

VLADA REPUBLIKE HRVATSKE

URED ZA STRATEGIJU RAZVITKA REPUBLIKE HRVATSKE

**Projekt: STRATEGIJA RAZVITKA REPUBLIKE HRVATSKE
HRVATSKA U 21. STOLJEĆU”**

Projektni zadatak

ODGOJ I OBRAZOVANJE

Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju

Voditelj projektnog zadatka

Prof. dr. sc. Nikola Pastuović

Zagreb, rujan, 2001.

REALIZATORI PROJEKTOG ZADATKA

Voditelj projektnog zadatka:

Prof. dr. sc. Nikola Pastuović, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljska akademija

Članovi radne skupine:

Mr. sc. Naima Balić, Ministarstvo kulture Republike Hrvatske

Dr. sc. Branislava Baranović, Institut za društvena istraživanja Zagreb

Dr. sc. Ante Bežen, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljska akademija

Prof. dr. sc. Vinko Barić, Sveučilišta u Zagrebu, Ekonomski fakultet

Mr. sc. Sanja Crnković-Pozaić, Hrvatski zavod za zapošljavanje

Dr. sc. Ivan Čehok, Visoka učiteljska škola Čakovec

Prof. dr. sc. Gvozden Flego, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski Fakultet

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Mr. sc. Olga Lui, Hrvatska obrtnička komora

Prof. dr. sc. Sveto Marušić, Ekonomski institut Zagreb

Prof. dr. sc. Josip Milat, Sveučilište u Splitu, Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja u Splitu

Prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet

Zlatko Šešelj, prof., Privatna klasična gimnazija

Prof. dr. sc. Zvonimir Šikić, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet strojarstva i brodogradnje

Prof. dr. sc. Hrvoje Vrgoč, Hrvatski pedagoško-književni zbor

Prof. dr. sc. Vlasta Vizek-Vidović, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet

Stručni konzultanti:

Jasna Cvetković Lay, obrazovni specijalist, Zagrebačka zajednica tehničke kulture

Mr. sc. Matilda Markočić, Zavod za unapređivanje školstva Ministarstva prosvjete i športa

Prof. dr. sc. Milan Matijević, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljska akademija

Prof. dr. sc. Ivo Nejašmić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljska akademija

Akademik Vladimir Paar, Sveučilište u Zagrebu, Prirodoslovno-matematički fakultet

S a d r Ź a j

P r e d g o v o r

S a Ź e t a k

1. OBRAZOVANJE I NACIONALNI RAZVOJ
2. CJELOŽIVOTNO UČENJE KAO OBRAZOVNA STRATEGIJA
3. SUSTAVSKI PRISTUP PROJEKTIRANJU PROMJENA U OBRAZOVANJU
4. SVRHA I CILJEVI OBRAZOVANJA I ODGOJA
5. TEMELJNA NAČELA I SMJERNICE RAZVOJA SUVREMENOG OBRAZOVANJA
 - 5.1. Načela i smjernice razvoja programskog podsustava
 - 5.2. Načela i smjernice razvoja tehnološkog podsustava
 - 5.3. Načela i smjernice za povezivanje obrazovanja i okoline
6. RAZVOJ PREDŠKOLSKOG (RANOG) ODGOJA I OBRAZOVANJA
 - 6.1. Konceptija ranog odgoja i obrazovanja
 - 6.2. Programi poticanja ranog razvoja djece predškolske dobi
 - 6.3. Organizacija ranog odgoja i obrazovanja
 - 6.4. Razvojni prioriteti u području ranog odgoja i obrazovanja
7. PROMJENE OSNOVNOG (PRIMARNOG), OBVEZNOG I SREDNJEG (SEKUNDARNOG) OBRAZOVANJA
 - 7.1. Strukturne značajke europskih školskih sustava
 - 7.2. Osnovno i obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i njegovi nedostaci
 - 7.3. Prijedlog promjena osnovnog i srednjeg obrazovanja u Hrvatskoj
 - 7.3.1. Strukturne organizacijske promjene (izbor modela) obvezne škole

- 7.3.2. Više srednje (sekundarno) obrazovanje: struktura i prijelazi
- 7.3.3. Unapređivanje kvalitete srednjeg obrazovanja
- 7.3.4. Obrazovanje i odgoj osoba s posebnim potrebama
- 7.3.5. Obrazovanje i odgoj osoba s rehabilitacijskim potrebama
- 7.3.6. Stanje odgoja i obrazovanja djece i mladih s posebnim potrebama u Hrvatskoj i preporučene promjene.
- 7.3.7. Obrazovanje i odgoj darovite i talentirane djece i mladeži
- 7.3.8. Kratkoročne promjene osnovne i srednje škole (“sanacija sustava”)

8. OBRAZOVANJE UČITELJA I SREDNJOŠKOLSKIH NASTAVNIKA

- 8.1. Karakteristike obrazovanja učitelja i nastavnika u svijetu
- 8.2. *Promjene obrazovanja učitelja i srednjoškolskih nastavnika*

9. PROMJENE VISOKOG (TERCIJARNOG) OBRAZOVANJA

- 9.1. Ciljevi visokog obrazovanja
- 9.2. Potrebni rast visokoškolske produkcije u Hrvatskoj
- 9.3. Učinkovitost visokog obrazovanja u Hrvatskoj
- 9.4. Stanje i promjene programskog podsustava
- 9.5. “Tehnološke” promjene u visokom obrazovanju
- 9.6. Kadrovski podsustav visokog obrazovanja
- 9.7. Organizacijski podsustav visokog obrazovanja
 - 9.7.1. Stručni studiji u sustavu visokog obrazovanja
 - 9.7.2. Organizacija i upravljanje sveučilištem
- 9.8. Sveučilišna autonomija
- 9.9. Sustav osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju
- 9.10. Financiranje visokog obrazovanja
- 9.10. Visoko obrazovanje i okolina

10. OBRAZOVANJE ODRASLIH

- 10.1. Konceptija obrazovanja odraslih
 - 10.1.1. Ciljevi i područja obrazovanja i odgoja odraslih
 - 10.1.2. Institucionalna osnova obrazovanja odraslih, tehnologija i zakonodavstvo

- 10.1.3. Partnerstvo u razvoju obrazovanja odraslih
- 10.2. Stanje obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i prijedlog promjena
 - 10.2.1. Neki statistički podaci
 - 10.2.2. Institucije za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj
 - 10.2.3. Obrazovanje menadžera
 - 10.2.4. Sistemska regulacija obrazovanja odraslih

- 11. UPRAVLJANJE I RAZVOJNA INFRASTRUKTURA OBRAZOVNOG SUSTAVA
 - 11.1. Promjene u upravljanju
 - 11.2. Promjene u razvojnoj infrastrukturi

- 12. PROGRAM PRIORITETNIH MJERA ZA REALIZACIJU STRATEGIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA U RAZDOBLJU OD 2001. DO 2003. GODINE

Literatura

Predgovor

Zadaća je ove studije da konceptualizira obrazovno-odgojnu djelatnost kao čimbenika nacionalnog razvitka Hrvatske u narednim desetljećima, u kojima Hrvatska treba provesti gospodarsku, društvenu i kulturnu tranziciju te se i formalno priključiti europskim integracijama. To znači da treba projektirati razvoj obrazovnog sustava ne kao izolirane djelatnosti (sektora) nego pozicionirane u hrvatskom društvenom kontekstu koji se mijenja pod utjecajem europskog i svjetskog globalnog okruženja. Zbog toga pri izradi strategije razvitka obrazovanja polazimo od dugoročne orijentacije u vođenju nacionalne razvojne politike, glavnih načela razvitka obrazovanja u razvijenim zemljama Europe, naše prosvjetne tradicije, zatečenog stanja hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava te procjene postojećih i sagledivih razvojnih ograničenja.

Suvremene se nacionalne prosvjetne politike u razvijenim zemljama temelje na dva koncepta što su proteklih desetljeća razrađeni u međunarodnim organizacijama koje se bave obrazovnom politikom (UNESCO, OECD, ILO, Vijeće Europe, Europska komisija) i koje ih preporučuju svojim članicama u provođenju nacionalnih obrazovnih reformi. To su koncepcija cjeloživotnog učenja, odnosno koncepcija “društva koje uči”.

Koncept cjeloživotnog učenja obuhvaća i usklađuje različite oblike učenja u svim životnim razdobljima. To su: organizirano učenje (obrazovanje i odgoj) što može biti formalno (školovanje) i neformalno te neorganizirano ili informalno učenje. Budući da se mora učiti čitav život, ali se čitav život ne može ići u školu, učenje se u odraslosti, pa čak niti ono organizirano, uglavnom ne odvija u školi nego u neškolskim organizacijama, odnosno tamo gdje odrastao čovjek radi i živi. Zato društvo, i to tim više što je razvijenije, postaje društvom koje uči.

Suvremeni obrazovni sustav čini mreža školskih i neškolskih organizacija povezanih partnerskim odnosima. Škola više nije jedina obrazovna ustanova pa se reforma obrazovanja ne smije reducirati na preustroj školskoga sustava. U razvijenim se zemljama sustavom obrazovanja obuhvaća školovanje mladih i odraslih te neformalno obrazovanje odraslih, a sve se više pozornosti poklanja i samoobrazovanju te informalnom učenju. To trebaju slijediti i tranzicijske zemlje koje žele ući u Europsku uniju. Intenziviranje obrazovanja odraslih osobito je važno u postkomunističkim zemljama u kojima gospodarsku i svaku drugu tranziciju treba provesti sada radno aktivno odraslo stanovništvo.

Zbog svega rečenoga, u ovoj se studiji elaboriraju problemi i predlažu promjene čitavog obrazovnog sustava, a ne samo školovanja djece i mladih. Budući da su promjene obrazovanja veoma složene i riskantne, razrađuje se i problematika razvojne infrastrukture u obrazovanju o čijoj izgrađenosti ovisi sposobnost sustava za uspješno izvođenje neophodnih promjena. Ona je u Hrvatskoj nerazvijena, pri čemu nekih elemenata infrastrukture uopće nema pa ih tek treba izgraditi. Kao što je poznato, mnoge su strukturne promjene (reforme) obrazovanja propale jer su bile nerealistične i/ili su, zbog nepostojanja znanstvenih i stručnih institucija koje istražuju i projektiraju promjene u obrazovanju, bile nestručno pripremljene i vođene. To se u Hrvatskoj ne smije ponoviti.

Ovaj dokument se odnosi na problematiku strateškog planiranja odgoja i obrazovanja u nas pa zato sadrži dugoročne ciljeve obrazovanja i odgoja te one strukturne promjene sustava koje trebaju osigurati njihovo ostvarivanje. Operativne mjere, kojima se određena strategija provodi, određuju se tzv. kontingentnim planiranjem

koje vodi računa o promjenljivim uvjetima u kojima se dugoročni pravci razvoja ostvaruju. Strukturne se pak promjene obrazovnog sustava, što su sadržaj strategije, obično ostvaruju u vremenu od 10 do 15 godina. U tom bi vremenu (ako ne ranije) Hrvatska trebala ući u Europsku uniju, pa bi provedba prikladnih strukturnih promjena obrazovanja u Hrvatskoj povećala njezinu kompatibilnost sa zemljama Unije i olakšala integraciju. Provedbene odluke, koje predstavljaju operacionalizaciju strateških, ili one što se odnose na sanaciju i održavanje postojećeg sustava, donose se na kraći rok i mi ih naznačujemo u odjeljku 7.3.7. (*Kratkoročne promjene osnovne i srednje škole*) i poglavlju 12, *Program prioritarnih mjera....*

Pri identifikaciji poželjnih strukturnih promjena obrazovanja primijenjen je *sustavski pristup*. On se sastoji u tome da se svaki element sustava motri sa stajališta funkcioniranja cjeline i njegova doprinosa učinkovitosti čitavog sustava (zato je zahvaćen obrazovni sustav u cjelini, a ne samo školstvo) kako bi se utvrdili oni elementi sustava koji ograničavaju učinkovitost sustava u ostvarivanju njegovih ciljeva. Potom se izrađuju alternativna rješenja identificiranih problema i njihova vrijednost provjerava pomoću studije izvodljivosti. Studija izvodljivosti mora voditi računa ne samo o željenim ciljevima nego i o ograničavajućim faktorima unutar i izvan sustava kako bi predložena rješenja bila realistična. Na temelju takvih se istraživanja donose strateške odluke o strukturnim promjenama (ili njihovom odgađanju dok se ne ispune potrebni uvjeti) te odluke o mjerama koje je potrebno poduzeti da bi se neka strukturna promjena mogla uspješno provesti.

Ove faze i elementi sustavskog pristupa određuju strukturu ove studije. Najprije se konceptualiziraju ciljevi suvremene edukacije i načela, odnosno smjernice prosvjetne politike (*policy directions*) utemeljene na koncepciji cjeloživotnog učenja. Potom se analizira postojeće stanje sustava i predlažu dugoročne i srednjoročne mjere za njegovo poboljšanje. Pri tome treba naglasiti da su ocjene postojećeg stanja temeljene na parcijalnim i ne uvijek dovoljno konkluzivnim analizama pojedinih segmenata sustava, te da će za izbor najboljih rješenja za neke identificirane probleme biti potrebno izraditi studije izvodljivosti. Procjene postojećeg stanja pojedinih elemenata sustava temelje se na *Izvešću o hrvatskom školstvu* Ministarstva prosvjete i športa za 2000. godinu, *Izvešću* Obrazovnog komiteta

Centra za suradnju s nečlanicama OECD-a o Hrvatskoj (*OECD*, 2000.), Razvojnoj strategiji Sveučilišta u Zagrebu (*Iskorak*, 2001.), znanstvenim studijama pojedinih obrazovnih problema koje su provedene u nas nezavisno o izradi *Strategije*, stajalištima stručnih udruga u području obrazovanja, ekspertizama članova radne skupine za izradu *Strategije* te radnim materijalima koje su izradila pojedina povjerenstva Prosvjetnog vijeća Ministarstva prosvjete i športa.

Stanje i prijedlozi strukturnih promjena prikazani su prema stupnjevima (fazama) cjeloživotnog obrazovanja; od predškolskog odgoja do obrazovanja odraslih. Na kraju se elaborira problematika razvojne infrastrukture o kojoj mogućnost uspješnog izvođenja strukturnih promjena ovisi.

STRATEGIJA RAZVITKA ODGOJA I OBRAZOVANJA

S a ž e t a k

KONCEPTUALNA OSNOVA

U razvijenim društvima glavni razvojni resurs je ljudski kapital, a njegovu kvalitetu bitno određuju obrazovanje i odgoj. Obrazovanje i odgoj trebaju doprinijeti održivom nacionalnom razvoju i trajnom razvoju pojedinaca. Zbog toga sve razvijene zemlje drže obrazovanje nacionalnim prioritetom te primjenjuju one strategije razvoja obrazovanja i odgoja koje najviše doprinose gospodarskom, socijalnom i kulturnom razvoju društva te osobnom razvoju njegovih članova. **Suvremene strategije obrazovnog razvoja temelje se na koncepciji cjeloživotnog učenja i koncepciji “društva koje uči”.** Te su koncepcije sedamdesetih i osamdesetih godina razvile međunarodne organizacije; OECD, UNESCO, ILO, Vijeće Europe i Europska komisija koje promišljaju međunarodni razvoj i ulogu obrazovanja u njemu te ih preporučile svojim članicama kao osnovu za vođenje nacionalne prosvjetne politike.

Koncepcija cjeloživotnog učenja nastala je zato jer se količina novoga znanja svakim danom sve više povećava, dok postojeće znanje sve brže zastarijeva. Da bi se išlo u korak s vremenom, nužno je učiti cijeli život, makar se cijeli život ne može ići u školu. Zato se osim školovanjem obrazovanje provodi i neformalnim obrazovanjem, samoobrazovanjem i informalnim učenjem. To su četiri glavna, u razvijenim zemljama već posve ravnopravna oblika učenja koja se povezuju u sustav cjeloživotnog učenja. Kako se pak veliki dio obrazovanja odvija izvan škole, na mjestima rada i življenja odraslih osoba, čitavo društvo postaje “društvom koje uči”.

Zbog navedenih razloga **suvremene strategije razvoja obrazovanja ne zahvaćaju samo školovanje djece i mladih nego i neformalno obrazovanje i samoobrazovanje odraslih.** Procjenjuje se da su one zemlje čija se prosvjetna politika ne temelji na koncepciji cjeloživotnog učenja i koncepciji “društva koje uči”, osuđene na gospodarsku i političku marginalizaciju. To se pogotovo odnosi na postkomunističke zemlje, jer gospodarsku, socijalnu i kulturnu tranziciju mora

provesti sada aktivno stanovništvo, ne čekajući na naraštaje moderno educirane djece i mladih. Stoga se strategija razvoja obrazovanja i odgoja Hrvatske, koju predlažemo, temelji na koncepciji cjeloživotnog učenja i koncepciji “društva koje uči”.

STANJE SUSTAVA I PREPORUČENE PROMJENE

Analize su pokazale da stanje školskog i neškolskog obrazovanja u Hrvatskoj ne odgovara razvojnim potrebama razvijenog društva. Programima predškolskog (ranog) odgoja i obrazovanja obuhvaćen je premalen broj djece pri čemu institucije predškolskog odgoja nisu jednako dostupne svima. Stoga je neophodno stvaranje prostornih, financijskih i kadrovskih uvjeta za uključivanje sve djece u godini prije polaska u osnovnu školu u program predškolskog (ranog) odgoja i obrazovanja, te uključivanje što više djece u ostale programe ranog odgoja i obrazovanja. Školovanje bi odgojitelja trebalo osuvremeniti i podići na visokoškolsku razinu.

Osnovno i obvezno obrazovanje strukturno je i sadržajno inkompatibilno s istovrsnim obrazovanjem u razvijenim zemljama Europe. U nas osnovna škola traje duže, a obvezna kraće nego što je to u razvijenim zemljama. Stoga se predlaže skraćivanje osnovnog školovanja na 6 godina i produžavanje obveznog na 9 ili 10 godina, o čemu bi odluku trebalo donijeti na temelju studije izvodljivosti. Da bi se povećala kvaliteta znanja **potrebno je provesti kurikularnu reformu.** Njome bi trebalo rasteretiti programe od nebitnih informacija, zamijeniti ih sadržajima bolje transferne vrijednosti, a metode poučavanja osuvremeniti postupcima koji omogućuju veći stupanj individualizacije. Time će se povećati kvaliteta obrazovanosti svih učenika, pa i onih s tzv. “posebnim potrebama” (nadarenih i učenika s teškoćama u učenju).

Promjene nastavnog plana i programa te nastavnih metoda i organizacije, trebaju zahvatiti i postobveznu ili tzv. “višu srednju školu” koju tvori sustav diverzificiranih programa od kojih neki više pripremaju za zapošljavanje, a neki više za nastavak studija. **Upisne postupke u više stupnjeve obrazovanja treba temeljiti na ocjenama dobivenim eksternom valorizacijom.** Time se ujednačavaju šanse za nastavak obrazovanja i jamči potrebna ulazna kvaliteta učeničkog znanja u programe

viših stupnjeva obrazovanja. Na eksternoj valorizaciji treba temeljiti državnu maturu. U sustavu postosnovnog obrazovanja **nužno je osigurati mehanizme horizontalnog prijelaza između različitih vrsta programa.**

Obrazovanje učitelja razredne i predmetne nastave te obrazovanje nastavnika treba učiniti kompatibilnim s europskim. Visoka učiteljska učilišta trebaju osposobljavati učitelje za nastavu u svim razredima reformirane osnovne škole. U obrazovanju predmetnih nastavnika podzastupljene su “obrazovne znanosti” pa njihov udio i sadržaj treba uskladiti s europskim standardom.

Visoko je obrazovanje u nas nedovoljno usklađeno s europskim. Nedovoljan je postotak visokoobrazovanog stanovništva (13% u odnosu prema europskom prosjeku koji iznosi 20%) i niska je efikasnost studiranja. Stoga će trebati povećati visokoškolsku produkciju i efikasnost studiranja pomoću strukturnih reformi što su sukladne promjenama predviđenima *Bolonjskom deklaracijom*; diverzificirati sustav visokog obrazovanja, jačati poslijediplomski stručni i znanstveni/doktorski studij, osiguravati kvalitetu, razvijati međunarodnu sveučilišnu suradnju, jačati autonomiju sveučilišta, učinkovitije upravljati integriranim sveučilištem te više ulagati u visoko obrazovanje i znanost. Potrebno je reintegrirati neke znanstvene institute u sustav visokog obrazovanja.

Obrazovanje odraslih, koje je u svijetu najdinamičniji sektor cjeloživotnog obrazovanja, u nas je najzapušteniji dio obrazovnog sustava. Ono je nerazvijeno glede obuhvata polaznika, broja specijaliziranih institucija, specijaliziranih kadrova, podprivilegirano je glede financiranja i nepotpuno je zakonski regulirano. Obrazovanje odraslih će trebati postati sastavnim dijelom obrazovne politike u čijem kreiranju treba sudjelovati više ministarstava. Treba osnovati Nacionalni savjet za obrazovanje odraslih koji bi formulirao politiku obrazovanja odraslih i osiguravao uvjete za njezino provođenje.

Postojeći obrazovni sustav ima nedovoljnu sposobnost za strukturne promjene i unapređivanje kvalitete obrazovanja i odgoja. Njegovu sposobnost za održavanje dobrog stanja sustava i za poželjne promjene treba jačati

poboljšavanjem razvojne infrastrukture (istraživačkih i razvojnih institucija, savjetodavnog nadzora, edukacijom ravnatelja i obrazovnih specijalista) te učinkovitijim decentraliziranim upravljanjem. Strukturne promjene (reformu) obrazovanja treba stručno elaborirati, a kritične točke sustava prethodno sanirati. Novčana sredstva za školstvo (osnovno, srednje i visoko) treba povećavati takvom dinamikom kako bi izdvajanja iz bruto društvenog proizvoda što prije dostigla razinu od oko 6%.

1. OBRAZOVANJE I NACIONALNI RAZVOJ

U razvijenim su društvima glavni razvojni čimbenici znanost i edukacija (obrazovanje i odgoj). **To je zbog toga što obrazovanje i odgoj bitno određuju kvalitetu ljudskog kapitala o kojemu ovisi uspješnost korištenja raspoloživih prirodnih resursa, tehnologije i novčanog kapitala neke zemlje. Zato je danas najveće bogatstvo razvijenih zemalja – njihovo stanovništvo. Brzi se napredak nekih malih i prirodnim izvorima siromašnih zemalja, kao što su Irska i Finska, objašnjava razvojnom politikom koja je obrazovanje i znanost promovirala u nacionalne razvojne prioritete. Spoznaja o visokoj isplativosti ulaganja u obrazovanje danas je u svijetu općenito prihvaćena, što se očituje u postotcima bruto društvenog proizvoda što ih vlade izdvajaju za formalno obrazovanje u svojim zemljama (u pravilu između 5% i 6% BDP-a), te znatnim izvanproračunskim sredstvima što ga poduzeća i druge organizacije namijenjuju formalnoj i neformalnoj edukaciji svojih članova, a pojedinci svojem usavršavanju. Stajalište je razvijenih europskih zemalja da "Europa mora ulagati u obrazovanje da bi podigla opću razinu sposobnosti zaposlenika i radnog dijela pučanstva i to tijekom temeljnog obrazovanja i podupiranjem stjecanja novog znanja tijekom života" (*Povjerenstvo Europske zajednice, 1996, str.55*).**

Zbog sve veće važnosti obrazovanja za nacionalni razvoj, te sve bržih znanstvenih, tehnoloških i društvenih promjena, obrazovni se sustavi svih zemalja nastoje

poboljšati i prilagoditi zahtjevima novog vremena. U Europskoj uniji ulaganja u istraživanje, obrazovanje i stručno osposobljavanje predstavljaju temeljna "neopipljiva ulaganja" (*intangible investment*) pri čemu se obrazovni sustavi članica Unije postupno ujednačavaju kako bi se promicala transnacionalna pokretljivost građana Europe i razvijao europski identitet dijeljenjem zajedničkih vrijednosti (Čučić, 1998.).

Zemlje u tranziciji, kojima pripada i Hrvatska, imaju dodatne razloge za strukturne promjene svojih obrazovnih sustava. Njima treba olakšati prijelaz iz planske u tržišnu privredu, prijelaz iz politički monističkog u demokratsko civilno društvo te olakšati pridruživanje Europskoj uniji. Tranzicija zahtijeva da stanovništvo ovlada novim vještinama koje osposobljavaju za uspješno snalaženje u kompetitivnom društvu brzih promjena. Istraživanja *Svjetske banke* pokazuju da i napredne tranzicijske zemlje (osim Češke) značajno zaostaju za zemljama OECD-a u svim oblicima funkcionalne pismenosti odraslog stanovništva (*The World Bank*, 2000.). Prema izvještaju Obrazovnog komiteta Centra za suradnju s nečlanicama OECD-a, hrvatski obrazovni sustav potrebuje znatnu rekonstrukciju kako bi se modernizirao i postao učinkovitijim i usporedivim s europskim (*OECD*, 2000.). I naše usporedne studije ukazuju na nedovoljnu spojivost pojedinih strukturnih elemenata hrvatskog obrazovnog sustava sa sustavima razvijenih zemalja Europe te lošiju obrazovnu strukturu aktivnog stanovništva. **Na temelju toga može se zaključiti da je nužno pristupiti strukturnim promjenama obrazovnog sustava u Hrvatskoj** kojima bi se njegova učinkovitost unaprijedila u cilju bržeg društvenog razvoja i uključivanja Hrvatske u europske integracije. No, da bi se obrazovni sustav unaprijedio, nužna je strategija njegova razvoja koja sadrži viziju njegovih dugoročnih ciljeva te plan dugoročnih i srednjoročnih akcija potrebnih za njihovo postizanje.

2. CJELOŽIVOTNO UČENJE KAO OBRAZOVNA STRATEGIJA

Dugoročne strukturne promjene obrazovanja treba provoditi na temelju određene strategije. **Strategija se sastoji u utvrđivanju dugoročnih ciljeva i načina kojima se ciljevi nastoje postići.** Najopćenitiji dugoročni ciljevi obrazovanja i odgoja u

razvijenim zemljama jesu unapređivanje glavnih dimenzija nacionalnog razvoja; razvoja ljudi, te gospodarskog, političkog, kulturnog i ekološkog razvoja, a u svrhu poboljšavanja kvalitete života svih slojeva stanovništva (*Fägerlind & Saha, 1989.*). Najopćenitiji se pak način ostvarivanja nacionalnih ciljeva obrazovanja sastoji u primjeni koncepta cjeloživotnog učenja i razvoja “društva koje uči”. To su koncepti što su sedamdesetih i osamdesetih godina razrađeni u međunarodnim organizacijama koje se bave obrazovnom politikom (UNESCO, OECD, ILO, Vijeće Europe i Europska komisija), a novi su zamah dobili devedesetih godina zbog ubrzanih društvenih, tehnoloških i strukturnih promjena u gospodarstvu, te ubrzanog starenja europskog stanovništva koje neće moći biti zamijenjeno mladom radnom snagom na tržištu rada.

U svom najnovijem izvješću Europska komisija o budućim ciljevima obrazovnih sustava i strategiji njihova postizanja piše: “(...) obrazovanje mora doprinosti trima najvažnijim ciljevima: razvoju pojedinca (...), razvoju društva i razvoju gospodarstva, i to tako da vještine ljudi na tržištu rada odgovaraju potrebama poduzeća i zaposlenika. **To treba postići strategijom cjeloživotnog učenja koje treba prevladati tradicionalnu podjelu između različitih dijelova formalnog i neformalnog obrazovanja i izobrazbe**” (*Commission of the European Communities, 2001., str.4, istaknuo NP*). U memorandumu Europske komisije o cjeloživotnom učenju ističe se potreba hitne primjene koncepcije cjeloživotnog učenja i objašnjava se zašto je to postalo vrhunskim prioritetom Europske unije. Europa je krenula prema društvu i ekonomiji znanja te je postala kulturalno, etnički i jezično raznoliko društvo. Odatle izlaze dva jednako važna cilja cjeloživotnog učenja - unapređivanje aktivnog građanstva i zapošljivosti (*European Commission, 2000*).

Radi boljeg razumijevanja koncepcije cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja, potrebno je razjasniti odnos između pojmova obrazovanje/odgoj i učenje. Najširi je pojam *učenje* koje se odvija pomoću nekoliko različitih oblika koji se razlikuju s obzirom na stupanj organiziranosti (*Dohmen, 1996.*). Organizirano učenje nazivamo obrazovanje/odgoj (odnosi između pojmova *učenje, obrazovanje, odgoj, školovanje i edukacija* posebno su u nas prikazani u *Pastuović, 1999.*). Prema stupnju organiziranosti obrazovanje/odgoj može biti formalno (školovanje), neformalno

obrazovanje i samoobrazovanje. Učenje koje nije organizirano je informalno ili tzv. prirodno učenje.

Koncept cjeloživotnog učenja (*lifelong learning*) je širi od koncepta cjeloživotnog obrazovanja/odgoja (*lifelong education*) jer obuhvaća i obrazovanje/odgoj i informalno (prirodno) učenje. Kako upravo u području informalnog (prirodnog) učenja leže ogromne neiskorištene rezerve čijim se aktiviranjem mogu postići velike uštede u obrazovanju, osobito formalnom (oko 50% obrazovanja odvija se izvan škole, a oko 75% učenja izvan obrazovanja), teži se tome da se koncepcijom cjeloživotnog učenja različiti oblici učenja usustave (kako bi sinergično djelovali), a znanja stečena različitim oblicima priznaju pomoću odgovarajućeg sustava akreditacije.

Glavni razlog nastanka i primjene koncepcije cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja, jesu sve brže tehnološke i društvene promjene zbog kojih postojeće znanje, vještine, vrijednosti, stavovi i navike sve brže zastarijevaju. Zbog toga je potrebno učiti čitav život, a ne samo u djetinjstvu i mladenaštvu. Budući da se mora učiti čitav život, ali se čitav život ne može ići u školu, obrazovanje i odgoj se u odrasloj dobi uglavnom ne odvijaju u školi nego u neškolskim organizacijama, odnosno tamo gdje odrasla osoba radi i živi. Zato društvo, i to tim više što je više razvijeno, postaje društvom koje uči. **Škola više nije jedino mjesto organiziranog učenja, pa se i reforma obrazovanja ne smije reducirati samo na preustroj školskog sustava.** Suvremene se obrazovne reforme trebaju osmišljavati na konceptu cjeloživotnog učenja, te moraju zahvatiti ne samo edukaciju mladih nego i odraslih (*Delors*, 1998.). Uključivanje podsustava neškolskog obrazovanja odraslih u obrazovni sustav drži se minimalnim konceptualnim standardom suvremenih obrazovnih sustava.

3. SUSTAVSKI PRISTUP PROJEKTIRANJU PROMJENA U OBRAZOVANJU

Sustavski pristup (*systems approach*) sastoji se u analizi međudjelovanja dijelova neke cjeline te njezinih odnosa s okolinom. On se primjenjuje pri projektiranju promjena svih sustava a osobito "otvorenih" u koje spada i obrazovanje (otvoreni su oni sustavi što su spregnuti s okolinom). **Zbog toga se pri reformiranju**

obrazovanja mora voditi računa ne samo o međuovisnosti pojedinih dijelova obrazovnog sustava, zbog čega ga treba analizirati u cjelini, nego i o njegovoj povezanosti s gospodarskim, političkim i kulturnim podsustavima okoline. To su razlozi da se parcijalne promjene obrazovanja trebaju osmisliti pod vidom funkcioniranja cjelovitog sustava, pri čemu se mora voditi računa o zahtjevima okoline te unutarnjim i vanjskim ograničenjima koja otežavaju provođenje željenih promjena. Kako su promjene obrazovanja i društvenog konteksta povezane, obrazovni se razvoj optimira strategijom koja vodi računa o razvojnim strategijama ostalih sastavnica nacionalnog razvoja. Budući da uloga obrazovanja u nacionalnom razvoju raste, raste i stupanj njegove autonomije u odnosu na društvo. **Pokazuje se da obrazovanje može ići ispred aktualnih društvenih potreba i time utirati put bržem društvenom razvoju.** Znakovit je u tom smislu slučaj Irske koja je zahvaljujući intenzivnom razvoju ljudskih resursa pretekla neke razvijene europske zemlje (*Ireland: National Development Plan 2000-2006*). "Stoga nije iznenađujuće da se obrazovanje svagdje nadaje glavnom preokupacijom građana i vlada. Ono postaje prioritetom nad prioritetima" (*OECD*, 2001. str. 7).

Učinkovitost se sustava očituje u stupnju ostvarivanja njegovih ciljeva. Zbog toga sustavska analiza obrazovanja započinje utvrđivanjem nacionalnih ciljeva obrazovanja i utvrđivanjem njegove učinkovitosti u ostvarivanju ciljeva, nastavlja se utvrđivanjem postojećeg stanja sustava i identifikacijom slabih mjesta sustava koja njegovu učinkovitost ograničavaju (*Windham*, 1990.). Potom se razrađuju moguća rješenja utvrđenih problema kao i mjere koje su neophodne da bi se predložena rješenja mogla provesti. Ove faze i elementi sustavskog pristupa određuju strukturu ove studije. Najprije se konceptualiziraju ciljevi edukacije, a potom analizira postojeće stanje sustava i predlažu mjere za njegovo poboljšanje. Pri tome treba naglasiti da će za izbor najboljih rješenja, zbog velikih vanjskih i unutarnjih ograničenja, za neke identificirane probleme biti potrebno izraditi studije izvodljivosti.

Strategija razvoja obrazovanja obično se izrađuje u tri faze. Prva se sastoji u širokoj diskusiji o nacionalnim problemima obrazovanja temeljenoj na studiji koju se najčešće naziva "zelena knjiga o obrazovanju" (*green paper on education*). Druga faza je ključna i temelji se na provedenim diskusijama i stručnoj elaboraciji te sadrži

bitne elemente strategije razvoja i logistiku potrebnu za njezinu primjenu. Takva se studija obično naziva "bijelom knjigom o obrazovanju" (*white paper on education*). I *bijela je knjiga* podložna daljnjem komentiranju, no već posredno ili neposredno djeluje na prosvjetnu politiku. U finalnoj fazi prijedlozi promjena poprimaju konačan izgled te postaju okvirom za zakone, odnosno temeljem za konkretne administrativne mjere provođenja promjena (*Laderriere, 2000.*). Ova *Strategija* najviše odgovara razini *bijelog dokumenta o obrazovanju*, a konačan će oblik dobiti nakon što se o njoj provede rasprava u stručnoj i općoj javnosti, te izrade studije izvodljivosti koje su *Strategijom* predložene.

4. SVRHA I CILJEVI OBRAZOVANJA I ODGOJA

Svrha je društvenog razvoja u suvremenim društvima unapređivanje kvalitete života. Zato se razvijenim zemljama drže one u kojima ljudi kvalitetno, tj. "dobro" žive, a ne nužno one u kojima je visok nacionalni dohodak. Kvaliteta se života konceptualizira kao zadovoljavanje svih univerzalnih, a ne samo egzistencijalnih potreba (razumije se, zadovoljavanje je neke razine temeljnih ekonomskih potreba pretpostavka zadovoljavanja ostalih potreba). To su, pored egzistencijalnih potreba, još i socijalne i samoostvarujuće potrebe kojima čovjek zadovoljava motiv za osobnim rastom i razvojem. U razvijenim zemljama, koje su osigurale zadovoljavanje bazičnih potreba stanovništva, glavnim razvojnim ciljevima drži se zadovoljavanje tzv. viših potreba, tj. potreba za kvalitetnim odnosima s drugim ljudima i zadovoljavanje motiva za samoostvarenjem (*Sirgy, 1986.*). **Kako je svrha društvenog razvoja unapređivanje kvalitete života, a obrazovanje i odgoj trebaju doprinosti razvoju, može se zaključiti da je i svrha edukacije pridonosenje kvaliteti života.**

Svrha je najopćenitiji cilj koji se ostvaruje realizacijom većeg broja užih ciljeva. **Ciljevi su edukacije one osposobljenosti kojima se pojedinac osposobljava za obnašanje glavnih životnih uloga** pomoću kojih zadovoljava svoje potrebe i potrebe društva i tako doprinosi kvaliteti života. Glavne su životne uloge suvremenog čovjeka radna, obiteljska, građanska, uloga osobe koja kreativno koristi slobodno

vrijeme i uloga osobe koja trajno uči (*Super & Šverko, 1995.*). Osposobljenosti su različite vrste znanja i vještina, koje se stječu obrazovanjem, te vrijednosti, stavovi i navike, koje se stječu odgojem. Sve osposobljenosti nisu jednako važne. Najvažnije su one osposobljenosti koje su ključne za uspješno obnašanje životnih uloga odrasle osobe. To su, u pravilu, određene intelektualne i socijalne vještine i ono faktografsko znanje koje je bitno za razumijevanje cjeline sadržaja obrazovanja.

U *Izvešću UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće* ključne su osposobljenosti nazvane "potpornjima obrazovanja". Prema spomenutom *Izvešću*, tijekom života pojedinac mora "učiti znati", "učiti činiti", "učiti zajedno živjeti" i "učiti biti" (*Delors i sur. 1996., 1998.*).

Učiti znati sastoji se u znanju koje omogućuje ljudima da razumiju svoju okolinu što ih ujedno osposobljava za samostalne kritičke prosudbe. Učiti znati pretpostavlja učenje vještine učenja koja se temelji na višim kognitivnim procesima, a ne na pukom zapamćivanju, čime se povećava djelotvornost učenja i kvaliteta znanja. Zato je osposobljenost za trajno učenje također opći cilj obrazovanja.

Učiti činiti je osposobljenost za praktičnu primjenu naučenoga u promjenljivim uvjetima rada i života. Budući da se ne uči za školu nego za život, neophodno je postići da naučeno znanje i vještine osposobljavaju za praktičnu akciju, a usvojene vrijednosti i stavovi osposobljavaju za opredjeljivanje za one akcije koje doprinose općem dobru (održivom razvoju).

Učiti živjeti zajedno je glavni cilj odgoja. On se sastoji u usvajanju vrednote tolerancije na razlike, vrednote multikulturalizma, vještine nenasilnog rješavanja sukoba, u razumijevanju drugih, vještini zajedničkog djelovanja itd. Taj cilj odgoja postaje sve važniji zbog sve veće međuzavisnosti među pojedincima i skupinama i sve veće razorne moći sredstava uništavanja. Ta se osposobljenost postiže upoznavanjem (otkrivanjem) drugih, povećanjem razumijevanja razlika među pojedincima i skupinama te stjecanjem vještina zajedničkog djelovanja u ostvarivanju zajedničkih ciljeva.

Učiti biti je cilj edukacije koji se sastoji u doprinosu obrazovanja i odgoja razvoju svih područja ljudske ličnosti: kognitivnom, čuvstvenom, karakternom i tjelesnom, što ne mora nužno imati ekonomski i društveni utilitarni značaj. Takvo učenje omogućuje ljudima da se ostvare, da razviju svoje talente i, koliko je moguće, zadrže nadzor nad vlastitim životom. Povjerenstvo drži taj cilj obrazovanja najvažnijim, u čemu slijedi stajalište UNESCO-ovog izvješća iz 1972. godine (*Faure i sur. 1972.*).

Valja naglasiti da se navedena četiri cilja obrazovanja/odgoja ne mogu ostvariti samo u jednom životnom razdoblju, u okviru jednog stupnja obrazovanja, jednog oblika učenja ili unutar pojedinog područja učenja. **To su ciljevi (osposobljenosti) koji se trebaju postići školovanjem i neškolskim oblicima obrazovanja/odgoja, odnosno učenja, kroz sva obrazovno-odgojna područja, tijekom čitava života.** Pod vidom navedenih ciljeva obrazovanja/odgoja, pojedine faze (stupnjevi) i područja obrazovanja moraju se ponovno osmisliti kako bi - cijelog života - svi ljudi mogli u najvećoj mjeri iskoristiti šireće obrazovno područje (*Delors i sur. 1998. str.108.*). Ključ za 21. stoljeće - cjeloživotno učenje - bit će prijeko potrebno za prilagodbu promjenama u potražnji za određenim zanimanjima i za bolje svladavanje promijenjenih uvjeta ljudske egzistencije (*Ibid. str.110.*).

Među najvažnijim ciljevima cjeloživotnog učenja su osposobljenost za aktivno građanstvo i osposobljenost za zapošljavanje. U već spomenutom Memorandumu Europske komisije o cjeloživotnom obrazovanju definiraju se nove osnovne vještine koje su potrebne za aktivno sudjelovanje u društvu i ekonomiji znanja. To su informatičke vještine, znanje stranih jezika, tehnološka kultura, vještine poduzetništva i socijalne vještine (*European Commission, 2000.*). Dakako, to ne isključuje tradicionalne osnovne vještine pismenosti i računanja koje su preduvjetom stjecanja novih. Sve navedene vještine čine novu razinu pismenosti - "pismenost 21. stoljeća". Ona omogućuje razumijevanje prirodnih i društvenih procesa te kritički odnos prema njima, uspješno komuniciranje i suradnju u multikulturnom društvu, poduzetničko ponašanje te trajno učenje. A sve to u svrhu ne samo društvenog razvitka, nego i osobnog razvoja pojedinca. Ključne se osposobljenosti trebaju usvojiti tijekom obveznog obrazovanja koje se sve više produžuje i zahvaća ne samo osnovno (primarno) nego se produžuje i na srednje

(sekundarno) obrazovanje. No one se razvijaju i dalje pomoću svih oblika cjeloživotnog učenja, a ne samo školovanjem.

5. TEMELJNA NAČELA I SMJERNICE RAZVOJA SUVREMENOG OBRAZOVANJA

Kao što je poznato, u Europi ne postoji jedinstveni školski, odnosno obrazovni sustav. No ono što nacionalne obrazovne sustave razvijenih zemalja ujednačuje jesu zajednički ciljevi i načela njihova ostvarivanja što jamči podjednake obrazovne i odgojne učinke. Jednom riječju, u razvijenim zemljama ujednačuje se prosvjetna politika, što na duži rok može dovesti i do sličnog ustroja obrazovno-odgojnih sustava. Pri tome će tradicija i razlike u društvenom kontekstu i nadalje uvjetovati određene razlike u strukturi sustava. Kako Hrvatska teži ulasku u Europsku uniju, važno je u razvoju nacionalnog obrazovnog sustava voditi računa o koncepciji i načelima na kojima se razvijaju obrazovni sustavi u Europi.

Proteklih godina vodile su se u tijelima OECD-a i njegovim članicama te drugim europskim zemljama, intenzivne rasprave o obrazovnoj problematici, a u tom sklopu i rasprave o obrazovnim načelima. Prihvatanjem zamisli o cjeloživotnom učenju i društvu koje uči, kao okviru za vođenje perspektivne prosvjetne politike, velike su konceptualne diskusije o obrazovanju privedene kraju. **Utemeljivanjem prosvjetne politike na koncepciji cjeloživotnog učenja i razvijanjem društva koje uči, utvrđena je takva dugoročna orijentacija razvoja obrazovanja iz koje izlaze i načela, odnosno smjernice (*policy directions*) za praktičnu provedbu koncepcije.** To su prihvatile i druge međunarodne organizacije koje se bave obrazovanjem kao što su UNESCO i Europska komisija.

Najrazvijenije su zemlje prihvatile cjeloživotno učenje za sve kao okvir svojih prosvjetnih politika. Glavne značajke sustava cjeloživotnog učenja, iz kojih izlaze načela razvoja sustava, jesu (OECD, 2001. str. 10-11):

- Cjeloživotno učenje je sustav uvjeta za učenje tijekom čitavog života što obuhvaća sve oblike formalnog i neformalnog učenja. Svaki oblik učenja treba

biti povezan s ostalima kako bi se omogućio prijelaz i napredak učenika kroz različite faze učenja. Prema ovoj se značajki cjeloživotno učenje najviše razlikuje od drugih pristupa prosvjetnoj politici. Niti jedan drugi konkurentski pristup nije stvarno sustavski; svi su sektorski ograničeni. Iz ovoga se, ujedno, vidi da je koncept cjeloživotnog učenja bitno širi od pojma obrazovanja odraslih (ili povratnog obrazovanja), što su ranije bili pojmovi koji su se izjednačavali.

- U središtu obrazovnog interesa jesu potrebe osobe koja uči. To dovodi do preokreta u prosvjetnoj politici usredotočenoj na formalne institucionalne aranžmane učenja i premještanja središta pozornosti s obrazovne ponude na obrazovne zahtjeve.
- Cjeloživotno učenje naglašava važnost motivacije za učenje i usredotočuje pozornost prema samousmjerenom učenju (*self-directed learning*) putem kojeg osoba koja uči donosi odluke o izboru sadržaja i oblika učenja.
- Prosvjetna politika koja se temelji na cjeloživotnom učenju vodi računa o uravnoteženom postizanju ekonomskih, društvenih, kulturnih ciljeva i osobnom razvoju. Cjeloživotni pristup obrazovanju uvažava činjenicu da se na individualnoj razini obrazovni prioriteti mogu tijekom života mijenjati te da se u formuliranju prosvjetne politike svaki cilj treba uzeti u obzir.

Navedene značajke cjeloživotnog učenja uvjetuju načela njegova prikladna ostvarivanja, odnosno smjernice njegova dugoročnog razvoja (*policy directions*). To se očituje u području kurikuluma (programskom podsustavu), metodama i organizaciji izvedbe (tehnološkom podsustavu) te u povezivanju obrazovanja s njegovom okolinom.

5.1. Načela i smjernice razvoja programskog podsustava

Orijentacija na učenje znanja i vještina koji imaju najveću transfernu vrijednost, i koji su, u pravilu, i najtrajniji. Na taj je način moguće rasteretiti programe prekomjernih informacija što nisu bitne za razumijevanje drugih sadržaja. Time se argumentira proširivanje općeg obrazovanja unutar obveznog dijela školovanja, odnosno trend jačanja temeljnih intelektualnih vještina u općem i strukovnom

obrazovanju, čime se širenje općeg obrazovanja i stručna izobrazba prestaju antagonizirati.

Razvoj temeljnih vještina osposobljava za samostalno učenje, jača motivaciju i kapacitet za samupravljivo učenje. Orijehtacija na znanja najveće transferne vrijednosti omogućuje smanjenje količine obrazovnih sadržaja i rasterećenje učenika i nastavnika te dublju obradu informacija.

Interdisciplinarnost programa obrazovanja. Programi postaju sve više interdisciplinarni jer su životni problemi, s kojima se danas čovjek susreće, interdisciplinarni. Osim toga, i znanost se sve više interdisciplinarno razvija. Nove temeljne vještine, koje smo spomenuli, ne znače uvođenje istoimenih novih nastavnih predmeta nego se stječu kroz postojeće restrukturirane programe ali i neke nove. To dovodi do novih konfiguracija znanja koja su logički bolje povezana i olakšavaju razumijevanje svijeta. Program se komponira dijelom na znanstveno-disciplinarnoj osnovi, a dijelom od problemskih modula. To olakšava stvaranje novih programa i horizontalne prijelaze učenika i studenata između različitih vrsta programa.

Razvoj novih programa edukacije u obveznom obrazovanju, primjerice, edukacija za razvoj ekološke svijesti i edukacija za ljudska prava (usvajanje globalne etike). U tom sklopu posebno se ističe osposobljavanje za zajednički život usvajanjem vrednote tolerancije na razlike što je za uspješnu integraciju multikulture Europe od iznimne važnosti. Osim reafirmacije temeljnih znanja, naglašava se područje osposobljavanja za korištenje informatičko-komunikacijskom tehnologijom, rano učenje dva strana jezika, te zdravstveno obrazovanje i sportska edukacija.

Pri razvoju programskog podsustava na navedenim načelima i smjernicama potrebno je osigurati da kurikulum bude otvoren, decentraliziran, demokratičan, inkluzivan, da sadrži europsku dimenziju te da bude ujednačen.

Kurikulum je otvoren ako postoji mogućnost da škola i nastavnici budu autonomni u izvedbi sadržaja nacionalnog kurikuluma, te u prilagođavanju dijela kurikuluma

specifičnim potrebama sredine u kojoj škola djeluje. To se ostvaruje jačanjem autonomije škole i decentralizacijom.

Kurikulum je demokratičan ako promovira demokratske vrijednosti kao što su tolerancija, zaštita ljudskih prava, multikulturalizam, nenasilno rješavanje sukoba, jednakost pristupa obrazovanju i društvenim položajima bez obzira na spol, ekonomska, etnička, religijska i ostala društvena obilježja pojedinca.

Kurikulum je inkluzivan ako svojom sadržajnom strukturom i izvedbom uvažava obrazovno-odgojne interese različitih društvenih skupina kao što su nacionalne manjine, žene, religijske zajednice i druge socijalne grupe.

Kurikulum sadrži europsku dimenziju kada omogućuje stjecanje znanja o Europskoj kulturi i povijesti, usvajanje vještina što omogućuju komuniciranje s drugim europskim narodima, te kada razvija osjećaj pripadnosti Europi usvajanjem zajedničkih vrijednosti i preuzimanjem odgovornosti za razvoj Europe.

Kurikulum je ujednačen (balansiran) kada je uravnotežena zastupljenost obrazovnog i odgojnog područja, tj. kada su na odgovarajući način zastupljena potrebna znanja i vještine te vrijednosti, stavovi i navike. Balansiranost se očituje i u odgovarajućoj zastupljenosti pojedinih obrazovnih područja kao što su jezici, matematika, priroda i društvo, umjetnost, tjelesna edukacija, religijski i moralni odgoj. Pomoću tih se područja trebaju osigurati temelji osposobljenosti učenika za trajnu zapošljivost i aktivno građanstvo.

Navedene se značajke kurikuluma osiguravaju odgovarajućim tehnološkim načelima i prikladnim povezivanjem obrazovanja s njegovom okolinom.

5.2. Načela i smjernice razvoja tehnološkog podsustava

Poboljšavati kvalitetu znanja i vještina tako da se uči s razumijevanjem (učenje pomoću viših kognitivnih procesa), a ne mehaničkim učenjem temeljenim na ponavljanju. Time se unapređuje kakvoća znanja što je bitno za postizanje svih

ciljeva edukacije. Osobita se pozornost posvećuje kakvoći ključnih osposobljenosti, tj. temeljnih intelektualnih vještina; čitanju, pisanju, računanju, informatičkim vještinama i učenju stranih jezika.

Kombinirati različite oblike učenja, ne samo odraslih polaznika nego i djece i mladih (kombinirati formalno, neformalno i informalno učenje). Koristiti suvremenu informatičku tehnologiju i nove nastavne metode kao što su interaktivno dinamičko poučavanje. Koristiti nove tehnološke mogućnosti u obrazovanju na daljinu. Kombiniranje različitih oblika učenja zahtijeva razvoj sustava vrednovanja i priznavanja stečenih sposobnosti bez obzira na to kako su stečene.

Učenje treba individualizirati sukladno individualnim razlikama u sposobnostima i sklonostima osoba koje uče. Osobitu pozornost treba posvetiti individualizaciji učenja osoba s posebnim potrebama (osoba ispodprosječnih sposobnosti te nadarenih pojedinaca).

Razvijati neautoritarnu, netraumatizirajuću, podupiruću školsku klimu koja je jedan od najvažnijih čimbenika učinkovitosti obrazovne organizacije. Ta se učinkovitost očituje kako u obrazovnim postignućima tako i u zadovoljstvu učenika i nastavnika. S tim u vezi razvijati savjetodavni školski nadzor i nedirektivne metode rukovođenja jer su važni i za kvalitetu školskog života učenika i nastavnika.

Jačati funkciju profesionalnog informiranja i savjetovanja učenika i odraslih u skladu s njihovim sposobnostima, preferencijama i sagledivim potrebama rada. Profesionalno informiranje i usmjeravanje u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja i društva koje uči postaje cjeloživotni proces koji se odvija ne samo u specijaliziranim zavodima nego i u školama i neškolskim obrazovnim organizacijama kao što su velika poduzeća te regionalni centri za razvoj ljudskih resursa. Savjetovanje je osobito važno za poboljšavanje pristupa obrazovanju i radu onih grupa koje se nalaze u stanju društvene isključenosti.

Poboljšavati trajno obrazovanje nastavnika i njihov status kako bi bili sposobni i motivirani udovoljiti novim zahtjevima suvremenog obrazovanja. Osobitu pozornost

posvetiti permanentnoj izobrazbi zaposlenih nastavnika (*in-service teacher training*). Trajnim obrazovanjem treba obuhvatiti i obrazovne specijaliste, stručne suradnike, a osobito ravnatelje.

Razvijati sustav priznavanja osposobljenosti stečenih različitim oblicima učenja. Sve europske zemlje pokušavaju identificirati “ključne sposobnosti”, najbolje načine njihova stjecanja, provjere i priznavanja. Teži se uspostavljanju europskog sustava uspoređivanja i vrednovanja u temeljnim područjima znanja kao što su matematika, prirodoslovlje, informatika, jezici ali i u stručnim područjima kao što su računovodstvo, financije, menadžerstvo i druga. Pokreće se projekt “karte osobnih vještina” (*personal skills cards*) što bi trebalo omogućiti ne samo priznavanje osposobljenosti bez obzira na način njihova stjecanja nego i pokretljivost radne snage na širem europskom prostoru. To pretpostavlja da pojedine zemlje, i zbog vlastitih potreba, uspostave sustave eksterne valorizacije znanja, odnosno sustave za akreditaciju rezultata prethodnog učenja, uključujući informalno učenje. Najdalje se u tom pogledu otišlo na području visokog obrazovanja u kojem je već razvijen sustav prijenosa “kreditnih bodova” (*European Credit Transfer System – ECTS*) što omogućuje uzajamno priznavanje obrazovnih modula.

5.3. Načela i smjernice za povezivanje obrazovanja i okoline

Razvijati partnerske odnose škola s neškolskim obrazovnim organizacijama i interesnim skupinama. Na nižim obrazovnim razinama osobito je važna suradnja škole i obitelji učenika. Na višim obrazovnim razinama razvija se suradnja između obrazovnih ustanova i poduzeća, odnosno poslovnog svijeta. U strukovnom obrazovanju to se ostvaruje razvojem “dualnog sustava obrazovanja”. Osim toga, škola se povezuje s lokalnom zajednicom; poduzećima i komunalnim otvorenim učilištima, odnosno regionalnim centrima za razvoj ljudskih resursa (*Knowledge Resource Centres*). Razvija se mreža organizacija koja je orijentirana prema učenju i koja je sama sustav koji uči (*Carnoy & Castell, 1995.*).

Optimalno decentralizirati i deregulirati školski sustav te povećati autonomiju škole kako bi se iskoristio njezin inovativni potencijal. Decentralizacija se sastoji u

fiskalnoj decentralizaciji, decentralizaciji upravljanja i decentralizaciji kurikuluma. U svrhu fiskalne decentralizacije razvijaju se nove metode ulaganja u obrazovanje kao što su “obrazovni voucheri”, suinvestiranje države, poduzeća i polaznika, te poboljšavaju metode procjene troškova i koristi od obrazovanja (*cost - benefit analysis*).

Decentralizacija upravljanja sastoji se u dekoncentraciji odlučivanja i preraspodjeli ovlaštenja prema višerazinskom modelu (koji uključuje središnju vlast, regionalnu i lokalnu razinu i razinu škole) u korist nižih razina odlučivanja.

Dekoncentracija odlučivanja sastoji se u prenošenju ovlaštenja na odlučivanje o ključnim pitanjima pojedinih segmenata obrazovnog sustava (od predškolskog do obrazovanja odraslih) na nacionalne savjete (vijeća) za pojedina područja, sastavljene od stručnjaka za dotična područja. Koordinacija i usklađivanje rada područnih nacionalnih savjeta (vijeća) provodi se u središnjem Nacionalnom vijeću za obrazovanje, međusektorskom tijelu čija je zadaća usklađivanje parcijalnih obrazovnih politika pod vidom jedinstvene nacionalne politike obrazovanja.

Autonomija odlučivanja na razini škole očituje se u ovlaštenjima školskih odbora u upravljanju školom. U školskim odborima snažan je utjecaj predstavnika roditelja i lokalne sredine jer su oni autentični jamci zaštite interesa korisnika usluga škole. U decentraliziranom sustavu ravnatelj škole je odgovoran školskom odboru, a ne ministru. Kriteriji (re)izbora ravnatelja jesu njegova menadžerska sposobnost, predloženi program razvoja škole i postignuti rezultati rada.

Decentralizacija kurikuluma sastoji se u većoj slobodi učitelja i nastavnika u interpretaciji obveznog dijela kurikuluma i većem udjelu programa što ih određuje škola, odnosno lokalna zajednica. Decentralizacijom se lakše mobiliziraju resursi regionalnih i lokalnih vlasti. U tome sudjeluju i udruge civilnog društva koje su najjače ukorijenjene na lokalnoj razini. To su udruge nastavnika, roditelja, ženske udruge i ostale udruge s interesom u području obrazovanja.

Decentralizacija obrazovanja uključuje i decentralizaciju prava na osnivanje obrazovnih ustanova, tj. vlasnički pluralizam u obrazovanju.

Načelo jednakosti u obrazovanju ne razumije se samo kao jednakost šansi nego kao osiguravanje uvjeta potrebnih da svatko ostvari svoj obrazovni maksimum. Kao što sve više obrazovanja postaje obveznim za pojedinca, tako i država postaje obveznom osigurati uvjete da svaki pojedinac realizira svoj obrazovni potencijal. Pojedinac je odgovoran za svoje obrazovanje, no zajednica mu treba pružiti punu potporu u njegovim naporima. U suprotnom, cjeloživotno obrazovanje može dovesti do "cjeloživotnih nejednakosti". Jednakost u obrazovanju se ostvaruje u kontekstu drugih načela kao što su načelo dostupnosti, prohodnosti, fleksibilnosti, individualizacije, te savjetovanjem, razvijanjem podupiruće školske klime i financijskom potporom ekonomski potprivilegiranih učenika i studenata.

Poboljšavati dostupnost obrazovanja svima (demokracija obrazovanja).

Doktrina cjeloživotnog učenja naglašava potrebu dostupnosti svih stupnjeva obrazovanja svim članovima društva pod jednakim uvjetima bez obzira na spol, dob, etnicitet, socioekonomski položaj, svjetonazor i druge socijalne značajke. Na taj se način gradi društvo jednakih prilika za sve, što je bitno ne samo za njegov demokratski razvoj nego je uvjetom optimalnog korištenja ljudskih resursa u svrhu društvenog i osobnog razvoja.

S obzirom na aktualna ograničenja u dostupnosti pojedinih stupnjeva cjeloživotnog učenja, u Europi se drži prioritarnim povećati dostupnost predškolskog odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu te dostupnost svih stupnjeva obrazovanja odraslim osobama različite dobi pomoću tzv. povratnog obrazovanja (*recurrent education*).

U području obveznog obrazovanja, poseban problem u osiguravanju jednake dostupnosti proistječe iz individualnih razlika u kognitivnom potencijalu i motivaciji za učenje, što najviše dolazi do izražaja pri prijelazu iz nižeg u više sekundarno obrazovanje. To se nastoji riješiti programskom diverzifikacijom i individualizacijom poučavanja u obveznom obrazovanju.

Dostupnost se visokog obrazovanja, s obzirom na individualne kognitivne i motivativne razlike između studenata, također poboljšava većom diverzifikacijom. Diverzifikacija visokog obrazovanja može se postići na različite načine: uvođenjem nesveučilišnih studija, uvođenjem kraćih stručno orijentiranih dodiplomskih studija, razvojem privatnog visokog obrazovanja i na druge načine.

Dostupnost obrazovanja povećava se i osiguravanjem novčane potpore učenicima i polaznicima čiji je materijalni položaj ograničavajući čimbenik nastavljanja obrazovanja. Time se u nekoj mjeri kompenziraju posljedice nejednakog socioekonomskog položaja obitelji na mogućnost nastavljanja obrazovanja.

Dostupnost se povećava i približavanjem mjesta učenja mjestu života učenika i mjestu rada odraslih polaznika. U tom kontekstu i učenje kod kuće predstavlja jedan od oblika cjeloživotnog učenja koji obrazovanje čini dostupnijim te ga treba priznati ravnopravnim oblicima formalnog obrazovanja.

Sustav treba biti prohodan kako bi se izbjegle “slijepe ulice”. Tzv. slijepe ulice u obrazovanju jesu oni obrazovni putevi (tipovi programa) iz kojih nije moguće prijeći u viši stupanj obrazovanja ili program druge vrste istoga stupnja obrazovanja. Slijepe ulice smanjuju dostupnost (demokratičnost) obrazovanja i iskorištenost ljudskih potencijala. Prohodnost se postiže uspostavljanjem dovoljnog broja vertikalnih i horizontalnih prolaza između različitih smjerova sustava čime se smanjuje njegova selektivnost, a izbjegava uprosječivanje učeničkih postignuća. Za prohodnost sustava osobito su važne veze i mogućnost prijelaza između:

- općeobrazovnog i strukovnog obrazovanja na razini višeg srednjeg obrazovanja,
- višeg srednjeg strukovnog obrazovanja i visokog obrazovanja kako bi se omogućilo nastavljanje visokog obrazovanja nakon srednjeg strukovnog,
- nesveučilišnog i sveučilišnog visokog obrazovanja kako bi se omogućilo lakše prelaženje iz jednoga u drugi tip visokog obrazovanja.

Poboljšavati fleksibilnost sustava. Fleksibilnost se sastoji u osjetljivosti obrazovnog sustava na promjene u potrebama okoline i potrebama učenika,

odnosno odraslih polaznika. Fleksibilizacija obrazovanja postiže se boljom prohodnošću sustava, recertifikacijom postojeće osposobljenosti pojedinca i priznavanjem rezultata neformalnog obrazovanja i samoobrazovanja, odnosno uvođenjem sustava neformalno i informalno stečenih kvalifikacija (uvođenjem osobnih iskaznica o stečenim sposobnostima). Fleksibilizacija se očituje i u modularizaciji obrazovnih sadržaja, uvođenjem NVQ-modela (*National Vocational Qualifications*) ne samo u stručno i daljnje obrazovanje nego i u ostale dijelove nacionalnog kurikuluma.

Dodatno financirati obrazovanje i djelotvorno upravljati novčanim resursima.

Cjeloživotno obrazovanje implicira veći obuhvat predškolske djece oblicima izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja, ostvarivanje potpunog obuhvata populacije srednjim obrazovanjem i daljnju ekspanziju obrazovanja odraslih. Zbog toga novčana sredstva za obrazovanje moraju rasti što zahtijeva dodatno financiranje i što racionalnije korištenja novčanih resursa.

Izdvajanje proračunskih (državnih) sredstava za obrazovanje u razvijenim zemljama stagnira (kreće se od 5% do 6% bruto društvenog proizvoda), pa se moraju angažirati osobna sredstva i sredstva poduzeća kojima ona (su)financiraju različite oblike obrazovanja svojih zaposlenih ili učenika i studenata koje će zaposliti. Znatna sredstva mogu se osigurati sponzorstvima i donacijama te pružanjem dodatnih usluga.

S druge strane, nastoji se uštedjeti na troškovima obrazovanja. Uštede na plaćama učitelja nisu se pokazale produktivnima pa se mjere racionalizacije usmjeravaju na bolje iskorištavanje zgrada i opreme škola te na smanjivanje osipanja učenika i studenata.

Uspješno koordinirati provođenje cjeloživotnog obrazovanja. Budući da se cjeloživotno obrazovanje ostvaruje i izvan školskog sustava, u čitavom društvu koje uči, nužno je usklađeno djelovanje svih tijela koja upravljaju sektorima vezanim za obrazovanje. To su: ministarstvo prosvjete, ministarstvo znanosti, ministarstvo kulture, ministarstvo gospodarstva i gospodarske komore, ministarstvo rada i

agencije za zapošljavanje, udruge poslodavaca, sindikati, institucije lokalne samouprave i nevladine organizacije. Njihovo sudjelovanje u stvaranju prosvjetne politike i njezinoj realizaciji bitno je za uspjeh u realizaciji koncepcije cjeloživotnog obrazovanja.

Na kraju ove rasprave o načelima i smjernicama prosvjetne politike u razvijenim zemljama treba naglasiti da **učinkovitost edukacije u djelovanju na pojedine dimenzije društvenog razvoja (što su ciljevi edukacije) ne ovisi samo o kvaliteti obrazovnog sustava nego i o značajkama okoline**. Ukoliko ona nije receptivna za obrazovane ljude i ne zapošljava ih na odgovarajućim mjestima, ili im ne omogućuje razvoj karijere, samozapošljavanje, i druge oblike racionalnog iskorištavanja ljudskih potencijala, društvena je i individualna isplativost ulaganja u obrazovanje suboptimalna. Obrazovanje nije društvena panacea, što bi se ponekad moglo zaključiti kada se o njegovim razvojnim potencijalima govori izvan društvenog konteksta. To je razlogom da se strategija razvoja obrazovanja treba promišljati u kontekstu strategije nacionalnog razvoja, odnosno da se nacionalni razvoj promišlja s obzirom na razvojni potencijal obrazovanja.

Receptivnost društva za obrazovane ljude i način iskorištavanja znanja ovisi kako o objektivnim značajkama društvenog konteksta (društvenoj razvijenosti), tako i o društvenoj svijesti, tj. o tome da li ljudi percipiraju obrazovanje kao uistinu učinkovito sredstvo ostvarivanja individualnih i kolektivnih ciljeva. Ako je obrazovanost pounutrena vrijednost visoko pozicionirana na vrijednosnoj ljestvici, nepotrebno je ekstenzivno javno deklariranje privrženosti toj vrijednosti. Ona se, naime, očituje u stvarnom tretiranju obrazovanja kao investiciji korisnoj za osobni i društveni razvoj, a ne u pukoj verbalnoj podršci. Na osnovu brojnih indirektnih pokazatelja može se zaključiti da je veliki nevidljivi ograničavajući faktor obrazovnog razvoja u nas nevjerica mnogih čimbenika, na raznim razinama odlučivanja, u stvarnu vrijednost obrazovanja kao čimbenika nacionalnog razvoja.

Polazeći od navedenih načela razvoja i značajki suvremenog europskog obrazovanja i odgoja procijenit ćemo postojeće stanje našeg obrazovnog sustava te predložiti mjere za njegov dugoročni razvoj. Procjene stanja pojedinih segmenata sustava

temelje se na *Izvešću o hrvatskom školstvu* (Miliša, 2000.), *Izvešću* Obrazovnog komiteta Centra za suradnju s nečlanicama OECD-a o Hrvatskoj (OECD, 2000.), radnim materijalima što su ih izradila pojedina povjerenstva Prosvjetnog vijeća Ministarstva prosvjete i športa (Vrgoč, 2001; *Prilozi Prosvjetnog vijeća br. 7, 8, 9 i 10*), tezama o razvojnoj strategiji Sveučilišta u Zagrebu (*Iskorak*, 2001.), znanstvenim studijama pojedinih obrazovnih problema u nas, stajalištima stručnih udruga u području obrazovanja te ekspertizama članova radne skupine za izradu *Strategije*. Pri ocjenjivanju pak postojećeg stanja u odnosu na europske zemlje, nedostaju nam sustavne komparativne studije u kojima se koriste međunarodno usporedivi indikatori razvijenosti i djelotvornosti pojedinih dijelova sustava cjeloživotnog učenja. Stoga se ograničujemo na usporedbu formalnih strukturnih elemenata našega sustava s dominantnim europskim rješenjima. Stanje i prijedlozi promjena prikazani su prema stupnjevima (fazama) cjeloživotnog učenja; od predškolskog odgoja, primarnog i sekundarnog obrazovanja do visokog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Posebno su prikazane promjene razvojne infrastrukture sustava.

6. RAZVOJ PREDŠKOLSKOG (RANOG) ODGOJA I OBRAZOVANJA

6.1. Konceptija ranog odgoja i obrazovanja

Predškolski ili rani izvanobiteljski odgoj i obrazovanje, kao dio obrazovnog sustava, u nas se (prema *Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi* iz 1997. godine) provodi od navršenih šest mjeseci života djeteta do njegova polaska u školu. Predškolski odgoj i obrazovanje prva je faza sustava cjeloživotnog učenja pa i o njoj ovisi uspjeh pojedinca i u njegovim kasnijim fazama.

Rani izvanobiteljski odgoj i obrazovanje treba se temeljiti na humanističkoj razvojnoj koncepciji čime se pospješuje razvoj ličnosti i olakšava kasnije cjeloživotno učenje. **Glavni ciljevi predškolskog, odnosno ranog izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja trebaju biti tjelesni, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djeteta u skladu s njegovim dispozicijama i potrebama socijalizacije čime se pridonosi kvaliteti života predškolske djece.** Pri tome se vodi računa i o pripremi

djeteta za uključivanje u program osnovne škole. U predškolskim institucijama, uz odgoj i obrazovanje vodi se računa i o zdravlju, prehrani djece i socijalnoj skrbi, pa se tako objedinjuje skrb za dijete s poticanjem njegova ranog razvoja, a to su međusobno povezani i jednako važni čimbenici cjelovitog razvoja djeteta.

Što ovakvo konceptualiziranje ranog izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja treba značiti za prosvjetnu politiku glede razvoja mreže institucija i programa predškolskog odgoja i obrazovanja? Praktične konsekvencije ovise o cjelokupnom društvenom kontekstu, načinu života stanovništva, ekonomskoj moći društva i obitelji, tradiciji i drugim čimbenicima. Stoga postoje krupne razlike u nacionalnim politikama u ovom segmentu edukacije. Tako neke zemlje sustavom olakšica favoriziraju podizanje djece u obitelji, dok neke druge potiču razvoj izvanobiteljskih programa rane edukacije i skrbi za djecu čiji roditelji rade. U nekim je razvijenim zemljama (primjerice, Finska i Irska) obuhvat djece predškolske dobi organiziranim ranim odgojem i obrazovanjem manji nego u nas, dok je u nekim drugima (poput, primjerice, Francuske i Belgije) obuhvat predškolske djece starije od tri godine gotovo potpun. Mnoge pak zemlje vode u tom pogledu neutralnu politiku. No podaci o obuhvatu djece pojedinim oblicima ranog izvanobiteljskog odgoja, te o ustanovama i programima, ništa ne govore o najvažnijemu - kvaliteti odgojnih procesa i njihovim učincima na rani razvoj. A mišljenja su o tome kontroverzna, osobito kada se radi o djeci do tri godine života.

Po svemu sudeći, nemoguće je propisati najbolja rješenja u tom području. Najvažnije su determinante izvanobiteljskog ranog odgoja i obrazovanja mogućnosti obitelji da u prvih nekoliko godina prikladno skrbi za razvoj svoje djece, o čemu ovise njezine potrebe za organiziranim izvanobiteljskim odgojem i obrazovanjem kao i o ponudi i dostupnosti različitih programa. Naime, potrebe nisu samo objektivna nego i subjektivna kategorija. Svijest je o potrebama uvjetovana i educiranošću, informiranošću i stavovima obitelji prema predškolskom odgoju i obrazovanju. Izvanobiteljski predškolski programi još uvijek se percipiraju ponajprije kao način zbrinjavanja djeteta dok roditelji rade pa je njihova obavještenost o postojećim mogućnostima ranog odgoja i obrazovanja također važan čimbenik uključivanja. S

druge strane, uključenost djece u različite programe ovisi i o ponudi (raznovrsnosti), odnosno dostupnosti tih programa te o njihovoj cijeni.

6.2. Programi poticanja ranog razvoja djece predškolske dobi

Programi su poticanja ranog razvoja različiti i mogu se podijeliti na *cjelovite razvojne programe*, koji su usmjereni na cjelokupni djetetov razvoj, *specijalizirane razvojne programe*, koji djeluju na cjelokupni djetetov razvoj uz pojačani utjecaj na pojedino područje razvoja te *interventne, kompenzacijske i rehabilitacijske programe*, kojima se nastoji djelovati na posebne okolnosti i zahtjeve djetetova razvoja. Ovi se programi mogu provoditi pomoću različitih organizacijskih oblika (*Milanović, Stričević, Maleš, Sekulić-Majurec, 2000.*).

Moguća je podjela programa i sa stajališta korisnika. *Temeljni primarni program* (tzv. *redovni program*) je namijenjen djeci zaposlenih roditelja, a taj se može obogaćivati proširivanjem sadržaja iz područja sporta, glazbe, stranih jezika, dramskog i likovnog izražavanja. Osim temeljnog primarnog programa postoje i *alternativni predškolski programi* koji su koncepcijski različiti i zadovoljavaju neke posebne potrebe djece predškolske dobi i njihovih obitelji. *Program pripreme za školu* ("program predškole") obuhvaća djecu u godini prije polaska u školu, ali se on zbog nepovoljnih radnih i materijalnih uvjeta u nas ne ostvaruje u potpunosti. *Kraći programi* traju po sat ili dva dnevno i namijenjeni su djeci koja nisu korisnici primarnog programa. Mogu biti i tržišno orijentirani.

6.3. Organizacija ranog odgoja i obrazovanja

Programi ranog odgoja i obrazovanja ostvaruju se na različitim mjestima kao što su dječji vrtići, osnovne škole, dječji domovi, knjižnice, bolnice, obitelji, a predlaže se i novi oblik - Centar za rani odgoj i obrazovanje (*Prilog 5 Prosvjetnog vijeća Ministarstva prosvjete i sporta*). Takvi bi centri trebali, u većoj mjeri nego druge ustanove ranog odgoja i obrazovanja, omogućiti unapređivanje stručne razine u tom području edukacije, te pomagati obitelji da se što uspješnije nosi sa svojom odgojnom ulogom. Kako je pravo svakog djeteta da u potpunosti razvije svoje

potencijale, zajednica je dužna u tome pomoći obitelji osobito onda kada ona nije u mogućnosti osigurati uvjete za takav razvoj. Konceptijski gledano, centri za rani odgoj i obrazovanje imaju najveći potencijal u ostvarivanju ciljeva ranog razvoja, ali su najzahtjevniji glede uvjeta za uspješno djelovanje.

Dominantni organizacijski oblik predškolskog odgoja u nas je dječji vrtić. U Hrvatskoj djeluje 416 vrtića, od toga 66 privatnih i 46 vjerskih. Svim programima dječjih vrtića obuhvaćeno je 103.000 djece predškolske dobi što je oko 1/3 populacije djece predškolske dobi, pri čemu je obuhvat djece veći u gradovima nego u manjim mjestima. Najčešće se radi o cjelodnevnim programima dječjih vrtića i programima predškole. Nadalje, postoje velike individualne razlike u trajanju pohađanja predškolskih programa pa i onaj dio djece koji je obuhvaćen nekim programom predškolskog odgoja i obrazovanja ne ostvaruje taj program u cjelini. Čak se i program predškole, zbog materijalnih teškoća, ne ostvaruje potpuno nego u skraćenom obliku.

6.4. Razvojni prioriteti u području ranog odgoja i obrazovanja

Može se zaključiti da je obuhvaćenost djece programima predškolskog odgoja i obrazovanja kao i njihova raznovrsnost nedovoljna, da nisu jednako dostupni svima i da su uvjeti za njihovo ostvarivanje nejednaki. Razvojni bi prioriteti u ovom području trebali biti stvaranje prostornih, kadrovskih i materijalnih uvjeta za:

- uključivanje sve djece u godini dana prije polaska u školu u program pripreme za školu;
- za prihvat što više djece, osobito one starije od tri godine, u ostale programe ranog izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja.

Pri tome treba, osim širenja mreže programa skrbi i poticanja ranog razvoja, osigurati ne samo veći obuhvat djece nego i veću raznolikost programa i veću zainteresiranost roditelja za uključivanje u programe kojima se osposobljavaju za kvalitetno roditeljstvo. Zbog toga bi trebalo stvarati uvjete za osnivanje većeg broja polivalentnih središta za poticanje ranog razvoja djece predškolskog uzrasta (Centara za rani odgoj i obrazovanje).

Kadrovi u predškolskom odgoju i obrazovanju jesu odgojitelji, pedagozi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori, socijalni i zdravstveni radnici, stručnjaci za izvođenje različitih vrsta programa te ravnatelji. Razvojni ciljevi predškolskog odgoja su veoma zahtjevni pa ih mogu ostvarivati samo odgovarajuće osposobljeni stručnjaci. Ta se djelatnost danas utemeljuje na znanstvenim spoznajama razvojne psihologije, medicine, pedagogije te edukacijsko-rehabilitacijskih i socijalnih znanosti pa se i odgojiteljska praksa profesionalizira. Dok stručni suradnici u predškolskom odgoju imaju odgovarajuće visokoškolsko obrazovanje pa i poslijediplomske specijalizacije, odgojitelji nemaju potrebnu vikoškolsku naobrazbu. U Europi dominira trogodišnji dodiplomski studij odgojitelja pa bi i u nas trebalo težiti takvom rješenju.

Edukacija odgojitelja treba biti trajna, pa valja poboljšavati sustav trajnog usavršavanja odgojitelja i drugih stručnih suradnika kao i sustav praćenja i vrednovanja kao kriterija napredovanja u struci te potvrđivanja licence za obavljanje zvanja. To je bitan čimbenik kontinuiranog unutarnjeg razvoja sustava čija učinkovitost ponajprije ovisi o razvoju odgojitelja, ravnatelja i stručnih suradnika.

7. PROMJENE OSNOVNOG (PRIMARNOG), OBVEZNOG I SREDNJEG (SEKUNDARNOG) OBRAZOVANJA

Ciljevi osnovnog (primarnog) obrazovanja su stjecanje onih znanja, vještina, vrijednosti, stavova i navika što osposobljavaju za nastavak općeg i strukovnog obrazovanja te za obnašanje temeljnih životnih uloga. Stoga je namijenjeno svima i obvezno je. No obveznim obrazovanjem postaje i sve veći dio srednjeg (sekundarnog) obrazovanja. Ono se produžuje zbog sve većih zahtjeva suvremenih društava glede kompetencija građana i zbog većih materijalnih mogućnosti produžavanja obrazovanja.

Ciljevi srednjeg (sekundarnog) obrazovanja u suvremenoj Europi su priprema mladih ljudi za nastavak visokog obrazovanja, odnosno za rad i život u demokratskoj, višejezičnoj i multikulturnoj Europi. Pri tome se sve veći naglasak stavlja na

socijalizaciju (odgoj), jer Europa postaje kulturno sve raznolikija pa je nužno uspješno sprječavati nesnošljivost, ksenofobiju i rasizam (*Luisoni, 1997*).

Srednje obrazovanje je na neki način ambivalentno, jer bi trebalo smanjivati socijalne nejednakosti, a uključuje dva, odnosno tri relativno odvojena obrazovna puta (opća srednja škola te strukovne srednje škole različitog trajanja), koji doprinose reproduciranju nejednakosti. Usprkos društvenog opredjeljenja da se razdvojenost obrazovnih puteva bitno smanji, ako već ne i posve elimira, ona i dalje postoji zbog nejednakih obrazovnih zahtjeva različitih vrsta poslova i nejednakih sposobnosti učenika i njihove motivacije za učenje.

Problem se razdvojenosti puteva unutar obveznog obrazovanja rješava na dva glavna načina: formalnim produžavanjem jednakog (obveznog) obrazovanja za sve, ali uz pojačanu unutarnju programsku diferencijaciju, ili pak olakšavanjem prijelaza između obrazovnih smjerova putem horizontalnih veza te tzv. povratnim obrazovanjem. Ogledni su primjeri ovih rješenja švedska devetogodišnja obvezna škola i njemački model rane diferencijacije već nakon četverogodišnje osnovne škole.

Opća je europska tendencija da se sekundarnim obrazovanjem obuhvati ukupna populacija mladih ljudi do njihove punoljetnosti, odnosno do stjecanja prve kvalifikacije, makar se ono još ne proglašava obveznim. Zbog rastućih zahtjeva ekonomije i društva za kompetentnim građanima, obveznost srednjeg obrazovanja u razvijenim zemljama postaje realnom u sagledivoj budućnosti. To, međutim, pretpostavlja ne samo slobodan pristup svijju srednjem obrazovanju nego i njegovu neselektivnost, a uz osiguravanje kvalitete osposobljenosti učenika. To za sada nije postignuto, tako da u europskim zemljama znatan dio populacije osoba između 25 i 29 godina života nema završeno sekundarno obrazovanje (postotak osoba sa završenim sekundarnim obrazovanjem varira u velikom rasponu od 35% do 95%, *OECD, 2001. str. 48*). Rješenje se traži u širenju mreže škola "druge šanse", namijenjene mladima koji su isključeni iz obrazovanja, ili su pred isključenjem, te u strukturnim promjenama sekundarnog obrazovanja. Naime, sustavna se prevencija isključivanja mladih iz obrazovanja može ostvariti optimalnom diverzifikacijom i

fleksibilizacijom obveznog, odnosno srednjeg obrazovanja. Pod tim vidom treba motriti problem optimalnog trajanja obvezne škole te njezine unutarnje diverzifikacije.

Obvezno se obrazovanje produžava zato jer se želi osigurati što veća osposobljenost mladih za život u razvijenom društvu. Diverzificira se pak zbog razlika u zahtjevima što ih postavljaju različito složeni poslovi i zbog individualnih razlika u sposobnostima i motivaciji za učenje, zbog kojih dio učeničke populacije ne završava zahtjevnije programe saturirane općeobrazovnim i općim stručnim znanjima, a neki učenici niti manje zahtjevne strukovne programe.

7.1. Strukturne značajke europskih školskih sustava

Usporednom analizom školskih sustava razvijenih europskih zemalja moguće je utvrditi njihove tipične karakteristike koje omogućuju utvrđivanje stupnja strukturne kompatibilnosti hrvatskog školskog sustava s europskim. Iz toga se može zaključiti u kojem bi smjeru trebalo razvijati hrvatsko školsko obrazovanje, pri čemu valja uzeti u obzir i naš specifični nacionalni kontekst. Glavni su strukturni parametri "europske škole", prema kojima se provode usporedbe, sljedeći (*Husén & Postlethwaite, 1994.*):

- dob u kojoj učenici započinju osnovno obrazovanje je u većini zemalja 6 godina.
- Najčešće trajanje osnovne škole je 6 godina (uz varijabilitet od 4 do 9 godina).
- Najčešće trajanje obveznog školovanja je 9, odnosno 10 godina s tendencijom produžavanja na čitavo srednje obrazovanje.
- Postosnovni školski programi diverzificiraju se najčešće u tri smjera (općeobrazovne srednje škole, srednje strukovne škole u trajanju od 4 godine i strukovne škole kraćeg trajanja) uz institucionaliziranu mogućnost prijelaza iz jednog smjera u drugi. Diverzifikacija programa je izrazitija na postobveznoj razini srednjeg obrazovanja.
- Obrazovna postignuća, osobito na kraju osnovnog, obveznog i srednjeg obrazovanja, vrednuju se pomoću sustava eksterne valorizacije što povećava vjerodostojnost ocjena pa one mogu poslužiti kao valjan kriterij pri upisu u više stupnjeve obrazovanja. Eksterna valorizacija omogućuje također i usporedbe učinkovitosti pojedinih škola na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

- Nacionalni kurikulum optimira obrazovne sadržaje kako bi se mogli dovoljno duboko obraditi. Težište je na učenju intelektualnih vještina velike transferne vrijednosti. Znatno je broj nastavnih predmeta izboran, pa se usmjeravanje učenika provodi izborom obrazovnih sadržaja što ih učenici sami biraju. Nastava je individualizirana u mjeri koja omogućuje visoki stupanj integracije učenika s posebnim potrebama.
- Razvijen je sustav rane identifikacije i obrazovne potpore darovitih učenika.
- Obrazovanje učitelja je cjeloživotno i sastoji se od faze početnog obrazovanja (*pre-service teacher education*) i poslijediplomske formalne i neformalne izobrazbe (*in-service teacher training*). Obrazovanje učitelja za osnovnu, odnosno obveznu školu, provodi se na nesveučilišnim i sveučilišnim visokoškolskim učilištima. Ove posljednje razvijaju znanstvenoistraživačku djelatnost te poslijediplomske stručne i znanstvene studije. Diplomirani učitelji ovlašteni su predavati u razrednoj i predmetnoj nastavi u svim razredima osnovne, odnosno obvezne škole, a ponegdje i u čitavoj srednjoj školi.
- Predmetni nastavnici za rad u srednjoj školi obrazuju se na nastavničkim fakultetima ili pak najprije diplomiraju struku, a potom, oni koji žele biti nastavnici, upisuju “studij obrazovanja” u trajanju od jedne godine. Paket “obrazovnih znanosti” (psihologija, pedagogija, sociologija, filozofija, metodike) te nastavnička praksa u školama, u studiju na nastavničkim fakultetima zauzima oko 25% od ukupnog fonda sati studija, što odgovara trajanju jedne studijske godine. Daljnje trajno obrazovanje učitelja i nastavnika (*in-service teacher training*) organizirano je u suradnji učiteljskih i nastavničkih učilišta, regionalnih centara za trajno usavršavanje i škola u kojima su učitelji i nastavnici zaposleni.

7.2. Osnovno i obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i njegovi nedostaci

U Hrvatskoj je obvezno obrazovanje izjednačeno s osnovnim i traje osam godina. U osnovnu školu djeca se upisuju sa šest i pol godina, odnosno u onoj kalendarskoj godini u kojoj navršavaju sedam godina života. Osnovnu školu pohađaju i odrasle osobe koje ju nisu ranije završile. Osnovnoškolski kurikulum je podijeljen u dva osnovna dijela koji se izvode na dva različita načina.

Sadržaji prvog dijela kurikuluma su više integrativno programirani i raspodijeljeni su u šest nastavnih predmeta. Drugi dio kurikuluma programiran je više disciplinarno i u osnovi reflektira znanstvenu podjelu znanja te sadrži dvostruki broj nastavnih predmeta. Prvi se dio kurikuluma izvodi pomoću tzv. razredne nastave (u kojoj jedan učitelj izvodi nastavu šest nastavnih predmeta), a drugi dio pomoću tzv. predmetne nastave (svaki predmet izvodi posebno za to osposobljeni učitelj). Izvođenje oba dijela kurikuluma traje po četiri godine.

Nastavni predmeti su redoviti (obvezni), izborni i tzv. "posebni programi", a uz to se provodi dopunska nastava i izvannastavne aktivnosti. Ne raspolažemo podacima koliko se izbornih programa izvodi, ali se prema ne posve pouzdanim podacima može zaključiti da njihov broj opada.

Proporcija uspješnog završavanja osnovne škole je visoka. Gotovo svi upisani učenici (98%) završavaju osnovnu školu. Od toga 94% učenika upisuje neku od srednjih škola. Na temelju stope završavanja osnovne škole i nastavljanja srednje moglo bi se zaključiti kako je obvezno školovanje u nas veoma učinkovito. U nedostatku komparativnih evaluativnih studija i eksternog vrednovanja učeničkih postignuća, takav se zaključak ne može držati sigurnim. To tim više što su uočeni mnogi problemi u protjecanju osnovnog obrazovanja. Uočeno je da mnogi učenici teško prelaze s razrednog na predmetni način izvođenja nastave, a znatni se problemi javljaju u sedmom razredu u kojemu program postaje zahtjevniji uvođenjem novih predmeta (biologija, fizika i kemija). Radi se o tome da kurikulum viših razreda osnovne škole predstavlja pripremu za nastavak obrazovanja u općeobrazovnoj srednjoj školi (gimnaziji) koju nastavlja tek jedna četvrtina završenih učenika osnovne škole. Po svemu sudeći, **za znatan dio učenika osnovne škole njezin program u sedmom i osmom razredu postaje pretežak**, pri čemu postojeće mogućnosti unutarnje diferencijacije nisu dovoljne. Problem se potencira činjenicom da dio učitelja predmetne nastave nije dovoljno osposobljen i motiviran za rad s učenicima. Tomu pridonose kolebanja u koncepciji obrazovanja predmetnih nastavnika te podzastupljenost pedagoško-psihološko-metodičke sastavnice u programima dodiplomskog obrazovanja nastavnika i neodgovarajuća dopunska pedagoško-

psihološko-metodička izobrazba onih predmetnih nastavnika koji nisu diplomirali na nastavničkim fakultetima.

7.3. Prijedlog promjena osnovnog i srednjeg obrazovanja u Hrvatskoj

Glavni je strukturni problem postojećeg osnovnog/obveznog obrazovanja u nas **suboptimalna diferencijacija učenika osnovne škole u višim razredima** u kojima se izvodi predmetna nastava. Zbog toga je za najsposobniji i najmotiviraniji dio učeničke populacije predmetna nastava prelagana, a za manje sposoban i manje motivirani dio učenika ona je preteška. Taj se problem može riješiti na više načina, a studija izvodljivosti, koja vodi računa o postojećim ograničenjima, treba pokazati koji je od njih, s obzirom na postojeća ograničenja u nas, najprimjereniji. Naše ćemo prijedloge temeljiti na uočenim tendencijama suvremene škole u Europi pri čemu ćemo voditi računa o postojećoj organizacijskoj strukturi naše osnovne i srednje škole. Naime, važan je čimbenik uspješnosti strukturnih promjena obrazovanja veličina odstupanja od postojeće osnovne organizacijske sheme. **Predloženi strukturni model hrvatske osnovne, odnosno obvezne i srednje škole ne bi smio biti teško organizacijski spojiv s postojećim.**

7.3.1. Strukturne organizacijske promjene (izbor modela) obvezne škole

Kao što smo već spomenuli, ključni je problem što ga strukturnom organizacijskom promjenom treba riješiti, optimalizacija prve diferencijacije učenika. Taj je problem moguće riješiti takvom individualizacijom obrazovanja koja omogućuje učenicima različitih sposobnosti i sklonosti da svladaju zajednički komprehenzivni program, kao što je to uspjelo u Švedskoj. Takvo rješenje, međutim, zahtijeva gospodarske i društvene uvjete te obrazovni standard kakav Hrvatska zadugo neće moći osigurati. U tom slučaju, valja rješenje tražiti u optimalnoj diferencijaciji učenika njihovim usmjeravanjem u različite vrste programa uz osiguravanje mehanizama koji jamče horizontalnu prohodnost učenika kroz sustav.

Znanstvena istraživanja psihičkog razvoja pokazuju da se razina intelektualnih sposobnosti pojedinca u odnosu na vršnjake (IQ) u značajnoj mjeri stabilizira tek

iza dvanaeste godine (pa su zbog toga ranije prognoze budućeg uspjeha nedovoljno sigurne), a još su manje stabilne rane profesionalne preferencije. S druge strane, individualne se razlike tijekom psihičkog razvoja povećavaju pa one oko dvanaeste godine postaju već tako velike da je učenike potrebno nejednako obrazovno opteretiti. Naime, formalno jednako obrazovanje za sve, postaje subjektivno toliko različito teško, da je za natprosječno sposobne i motivirane učenike prelagano, a za ispodprosječne preteško. Zbog toga se drži da je **optimalno vrijeme za diferencijaciju učenika oko dvanaeste godine pa osnovna škola ne bi trebala trajati duže od šest godina**. To ujedno znači da bi **učenici upisivali osnovnu školu sa šest godina što je također najčešće vrijeme upisa u europskim zemljama**. Posebne potrebe učenika koje izlaze iz razlika u sposobnostima i sklonostima učenika tijekom šestogodišnje osnovne škole trebale bi se uvažavati individualizacijom poučavanja i pomoću izbornih programa.

Pri određivanju trajanja obveznog obrazovanja držimo da bi u uži izbor trebali ući oni modeli koji su u Europi dominantni. **To su devetogodišnja i desetogodišnja obvezna škola. To znači da bi trebalo testirati modele 6+3 i 6+4**. Budući da su oba modela primjerena kriterijima dobre europske obvezne škole, odluku bi o izboru jednoga od njih u nas trebalo temeljiti prvenstveno na studiji izvodljivosti koja treba uzeti u obzir postojeće ograničavajuće čimbenike. Oni mogu biti takvi da istraživanje pokaže da do daljnjega nema uvjeta za provođenje organizacijske reforme obveznog obrazovanja. **Studija izvodljivosti treba stoga identificirati uvjete koje se mora ispuniti da bi se moglo pristupiti strukturnim promjenama obrazovanja**. Zbog navedenoga, donošenje (političke) odluke o trajanju obveznog obrazovanja bez studije izvodljivosti držimo previše riskantnim. Pri izradi takve studije trebat će uzeti u obzir da se ograničavajući faktori mijenjaju, pa će valjati računati s vjerojatnostima smanjivanja, odnosno jačanja ograničavajućih čimbenika. Procjena smjera slabljenja/jačanja ograničavajućih faktora ovisi o gospodarskim trendovima i ukupnoj razvojnoj politici društva te mjestu obrazovanja u njoj. Izbor modela obveznog obrazovanja trebat će provesti tijekom sljedeće dvije do tri godine kako bi se u naredne dvije do tri godine provele pripreme za postupno uvođenje novoga modela.

7.3.2. Više srednje (sekundarno) obrazovanje: struktura i prijelazi

Postobvezno srednje obrazovanje, ili preciznije, više sekundarno obrazovanje, mora opskrbiti mlade ljude barem minimalnim kvalifikacijama koje omogućuju zapošljavanje i pristup daljnjem obrazovanju. Napredna prosvjetna politika treba osigurati veoma visoku stopu završavanja višeg sekundarnog obrazovanja. To se postiže optimalno diverzificiranim sustavom srednjeg obrazovanja i dobrom prohodnošću kroz sustav. Postotak završavanja višeg sekundarnog obrazovanja i među razvijenim zemljama jako varira, što znači da visoku razinu završavanja nije lako postići.

Srednje obrazovanje u reformiranom sustavu započinjalo bi nakon šestogodišnje osnovne škole. Sastojalo bi se od dva stupnja: niže srednje škole, koja je obvezna te više srednje škole koja nije obvezna. To je također dominantno europsko rješenje pa bi se njegovim prihvaćanjem povećala sukladnost našega sustava s europskim.

Kao što je poznato, bitna je razlika između osnovnog i srednjeg obrazovanja u tome što je program osnovnog obrazovanja podjednako namijenjen svima, pa je zbog toga njegova unutarnja diverzifikacija znatno manje izražena nego je to diverzifikacija srednjeg obrazovanja. Diverzifikacija osnovnog obrazovanja provodi se individualizacijom poučavanja i izbornim programima. Diverzifikacija srednjeg obrazovanja provodi se izborom nekog od obrazovnih puteva unutar srednjeg obrazovanja.

Unutar srednjeg obrazovanja postoje dva glavna obrazovna puta. Jedan priprema učenike za nastavak visokoškolskog obrazovanja dok drugi obrazovni put priprema učenike prvenstveno za zapošljavanje. Prvi se put ostvaruje svladavanjem općeobrazovnog programa, dok se drugi sastoji od općeobrazovne i strukovne sastavnice. Zbog strukovne sastavnice ovaj se obrazovni put naziva strukovnim obrazovanjem. Strukovni programi, ovisno o zahtjevima zanimanja, mogu biti različitog trajanja. Pored općeobrazovnih (gimnazijskih) i strukovnih programa postoje i umjetnički programi koji mogu započeti već u osnovnoj školi.

U sustavu srednjeg obrazovanja mora biti osigurana horizontalna prohodnost koja omogućuje prijelaz iz jednog puta u drugi. To pak omogućuje i vertikalnu prohodnost

prema visokom obrazovanju i iz onih programa strukovnog obrazovanja iz kojih se u visoko obrazovanje ne može ulaziti neposredno.

Horizontalni prijelazi između puteva, ili srodnih programa unutar istoga osnovnog smjera, ostvaruju se tako da osoba nadoknadi razliku između znanja i vještina stečenih osposobljavanjem za program iz kojega prelazi, te znanja i vještina koje su potrebne za uspješno svladavanje programa u koji prelazi. Proces svladavanja razlike može biti proveden formalnim i neformalnim oblicima učenja.

Vertikalni prijelazi iz srednjeg strukovnog obrazovanja na nesrodne fakultete omogućuju se tako da kandidat prethodno položi gimnazijsku maturu koja kvalificira za upis na sve fakultete. Priprema za polaganje gimnazijske mature može biti organizirana u obliku jednogodišnjeg tečaja. U sustavu cjeloživotnog učenja treba, međutim, omogućiti i alternativne načine stjecanja potrebne kompetencije za polaganje mature pomoću neformalnih oblika učenja. Dakako, uz uvjet da se ispitivanje znanja provodi vanjskom valorizacijom koja omogućuje objektivno utvrđivanje obrazovnih postignuća pomoću istih mjerila vrednovanja.

7.3.3. Unapređivanje kvalitete srednjeg obrazovanja

Učinkovitost srednjeg obrazovanja se ne očituje samo u proporciji završenih učenika nego i u kvaliteti obrazovnih postignuća. Jedan se način njezina određivanja, što omogućuje i međunarodne usporedbe, sastoji u mjerenju razine pismenosti (*International Adult Literacy Survey* – IALS) mladih osoba koje su završile više srednje obrazovanje. Drugi indikator kvalitete je “omjer pod-postignuća” (“*underachievement rate*”). On pokazuje proporciju završenih srednjoškolaca čija je osposobljenost manja od one što je potrebna za uspješno nošenje sa zahtjevima svakodnevnog života. Utvrđeno je da je razina pismenosti završenih srednjoškolaca u različitim zemljama veoma različita, jednako kao i njihova “pod-postignuća”. Također je utvrđeno da proporcija završenih srednjoškolaca u odnosu na ukupnu populaciju mladih ljudi, nije u korelaciji s indikatorima kvalitete (OECD, 2001.). **Zato visoki postotak završavanja više srednje škole ne jamči i visoku razinu pismenosti.** Može se zaključiti da stvarna učinkovitost obrazovanja ne ovisi samo o

strukturnim organizacijskim rješenjima nego i o drugim čimbenicima od kojih su najvažniji: učenikov optimalni izbor programa srednjeg obrazovanja, struktura kurikuluma i način njegove implementacije (u što ulazi i obrazovni standard).

Izbor programa niže srednje škole je veoma važan za uspjeh učenika i učinkovitost čitavog sustava. Izbor treba biti slobodan, a odluku donose roditelji učenika. Stoga je od iznimne važnosti kvalitetno savjetovanje roditelja što ga provode učitelji, psiholozi i pedagozi. Profesionalno usmjeravanje treba biti uključeno u kurikulum osnovne škole za čiju izvedbu treba osposobiti učitelje posebnim programima.

Upis u nižu srednju školu može biti uvjetovan obrazovnim postignućima u osnovnoj školi. Školske ocjene trebaju se utvrđivati uz pomoć postupaka vanjske valorizacije koju provodi nezavisna za to specijalizirana institucija koju će u nas trebati osnovati po uzoru na takve institucije u Europi. Kao što je poznato, postojeća praksa internog ocjenjivanja u osnovnoj (i srednjoj školi) do te je mjere kompromitirana da srednje škole i fakulteti, nemajući povjerenje u valjanost školskih ocjena dobivenih tijekom prethodnog obrazovanja, uvode vlastite selektivne procedure. Ispitivanje i ocjenjivanje znanja nužno je objektivizirati eksternom valorizacijom i zato da bi se omogućilo valjano uspoređivanje škola na domaćoj i međunarodnoj razini.

Kurikularna reforma (reforma sadržaja i načina učenja-poučavanja). Da bi se povećala kvaliteta znanja (znanja temeljenog na razumijevanju) i rasteretili učenici, trebat će provesti kurikularnu reformu. Pod kurikularnom reformom se misli na promjenu sadržaja obrazovanja (nastavnog plana i programa) te promjenu načina izvedbe, tj. procesa učenja i poučavanja. Moderno razumijevanje koncepta kurikuluma, naime, uključuje ne samo sadržaje obrazovanja nego i njihovu implementaciju. Sadržaji se pak izvode iz tzv. ciljeva učenja (obrazovnih i odgojnih zadataka) i završavaju evaluacijom obrazovnih i odgojnih postignuća, a što služi i poboljšavanju sadržaja obrazovanja i odgoja i načina učenja-poučavanja. Ciljevi učenja, sadržaji, učenje/poučavanje i evaluacija toliko su međuzavisni da ih se tretira kao "kurikulumski sustav". Zato promjena jednog elementa sustava traži usklađivanje ostalih.

Kurikularnu reformu u nas treba provesti i u slučaju da se struktura osnovnog/obveznog obrazovanja ne mijenja. Naime, kurikulum osnovne i niže srednje škole, bez obzira na model, u razvijenim zemljama obično sadrži manji broj predmeta nego što ih sadrži nastavni plan osnovne i srednje škole u nas, ali se programi svladavaju uz dublju obradu informacija. Programi su rasterećeni informacija koje nisu neophodne za razumijevanje sadržaja. Više se pozornosti poklanja stjecanju intelektualnih vještina i kognitivnih strategija koje su važne za daljnje učenje i za primjenu naučenoga. Programi trebaju biti više interdisciplinarno i problemski organizirani. Kurikularna reforma, tj. izrada novog nastavnog plana i programa (novi nacionalni kurikulum) provodi se na temelju teorijske i empirijske evaluacije postojećeg kurikuluma. Ona treba biti predmetom posebnog istraživačkog projekta.

Sadržajne promjene obrazovanja i odgoja impliciraju promjene u procesu učenja-poučavanja. Budući da se učenje temelji na psihičkoj aktivnosti osobe koja uči, poučavanje se treba sastojati u postupcima aktiviranja viših psihičkih procesa (procesa mišljenja). Učenje koje se temelji na višim kognitivnim procesima, tj. uvidima i razumijevanju sadržaja, a ne pukom memoriranju, je brže, trajnost zapamćenog je veća, jednako tako i transferna vrijednost naučenog. Samo se učenjem s razumijevanjem mogu naučiti intelektualne vještine i učenici se osposobiti za samoobrazovanje, odnosno cjeloživotno učenje. Modernizacija načina poučavanja, koja uključuje i modernizaciju medija što se koriste u procesu učenja-poučavanja, predstavlja najosjetljiviji dio tzv. unutarne reforme škole. Ona se provodi postupno prema posebnim projektima razvoja kvalitetne škole.

U kvalitativnoj promjeni obrazovno-odgojnog procesa ključna je uloga učitelja i nastavnika. Učitelji i nastavnici moraju biti autonomni u razvoju kurikuluma jer je njihova kreativnost uvjetom poboljšavanja procesa učenja-poučavanja. U tome im treba pomoći savjetodavni nadzor i trajna izobrazba. Razumije se, kvaliteta procesa učenja-poučavanja ovisi o razini obrazovnog standarda škole, tj. razini svih novčanih i nenovčanih inputa. No, uz postojeću razinu inputa, njihova iskorištenost najviše ovisi o osposobljenosti i motiviranosti učitelja i nastavnika.

7.3.4. Obrazovanje i odgoj osoba s posebnim potrebama

Termin “osobe s posebnim potrebama” označava osobe čije su obrazovne i odgojne potrebe u toj mjeri različite od potreba većine, tj. prosječne djece, odnosno mladih ljudi, da je neophodno njihovu edukaciju provoditi prema prilagođenim ili posebnim programima i primjerenim strategijama poučavanja. Tradicionalno je razumijevanje pojma “osoba s posebnim potrebama” ono prema kojem se njime označava kategorija osoba s tzv. “smetnjama u razvoju”, “defektni” odnosno “osobe s rehabilitacijskim potrebama” Novije je razumijevanje tog pojma ono prema kojem se u tu skupinu ljudi uključuju i nadareni, odnosno talentirani pojedinci, jer i njihove su potrebe “posebne”, tj. drugačije od većine ljudi. No, još uvijek se u većini zemalja naziv “osobe s posebnim potrebama” rabi samo za osobe s rehabilitacijskim potrebama, a njihova se edukacija naziva posebnom edukacijom (*special education*). Edukacija se pak visokonatprosječnih osoba izdvaja u poseban sustav obrazovanja i odgoja nadarenih, odnosno talentiranih.

Što je društvo razvijenije, to više pozornosti posvećuje obrazovanju osoba s posebnim potrebama. Razlozi su za to višestruki. Primjerenim obrazovanjem djece i mladih s rehabilitacijskim potrebama olakšava se razvoj i aktualizacija njihovih potencijala, i osposobljava ih se za integraciju u društvo, a to doprinosi kvaliteti njihova života. U slučaju nadarenih i talentiranih njihovo je rano identificiranje i poticanje i od velikog društvenog značenja jer se time razvija njihova kreativnost, a kreativni su pojedinci u suvremenim društvima najkvalitetniji razvojni resursi. Posljednjih desetljeća medicina, psihologija i sociologija došle su do novih spoznaja o tome kako olakšati i ubrzati razvoj osoba s posebnim potrebama, što je dovelo do promjene koncepcije obrazovanja djece s posebnim potrebama.

7.3.5. Obrazovanje i odgoj osoba s rehabilitacijskim potrebama

Osobe s rehabilitacijskim potrebama (u daljnjem tekstu i: osobe s posebnim potrebama) tvore veoma heterogenu skupinu koju je moguće diferencirati prema uzrocima rehabilitacijskih potreba. To su smetnje u intelektualnom razvoju, sljepoća

ili slabovidnost, gluhoća i naglušost, govorne smetnje, smetnje u kretanju, kronične bolesti, poremećaji u ponašanju, teškoće u učenju, autizam i višestruka oštećenja. Takvih je osoba u populaciji oko 10%, što govori o tome da je problematika osoba s posebnim potrebama ne samo složena nego i društveno iznimno važna. Sve te osobe imaju pravo na individualizirane pristupe, prilagođene ili posebne programe poučavanja. Za to su neophodni specijalisti za izradu, izvođenje i evaluaciju obrazovanja i odgoja osoba s posebnim potrebama.

Koncepcija odgoja i obrazovanja djece s rehabilitacijskim potrebama. Različite vrste i stupnjevi rehabilitacijskih potreba zahtijevaju odgovarajuće osposobljene učitelje i edukacijske rehabilitatore (defektologe) koji su posebno educirani za obrazovanje osoba koje imaju takve posebne potrebe. Programi za osobe s posebnim potrebama i način njihova izvođenja uvažavaju njihove potrebe na taj način da se postojeći program prilagođava posebnim potrebama u fazi izvođenja ili se edukacija provodi prema posebnom unaprijed prilagođenom programu. Osim toga, posebne se potrebe zadovoljavaju dodatnom nastavom i drugim oblicima pomoći u učenju. Programi odgojno-obrazovnog i rehabilitacijskog rada s djecom s teškoćama u razvoju izvode se u redovnim osnovnim školama (u posebnim odjeljenjima) i posebnim (specijalnim) školama koje pohađaju samo djeca s osobito izraženim rehabilitacijskim potrebama.

Danas su isključiva stajališta o potrebi potpune i bezuvjetne integracije djece s rehabilitacijskim potrebama u sustav redovnog školovanja, kao i stajališta u prilog potpunoj segregaciji, prevladana. Naime, politika potpunog uključivanja i potpune segregacije bitno suzuje izbor između različitih mogućnosti što su primjerene različitim potrebama. **Suvremeni je trend u politici integracije djece s rehabilitacijskim potrebama da se one zadovoljavaju različitim programima koji čine “kontinuum programa”.** Ti se programi ostvaruju pretežno u osnovnim školama za svu djecu, a manje u posebnim (specijalnim) školama u kojima se obrazuju samo djeca s većim teškoćama u razvoju. Preporučuje se da se djeca s posebnim potrebama, gdje je god to moguće, školuju zajedno sa svojim vršnjacima u redovitim uvjetima školovanja. Za jedan dio djece s težim razvojnim smetnjama još uvijek ostaje mogućnost obrazovanja u posebnim školama ili odjeljenjima u redovitim

osnovnim ili srednjim školama pomoću posebnih programa i oblika edukacije. Pri tome se posebne škole ili odjeljenja trebaju razlikovati od redovitih škola po opremi, zaposlenim stručnjacima i prema broju učenika u razredu. U integriranom obrazovanju i odgoju treba ostvariti ne samo lokacijsku nego i socijalnu te funkcionalnu integraciju, što znači aktivno sudjelovanje djeteta s posebnim potrebama, a ne samo njegovu puku fizičku prisutnost u razredu.

Najbrojnija je skupina djece s posebnim potrebama ona u koje su njihove teškoće manje izražene. To su djeca s teškoćama u učenju. Njima je potrebna samo dodatna pomoć u učenju što se može postići individualiziranim poučavanjem. Ona pohađaju osnovnu školu s ostalom djecom i veoma su često neodgovarajuće tretirana. Glavni su razlozi tomu veliki broj učenika u razredu i neodgovarajuća osposobljenost učitelja za prepoznavanje i za rad s takvom djecom, te po potrebi i za suradnju s edukacijskim rehabilitatorom (defektologom). Učitelj je odgovoran za svu djecu u razredu pa mora biti spreman i osposobljen za suradnju s psihologom, edukacijskim rehabilitatorom i roditeljima djece s rehabilitacijskim potrebama. U razvijenijim zemljama uvodi se praksa poslijediplomske specijalizacije učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama.

Edukacijski rehabilitator (defektolog) se u sustavima brojnih razvijenih zemalja pojavljuje kao savjetodavac u školi, najčešće kao mobilna osoba koja je organizacijski smještena u posebnom centru odakle posjećuje školu (*Hytönen, Razdevšek-Pučko, Smyth, 1999.*). Rjeđe su edukacijski rehabilitatori smješteni u pojedinim školama, makar je činjenica da "mobilni" defektolozi često nemaju dovoljno vremena da bi kvalitetno mogli raditi sa svom djecom s posebnim potrebama. Poželjno je stoga uključivanje edukacijskog rehabilitatora u one škole u kojima postoje potrebe, pri čemu je izuzetno važno voditi brigu o ostvarivanju standarda koji jamče uspješan rad (1 edukacijski rehabilitator na do najviše 25 učenika, potrebna oprema i prostor za rad, formiranje stručnih timova i drugo).

Da bi skrb za djecu s posebnim potrebama bila učinkovita, škola mora voditi podrobnu dokumentaciju o čitavom procesu skrbi, od prve identifikacije posebnih potreba do provedenih obrazovnih postupaka i rezultata praćenja. U inozemstvu se

pokazala korisnom funkcija koordinatora za posebne potrebe na osnovnoj školi koji surađuje s učiteljima i vodstvom škole. Edukacijski rehabilitator je po svemu sudeći za to najbolje osposobljen.

Suradnja učitelja i defektologa ostvaruje se u svim komponentama pomoći: pri identificiranju posebnih potreba djeteta, pri izradi prilagođenih programa i izboru postupaka poučavanja, pri izvođenju individualizirane nastave, vrednovanju realizacije programa i napredovanja djeteta te pri odlučivanju o dodatnim oblicima pomoći. To je stupnjeviti model usmjeravanja djece s posebnim potrebama što se ostvaruje timskim radom stručnjaka unutar i izvan škole.

Edukacijski rehabilitator (defektolog) pojavljuje se i kao učitelj podrške u razredu u kojem se nalazi jedno ili nekoliko djece s posebnim potrebama. Ovo je, za sada, više iznimka nego pravilo, ali u budućnosti treba očekivati jačanje te uloge edukacijskog rehabilitatora.

Novija istraživanja u području integracije djece s posebnim potrebama identificiraju sljedeća najvažnija pitanja relevantna za uspješnu integraciju: trajno stručno usavršavanje učitelja, nastavnika i drugih suradnika u školi (pedagog, psiholog, liječnik), usklađivanje djelovanja stručnjaka različitih profila koji se bave djecom s posebnim potrebama, programiranje rada za svako pojedino dijete, posebna odgovornost za rad s djecom sa zdravstvenim problemima s obzirom na možebitnu potrebu za medikamentoznom terapijom, odnos i očekivanja od djece s posebnim potrebama te primjerenost arhitekture i prostora za djecu s rehabilitacijskim potrebama.

7.3.6. Stanje odgoja i obrazovanja djece i mladih s posebnim potrebama u Hrvatskoj i preporučene promjene.

Prema nepotpunim podacima Ministarstva prosvjete i športa u Republici Hrvatskoj školuje se između 13.000 i 14.000 djece s teškoćama u razvoju, od čega je nešto manje od polovice takve djece potpuno integrirano u razrede redovnih osnovnih škola. Od ukupnog broja osnovnih škola u Hrvatskoj integracija se provodi u oko

dvije trećine osnovnih škola. Od ukupnog broja učenika s teškoćama u razvoju najveći broj se odnosi na učenike graničnih intelektualnih sposobnosti, kulturalno deprivirane i učenike s lakom mentalnom retardacijom. Može se, međutim, opravdano pretpostaviti da znatno veći broj učenika treba dodatnu pomoć u svladavanju programa.

Konceptualna polazišta i provedena istraživanja u području rehabilitacijske edukacije u nas predstavljaju dobru osnovu za unapređivanje sustava odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama, no njihova je primjena u praksi nedovoljna. To je zbog toga što nisu ostvarene objektivne organizacijske, materijalne i kadrovske pretpostavke za uspješnu integraciju djece i mladih s posebnim potrebama u sustav redovitog odgoja i obrazovanja.

Osim opće materijalne oskudice, poseban su problem arhitektonske barijere i nefunkcionalnost školskih zgrada što otežava kretanje učenika s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima. Broj učenika u razredu je prevelik. Nedostaju dodatni rehabilitacijski programi te odgovarajuća oprema.

Od kadrovskih pretpostavki najvažnije su odgovarajuće educirani učitelji koji bi u suradnji s edukacijskim rehabilitatorima trebali pronalaziti rješenja za optimalni razvoj učenika i na odgovarajući način surađivati s roditeljima. Uz to kronično nedostaju stručnjaci koji su posebno educirani za pojedine aspekte sustava skrbi za osobe s posebnim potrebama (psiholozi, edukacijski rehabilitatori i pedagozi). Nedovoljna je suradnja članova stručnih komisija iz sustava rada, socijalne skrbi i prosvjete

Zbog svega navedenoga **predlaže se sustav mjera za unapređivanje edukacije i skrbi za osobe s posebnim potrebama**: 1) donošenje zakona u vezi s problematikom osoba s posebnim potrebama (u okviru kojeg bi se regulirala i problematika obrazovanja), 2) određivanje onih elemenata obrazovnog standarda koji se odnose na edukaciju osoba s posebnim potrebama, 3) izrada plana razvoja mreže ustanova i servisa za zadovoljavanje potreba osoba s posebnim potrebama, 4) sustavan rad na izradi prilagođenih i posebnih programa za edukaciju osoba s posebnim potrebama, 5) kompletiranje i usavršavanje stručnih timova u vrtićima i

školama, 6) unapređivanje dodiplomskog obrazovanja i poslijediplomskog usavršavanja odgojitelja, učitelja i nastavnika za rad s djecom i mladima s posebnim potrebama i za suradnju s roditeljima.

7.3.7. Obrazovanje i odgoj darovite i talentirane djece i mladeži

Koncept darovitosti. Darovitost je visoko natprosječna razvijenost neke sposobnosti. Psihičke sposobnosti mogu biti intelektualne, psihomotorne i senzorne. Sa stajališta edukacije najvažnije su intelektualne sposobnosti. One su važan čimbenik školskoga uspjeha jer daroviti učenici mogu isti program svladati daleko brže i kvalitetnije od prosječnih. Intelektualna se darovitost operacionalno definira kao visoko natprosječna generalna inteligencija (IQ iznad 130). Talent je pak visoko razvijena neka specifična sposobnost.

Suvremeni koncept darovitosti obuhvaća ne samo visoko razvijene sposobnosti nego i intrinzičnu motivaciju na visoka postignuća, odnosno kreativnost. Kreativnost se očituje u inovativnom ponašanju, odnosno u proizvodnji inovacija u različitim područjima ljudske aktivnosti. Neki autori drže neopravdanim uključivanje osobine kreativnosti u koncept darovitosti i to iz nekoliko razloga. Prvi je taj što ima visoko inteligentnih (darovitih) osoba koje nisu inovativne (kreativne). Drugi je taj što ima kreativnih osoba koje nisu visoko inteligentne (darovite). No glavni je nedostatak koncepta darovitosti, koji uključuje kreativnost, taj što se kreativnost očituje u produkciji, odnosno ponašanju, a ono je pak uvjetovano ne samo osobinama osobe nego i karakteristikama okoline u kojoj se ona nalazi.

Korisno je razlikovati darovitost od kreativnosti i zbog toga jer je njihova geneza različita. Darovitost je u većoj mjeri urođena nego kreativnost. Kreativnost, naime, više ovisi o motivaciji i okolini. Na kreativnost je lakše djelovati, pa su programi za razvoj darovitosti (shvaćene u širem značenju), zapravo, programi za razvoj kreativnosti.

Društveni značaj darovitosti i mjere njezina poticanja. Darovitost, odnosno kreativnost, očituje se u učeničkim postignućima, umjetničkom i znanstvenom

stvaralaštvu, društvenom djelovanju, poduzetništvu, politici, sportu i svim važnim društvenim djelatnostima. Daroviti (i kreativni) pojedinci su oduvijek bili nositelji civilizacijskog napretka, a to su pogotovo u modernim društvima u kojima su glavni razvojni resurs. Zbog toga se ranoj identifikaciji i mjerama potpore razvoja darovitih u suvremenim društvima pridaje osobit značaj. U tom sklopu posebnu ulogu ima škola. Da bi bile učinkovite, mjere identifikacije i edukativne potpore darovitih trebaju tvoriti sustav.

Otkrivanje darovitih može započeti u rano predškolsko doba, no glavni dio procesa identifikacije i potpore odvija se tijekom osnovnog školovanja. Pri tome je potrebno osigurati suradnju obitelji, škole, stručnog tima i šire društvene zajednice. Programi za darovite trebaju istodobno razvijati djelatno znanje (s težištem na području za koje je učenik osobito motiviran) i poticati razvoj motivacijskih osobina važnih za aktualizaciju darovitosti u kreativnost.

Programska podrška škole darovitima odvija se pomoću obogaćivanja programa iz različitih područja, odnosno pomoću tzv. "slojevitih programa". Slojeviti programi sadrže nekoliko dijelova koji se odvijaju usporedno, a učenik prelazi iz jednoga u drugi u skladu sa svojim sposobnostima i interesima. Na taj se način mogu istodobno uočiti pojedini talenti i interesi i doprinijeti njihovom razvoju. Na temelju pokazanih interesa i sposobnosti može se provesti izdvajanje u povremene ili trajne zasebne skupine unutar škole koje rade prema posebnim programima, ili u posebnim razredima, odnosno u specijalizirane umjetničke ustanove (glazbene, likovne, baletne). Cilj obogaćivanja programa i izdvajanja je ubrzavanje razvoja nadarenih, odnosno talentiranih što im treba omogućiti i ubrzano formalno napredovanje u obrazovnom sustavu (raniji polazak u školu, preskakivanje razreda, raniji upis na fakultet i drugo).

Sustav rane identifikacije i podrške darovitih u Hrvatskoj. Općenito govoreći, u hrvatskom obrazovnom sustavu briga za darovite još nije poprimila značajke sustava nego je više rezultat individualnih i grupnih nastojanja. Prema nekim istraživanjima, Hrvatska kasni oko tridesetak godina u organiziranju sustava skrbi za darovite (*Galbraith, J. 1992.*). Za razvoj svih, a ne samo darovitih učenika, potrebno je razviti

sustav profesionalnog usmjeravanja unutar škole, što uključuje identifikaciju nadarenih. Nadalje, treba poboljšati praćenje napredovanja učenika pri čemu bi tradicionalni način praćenja učenika pomoću dosjea trebalo postupno poboljšavati koristeći se suvremenom kompjutorskom tehnikom. Osobito je važno razvijati nastavu u smjeru individualiziranog poučavanja-učenja. Za uspješan razvojni rad u školi iznimno je važno popunjavanje razvojnih službi psiholozima koji pomažu pri identifikaciji darovitih ali i pri organiziranju oblika podrške. U dodiplomsku izobrazbu učitelja i nastavnika treba uvesti poseban kolegij o obrazovanju darovitih. Treba ustrojiti i poslijediplomski studij iz područja obrazovanja darovitih. Problematika identifikacije i obrazovanja darovitih treba ući i u program dodatne izobrazbe učitelja, nastavnika i stručnih suradnika.

Kao u drugim razvijenim zemljama, treba intenzivno razvijati sustav obrazovanja darovitih i talentiranih učenika kroz posebne obogaćene programe u državnim školama te privatnim školama za darovitu djecu. Razvoj obogaćenih programa za darovite u redovitim razredima doprinosi stvaranju ozračja izvrsnosti što djeluje poticajno na svu, a ne samo darovitu djecu. Slogan "daj najbolje od sebe" postaje učinkovit jer daroviti djeluju kao uspješni modeli na ostale učenike. Što se od učenika više očekuje (naravno, vodeći računa o sposobnostima) oni i postižu više.

Zbog društvenog razvojnog potencijala sve više zemalja tretira obrazovanje darovitih kao područje obrazovanja od posebnog nacionalnog interesa. Najrazvijenije zemlje svijeta izlazile su svojedobno iz dubokih kriza potičući i iskorištavajući kreativnost bez koje nema inovativnog poduzetničkog društva. No to pretpostavlja promjenu vrijednosnog sustava društva zaraženog egalitarnim sindromom.

Identifikacija i obrazovanje darovitih u neposrednoj je vezi sa strategijom gospodarskog, ali i svakog drugog razvoja Hrvatske, jer su daroviti najkvalitetniji nacionalni razvojni resursi. Stoga bi otkrivanje i potpora darovitih trebali biti redovita aktivnost u školskom sustavu. Dakako, takva djelatnost trebala bi imati široku društvenu potporu, trebalo bi je propagirati u javnosti, a poslodavci bi je mogli podržati sustavom stipendiranja darovitih čime bi osigurali najkreativnije kadrove za vlastiti razvoj i spriječili njihov odlazak u inozemstvo.

7.3.8. Kratkoročne promjene osnovne i srednje škole (“sanacija sustava”)

Bez obzira prema kojem će se modelu provoditi strukturne promjene osnovnog (obveznog) i srednjeg obrazovanja, promjene će trebati respektirati zatečeno stanje osnovnog i srednjeg školstva i postojeću sposobnost sustava za promjenu. A stanje sustava i njegova sposobnost za promjenu je prema svemu sudeći takva da, prema optimističkim predviđanjima, ne omogućuje pokretanje reforme u razdoblju kraćem od 5-6 godina. A i tada će se, prema optimističkom scenariju, reformske promjene trebati provoditi postupno u razdoblju od desetak godina. Do tada bi pak trebalo ostvariti slijedeće pretpostavke za provođenje reforme:

- poboljšati funkcionalno stanje postojećeg sustava,
- izraditi studije izvodljivosti pojedinih modela obvezne škole na temelju kojih bi se donijela odluka o izboru optimalnog modela,
- izraditi plan postupnog provođenja i evaluacije strukturnih promjena.

Poboljšanje funkcionalnog stanja sustava. Obrazovni je sustav komponiran od programskog, tehnološkog i kadrovske te organizacijskog podsustava koji je s okolinom spregnut mehanizmima financiranja i zakonskom regulativom. Zbog toga, poboljšati funkcionalno stanje sustava znači sanirati neuralgične točke u navedenim podsustavima i regulatornim mehanizmima kako bi se povećala djelotvornost sustava. Iz ovoga se vidi da niti sanacija sustava neće biti laka i kratkotrajna i da će trajati najmanje 5-6 godina. Njezin će tempo ovisiti o tempu gospodarske konsolidacije Hrvatske te njezinoj stvarnoj razvojnoj politici. To će biti glavni vanjski ograničavajući čimbenici razvoja obrazovanja o kojima će ovisiti izbor optimalnog modela strukturnih promjena i tempo njihova ostvarivanja.

U programskom podsustavu, koji je temelj čitavog sustava obrazovanja, trebat će rekonstruirati nacionalni kurikulum osnovne i srednje škole. Hitne kurikulumske promjene trebaju se sastojati u takvim promjenama nastavnih planova i programa (i udžbenika) koje će se očitovati u smanjenju opterećenja učenika (i nastavnika) i sadržajnoj preradi u smislu premještanja težišta s faktografskog znanja na znanja

veće transferne vrijednosti (na proceduralna znanja, intelektualne vještine i kognitivne strategije). Zbog nastalih promjena u gospodarstvu, mnogi su strukovni programi zastarjeli pa ih treba osuvremeniti. Nadalje, u sve će programe trebati uvesti nove sadržaje koji odražavaju potrebe novoga vremena s posebnim naglaskom na europsku dimenziju obrazovanja. Ti sadržaji imaju i znatnu odgojnu vrijednost jer se europeizacija edukacije dobrim dijelom sastoji u modernizaciji vrijednosnog sustava što se nadograđuje na tradicionalne nacionalne vrijednosti.

Kurikularna reforma nije kratkoročan posao jer se mora temeljiti na evaluaciji postojećeg kurikulumu. Kratkoročne promjene nastavnih planova i programa trebaju se odnositi na one dijelove kurikulumu gdje je i bez sustavnih ispitivanja jasno da su potrebne intervencije.

U tehnološkom podsustavu (koji obuhvaća i kadrovski podsustav) treba konačno odrediti obrazovni standard što uključuje određivanje poželjnog broja učenika u razrednom odjelu, poželjan omjer broja nastavnika i učenika, tjednu normu nastavnika, učenički standard, opremljenost škola nastavnom tehnologijom (s posebnim naglaskom na informatizaciju). U tom sklopu treba provesti hitnu građevinsku i sanitarnu sanaciju dotrajalih objekata.

Kadrovski aspekt obrazovnog sustava je ključan za funkcioniranje čitavog sustava i pretpostavka je za bilo kakvu drugu sustavsku promjenu. Urgentni su kadrovski problemi veliki, jer se kadrovska sastavnica sustava godinama zanemarivala, a sustav održavao iscrpljivanjem postojećih ljudskih resursa. To vodi stagnaciji i opadanju kvalitete ljudskog kapitala u obrazovanju, tj. osposobljenosti i motivacije za rad i razvoj. Navest ćemo samo one probleme u kadrovskom podsustavu koji traže hitno rješavanje.

Ponajprije, to je kronična potplaćenost učiteljskog i nastavničkog zanimanja te kronična preopterećenost učitelja i nastavnika. Učiteljsko/nastavničko je zanimanje samo po sebi stresno, a u uvjetima trajne intelektualne i emocionalne napregnutosti vodi ubrzanom iscrpljivanju. Stoga je nužno smanjivanje tjedne nastavne norme učitelja/nastavnika korelativno radnom stažu. Nadalje, potrebno je izjednačiti plaće

zaposlenih u školama s plaćama zaposlenih u ostalim javnim službama istih kvalifikacija.

Uz rasterećenje programa, što će rasteretiti ne samo učenike nego i nastavnike, potrebno je povećati autonomiju škole i nastavnika u izvedbenom programiranju i izvođenju nastave te poboljšati savjetodavni (podupirući) nadzor. Time će školska klima postati ugodnija, a učiteljski/nastavnički posao kreativniji i manje stresan. To je usko povezano s procesima decentralizacije i deregulacije sustava koji je do sada bio visoko centraliziran.

Potrebno je poboljšati sustav trajne izobrazbe učitelja/nastavnika kojim se trebaju osposobiti za promjene te razraditi stimulativni sustav napredovanja. Posebnu pozornost treba posvetiti osposobljavanju školskih ravnatelja i njihovom reizboru na temelju pokazanih postignuća. Nužno je formirati timove razvojnih stručnih službi u školama čija se jezgra treba sastojati od školskog pedagoga i školskog psihologa (to su dva komplementarna profila pa se ne mogu zamjenjivati).

Da bi se osigurao optimalni regionalni raspored učitelja i nastavnika te tako smanjila zastupljenost nestručne nastave, potrebno je na lokalnoj razini riješiti stambene probleme prosvjetnih djelatnika primarno za deficitarne profile. Uz to, da bi se osigurali učitelji i nastavnici za rad u područjima od posebne državne skrbi, potrebno je prosvjetne djelatnike za rad u tim područjima dodatno novčano stimulirati. Treba provoditi politiku stipendiranja studenata na učiteljskim učilištima i nastavničkim fakultetima iz tih područja, s njihovom obvezom da nakon diplomiranja rade u tim područjima najmanje dvostruko vrijeme od vremena primanja stipendije.

U financijskom podsustavu nužne su sljedeće hitne mjere. Povećati izdvajanje za materijalne potrebe škola. Omogućiti i poticati djelomično samofinanciranje škola (osobito srednjih) dopunskim djelatnostima za kojima postoji potražnja na tržištu, a nisu nespojiva s misijom škole. Investicije poduzeća u obrazovanje stimulirati poreznim olakšicama. Izdvajanja za osnovno i srednje školstvo, što sada iznose oko 3 % bruto društvenog proizvoda, treba povećavati takvom dinamikom koja jamči što brže dostizanje relativnog izdvajanja iz bruto društvenog proizvoda razvijenih

zemalja Europe, a što za cjelokupno školstvo (osnovno, srednje i visoko) iznosi oko 6% (i u tom slučaju apsolutni iznos sredstava po učeniku bit će višestruko manji od izdvajanja po učeniku u razvijenim zemljama Europe– za onoliko za koliko je manji bruto nacionalni dohodak po stanovniku).

8. OBRAZOVANJE UČITELJA I SREDNJOŠKOLSKIH NASTAVNIKA

Obrazovanje je radno intenzivna djelatnost čija učinkovitost odlučujuće ovisi o kvaliteti učitelja, odnosno predmetnih nastavnika koji izvode nastavu u osnovnoj i srednjoj školi. Zbog toga se nastoje poboljšati nacionalni sustavi obrazovanja učitelja i nastavnika. Ujedno, oni se ujednačavaju, jer je i obrazovanje učitelja, odnosno nastavnika element nacionalnih obrazovnih sustava koji se nastoji standardizirati. Da bi osuvremenili naš sustav obrazovanja učitelja i nastavnika te ga učinili kompatibilnim s europskim, potrebno je identificirati njegove tipične karakteristike.

8.1. Karakteristike obrazovanja učitelja i nastavnika u svijetu

Sustavi učiteljskog obrazovanja u razvijenim zemljama temelje se na koncepciji cjeloživotnog učenja pa se sastoje od početnog obrazovanja (*Inicial Teacher Education*) i trajnog daljnjeg usavršavanja učitelja (*In-service Teacher Training*). Pri utvrđivanju značajki početnog obrazovanja učitelja posebnu pozornost treba posvetiti institucionalnim nositeljima tog obrazovanja, karakteristikama programa njihova školovanja te pitanju ovlaštenja za izvođenje predmetne nastave u osnovnoj i obveznoj školi. Pri početnom obrazovanju srednjoškolskih nastavnika posebnu pozornost treba posvetiti optimiranju odnosa između programa stručnog/znanstvenog i “pedagoško-psihološkog osposobljavanja” nastavnika.

Inicijalna faza učiteljskog obrazovanja odvija se na visokim učiteljskim učilištima tijekom dodiplomskog studija, dok se daljnje trajno usavršavanje odvija na temelju ispitanih obrazovnih potreba na mjestu zaposlenja - u školi, ali i visokom učilištu. Njega organiziraju i izvode u partnerskom odnosu visoka učiteljska učilišta i ministarstvo obrazovanja preko svojeg središnjeg zavoda i regionalnih zavoda,

odnosno instituta, što ovisi o mreži i organizaciji ustanova za razvoj obrazovanja u pojedinoj zemlji. U trajno usavršavanje ubrajaju se i poslijediplomske (znanstvene i stručne) i doktorske studije iz obrazovanja.

Učitelji se za rad u osnovnoj školi osposobljavaju na visokim učilištima koja su najčešće u sastavu sveučilišta, a imaju rang stručnih ili sveučilišnih studija. To se vidi i prema njihovim nazivima kao što su: koledži, visoke učiteljske škole i pedagoške akademije, odnosno pedagoški fakulteti i instituti za obrazovanje. Učitelji na svim navedenim ustanovama stječu kompetencije za poučavanje u razrednoj nastavi te za izvođenje predmetne nastave u osnovnoj školi, a oni koji su diplomirali na učiteljskim ili pedagoškim fakultetima, u čitavoj obveznoj školi (nižoj srednjoj školi), a ponegdje i čitavoj srednjoj školi. Važnu ulogu pri zapošljavanju učitelja za izvođenje predmetne nastave u srednjoj školi igra ponuda i potražnja za predmetnim nastavnicima na tržištu rada.

Predmetni nastavnici za rad u nižoj srednjoj školi, koja je dio obveznog obrazovanja, i višoj srednjoj školi, obrazuju se na nastavničkim fakultetima. To znači da **predmetnu nastavu u osnovnoj školi, a ponegdje i nižoj srednjoj školi, mogu izvoditi učitelji koji su završili učiteljska učilišta i nastavnici koji su diplomirali na nastavničkim fakultetima.** No kurikulumi obrazovanja učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi i nastavnika u srednjoj školi razlikuju se. Razlika je u zastupljenosti obrazovnih znanosti i metodika. Ona je u kurikulumu obrazovanja učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi veća.

Kurikulum učiteljskih i nastavničkih studija tvore četiri komponente: a) studij predmeta (znanosti, struke), b) studij obrazovnih znanosti (obrazovna psihologija, sociologija obrazovanja, filozofija odgoja, pedagogija, didaktika), c) studij metodika (razvoj kurikuluma, kurikulum i poučavanje), d) školska praksa. Zastupljenost ovih sastavnica u učiteljskom, odnosno nastavničkom kurikulumu ovisi o stupnju škole za koju se učitelji i nastavnici osposobljavaju.

U kurikulumu kojim se učitelji osposobljavaju za izvođenje razredne nastave omjer je između sadržaja struke i obrazovnih znanosti s metodikama približno 50% prema

50%. U kurikulumu predmetnih nastavnika omjer između sadržaja struke i obrazovnih znanosti s metodikama je oko 70% prema 30% (donja granica zastupljenosti obrazovnih znanosti s metodikama je 25%, što odgovara fondu sati jedne studijske godine).

Kurikulum učiteljskih studija sastavljen je najčešće tako da učitelji mogu dobiti državnu licencu za izvođenje nastavnih aktivnosti iz više ili iz svih sadržaja razredne nastave (u prve tri ili četiri godine obveznoga školovanja, ovisno o trajanju razredne nastave), zatim za izvođenje nastave u iduće dvije ili tri godine iz dva ili više nastavnih područja (predmeta) tako da sveukupne nastavne aktivnosti u drugoj trećini ili polovici obveznoga školovanja mogu izvoditi tri do četiri učitelja osnovne škole. U postosnovnom dijelu obveznog obrazovanja (nižoj srednjoj školi) nastavu izvode učitelji i nastavnici predmetne nastave pri čemu su učitelji i nastavnici osposobljeni za izvođenje nastave iz dva ili tri nastavna predmeta.

Kompetencija za izvođenje predmetne nastave stječe se studijem struke i studijem obrazovanja u vremenskom omjeru 3:1, što znači da studij obrazovanja traje približno jednu studijsku godinu. Program studija obrazovanja temeljen je na obrazovnim znanostima (filozofija odgoja, obrazovna i organizacijska psihologija, sociologija obrazovanja, pedagogija, didaktika, metodike nastave) i školskoj praksi. Program može biti više disciplinarno ili više problemski koncipiran.

Stjecanje nastavničke kompetencije nastavnika predmetne nastave organizirano je prema tzv. simultanom ili sukcesivnom modelu. Simultani model se sastoji u tome da budući nastavnici istodobno studiraju struku i obrazovne znanosti. Pri tome je uobičajeno da se kolegiji iz obrazovnih znanosti pozicioniraju pri kraju dodiplomskog studija. **Prednost je simultanog modela u tome što se kurikulum studija struke na nastavničkom smjeru može razlikovati od kurikuluma studija struke onih studenata koji ne planiraju biti nastavnicima** (razlikuje se studij struke znanstvenog, odnosno inženjerskog studija od studija struke nastavničkog smjera), pa i programi studija struke mogu u tom slučaju biti prilagođeni osposobljavanju za nastavnički poziv. Nedostatak je tog rješenja u tome što se znatan dio diplomiranih nastavnika ne zapošljava u obrazovanju.

Naknadni (sukcesivni) model se sastoji u tome da se najprije diplomira struka, a potom oni diplomirani studenti koji žele biti nastavnicima upisuju jednogodišnji studij obrazovanja. **Prednost je tog modela u tome što studij obrazovanja upisuju samo oni diplomirani studenti koji uistinu žele biti nastavnicima, pa su manja rasipanja ljudskih resursa, a zajamčena je i visoka motivacija studenata.** Danas se prednost daje sukcesivnom modelu pred simultanim. On je i više u skladu s općom tendencijom rasterećivanja dodiplomskih studija i premještanja specijalizacije na poslijediplomsku razinu. U nekim se zemljama završavanjem poslijediplomskih studija obrazovanja stječe zvanje magistra obrazovanja.

8.2. Promjene obrazovanja učitelja i srednjoškolskih nastavnika

U kontekstu strukturnih promjena hrvatskog obrazovnog sustava, nužne su i odgovarajuće promjene školovanja učitelja i predmetnih nastavnika. Te promjene ovise o promjenama osnovne, obvezne i srednje škole glede trajanja osnovnog i obveznog školovanja, promjenama kurikulumu i načinu kako je uređena unutarnja programska diferencijacija tijekom osnovne i obvezne škole. **Osobitu će pozornost trebati posvetiti obrazovanju predmetnih učitelja za osnovne škole te nastavnika za gimnazije i strukovne škole, jer ono nije u skladu sa standardima u zemljama Europske unije i drugim razvijenim zemljama.** Neusklađenosti se očituju kako u fazi početnog (inicijalnog), tako i u fazi trajnog usavršavanja predmetnih učitelja i nastavnika, što zajedno tvore sustav cjeloživotnog obrazovanja predmetnih učitelja, odnosno nastavnika.

Sustav obrazovanja učitelja u nas odudara od europske prakse u pogledu osposobljenosti i ovlaštenja diplomiranih učitelja za izvođenje predmetne nastave, zastupljenosti znanstvene sastavnice u dodiplomskom i poslijediplomskim studijima i sukladno tome, u mogućnostima nastavljanja poslijediplomskih stručnih i znanstvenih studija te razvijenosti sustava trajne izobrazbe (*In-service teacher training*).

Učiteljsko obrazovanje se u svijetu razvija kao visokoškolski studij sa snažno zastupljenom interdisciplinskom znanstvenom sastavnicom iz područja edukacijskih znanosti, tako da prema UNESCO-ovoj Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja, obrazovanje učitelja i nastavnika, zajedno sa studijem obrazovnih znanosti, predstavljaju posebno područje visokog obrazova (*ISCED*, 1997.) Učitelji imaju mogućnost znanstvenog napredovanja u znanstvenom području obrazovnih znanosti, osobito metodika. U razvijenim je zemljama učiteljsko obrazovanje u pravilu pozicionirano na sveučilištu i ima značajke sveučilišnog studija, pri čemu najčešće na 1,000.000 stanovnika postoji jedan učiteljski fakultet. U nas, međutim, zbog tradicije koja više nije primjerena novim potrebama, ne postoji niti jedan učiteljski fakultet, dok ih i male zemlje (poput, primjerice, Slovenije) imaju nekoliko.

Programske promjene učiteljskog obrazovanja u nas trebaju omogućiti osposobljavanje učitelja za predmetnu nastavu u čitavoj (šestogodišnjoj) osnovnoj školi i, perspektivno, za izvođenje predmetne nastave u nižoj srednjoj školi, kao što je to u razvijenim zemljama Europe. Potrebno je u državi osnovati barem jedan učiteljski (pedagoški) fakultet s razvijenom znanstveno-istraživačkom djelatnošću, koji bi izvodio stručne i znanstvene poslijediplomske studije.

Potrebno je poboljšati i sustavno razvijati trajnu neformalnu poslijediplomsku izobrazbu učitelja na načelima cjeloživotnog učenja. Takvu izobrazbu visoka učiteljska učilišta trebaju razvijati u partnerskim odnosima s ministarstvom prosvjete (zavodom za školstvo) te osnovnim i srednjim školama.

Obrazovanje predmetnih nastavnika na nastavničkim fakultetima odvija se pomoću dvopredmetnog studija struke u četvorogodišnjem trajanju. Istodobno se, kao dio dodiplomskog studija, izvodi program tzv. "pedagoško-psihološkog osposobljavanja" kojim bi diplomirani stručnjaci trebali steći nastavničke kompetencije i ovlaštenje za izvođenje predmetne nastave u osnovnoj i srednjoj školi. Visokoobrazovani stručnjaci koji su diplomirali na nenastavničkim fakultetima (inženjeri, pravnici, ekonomisti i drugi) stječu kompetencije i ovlaštenje za izvođenje predmetne nastave, upisujući poslijediplomske tečajeve "pedagoško-psihološko-

didaktičke i metodičke izobrazbe” prema programu koji je uglavnom jednak programu “pedagoško-psihološkog osposobljavanja” na nastavničkim fakultetima.

Tijekom posljednjih desetak godina nastavnički su fakulteti počeli napuštati dotadašnje standarde u području “pedagoško-psihološkog osposobljavanja” svojih studenata, što su bili propisani na državnoj razini. Time je sam nacionalni standard nastavničkog obrazovanja kao takav nestao. Sada svaki nastavnički fakultet ima svoj standard, koji se razlikuje prema programskoj strukturi i trajanju. Tijekom napuštanja državnog standarda došlo je do radikalnog smanjenja zastupljenosti “paketa obrazovnih znanosti” i metodika u kurikulumu nastavničkog obrazovanja, pa je na nekim fakultetima ona pala ispod 10%, dok je europski standard od 25% do 30%. To se osobito negativno odražava na rad nastavnika predmetne nastave u osnovnim školama za koji je psihološka, pedagoška i metodička osposobljenost još važnija nego pri izvođenju nastave u srednjim školama.

Zastupljenost praktičnog rada studenata u školama također je ispod europskog standarda. Osim toga, nije dovoljno razvijena druga sastavnica sustava cjeloživotnog obrazovanja nastavnika – njihova trajna poslijediplomska izobrazba.

Reformu nastavničkog obrazovanja trebalo bi izvesti u sklopu promjena visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Hrvatska je potpisala *Bolonjsku deklaraciju* koja bi trebala biti konceptualnom osnovom reforme i nastavničkog obrazovanja kao dijela visokoškolskog sustava. U tom kontekstu bi trebalo redizajnirati program pedagoško-psihološkog i metodičkog osposobljavanja i primjerenije ga pozicionirati u nastavničkom kurikulumu. Reprogramiranje “paketa obrazovnih znanosti” trebalo bi se sastojati u prijelazu s disciplinarnog koncepta (psihologija+pedagogija+didaktika) na interdisciplinarni modulski koncept kojim se nastavnici osposobljavaju za uspješno rješavanje glavnih problema u obnašanju nastavničke uloge. “Obrazovni paket” obuhvaća, pored nekoliko temeljnih kolegija, više kraćih kolegija (modula) od kojih je jedan dio modula obavezan, dok se od preostalih modula izabire nekoliko.

“Obrazovni paket” treba pozicionirati na kraj dodiplomskog studija struke, ako se zadrži simultani organizacijski model, ili ga premjestiti na poslijediplomsku razinu u

trajanju od jedne studijske godine. U nas se prema sukcesivnom modelu već izvodi naknadna “pedagoško-psihološko-didaktičko-metodička izobrazba” diplomiranih stručnjaka koji nisu završili nastavnički studij, a željeli bi raditi, ili već rade, kao nastavnici. Reforma nastavničkog obrazovanja ne odnosi se samo na reprogramiranje i repozicioniranje “obrazovnih znanosti” u nastavničkom kurikulumu već zahvaća čitav nastavnički kurikulum, tj. i program struke, odnosno program znanstvenog osposobljavanja. Pojedine sastavnice nastavničkog kurikuluma i njihov odnos trebao bi se urediti prema rješenjima predviđenim *Bolonjskom deklaracijom*. Ona favorizira sukcesivni model stjecanja nastavničke kompetencije. Studij obrazovanja mogao bi se tretirati kao poslijediplomska stručna specijalizacija za one diplomirane studente koji žele biti nastavnici.

Treba poboljšati i drugi dio sustava obrazovanja nastavnika, tj. njihovu trajnu poslijediplomsku izobrazbu (*In-service Teacher Training*). Danas ona ne postoji kao sustav već kao niz nedovoljno povezanih i diskontinuiranih obrazovnih aktivnosti. Zavod za unapređivanje školstva treba osposobiti da u suradnji s nastavničkim fakultetima razvije sustav uvođenja nastavnika u školsku praksu i trajno ih usavršava.

U tom kontekstu valjalo bi uspostaviti sustav osposobljavanja obrazovnih specijalista (*educational specialists*). To su profili stručnjaka za obrazovanje koji sudjeluju u pripremanju, organizaciji i vrednovanju obrazovnog procesa u školi ili na makrorazini obrazovnog sustava. Dok u nas postoji svega nekoliko profila obrazovnih specijalista (pedagog, školski psiholog, edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog), koji se obrazuju na dodiplomskoj razini, u svijetu postoji nekoliko desetaka poslijediplomskih specijalizacija iz područja obrazovanja. To su, primjerice: obrazovna politika, školski management, školski nadzor, razvoj ljudskih resursa/obrazovanje odraslih, razvoj kurikuluma, savjetovanje u obrazovanju, identifikacija i obrazovanje nadarenih, evaluacija u obrazovanju, metodologija obrazovnih istraživanja, financiranje obrazovanja i druge. Takvi se interdisciplinarni stručni i znanstveni studij trebaju izvoditi na nastavničkim fakultetima i onim visokim učiteljskim učilištima koja imaju razvijenu znanstvenoistraživačku djelatnost.

9. PROMJENE VISOKOG (TERCIJARNOG) OBRAZOVANJA

9.1. Ciljevi visokog obrazovanja

Visoko je obrazovanje sastavni dio sustava cjeloživotnog obrazovanja. Izlazi iz srednjeg obrazovanja ulazi su u visoko pa o njihovoj kvaliteti ovisi i kvaliteta visokoškolske produkcije. Izlazi iz visokog obrazovanja ulazi su pak u svijet rada i u sustav daljnjeg formalnog i neformalnog obrazovanja.

Opći ciljevi visokog obrazovanja jesu optimiranje održivog nacionalnog razvoja ali i proizvodnja novoga znanja koje nije neposredno “naručeno” od njegove okoline i ne mora biti od neposredne društvene koristi. Takvo pluralno određenje ciljeva visokog obrazovanja ima krupne implikacije na društveno pozicioniranje znanosti i visokog obrazovanja te njihovo financiranje. Kako visoka učilišta nisu samo mjesta posredovanja postojećeg visokostručnog i znanstvenog znanja nego su i mjesta proizvodnje novoga znanstvenog i visokostručnog znanja, **sustavi visokog obrazovanja i znanosti međusobno su usko povezani pa ih je potrebno usklađeno razvijati.**

Utjecaj je visokog obrazovanja na nacionalni razvoj velik i povećava se korelativno povećavanju kompleksnosti društva. Ulaganja su u znanost i visoko obrazovanje dugoročnim uvjetom visokih stopa rasta nacionalnog dohotka i drže se strateški prioriternima. No visoko obrazovanje nije samo gospodarski isplativo nego je i uvjetom demokratskog društvenog razvoja i samoostvarenja ljudi jer se njime razvijaju ljudski potencijali. **Ciljevi su visokog obrazovanja, dakle, višedimenzionalni i sastoje se u doprinosu razvoju gospodarstva, demokracije i kulture te osobnom razvoju građana, što znači da visoko obrazovanje djeluje na sve glavne komponente nacionalnog razvoja. Stoga visoko obrazovanje nije potrošnja već visokoisplativa investicija pa se nalazi u vrhu nacionalnih prioriteta razvijenih zemalja.**

Strategija razvoja hrvatskog visokog obrazovanja treba se temeljiti na procjeni dogoročnih potreba nacionalnog razvoja te usporedbi nacionalnog visokoškolskog sustava sa sustavima naprednih zemalja i razvojnim tendencijama europskog visokog obrazovanja. U tu svrhu potrebno je koristiti rezultate međunarodne evaluacije Europske rektorske konferencije (CRE) i *Salzbug Seminara* iz 2000. godine te rezultate *Samoevaluacije Sveučilišta*, što su uporabljeni i u dokumentu zagrebačkog sveučilišta *Iskorak 2001*. Prema preporukama međunarodnih ekspertnih timova, Sveučilištu u Zagrebu potrebna je razvojna strategija kako bi se ono moglo ravnopravno uključiti u proces stvaranja europskog visokoškolskog prostora. Makar spomenutom evaluacijom nisu obuhvaćena ostala hrvatska sveučilišta, mnogi su njezini rezultati iskoristivi za dijagnozu i planiranje hrvatskog visokog obrazovanja u cjelini.

Razvojne tendencije europskog sveučilišnog obrazovanja formulirane su u europskim sveučilišnim konvencijama koje započinju dokumentom *Magna Charta Universitatum* iz 1988. godine, da bi deset godina kasnije bila donijeta *Sorbonska deklaracija* (Pariz, 1998), a godinu kasnije *Bolonjska deklaracija* (Bologna, 1999.) kojoj se i Hrvatska pridružila svibnja ove godine. Te su konvencije dobra podloga za izradu projekta usklađivanja hrvatskog visokog školstva s europskim pa ćemo ih i mi u našoj elaboraciji razvoja visokog obrazovanja koristiti.

9.2. Potrebni rast visokoškolske produkcije u Hrvatskoj

Promjene visokog obrazovanja imaju svoj kvantitativni i kvalitativni aspekt. Prvi se odnosi na kapacitet visokog obrazovanja, što se očituje u godišnjoj produkciji diplomiranih studenata. Kvalitativni se aspekt odnosi na karakteristike visokoškolskog sustava o kojima ovisi osposobljenost diplomiranih stručnjaka za uspješno profesionalno i društveno djelovanje. To su značajke programskog, kadrovskog i tehnološkog podsustava visokog obrazovanja, organizacija i način upravljanja sustavom, financiranje te povezanost s okruženjem. Pri projektiranju promjena visokog obrazovanja potrebno je procijeniti njegovo stanje i predložiti odgovarajuće povećanje visokoškolske produkcije i njezine kvalitete.

Globalne nespacificirane kvantitativne potrebe za visokoobrazovanim stručnjacima u nas, čije je zadovoljavanje uvjetom bržeg društvenog razvoja i uspješnijeg sudjelovanja u Europskoj uniji, mogu se približno utvrditi međunarodnom usporedbom. Udio visokoobrazovanih ljudi s tercijarnim (višim, visokim i poslijediplomskim) obrazovanjem u aktivnom stanovništvu Hrvatske iznosi oko 13% (podaci su dobiveni na reprezentativnom uzorku, a ne na populaciji, *Priopćenje*, 2001.). Proporcija stanovništva u dobi od 25 do 65 godina s tercijarnim kvalifikacijama, u razvijenim zemljama Europe varira u širokom rasponu od oko 15% (Austrija, Češka, Mađarska), pa do iznad 30% (Irska, Belgija, Finska; *OECD*, 2000a, str. 33.). S obzirom na naše razvojne ambicije, **Hrvatska bi trebala povećati udio radno aktivnog stanovništva s višom, odnosno visokom i poslijediplomskom naobrazbom što prije na 20%, što će u vrijeme kada to postigne još uvijek biti manje nego u zemljama Europske unije i drugim zemljama OECD-a.** Stope rasta visokog obrazovanja od 0,5% godišnje moguće je postići, pa i premašiti, ako se njegova ekspanzija drži nacionalnim prioritetom. To dokazuju mlađe članice Europske unije: Grčka, Irska i Španjolska, koje bilježe najviše stope rasta proporcije visokoobrazovanih ljudi u aktivnom stanovništvu te Slovenija, koja planira povećati udio visokoobrazovanog stanovništva do kraja desetljeća na oko 25%. Hrvatska je u proteklih deset godina povećala postotak osoba s tercijarnim obrazovanjem za oko 4% (s 9,3% u 1991. godini na 13,3 u 2001.) pa držimo da je porast od daljnjih 6% do 2010. godine ostvariv. U zemljama Europske unije oko 50% mlade generacije, koja završava sekundarno obrazovanje, upisuje različite oblike tercijarnog (sveučilišnog i nesveučilišnog), pa je to standard kojemu će se i Hrvatska u sagledivoj budućnosti trebati približiti. Širenje je visokog obrazovanja strateški cilj svih razvijenih zemalja, a osobito je važno za razvoj maloljudnih zemalja kao što je Hrvatska. Neposredni je, međutim, cilj promjena u visokom obrazovanju Hrvatske povećati efikasnost studiranja i poboljšati kvalitetu dodiplomskih i poslijediplomskih studija, što pretpostavlja strukturne promjene sustava. Istodobno treba stvarati uvjete za povećanje kapaciteta visokog obrazovanja te širiti mrežu visokih učilišta prema policentričnom modelu.

9.3. Učinkovitost visokog obrazovanja u Hrvatskoj

U nas ne postoje sistematska istraživanja visokoškolske učinkovitosti pa će naša analiza biti reducirana na manji broj egzaktnih pokazatelja, što će biti dopunjeni procjenama i kvalitativnim analizama. To se pogotovo odnosi na tzv. vanjsku (društvenu) učinkovitost sustava koja se očituje u doprinosu visokog obrazovanja gospodarskom rastu i drugim aspektima nacionalnog razvoja.

Unutarnja učinkovitost visokog obrazovanja izražava se ponajprije pokazateljima efikasnosti studiranja, a potom pokazateljima razine obrazovnih postignuća. Efikasnost studiranja izražava se podacima o prosječnom trajanju studiranja i postotku diplomiranih studenata u odnosu na broj upisanih. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku, svega 13% studenata diplomira u roku. Prosječno vrijeme studiranja na sveučilišnim studijima je oko 7 godina, a na stručnim je studijima oko 5 godina. To pokazuje da **visoko obrazovanje u Hrvatskoj ima nedovoljnu unutarnju učinkovitost**, što znači da se već smanjenjem odustajanja i skraćivanjem vremena studiranja može povećati udjel visokoobrazovanih ljudi u aktivnom stanovništvu. Uzroci niske efikasnosti studiranja u nas nisu dovoljno istraženi. Može se pretpostaviti da se nalaze u suboptimalnim uvjetima učenja, nepovoljnim uvjetima rada i života studenata (osobito onih koji studiraju uz rad) te nedovoljnoj motiviranosti studenata zbog neizvjesnog zapošljavanja,

Da bi se odredila unutarnja djelotvornost sustava trebalo bi provesti cost/benefit analizu kojom bi se doveli u odnos ukupni troškovi studiranja s postignutim učincima. I bez takve analize, može se, međutim, s obzirom na postojeću učinkovitost ,zaključiti da je studiranje u nas nedjelotvorno, pa stoga i skupo.

Vanjsku (društvenu) učinkovitost visokog obrazovanja, koja se očituje u njegovu doprinosu gospodarskom rastu i drugim dimenzijama nacionalnog razvoja, možemo samo procijeniti jer nisu provedena sistematska istraživanja tog problema. Vanjska učinkovitost može se indirektno procijeniti prema pokazateljima iskorištenosti visokoobrazovanih ljudi u podsustavima okoline, prvenstveno gospodarskom. Gospodarski učinci obrazovanja ovise, osim o količini i kvaliteti obrazovnih izlaza (unutarnjoj učinkovitosti) i o kompatibilnosti obrazovne produkcije s potrebama privrede i društvenih djelatnosti, regionalnom i organizacijskom rasporedu

visokoobrazovanih ljudi te iskorištenosti njihovih radnih potencijala u organizacijama u kojima su zaposleni. Podaci o nezaposlenosti diplomiranih stručnjaka, suboptimalnom regionalnom rasporedu visokoškoloovanih ljudi, udjelu izvanstručnih kriterija u vođenju kadrovske politike kada se radi o atraktivnim radnim mjestima, a osobito podaci o tzv. "odljevu mozgova" i bez dodatnih detaljnih analiza govore o **niskom stupnju iskorištenosti najkvalitetnijih ljudskih resursa u hrvatskom gospodarstvu i društvu u cjelini**. To bitno smanjuje ekonomsku učinkovitost visokog obrazovanja, a doprinosi i društvenoj nestabilnosti. Sociološka istraživanja provedena proteklih godina u Hrvatskoj objašnjavaju ovaj fenomen više značajkama društvenih procesa u okolini obrazovanja nego obrazovanjem samim (*Rogić i Zeman, 1998.*).

Nezadovoljavajuća unutarnja učinkovitost i djelotvornost visokog obrazovanja, kao i svakog drugog segmenta cjeloživotnog obrazovanja, može se objasniti stanjem programskog, tehnološkog, kadrovske i organizacijskog podsustava, sustavom osiguravanja kvalitete, odnosno načinom upravljanja i financiranja visokog obrazovanja. Stoga ćemo ukratko prikazati samo najvažnije aspekte stanja pojedinih elemenata sustava u čemu smo ograničeni nedostatkom sustavnih istraživanja visokoškolske problematike u nas.

9.4. Stanje i promjene programskog podsustava

Stanje programskog podsustava moguće je evaluirati iz perspektive cjeloživotnog obrazovanja. Budući da znanstvena i visokostručna znanja, zbog ubrzanog ritma proizvodnje novoga znanja sve brže zastarijevaju, znanje se visokostručnih i znanstvenih kadrova mora trajno obnavljati. Pod tim vidom treba preispitati sve faze cjeloživotnog visokog obrazovanja: dodiplomski i poslijediplomski studij te trajnu izobrazbu visokoobrazovanih stručnjaka.

Ako globalnu strukturu programskog podsustava hrvatskog visokog obrazovanja usporedimo s naprednim međunarodnim strukturnim rješenjima i razvojnim tendencijama, možemo konstatirati da je u nas **zastupljenost pojedinih faza cjeloživotnog učenja u sustavu edukacije visokoobrazovanih kadrova**

suboptimalna. Dodiplomski je sveučilišni studij preopterećen, s premalo izbornih programa i nedovoljno interdisciplinaran. Poslijediplomski je studij podzastupljen, a trajna neformalna izobrazba visokoobrazovanih kadrova nedovoljno sustavna. Nedovoljno su razvijeni nesveučilišni (stručni) studiji.

Promjene programskog podsustava trebale bi slijediti odrednice iz *Bolonjske deklaracije*, odnosno *Konvencije o europskim institucijama visokog obrazovanja* iz Salamanke (*Salamanca*, 2001.), što je orijentacija koja vodi harmonizaciji prostora europskog visokog obrazovanja u koji se i Hrvatska želi uključiti. **Ona je sažeto izražena u modelu: ne manje od 3 godine dodiplomskog studija + 2 godine magistarskog ili specijalističkog studija + 3 godine doktorskog studija ili subspecijalizacije.** Pri tome dodiplomski studij osposobljava za neposredno zapošljavanje ili je priprema za daljnji poslijediplomski studij. U određenim slučajevima sveučilište može odlučiti strukturirati kurikulum u obliku 5-godišnjeg neprekinutog programa što neposredno rezultira poslijediplomskim stupnjem.

Glavna je praktična implikacija ovoga modela fleksibilizacija visokog obrazovanja. Ona se očituje u većoj raznovrsnosti studiranja koja se sastoji u uključivanju kraćih (trogodišnjih) stručnih studija u dodiplomske studije, rasterećivanju sveučilišnih dodiplomskih studija od dijela stručnih sadržaja, a uz veći udio slobodno izabranih kolegija zbog čeka studij gubi završnost na dodiplomskoj razini što ju dobiva na poslijediplomskoj razini. To vodi ekspanziji i intenziviranju poslijediplomske nastave koja nudi ne samo znanstvene nego i mnoštvo specijalističkih i stručnih programa oblikovanih prema potrebama određenih naručitelja. Visoke se pak znanstvene kompetencije stječu doktorskim studijima što trebaju biti organizirani kao trogodišnji studiji. Ujedno bi trebalo poticati razvoj sveučilišnih interdisciplinarnih studija na dodiplomskoj, a osobito poslijediplomskoj razini. Slijedeći ovaj model, naš sustav sveučilišnih studija postaje međunarodno usporediv što postojeći nije (završnost se našeg sveučilišnog studija, u pravilu, postiže na dodiplomskoj razini, a u inozemstvu na poslijediplomskoj). Intenziviranje poslijediplomskog studiranja zahtijeva promjenu njegove organizacije. Za redovite studente treba organizirati cijelovremensku redovitu poslijediplomsku nastavu,

analognu organizaciji redovitog dodiplomskog studija. Tečajnu nastavu poslijediplomskog studija treba svesti na najmanju mjeru.

U izvođenje poslijediplomskih i doktorskih studija trebalo bi uključiti kadrovski potencijal znanstvenih instituta što zahtijeva odgovarajuća systemska rješenja. Osobito bi bila korisna suradnja s renomiranim svjetskim sveučilištima. To bi ubrzalo uspostavljanje novih studija i jamčilo suvremenost programa. Međunarodna razmjena sveučilišnih nastavnika doprinjela bi kvaliteti nastave. Neki bi poslijediplomski studiji mogli imati i međunarodni značaj te bi se djelomično izvodili na stranom jeziku. Za neke deficitarne poslijediplomske programe, koje se procjenjuje prioritetnima, a ne postoje pretpostavke za njihovo brzo stavljanje u funkciju, trebalo bi osigurati stipendije našim studentima za studij na inozemnim sveučilištima. Posebnim bi mjerama trebalo poticati pokretanje interdisciplinarnih poslijediplomskih studija usmjerenih na krupne transdisciplinarne probleme koje ne "pokriva" niti jedna znanost sama. Oko skupina najrenomiranijih profesora trebalo bi osnovati centre izvrsnosti.

Harmonizacija hrvatskog visokog obrazovanja s europskim sastoji se i u uvođenju bodovnog sustava - ECTS sustava (*European Credit Transfer System*) - koji omogućava lakše rekonponiranje programa i mobilnost studenata unutar sveučilišta i između sveučilišta na domaćoj i međunarodnoj razini. To potiče i omogućuje razmjenu studenata i sveučilišnih nastavnika te olakšava sudjelovanje u programima Europske unije (*Socrates-Erasmus*).

Poslijediplomska neformalna edukacija diplomiranih studenata veliko je i iznimno važno područje djelovanja visokih učilišta koje u nas nije dovoljno razvijeno. Ono se ostvaruje oblicima neformalnog obrazovanja koji se realiziraju programima "osvježavanja" što se odnose na novosti iz područja struke i znanosti te programima kojima se polaznici osposobljavaju za primjenu znanstvenih spoznaja ili za rješavanje različitih praktičnih problema u različitim područjima društvenog života. U razvijenim zemljama takvi programi predstavljaju znatan dio visokoškolske aktivnosti i izvor su znatnih novčanih sredstava.

Visoka učilišta ostvaruju osim nastavne i znanstvene djelatnosti i ekspertnu koja ima i svoju obrazovnu (savjetodavnu) komponentu. Suradnja sveučilišta i veleučilišta s privredom i neprivrednim organizacijama obuhvaća i rješavanje pojedinih praktičnih problema, što doprinosi razvoju poduzeća i regionalnom razvoju, ali doprinosi i razvoju visokoškolskih institucija. Partnerski odnos i interakcija s okolinom potiče primijenjena istraživanja, otvaranje ciljanih poslijediplomskih stručnih studija te razvoj ekspertne i instruktivne djelatnosti.

9.5. “Tehnološke” promjene u visokom obrazovanju

Pod obrazovnom tehnologijom u širem značenju, misli se na sredstva i postupke kojima se ostvaruje “obrazovna proizvodnja”, tj. “ulazi” u obrazovanje pretvaraju u poželjne “izlaze”. Takvo razumijevanje obrazovne tehnologije obuhvaća sve elemente “kurikulumske sustava”: ciljeve učenja, programe, izvedbu i evaluaciju obrazovnih ishoda. Obrazovna tehnologija u užem značenju odnosi se pretežito na sredstva i postupke implementacije programa i služi povećanju djelotvornosti procesa učenja-poučavanja. U našoj analizi rabimo koncept obrazovne tehnologije u tom užem značenju pri čemu se vodi računa o njezinoj uvjetovanosti ostalim elementima kurikulumske sustava (ciljevima, programu i evaluaciji).

Promjene nastavnih postupaka mogu se grubo podijeliti na one što su moguće i uz postojeća nastavna sredstva i na one što su povezane s promjenama raspoloživih sredstava. **Promjene što su moguće uz postojeće stanje opreme i sredstava sastoje se prvenstveno u promjeni pristupu poučavanju što treba biti usmjereno na učenje uvidom, tj. na dublju obradu informacija.** Takvo učenje je brže, naučeno je znanje trajnije i njegova transferna vrijednost veća. To implicira primjenu odgovarajućih načina učenja: učenje pomoću istraživanja, iskustveno učenje i druge metode koje maksimalno aktiviraju studenta, čime se težište procesa učenja-poučavanja premješta s poučavanja na samostalno učenje. Dominaciju frontalnog oblika nastave (predavanja *ex cathedra*) treba zamijeniti većom zastupljenošću seminarskog rada, vježbama, istraživanjem, terenskim radom, mentorskom nastavom i samostalnim učenjem. **Osobito su obećavajuće nove mogućnosti koje otvara primjena nove informacijske i komunikacijske**

tehnologije (Information-Communication Technology - ICT). Ona je primjenjiva u unapređivanju svih ljudskih djelatnosti i omogućuje unapređivanje poslovanja svih sustava. U obrazovanju je njezina vrijednost osobito velika u samom obrazovnom procesu.

Primjena je ICT-a moguća u samom obrazovnom procesu pomoću računalnih simulacija, provođenjem virtualnih pokusa te samoevaluacijom. Nadalje, primjenom ICT-a postojeće svjetsko znanje iz određenog područja postaje dostupno nastavnicima i studentima. Ujedno se omogućuje dvosmjerno komuniciranje na daljinu, tj. elektronska komunikacija studenta s nastavnikom, odnosno učenje na daljinu što postaje novi oblik studiranja. U tom kontekstu se mijenja uloga nastavnika koji u većoj mjeri postaje mentor i facilitator procesa učenja.

Da bi se ostvarile nove tehnološke mogućnosti u visokom obrazovanju potrebno je informacijsko-komunikacijsku tehnologiju učiniti dostupnom nastavnicima i studentima te ih za njezino korištenje na prikladan način osposobiti. U budućnosti će već završeni srednjoškolci biti informatički pismeni, no trenutno to nisu niti svi nastavnici. Informacijsko-komunikacijsko osposobljavanje nastavnika dio je njihove trajne izobrazbe u području obrazovne kompetencije koja je općenito zanemarena. Takvo osposobljavanje podržava i strategija informatizacije obrazovanja koja je planirana u kontekstu informatizacije društva (*Budin, 2001.*) te informatizacija sveučilišta (*Iskorak, 2001.*).

U nastavnu tehnologiju na visokim učilištima spada i oprema sveučilišnih jedinica nužna za znanstvena istraživanja. Naime, visokoškolska se nastava jednim dijelom odvija participacijom studenata u istraživačkim projektima. Ne radi se, dakle, samo o vježbama što su bitne u studiju prirodnih, tehničkih i biomedicinskih znanosti, nego i o opremljenosti fakulteta za provođenje znanstvenih istraživanja u kojima sudjeluju studenti. **Bez odgovarajuće opreme nije moguće provesti načelo jedinstva nastave i istraživanja.** S obzirom na otpisanost i zastarjelost opreme na pojedinim fakultetima, nije realistično računati na znatno poboljšanje kvalitete nastave bez znatnih investicija u novu opremu nužnu za provođenje istraživanja te carinskih i poreskih olakšica pri njihovoj nabavi.

9.6. Kadrovski podsustav visokog obrazovanja

Za unutarnju učinkovitost sustava visokog obrazovanja, osobito za njezin kvalitativni aspekt (kvalitetu nastave), najvažnija je odgovarajuća osposobljenost visokoškolskih nastavnika. **Kompetencija visokoškolskih nastavnika sastoji se od dvije glavne sastavnice: znanstvene i obrazovne osposobljenosti.** Znanstvena se osposobljenost sastoji u osposobljenosti za znanstvenu proizvodnju, a obrazovna u osposobljenosti za uspješno posredovanje znanstvenog i visokostručnog znanja te akademskih vrijednosti studentima. Pri tome se znanstvena kompetencija sveučilišnih nastavnika tradicionalno drži važnijom od obrazovne. Štoviše, vlada uvjerenje da istraživačka kompetencija jamči nastavničku. Sukladno tomu, znanstvena je kompetencija *condicio sine qua non* stjecanja, zadržavanja i napredovanja nastavnika u znanstveno-nastavnim zvanjima, dok je obrazovna kompetencija nešto što se drži poželjnim ali ne i presudnim za uspješan nastavni rad na visokim učilištima. Zato je mnogo razvijeniji sustav evaluacije znanstvene kompetencije nego nastavničke kompetencije visokoškolskih nastavnika. Stjecanje obrazovne kompetencije kao organizirani sustav u nas čak niti ne postoji, a njezino je provjeravanje reducirano na instituciju nastupnog predavanja i anketna ispitivanja studenata o kvaliteti izvođenja nastave.

Na znanstvenoj se kompetentnosti nastavnika ne inzistira samo zbog toga što se ona drži jamstvom znanstvene relevantnosti sadržaja nastave, nego i zbog toga što su visoka učilišta najveći pogoni znanstvene proizvodnje u kojima su sveučilišni nastavnici "znanstveni radnici". U tom kontekstu valjanost je sustava vrednovanja znanstvene proizvodnje "znanstvenih radnika" presudna za održavanje i unapređivanje znanstvene proizvodnje, a time i znanstvene relevantnosti sadržaja visokoškolske nastave. Zato je valjanost sustava evaluacije znanstvene produktivnosti sveučilišnih nastavnika od iznimne važnosti.

Sustav evaluacije znanstvene kompetentnosti naših nastavnika na hrvatskim sveučilištima nije bez mana. **Ključno je pitanje znanstvene valjanosti i međunarodne usporedivosti kriterija prema kojima je u nas provedena**

kategorizacija časopisa u pojedinim znanstvenim područjima te koji su kriteriji izbora i znanstvenog napredovanja nastavnika. Pri tome nacionalne posebnosti ne bi smjele biti zaprekom nezavisne mjerljivosti i međunarodne usporedivosti vrijednosti objavljenih znanstvenih radova, jer se u suprotnom podržava znanstvena zatvorenost što je pogubna za znanstveni napredak u području. Zatvorenost pak područja otežava znanstveno profiliranje kadrova u tim područjima i valjanu znanstvenu selekciju. To smanjuje kvalitetu nastave u smislu njezine znanstvene relevantnosti. Na temelju provedene scientometrijske analize znanstvene produkcije hrvatskih znanstvenika može se zaključiti da bi bilo neophodno provesti reviziju postupka i klasifikacije domaćih znanstvenih časopisa prema priznatim međunarodnim standardima, odnosno uspostaviti valjan na međunarodnim standardima utemeljen sustav vrednovanja znanosti i visokog obrazovanja (*Silobrić, 1999.*). Sustav evaluacije mogao bi se unaprijediti i time da se striktno primjenjuje kriterij obveznog publiciranja određenog broja radova u inozemnim međunarodno priznatim časopisima (referiranim u CC) i uvažavanjem indeksa međunarodne citiranosti pri znanstvenom napredovanju.

Stupanj je obrazovne osposobljenosti visokoškolskih nastavnika u nas nepoznat jer o tome ne postoje nikakva sustavna istraživanja. To nije slučajno jer je važnost ove sastavnice nastavničke kompetencije u našoj sveučilišnoj zajednici potcijenjena. Dok se do devedesetih godina provodila nesistematična psihološka i didaktička izobrazba mlađih sveučilišnih nastavnika (uglavnom sveučilišnih asistenata), takva je praksa u posljednjem desetljeću napuštena. S obzirom na neupitnu korisnost poznavanja zakonitosti učenja i poučavanja i nove nastavne tehnologije za uspješno odvijanje obrazovnog procesa, **bilo bi nužno omogućiti i visokoškolskim nastavnicima sustavno stjecanje i razvijanje njihovih obrazovnih, a ne samo znanstvenih kompetencija.** U tome bi trebalo slijediti uspješnu praksu vodećih svjetskih sveučilišta (i nama susjedne Slovenije). Izrada novih nastavnih programa i udžbenika te primjena nove nastavne tehnologije bila bi također znatno olakšana znanjima o tome kako ljudi uče i na koji im se način u učenju može najviše pomoći. Stoga bi osposobljavanje i usavršavanje u području nastave trebalo biti jednako obvezno kao i u području istraživanja. U tu svrhu trebat će uspostaviti organizaciju koja bi ga sustavno provodila.

Kada je riječ o kadrovskom podsustavu, valja upozoriti i na nepovoljnu starosnu strukturu nastavnika. Usprkos uvođenju znanstvenih novaka, dobna je struktura sveučilišnih nastavnika previsoka pa je pomlađivanje sveučilišta svakako jedan od njegovih razvojnih prioriteta. Unapređivanja kvalitete kadrovskog podsustava moguće je ubrzati usavršavanjem mlađih nastavnika na uglednim svjetskim sveučilištima te intenziviranjem razmjene sveučilišnih nastavnika.

9.7. Organizacijski podsustav visokog obrazovanja

Najvažnije organizacijske promjene visokog obrazovanja na strateškoj razini sastoje se u diverzifikaciji visokog obrazovanja te u promjenama organizacije i upravljanja sveučilištem kojima se optimira odnos između integracije i decentralizacije u okviru jedinstvenog sveučilišta. Na organizacijskoj razini diverzifikacija se visokog obrazovanja sastoji u uvođenju programa različitog trajanja, odnosno razvoju binarnog sustava u visokom obrazovanju (uspostavljanju dva podsustava visokog obrazovanja). Taj je koncept sukladan trendu razvoja europskog visokog obrazovanja, a u nas je prihvaćen Zakonom o visokim učilištima iz 1993. godine. Stoga se visoka naobrazba u Hrvatskoj stječe sveučilišnim i stručnim studijem. I u razvoju stručnih studija i pri unapređivanju organizacije i upravljanja sveučilištem postoje znatni problemi.

9.7.1. Stručni studiji u sustavu visokog obrazovanja

Stručni studiji izvode se na 7 veleučilišta, 8 samostalnih javnih visokih škola, 7 samostalnih privatnih visokih škola s pravom javnosti i 7 javnih škola u sastavu sveučilišta. Udio je studenata upisanih na sveučilišne i stručne studije, koji studiraju na teret Ministarstva znanosti i tehnologije, 73% : 27% (bez izvanrednih studenata i studenata koji su upisani pema osobnim potrebama). Planira se takav porast broja studenata upisanih na stručne studije kojim će se omjer upisanih na sveučilišne i stručne studije približiti odnosu 60% : 40%. Vidljivo je da su stručni visokoškolski studiji postali veoma značajnim dijelom sustava visokog obrazovanja, što je značajka

visokog obrazovanja u razvijenim zemljama. To, međutim, zaoštrava pitanja njihove kvalitete i optimalnog ustrojstva.

Razlikovanje sveučilišnih i stručnih studija temelji se na zastupljenosti znanstvene, odnosno visokostručne sastavnice u njihovim nastavnim planovima i programima. Stručni studiji su utemeljeni na znanstvenim spoznajama ali pripremaju studente za prakticiranje određene struke za kojom postoji potreba na tržištu rada, a ne za znanstvena istraživanja. Stručni su studiji fleksibilni, jer pomoću kraćih programa (trajanja od 2 do 4 godine) brže reagiraju na promjenljive potrebe rada pa pridonose lakšem zapošljavanju i zadovoljavanju kadrovskih potreba gospodarstva i neprivrednih djelatnosti. I sveučilišni studiji osposobljavaju za potrebe rada ali i za znanstvena istraživanja (ciljano se znanstveno osposobljavanje provodi sveučilišnim poslijediplomskim magistarskim i doktorskim studijem).

Razvoj stručnih studija u Hrvatskoj suočava se s brojnim problemima kadrovske, financijske, zakonske i stručne naravi što se odražava na kvaliteti studija. U prvom redu, nisu posve jasno određeni operacionalni kriteriji razlikovanja stručnih od sveučilišnih studija te nije konzistentna primjena postojećih implicitnih i eksplicitnih razlikovnih kriterija u praksi. Prema stajalištima nositelja stručnih studija nije zadovoljavajuće provedena fizička (prostorna), kadrovska i financijska dioba između stručnih i sveučilišnih studija, otežano je zapošljavanje nastavnika na stručnim studijima, izražen je nedostatak vlastitog prostora i opreme, neodgovarajući su stručni nazivi, neprimjerena su zakonska rješenja kojima se regulira problematika stručnih studija itd.

Da bi se stvorile pretpostavke za kvalitetan razvoj stručnih studija u Hrvatskoj nužno je provesti detaljnu analizu problematike stručnih studija u kontekstu restrukturiranja sustava visokog obrazovanja u cjelini. Budući da su stručni i sveučilišni studiji dva komplementarna dijela visokoškolskog sustava, rekonceptualizacija jednoga izaziva redefiniranje drugoga. Odluke o sudbini pojedinog veleučilišta ili visoke škole potrebno je donijeti na temelju analize inozemnih iskustava s takvim tipom više ili visoke škole, analize naših potreba za

takvim studijem te na temelju valjane procjene uvjeta da se odgovarajući program stručnog studija kvalitetno izvede.

9.7.2. Organizacija i upravljanje sveučilištem

Prema analizama i dokumentima međunarodnih organizacija koje se bave obrazovanjem, problem optimalnog upravljanja sveučilištem, uz probleme financiranja i osiguravanja kvalitete, spada među dominantne. Taj se problem potencira u uvjetima krize u koju su visokoškolski sustavi u mnogim zemljama zapali. Tim zemljama pripada i Hrvatska koja još nije provela učinkovite promjene usklađene s europskim trendovima. Za te promjene postoji odgovarajući teorijski okvir koji omogućuje razumijevanje promjena u politici visokog obrazovanja i formuliranje odgovora na probleme upravljanja visokoškolskih institucija s osobitim osvrtom na odnos okoline prema njima (Ledić, 2001.).

Tri su ključna izvora kontrole visokog obrazovanja: država, tržište i profesionalna-akademska zajednica. Longitudinalne studije promjena visokog obrazovanja pokazuju da se težište kontrole premješta od države i akademske zajednice prema tržištu. No, u zemljama s centraliziranim sustavom odlučivanja država upravlja sveučilištima pomoću *modela racionalnog planiranja i kontrole*, pogotovo ako visoko obrazovanje percipira ključnim čimbenikom nacionalnog razvoja. Takav model nije, međutim, djelotvoran u okolnostima krize u visokom obrazovanju. Tada je primjereniji model samoregulacije koji institucijama dopušta prilagođavanje lokalnim okolnostima. To, dakako, pretpostavlja autonomiju u odnosu na državu i odgovornost visokih učilišta za kvalitetu svoje proizvodnje. Stoga uz autonomiju i poduzetničko ponašanje ide i zahtjev za uvođenjem međunarodno priznatog i komparabilnog sustava osiguravanja kvalitete koji će omogućiti uzajamno priznavanje diploma i mobilnost nastavnika i studenata.

U vezi s upravljanjem visokim učilištima javlja se dilema između dvije koncepcije upravljanja; tradicionalnog kolegijalizma i menadžerijalizma preuzetog iz prakse upravljanja poslovnim organizacijama. Nedostatak je kolegijalizma sporost u donošenju i provođenju odluka, a menadžerijalizam, upravo zbog tradicije

kolegijalizma, izaziva otpore u samoj akademskoj zajednici koja inzistira na autonomiji pri čemu nije u istoj mjeri spremna i na preuzimanje odgovornosti za samoregulaciju. Uključivanje hrvatskog visokog obrazovanja u europski prostor visokog obrazovanja zahtijevat će određene promjene u upravljanju visokoškolskim institucijama te njihovo osposobljavanje za novi način funkcioniranja. U tom kontekstu moguće je problematizirati i fenomen integriranosti sveučilišta što je osobito važan za dobro funkcioniranje velikih sveučilišta kakvo je zagrebačko.

Integrirano sveučilište, koje udružuje različite znanstvene discipline i struke, može osigurati jedinstvene standarde djelovanja pri uvođenju studijskih programa i provođenju istraživačkih projekata, pri izboru i napredovanju kadrova zaposlenih u njegovim članicama te osiguravanju zajedničke infrastrukture potrebne za kvalitetno istraživanje i nastavu. Prema provedenim evaluativnim studijama hrvatska sveučilišta nisu dovoljno integrirana niti dovoljno autonomna u odnosu na državu. Pri tome, problem nedovoljne integriranosti najviše dolazi do izražaja na najvećem hrvatskom sveučilištu – Sveučilištu u Zagrebu. Daljnji rast potreba za visokoobrazovanim kadrovima i povećanje kompleksnosti visokog obrazovanja, do kojeg dolazi znanstvenim razvojem, problem će nedovoljne integriranosti sveučilišta još više zaoštriti.

Problemi što izlaze iz veličine i kompleksnosti mogu se, načelno gledajući, rješavati na više različitih načina. Jedan je podjela velikog entiteta na više manjih homogenijih cjelina (cijepanje velikog sveučilišta na više manjih). Drugi se sastoji u realizaciji potencijalnih prednosti koje ima veliko sveučilište i minimalizaciji njegovih nedostataka pomoću optimiranja njegove organizacijske strukture. Prednost je podjele velikog sveučilišta na nekoliko manjih, pojednostavljenje njihova funkcioniranja. Nedostaci su pak gubitak korisne znanstvene i nastavne komplementarnosti te multipliciranje onih kapaciteta i infrastrukture koje mora imati svako sveučilište bez obzira na veličinu. To je rješenje, dakle, skuplje što je u uvjetima ograničenih resursa bitan nedostatak.

Učinkovitost kompleksnog (heterogenog) sveučilišta može se poboljšati njegovom višerazinskom organizacijom, odnosno svojevrsnom decentralizacijom, kojom bi jedinstveno sveučilište prestalo biti zbirom velikog broja znanstveno-nastavnih,

znanstvenih, umjetničkih i drugih jedinica sa snažno izraženom pravnom osobnošću, a postalo njihova nadsumativna organska integracija. Ono to može postati tako da optimira raspodjelu djelatnosti što se odvijaju unutar sveučilišta, na tri razine: na središnju sveučilišnu razinu, razinu pojedinih visokoškolskih područja te razinu temeljnih jedinica sveučilišta kao što su fakulteti, odjeli i instituti.

Sada postoje dvije razine sveučilišne organizacije (razina sveučilišta i razina članica: fakulteta, akademija, instituta...), pri čemu su fakulteti pravne osobe u visokoj mjeri autonomne u odnosu na sveučilište, a nedovoljno autonomne u odnosu na državu (Ministarstvo znanosti i tehnologije). Predložene promjene se sastoje u prijenosu određenih nadležnosti s fakulteta na sveučilište i jačanju njegove autonomije u odnosu na Ministarstvo znanosti i tehnologije, te u interpoliranju "područne" razine u organizacijski model sveučilišta. Područja se mogu ustrojiti prema UNESCO-voj klasifikaciji visokoškolskih područja ISCED (*International Standard Classification of Education*), odnosno njihovim kombiniranjem tako da se pojedina područja navedena u klasifikaciji objedine prema znanstvenoj srodnosti u manji broj širih područnih cjelina.

Raspodjela ovlaštenja za izvođenje određenih djelatnosti unutar trofaznog modela organizacije velikog sveučilišta treba biti takva da vodi boljoj koordinaciji i racionalnijem upravljanju velikim sveučilištem kako bi sve članice sveučilišta bile na dobitku, a niti jedna na gubitku. Pri tome se postojeći stupanj financijske i poslovne samostalnosti članica ne smije bitno smanjiti kako bi se zadržala njihova inicijativnost i inovativnost te tako osigurao nužni stupanj interaktivnog instrumentalizma s okolinom. Izvornim prihodima članice sveučilišta bi trebale i nadalje slobodno raspolagati. Važno je naglasiti da se redoslijed i brzina promjena treba optimirati jer su sveučilišta spremna prihvatiti onu količinu i vrstu promjena koje neće znatno poremetiti osjetljivi ekvilibrijum odnosa unutar njega. Na krupne promjene što su nametnute izvana, sveučilište u pravilu reagira otporom.

Kako se sveučilišno obrazovanje temelji na znanosti, potrebno je propitati organizacijski odnos između sveučilišta i znanstvenih instituta kao specijaliziranih znanstveno-istraživačkih organizacija. Povezivanje istraživanja i nastave ostvaruje se

i uključivanjem znanstvenoistraživačkih ustanova (instituta, zavoda, istraživačkih centara), odnosno istraživačkih kadrova u nastavni proces čime se racionalnije koriste postojeći znanstveni resursi. Predlažemo integriranje javnih znanstvenih instituta u sveučilišta pod uvjetom da znanstvenici sudjeluju u akademskom životu i izvođenju nastave.

Za provedbu ovih organizacijskih zamisli treba ostvariti odgovarajuće zakonske pretpostavke. *Zakon o visokim učilištima* i *Zakon o znanstvenoistraživačkoj djelatnosti* trebali bi odrediti okvir unutar kojeg bi se mogle provesti poželjne reforme. U tom kontekstu osobito je važno prikladno urediti pitanja pravne osobnosti pojedinih razina sveučilišta i raspodjelu ovlaštenja. Odredbe zakona trebaju biti usklađene s Ustavom i europskim sveučilišnim konvencijama, posebice s *Magnom Chartom* usvojenom u Bologni 1989. godine.

9.8. Sveučilišna autonomija

The Magna Charta Universitatum (Bologna, 1988.) promovira temeljna načela kojima se podupire misija sveučilišta u svim državama Europe. Temeljna su načela, proklamirana *Magnom kartom* europskih sveučilišta, sljedeća:

1) Sveučilište je autonomna institucija koja ostvaruje svoje ciljeve pomoću istraživanja i nastave. Istraživanje i nastava trebaju biti moralno i intelektualno nezavisni u odnosu na političku vlast i ekonomsku moć.

2) Sveučilišno poučavanje i istraživanje moraju biti povezani pri čemu poučavanje ne smije zaostajati za promjenljivim društvenim potrebama i napretkom u znanosti.

3) Sloboda u istraživanju i nastavi su temeljna načela sveučilišnog života pa vlade i sveučilišta, svako u svom djelokrugu, moraju to načelo poštovati. Odbacivanje netolerancije i trajna spremnost za dijalog čini sveučilište idealnim mjestom susreta učitelja koji su sposobni i spremni obogatiti svoje znanje i prenositi ga na studente.

4) Sveučilište je čuvar europske humanističke tradicije; ono trajno nastoji postići univerzalno znanje, ispuniti svoj poziv i nadići zemljopisne i političke granice te afirmirati životnu potrebu različitih kultura da znaju jedna za drugu i da jedna na drugu utječu.

Kao što vidimo, temeljno je načelo funkcioniranja sveučilišta, njegova autonomija. Mjere što ih je potrebno poduzeti u ostvarivanju tog načela u Hrvatskoj mogu se utvrditi analizom odnosa između države i državnih sveučilišta u Hrvatskoj. Stanje sveučilišne autonomije u nas prikazano je u studiji *Autonomija sveučilišta i sloboda znanstveno-istraživačke djelatnosti* (Flego, 1999.). U zaključcima studije se kaže: "U Republici Hrvatskoj, na normativnoj razini, ne postoji autonomija sveučilišta, odnosno akademska samouprava. Zakonodavna i/ili izvršna vlast odlučujuće su (1) u izboru čelnika sveučilišnih institucija (upravnih vijeća sveučilišta, rektora, dekana); one sudjeluju u (2) donošenju nastavnih programa; (3) izboru nastavnika; (4) određivanju upisnih kvota studenata".

Deklaracija Iskorak 2001 Zagrebačkog sveučilišta proklamira sljedeće (navodimo samo onaj dio *Deklaracije* koji se odnosi na sveučilišnu autonomiju): "Sveučilište u Zagrebu uspostavlja standardnu sveučilišnu autonomiju jer ona osigurava nužni stupanj nezavisnosti od vanjskih utjecaja. Sveučilišna autonomija u europskom smislu podrazumijeva pravo i odgovornost sveučilišta da samostalno odlučuje: (1) o unutarnjem ustroju, (2) o nastavnim programima i uvjetima izvedbe, (3) o izboru nastavnika i drugog sveučilišnog osoblja, (4) o predlaganju i ustanovljavanju proračuna unutar ograničenja vladinih sredstva, (5) o ostvarivanju dodatnih prihoda unutar općih preporuka vlade, (6) o srednjoročnoj i dugoročnoj strategiji i ulaganjima u razvoj te (7) o međunarodnoj sveučilišnoj suradnji."

Zajednički je interes države i sveučilišta izgradnja optimalnih zakonskih okvira koji prepoznaju ulogu i mjesto sveučilišta u modernom društvu i koji su usklađeni s pozitivnim europskim zakonodavstvom. Stoga se predlaže revizija *Zakona o visokim učilištima* i *Zakona o znanstvenoistraživačkoj djelatnosti* kojom će se prikladno operacionalizirati načela na kojima počiva europsko sveučilište i omogućiti njegova reforma.

9.9. Sustav osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju

Za kvalitetnu proizvodnju bilo kojeg sustava prijeko je potrebno praćenje kvalitete njegovih "proizvoda" i otkrivanje uzroka njihove eventualno nedovoljne kakvoće kako bi se mogle poduzimati učinkovite interventne mjere. Da bi se to postiglo potrebno je provoditi ne samo evaluaciju izlaza iz sustava nego i vrednovanje svih onih sastavnica i procesa u sustavu o kojima kvaliteta njegove proizvodnje ovisi. Razvoj visokog obrazovanja implicira i razvoj sustava osiguravanja njegove kvalitete. Razvijenost tog sustava indikator je razvijenosti samog visokog obrazovanja.

Prema procjeni Sveučilišta u Zagrebu (*Iskorak 2001*) provedba mjera za osiguravanje kvalitete visoke naobrazbe, koje su utvrđene odgovarajućim dokumentima, nije djelotvorna, a kultura i politika kvalitete u visokoj naobrazbi u mnogim je aspektima nerazvijena. Stalno praćenje kvalitete nije u cijelosti ostvareno. "U sveučilišnom sustavu ne postoji standardiziran djelotvoran mehanizam koji prepoznaje i nagrađuje izvrsnost i kvalitetu. Prosječnost i uravnilovka još su uvijek modeli funkcioniranja na sveučilištima" (ibid, str. 32).

Kao što je rečeno, kvaliteta sustava može se osigurati ako se prati na svim razinama i ako se vrednuju sve sastavnice sustava. Vrednovati treba način prihvaćanja i obnavljanja programa, njihovu implementaciju, kriterije izbora i napredovanja nastavnika, održivost upisne politike, kriterije upisa studenata i način ocjenjivanja njihovih postignuća tijekom studija, fleksibilnost sustava s obzirom na mobilnost studenata i nastavnika, znanstvenu produktivnost nastavnika, kriterije financiranja studija i znanstvenoistraživačkih projekata te sve druge čimbenike unutarnje i vanjske djelotvornosti. Na taj se način dolazi do uvida u kvalitetu pojedinih sastavnica sustava i do ocjene kvalitete sustava visoke naobrazbe u cjelini bez čega je teško racionalno upravljati procesom njegova razvoja.

Glavna prepreka poboljšanju sustava osiguravanja kvalitete je otpor same akademske zajednice promjenama u tom području. On je uzrokovan nedovoljnom informiranošću o potrebi promjene, naporom što ga treba uložiti u prilagodbu

promjeni te strahom od porasta neizvjesnosti i kompetitivnosti što ju sobom donosi poboljšavanje sustava održavanja kvalitete i personalne evaluacije. Takvi se otpori smanjuju obuhvatnim i pravodobnim informiranjem akademske zajednice o potrebi i korisnosti promjene za nju samu, potporom odgovarajućih državnih institucija, odgovarajućim normiranjem te nagrađivanjem izvrsnosti. Uvođenju sustava održavanja kvalitete doprinosi jačanje natjecateljskog duha unutar akademske zajednice koji se potiče uvođenjem međusveučilišne kompeticije na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Natjecanje je u svim elitnim djelatnostima najsnažnija poluga razvoja. Stoga ju treba osigurati i u sustavu visokog obrazovanja pa treba stvoriti uvjete za osnivanje privatnih visokoškolskih institucija i međunarodnu prisutnost visokoškolskih institucija na domaćem visokoškolskom prostoru. Uvođenje tržišnih elemenata u visoko obrazovanje biti će nužno, jednako kao i stvaranje uvjeta za samoregulaciju visokoškolskih institucija, što su dobri okviri za uvođenje kompeticije u visoko obrazovanje.

9.10. Financiranje visokog obrazovanja

Za visoko obrazovanje izdvojeno je u 1999. godini u Hrvatskoj oko 1% bruto društvenog proizvoda, a za znanost 0.43%. Po tome su proračunska izdvajanja iz BDP-a za visoko obrazovanje i znanost među najnižima u Europi. Osim toga u razvijenim zemljama gospodarstvo neposredno ulaže velika sredstva u istraživanja na institutima i visokim učilištima. Kako je njihov BDP po stanovniku neusporedivo veći od našeg, jednak postotak izdvajanja iz BDP-a, u apsolutnom iznosu po studentu znači višestruko veći. Iz svega se može zaključiti da postojeća razina novčanih inputa u sustav znanosti i visokog obrazovanja u nas vode njihovom neumitnom zaostajanju za razvijenim svijetom. S obzirom na sve veću važnost obrazovanja za nacionalni razvoj, posljedice će takve politike, ako se ona nastavi, biti na duži rok društveno pogubne. Takav "razvojni" trend mora se hitno preokrenuti većim proračunskim izdvajanjem iz nacionalnog proizvoda za znanost i visoko obrazovanje te rastom drugih izvanproračunskih prihoda. Osim toga treba povećati transparentnost načina raspodjele i trošenja raspoloživog novca.

Nedostaci financiranja visokog obrazovanja u Hrvatskoj ne sastoje se samo u nedostatnim sredstvima za tu djelatnost nego i u načinu (modelu) financiranja. O primjerenosti modela, naime, ovisi isplativost sredstava uloženi u obrazovanje. Analize sustava financiranja javnih sveučilišta u razvijenim europskim zemljama pokazuju da je izravno državno financiranje najvažniji izvor financiranja javnih sveučilišta pri čemu se sredstva dodjeljuju pojedinom sveučilištu "u komadu" (*block grant*). Visina sredstava uglavnom ovisi o broju upisanih studenata i izračunu realne cijene studiranja po studentu. U manjoj mjeri državno je financiranje uvjetovano kvalitetom obrazovnog i znanstvenog rada. Školarine dodiplomskog studija pokrivaju mali dio troškova studiranja i nisu važan izvor prihoda državnih sveučilišta. Dodatni prihodi sveučilišta uglavnom se ostvaruju kroz suradnju s gospodarstvom u istraživanju, ekspertizama i konsultantskim uslugama te organiziranjem ciljanih poslijediplomskih studija u skladu s potrebama naručitelja, a prema tržišnim cijenama. Određena sredstva visoka učilišta ostvaruju nakladničkom djelatnošću, od izvanrednih studija, iznajmljivanjem prostora, sponzorstvima i donacijama koji su oslobođeni poreznih opterećenja. S tako ostvarenim sredstvima sveučilišta raspolažu slobodno u skladu sa svojom misijom i zacrtanom strategijom razvoja.

Volumen sredstava što se izdavaju za visoko obrazovanje u razvijenim zemljama i udio tih sredstava u bruto društvenom proizvodu znatno je veći nego u nas. Tomu je nekoliko razloga. Ponajprije, izdaci se za visoko obrazovanje i znanstvena istraživanja uistinu percipiraju kao dugoročno ulaganje u društveni razvoj što ih pozicionira visoko na listi nacionalnih prioriteta. Izdvajanja za visoko obrazovanje i znanost, ovise o gospodarskoj razvijenosti pa je korelacija između ekonomske snage zemlje i ulaganja u sveučilišta visoka. Pri tome se dilema o tome što je u tom odnosu uzrok, a što posljedica, više ne postavlja, nego se ulaganja u obrazovanje i znanost odvijaju paralelno s gospodarskim rastom sve do približno 5 do 6% bruto društvenog proizvoda za cjelokupno školstvo.

Na temelju rečenoga može se zaključiti da bi sredstva za visoko obrazovanje trebala ne samo povećati nego i promijeniti sam model financiranja. On bi se trebao temeljiti na izračunu stvarnih troškova studiranja po studentu za svaki studijski program, čime

bi se izračunala cijena određenog studija. Cijena studija trebala bi služiti za određivanje državnih sredstava dodijeljenih pojedinom visokom učilištu, pri određivanju školarine za studente koji sami plaćaju studij te kao osnova za određivanje moguće participacije studenata u troškovima studiranja (uvođenje participacije studenata u troškovima studiranja trebalo bi biti praćeno financijskom potporom države takvim studentima). Na toj osnovi bi se provela i raspodjela državnih sredstava među visokim učilištima i članicama sveučilišta. Financiranje prema troškovnom kriteriju trebalo bi se korigirati pomoću rezultata evaluacije kvalitete studija kada sustav evaluacije bude za to bio dovoljno osposobljen.

Biti će korisno razraditi alternativni model raspodjele proračunskog novca za visoko obrazovanje prema kojemu se sredstva dodjeljuju studentima koji ih donose učilištima što ih sami biraju prema svojim preferencijama. To potiče njihovo takmičenje i doprinosi kvaliteti obrazovanja. Taj model raspodjele sredstava pretpostavlja pouzdanu vanjsku valorizaciju kvalitete.

9.11. Visoko obrazovanje i okolina

Obrazovanje je uvijek u nekoj mjeri uvjetovano potrebama okoline i uvjetima koje mu ona osigurava. Spregnutost s okolinom nije kod svih segmenata obrazovanja ista i može se kazati da je visoko obrazovanje, zbog velike povezanosti sa znanošću, najsamostalnije. No, upravo sveučilišna autonomija najviše doprinosi pozitivnom djelovanju visokog obrazovanja na svoju okolinu, jer je autonomno sveučilište znanstveno produktivnije od neautonomnog. Znanost i visoko obrazovanje su lokomotive društvenog razvoja i uvjetom su održivog razvoja zemlje, pa je važno znati kako okolina djeluje na funkcioniranje visokog obrazovanja i koji je način njezina djelovanja za nju samu najproduktivniji.

Okolina visokoškolske institucije je sve ono što se nalazi izvan visokoškolske institucije i ima utjecaj na njezino djelovanje. Potrebno je razlikovati opće i posebne elemente okoline. Opći elementi su oni što djeluju na sve organizacije (a ne samo na visokoškolske) i nisu kritični za njihovo preživljavanje kao takvo. To su, primjerice, ekonomski i kulturni kontekst. Posebni su elementi okoline oni što neposredno djeluje

na sposobnost visokoškolske organizacije da ostvaruje svoje ciljeve. To su država, tržište i međunarodni prostor visokog obrazovanja (tzv. *trokut moći* u visokom obrazovanju). Stoga učinkovitost visokog obrazovanja ovisi o karakteristikama političkog i gospodarskog ustroja zemlje i povezanosti visokoškolskog sustava s međunarodnom akademskom zajednicom. Djelovanje je ovih aspekata okoline međuzavisno. Smanjenje uloge države u regulaciji visokog obrazovanja olakšava i otvara put djelovanju tržišta. Otvorenost države olakšava povezivanje nacionalnog visokoškolskog sustava s međunarodnim visokoškolskim prostorom.

Tržišni model regulacije visokog obrazovanja sastoji se u formiranju cijene obrazovanja prema ponudi i potražnji na tržištu studijskih programa, istraživačkih programa i akademskih kadrova. Da bi tržište funkcioniralo, potencijalni korisnici moraju biti u mogućnosti dobiti valjane informacije o kvaliteti nastavnih i istraživačkih programa te nastavnika, odnosno istraživača, kako bi studenti i korisnici istraživanja mogli izabrati studijski i istraživački program za koji su zainteresirani. Nadalje, tržišna utakmica pretpostavlja postojanje dovoljnog broja konkurenata (istovrsnih visokih učilišta) koji se natječu za studente i naručitelje istraživanja. Studenti pak moraju biti nositelji sredstava za studiranje, kako bi ih izborom studija donosili određenim visokim učilištima. Tržište mora, ujedno, biti dovoljno veliko, što ono jest i u maloj zemlji ako je ona otvorena i ako je na tržištu znanja i istraživanja međunarodno konkurentna. Hrvatska to, za sada, uglavnom nije.

Odnos visokog obrazovanja s gospodarstvom iznimno je važan za usmjeravanje njegove obrazovne i istraživačke djelatnosti te osiguravanje dodatnih sredstava. Narav i intenzitet te suradnje ovisi o spremnosti i osposobljenosti za takvu suradnju obaju partnera. Ako se gospodarski razvoj temelji na strategiji društva koje uči i ekonomiji znanja (*knowledge based economy*), gospodarstvo će biti zainteresirani partner visokom obrazovanju, spremno ulagati u primijenjena i razvojna istraživanja te specijalističke poslijediplomske studije koji su na crti njegovih razvojnih planova. Za razvoj visokog obrazovanja od iznimne je važnosti takva društvena klima u kojoj je obrazovanost stvarna, a ne samo deklarirana društvena vrijednost. Tome doprinose aktivnosti visokih učilišta koja predstavljaju gospodarstvu modalitete moguće suradnje od obostrane koristi, kao što su izbor tema magistarskih i

doktorskih radova od interesa za poduzeća, sudjelovanje predstavnika gospodarstva u izradi prioritetnog nacionalnog istraživačkog programa, potpora nadarenim studentima tijekom studija i njihovim zapošljavanjem nakon studija, sufinanciranjem istraživačkih projekata i opreme te na druge načine.

Visoko je obrazovanje povezano s ostalim segmentima obrazovnog sustava. Naime, izlazi iz srednjeg obrazovanja ulazi su u visoko pa od njihove kvalitete ovisi i kvaliteta visokoškolske obrazovne produkcije. Stoga visoka učilišta, posebice sveučilišta, trebaju sudjelovati u uspostavljanju sustava vanjske valorizacije učeničkih postignuća (primjerice, u osiguravanju kvalitete državne mature), izradi srednjoškolskih programa i udžbenika te osiguravanju kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika. Osim toga, visoka učilišta su i mjesta trajne izobrazbe visokoobrazovanih zaposlenika, tj. njihove daljnje formalne i neformalne edukacije kao sastavnog dijela sustava cjeloživotnog obrazovanja. Funkciju daljnje izobrazbe visoka učilišta ostvaruju u kooperativnom odnosu sa službama za obrazovanje u poduzećima i drugim neprivrednim organizacijama te profesionalnim udrugama.

Budući da je znanost svjetska, veoma je važan aspekt okoline visokog obrazovanja međunarodni znanstveni kontekst i međunarodni standardi u visokom obrazovanju. Oni su proklamirani UNESCO-ovom Svjetskom deklaracijom o visokom obrazovanju iz 1998. godine, Sorbonskom deklaracijom o harmonizaciji strukture visokog školstva u Europi iz 1998. godine, Bolonjskom deklaracijom iz 1999. godine, konvencijom o europskim institucijama visokog obrazovanja, Salamanka, 2001. te Praškom izjavom iz svibnja 2001. godine kojoj je pristupila i Hrvatska.

Za razvoj visokog obrazovanja u Hrvatskoj i ostvarivanje međunarodnih standarda, osobit značaj ima međunarodna suradnja. Pogotovo male zemlje, ako žele ići u korak sa svijetom, trebaju jačati međunarodnu suradnju ne samo u istraživanju nego i u nastavi. To pridonosi međunarodno priznatoj kvaliteti visokoškolske produkcije što se postiže kompatibilnošću planova i programa studija, razmjenom studenata i nastavnika te uspostavljanjem međunarodnih standarda u sustavu provjere kvalitete. Stoga se nadaje prioritarnim uključivanje hrvatskih sveučilišta u programe Europske unije kao što su Tempus, Socrates-Erasmus te sudjelovanje u regionalnom programu

CEEPUS. Iznimno je važno i neposredno međuinstitucionalno povezivanje visokih učilišta s istovrsnim učilištima u inozemstvu.

10. OBRAZOVANJE ODRASLIH

10.1. Konceptija obrazovanja odraslih

Prihvatanje koncepcije cjeloživotnog učenja kao temelja nacionalne strategije razvoja obrazovanja i odgoja, pretpostavlja rekonceptualizaciju svih segmenata obrazovanja, pa tako i obrazovanja odraslih. Ono u sustavu cjeloživotne edukacije predstavlja njegovu najekstenzivniju fazu pa je od iznimne važnosti kako će obrazovanje odraslih u njemu biti interpretirano. Kao što je već više puta istaknuto, koncepcijom se cjeloživotnog učenja, povezuju pojedini segmenti (stupnjevi) obrazovanja ali i pojedini oblici obrazovanja (formalno, neformalno i informalno učenje) u jedinstveni sustav. To znači da se cjeloživotna edukacija ne sastoji u mehaničkom produžavanju obrazovanja i odgoja u razdoblje odraslosti nego u usustavljanju obrazovanja/odgoja djece, mladih i odraslih. Jedino su na taj način moguća rasterećenja u obrazovanju djece i mladih te racionalizacija sustava edukacije u cjelini.

Zbog međuzavisnosti svih stupnjeva i oblika učenja strukturna promjena u bilo kojem dijelu obrazovnog sustava izaziva promjene u drugim dijelovima. Zato su promjene u obrazovanju djece i mladih u proteklim desetljećima dovele do promjena u ciljevima i sadržajima obrazovanja odraslih, a nove mogućnosti učenja odraslih do rekonceptualizacije edukacije mladih. No prije nego što podrobno opišemo podsustav obrazovanja odraslih i promjene koje se u njemu posljednjih desetljeća odvijaju, potrebno ga je što jednoznačnije definirati.

Generalna je konferencija UNESCO-a 1976. godine prihvatila sljedeće **određenje koncepta obrazovanja odraslih**. "Termin obrazovanje odraslih označava korpus organiziranih edukacijskih procesa svih sadržaja, razina i metoda (formalnih i drugih) bez obzira da li odrasli nastavljaju ili zamjenjuju započeto školovanje ili naukovanje,

bez obzira razvija li odrasla osoba svoje sposobnosti, proširuje svoje znanje, poboljšava svoje tehničke ili stručne kvalifikacije ili ih preusmjerava te dovodi do promjene svojih stavova ili ponašanja i u perspektivi potpunog osobnog razvitka i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju” (*Recommendation on Adult Education*, 1977). U ovoj su obuhvatnoj definiciji sadržani i ciljevi edukacije odraslih (doprinos različitim razvojima), sadržaji obrazovanja odraslih (profesionalni i neprofesionalni), oblici učenja odraslih (formalni i neformalni), stupnjevi obrazovanja (sve razine obrazovanja) te ukazano na odgojnu sastavnicu u edukaciji odraslih (promjena stavova). Zato je pomoću navedene definicije moguće koncipirati poželjan sustav obrazovanja odraslih te analizirati i ocijeniti stanje postojećeg sustava edukacije odraslih u našoj zemlji.

10.1.1. Ciljevi i područja obrazovanja i odgoja odraslih

Obrazovanje odraslih ima dvije glavne zadaće; odnosno funkcije. To su kompenzacijska funkcija i funkcija daljnjeg trajnog obrazovanja i odgoja. **Kompenzacijska se funkcija obrazovanja odraslih** sastoji u temeljnom osposobljavanju odraslih, tj. u nadoknađivanju obrazovnih zaostataka odraslih osoba do kojih je došlo zbog obrazovnih propusta u mladosti. Takve osobe, u uvjetima ubrzanog razvoja i globalizacije, u društvu znanja, postaju najozbiljniji kandidati za klasu socijalno isključenih. Svaka odgovorna vlada čini sve da ograniči generiranje takve nove potklase. Jedan od ciljeva obrazovne politike je društveno uključivanje odraslih pomoću obrazovanja. To se postiže bazičnim osposobljavanjem odraslih za njihove glavne životne uloge pri čemu je najčešće riječ o njihovom profesionalnom kvalificiranju. To se očituje u:

- završavanju osnovnog obrazovanja,
- funkcionalnom opismenjavanju,
- stjecanju početnog profesionalnog obrazovanja nekvalificiranih osoba,
- prekvalificiranju nezaposlenih osoba koje se ne mogu zaposliti u zanimanju zbog njegove suficitarnosti,
- profesionalnom osposobljavanju žena čija su znanja zastarjela nakon dužeg prekida zaposlenosti,

- edukaciji imigranata i pripadnika onih socijalnih skupina koje nisu socijalno dovoljno integrirane.

Funkcija se daljnjeg trajnog (kontinuiranog, permanentnog) obrazovanja/odgoja odraslih sastoji u stjecanju novih znanja, vještina te vrijednosti, stavova i navika kojima se odrasla osoba osposobljava za uspješno suočavanje s novim zahtjevima što su rezultat znanstvenog, tehnološkog, društvenog, političkog i kulturnog razvoja. Najvažnija područja daljnje edukacije odraslih u Europi jesu stručno usavršavanje, edukacija za razvoj civilnog društva što uključuje odgoj za mir, građanstvo i demokraciju, edukacija za zaštitu okoliša, učenje stranih jezika, obrazovanje za očuvanje zdravlja, obrazovanje starijih osoba, obrazovanje za integraciju ljudi s invaliditetom. Modernizacija (europaizacija) zemalja u tranziciji nezamisliva je bez razvoja ovih područja obrazovanja odraslih.

Funkcija daljnjeg usavršavanja sastoji se u trajnom osposobljavanju za uspješno prilagođavanje sve bržim promjenama koje nastaju u sadržaju osnovnih životnih uloga odrasla čovjeka. Te su promjene u razvijenom svijetu toliko brze i obuhvatne da je jedna od temeljnih životnih uloga postala uloga čovjeka kao trajnog učenika. U području rada promjene se sastoje u postupnom nestajanju institucije trajnog zapošljavanja (rada na neodređeno vrijeme) i sve veće zastupljenosti rada na određeno vrijeme što uključuje i promjenu zanimanja. **Pojam trajnog zaposlenja (*lifetime employment*) zamjenjuje se pojmom trajne zapošljivosti (*lifetime employability*).** Trajna pak zapošljivost ostvaruje se trajnim učenjem. Dok se osposobljavanje za trajnu zapošljivost postiže i formalnim i neformalnim obrazovanjem, trajna se osposobljenost za ostale životne uloge postiže pretežito neformalnim obrazovanjem, samoobrazovanjem i informalnim učenjem.

Kompenzacijska funkcija edukacije odraslih i funkcija njihovog daljnjeg usavršavanja međusobno su povezane. Kako se, naime, u funkciji društvenog razvoja poboljšava opća i stručna obrazovanost populacije mladih, **težište se obrazovanja odraslih premješta s kompenzacijskog na daljnje trajno učenje.** Što je društvo razvijenije to se kod sve više ljudi javlja veća potreba i stvarno zanimanje za općim, stručnim, političkim i kulturnim sadržajima obrazovanja.

Daljnje se obrazovanje ostvaruje svim oblicima edukacije a ne samo neformalnim obrazovanjem i samoobrazovanjem, kako se ponekad misli. I u najrazvijenijim društvima školovanje odraslih ne isčezava nego se, štoviše, obuhvat odrasle populacije visokim školovanjem povećava jer se obrazovne aspiracije odraslih u bogatim društvima povećavaju, a rastu i društvene potrebe za visokoobrazovanim ljudima. Sve veći broj odraslih ljudi nastavlja školovanje na višim, odnosno najvišim stupnjevima obrazovanja pa se, primjerice, u SAD-u broj studenata starijih od 25 godina gotovo izjednačio s onima mlađim od 25 godina. Školovanje se odraslih omogućuje sustavom tzv. "povratnog obrazovanja" kojemu se pojedinci, nakon prekida školovanja ponovno vraćaju obrazujući se uz rad ili iz rada.

Glavni ciljevi obrazovanja/odgoja odraslih jednaki su ciljevima edukacije mladih. Čitav, naime, sustav cjeloživotnog učenja treba osposobljavati za uspješno obnašanje najvažnijih životnih uloga u svijetu koji se mijenja te doprinositi razvoju osobe. Na taj se način postiže da obrazovanje i odgoj unapređuju kvalitetu života što je krajnja svrha društvenog razvoja i obrazovanja/odgoja kao čimbenika tog razvoja. Najvažnije su životne uloge: radna, građanska (državljska, uloga aktivnog sudionika civilnog društva), obiteljska, rekreativna (uloga osobe koja kreativno konzumira slobodno vrijeme) i uloga osobe koja trajno uči. Odatle i primarna podjela obrazovanja odraslih prema područjima na stručno (*continuing education* u engleski govorećim zemljama) i neprofesionalno obrazovanje odraslih, odnosno tzv. liberalno obrazovanje odraslih ili naprosto obrazovanje odraslih (*adult education*). Dakle, ciljevi se obrazovanja/odgoja ostvaruju i kroz kompenzacijsku funkciju i kroz funkciju daljnjeg usavršavanja.

U edukaciji odraslih odgoj je manje zastupljen od obrazovanja, pa je zato u uporabi sintagma *obrazovanje odraslih*, dok se odgoj odraslih uglavnom ne spominje. To je zbog toga jer je u odraslosti nekognitivno područje ličnosti (karakter) uglavnom formirano, ali i zato jer odrasli ljudi, koji su motivirani za obrazovanje, nisu motivirani za (pre)odgoj. Naime, postojeće se vrijednosti, stavovi i navike opiru promjeni, odnosno zamjeni drugim vrijednostima, odnosno stavovima što iz novih vrijednosti proistječu. No, **održivi je razvoj više ovisan o vrijednosnim orijentacijama**

odraslog stanovništva nego o njegovoj obrazovanosti, što baca novo svjetlo na važnost i sadržaje odgoja odraslih. Naime, prijetnja opstanku čovječanstva više proizlazi iz svjetonazorskih razlika između velikih skupina (odraslih) ljudi nego iz obrazovnih razlika među njima. Procesi globalizacije ne proizvode samo nove obrazovne nego i posve nove odgojne potrebe koje se samo djelomice mogu zadovoljiti izvanodgojnom socijalizacijom. Čovječanstvo može opstati i razvijati se samo ukoliko većina odraslog stanovništva usvoji novu svjetsku etiku koja se temelji na poštivanju univerzalnih ljudskih prava. Pretpostavka pak njihove realizacije je usvajanje vrednote tolerancije na razlike, ravnopravnosti, mirnog rješavanja sukoba te zaštite i unaprjeđivanje prirodnog okoliša. Razumije se da odgovornost za održivi razvoj mora preuzeti sada aktivna populacija jer vremena za čekanje na nadolazeće, drukčije osposobljene generacije više nema. Zbog svih navedenih razloga, **edukacija će odraslih u 21. stoljeću morati biti u znatno većoj mjeri prožeta odgojem nego što je to sada slučaj.**

Edukacija odraslih ima u tranzicijskim zemljama, osim ciljeva karakterističnih za zemlje koje se kontinuirano razvijaju, i neke dodatne specifične ciljeve koji izlaze iz potrebe razvojnog diskontinuiteta. Postkomunističke zemlje moraju provesti strukturne društvene promjene u relativno nepovoljnim uvjetima. Osim što moraju provesti gospodarsku tranziciju iz planskog u tržišno gospodarstvo, one moraju razviti institucije civilnog društva i modernizirati vrijednosni sustav radno aktivnog stanovništva. Takve krupne društvene promjene mogu se ostvariti samo ako cjelokupno odraslo stanovništvo uči. Veliki dio njegove edukacije provodi se samoobrazovanjem i samoodgojem (informalnim učenjem novih vrijednosti, stavova i navika), odnosno iskustvenim učenjem (*learning by doing*), ali se mnogo obrazovnih i odgojnih potreba ne može zadovoljiti bez organiziranog neformalnog i formalnog obrazovanja i odgoja.

U Hrvatskoj su prisutne ili su izraženije i neke potrebe po kojima se ona razlikuje od drugih tranzicijskih zemalja. Zbog restrukturiranja gospodarstva, osobito su izražene potrebe za prekvalifikacijom (ne)zaposlenih (stopa nezaposlenosti u Hrvatskoj je iznimno visoka) te dodatnom izobrazbom odraslih radi zadržavanja zaposlenja. Izgradnja inkluzivnog društva, koje bi što manje

nezaposlenih (mladih i odraslih) isključivalo i društveno marginaliziralo, nemoguća je bez snažno razvijenog i svima dostupnog obrazovanja odraslih. U tom kontekstu se svojim specifičnim potrebama ističe braniteljska populacija. Prijelaz pak na tržišno gospodarstvo, odnosno izlazak na svjetsko tržište, zaoštrava problem temeljnog osposobljavanja i trajne izobrazbe menadžera (u bivšoj državi rukovođenje se nije smjelo profesionalizirati). Razvoj područja od posebne državne skrbi, u kojima su posljedice rata najteže, trebati će poticati i intenzivnim razvojem ljudskih resursa, tj. osposobljavanjem stanovništva za ostvarivanje specifičnih razvojnih projekata. Zbog posljedica rata, potrebe društvene reintegracije pojedinih dijelova stanovništva, još su više naglašene pa će mirovnim obrazovanju i odgoju te osposobljavanju stanovništva za razvoj civilnog društva trebati posvetiti osobitu pozornost.

Približavanje Hrvatske Europskoj uniji pretpostavlja pripremanje odraslog stanovništva za ponašanje prema europskim standardima. To se postiže ne samo provođenjem europske obrazovne politike nego i sustavnim informiranjem o tome što Europska unija jest; kako bi se unaprijedilo razumijevanje načina života u njoj i zahtjeva koje valja ispuniti za uspješno djelovanje Hrvatske u europskom kontekstu. Za priključenje Uniji nije dovoljno uskladiti zakone i uspostaviti odgovarajuće institucije nego valja na odgovarajući način osposobiti "nove Europljane" za život u novoj Europi.

10.1.2. Institucionalna osnova obrazovanja odraslih, tehnologija i zakonodavstvo

Glavni "davatelji usluga" u području obrazovanja odraslih mogu se podijeliti na školske i neškolske obrazovne organizacije te organizacije kojima obrazovanje (odraslih) nije glavna nego dopunska djelatnost kojom osposobljavanju svoje članstvo za uspješno ostvarivanje ciljeva organizacije.

Suvremeni školski sustav (osnovne, srednje i više škole te visokoškolska učilišta) prvenstveno je namijenjen školovanju djece i mladih, ali izvodi i istovrsne programe za odrasle. Školovanje odraslih u navedenim institucijama provodi se uz rad ili iz rada, prema programima koji su u nekoj mjeri prilagođeni predznanju i specifičnim potrebama odraslih i radnih organizacija u kojima su

polaznici zaposleni ili će biti zaposleni (ako se osposobljavaju za poznatog poslodavca). Tehnologija njihova obrazovanja trebala bi biti prilagođena specifičnostima učenja odraslih ljudi. Zbog rasprostranjenosti osnovnih (u manjoj mjeri i srednjih) škola, i relativno dobre opremljenosti, one imaju mogućnosti postati lokalna središta formalnog i neformalnog učenja odraslih. Sve institucije formalnog i neformalnog obrazovanja s vremenom će postati pomoćne agencije za unapređivanje procesa učenja pomoću savjetovanja, informiranja i osposobljavanja odraslih za samostalno učenje.

Osim redovitog školskog sustava, obrazovanje odraslih odvija se i u obrazovnim institucijama koje su specijalizirane za obrazovanje odraslih u lokalnim zajednicama. To su ustanove poput visokih narodnih škola u skandinavskim zemljama i u Njemačkoj, sveučilišnih ekstenza u Velikoj Britaniji, komunalnih koledža u SAD-u, otvorenih učilišta u Hrvatskoj itd. U njima je najzastupljenije neformalno obrazovanje odraslih, a ujedno su i središta za pomoć u samoobrazovanju. Programi, organizacija i metode poučavanja prilagođeni su specifičnim potrebama pojedinih skupina odraslih. Pripremu, ostvarivanje i vrednovanje obrazovanja provode kadrovi specijalizirani za obrazovanje odraslih. Lokalni obrazovni centri trebaju poboljšati dostupnost i školskog i neškolskog obrazovanja odraslima, što je moguće pomoću suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije. U (ruralnim) sredinama u kojima ne postoje specijalizirane institucije za obrazovanje odraslih, postojeće osnovne škole mogu proširiti svoju djelatnost te postati i centri za učenje odraslih (svojevrna otvorena učilišta za odrasle). Takva djelatnost može biti financirana od lokalne samouprave, čemu pogoduje decentralizirani sustav financiranja.

Posebna vrsta institucija za obrazovanje odraslih su **obrazovni centri u većim poduzećima, odnosno radnim organizacijama.** Te institucije provode prvenstveno profesionalno osposobljavanje i usavršavanje svojih zaposlenika (od izvršnih radnika do top-managera) u skladu s razvojnim potrebama organizacije. Zadaća je takvih obrazovnih centara razvoj ljudskih resursa radne organizacije kako bi ona bila organizacijski što učinkovitija i konkurentnija na tržištu. U zadovoljavanju svojih obrazovnih potreba, poduzeća surađuju sa školskim i neškolskim obrazovnim

organizacijama i agencijama za zapošljavanje. U obrazovanju menadžera uobičajena je suradnja poduzeća s gospodarskim komorama i fakultetima.

Velika skupina neobrazovnih organizacija koje razvijaju obrazovanje odraslih su **dobrovoljne organizacije** (sindikati, političke stranke, nevladine organizacije) i profesionalne udruge koje sustavno educiraju svoje članstvo. Posebno su važne nevladine organizacije koje svoju misiju ostvaruju velikim dijelom osposobljavajući svoje članstvo za postizanje specifičnih ciljeva. U naprednim tranzicijskim zemljama pokazuje se da su nevladine organizacije snažan promotor obrazovanja odraslih i da svojim djelovanjem približavaju te zemlje europskim standardima. Profesionalne udruge pak posreduju nove stručne i znanstvene informacije svojem članstvu i provode njegovo licenciranje.

Privatne institucije za obrazovanje odraslih, pretežito u području učenja stranih jezika, profesionalnog obrazovanja (osobito osposobljavanja za rad s kompjutorskom tehnologijom), ali i neprofesionalnog obrazovanja, u ekspanziji su u svim razvijenim i tranzicijskim zemljama i predstavljaju veoma dinamičan dio sektora obrazovanja odraslih.

Radi ubrzanje političke integracije Europe i razvoja europskog identiteta, odnosno osposobljavanja građana Europe za sudjelovanje u rješavanju zajedničkih problema, razvija se posljednjih godina sustav institucija koje provode neformalno obrazovanje mladih i odraslih za rješavanje problema od zajedničkog europskog interesa. Te se institucije razvijaju prema obrascu danskih/nordijskih visokih narodnih škola i udružene su u posebnu asocijaciju: *Association for Community Colleges (ACC)*.

Tijekom razvoja sustava cjeloživotnog učenja nastao je koncept samoupravljivog učenja (*self-directed learning*) koji se odnosi na način povezivanja različitih oblika cjeloživotnog učenja. Samoupravljivo učenje nije novi oblik učenja nego je proces odlučivanja pojedinca o tome koje će oblike organiziranog učenja (školovanje, neformalno obrazovanje i samoobrazovanje) uključiti u tijek svojega obrazovanja i na koji će ih način kombinirati. Stoga samoupravljivo učenje treba jasno razlikovati od pojma samoobrazovanja, odnosno

informalnog učenja. Samoupravljivo učenje pretpostavlja odgovornog pojedinca koji u demokratskom društvu sam povezuje različite oblike učenja i time odlučuje o svojoj sudbini. Samoupravljivim se učenjem umrežava formalno i neformalno obrazovanje na razini osobe koja uči i tako poboljšava sinergičnost različitih oblika obrazovanja. Nije, naime, dovoljno da su državljanima neke zemlje dostupni različiti oblici učenja, jer učinkovitost sustava ovisi i o sposobnosti građana da biraju i optimalno kombiniraju različite oblike učenja koji ga tvore. Osposobljenost za samoupravljivo učenje ne dolazi sama od sebe. To je intelektualna vještina koja se stječe tijekom obveznog obrazovanja te ju treba razvijati daljnjim obrazovanjem i savjetovanjem što ga provode institucije obrazovanja odraslih.

Tehnologija obrazovanja odraslih. Obrazovanje se odraslih ne treba provoditi poput obrazovanja djece i mladih. Tomu ima više razloga. Najprije, vanjski uvjeti učenja, tj. uvjeti u kojima odrasli žive i rade, razlikuju se od uvjeta života djece i mladih. Uvjeti života odraslih djeluju na mogućnosti obrazovanja izrazito ograničavajući (umor i nedostatak vremena za učenje). Zbog toga se obrazovanje odraslih treba organizirati drugačije nego obrazovanje mladih.

Nadalje, odrasli se od mladih razlikuju i s obzirom na tzv. "unutarnje uvjete učenja", tj. s obzirom na svoje predznanje, motivaciju za učenje i sposobnosti za učenje. Zbog tih se razloga svi elementi kurikulumske sustava u obrazovanju odraslih (a ne samo organizacija obrazovanja odraslih) trebaju razlikovati od kurikulumske sustava edukacije mladih. To se odnosi na program obrazovanja (koji mora voditi računa o predznanju i specifičnim potrebama odraslih), a osobito na metode poučavanja-učenja, kojima se uvažavaju specifičnosti učenja odraslih.

Budući da su odrasli ljudi čvršće povezani s radnom i socijalnom okolinom, njihovo obrazovanje u pravilu odražava i specifične potrebe radne organizacije i lokalne zajednice. Zbog toga se do programa obrazovanja odraslih dolazi tzv. "integriranim pristupom", što uvažava različite obrazovne potrebe, i ne slijedi logiku programiranja temeljenu na znanstvenim disciplinama i školskim predmetima. Kurikulum je obrazovanja odraslih "otvoreni kurikulum", a dominantni je model programiranja "linearno programiranje". Razvoj kurikuluma sastoji se od faza tzv. "andragoškeg

ciklusa” koji započinje ispitivanjem obrazovnih potreba a završava formativnom i sumativnom evaluacijom obrazovnih i odgojnih postignuća. Razlike između navedene tehnologije obrazovanja odraslih i obrazovanja mladih su toliko značajne da su sedamdesetih godina vodeći teoretičari obrazovanja odraslih postulirali načelo metodološke suprotstavljenosti edukacije mladih i odraslih (*Knowles, 1970*). Danas se te razlike razrješavaju unutar koncepcije cjeloživotnog učenja koja usustavljuje edukaciju osoba svih životnih doba.

Zbog navedenoga, pojedinim se fazama andragoškog ciklusa (pojedinim elementima kurikulumske sustava) bave posebno educirani obrazovni specijalisti. Najvažniji su oni koji se bave programiranjem obrazovanja odraslih i nastavnici koji poučavaju odrasle. Oni se osposobljavaju putem posebne andragoške izobrazbe. Zemlje koje nemaju dovoljno vlastitih andragoških kadrova najprije provode izobrazbu osoba koje će osposobljavati navedene kadrove (*training the trainers*). U tu svrhu moguće je angažirati specijalizirane institucije iz inozemstva. Sustavno se taj problem rješava pomoću odgovarajućih poslijediplomskih specijalizacija.

Djelatnost obrazovanja odraslih treba biti na odgovarajući način zakonski regulirana, čime se određuje i način upravljanja (pod)sustavom obrazovanja odraslih kao i financiranje te djelatnosti. U razvijenim zemljama obrazovanje odraslih je regulirano zakonima koji određuju pojedine segmente školskog sustava i posebnim zakonom o obrazovanju odraslih. Financiranje se pak obrazovanja odraslih ostvaruje iz različitih izvora, ovisno o vrsti i razini tog obrazovanja. Osnovno obrazovanje odraslih i obrazovanje za stjecanje prve kvalifikacije treba financirati država, osposobljavanje zaposlenih za razvoj organizacije financira organizacija, dok različite oblike neformalnog obrazovanja za vlastite potrebe plaćaju polaznici. Moguće su i kombinacije ovih načina financiranja (prevladava trećinski model: trećinu troškova snosi država, trećinu lokalna zajednica i trećinu polaznik).

10.1.3. Partnerstvo u razvoju obrazovanja odraslih

Za razvoj društva koje uči od iznimne je važnosti partnerstvo svih aktera cjeloživotnog obrazovanja. Budući da se uči čitav život, ali se čitav život ne može ići u školu,

školovanje je samo jedan oblik obrazovanja, odnosno učenja. Usustavljivanje formalnog i neformalnog obrazovanja te informalnog učenja provodi se pomoću suradnog odnosa državnih institucija zainteresiranih za obrazovanje (različitih ministarstava), institucija neformalnog obrazovanja, što svoj prihod djelomice ili u cijelosti ostvaruju na tržištu, radnih organizacija, nevladinih organizacija i drugih institucija civilnog društva. U obrazovanju odraslih time se usklađuju interesi socijalnih partnera zainteresiranih za pojedinu vrstu obrazovanja; poslodavaca i zaposlenika u stručnom obrazovanju te javnog i privatnog interesa, interesa lokalne zajednice i države u osnovnom i neformalnom liberalnom obrazovanju odraslih. Kako je financiranje snažna poluga u razvoju odnosa među potencijalnim partnerima, važne su poticajne mjere države u vidu oslobađanja poduzeća od poreza na obrazovanje zaposlenih, državno subvencioniranje osnovnog obrazovanja odraslih, osnivanje specijaliziranih fondova i infrastrukturna potpora tiskanju publikacija, istraživačkom i razvojnom radu te podupiranje međunarodne suradnje. Cilj je takve potpore uspostava sustava obrazovanja odraslih što će ga učiniti dostupnim svim građanima zemlje u skladu s njihovim interesima i potrebama nacionalnog razvoja. U Europskoj uniji posebno se podržava obrazovanje odraslih kako bi se poboljšale mogućnosti zapošljavanja i pokretljivost pojedinca na tržištu radne snage.

Postoje i druga područja obrazovanja odraslih što se u Europskoj uniji nastoje što više razviti. To su obrazovanje za građansko i civilno društvo, učenje stranih jezika, obrazovanje za suzbijanje nasilja nad ženama, za aktivno starenje i druga. U svrhu veće učinkovitosti obrazovanja odraslih, europske zemlje reguliraju obrazovanje odraslih pomoću odgovarajućeg obrazovnog zakonodavstva.

U razvijanju nacionalnog (pod)sustava obrazovanja odraslih potrebno je osigurati međunarodnu usporedivost institucija, programa i mjerila kvalitete. To se postiže obrazovnom politikom koja potiče međunarodnu suradnju u istraživanju (zajednički istraživački projekti), razmjeni informacija, razmjeni eksperata i njihovom obrazovanju na osnovi međunarodno recenziranih programa poslijediplomskih studija iz obrazovanja odraslih i razvoja ljudskih resursa.

Strategija razvoja obrazovanja odraslih u našoj zemlji treba se temeljiti na njegovim jasnim ciljevima, što točnijoj procjeni stanja obrazovanja odraslih kao i stanja razvojnih resursa te ograničavajućih faktora. Na temelju tih elemenata moguće je poduzimati mjere koje će postupno unapređivati učinkovitost sustava obrazovanja odraslih.

10.2. Stanje obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i prijedlog promjena

Stanje podsustava obrazovanja odraslih može se prikazati pomoću kvantitativnih pokazatelja i kvalitativnom interpretacijom tih podataka. Prikaz stanja obuhvaća statističke pokazatelje obrazovanosti radno aktivnog stanovništva, broj i strukturu institucija za obrazovanje odraslih, obuhvat stanovništva različitim programima obrazovanja odraslih, stanje zakonodavstva u području obrazovanja odraslih, način financiranja ove djelatnosti i ekspertne procjene.

10.2.1. Neki statistički podaci

Prije deset godina udio je neškolovanih ljudi u populaciji odraslih (neškolovanima se smatraju osobe, starije od 15 godina, koje nemaju obrazovanje više od osnovne škole) iznosio oko 55%, što je prema europskim mjerilima iznimno nepovoljno. Prema posljednjim podacima o obrazovnoj strukturi aktivnog stanovništva Hrvatske (*Priopćenje*, 2001.) dobivenima na reprezentativnom uzorku, neškolovanih je osoba (koje nemaju obrazovanje više od osnovne škole) 37,5%, što govori o znatnom poboljšanju obrazovanosti stanovništva. No i s takvom obrazovanošću Hrvatska je tek dosegla donju granicu obrazovanosti zemalja Europske unije i naprednih tranzicijskih zemalja (*OECD*, 2001.). Pri tome 14% odraslog stanovništva u nas nema završenu niti osnovnu školu. Iz tih se podataka može zaključiti da u Hrvatskoj postoje velike potrebe za kompenzacijskim osnovnoškolskim obrazovanjem odraslih.

Poseban je problem neusklađenost obrazovne produkcije i potreba tržišta rada što potencira probleme nezaposlenosti. Nezaposlenost, naime, nije samo rezultat smanjenja broja radnih mjesta nego je i strukturne naravi. Dok s jedne strane postoji višak obrazovanih ljudi čije kvalifikacije nisu potrebne, s druge strane postoji manjak

ljudi određenih kvalifikacija. No pri tome su viškovi znatno veći od manjkova, što znači da je glavni uzrok nezaposlenosti manjak slobodnih radnih mjesta.

10.2.2. Institucije za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj

Sustav institucija za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj tvore:

- osnovne i srednje škole koje izvode programe obrazovanja odraslih,
- fakulteti i više škole koje izvode programe obrazovanja uz rad,
- pučka otvorena učilišta,
- centri za kulturu,
- centri za obrazovanje u poduzećima,
- privatne škole za obrazovanje odraslih,
- centri za učenje stranih jezika,
- autoškole,
- profesionalne udruge,
- nevladine organizacije,
- političke organizacije i sindikati,
- sveučilište za treću životnu dob,
- Andragoški centar Hrvatske zajednice otvorenih pučkih učilišta,
- vjerski centri.

Osnovno je obrazovanje odraslih u Hrvatskoj u osobito nepovoljnom stanju. Prema istraživanju provedenom 2000. godine, od 45 pravnih subjekata koji su verificirani za izvođenje osnovnog obrazovanja odraslih, samo 25 stvarno izvodi ovo obrazovanje. Od toga pak samo 3 (tri) institucije provode sve oblike osnovnog obrazovanja (redovnu, konzultativnu-instruktivnu nastavu, uključujući i polaganje ispita), devet institucija organizira konzultativnu-instruktivnu nastavu, a 13 institucija organizira samo polaganje ispita. S obzirom da veliki broj odraslih nema završenu osnovnu školu, a njima se svake godine pridružuju novi nezavršeni učenici, takvo bi stanje trebalo radikalno izmijeniti na bolje. Naime, bez završene osnovne škole, tek se rijetki pojedinci mogu zaposliti na najjednostavnijim poslovima, i ne mogu se prekvalificirati niti nastaviti školovanje. Osnovno obrazovanje nužan je uvjet za uspostavljanje ravnopravnosti građana što je ustavna kategorija.

Za poboljšanje osnovnog obrazovanja odraslih u Hrvatskoj potrebno je izmijeniti Zakon o osnovnom obrazovanju u smislu jasnijeg reguliranja prava upisa, ostvarivanja socijalnih prava i plaćanja osnovnog obrazovanja odraslih. Osim toga potrebno je osuvremeniti nastavne planove i programe i opseg sadržaja prilagoditi odraslima (smanjiti trajanje programa). Nakon otprilike šest razreda osnovnog obrazovanja omogućiti osposobljavanje za određene poslove. Posebno treba odrediti nastavne sadržaje neophodne za nastavak srednjoškolskog obrazovanja. Također je potrebno poboljšati kvalitetu obrazovnog rada te savjetodavnog nadzora u ustanovama za osnovno obrazovanje odraslih.

Srednjim se obrazovanjem odraslih, prema podacima Ministarstva prosvjete i športa, sredinom 1995. godine bavio 261 pravni subjekt, od kojih je bilo 197 škola, 19 narodnih i otvorenih sveučilišta i 45 drugih obrazovnih organizacija.

U školskoj godini 1998./1999. programe za stjecanje školske stručne spreme, prekvalifikacije, usavršavanja i osposobljavanja izvodila je 331 srednjoškolska organizacija. Može se zamijetiti određeno kvantitativno povećanje srednjeg obrazovanja odraslih u navedenom petogodišnjem razdoblju. U 223 anketirane organizacije programe su pohađala ukupno 22.702 polaznika. S obzirom na oko 360.000 nezaposlenih, vidljivo je da obrazovanje odraslih već svojim obuhvatom nije moglo bitno doprinijeti njihovom smanjivanju. Kako je mreža osnovnih (i srednjih) škola daleko razvijenija i ravnomjernije raspoređena diljem zemlje, nego što su to specijalizirane institucije za obrazovanje odraslih, racionalno je razvijati školske obrazovne organizacije u polivalentna središta za obrazovanje ne samo mladih nego i odraslih. Razumije se, za tu je djelatnost školske organizacije potrebno osposobiti.

U izvođenju programa obrazovanja odraslih primjetna je nedovoljna zastupljenost novih organizacijskih oblika i metoda koje omogućuje razvoj kompjutorske komunikacijske tehnologije. Čak i u području neformalnog obrazovanja odraslih prevladavaju tradicionalne pedagoške metode. To je uglavnom zbog toga što se obrazovanje odraslih ne tretira kao poseban obrazovni podsustav sa svojim institucijama te programskim, organizacijskim i tehnološkim specifičnostima.

Formalnim i neformalnim obrazovanjem odraslih bavi se sedamdesetak institucija specijaliziranih za obrazovanje odraslih; narodnih i otvorenih sveučilišta (sada pučka otvorena učilišta) učlanjenih u *Hrvatsku zajednicu pučkih otvorenih učilišta*, te ne posve pouzdano utvrđeni broj istovrsnih institucija koje nisu članice navedene Zajednice.

Obrazovanje odraslih na višim i visokim učilištima je u porastu. Opravdano je očekivati daljnji porast visokog obrazovanja odraslih čemu će pogodovati predviđene promjene visokoškolskog sustava. Diverzifikacijom visokog obrazovanja, osobito daljnjim jačanjem nesveučilišnih stručnih studija te poslijediplomskih specijalizacija, opravdano je očekivati porast visokog obrazovanja odraslih. Visoka će učilišta u većoj mjeri nego do sada razvijati i neformalno daljnje usavršavanje diplomiranih studenata, što je važan aspekt trajnog obrazovanja odraslih.

Povećava se broj privatnih organizacija za obrazovanje odraslih. One nude prvenstveno tečajeve stranih jezika, tečajeve kompjutorskog osposobljavanja, ali i druge programe profesionalnog osposobljavanja i usavršavanja.

U porastu je broj institucija, profesionalnih i neprofesionalnih udruga te nevladinih organizacija koje nisu registrirane kao obrazovne organizacije, ali izvode obrazovanje kao svoje dodatne aktivnosti u svrhu osposobljavanja članstva za uspješnije ostvarivanje ciljeva organizacije. One izvode programe profesionalnog i veliki broj raznolikih programa neprofesionalnog obrazovanja.

Usprkos navedenih pozitivnih promjena, u usporedbi s razvijenim europskim zemljama i naprednim tranzicijskim zemljama, Hrvatska zaostaje u pogledu broja institucija za obrazovanje odraslih, u pogledu programske ponude i obuhvata odraslih (ne)zaposlenih različitim oblicima i programima kompenzacijskog osposobljavanja i daljnjeg usavršavanja.

Obrazovanje odraslih u radnim organizacijama. O broju centara za obrazovanje u radnim organizacijama nema pouzdanih podataka, pa čak niti stručno utemeljenih

procjena. No, s obzirom na smanjivanje broja privrednih subjekata, osobito velikih proizvodnih poduzeća, može se s priličnom sigurnošću smatrati da je obrazovna funkcija u poduzećima, u odnosu na prijeratno razdoblje nazadovala i da se broj kompanijskih centara za obrazovanje smanjio. Gospodarski oporavak i izvozna orijentacija naših poduzeća traže razvoj ljudskih resursa u radnim organizacijama pa valja očekivati dinamičan razvoj obrazovanja zaposlenih. To je u razvijenom svijetu onaj sektor obrazovanja koji se najbrže razvija.

10.2.3. Obrazovanje menadžera

Tranzicija iz planske u tržišnu privredu nije moguća bez suvremeno osposobljenih rukovoditelja. U bivšoj Jugoslaviji nije se, iz ideoloških razloga, rukovodna funkcija smjela profesionalizirati (prisjetimo se, etiketa "težno-menadžer" lijepila se direktorima obično prije smjenjivanja). No, usprkos tome, djelomično tržište i relativna otvorenost izvoznih poduzeća prema Zapadu, dovela je do spontanog osposobljavanja viših i nižih rukovodnih kadrova za menadžerske funkcije. Međutim, sustav menadžerskog obrazovanja kao takav nije bio uspostavljen pa ne postoji ni danas. Nakon 1990. godine, način pretvorbe društvenih poduzeća u državna, a potom u privatna, nije proveden u uvjetima konkurencije poduzetničkih sposobnosti. Vlasnicima su postali brojni nedovoljno poduzetnički motivirani i sposobni pojedinci koji nisu mnogo brinuli za profesionalizaciju menadžera. To je usporilo proces osposobljavanja modernih menadžera što je jedan od važnih ograničavajućih čimbenika međunarodne konkurentnosti naših poduzeća. Hrvatska u području osposobljavanja menadžera kasni ne samo za razvijenim zemljama nego i za naprednim tranzicijskim zemljama pa je toj vrsti obrazovanja (odraslih) potrebno posvetiti posebnu pozornost.

U zemljama s razvijenom tržišnom privredom management je profesija za koju postoji odgovarajući sustav cjeloživotnog obrazovanja. On obuhvaća početni dodiplomski studij managementa različitog trajanja (menadžerski koledži traju 2 do 3 godine dok *School of Business* ili *Business and Economics* traje 4 godine). Poslijediplomski studij, MBA-studij (*Masters of Business Administration*) izvodi se kao znanstveni ili specijalistički studij. Uz to moguća je jednosemestralna specijalizacija iz

managementa, a za već zaposlene menadžere organiziraju se ciklički seminari ili tečajevi. Postoje, dakako, regionalne i nacionalne razlike u sustavima obrazovanja menadžera, no svima je zajedničko nastojanje da se rukovoditelji na različitim razinama u radnim organizacijama što učinkovitije osposobe i trajno educiraju za menadžersku funkciju. Poznato je, naime, da je kvaliteta managementa najvažniji čimbenik organizacijske učinkovitosti u suvremenim poduzećima. Ta je spoznaja osobito važna za tranzicijske zemlje koje, da bi postale konkurentne na međunarodnom tržištu, moraju u najkraćem roku osposobiti novu generaciju menadžera ili ih "uvesti" iz zemalja s tržišnom tradicijom.

Promjene kroz koje prolazi hrvatsko gospodarstvo i neprivredne organizacije treba ubrzati i olakšati izgradnjom modernog sustava trajne izobrazbe menadžera što uključuje neformalno i formalno menadžersko obrazovanje. Začetke toga obrazovanja nalazimo u nekim našim uspješnim poduzećima, a formalnog obrazovanja na visokim učilištima. Naši menadžeri, osim iznimaka, nisu apsolvirali gotovo nikakvo organizirano menadžersko osposobljavanje. Njihovo je znanje iskustveno, što nije dovoljno za uspješno međunarodno sučeljavanje naših poduzeća na svjetskom tržištu.

Neformalno menadžersko obrazovanje razvija se u većim poduzećima koja kooperiraju s inozemcima te formiraju vlastite poslovne škole (Pliva, Podravka, Zagrebačka banka, Đuro Đaković i neke druge). Ne postoji, međutim neka snažna specijalizirana institucija za neformalno obrazovanje menadžera koja bi mogla pomagati poduzećima, osobito manjima, u osposobljavanju i usavršavanju menadžera. U nastajanju su regionalni centri za poduzetništvo u okviru kojih bi se uz inozemnu pomoć trebalo osposobljavati poduzetnike i za management. Sada su organizatori neformalnog menadžerskog obrazovanja komore, ekonomski fakulteti, udruženja poslodavaca te privatne konsultantske firme.

Formalno menadžersko obrazovanje provodi se u nas na nekim visokim učilištima pri čemu su zastupljeni različiti modeli tog obrazovanja razvijenog u inozemstvu. Dodiplomski studij managementa (poslovnog upravljanja, poduzetništva) postoji na svim ekonomskim fakultetima. Jednosemestralni studij managementa (*Diploma*

Study in Management) organiziran je na Fakultetu elektrotehnike i računarstva u Zagrebu. Poslijediplomski (MBA) studij postoji na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu, a slični se studiji pripremaju u Osijeku i Rijeci. Postoje inicijative za pokretanje još nekih managerskih studija u suradnji sa sveučilištima iz velike Britanije i SAD-a. Trogodišnji doktorski studij za ekonomiju i poslovnu ekonomiju pokrenut je na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu.

Kao što vidimo, postoji veći broj institucija koje se bave obrazovanjem menadžera, no stanje u području obrazovanja managementa usprkos tome nije zadovoljavajuće. Istraživanje ekonomskog instituta (*Marušić, 1999.*) pokazuje općenito nezadovoljavajuće stanje ljudskih potencijala u hrvatskim poduzećima. Neformalno i/ili formalno obrazovanje menadžera zahvaća samo 9% poduzeća (pretežno velikih). Svijest o potrebi tog obrazovanja u našim poduzećima također je znatno slabija nego u istovrsnim poduzećima u Europskoj uniji. Da bi se poboljšalo postojeće stanje potrebno je razviti sustav trajnog obrazovanja menadžera u kojemu bi neformalni i formalni oblici toga obrazovanja tvorili konzistentnu cjelinu.

Neformalno obrazovanje menadžera može se provoditi pomoću kraćih seminara kojima se svladavaju osnove managementa, dodatnim ciklusima od nekoliko predavanja za menadžere koji su prethodno apsolvirali osnove managementa, stažiranjem i studijskim posjetama većim poduzećima, institucijama za menadžersko obrazovanje, konzultacijama kojima stariji menadžeri pomažu manje iskusnima i samoobrazovanjem uz pomoć specijalizirane institucije. Institucija ili poduzeće koje organizira seminar ili drugi oblik neformalnog obrazovanja izdaje o tome interni certifikat.

Pretpostavke za sustavno neformalno trajno obrazovanje menadžera su kvalitetne službe za ljudske potencijale u srednjim i većim poduzećima, te razvoj mreže institucija za organizaciju seminara s mogućim središnjim koordinatorom (gospodarska komora).

Formalno obrazovanje iz managementa organiziraju veleučilišta (2-godišnje programe), te ekonomsko-poslovni fakulteti (4-godišnja menadžerska usmjerenja), a

na drugim fakultetima (tehničkim, medicinskim i drugima) putem izbornih kolegija iz managementa u trećoj godini studija. Na tim su fakultetima moguće i jednosemestralne specijalizacije iz managementa. Poslijediplomske (MBA) studije iz managementa (ili poslovni studij) i doktorske studije treba pokrenuti na svim ekonomskim fakultetima uz moguću suradnju s inozemnim sveučilištima. Važno je pri tome da se formalno obrazovanje iz managementa izvodi prema europskim modelima zbog kompatibilnosti i priznavanja diploma. Suradnja s inozemnim institucijama osobito je važna radi uvođenja suvremenih programa, angažiranja gostujućih profesora, nabave recentne literature i trajnog razvoja programa.

10.2.4. Sistemska regulacija obrazovanja odraslih

Polazeći od koncepcije obrazovanja odraslih kao integralnog dijela cjeloživotnog obrazovanja potrebno je optimirati upravljanje ovim dijelom obrazovnog podsustava. Zbog toga što je u obrazovanju odraslih znatno zastupljena neškolska sastavnica (neformalno obrazovanje i samoobrazovanje odraslih), ono ne može biti u isključivoj nadležnosti ministarstva prosvjete. Stajališta kojima se obrazovanje reducira na školovanje posve su zastarjela i ne jamče približavanje hrvatskog obrazovanja europskim rješenjima.

Suverenitet nad djelatnošću obrazovanja odraslih raspodijeljen je između više ministarstava i između više razina odlučivanja. Ministarstvo prosvjete je nadležno za problematiku formalnog obrazovanja odraslih. Ministarstvo rada i socijalne skrbi, Ministarstvo gospodarstva, Ministarstvo obrta i malog poduzetništva, Ministarstvo poljoprivrede i šumarstva, gospodarske komore, udruge poslodavaca, sindikati, strukovne organizacije i druge nevladine udruge zainteresirane su za formalno i neformalno profesionalno obrazovanje odraslih. Tijela lokalne samouprave imaju značajnu ulogu u obrazovanju odraslih pri osnivanju ustanova za obrazovanje odraslih, razvoju programa profesionalnog i neprofesionalnog obrazovanja odraslih te osiguravanju dodatnih sredstava za njihovo izvođenje.

Zbog međusektorske naravi obrazovanja odraslih i potrebe za dekoncentracijom odlučivanja (prijenosa izrade prijedloga ključnih odluka na neko središnje stručno

tijelo) potrebno je ustanoviti *Nacionalni savjet za obrazovanje odraslih*. To je savjetodavno tijelo koje se bavi srednjoročnim i godišnjim planiranjem obrazovanja odraslih i predlaganjem općih uvjeta za uspješno provođenje djelatnosti obrazovanja odraslih. Izvorne ovlasti Savjeta bile bi vezane za donošenje obrazovnih programa, kataloga znanja (standarda evaluacije) i drugih uvjeta o kojima ovisi kvaliteta i učinkovitost obrazovanja odraslih u državi.

Područje obrazovanja odraslih potrebno je zakonski regulirati po uzoru na zakonodavstvo u razvijenim zemljama. Školovanje odraslih treba biti regulirano u okviru školskog zakonodavstva. Neškolsko i neformalno obrazovanje odraslih, kao i neke posebne vrste formalnog obrazovanja odraslih, trebaju biti regulirani posebnim zakonom o obrazovanju odraslih. Time se izbjegavaju fragmentiranost i netransparentnost obrazovne legislative u području obrazovanja odraslih, pa i kontradiktornosti do kojih može doći ako se područje uređuje s više različitih akata.

Zakonima se određuju uvjeti osnivanja institucija obrazovanja odraslih, ovlaštenja (djelokrug), način upravljanja i financiranje te eksterna kontrola zakonitosti poslovanja i eksterna kontrola kvalitete obrazovnih postignuća. Postupci vezani za pojedine elemente kurikulumske sustava (određivanje ciljeva programa, sadržaja programa, načina izvođenja i interna evaluacija) regulirani su profesionalnim standardima struke. Zakonom treba omogućiti jednaku dostupnost obrazovanja svim odraslima pod jednakim uvjetima. Zakonom treba omogućiti verifikaciju znanja bez obzira na temelju kojeg programa i oblika obrazovanja je znanje stečeno.

Kada je riječ o financiranju obrazovanja odraslih treba težiti tome da se programi obrazovanja odraslih koji su od općeg nacionalnog interesa (osnovno obrazovanje, stjecanje prve kvalifikacije i prekvalifikacije za deficitarna zanimanja) u cijelosti financiraju od strane države, dok ostali programi trebaju biti financirani u trećinama od države, lokalne samouprave i polaznika. Poduzeća mogu programe namijenjene zadovoljavanju njihovih specifičnih potreba financirati u cijelosti, pri čemu takva djelatnost treba biti oslobođena od poreznih obveza.

11. UPRAVLJANJE I RAZVOJNA INFRASTRUKTURA OBRAZOVNOG SUSTAVA

Učinkovitost i djelotvornost obrazovnog sustava nije moguće unapređivati bez odgovarajuće sposobnosti sustava za vlastiti razvoj. **Sposobnost sustava za razvoj ovisi prvenstveno o racionalnosti upravljanja sustavom i o kvaliteti razvojne infrastrukture** (ta su dva čimbenika u međuzavisnosti - racionalno upravljanje nije moguće bez kvalitetne razvojne infrastrukture).

11.1. Promjene u upravljanju

Upravljanje obrazovnim sustavom sastoji se u donošenju ključnih (strateških) odluka o sustavu te u osiguravanju uvjeta da se one djelotvorno provedu. Glavne su značajke upravljanja hrvatskim obrazovnim sustavom previsoki stupanj centraliziranosti, normiranosti i administrativnog nadzora u čemu nadmašuje sustave razvijenih europskih zemalja. Promjene u upravljanju sustavom trebaju se stoga sastojati u optimalnoj decentralizaciji upravljanja, financiranja i decentralizaciji kurikulumu, zatim deregulaciji sustava, što jamči veću autonomiju škole, te unapređivanju stručnog, podupirućeg nadzora uz ublažavanje administrativnog. Da autonomija škole ne bi bila zlorabljena, **sustavom eksterne valorizacije treba nadzirati učinke škole, što smanjuje potrebu za kontrolom ulaza (inputa) i odgojno-obrazovnih procesa.**

Sve su tranzicijske zemlje proklamirale decentralizaciju obrazovanja, jer je iskustvo razvijenih zemalja pokazalo da decentralizirani sustavi bolje iskorištavaju postojeće resurse. No, provedba te ideje nije dala bezuvjetno dobre rezultate. Pokazalo se da je nekontrolirana, stihijska provedba dovela do pada obrazovnog standarda i velike regionalne neujednačenosti. Da bi decentralizacija bila održiva potrebno je da se procesi decentralizacije odvijaju koordinirano.

Decentralizacija upravljanja ostvaruje se pomoću dekoncentracije ovlaštenja za donošenje ključnih odluka na središnjoj (državnoj) razini i preraspodjeli ovlaštenja za donošenje odluka između različitih razina odlučivanja (središnje, regionalne, lokalne,

školske) u korist nižih. **Dekonzracija odlučivanja** sastoji se u prenošenju ovlaštenja za izradu prijedloga najvažnijih sistemskih odluka s upravnih na stručna tijela (vijeća ili savjete) koje potvrđuje ministar. U Hrvatskoj je dekoncentracija provedena samo za školske oblike obrazovanja pa i za njih ne posve ravnomjerno. Prosvjetno vijeće Ministarstva prosvjete i športa pokriva problematiku osnovnog i srednjeg školstva i u nekoj mjeri predškolski odgoj i obrazovanje. Nacionalno vijeće za visoku naobrazbu zahvaća pak problematiku visokog obrazovanja. Zapostavljeno je područje obrazovanja odraslih, pogotovo neformalno. Kako je obrazovanje odraslih iznimno važna faza cjeloživotnog obrazovanja, koja postaje sve značajnijom, sve su razvijene europske i napredne tranzicijske zemlje ustrojile nacionalne savjete za obrazovanje odraslih (*adult education council*). Kako je u nas to područje općenito nerazvijeno i nije bilo predmetom dovoljne pozornosti prosvjetne politike, držimo prijeko potrebnim osnovati Nacionalni savjet za obrazovanje odraslih.

Nacionalni savjet za obrazovanje odraslih bio bi ekspertno međuresorsko tijelo čije bi članove imanovala Vlada Republike Hrvatske. Njezini bi članovi bili eksperti u području, predstavnici ministarstava koja zahvaćaju problematiku obrazovanja odraslih (ministarstvo prosvjete, kulture, gospodarstva, rada), sveučilišta i visokih stručnih škola te predstavnici socijalnih partnera u obrazovanju (sindikata i poslodavaca). Glavni zadaci Savjeta bili bi: 1) pokretanje inicijativa i izrada prijedloga za unapređivanje obrazovanja odraslih u zemlji, 2) djelovati kao savjetodavno tijelo ministarstava koja u svom djelokrugu imaju i djelatnost obrazovanja odraslih. Prvi zadatak Savjeta bila bi evaluacija postojećeg sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i definiranje politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj.

Radi uspješnog provođenja cjeloživotnog obrazovanja koje se ostvaruje i izvan školskog sustava, nužno je usklađeno djelovanje svih tijela koja upravljaju sektorima vezanim za obrazovanje ili ga i sama provode. To su: ministarstvo prosvjete, ministarstvo znanosti, ministarstvo kulture, ministarstvo gospodarstva, obrta i malog poduzetništva, gospodarske komore, ministarstvo rada, obrta i malog poduzetništva, poljoprivrede i šumarstva, zavod za zapošljavanje, udruge poslodavaca, sindikati i nevladine organizacije. Njihovo je sudjelovanje važno pri oblikovanju obrazovne politike i pri njezinom provođenju. Takva tijela postoje u razvijenim zemljama (*The*

National Board of Education). Kako u nas ne postoji tijelo koje bi objedinjavalo sve pobrojane aktere, predlažemo formiranje **Nacionalnog savjeta za obrazovanje Republike Hrvatske**, meduresorskog tijela čija bi misija bila usklađivanje parcijalnih obrazovnih politika pod vidom jedinstvene nacionalne politike obrazovanja.

U decentraliziranom i dereguliranom sustavu jača uloga školskih odbora u upravljanju školom. U školskim pak odborima treba jačati ulogu predstavnika roditelja i lokalne zajednice jer su oni autentični jamci zaštite interesa korisnika usluga škole. Ravnatelj škole je odgovoran školskom odboru, a ne ministarstvu. Kriteriji (re)izbora ravnatelja postaju njegova menadžerska osposobljenost, predloženi program razvoja škole i dotadašnji rezultati rada. U autonomnoj i stoga odgovornoj školi, jačaju stručne razvojne funkcije kojima se unapređuje kvaliteta rada škole. Autonomna škola je motiviranija i sposobnija za razvoj od neautonomne. Moguća se pak zloraba autonomije treba sprječavati eksternim vrednovanjem učinaka.

11.2. Promjene u razvojnoj infrastrukturi

Razvojna infrastruktura treba osigurati stručne podloge za formuliranje racionalne prosvjetne politike i trajno unapređivanje kvalitete obrazovanja. Ona je tim važnija što su promjene sustava koje treba poduzeti opsežnije i kompleksnije te što je promjenljivost (nestabilnost) društvenog konteksta veća. U tranzicijskim zemljama su, zbog gospodarskih i društvenih promjena, potrebne korjenite promjene obrazovnog sustava. One su veoma zahtjevne, društveni je kontekst u kojem se te promjene izvode nestabilan, a razvojni su resursi ograničeni. U takvim okolnostima promjene u obrazovanje potrebno je uvoditi krajnje promišljeno i provoditi ih maksimalno kvalitetno. To pretpostavlja postojanje vrlo razvijene razvojne infrastrukture s kojom Hrvatska ne raspolaže. To je, uz postojeća vanjska ograničenja, glavni unutarnji ograničavajući čimbenik razvoja hrvatskog obrazovanja.

Prioritetne (minimalne) promjene u razvojnoj infrastrukturi hrvatskog obrazovanja, koje trebaju osposobiti sustav za provođenje strukturnih promjena jesu:

- Uspostavljanje učinkovitog Zavoda za školstvo izvan sastava Ministarstva prosvjete.

- Formiranje Zavoda za strukovno obrazovanje.
- Formiranje Zavoda za obrazovanje odraslih pri nekoj razvijenoj instituciji za obrazovanje odraslih.
- Pokretanje poslijediplomskih stručnih i znanstvenih (doktorskih) interdisciplinarnih studija obrazovanja (analognih studiju obrazovanja u razvijenim zemljama), kojima bi se formirala kritična masa obrazovnih specijalista iz područja kao što su: obrazovna politika, školski management, školski nadzor, razvoj ljudskih resursa/obrazovanje odraslih, razvoj kurikuluma, savjetovanje u obrazovanju, identifikacija i obrazovanje osoba s posebnim potrebama, evaluacija u obrazovanju, metodologija obrazovnih istraživanja, financiranje obrazovanja i druge. Omogućiti izvođenje takvih studija na nastavničkim fakultetima i na onim visokim učiteljskim učilištima koja imaju razvijenu znanstvenoistraživačku djelatnost.
- Uspostaviti jezgre stručno-razvojnih timova u školama u kojima ih nema (minimalno jezgro tima tvore pedagog i psiholog) te perspektivno razvijati suradnju razvojnog tima škole s novim profilima obrazovnih specijalista pozicioniranim u drugim razvojnim institucijama sustava.
- Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja transformirati u samostalni institut za istraživanje i razvoj obrazovanja koji bi se primarno bavio izradom studija potrebnih za formuliranje prosvjetne politike i projektima provođenja strukturnih promjena sustava.
- Osnivanje institucije za eksternu valorizaciju obrazovnih i odgojnih postignuća učenika (za početak u nekoj od postojećih razvojnih institucija, a kasnije kao posebne ustanove).

Sve navedene promjene poželjno je provoditi u suradnji s međunarodno priznatim razvojnim institucijama i uz međunarodnu financijsku pomoć fondacija namijenjenih razvoju obrazovanja u tranzicijskim zemljama.

Promjene u financiranju obrazovanja trebaju biti kvantitativne i strukturne glede novčanih izvora. Proračunska sredstva za osnovno i srednje školstvo, što sada iznose oko 3% bruto društvenog proizvoda, treba povećavati dinamikom koja jamči da će najkasnije u desetogodišnjem razdoblju dosegnuti postotak izdvajanja iz bruto

društvenog proizvoda razvijenih zemalja Europe (on već sada iznosi za cjelokupno školstvo oko 6%). Pored toga treba koristiti dodatne izvore sredstava od gospodarstva, lokalne zajednice i polaznika, što omogućuje financijska decentralizacija. U raspodjeli proračunskog novca trebalo bi razviti alternativne modele financiranja prema kojima se sredstva dodjeljuju učenicima (studentima) koji ih donose obrazovnim institucijama. To, uz eksternu valorizaciju obrazovnih postignuća, potiče njihovo takmičenje u kvaliteti obrazovanja.

12. PROGRAM PRIORITETNIH MJERA ZA REALIZACIJU STRATEGIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA U RAZDOBLJU OD 2001. DO 2003. GODINE

Programski prioriteti u implementaciji strategije razvitka odgoja i obrazovanja međusobno su povezani i uvjetovani. Mi ćemo ih, analogno strukturi integralnog teksta Strategije, prikazati prema stupnjevima cjeloživotnog obrazovanja - od predškolskog odgoja i obrazovanja do obrazovanja odraslih, posebno izdvajajući razvojnu infrastrukturu, koja je opći uvjet uspješne provedbe strategije.

Predškolski odgoj i obrazovanje

- Utvrditi obuhvat djece programom pripreme za školu koji se izvodi u godini prije polaska u školu te mjere koje je potrebno provesti kako bi se ostvario potpuni obuhvat.
- Utvrditi obuhvaćenost predškolske djece drugim programima i mjere koje je potrebno provesti za povećanje obuhvata.
- Izvršiti pripreme za podizanje školovanja odgojitelja na visokoškolsku razinu.

Osnovna i srednja škola

- Rasteretiti postojeće programe i izraditi upute za učitelje i nastavnike za rad s rasterećenim postojećim programima i udžbenicima.
- Provesti empirijsku evaluaciju postojećeg nacionalnog kurikuluma.

- Započeti izradu novog nacionalnog kurikulumu za osnovnu i srednju školu.
- Izraditi studiju izvodljivosti produžavanja obveznog obrazovanja na 9 odnosno 10 godina, te na temelju njezinih rezultata donijeti odluku o trajanju obveznog školovanja.
- Uspostaviti sustav eksterne valorizacije obrazovnih postignuća na kraju osnovne i srednje škole.
- Uvesti državnu maturu koja se provodi eksternom valorizacijom.
- Utvrditi pedagoški standard za reformiranu osnovnu i srednju školu.
- Utvrditi optimalnu mrežu osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj.
- Inovirati zakon o osnovnom i srednjem školstvu.
- Donijeti temeljni zakon o obrazovanju i/ili Zakon o financiranju.
- Donijeti Zakon o Zavodu za školstvo.
- Donijeti Zakon o prosvjetnoj inspekciji.

Obrazovanje učitelja i nastavnika

- Utvrditi optimalnu mrežu visokih učiteljskih škola prema stvarnim potrebama osnovnog školstva i regionalnog razvoja.
- Provesti evaluaciju kvalitete postojećih visokih učiteljskih škola i uspostaviti sustav osiguravanja kvalitete.
- Na temelju provedene evaluacije kvalitete postojećih visokih učiteljskih škola odrediti najmanje jedno visoko učiteljsko učilište koje treba prerasti u učiteljski fakultet prema europskim standardima te odrediti mjere koje treba provesti da ono ispuni potrebne uvjete.
- Uskladiti koncept, program i trajanje “pedagoško-psihološke” izobrazbe na nastavničkim fakultetima s europskim standardima.

Visoko obrazovanje

- Provesti (dovršiti) evaluaciju postojećih programa i institucija visokog obrazovanja.
- Temeljem rezultata evaluacije veleučilišta utvrditi koja ispunjavaju potrebne uvjete te kojima treba osigurati potrebne uvjete za kvalitetno funkcioniranje, odnosno, koji se stručni studiji trebaju integrirati u sveučilište.
- Izraditi prijedlog srednjoročnog razvoja mreže javnih visokoškolskih i znanstvenih institucija.
- Započeti s pripremama za provođenje *Bolonjske deklaracije* uključujući i pilot-projekte uvođenja promjena.
- Utvrditi kriterije za uvođenje redovitih cijelovremenskih poslijediplomskih studija.
- Utvrditi kriterije za osnivanje centara izvrsnosti.
- Izraditi prijedlog srednjoročne kadrovske obnove visokog obrazovanja s posebnim osvrtom na školovanje i specijalizaciju mladih u inozemstvu.
- Izraditi srednjoročni financijski plan za kapitalne investicije, investicijsko održavanje, obnovu postojeće i nabavu nove opreme.
- Predložiti dinamiku povećavanja BNP-a za redovite djelatnosti visokog obrazovanja.
- Dovršiti sve zakonske projekte za znanost i visoko obrazovanje i poslati ih u saborsku proceduru "u paketu" zbog međusobne povezanosti.

Obrazovanje odraslih

- Pri Vladi Republike Hrvatske osnovati međuresorsko tijelo, Nacionalni savjet za obrazovanje odraslih, koji će izraditi nacionalni program obrazovanja odraslih.
- Provesti evaluaciju obrazovanja odraslih u RH prema metodologiji koja se primjenjuje u razvijenim zemljama. Evaluacija se odnosi na programe, institucije, kadrove i ostale uvjete osiguravanja kvalitete u obrazovanju odraslih.
- Osnovati pri nekoj od razvijenih institucija za obrazovanje odraslih Zavod za istraživanje i razvoj obrazovanja odraslih.

- Donijeti Zakon o obrazovanju odraslih.

Decentralizacija obrazovanja

- Pratiti proces i učinke mjera financijske decentralizacije te uvoditi korektivne mjere.
- Pratiti proces i učinke mjera decentralizacije upravljanja školstvom i uvoditi korektivne mjere.
- U okviru procesa rasterećivanja obrazovnih programa provoditi decentralizaciju kurikuluma.

Razvojna infrastruktura

- Revitalizirati Zavod za školstvo i pozicionirati ga izvan Ministarstva prosvjete.
- Osnovati Zavod za strukovno obrazovanje .
- Osnovati Zavod za obrazovanje odraslih pri nekoj razvijenoj instituciji za obrazovanje odraslih.
- Pokrenuti nedostajuće poslijediplomske stručne i znanstvene (doktorske) interdisciplinarnе studije obrazovanja (analogne studiju obrazovanja u razvijenim zemljama), kojima bi se formirala kritična masa obrazovnih specijalista za rješavanje posebnih problema u obrazovanju.
- Uspostaviti jezgre stručno-razvojnih timova u školama u kojima ih nema (minimalno jezgro tima tvore pedagog i psiholog).
- Postojeći Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, što je osnovan pri Institutu za društvena istraživanja, uspostaviti kao samostalni institut koji bi se primarno bavio izradom studija potrebnih za formuliranje prosvjetne politike i projektima provođenja strukturnih promjena sustava.
- Centar za istraživanje i razvoj istraživanja treba započeti realizaciju prioriternog istraživačkog programa sa sljedećim istraživačkim projektima:
a) model obvezne škole, b) evaluacija i obnova nacionalnog kurikuluma, c) restrukturiranje učiteljskog obrazovanja, d) restrukturiranje obrazovanja nastavnika, e) sustav eksterne valorizacije obrazovnih postignuća, f) sustav identifikacije i obrazovne potpore nadarenih učenika, g) razvoj sustava visokog obrazovanja.

- Osnovati instituciju za eksternu valorizaciju obrazovnih i odgojnih postignuća učenika (za početak u nekoj od postojećih razvojnih institucija, a kasnije kao posebnu ustanovu).

Literatura

Budin, L. i sur. (2001). *Informacijska i komunikacijska tehnologija*. Zagreb: Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.

Carnoy & Castell, (1995). *Sustainable Flexibility: A prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age*. Palo Alto: School of Education, Stanford University.

Commission of the European Communities (2001). *Report from the Commission: The Concrete Future Objectives of Education Systems*. Brussels.

Čučić, Lj. (ur.), (1988). *Agenda 2000: za jaču i širu Uniju*. Zagreb: Europski pokret Hrvatska, Europski dom Zagreb (naslov originala: *Agenda 2000: For a stronger and wider Union*).

Delors, J. (ur.), (1998). *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa (naslov izvornika: *Delors, J. 1996. Learning: The Treasure Within*). Paris: UNESCO).

Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning: Guidelines for a Modern Education policy*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, research and Technology.

European Commission, Eurostat (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning. Unit E-3: Education, health and other social fields*.

Fägerling, I. & Saha, L. J. (1989). *Education and National Development*. Oxford: Pergamon Press.

Faure, E. et al. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

Flego, G. (1999). *Autonomija sveučilišta i sloboda znanstveno-istraživačke djelatnosti*. U: *Flego, G., Silobrčić, V.* (ur.) *Inicijativa za promjenu položaja znanosti u Hrvatskoj*.

Galbraith, J. (1992). *Vodič za nadarjene*. Ljubljana: Državna založba Slovenije
Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.

Hytönen, J., Razdevšek-Pučko, C., Smyth, G. (1999). Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo / Teacher Education for Changing School. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ireland: National Development Plan 2000-2006, Dublin: Government Publications Office.

ISCED (1997). International Standard Classification of Education. Paris: UNESCO.

Iskorak 2001 (2001). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Knowles, M. (1970). The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy. New York: Association Press.

Laderriere, P. (2000). Strategies of educational reform: From concept to realisation. In: Gaberšček, S. & Dimc, N. (eds.), Strategies of Educational Reform in South East Europe Countries. Ljubljana: Open Society Institute – Slovenia.

Ledić, J. (2001). Upravljanje visokoškolskim institucijama: problemi i pristupi rješanjima. Društvena istraživanja (u tisku).

Luisoni, P. (ed.), (1997). What secondary education for a changing Europe? Trends, challenges and prospects. Council of Europe Publishing.

Marušić, S. (1999). Ljudski potencijali u postizanju konkurentnosti hrvatskog gospodarstva – Kadrovska funkcija: Stanje i projekcija. Ekonomski pregled, 50, 7-8, 673-698.

Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2000). Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj. Zagreb: Targa.

Miliša, Z. (ur.), (2000). Izvješće o hrvatskom školstvu. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, Zavod za unapređivanje školstva.

OECD (2000). Thematic Reviews of National Policies for Education: CROATIA. Centre for co-operation with non-members, Education committee.

OECD (2000a). Education at a Glance. OECD indicators. Paris: CERI.

OECD (2001). Education Policy Analysis: Education and Skills. Paris: CERI (Center for Educational Research and Innovation).

Pastuović, N., (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

Peko, A. i sur. (2001). *Vrjednovanje rada, uspjeha i kvalitete*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće, Prilog 8.

Povjerenstvo Europske zajednice (1996). *Prema društvu koje uči* (Bijeli dokument o obrazovanju). Zagreb: Educa. (Naslov izvornika: *Commission of the European Communities, White paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1995).

Prilozi Prosvjetnog vijeća Ministarstva prosvjete i športa, br. 7, 8, 9, 10.

Priopćenje (2001). Vol. XXXVII. br. 9.2.7/2. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Zagreb.

Reccomendation on Adult Education (1977). *Adult Education Information Notes*, no. 1. p. 2. Paris: UNESCO.

Rogić i Zeman, (ur.), (1998). *Privatizacija i modernizacija*. Zagreb: Institut "Ivo Pilar"

Salamanca Convention of Higher Education Institutions (2001).

Silobrčić, V. (1999). *Znanstvena proizvodnost i kriteriji vrednovanja znanstvenika u Hrvatskoj* U: *Flego, G., Silobrčić, V.* (ur.) *Inicijativa za promjenu položaja znanosti u Hrvatskoj*.

Sirgy, M. J. (1986). *A quality of life theory derived from Maslows developmental perspective: Quality is related to progressive satisfaction of a hierarchy of needs, lower order and higher.* *The American Journal of Economics and Sociology*, 45, 3, 329-342.

Super, D. E. & Šverko, B. (1995). *Life Roles, Values, and Careers*. San Franciso: Jossey-Bass Publishers.

The Bologna Declaration (1999). Bologna: The Bologna Forum.

The Magna Charta Universitatum (1988). Bologna: The Bologna Forum.

The World Bank (2000). *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Countries*. Washington, D. C.: The World bank, Human Development Sector.

Vrgoč, H. (ur.), (2001). *Ustroj školstva Republike Hrvatske*. Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće.

Windham, D. M. (1990). *Improving the Efficiency of Educational Systems*. United States for International Development, Office of education.