aktivnu suradnju u zatvoreničkoj zajednici, ali i u odnosima s djelatnicima institucije u nastojanju da što efikasnije realiziraju, zajednički sa stručnjacima, osmišljene ciljeve njegove rehabilitacije i pripreme za život na slobodi.

Na ovaj način pripremaju se i za dobivanje moći i u društvenoj zajednici u kojoj bi

uspješno trebali ostvariti zadovoljavanje i ostalih svojih potreba. Cijenimo da bi se upravo ovakav koncept vježbanja zadovoljavanja i realiziranja moći trebao naći u fokusu rada sa zatvorenicima, jer ih osnažuje za suočavanje s društvenim realitetom i pomaže im da se u njemu što bolje snalaze u zadovoljavanju primarnih potreba bez posezanja za takvim ponašanjima koja ih dovode u sukob sa društvenim i zakonskim pravilima.

5. Preduvjeti za provođenje procesa osnaživanja u penalnoj praksi

Da bi što uspješnije proveli proces osnaživanja od velikog značaja su osobine stručnjaka, njihovo poznavanje teorije osnaživanja, fleksibilnost, spretnost u vođenju dijaloga, empatičnost, kritičnost, spremnost na uvažavanje stavova korisnika, sposobnost za timski rad, profesionalni odnos prema korisniku, sposobnost vođenja individualnog i grupnog tretmana, otvorenost za prihvaćanje i elaboriranje svih pitanja koja vode osnaživanju korisnika, spremnost na podjelu moći s korisnikom, kreativnosti u iznalaženju rješenja koji vode osnaživanju korisnika, poznavanje jedne ili više teorija pomaganja, humorističnost u dijalogu s korisnikom, što omogućava opuštenost u komunikaciji i zajedničkom radu, sposobnost kreiranja pitanja i odgovora bitnih za proces osnaživanja korisnika, sposobnost koncipiranja procesa osnaživanja oslanjanjem na povezivanje s vanjskim čimbenicima koji olakšavaju proces osnaživanja, uvažavanje korisničke perspektive u svim aspektima, sposobnost vođenja u procesu osnaživanja, sposobnost planiranja i implementacije suvremenih dostignuća na području osnaživanja korisnika, sposobnost artikuliranja i provedbe socijalnog modela u penalnim uvjetima u osnaživanju korisnika vještine u motiviranju korisnika za suradnju i slično.

U svemu tome od velike koristi bitno je poznavanje različitih oblika osnaživanja čija primjena u praksi dovodi do uravnotežene, konkretne i realne pomoći korisniku, što se može podvesti pod profesionalnu kompetentnost, sve navedeno govori u prilog da su to važni resursi za našu profesiju.

U osnovi realizacije zajedničkog programa rehabilitacije zatvorenika pojavljuju se razne prepreke od zakonskih do stručnih. Tu spadaju prostorno materijalni resursi penalne institucije, kao i nedovoljna permanentna edukacija stručnjaka, ali i zatvorenika, čijim bi se otklanjanjem stvorili još bolji uvjeti za realizaciju procesa njihovog osnaživanja.

Nerijetko su penalne institucije zatvorene za komuniciranje s relevantnim čimbenicima koji bi mogli i trebali sudjelovati u procesu rehabilitacije zatvorenika.

Orijentacija za rehabilitaciju počinitelja kaznenih djela u društvenoj zajednici trebao bi biti putokaz i za efikasnije osnaživanje zatvorenika u različitim aspektima, čime bi se uspješnije provodio proces rehabilitacije, otklonile predrasude u užim i širem smislu i omogućilo efikasnije socijalno funkcioniranje počinitelja kaznenih djela, neutraliziralo stigmatiziranje i motiviralo socijalnu zajednicu da i sama doprinese osnaživanju zatvorenika za sudjelovanje u životu zajednice i preuzimanju ili nastavku obnašanja svih socijalnih uloga u punom smislu te riječi, što potvrđuju mnoga iskustva u radu penalnih institucija u Europi i svijetu uopće.

Umjesto zaključka

Razmatrajući modele u procesu pomaganja, moći u penalnom okruženju, korisničku perspektivu u pomažućim procesima, teoriju osnaživanja i preduvjete za provođenje osnaživanja u penalnoj praksi, dolazimo do konstatacije da još uvijek nisu prevladani oni načini rehabilitacije zatvorenika koji ne daju sasvim željene rezultate, ali u budućnosti, nadamo se bližoj, sadašnja stidljiva stremljenja za rehabilitacijom zatvorenika u socijalnoj zajednici, prema našem iskustvu i praksi u našem penalnom sustavu, imaju izgleda da postanu okosnica rehabilitacije većine zatvoreničke populacije pa i iz ekonomskih razloga, jer je postojeći sustav jako skup i nedovoljno učinkovit.

Literatura:

Sullo, R. A. (1995). *Učite ih da budu sretni*. Zagreb: Alinea

Glasser, W. (2004). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea

Ergović, J. (2006). *Poštovanje prava, kvaliteta i zadovoljstvo života osoba s invaliditetom*.
Magistarski rad, Zagreb

Bakula Anđelić, M (2012). *Percepcija kvalitete života osoba s tjelesnim invaliditetom*.
Magistarski rad, Zagreb.

Urbanc, K. (2006). *Izazovi socijalnog rada s pojedincem*. Zagreb: Alinea

Kletečki Radović, M. (2008). *Teorija osnaživanja u socijalnom radu* Zagreb, Ljetopis socijalnog rada, 15(2), 215-242.

EMPOWERMENT THEORY AND PENAL SYSTEM

Esad Zećirević

Summary: *The aim of this paper is to briefly display models in the process of helping, the basic settings of the theory of empowerment and to briefly present the concept of individual and social power, and most of all to describe the processes of empowerment in the penal environment that are possible and necessary for effective rehabilitation of prisoners. Many case studies have shown that a sentence in a social community is efficiently, less traumatic, that it neutralizes the stigma and prejudice and allows offenders to remain in their natural and social environment, which to them is of great help in their empowerment than the case in a penal institution. This way the convicted, with low risk, continues to perform all social roles that are held before the commission of offenses. This is how isolation is avoid and allows his participation in all social activities to preserve its integrity, self-confidence and positive social movement in closer and wider circles which is of great significance of his individual power because it allows him easier entrance in social life. But, in the penal institution the process of empowerment is possible and important in preparing the convicted for inclusion in freedom, as well as for efficient implementation of the individual program in reaching the goals of the treatment which will allow him less stress when time for inclusion in social community comes.*

Key words: *empowerment, social models, individual and social power, user perspective, penal system, prison population*

IZRADA EUROPSKOG OKVIRA KLJUČNIH KOMPETENCIJA ZA RAD SA STARIJIM OSOBAMA (ELLAN)

Sonja Vrban
Pučko otvoreno učilište Zagreb
sonja.vrban@gmail.com

Sažetak: Demografsko starenje stanovništva u visoko razvijenim zemljama Zapadne Europe uzrokovalo je nove društvene i ekonomske trendove na kojima se temelji međunarodni projekt Ellan, pokrenut u cilju izrade zajedničkog europskog okvira temeljnih kompetencija za rad sa starijim osobama. Uloga institucija visokog obrazovanja i koncepcija cjeloživotnog učenja ključne su za podizanje kvalitete stručnog osposobljavanja i profesionalnog usavršavanja svih ljudskih resursa uključenih u rad sa starijim osobama. Podizanje kvalitete visokog obrazovanja, veća zapošljivost i doprinos socijalnom, zdravstvenom i ekonomskom sektoru neki su od očekivanih rezultata provedbe projekta na nacionalnoj i europskoj razini.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, cjeloživotno obrazovanje, međunarodna suradnja institucija za visoko obrazovanje, projekt Ellan

Uvod

Živimo u društvu znanja, znanosti i informacija. Svjedoci smo sve ubrzanijeg tehnološkog napretka i novih spoznaja u svim područjima znanosti koje ljudski život u 21. stoljeću čine kvalitetnijim i dugovječnijim. Istraživanja pokazuju da živimo sve duže, a zdravstvene usluge koje dobivamo sve su kvalitetnije. Razvoj medicinske znanosti uzrokovao je produljenje životnog vijeka, osobito u razvijenim zemljama Zapadne Europe koje svojim stanovnicima pružaju kvalitetnije životne uvjete u smislu zdravstvene, mirovinske i socijalne skrbi.

Sve veći indeks starenja obilježava i Hrvatsku koja po dobnoj strukturi svog stanovništva spada u društvo visoko razvijenih zemalja čija je prosječna životna dob u stalnom porastu: 2011. dosegla je visokih 41,7 godina, kao npr. u Finskoj (41,6) i Švedskoj (41,1). U razdoblju od 50 godina se udio starog stanovništva više nego udvostručio (sa 7% iz 1953. godine na 15, 2% 2011. godine). Prema recentnim podacima (za 2011.) Hrvatska se nalazi u skupini od deset europskih zemalja s najvećim udjelom starih (65 i više godina) u ukupnom stanovništvu.

U svim razvijenim zemljama zabilježen je rast vrlo stare populacije (iznad 80 godina),

što demografsko starenje čini jednim od najznačajnijih procesa koji obilježava moderno društvo, europske zemlje i europsku zajednicu u cjelini. Demografski trendovi i rezultati istraživanja u svim zapadnim zemljama čine starenje stanovništva zajedničkim obilježjem čitave europske obitelji koja se povezala u organizaciji što kvalitetnije skrbi za svoje najstarije članove. Rezultat tog povezivanja je pokretanje projekta Ellan.

Ellan (European Later Life Network) je međunarodni projekt Europske zajednice, njezinog programa cjeloživotnog učenja (Lifelong Learning Programme) i umreženih institucija visokog obrazovanja pokrenut u cilju izrade i razvoja europskog okvira temeljnih kompetencija za rad sa starijim osobama. Željeni ishod izrade tog temeljnog stručnog standarda su usavršavanje visokog obrazovanja na području skrbi o starijim osobama i cjeloživotno učenje svih ljudskih resursa u zdravstvenom sektoru. To podrazumijeva stručno osposobljavanje i profesionalno usavršavanje svih zdravstvenih djelatnika, učenika i studenata na najvišoj edukacijskoj razini koja prati napredak medicinske znanosti te profiliranje novih društvenih i profesionalnih trendova.

Temeljni stručni standard za cjeloživotno učenje

Međunarodni projekt Ellan čini 28 partnera – institucija visokog obrazovanja iz 26 zemalja Europske unije pod koordinacijom finskog sveučilišta Savonia, Europske zajednice i njezinog programa cjeloživotnog učenja (Lifelong Learning Programme), koje se odnosi na **“svaku aktivnost učenja tijekom cijeloga života radi unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnoga, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca”**(EU, 2000.)

Cilj programa za cjeloživotno učenje je stvoriti napredno društvo znanja, održivi ekonomski razvoj, veći broj kvalitetnijih poslova te jaču društvenu koheziju u Europskoj uniji. Program potiče suradnju obrazovnih institucija širom Europe, mobilnost sudionika obrazovnog procesa, razvijanja tolerancije i multikulturalnosti, a istovremeno i priprema sudionike za uspješno sudjelovanje na europskom tržištu rada (EU, 2000). Republika Hrvatska postala je punopravna sudionica Programa za cjeloživotno učenje 1. siječnja 2011. godine, što našu zemlju čini jednim od partnera u projektu Ellan sa odgovornim zadatkom kontrole kvalitete na europskoj razini.

Koncepcija cjeloživotnog učenja i obrazovanja prati demografske, društvene i profesionalne trendove koji su obuhvaćeni u kreiranju, provedbi i primjeni europskog okvira temeljnih kompetencija za rad sa starijim osobama. Demografski trend starenja stanovništva uzrokovao je nove trendove na tržištu rada i pozicionirao politiku međugeneracijske solidarnosti kao jednu od temeljnih društvenih potreba i vrijednosti europske zajednice, te stvorio nužnu potrebu za međunarodnom suradnjom u suočavanju s pozitivnim i negativnim posljedicama starenja stanovništva. Jedan od strateških planova Europske zajednice za suočavanje s tim društvenim i ekonomskim procesima je i projekt Ellan, pokrenut u listopadu 2013. sa predviđenim trajanjem do rujna 2016. Trogodišnje studijsko i empirijsko istraživanje obuhvaća sljedeće tematske cjeline iz područja skrbi o starijim osobama:

- Pregled literature i studijskih istraživanja o kompetencijama potrebnima za rad sa starijim osobama i njihovu skrb, s posebnim fokusom na aktualnu situaciju u Europi

- Stajališta starijih osoba o stručnosti i potrebnim osobinama djelatnika iz socijalnog i zdravstvenog sektora
- Stajališta djelatnika socijalnog i zdravstvenog sektora o kompetencijama potrebnima za rad sa starijim osobama
- Utvrđivanje čimbenika koji utječu na motivaciju studenata koji se obrazuju za rad sa starijim osobama

Što nam dosadašnja medicinska istraživanja dokazuju o potrebama starijih osoba? Što same starije osobe žele, trebaju i očekuju od zdravstvenog sustava i ljudi koji skrbe o njima? Što zdravstveni radnici misle o profesionalnim i osobnim izazovima s kojima se susreću u radu sa starijim osobama? Što motivira studente, učenike i ostale buduće stručnjake iz područja medicinske skrbi za starije osobe? Kako poboljšati kvalitetu zdravstva, podići razinu obrazovanja i kvalitetu životnih uvjeta starijih osoba? Odgovore na ova i brojna srodna pitanja pokazat će rezultati Ellanovih istraživanja na osnovu kojih će se zajednički propisati temeljni europski okvir stručnih kompetencija koji će se usvojiti u svim zemljama – partnerima, te služiti kao smjernica za daljnje usavršavanje edukacijskih, zdravstvenih i društvenih programa na području Europske unije.

Provedba projekta predviđa stručnu suradnju europskih institucija visokog obrazovanja koje nose ključnu ulogu u podizanju i usavršavanju razine kvalitete edukacijskih programa u području zdravstva i socijalne skrbi za starije osobe. Zajedničko postavljanje visokog standarda za edukaciju stručnih kadrova u zanimanjima vezanima za skrb o starijim osobama, temeljenog na međunarodnoj razmjeni znanja, iskustava i dobre prakse, rezultirat će mobilnijim osobljem, većim brojem kvalitetnijih poslova i značajnim doprinosom ekonomskom sektoru svake partnerske zemlje i Europe u cjelini. Viša kvaliteta obrazovanja i kontinuirano usavršavanje edukacijskih programa ojačat će društvo znanja kao temeljnu vrijednost europske obitelji i njezinim najstarijim članovima jamčiti kvalitetnu profesionalnu skrb u trećoj dobi.

U koncepciji cjeloživotnog učenja i obrazovanja, glavni ciljevi projekta su:

- Razvoj europskog okvira temeljnih kompetencija za rad sa starijim osobama
- Usavršavanje/podizanje razine kvalitete visokog obrazovanja na području zdravlja i socijalne skrbi za starije osobe
- Jačanje mobilnosti osoblja zaposlenog u socijalnom i zdravstvenom sektoru
- Podizanje standarda na području profesionalne skrbi o starijim osobama u Europi

Kao prednosti internacionalnog karaktera projekta i međunarodne europske suradnje na najvišoj edukacijskoj razini ističu se:

- razmjena pozitivnih iskustava i primjena modernih pristupa u radu
- promicanje europske suradnje i inovacija

- definiranje i razvoj europskog standarda unutar određene akademske discipline
- razmjena metodologije i dobre prakse
- suradnja između institucija visokog obrazovanja, profesionalnih udruga i poduzeća
- doprinos obrazovnom, socijalnom, ekonomskom i zdravstvenom sektoru

Zemlje – partneri osiguravaju provedbu projekta na nacionalnoj i europskoj razini. Na nacionalnoj razini, svaki partner osigurava provedbu projektnog plana na svom području djelovanja: organizira i provodi studijske analize, terenska istraživanja, intervjue i ankete u zdravstvenom sektoru, obrazovnim institucijama i staračkim domovima u cilju skupljanja relevantnih podataka za svoju zemlju. Europsku razinu podrazumijeva umrežavanje svih sudionika, usporedba rezultata na nacionalnim razinama i usklađivanje zajedničke provedbe projektnog plana na seminarima, konferencijama i sastancima partnera. Ključ uspješne i kvalitetne suradnje na svim razinama je komunikacija. Razmjena informacija i dobre prakse, širenje inovativnih pristupa u radu, izrada godišnjeg izvješća o stanju i provedbi projekta u svom području djelovanja i organizacija godišnjeg sastanka neki su od zadataka koji obvezuju partnere, a uspješnu komunikaciju s javnošću osigurava i stručni kadar u programu Erasmus zadužen za praćenje i informiranje o događajima i aktivnostima vezanima uz projekt.

Umirovljenici kao stručni partneri u obrazovnom procesu i ekonomskom razvoju

Ciljano usavršavanje visokog obrazovanja na području skrbi o starijim osobama okuplja i u suradnju povezuje sve aktere i interesne skupine u zdravstvu, obrazovanju i ekonomiji. Primarne skupine su upravljačke strukture i nastavnici u institucijama visokog obrazovanja koje će u suradnji sa studentima društvenih i medicinskih usmjerenja, stručnim zajednicama, organizacijama, udrugama te samim starijim osobama zajedničkim znanjem i iskustvom postaviti stručni standard za daljnje usavršavanje svoje struke i dostojanstvenu starost svojih sugrađana.

U tom smislu, misija Ellana nije samo suradnja europskih zemalja i institucija, već suradnja samih stanovnika, studenata, radnika, poslodavaca i umirovljenika povezanih u partnerstvo za bolje radne i životne uvjete svakog od njih.

Same starije osobe se time ne nalaze u pasivnoj ulozi u kojoj čekaju gotovo rješenje, već postaju ravnopravni partneri u projektnom kreiranju, provedbi i daljnjem usavršavanju. Aktivna uloga starijih osoba na taj način promiče novu „viziju starenja“ u kojoj se stanovnici treće dobi više ne percipiraju kao bespomoćna populacija ovisna o tuđoj pomoći, već kao vrijedni i poželjni partneri u obrazovnom procesu i ekonomskom razvoju. Naši umirovljenici kao stručni partneri doprinose u edukaciji mobilnih profesionalnih kadrova i njihovom konkuriranju na tržištu rada. U skladu sa zdravstvenim potrebama i osobnim željama starijih ljudi, Ellan stvara snažni pozitivni utjecaj na profesionalnu i

osobnu motivaciju zdravstvenih djelatnika i budućih stručnjaka – studenata i učenika. Visoki standardi koje će Ellan postaviti ujedno će omogućiti provedbu stručne procjene profesionalnih sposobnosti stručnjaka i budućih stručnjaka za rad sa starijim osobama na svim razinama obrazovanja, stručnog osposobljavanja i profesionalnog usavršavanja.

Starenje stanovništva – pokretač mladih snaga na tržištu rada

Demografsko starenje stanovništva povezano je s većom potražnjom zdravstvenih usluga, osobito na području kućne njege i pomoći u kućanstvu. Jedan od razloga leži u još jednom nepovoljnom demografskom trendu povezanim sa starenjem stanovništva – smanjenjem broja djece u obiteljima. Niže stope fertiliteta dovele su prirodnog smanjivanja obiteljskog kruga primarnih pružatelja pomoći starijim osobama. Mnogi današnji umirovljenici nemaju djecu ili unuke na koje bi se mogli osloniti, ili su članovi njihovih obitelji prezaposleni te nemaju vremena, znanja ili materijalnih uvjeta da im pruže adekvatnu skrb.

Starijim ljudima uglavnom je potrebna i pomoć u kućanstvu, osoba koja bi im pomogla održavati stan, obavljala sitne poslove poput odlaska u trgovinu, poštu ili banku ili ih pratila na liječničke preglede. Mlađa rodbina (ako je imaju) često je prezaposlena da bi im pružala pomoć na dnevnoj bazi, što je dovelo do procvata zanimanja poput njegovatelja, osobnih pomoćnika ili pomoćnika u kućanstvu. Najbolji primjer takve prakse je Njemačka, kao visoko razvijena europska zemlja sa statistički najvećim udjelom starih ljudi (65 i više godina) u ukupnom stanovništvu (20,6%).

Njemačka je vlada prošle godine pokrenula intenzivnu internetsku kampanju nazvanu „*Make it Germany*“ u kojoj u zemlju poziva što više educiranih njegovatelja kojima nudi mogućnost zapošljavanja na određeno ili neodređeno vrijeme. Kampanja se provodila u devet zemalja, a međunarodni je razmjer ostvarila nakon rezultata istraživanja koji su pokazali da u samoj Njemačkoj kronično nedostaje educiranih njegovatelja dok stručnjaci istovremeno predviđaju sve veći demografski rast starijeg stanovništva. Njemački je primjer dobro osmišljene kampanje, koja istovremeno zbrinjava starije ljude i zapošljava mlađe, potvrdila Europska promatračnica slobodnih radnih mjesta u svom izvješću za 2013.

Prema njihovim podacima, samo 2012. godine u zdravstvenom je sektoru zaposleno gotovo milijun ljudi na području Europske unije, a osobna je njega iste godine izbila na prvo mjesto najbrže rastućih zanimanja u zdravstvu. U stalnom su porastu i druga medicinska zanimanja poput medicinskih i farmaceutskih tehničara, fizioterapeuta ili stomatologa.

Europska promatračnica slobodnih radnih mjesta u istom izvješću naglašava i sve češći problem starenja stanovništva u samom zdravstvenom sektoru. Liječnici, medicinske sestre i drugi zdravstveni djelatnici rade u zanimanjima kojima je potrebno stalno usavršavanje koje prati napredak medicine, a podaci o starenju radne snage i sve ranijem odlasku u mirovinu upućuju na potrebu za novim, visoko educiranim stručnjacima koji će ih zamijeniti.

U isto vrijeme, velik broj mladih i radno sposobnih ljudi je nezaposlen te se stručno osposobljava ili prekvalificira u na tržištu rada tražena zanimanja poput njegovatelja ili osobnih pomoćnika. Starenje stanovništva, nedostatak educirane radne snage ili njezino starenje, napredak medicine i zdravstvenih zanimanja te visoka nezaposlenost mladih i radno sposobnih ljudi učinili su zdravstveni sektor najbrže rastućim i najprofitabilnijim

sektorom u Europi. Takve prilike na tržištu rada, između ostalog, motiviraju mlade ljude da se kvalificiraju za zdravstvena zanimanja koja nude veću mogućnost zapošljavanja, a postojeće stručnjake potiču na usavršavanje svojih profesionalnih sposobnosti kako bi uspješno pratili medicinske, društvene i poslovne trendove u svojoj struci. Još jedan bitan motivacijski faktor leži u činjenici da će stručnjaci i budući stručnjaci jednog dana i sami biti umirovljenici na čiju će se skrb primjenjivati profesionalne i osobne kvalifikacije standardizirane u projektu Ellan. Profesionalnim usavršavanjem svojih sposobnosti na radnom mjestu istovremeno će graditi svoju sigurnu budućnost i dostojanstveni život u mirovini, koje će im osiguravati visoki standardi profesionalne skrbi u čijem su podizanju i sami sudjelovali.

Edukacija kao ključ državnog profita i osobnog uspjeha

Stručnjaci predviđaju daljnji demografski rast koji direktno utječe na društveno – gospodarski razvoj određene populacije. Nejašmić i Toskić (2013) upozoravaju da porast broja starijih ljudi u Europi predstavlja velike probleme za sustave socijalne sigurnosti, pogotovo mirovinski, zdravstveni te sustav socijalne pomoći. To prije svega otvara pitanje financijske održivosti mirovinskih sustava, pogotovo onih koji počivaju na načelu međugeneracijske solidarnosti. Upravo takav mirovinski sustav prevladava u Hrvatskoj. Omjer ovisnosti u mirovinskom sustavu (broj umirovljenika/broj osoba koji uplaćuju mirovinski doprinos) već je sada neodrživ; krajem 2011. iznosio je 1 : 1,3 (Statističke informacije 2012). U isto vrijeme, državni fondovi socijalne skrbi i zdravstvene zaštite bit će sve više opterećeni državnim davanjima za skrb o starijoj populaciji ovisnoj o tuđoj pomoći.

Stručnjaci zato ukazuju na nužnu potrebu strateškog povezivanja obrazovnog, zdravstvenog i ekonomskog sektora u ublaživanju negativnih posljedica demografskog starenja stanovništva koje izravno utječu na rad svakog sektora, svake zemlje u Europi i europske zajednice kao cjeline.

Obrazovni, gospodarski i zdravstveni sektor moraju se povezati u cilju edukacije stručnih kadrova i njihovog zapošljavanja kako bi istodobno financijski rasteretili državu i ojačali svoje sektore u cilju državnog profita i osobnog uspjeha svakog pojedinca uključenog u proces obrazovanja i zapošljavanja. Vizija, ciljevi i planovi projekta Ellan usklađeni su sa potrebama svih aktera uključenih u proces starenja stanovništva: samih starijih ljudi, stručnjaka i budućih stručnjaka, poslodavaca, obrazovnih institucija te samog zdravstvenog, obrazovnog i ekonomskog sektora.

Sistem međunarodne razmjene znanja, iskustva i dobre prakse u stvaranju temeljnih zajedničkih društvenih, profesionalnih i osobnih vrijednosti ostvarit će financijski, stručni i osobni profit na institucionalnoj i osobnoj razini svih uključenih partnera. U

tom smislu, činjenice koje će ojačati obrazovni sustav su:

- podizanje i usavršavanje razine kvalitete visokog obrazovanja
- poboljšanje kvalitete nastave i nastavnih materijala i programa

- usavršavanje stručnih standarda unutar određenih akademskih disciplina
- suradnja između krovnih institucija visokog obrazovanja na području Europske unije
- širenje inovativnih pristupa u edukaciji i radu
- usavršavanje i kontinuirani razvoj programa cjeloživotnog učenja i obrazovanja

Zdravstveni sektor jača svoju poziciju najbrže rastućeg sektora čiju izvrsnost usluge jamče:

- pojačana mobilnost osoblja
- visoka motivacija postojećih stručnjaka za daljnjim usavršavanjem
- visoka motivacija budućih stručnjaka da se educiraju na području skrbi za starije osobe
- podizanje razine kvalitete profesionalne skrbi o starijim osobama

Ljudski resursi u zdravstvenom sektoru kroz projekt Ellan ostvaruju profesionalni i osobni uspjeh:

- veća zapošljivost i konkurentnost na tržištu rada
- stručno obrazovanje stečeno na programu kojeg su zajednički propisale krovne institucije visokog obrazovanja u Europi
- daljnje usavršavanje praćeno napretkom medicinskih i razvojem društvenih trendova u poslovanju
- visoka motiviranost za partnerstvo u projektu koji usavršava standarde njihove struke

Provedba projekta Ellan tako će izravno utjecati na gospodarski sustav svake zemlje – partnera i europske zajednice jer će stvoriti visoko konkurentnu radnu snagu u najbrže rastućem području (zdravstvenom sektoru). Time će se rasteretiti državna izdavanja za skrb o starijim osobama i nezaposlene mlade ljude koji će se, kako pokazuju trendovi na tržištu rada, uspješno zaposliti u zdravstvenim zanimanjima, pridonositi gospodarstvu i pozitivno regulirati već sada neodrživi mirovinski sustav.

Naposljetku, usavršavanjem edukacije osoblja i izvrsnošću usluge u zdravstvenom sektoru profitiraju sami stariji ljudi koji će se manje oslanjati na državna davanja, a više na kvalitetne stručnjake za zdravstvenu i kućnu njegu u čijem su obrazovnom procesu

i sami sudjelovali. Aktivno sudjelovanje u projektu istraživanju, njegovoj provedbi i daljnjem usavršavanju omogućuju našim umirovljenicima da nastave doprinosti državi i društvenoj zajednici kroz partnersku ulogu stručnih savjetnika u obrazovnom procesu, a u isto vrijeme uživaju sigurnu, stručnu i brižnu skrb u svojoj trećoj dobi.

Zaključak

Izrada, provedba i daljnje usavršavanje europskog okvira temeljnih kompetencija za rad sa starijim osobama profiliralo se kao nužna društvena, obrazovna i ekonomska potreba europske zajednice. Starenje stanovništva i novi trendovi na tržištu rada pokazali su se kao ključni faktori u potrebi za usavršavanjem kvalitete cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja na profesionalnoj i osobnoj razini. Uloga visokoobrazovnih institucija i njihovo povezivanje na međunarodnoj razini ključni su za uspješno provođenje programa cjeloživotnog obrazovanja u socijalnom, zdravstvenom i ekonomskom sektoru koje će rezultirati profesionalnim i osobnim profitom svih država, institucija i pojedinaca na području Europske unije. Podizanje stručnih standarda u visokom obrazovanju rezultira jačanjem državnih fondova socijalne skrbi, zdravstvene zaštite i ekonomskog razvoja kojima će doprinosti mobilniji i visoko konkurentni ljudski resursi. U isto se vrijeme, promicanje nove vizije starenja i percipiranje umirovljenika kao poželjnih suradnika u razvoju stručnih i akademskih disciplina, snažno pozicioniraju društvenu koheziju te međugeneracijsku solidarnost i suradnju kao temeljne društvene vrijednosti europske obitelji.

Literatura:

Priopćenje za tisak Europske Komisije od 9.rujna 2013.

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-821_hr.htm

Nejašmić, Toskić – Starenje stanovništva Europe, Hrvatski geografski glasnik 75/1 (2013.)

Nejašmić, Toskić – Starenje stanovništva Hrvatske – sadašnje stanje i perspektive, Hrvatski geografski glasnik 75/1 (2013.)

Živić Dražen, Demografske odrednice i posljedice starenja stanovništva Hrvatske, pregledni znanstveni članak, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 2003.

Obadić, Smolić - Ekonomske i socijalne posljedice procesa starenja stanovništva, tekst iz časopisa „Ekonomska istraživanja“ lipanj 2008.

Službena web stranica projekta (15.10.2014.)

<http://ellan.savonia.fi/>

DEVELOPING EUROPEAN CORE COMPETENCIES

FRAMEWORK FOR WORKING WITH OLDER PEOPLE (ELLAN)

Sonja Vrbanić

Summary: *Demographic of aging population in highly developed countries of Western Europe has caused new social and economical trends, which served as a base for international project Ellan, launched in order to produce a joint European framework of basic competency standards for working with older people. The role of institutions for higher education and the concept of lifelong learning are crucial for quality-raising of vocational training and professional advancement of human resources included in working with older people. Quality-raising of high education, greater employability and a contribution to social, medical and economical sector are some of the expected results of the project implementation on national and international level.*

Key words: *lifelong learning, lifelong education, international cooperation of institutions for higher education, project Ellan*

**Dijana Škrbina (2013): ART TERAPIJA I KREATIVNOST
(Zagreb: Veble commerce)**

Knjiga *Art terapija i kreativnost* nastala je kao svojevrsan odgovor na uočene potrebe teorije i prakse. Knjiga je namijenjena svima koji se bave problematikom kreativnosti i art terapije na svim razinama odgoja i obrazovanja, dijagnostike i terapije. Knjiga će biti posebno vrijedna dopuna literaturi na nastavničkim fakultetima koji se i u okviru nekih kolegija dotiču ove problematike. Pored namijenjenosti stručnjacima i studentima različitih profila, knjiga je namijenjena i roditeljima koja zanima ova tematika. Autorica knjige, Dijana Škrbina, duži se niz godina bavi problematikom kreativne terapije i art/ekspresivnih terapija u širem području edukacijskih i rehabilitacijskih znanosti. Na Zdravstvenom veleučilištu u Zagrebu na kojemu i danas radi, nastoji popularizirati ovu temu kroz brojne praktične aktivnosti u radu sa studentima.

Suvremenost knjige uočava se iz podjednake zastupljenosti teorijskih spoznaja i praktičnih aktivnosti dajući presjek zbivanja navedene problematike kod nas i u svijetu. Knjiga je objavljena na hrvatskom jeziku i broji 251 stranicu. Sadrži osam poglavlja koji se međusobno nadovezuju i isprepliću sačinjavajući cjelinu. Poglavlja su obogaćena slikama (97) i tablicama (28) te brojnom domaćom i stranom literaturom (780) koja uključuje dominantne predstavnike i istraživače iz područja kreativnosti, umjetnosti, terapije i dijagnostike koje su stavljene u službu boljeg razumijevanja sadržaja što dodatno podiže kvalitetu knjige.

Prvo poglavlje *Kreativnost* donosi nam terminološko određenje ovoga fenomena s obzirom na različite istraživače i različite pristupe, stupnjeve i značajke kreativnosti kao i preduvjete za njen razvoj. Posebno se zanimljivim čini dio koji govori o kriterijima (8) za prepoznavanje kreativnosti te promišljanja u odnosu na dječju kreativnost i kreativnost odraslih. Na tragu ovoga, možemo si postaviti pitanje, opada li kreativnost s godinama? Zašto djeca u vrtiću postavljaju više pitanja od npr. studenata? Jesu li odrasli manje kreativni u odnosu na djecu? Što se događa s njihovim divergentnim mišljenjem? Ovo je pitanje posebno važno ukoliko se bavimo nastavom u kojoj želimo razvijati i poticati kreativnost. Na tom bi tragu trebalo promišljati o istraživanju poticatelja i ometača kreativnosti u nastavnome procesu. Govoreći o kreativnosti, njeno mjerenje za istraživače predstavlja nezaobilazan dio. U knjizi su navedene različite metode mjerenja kreativnosti (8) čija se prikladnost bira u odnosu na ono što želimo istražiti. Na kraju, postavljamo pitanje procjene kreativnih produkata koji mogu biti: priča, crtež, znanstveno rješenje problema, pjesma, glazbena kompozicija, scenski pokret i drugo, koji uvelike mogu ovisiti o subjektivnosti procjenjivača pa je iz navedenih razloga važno da veći broj osoba procjenjuje navedeni kreativni produkt, a pri tome bi trebalo uvažiti i činjenicu da produkti ponekad mogu nastati i kao rezultat osobe da bude kreativna na zahtjev.

Drugo poglavlje *Art terapija* također započinje s terminološkim određenjem ovoga pojma koji je čitateljima predstavljen uz konzultaciju domaće i strane literature. Pored toga,

kratki povijesni pregled uvodi nas u početke art terapije koja je u različitim kulturama bila korištena za liječenje. Tehnike art terapije temelje se na činjenici da svaki pojedinac, bio on umjetnički obrazovan ili ne, posjeduje latentnu sposobnost da vizualizira svoje unutarnje sukobe. Možemo se složiti s istraživačima art terapije (Rogers, 1993., McNiff, 1981.) koji kažu da jedan oblik umjetnosti potiče i stvara drugi pri čemu se stvaraju tzv. kreativne veze. Teoretske osnove i perspektive art terapije izložene su kroz tri modela: model kontinuiranje ekspresije, model predstavljanja i model kreativne osi. Autorica naglašava kako je u art terapiji od iznimne važnosti konstruktivno suočavanje pojedinca s osobnim problemom kao i dugoročno planiranje te osiguranje kreativnog i poticajnog okruženja koje bi stvorilo što je moguće bolje preduvjete za rješavanje problema.

Treće poglavlje ***Ekspresivni mediji u art terapiji*** čitateljima donosi pregled brojnih istraživanja iz područja neuroznanosti i biologije. Korištenje kreativnih ekspresivnih medija omogućava posredno izražavanje kroz metaforu. U okviru art terapije koriste se različite selektivne i/ili integrativne medijske forme. Autorica napominje da ovisno o korištenom mediju i pripadajućim specifičnostima u njegovoj primjeni i interpretaciji možemo govoriti o: glazboterapiji, terapiji plesom i pokretom, simbolizaciji tijelom, likovnoj ekspresiji, dramatizaciji, psihodrami i biblioterapiji. Načela u primjeni ekspresivnih/kreativnih medija su: vrednovati tuđa iskustva, zahtijevati, pomagati, objašnjavati i interpretirati.

Četvrtom je poglavlju ***Likovnost (Likovno-vizualni izraz)*** posvećeno značajno mjesto u knjizi što dodatno naglašava važnost ove tematike za čitatelja. Odnosi se na likovno i vizualno mišljenje, uvjete razvoja likovnosti, načela u vizualno-likovnom izražavanju (primjerenost sadržaja i metode, aktivan odnos prema okolini, primjena stečenih iskustava tijekom likovnih aktivnosti, igra kao metoda i stav, oslobođenost od uzora, prožimanje intrinzičnog i ekstrinzičnog cilja te individualizacija) kao i likovno izražavanje. Razvitak likovnog pojmovnog mišljenja, odvija se na jednak način kao i razvitak verbalnog govornog sustava. Pojedine mentalne aktivnosti, prema riječima autorice, poput promatranja, emocija, intelektualnih funkcija i motoričko-izražajne dinamičnosti imaju važan utjecaj na likovni izraz pojedinca. Poseban dio ovoga poglavlja odnosi se na prikaze pojedinih aktivnosti, medija i sredstava u suvremenoj likovno-terapijskoj praksi. Drugi dio poglavlja predstavlja razvoj likovnog izražavanja i ekspresije kod djece, proces izrade dječjeg crteža i njegovu estetsku dimenziju, boju crteža (koja utječe na ponašanje pojedinca) te primjenu crteža u dijagnostičke, terapijske, odgojne i obrazovne svrhe. Posebno vrijedan dio knjige je onaj u kojemu su prikazane črčkarije djece od osamnaestog mjeseca života do treće godine te crteži djece od treće do dvanaeste godine prikazani prema fazama. Pored razvoja crteža prema fazama, istraživačima se zanimljivim čini i proučavanje sociokulturnog obrasca razvoja crteža kod djece. Važno je napomenuti da crtež ne trebamo shvatiti kao osnovno dijagnostičko sredstvo nego kao nadopunu ostalim dijagnostičkim metodama procjene. Pored navedenoga, crtež nam može poslužiti i kao komunikacijsko i terapijsko sredstvo (posebno u radu s djecom sa specifičnim potrebama), a pored rada s djecom, crtež nam uvelike pomaže i u radu s odraslima (ovisnička ponašanja) i osobama treće životne dobi (crteži su usmjereni podržavanju kvalitete života).

Peto poglavlje ***Glazba*** uključuje dijelove koji se odnose na glazbu i njen utjecaj na svakodnevni život pojedinca. Određena vrsta glazbe može različito utjecati na pojedinca i kod njega izazvati ugodne ili neugodne emocije budući da se uz glazbu često vežu prethodna iskustva (ukoliko ih ima) koja su djelomično određena s obzirom na pojedinčevu kulturu, godine, spol i glazbeno obrazovanje. Neizostavno je napomenuti da glazba ima vrlo značajnu ulogu posebno ako govorimo o njenom terapijskom učinku (glazboterapija).

Autorica navodi različite pristupe i metode u glazboterapiji. Kada govorimo o metodama, posebno su izdvojeni strukturirani i nestrukturirani improvizacijski modeli glazboterapije. U strukturirane improvizacijske modele autorica ubraja Orffovu metodu glazboterapije, glazbenu psihodramu, eksperimentalnu improvizacijsku glazboterapiju te metaforičku glazboterapiju. Nestrukturiranim improvizacijskim modelima glazboterapije smatraju se kreativna, analitička, paraverbalna i integrativna improvizacijska glazboterapija, razvojni terapijski odnos te slobodna improvizacijska glazboterapija. Sve navedene metode koriste se s obzirom na vrstu poteškoće s kojom se pojedinac nosi budući da njihova upotreba izaziva različite ishode, ovisno o pojedinčevim potrebama. Kod glazbe je važno i aktivno slušanje koje podrazumijeva (Rojko, 1996.) svjesnu aktivnost slušatelja da u ponuđenom glazbenom materijalu pronade smisao i uoči izražajne elemente djela, da komparira i svjesno prati zvučno protjecanje te na taj način, u svojoj svijesti, postupno izgradi shemu glazbene forme.

Šesto poglavlje *Ples/Pokret (Improvizacija tijelom)* nas upućuje u psihomotorni aspekt pojedinca. Ples je jezik kojega poznaju i razumiju sve kulture i sva ljudska bića. Predstavlja jedinstvenu aktivnost čija primjena omogućuje stvaranje različitih terapijskih ciljeva. Temeljni cilj primjene terapije plesom je proces osvješćivanja, reintegracije i unapređivanja predodžbe o sebi, vještine neverbalne komunikacije te raspona i kvalitete emocionalnih doživljaja. Plesna je umjetnost nastala u narodu i vezana je uz sve ljudske tradicije. Autorica u ovome poglavlju naglašava važnost svijesti o svom tijelu u pokretu. Svaki ljudski pokret ima određen intenzitet, vremensko trajanje, prostorni put i tijekom kojim se odvija. Kod spoznaje pokreta važno je razvijanje kinestetičkoga osjećaja koji se u svakodnevnome životu često zanemaruje. Ples ima i odgojnu i obrazovnu funkciju. Plesni je odgoj definiran kao specifičan oblik estetskoga odgoja koji je moguće povezati s drugim odgojno-obrazovnim i rehabilitacijskim i terapijskim područjima te je iz navedenih razloga nužno da ples i pokret postanu dostupni svakome djetetu doprinoseći tako njegovom fizičkom, afektivnom, kognitivnom, kreativnom i socijalnom razvoju. Pored navedenoga, ples možemo doživjeti i kao medij koji pruža mogućnost za razvoj različitih sposobnosti (funkcionalnih, motoričkih i psihosocijalnih).

Sedmo poglavlje *Dramsko/scenska ekspresija* donosi nam pogled kroz dramu u odgoju i obrazovanju te terapiji (psihodrama), ali i dramsku ekspresiju. Drama svakako predstavlja primarni socijalni proces usmjeren prema komunikaciji među ljudima, riječima, tijelima i emocijama. Elemente drame moguće je koristiti u različitim intervencijskim pristupima u nastavnom procesu, prevenciji, terapiji i/ili rehabilitaciji. Autorica navodi kako je igranje različitih životnih uloga važno jer se na indirektan način pridonosi razvijanju komunikacijskih i socijalnih vještina. U ovome se poglavlju nalazi i prikaz pojedinih dramskih i scenskih vježbi koje se mogu koristiti u svim navedenim područjima, a koji u središte svoga zanimanja stavljaju igru kao temeljnu dramsku aktivnost. Drama u obrazovanju funkcionira kroz pedagošku radionicu u kojoj su članovi grupe slobodni mijenjati poziciju od uloge glumca do uloge publike. Svaki sudionik radionice ima priliku iznijeti svoje mišljenje, kao i glumiti, ali i mijenjati pojedine dramske radnje. Na ovaj se način razvija samopouzdanje, motivacija, usavršavaju se interpersonalne sposobnosti i vještine, jasno formuliraju emocije i zahtjevi te bolje razumiju vlastite želje. Terapijska upotreba drame podrazumijeva aktivnu ulogu pacijenta u procesu liječenja, pri čemu on preuzima dio odgovornosti za vlastito zdravlje. Psihodrama je akcijski oblik grupne psihoterapije koja, osim verbalizacije, kao sredstvo izražavanja primjenjuje pokrete. Znan broj istraživanja, prikazan u ovome poglavlju, svjedoči o mnogostrukoj dobrobiti

psihodrame u odnosu na funkcionalnu sposobnost pojedinca.

Osmo poglavlje *Literarna ekspresija i Biblioterapija* uvodi nas u čitalačke aktivnosti, predčitalačke vještine te aktivnosti čitanja uključujući i poticajno-dijaloško čitanje. Autorica na vrlo zanimljiv način predstavlja prvu knjigu u životu pojedinca – slikovnicu te navodi karakteristike koje bi svaka dobra slikovnica trebala imati. S druge strane, autorica nas vodi kroz biblioterapiju kao terapijsko obrađivanje književnih tekstova. Pored različitih definicija biblioterapije napisanih uz konzultaciju domaće i strane literature, nalazimo na kratki povijesni pregled razvoja biblioterapije. Kao njeni glavni ciljevi navode se: objašnjenje složenosti ljudskog ponašanja i motivacije, pružanje informacije o problemu i uvid u problem, poticanje rasprave o problemu, predviđanje rješenja za probleme, komuniciranje o novim vrijednostima i stavovima, stvaranje svijesti da i drugi ljudi imaju slične probleme te ublažavanje emocionalnog i mentalnog pritiska. Posebno važan korak je adekvatan odabir literature (informacijskog medija) koji treba biti u skladu s kronološkom, odnosno razvojnom dobi pojedinca. Posljednji dio poglavlja navodi književne oblike pogodne za korištenje u biblioterapiji: poezija, bajka, basna, pustolovni roman i realistička priča.

Gledajući na knjigu kao na cjelinu, možemo reći da predstavlja važan oslonac svima onima koji se bave i koje zanima tema kreativnosti i art terapije. Knjiga predstavlja veliku pomoć pri organizaciji i provedbi različitih terapijskih postupaka, ali i kao pomoć pri izvođenju nastave (na svim razinama obrazovanja) koja u središte svoga zanimanja stavlja poticanje kreativnosti njenih sudionika. Zaključno, knjiga proučava sve aktualne teme u svjetlu novih promjena nudeći pri tome brojna rješenja. Poticajna je i za buduća istraživanja u području kreativnosti i art terapije.

dr. sc. Snježana Dubovicki, viša asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku
sdubovicki@ufos.hr

NAPUTAK SURADNICIMA

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

Časopis izlazi dva puta godišnje.

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

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

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

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

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

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

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

Primjeri:

Holmberg, B. (1977). *Distance Education*. London: Nichols Publishing.
Hupert, N. und Schinzler, E. (1991). *Grundfragen der Pädagogik*. Köln: Stam Verlag.
Merriam-Webster's collegiate dictionary (11. izdanje). (2003). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru*. Zagreb: CDO Birotehnika.
Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(3), 128-138.

Izvori s web stranica

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

Primjeri:

Bruckman, Amy. Approaches to managing deviant behavior in virtual communities. Apr. 1994. <ftp://ftp.media.mit.edu/pub/asb/paper/deviancechi94.txt>.
Pristupljeno 04.12.1994.

Burka, Lauren P. A hypertext history of multi-user dimensions. The MUDdex. 1993. <http://www.apocalypse.org/pub/u/lpb/muddex/essay/>. Pristupljeno 05.12.1994.
ETF (2012) The Bruges Process In Croatia, http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/EV_2012_The_Brages_Process_in_Croatia?opendocument. Pristupljeno 15.11.2012.

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

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

Radovi objavljeni u ANDRAGOŠKOM GLASNIKU se ne honoriraju.