

Nikola Pastuović

ANDRAGIŠKI CIKLUS U OBRAZOVNOJ PRAKSI

UDRUŽENOG RADA

Doktorski rad

1991.

SADRŽAJ

	Str.
I. CILJEVI OBRAZOVANJA I VRSTE OBRAZOVNE EFIKASNOSTI	1
1. Ekonomska efikasnost obrazovanja	4
2. Socijalna efikasnost obrazovanja	9
Obrazovanje i socijalna struktura	10
Obrazovanje i politička socijalizacija	17
Stjecanje stavova	20
3. Pokazatelji ekonomske i socijalne efikasnosti obrazovanja	24
Usklađenost obrazovne produkcije s potrebama privrede i društva	25
Faktori atraktivnosti zanimanja	28
Usklađenost između sadržaja obrazovanja i zahtjeva rada	33
Kvalitet osposobljenosti formiranih kadrova	37
Doprinos obrazovanja razvoju privrede	41
Utjecaj obrazovanja na razvoj samoupravljanja	45
4. Struktura i okolina odgojno-obrazovnog sistema	52
II. ANDRAGOŠKI CIKLUS KAO TEORETSKI MODEL	60
1. Faza andragoškog ciklusa	63
Ispitivanje obrazovnih potreba	64
Planiranje obrazovnog rada	68
Planiranje kadrova	69
Plan obrazovanja radne organizacije	70
Planiranje kao faza andragoškog ciklusa	71
Programiranje obrazovnih sadržaja	74
Faze programiranja i elementi programa	79
Neposredno pripremanje i organiziranje odgojno-obrazovnog procesa	82

Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa	85
Volarizacija odgojnih i obrazovnih rezultata	91
2. Šire implikacije andragoškog ciklusa	99
III. UDRUŽENI RAD KAO SUBJEKT SISTEMA OBRAZOVANJA	102
1. Udruženi rad kao nosilac obrazovne politike	102
2. Udruženi rad kao dio obrazovnog sistema	107
Školovanje zaposlenih /povratno obrazovanje/	106
Osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih	110
Organizacija obrazovne funkcije u udruženom radu	114
Kriteriji za organizaciju službe za obrazova- nje u udruženom radu	117
IV. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	122
1. Uzorak i problem istraživanja	122
2. Utjecaj udruženog rada na obrazovnu politiku	124
3. Andragoški ciklus u obrazovnoj praksi udruženog rada	141
Školovanje zaposlenih /povratno obrazovanje/	141
Neškolsko obrazovanje zaposlenih /osposoblja- vanje i usavršavanje/	156
4. Andragoški ciklus u osposobljavanju i usavrša- vanju za rad	168
5. Andragoški ciklus u obrazovanju za samoup- ravlanje	177
6. Andragoški ciklus u obrazovanju za kulturne aktivnosti	188
7. Andragoški ciklus u osnovnom obrazovanju zaposlenih	199
8. Sintetičko testiranje modela	208
9. Andragoški ciklus i reforma obrazovanja	220
10. Zaključci istraživanja	225
Literatura	
Prilozi	

Zahvaljujem profesoru dru Borivoju Samolovčevu na savjetima i podršci koju mi je pružio u pojedinim fazama istraživanja i izradi disertacije.

I. CILJEVI OBRAZOVANJA I VRSTE OBRAZOVNE EFIKASNOSTI

U funkciji ekonomskog i socijalnog razvoja raste i značenje obrazovanja. Sve dok obrazovanje nije postalo jedan od glavnih faktora razvoja proizvodnih snaga i društvenih odnosa, ono je predstavljalo izoliranu oazu za razvoj malobrojnih i povlaštenih pojedinaca, koja je autonomno egzistirala na marginama društva. Proces industrijalizacije dovodi obrazovanje u novi odnos prema materijalnoj proizvodnji za koju osposobljava ljude za različite uloge u okviru postojeće društvene i tehničke podjele rada. Korelativno s rastom njegove važnosti raste i značaj pitanja njegove efikasnosti, te njezina mjerenja i unapređivanja.

Pitanje efikasnosti odgoja i obrazovanja kao društvene djelatnosti aktualizira problem njegovih ciljeva. Jer efikasnost se neke djelatnosti sastoji u stupnju u kojem ostvaruje svoje ciljeve. Analiza sistema ciljeva u društvima koja tu djelatnost organizirano razvijaju, pokazuje da se ciljevi odgoja i obrazovanja mogu podijeliti u tri široke kategorije.

Prvu bismo grupu ciljeva uvjetno mogli nazvati pedagoškom ili "humanističkom" gdje se obrazovanost ne tretira kao sredstvo nego kao vrijednost po sebi, koja u interakciji s ostalim spoznajnim, emocionalnim i motivativnim osobinama čovjeka, razvija njegovu ličnost. Obrazovanje se izvodi iz osobina čovjeka i namijenjeno je njegovoj samoaktualizaciji.

Druga grupa ciljeva sastoji se u unapređivanju ekonomskog položaja onih koji se obrazuju, odnosno u poticanju ekonomskog i privrednog rasta, odnosno razvoju proizvodnih snaga zajednica. To

su, dakle, ekonomski ciljevi obrazovanja.

Treća grupa ciljeva sastoji se u unapređivanju socijalnog položaja pojedinca, odnosno poticanju razvoja društvenih odnosa i izmjeni socijalne strukture društva u pravcu socijalističkog društvenog preobražaja. To su, dakle socijalni ciljevi obrazovanja. Humanistička ili pedagoška efikasnost još se zove internom, a ekonomska i socijalna vanjskom ili eksternom djelotvornošću.

Da zaključimo, ciljevi su obrazovanja višedimenzionalni. U pluralizmu ciljeva ističu se humanistički, ekonomski i socijalni, pa je, dakle efikasan onaj odgojno-obrazovni sistem koji uravnoteženo i u visokom stupnju ostvaruje sva tri navedena cilja.

U svim društvima koja su se potrudila da formuliraju ciljeve obrazovne djelatnosti može se primijetiti da se kao prioritetan cilj deklarira razvoj čovjeka, a kao sekundarni ciljevi razvoj privrede i društva. U praksi pak provođenja ovakve deklarirane politike ima kolebanja. Često je, naime, redoslijed ciljeva obrnut - najviše se vodi računa o usklađenosti obrazovne produkcije s potrebama privrede i društva, a tek se potom postavlja pitanje što se događa s ljudima - potpomaže li se obrazovanjem njihov slobodan i svestrani razvoj, ili se obrazovanjem od njih formiraju dobri proizvođači i potrošači te lojalni čuvari postojećeg društvenog poretka.

Ovakve razlike u shvaćanju obrazovnog ideala u praksi mogu se objasniti značenjem obrazovne djelatnosti za funkcioniranje društva. Budući da se od nje očekuje da bude jedan od glavnih motora ekonomskog razvoja i važan faktor stabilizacije društvenih odnosa, razumljivo je da društvo vodi najviše računa o ekonomskim i socijalnim obrazovnim efektima. Interna se pak obrazovna efikasnost tretira u tom sklopu kao pretpostavka vanjskoj,

a ne kao zasebna vrijednost. Analiza mjera praktične, a ne deklarirane obrazovne politike, u zemljama s različitim društvenim sistemima i različitog stupnja razvijenosti, pokazuje da su one usmjerene prvenstveno prema unapređivanju vanjske obrazovne djelotvornosti. Kada one nije zadovoljavajuća govori se o tzv. "krizi obrazovanja". Da je tome tako svjedoči pregled relevantne literature i rasprava koje se o tome vode u svijetu i u nas./Roszak, 1969., Kums, 1970., Russell, 1971., Marcuse, 1972., Furastije, 1973., Flere, 1973., Stone, 1975., Reimer, 1975., Bowels, 1975., Kuvačić, 1977., Šuvar, 1977., Drakulić, 1979., Pastuović, 1980., itd./ . Na opadanje ekonomske i socijalne djelotvornosti obrazovanja reagira se reformom obrazovne djelatnosti. Činjenica što su reforme zaredale svijetom svjedoči o tome da obrazovna djelatnost sve više zaostaje za znanstveno-tehničkim progresom, da opada isplativost investicija koje se u nju ulažu, te da umjesto stabilizirajućih izaziva sve više socijalno destabilizirajućih efekata.

Ove tvrdnje valja svakako obrazložiti detaljnijom eksplikacijom mehanizma na osnovu kojih obrazovanje u svojoj okolini izaziva odgovarajuće ekonomske i socijalne promjene. Na toj osnovi moguće je doći do realne procjene stvarnih mogućnosti obrazovanja da unapređuje privredu i društvo. To je tim neophodnije jer se o tome najčešće raspravlja ili veoma uopćeno ili na temelju rezultata istraživanja koja nisu konkluzivna. Zbog toga ćemo o ekonomskoj i socijalnoj efikasnosti obrazovanja, kao i faktorima koji ju determiniraju, kazati još nekoliko riječi. Najprije ćemo iznijeti glavnne načelne stavove, a zatim ćemo ih pokušati operacionalizirati.

1. Ekonomska efikasnost obrazovanja

Da obrazovanje pozitivno djeluje na ekonomski razvoj, odnosno razvoj proizvodnih snaga, može se dokazati već i fenomenološkom analizom odnosa između glavnih činioca proizvodnosti ljudskoga rada. Ona, kao što je poznato, ovisi o dva glavna faktora: tzv. objektivnog ili tehničkog faktora, te subjektivnog ili ljudskog faktora, pri čemu je i tehnički faktor rezultat prethodnog minulog rada čovjeka na istom ili drugom mjestu. Odnos između ova dva činioca nije u osnovi aditivan nego interaktivan, što će reći da je efekt jednog od ovih faktora to veći što je veća zastupljenost drugog. Zato efekt velikih privrednih investicija može izostati ako ove nisu praćene adekvatnim rastom ljudskog faktora. Neki naglo obogaćene zemlje izvoznice nafte ne mogu oploditi naglo pritekli kapital zbog zaostajanja u razvoju ljudi. S druge strane, ratom opustošene zemlje kao što su Njemačka i Japan, ponovno su izrasle u ekonomske divove zbog visoke razine ljudskog potencijala koji je velikom lakoćom apsorbirao investicije u novu tehnologiju i opremu. To je razlog zašto se danas smatra da je bogata ona zemlja koja ima razvijenu kadrovsku osnovu bez obzira na raspoložive prirodne resurse i financijska sredstva.

Kvalitet ljudskog faktora ima tri osnovne dimenzije: sposobnosti /uključujući i fizičko zdravlje/, znanja i vještine, te motivaciju ili zalaganje /što uključuje kulturne obrasce ponašanja, odnosno socijalni mentalitet/. Odnos ovih varijabli, u smislu njihova djelovanja na radni učinak, također je interaktivan, što znači da je doprinos svake od njih varijabilan ovisno o zastupljenosti ostalih dimenzija u modelu, te relevantnosti pojedine dimenzije s obzirom na prirodu aktivnosti

o kojoj se radi. Kod jednostavnih poslova značaj sposobnosti i obrazovanosti je manji nego kod složenih radova pa se zbog toga kod njih i traži više obrazovanje. Jedino je motivacija približno jednako važan faktor za sve vrste poslova bez obzira na njihovu vrstu i zahtjeve. Stoga se u psihološkoj literaturi smatra da je to, u stvari, najvažniji subjektivni razvojni faktor.

Važnost obrazovanja za proizvodnost rada ovisi o njegovoj složenosti. U pravilu, što je rad složeniji zahtjevi su na obrazovanost izvršilaca toga rada veći. To znači da više obrazovanja samo po sebi ne mora nužno rezultirati većim proizvodnim efektima, u koliko ono ne korelira sa zahtjevima rada. S tim u vezi, na osnovu opsežnih komparativnih analiza kvalifikacione strukture zaposlenih na različitim nivoima tehničke razvijenosti utvrđeni su tzv. optimalni kvalifikacioni modeli za svaki nivo tehničke razvijenosti, od zanatske do potpuno automatizirane proizvodnje /Rihta, 1972./. Ne ti modeli uzimaju u obzir samo zahtjeve rada kao takve, a ne i društvene zahtjeve koji reflektiraju bazične koncepte koji dominiraju u nekom društvu o tome kakvog čovjeka, a ne samo proizvođača, treba obrazovanjem formirati. Stoga Auerhanovi kvalifikacioni modeli odražavaju tehnokratski pristup obrazovanja radne snage sa stajališta zahtjeva rada, a ne i zahtjeva humanog i društvenog razvoja. S druge strane, ako je obrazovanost radnika znatno iznad zahtjeva posla, može doći čak do pada radnog učinka zbog pada motivacije. Radnik koji se ne može potvrditi u radu i koji ne može primijeniti svoja znanja i sposobnosti neće biti zadovoljan. Obrazovanje u takvom slučaju može više smetati nego koristiti, gledano dakako samo s užeg ekonomskog stajališta. Gledano s vanekonomske tj. humanističkog i druš-

tvenog gledišta ovakvo obrazovanje djeluje pozitivno na razvoj ličnosti i na mijenjanje društvenih odnosa. Zapravo, tek je nezadovoljan čovjek pretpostavka promjene i razvoja /Berlinguer, 1975./.

Ovakva povezanost između zahtjeva rada i obrazovanja ne vrijedi samo na individualnoj ili mikro-razi-~~ni~~ne, nego i na mikro-ekonomskom planu. Obrazovanje će imati pozitivan efekat na ekonomski razvoj onda kada njegov sadržaj bude prihvaćen od strane razvoja. Naime, ekonomska struktura privrede treba da bude takva da može apsorbirati formirane kadrove. Onda i efektivni doprinos obrazovanja razvoju zavisi od mogućnosti privrede da prihvati i zaposli formirani kadar. Postoji, dakle, granica kada se daljnje investiranje u obrazovanje, s ekonomskog gledišta, više ne isplati i kada alternativne investicije postaju isplativije /Bezdanov, Ratković, Pastuović, 1977./.

Radi se, naime o tome da se obrazovanjem ne stvara dohodak neposredno. Obrazovanje nije oblast proizvodnog rada. Radom u obrazovanju neposredno se formiraju određena svojstva čovjeka koja mogu doći do izražaja i rezultirati stvaranjem dohotka samo u određenim okolnostima koje ta svojstva zahtijevaju - tj. radom u odgovarajućem zanimanju i radnom mjestu. Nužan je dakle odgovarajući spoj obrazovanih proizvođača sa sredstvima za rad da bi se njegova svojstva, koja je stekao obrazovanjem, mogla izraziti na planu porasta produktivnosti rada i nacionalnog dohotka /Filipović, Pastuović, 1976./.

Zato je raspored kadrova unutar radne organizacije, između različitih djelatnosti te regionalni raspored kadrova, značajan faktor ekonomske efikasnosti obrazovanja, čak i više nego globalna obrazovna struktura stanovništva.

Raspored i iskorištenost kadrova unutar radne organizacije ovisi o kadrovskoj politici koja se u njoj vodi. U kojoj će se mjeri primjenjivati postulat "pravi čovjek na pravo mjesto", ovisi pak o atmosferi i društvenim odnosima u organizaciji, tj. da li oni pogoduju ili kočuju razvoj. Poznato je da se birostruktura, čuvajući svoju monopolsku poziciju u upravljanju, plaši ne samo radnika nego još više stručnjaka koji bi mogli izazvati promjene. Ne niti radnici nisu u svakom slučaju progresivni. Seljački mentalitet koji još vlada u dobrom dijelu privrede karakterističan je po tome što je statičan, konzervativan i egalitaran. Niti jedna od ovih crta ne pogoduje inovacijama i ozbiljnijim promjenama koje sa sobom donosi primjena znanosti i obrazovanja. Može, dakle, globalna obrazovna struktura zaposlenih biti veoma visoka pa da ekonomski efekti obrazovanja budu slabi ako se kadrovi ne nalaze na pravim mjestima ili ako rezultati njihova rada ne predstavljaju iskorištene inpute u organizaciji kao poslovnom sistemu. Da se kadrovi veoma često raspoređuju na radne zadatke koji ne odgovaraju njihovim kvalifikacijama vidi se iz podatka da je 1972. godine u SR Hrvatskoj na radnim mjestima koja traže višu školsku spremu bilo zaposleno tek 52,4% kadrova s takvom spremom usprkos obilju raspoloživih kadrova s takvom kvalifikacijom /Brekčić, Jurina, 1975./.

Neadekvatnost rasporeda postojećeg kadrovskog potencijala i njegovo suboptimalno korištenje očituje se ne samo na nivou radne organizacije nego i na sektorskoj i regionalnoj razini. Što se tiče njihova sektorskog rasporeda posebno se ističe veliki broj stručnjaka u izvanprivrednim djelatnostima - u općinskoj i republičkoj administraciji, komorama, bankama, udruženjima, SIZ-ovima itd. Više od jedne trećine strojarских

inženjera radi izvan proizvodnje. Slično je s agronomima, veterinarima i ostalim proizvodnim zanimanjima.

S tim je u uskoj vezi neadekvatan regionalni raspored kadrova. Glavne se regionalne disproporcije rasporeda kadrova očituju u prevelikoj koncentraciji stručnjaka u velikim gradovima, gdje je i zabilježen najveći broj nezaposlenih s visokom stručnom spremom, te nedovoljan broj stručnjaka u nerazvijenim područjima. To je temeljna prepreka bržem razvoju tih područja gdje nedostaje kvalificiranih ljudi za realizaciju krupnih razvojnih projekata. Nepovoljna komunalna i socijalna infrastruktura odbija stručnjake da ođlaze i da trajno ostaju u takvim regijama čak i pod cijenu privremene nezaposlenosti.

Budući da obrazovanje po svojoj prirodi ne djeluje izravno na privredni razvoj nego jedino kroz sinergično i komplementarno djelovanje s drugim faktorima ekonomskog razvoja, to ekonomska efikasnost obrazovanja samo djelomično ovisi o njemu samome. Homogena struktura obrazovnog sistema i povoljno riješeni problemi u drugim oblastima infrastrukture, neophodan su uvjet za uspješan doprinos obrazovanja produktivnosti rada. To se najbolje vidi na primjeru SR Slovenije koja je po broju visokostručnih kadrova /3,3%/ bila 1974. godine na posljednjem mjestu među republikama, ali je po stopi rasta produktivnosti bila prva /2,3% godišnje za razdoblja 1971-1975./ /Jašić, 1979./.

Gledajući na determinante efikasnosti obrazovanja na taj način zaista je s ekonomskog stajališta neracionalno investirati u ekstenzivni razvoj i kvantitativnu ekspanziju visokog obrazovanja sve dok postojeća visokoškolska obrazovna produkcija nije niti približno iskorištena. Zanimljivo je, osim svega, da

se ova dva fenomena jedva dovedu u uzajamnu vezu. Obrazovnom se sustavu prigovara da se razvija autonomno i da ne vodi računa o potrebama privrede i društva, ali se pri tome ne uzima u obzir da sama privreda neodgovorno postupajući s postojećim kadrovskim potencijalom to da ne planira svoje buduće obrazovne i kadrovske potrebe.

S tim u vezi može se postaviti pitanje da li je upotreba opravdano, kada bi i bilo moguće, vrednovati odgojno-obrazovni rad prema njegovu doprinosu porastu društvene proizvodnosti rada. Takav, naime, stav implicira odgovornost ljudi u obrazovanju za upotrebu i korištenje rezultata njihova rada na što imaju mali ili nikakav utjecaj. A ujedno i prenaglašava ekonomske na račun izvanekonomskih efekata obrazovne djelatnosti.

2. Socijalna efikasnost obrazovanja

Socijalna se djelotvornost obrazovanja očituje u stupnju ostvarivanja njegovih socijalnih ciljeva. Karakter socijalnih ciljeva obrazovanja ovisi o karakteristikama društvenog poretka u kojemu obrazovanje djeluje. Prema tome, društveni ciljevi obrazovanja, njihova progresivnost ili konzervativnost, pa čak i reakcionarnost, ovisi o njegovom "socijalnom kruženju", tj. o progresivnosti ili konzervativnosti odn. sa koji u dotičnom društvu vladaju.

Specifični se socijalni zadaci odgoja i obrazovanja razlikuju od jedne društvene zajednice do druge, no pri tome su neke karakteristike zajedničke tako da predstavljaju njihov svojevrstni "zajednički nazivnik". Osnovni društveni cilj svakog odgoja i obrazovanja, sastoji se u učvršćivanju i stabilizaciji postojećeg društvenog odnosa. On se ostvaruje kroz slijedeće glavne

zadatke odgoja i obrazovanja:

- djelovanje na socijalnu strukturu,
- političku socijalizaciju učenika i studenata.

Te su ujedno glavni problemi prema kojima je danas usmjerena sociologija obrazovanja koja istražuje društvene uvjete i društvene efekte prvenstveno institucionalnog, ali i izvaninstitucionalnog odgoja i obrazovanja.

U jugoslavenskom društvu gdje je revolucionarnom akcijom došlo do promjene društvenog porutka, pa prema tome i do nagle promjene vrijednosnog sistema i društvenih odnosa, zadatak obrazovanja sastoji se u internalizaciji tog novog vrijednosnog sustava, te doprinisu izmjeni naslijeđene klasne strukture društva i stvaranju nove socijalističke socijalne strukture, odnosno u stvaranju subjektivnih pretpostavki za razvoj socijalističkih samoupravnih društvenih odnosa.

Obrazovanje i socijalna struktura

O utjecaju obrazovanja na socijalnu strukturu postoje dvije glavne hipoteze ili pristupe koji su samo djelomično empirijski verificirani. Jedan bismo uvjetno mogli nazvati optimističkim, a drugi pesimističkim.

Prvi stav zatičemo već u prosvjetiteljskoj filozofiji i on počiva na Lockeevom postulatu da je svijest čovjeka "tabula rasa" po kojoj okolni utjecaji ispisuju željene sadržaje. Prema tom gledanju, obrazovanje, osim što formira pojedinca, može da promijeni i društvo tako što će i bogati i siromašni shvatiti da su njihova prava jednaka i zbog toga izvršili preraspodjelu privatnih bogatstava u korist siromašnih. Slično su rezonirali i francuski prosvjetitelji, vjerujući u moć obrazovanja da

smanjuju društvene nejednakosti i mijenja društvene odnose.

Suprotno, pesimistički stavovi o vrijednosti obrazovanja u mijenjanju društva predstavljaju nativistička, socijaldarvinistička gledanja, koja socijalne razlike u društvu izvode iz individualnih razlika u sposobnostima koje su nasliedene. Korrelacija koja je utvrđena između socijalnog položaja i stupnja inteligencije pojedinca uzima se kao dokaz bitnog utjecaja sposobnosti na vertikalnu socijalnu pokretljivost. Niži društveni položaj uvjetovan je, dakle, nižom inteligencijom, pa, prema tome, obrazovanje tu ne može mnogo pomoći. To što i obrazovanje poboljšava socijalni položaj pojedinca ništa ne mijenja na stvari jer je inteligencija također glavni faktor uspjeha i u obrazovanju /Jensen, 1991./.

Između nekritičkog optimizma i nekritičkog pesimizma o mogućnostima djelovanja obrazovanja na socijalnu strukturu leži marksistički utemeljeni pristup koji upozorava na klasnu uvjetovanost i klasnu funkciju obrazovanja, pogotovo institucionalnog. Već je Lenjin u svojim polemičkim spisima pokazao iluzornost idealističkog očekivanja da će obrazovanje samo za sebe promijeniti društvene i ekonomske odnose. /Lenjin, 1973./.

U građanskoj sociologiji dominiraju funkcionalistička shvaćanja prema kojima velika moć obrazovanja u mijenjanju socijalne strukture proizlazi iz pretpostavke da socijalna struktura društva nastaje kao rezultat raspodjele materijalnih i socijalnih nagrada koja je izvršena na članove društva prema njihovom zalaganju i uspjehu u radu. U takvom društvu svi imaju jednake šanse za sve položaje, pa je stvar pojedinca u kojoj će ih najeri iskoristiti. Društvo je zainteresirano, da zbog vlastite efikasnosti, osigura napredovanje najспособnijima i

najmotiviranijim pojedincima, pa je stoga sistem obrazovanja otvoren za sve te, predstavlja glavni mehanizam socijalne pokretljivosti. Društveni se položaji, dakle, ne nasljeđuju nego se stiču vlastitim zaslugama u čemu je obrazovanje jedna od glavnih poluga /Glavni teoretičari koji propagiraju ovakva shvaćanja jesu: P. Sorokin, K. Davis, W.E. Moore i T. Parsons/.

Smanjenje socijalnih nejednakosti u obrazovanju ne znači, međutim, smanjenje socijalne nejednakosti u društvu. Čak i uz pretpostavku da uspjeh u obrazovanju ovisi isključivo o sposobnostima i zalaganju pojedinca, te da je obrazovanje glavni kanal socijalne pokretljivosti /što ona u izvjesnoj mjeri jest/, to uspjeh ne znači da će doći do ujednačavanja socijalne strukture - već samo to da se mijenjaju kriteriji njezina formiranja. U najboljem slučaju unajesto naslijeđenih društvenih privilegija kriterij socijalne diferencijacije postaju naslijeđene "prirodne privilegije" čiji raspon ne mora biti ništa manji od socijalnih.

Istraživanja pokazuju da niti su "prirodne privilegije" /tj. razlike u sposobnostima i aktivaciji/ glavni faktor uspjeha u obrazovanju, niti je uspjeh u obrazovanju glavni faktor "uspjeha u životu", tj. društvenog položaja. Uspjeh je u obrazovanju, osim ekonomskih mogućnostima, u velikoj mjeri determiniran popularnom i često izmađu "kultura škola" i supkultura klase ili društvenog sloja kojemu pojedinac pripada. Supkulturu neke društvene grupe čini vrijednosna orijentacija, stil života i ponašanja, način komuniciranja i svi oni simboli socijalnog statusa prema kojima se lako i brzo identificira pripadnost pojedinca. Kultura škole u građanskom društvu, a dobrihan

dijelom i u našem, odgovara potkulturi tzv. "srednjeg sloja" i inteligencije, pa se djeca iz takvih porodica u takvoj školi lako i brzo snalaze, jer ona za njih predstavlja produžetak njihove "prirodne sredine". Djeca iz drugih slojeva, pogotovo radničkih, u takvoj su školi "kulturno henaikepirana" te u njoj postižu slabiji uspjeh bez obzira na stupanj sposobnosti i zalaganja /Bernstein, 1958., Edwards, 1990./.

Društveni status, /Termin status, ako nije posebno specificiran, označava zbir svih statusa, položaja, koje pojedinac zauzima na glavnim dimenzijama socijalne stratifikacije; bogatstvo, socijalni ugled i društvena moć. On označava položaj pojedinca u odnosu na cjelokupno društvo, / pojedinca ovisi o uspjehu u obrazovanju još manje nego što uspjeh u obrazovanju ovisi o sposobnostima i motivaciji učenika i studenata. Za to su odgovorni slijedeći glavni razlozi:

- ograničen broj visokosloženih radnih mjesta i privilegiranih društvenih položaja,
- utjecaj drugih faktora, osim obrazovanja, na zapošljavanje i profesionalno napredovanje u organizaciji.

Broj radnih mjesta koja zahtijevaju pojedinu vrstu i razinu obrazovanja ovisi o vrsti i složenosti rada koji je potreban za realizaciju određene proizvodnje. Složenost rada ovisi o tehničkom nivou na kojem se jedan proizvodni program ostvaruje. Međuzavisnost između tehničkog nivoa proizvodnje i potrebnog obrazovanja zaposlenih izražena je u tzv. optimalnim kvalifikacionim modelima /Auerhan, 1985./ . Bez obzira na točnost omjera između potrebnih kvalifikacija za pojedine tipove proizvodnje, može se smatrati dokazanim da postoji čvrsta veza između stupnja društvene i tehničke podjela, te potrebnog obrazovanja. To znači da je podjela rada glavni ograničavajući faktor broja radnih mjesta na kojima se traži pojedine vrste i stupanj obrazova-

nja. Obrazovanje, svojom funkcijom prenošenja znanja i vještina, tu neumitno slijedi društvenu podjelu rada i zakonitosti njezine reprodukcije kao strukture društvenih položaja /Flere, 1976./.

Kvantitativna ekspanzija visokog obrazovanja /tzv. boom obrazovanja/ nije dakle rezultat samo znanstveno-tehničke revolucije, tj. apsolutnog i relativnog porasta potražnje za visokoškolovanim kadrovima, nego prvenstveno demokratizacije prava na obrazovanje i činjenice da obrazovanje zaista pruža određene šanse ljudima za njihov ekonomski i socijalni napredak. Svako društvo koje pretendira da djeluje demokratski, koristi sva sredstva da uvjeri svoje članove, ako već ne u ostvarenju socijalnu jednakost, a ono barem u jednakost mogućnosti svih da napreduju na društvenoj ljestvici prema vlastitim sposobnostima i zaslugama. Uz takvu propagandu o jednakim šansama i ostvarenu formalnu demokratskost obrazovanja, stvoreni su svi preduvjeti za masovnu iluziju u obrazovanju kao viziji za put u "visoko društvo", što vodi pravoj navali mladih i odraslih na više stupnjeve obrazovanja što rezultira u njegovoj već poznatoj kvantitativnoj ekspanziji i kvalitativnoj krizi.

Na današnjem stupnju tehničkog razvitka, uz postojeću društvenu podjelu rada i postojeću masu radno aktivnog stanovništva, naprosto nema dovoljan broj odgovarajućih radnih mjesta na kojima bi se zaposlili svi oni koji završavaju više i visoke škole. Na taj se način stvara svojevrsni "intelektualni proletarijat" koji svoje aspiracije na položaj u društvu, koji bi odgovarao stečenoj kvalifikaciji, već iz objektivnih razloga ne može ostvariti.

Stoga se "kriza škole u današnjem kapitalističkom društvu

manje pogleda u ograničavanju prava na studije, a više u uskraćivanju prava na rad - na proizvodan i slobodan rad. Škola se otvara sve većim masama mladih, ali zato da ih zarobi u deformiranoj strukturi; ona, u stvari, obavlja funkciju stabilizacije sistema /Lettieri, 1975./.

S tim u vezi je i drugi faktor, koji dalje ograničava socijalnu pokretljivost na osnovi obrazovanja. Naime, nerealna je pretpostavka o pravednosti raspodjele šansi za privlačna zaposlenja. Pri izboru kandidata za privlačna radna mjesta, stupanj su i vrsta obrazovanja, formalno gledano, obično najvažniji kriteriji izbora. U stvarnosti, međutim, značajniju ulogu igraju neformalni kriteriji od kojih je najvažniji društveni položaj porodice, odnosno društvena moć pojedinca koji konkuriše za određeni posao.

Dok je obrazovanje još donekle relevantan faktor pri zapošljavanju on je gotovo irrelevantan za daljnje napredovanje unutar organizacije u koju je pojedinac ušao. U procesu napredovanja na hijerarhijskoj ljestvici najvažniju ulogu igra društvena moć, odnosno utjecaj s kojim pojedinac raspolaže, a koji proizlazi iz položaja kojeg on zauzima u strukturi društvene moći /Županov, 1959./.

U ovom pogledu naročito privilegirani rukovodni položaji, koji se zauzimaju relativno nezavisno od formalnog obrazovanja, a na osnovu specijalnih kriterija različitih moralnih podobnosti, specifičnih zasluga, sposobnosti i crta ličnosti. Osobito u sistemima koji ne priznaju profesionalizaciju rukovođenja, i gdje ne postoji niti škole za rukovođioce, odriječene su ruke onima koji vode kaširovsku politiku da se ne osvrću mnogo na obrazovanje kandidata, te da, ako ga već uzimaju u obzir, tretiraju eventualno kao nužan, a ne kao dovoljan faktor.

Društvena moć je u toj mjeri odlučujući činilac za socijalno napredovanje, i u toj mjeri superioran obrazovanju, da se ona javlja i kao glavna determinanta obrazovanja. Krišteći institut povratnog obrazovanja, odnosno, obrazovanja uz rad i iz rada, utjecajni pojedinci dobivaju prioritet pri izboru za daljnje obrazovanje, pri upisu na dodiplomski ili postdiplomski studij, te uživaju razne pogodnosti u toku studiranja i blaži kriterij na ispitima. Dok je konkurencija prema sposobnostima još igrala neku ulogu u redovitom školovanju mladih, njezina je uloga neznatna pri obrazovanju vodećih kadrova /Pastuhović, 1950.*/.

Da zaključimo. Temeljni značaj za socijalnu strukturu ima društvena podjela rada, bez obzira da li će se ona oblikovati kao klasna /na bazi privatnog vlasništva nad sredstvima za proizvodnju/ ili u vidu socijalnih slojeva. Klasno društvo će nestati tek kada nestane ropaska potčinjenost pojedinca podjeli rada, a s njom i suprotnost intelektualnog i fizičkog rada /Engels, 1955., Marks i Engels, 1961./. Budući da obrazovanje u osnovi slijedi društvenu podjelu rada, možemo reći da ono samostalno ne može mijenjati društvene odnose, ali može, zajedno s drugim faktorima, doprinjeti promjenama u određenom smjeru. Međutim, u momentu, kada masa radnika koji posjeduju "višak obrazovanja" koje ne može adekvatno biti primijenjeno u postojećoj organizaciji rada, prijeđe kritičnu kvantitativnu i kvalitativnu granicu, mijenjaju se odnosi snaga u društvu koji mogu voditi određenim promjenama i u društvenim odnosima i u načinu proizvodnje. Tada se postavljaju zahtjevi za sudjelovanjem i drugačijom organizacijom rada, kako bi se stvorio prostor za "obogaćeni rad". O tom procesu formiranja kritične društvene svijesti u funkciji ob-

razovanja reći ćemo nešto više u slijedećem poglavlju.

Obrazovanje i politička socijalizacija

Politička socijalizaciju definiramo kao proces putem kojeg se u strukturu ličnosti pojedinca inkorporiraju politički relevantni stavovi i oblici ponašanja /Šiber, 1974./. To je oblik "kulturalne transmisije" kojim društva osiguravaju svoj kontinuitet, uvodeći nove generacije u postojeće oblike mišljenja i akcije /Dawson, 1966./. Politička socijalizacija je sredstvo homogenizacije društva i kao takva pretpostavka za izbjegavanje i smanjivanje konflikata u njemu. "Da bi društva mogla dobro funkcionirati, njegovi pripadnici moraju usvojiti takvu vrstu karaktera da žele da čine ono što moraju činiti, kao pripadnici društva ili neke druge grupe unutar društva. Oni treba da žele ono što je objektivna neophodno da čine". /Fromm, 1953./.

"U stabilnim društvima koja imaju postupen razvoj, gdje se radi o održavanju društva i osiguravanju kontinuiteta, zadatak je političke socijalizacije uklapanje pojedinca u postojeći vrijednosni sistem. U društvima gdje je revolucionarnom akcijom došlo do promjene društvenog sistema, pa prema tome i nagle promjene vrijednosnog sistema, normi ponašanja i političkih struktura, zadatak je političke socijalizacije da djeluje na mijenjanje ranijeg sistema vrijednosti i usvajanje novog koji odgovara novonastalim društveno-političkim odnosima. U zemljama u razvoju, koje su tek sada započele samostalan politički život, bez ikakve političke tradicije u suvremenom poimanju, zadatak je političke socijalizacije da uvede nove vrijednosti i osjećaj zajedničke pripadnosti" /Šiber, Isto/.

Iz ovoga vidimo razliku političke socijalizacije sa stajališta društva, ali još ne vidimo zašto bi pojedinac sam težio ili pristao na političku socijalizaciju. To se očituje u funkcijama koje stavovi imaju u zadovoljavanju potreba čovjeka. Glavne funkcije stavova s obzirom na ličnost jesu instrumentalna ili adaptivna, vrijednosno-izražajna i funkcija osmišljavanja.

Instrumentalna funkcija stava sastoji se u tome da se usvajaju pozitivni stavovi prema objektima, situacijama, ljudima i pojavama koji dovođe do zadovoljstva i ugođe, a negativni stavovi prema onome što je izvor neugode. Da bi bio prihvaćen od društvene okoline i osjećao se sigurnim, pojedinac prihvaća političku orijentaciju grupe, ili klase kojoj pripada.

Vrijednosno-izražajna funkcija stava sastoji se u zadovoljstvu koje donosi izražavanje internalizirane vrijednosne strukture. Pojedinac ima potrebu da javno izrazi svoje "ja", tj. da moralno prosuduje sebe i druge za što su mu potrebni politički stavovi koji su društveno priznati kriterij za takvo prosuđivanje.

Funkcija osmišljavanja zasnovana je na potrebi da se kompleksna nestrukturirana okolina organizira i osmisli. Tako stavovi omogućavaju cjelovito i stabilno doživljavanje okoline i veću sigurnost pojedinca u prosuđivanju pojedinih pojava. Takvo osmišljavanje obično vodi pojedn. stavljivanju i tipizaciji okoline, ali svijet na taj način subjektivno postaje konzistentniji i lakši za razumijevanje. Ova funkcija stava pogoduje preuzimanju dominantne političke ideologije, odnosno složenih objašnjenja i teorijske osnovi kojim se neka ideologija argumentira.

Neki autori navode još i funkciju stavova kao obrambenih mehanizama. Preuzimanjem nekih stavova pojedinac se brani od neugodnih istina koje bi mogle povrijediti njegovu ličnost.

Stavovi postaju na taj način svojevrsna racionalizacija te pomažu u održavanju unutarne ravnoteže i izbjegavanju konfliktnih situacija /Katz, 1960./.

Sadržaj se političke socijalizacije sastoji u usvajanju političkih stavova, zauzimanju određene političke orijentacije, odnosno u prihvaćanju određene ideologije. Poč ideologijom podrazumijevamo svaki sistem ideja, vrijednosti, ciljeva, koji rezultiraju iz interesa određene klase. Prema tome, ideologija je društveno uvjetovana i odražava suprotnosti u društvu, pa je nužno jednostrana, iskrivljena i pojednostavljena /Šiber, Isto/.

Budući da osnovni sadržaj ideologije čine politički stavovi, to je za razumijevanje procesa političke socijalizacije neophodno objasniti mehanizme stjecanja i mijenjanja stavova, identificirati nosioce socijalizacije, te njezine glavne institucionalne i neinstitucionalne oblike.

Postoji mnogo različitih definicija stava od kojih je najprihvatljivija ona prema kojoj je stav "trajna organizacija pozitivnog ili negativnog vrednovanja, emocionalnih osjećaja i tendencija da se reagira pozitivno ili negativno u vezi svoje okoline" /Kretsch, Crutchfield, Ballachey, 1962./ . U ovoj su definiciji sadržane osnovne karakteristike stava.

Za stav je bitna njegova vrijednosna ili afektivna dimenzija koja se očituje u sviđanju ili nesviđanju. Stav utječe na ponašanje pojedinca, ali ta veza nije jednoznačna. I što je posebno važno, stav je naučena reakcija, tj. osobina ličnosti koja se formira kroz iskustvo. Za efikasnost političke socijalizacije, naročito je važno utvrditi kako se stavovi uče.

Stjecanje stavova

Stavovi se usvajaju na osnovi više različitih vrsta učenja; uvjetovanjem, instrumentalnim učenjem, imitacijom i na osnovu razumijevanja - odnosno uviđom u situaciju. U procesu klasičnog uvjetovanja povezuju se objekti ili situacije prema kojima pojedinac već ima afektivni stav sa objektima ili situacijama prema kojima osoba još nema nikakav stav. Rezultat toga je prijenos čuvstava, odnosno stava s objekta prema kojemu stav već postoji na objekat ili situaciju koja je s njime prostorno i vremenski povezana. Tako se odgajaju osobito djeca kod kojih složeniji kognitivni mehanizmi još nisu razvijeni. Zato već i djeca mogu imati intenzivne političke stavove, a da uopće ne razumiju o čemu se radi.

Instrumentalno učenje se očituje u tome da se usvajaju takvi stavovi koji dovedu do neke socijalne ili materijalne koristi. U pravilu, pozitivan se stav zauzima prema onome što vodi zadovoljenju potreba, a negativan prema svemu onome što zadovoljenje potreba sprečava. To je osnovica oportunizma odraslih koji stječu i mijenjaju stavove korelativno s promjenama režima i političke situacije. Pri tome oni stvarno, a ne samo deklarativno mijenjaju svoj stav, pa čak i političku orijentaciju. Ovakva "prevrtljivost" stavova ovisi dakako o strukturi ličnosti pojedinca i sposobnostima, obrazovanju i osobnoj hijerarhiji motiva. Politička propaganda se koristi mehanizmima uvjetovanja i instrumentalnog učenja.

Stavovi se stječu i na osnovu viših spoznajnih procesa - razumijevanjem, odnosno uviđom u političku situaciju, tj. nezavisnim rasuđivanjem i opredjeljivanjem na osnovu izgrađe-

nih etičkih kriterija. To pretpostavlja relativno visok nivo obrazovanja i sposobnosti koje su potrebne za savlađavanje složenih socijalnih pojava. Političko obrazovanje trebalo bi imati za cilj formiranje političkih stavova na osnovu razumijevanja, a ne nižih mehanizama učenja.

Vidljivo je dakle da se politička socijalizacija može provoditi na osnovu različitih vrsta učenja što znači da je različita kvaliteta političkih stavova koji su na tako različitim osnovama izgrađeni. Većina ljudi ima političke stavove, ali ih mali broj može logički obrazložiti. Takvi stavovi koji su stečeni nižim mehanizmima - uvjetovanjem i instrumentalnim učenjem - nisu, međutim, ništa manje čvrsti od onih koji su stečeni rasuđivanjem. Dapače, upravo su ovi stavovi najotporniji na promjene. Politička je percepcija osoba koje imaju stavove stečene na takav način selektivna, osiromašena na one činjenice koje potvrđuju i koje su u skladu s postojećim stavom. Na takve se osobe teško može djelovati snagom argumenata. Njihovi se stavovi lakše mijenjaju na isti način na koji su i stečeni - razuvjetovanjem i novim instrumentalnim učenjem. Na nove činjenice su pak osjetljivi oni koji su svoje stavove izgrađili razmišljanjem i vrednovanjem.

Nakon što smo razmotrili ciljeve, sadržaj i mehanizme političke socijalizacije, potrebno je još naznačiti glavne oblike i nosioce ovog procesa. Najgrublja je podjela oblika i nosilaca političke socijalizacije na neinstitucionalne i institucionalne. U prvu grupu ulazi sve ono što predstavlja tzv. životno, odnosno političko iskustvo koje se stječe izvan organiziranog obrazovnog procesa. To su iskustva, odnosno znanja i informacije koja čovjek stječe u obitelji i raznim neformalnim i formalnim

grupama. Socijalni prostor u kojem se pojedinac formira usmjerava proces političke socijalizacije. Pri tome su u funkciji niži mehanizmi učenja; uvjetovanje, instrumentalno učenje, odnosno imitacija. U mladenaštvu i zreloj dobi sve veću ulogu ima neposredno političko iskustvo koje se stječe sudjelovanjem u političkim akcijama ili opažanjem ishoda i rezultata političke aktivnosti u kojima sudjeluju drugi. Iz takvih se iskustava izvlače određeni zaključci koji predstavljaju kognitivnu osnovu za zauzimanje političkih stavova. Osobno političko iskustvo može imati presudnu ulogu u zauzimanju određene političke orijentacije. Ideologiju, zapravo, najviše uništava svakođnevno iskustvo.

Institucionalni oblici i nosioci procesa političke socijalizacije jesu svi nosioci organiziranih oblika političkog obrazovanja. To su osim redovnog obrazovnog sistema, koji je prožet vladajućom ideologijom, razni seminari tzv. idejno-političkog obrazovanja, "političke škole" te multimedijско političko obrazovanje /TV, radio i štampa/. Programirano političko obrazovanje nastoji odgovarajućim izborom i artikulacijom određenih činjenica o društvu, političkim procesima, pravima građana itd. formirati pozitivne stavove o postojećem društvenom sistemu i načinu života u njemu, te uvjerenje o njegovoj superiornosti u odnosu na druge konkurentske sisteme. Pri tome, dakako, škola nije neutralni prenosnik relevantnih znanja nego različitim sredstvima nastoji pokrenuti emocije koje čine afektivnu komponentu stava i koje predstavljaju unutarnje pobude za političku akciju, te osnovu klasne i nacionalne identifikacije. Škola, na taj način postaje svojevrsna "tvornica svijesti", u kojoj odgajatelji obavljaju funkciju "inženjera ljud-

skih duša".

Obrazovanje na taj način postaje instrument dominantnih centara društvene moći, odnosno klase koja je na vlasti, za namatanje svojega gledanja i vrednovanja društvenih i političkih procesa kako bi se postojeći društveni odnos percipirao kao etičan i proizvodno efikasan. Takav odgoj, koji svoje ciljeve ne izvodi iz čovjeka nego iz političkog autoriteta, praktički je manipulacija, a ono što se mijenja u funkciji društvenih promjena nije promjena odgoja kao manipulacije nego promjena okolnosti pod kojima se ona provodi. Drugim riječima, postaje bitno tko provodi ovakav odgoj i za čiji račun.

Zbog socijalizirajuće funkcije obrazovanja klasa na vlasti nema u pravilu ništa protiv njegova produžavanja za velike mase mladih, pa i za naknadno uključivanje odraslih u više stupnjeve obrazovnog sistema, bez obzira u kojoj su mjeri proizvedeni kontingenti školovanih ljudi potrebni privredi. Računa se da što obrazovni proces traje duže, da je njegov odgojni efekat veći. Međutim, u takvom proračunu neke su polazne pretpostavke pogrešne, pa studa i nečekivani rezultati političke socijalizacije uprave onih kategorija obrazovanika koji su bili izloženi najdužem i najintenzivnijem odgajanju. Praksa, naime, pokazuje da visoko obrazovanje, pogotovo humanističko i društveno, u pravilu vodi stvaranju kritičke društvene svijesti, tj. manjem, a ne većem stupnju prihvaćanja oficijelne ideologije. Kao što je poznato, upravo univerzitet postaje ishodištem pokreta osporavanja i glavni izvor socijalnih nestabilnosti i na Zapadu i na Istoku. Velike koncentracije kritički orijentiranih profesora i studenata u okviru univerzitetskih zajednica, koje postaju svjerske autonomne socijalne orga-

nizacije, mjesta su latentne društvene pobune koja prijete opasnim širenjem i na ostale socijalne klase, prvenstveno radničku. Zaista je zanimljivo da sveučilišta, a ne tvornice, postaju u privredno razvijanim zemljama izvori revolucionarnih gibanja na koja vlast mora budno metriti.

Visoko obrazovanje koje se odvija u univerzitetskim zajednicama u kojima velike mase studenata i nastavnika zajedno uče i žive, vodi formiranju posebne univerzitetske supkulture. Sveučilišta postaju mjesta gdje se prerađuje službena politika i formira autonomna - često puta opozicijska politička ideologija, koja je zarazna i za pripadnike ostalih dijelova društva. Visoko obrazovanje, pogotovo društveno i humanističko, otkriva kako društvo stvarno funkcionira. Ono otkriva živije glavne pojave koje kod intelektualca stvaraju averzivne stavove; nehumanost i nepravednost hijerarhijskih odnosa i s tim u vezi mehanizme manipulacije kojima se ti odnosi održavaju, te iracionalnost društvene proizvodnje i potrošnje.

3. Pokazatelji ekonomske i socijalne efikasnosti obrazovanja

Prethodno razmatranje eksternih, tj. ekonomskih i socijalnih djelotvornosti obrazovne djelatnosti imalo je za cilj da ukaže na njezine glavne aspekte i limitirajuće faktore. Cvakvu je fenomenološku analizu potrebno dopuniti pregledom osnovnih kriterija ili pokazatelja na osnovu kojih je moguće procijeniti, a u nekim slučajevima čak i egzaktno izmjeriti, stupanj nekog aspekta obrazovne efikasnosti. To omogućava barem djelomičnu kvantitativnu analizu glavnih pojava u sferi obrazovne efikasnosti, što je pretpostavka i za kauzalnu analizu,

tj. za identifikaciju glavnih faktora koji te pojave determiniraju. Kao glavni kriteriji obrazovne djelatnosti najčešće se koriste slijedeći pokazatelji /F. Tančić, 1966., Kums, 1970., Pasarić, 1976., itd./:

- stupanj usklađenosti između kadrovskih potreba privrede i društva s obrazovnom produkcijom,
- stupanj usklađenosti između sadržaja obrazovanja te aktualnih i sagledivih zahtjeva radnih mjesta i zanimanja za koje se provodi obrazovanje,
- kvalitet osposobljenosti formiranih kadrova sa stajališta zahtjeva poslova i zahtjeva za koje su obrazovani,
- ukupni i jedinični troškovi obrazovanja, odnosno stupanj isplativosti obrazovnih investicija,
- doprinos obrazovanja razvoju društvenih banaka.

Usklađenost obrazovne produkcije s potrebama privrede i društva

U razvoju obrazovanja u razvijenom svijetu manifestira se slijedeća osnovna tendencija: kvantitativna ekspanzija obrazovanja, pogotovo visokog /tzv. obrazovanja/, uz sve veći raskorak između distribucije učeničke i studentske populacije po strukama, te potreba privrede za kadrovima određenih profila. Ova se diskrepanca lako može kvantificirati.

~~izražava se razlikom~~ između potrebnog i stvarnog broja kadrova po zanimanjima i stupnjevima stručnosti, pa je na taj način bez teškoće moguće identificirati suficitarna i deficitarna zanimanja. Drugim riječima, sve više mladih ljudi, a i odraslih već zaposlenih, želi steći diplomu što više,

stupnja, pri čemu dolazi do izražaja njihova dominantna neproizvodna orijentacija pri izboru zanimanja, odnosno obrazovnog programa. Ova je pojava prisutna u cjelokupnom usmjerenom obrazovanju i to je više izražena što je obrazovna razina viša. Tako u SR Hrvatskoj oko 57 od 100 studenata upisuje se na fakultete društvenog smjera, dok manje od polovice ukupne studentske populacije studira tehničke, prirodne, medicinske, poljoprivredne i ostale nauke./Usmjereno obrazovanje, 1980./ . Razumljivo se da takva profesionalna orijentiranost učenika i studenata nije u skladu s razvojnim potrebama društva, te da prijeti sve većim negativnim ekonomskim efektima, ali i socijalna nestabilnostima zbog nemogućnosti zapošljavanja velikog broja svršenih studenata u matičnim strukama.

Drugi razlog ovakvih strukturalnih neusklađenosti između potreba privrede i proizvodnje kadrova jeste naslijeđena struktura samoga obrazovnog sistema koji se relativno autonomno razvijao. Upisna politika mora respektirati ne samo potrebe za kadrovima, nego i raspoložive kapacitete škola i nastavnih kadrova koji realiziraju pojedine programe. Zbog njihove specijaliziranosti svaka ozbiljnija promjena izaziva otpor obrazovnog sustava da prihvati takvu promjenu, tj. da provede sve organizacione i kadrovske izmjene koje su neophodne. To je razlog da se planovi obrazovanja, a pogotovo stvarna raspodjela učenika po zanimanjima, prilagođava kapacitetu obrazovnog sistema koji je trajniji od privrede.

Zbog ovakvog stanja poduzimaju se različite mjere kako bi se takav raskorak svelo na prihvatljivu mjeru. Osnovna metoda pri tome jesu različita upisna ograničenja, odnosno olakši-

ce i pogodnosti zalupis u studij deficitarnih struka, a sve to na bazi planova karijera koji bi se trebali izradivati u procesu integralnog planiranja razvoja privrede i društva. Praksa je pokazala da su kometi svih mjera ograničeni, te da nisu u stanju izvršiti i tako ozbiljniju preraspodjelu zainteresirano-učeničke i studentske populacije prema društvenim potrebama. Štoviše, razna se administrativna ograničenja doživljavaju kao ograničavanje slobode u jednom za čovjeka vrlo važnom području i izboru zanimanja, odnosno rada koji predstavlja ne samo način pribavljanja materijalnih sredstava za život, nego je i glavno područje njegov samorealizacije. Mladi se i nadalje opredjeljuju pretežno za neprizivna zanimanja, čak i pod cijenu duže ili kraće nezaposlenosti koju je zbog porasta osobnog i društvenog standarda moguće dosta dugo izdržati. Zaposleni radnici pokazuju slične tendencije, nastojeći uz pomoć obrazovanja pobjeći iz proizvodnih u neke neproizvodna zanimanja.

Ukoliko se žele ublažiti svakve neusklađenosti neophodno je osvijetliti prave uzroke neproizvodne orijentacije interesenata za obrazovanje kako bi se mogao predložiti sistem mjera kojima bi se na te uzroke moglo djelovati, umjesto da se raspravlja samo o njihovim neželjenim posljedicama.

Može se reći da postoje dva osnovna generalna puta u rješavanju ovoga problema. Jedan se sastoji u tome da se deficitarna zanimanja učine privlačnijima kako bi se polaznici obrazovanja u većoj mjeri sami, spontano za takva zanimanja opredjeljivali. Drugi se put sastoji u prijelazu na obrazovanje uz rad i iz rada u kojoj se polaznici uključuju na osnovu potreba radne organizacije i vlastitih aspiracija.

Atraktivnost se zanimanja može povećati na dva načina. S jedne strane tako da se djeluje na sistem ciljeva koje polaznici obrazovanjem žele postići, a s druge tako da se mijenjaju karakteristike deficitarnih zanimanja kako bi ona postala privlačnija. Valja imati na umu činjenicu da se pojedinac profesionalno određuje na osnovu sustava vrijednosti, odnosno ciljeva kojima teži, te na osnovu predodžbe o tome u kojoj mjeri pojedina zanimanja omogućuju njihovo postizanje. U tome pojedinca može spriječiti samo eventualni nedostatak potrebnih sposobnosti ili restriktivno djelovanje ekonomskih mogućnosti ili administrativnih mjera upisne politike.

Faktori atraktivnosti zanimanja

Istraživanja pokazuju da postoji veći broj faktora privlačnosti, odnosno profesionalnih ili radnih vrijednosti koje ljudi nastoje postići radom u nekome zanimanju. Pri tome vrijednosti definiramo kao važne dugoročne ciljeve koje želimo postići da bi zadovoljili neku potrebu /Super, 1973./. To su tzv. intrinzične i ekstrinzične radne vrijednosti. Intrinzične su one koje se realiziraju i koje proizilaze iz obavljanja određenog rada kao takvog, bez obzira na njegove naknadne reperkusije. One determiniraju tzv. psihološku privlačnost zanimanja koja ovisi o zanimljivosti posla, mogućnostima da se u radu realiziraju sposobnosti pojedinca, zamjetljivim radnim učincima, stvaralaštvu, itd. Ekstrinzične radne vrijednosti su vezane za vanjske efekte rada i uvjete u kojima se rad obavlja. Najvažniji aspekti tih vrijednosti jesu: materijalna kompenzacija za obavljeni rad, mogućnost formalnog napredovanja, socijalna sigurnost /mogućnost nalaženja i zadržavanja zaposlenja/, uvjeti rada i radna okolina, socijalni status zanimanja i auto-

ritet ili društvena moć koju sa sobom donosi rad u nekom zanimanju /Šverke, 1980./.

Istraživanja pokazuju da hijerarhija ovih vrijednosti nije ista kod omladine i odraslih zaposlenih ljudi. U pravilu, omladina preferira više intrinzične, a odrasli ekstrinzične radne vrijednosti, pri čemu ima i dosta izuzetaka. Na ove razlike između mladih i odraslih nisu naročito relevantne za izbor prvog zanimanja ili profesionalnu preorijentaciju, jer i jedni i drugi percipiraju neproizvodna zanimanja kao bolji i sigurniji put da se postignu željeni ciljevi. Pogotovu mladi smatraju da neproizvodna zanimanja u većoj mjeri omogućavaju da čovjekove sposobnosti dođu do punog izražaja, da steknu veći ugled u društvu, veći autoritet /društvenu moć/, veće mogućnosti napredovanja, bolju zaradu i uvjete rada /Ist./.

Razumljivo se, mišljenje omladine o vrijednosti pojedinog zanimanja ne mora biti točno, sastalom ono se i mijenja u funkciji životnog i radnog iskustva. No to ne mijenja puno na stvari, jer je atraktivnost zanimanja subjektivna kategorija koja ovisi o objektivnim činjenicama samo u toliko u koliko djeluje na mišljenje i stavove onih koji o njima prosuđuju. U toj sferi postoji mnogo društvenih stereotipa i predrasuda koje se odgojem prenose na mlade.

Točnost percepcije zanimanja može se svakako povećati boljim informiranjem i upoznavanjem mladih sa svijetom rada, kroz proizvodnu praksu i na druge načine. Ali ne vjerujemo da će na taj način omladina u većoj mjeri poželjeti da se obrazuje za proizvodna zanimanja. Nije isključeno da se postigne i suprotan efekat, jer proizvodna zanimanja stvarno, a ne samo u predodžbama ljudi, slabije mogu zadovoljiti njihove radne

i ostale aspiracije. "Bijeg" zaposlenih iz tih zanimanja to, uostalom, naj dramatičnije potvrđuje.

Što da se radi u takvoj situaciji? Izbor, zapravo, i nije velik. Ili treba povećati privlačnost rada u neatraktivnim zanimanjima ili pak različitim administrativnim mjerama ograničavati ulazak u suficitarna zanimanja, odnosno stimulirati ulazak u deficitarna zanimanja. Ili koje su realne mogućnosti primjene jednoga i drugoga puta na pojedinim stupnjevima tehnološkog i ekonomskog razvitka.

Što se tiče prve alternative odgovor nije jednoznačan. On ovisi o tome o kojoj linenziji privlačnosti zanimanja se radi i o kojem zanimanju, te da li se radi o omladini ili zaposlenima, jer njihov sustav vrijednosti nije jednak. Mladima je najvažnija komponenta mogućnost realizacije svojih sposobnosti, a zaposlenima materijalna kompenzacija, uvjeti rada i društveni status. Uvjeti rada mijenjaju se tehnološkim razvojem i oni se u pravilu poboljšavaju u neprivlačnim zanimanjima. S te strane gledano, vrijeme radi za njih. No, s druge strane, u funkciji tehničkog napredka psihološka privlačnost mnogih proizvodnih radova pada. Rad se mrvi, dijeli na sve više repetitivnih i monotonihih linija. Pa i ponovna reintegracija posla u automatskoj mašini nije psihološki mnogo vrednija. I u ovom slučaju rad je reduciran, samo što umjesto materne dominira perceptivna komponenta.

daleko su veće mogućnosti društvene akcije na planu poboljšanja materijalne i statusne privlačnosti neatraktivnih radova, makar ne tvrdimo da je to lak zadatak. Radi se o potrebi društvenog prevrednovanja proizvodnog rada. Materijalna kompenzacija nameće se sama po sebi i već se spontano stvaruje u ne-

kim zanimanjima za kojima je najveća potražnja na "tržištu rada", na kojima vrijednost nekih radova skokovito raste. No kako se radi o stihijskoj pojavi, ona se još ne odražava pozitivno na upisnu orijentaciju studenata. Stoga bi sistemske mjere u oblasti materijalnog nagradivanja na nivou globalnog društva bile neophodne.

Socijalna revalorizacija proizvodnog rada znatno je složeniji i dugotrajniji zadatak, jer se radi o promjenama u društvenoj svijesti koja u pravilu više ili manje zaostaje za promjenama u društvenom biću. Kulturni tradicionalizam vrlo je jak i obično se radi o generacijskim pomacima u sustavu vrijednosti. No kako je društveni status zanimanja izvedena varijabla koja je determinirana ostalim faktorima privlačnosti zanimanja, mogu promjene biti i brže, ovisno o tome kako se bude mijenjale pozicije proizvodnog rada na kontinuumu stalnih dimenzija privlačnosti. Općenito govoreći, rad bi kao takav morao u sustavu vrijednosti kotirati znatno više nego što je to slučaj u razvijenom svijetu.

U postojećoj situaciji jačaju tendencije administrativnog reguliranja upisa u obrazovne institucije koje fermiraju kadrove za različita zanimanja, prvenstveno preko upisanih kvota. Te mjere, međutim, osim što izazivaju nezadovoljstvo onih koje tangiraju, te trajnu napetost u sistemu, imaju i neke druge vrlo nepovoljne pratće efekte. Na toj osnovi javlja se, naime, nova vrsta dualizma u obrazovanju, naime, više formalnog, ali zato stvarnog. O čemu se radi? U situaciji kada za upis u neproizvodne obrazovne ustanove konkurira daleko veći broj kandidata nego što ima slobodnih mjesta, vrši se veoma oštra selekcija prema školskim ocjenama, odnosno znanju kandidata.

Budući da je znanje u značajnoj korelaciji s sposobnostima, vrši se zbog toga i nemanjerna selekcija prema sposobnostima. Upišuju se, dakle, najспособniji s najboljim predznanjem. S druge strane, zbog nepravilnog glaziva za upis u proizvodne obrazovne centre, takva se selekcija kod njih ne može provesti. No to ne znači da selekcije nema nego samo to da ona nije pozitivna. Na djelu je negativna selekcija, jer za upis konkuriraju i oni koji se nisu uspjeli upisati na studije društvenog sajera; dakle manje sposobni, slabijeg predznanja i slabije motivirani za studij tehničkih ili drugih "proizvodnih" struka. A da li su tehnički fakulteti "lakši" od društvenih? Zasiurno nisu, prije bi se moglo reći da je situacija obratna. Zbog toga može doći do apsurdne situacije da se za teži studij regrutiraju studenti iz manje sposobne populacije. To je, dakle, važan razlog da se za proizvodna zanimanja osigura ne samo dovoljan broj zainteresiranih učenika, nego da i kvaliteta tog dijela učeničke populacije ne bude slabija od kvalitete neproizvodno orijentiranih studenata.

Praktične implikacije ovog zaključka daljnokršne su. One ukazuju da mjere kojima se nastoji izvršiti preraspodjela učeničke i studentske populacije na neproizvodnih i prema proizvodnim zanimanjima, ne smiju imati dominantno restriktivni, nego stimulativan karakter, jer će samo tako privući mlade i odrasle onim zanimanjima za koje imaju najbolje sposobnosti i koja su društvu potrebna.

Alternativni put usklađivanja potreba rada i obrazovanja sastoji se u prevlađivanju kulturnom, odnosno obrazovnom reprodukcijom na kvalitativno nov način. Društvo mora "prisvojiti obrazovanje" kao vlastitu konstitutivnu funkciju, čime će prev-

kalati tradicionalnu otuđenost između svijeta rada i svijeta obrazovanja. Kako to postići metodološke je pitanje, ali ništa manje značajno od konceptualnog na kojemu se bazira. Neophodno je izgraditi i staviti u funkciju takve mehanizme koji će povezati rad i obrazovanje, tako da privreda dobije kadrove koji joj trebaju, a da se pri tome ne dovede u pitanje kvaliteta njihove i sposobljenosti. Obrazovanje uz rad i iz rada trebalo bi voditi takvom rješenju.

Usklađenost između sadržaja obrazovanja i zahtjeva rada

Uvjet je eksterni uspjehnosti obrazovanja da sadržaji programa koji se svlađavaju, odgovaraju postojećim i perspektivnim zahtjevima koji će obavljati svršeni polaznici. Nije dovoljno da obrazovna produkcija odgovara zahtjevima privrede i društva samo po broju i nominalnoj strukturi kadrova, čak i uz pretpostavku o zadovoljavajućoj kvaliteti nastave. Zbog "eksplozije znanja" danas je neophodno, i biti će to sve više, permanentna selekcija odgovajno-obrazovnih programa koja će biti obuhvaćena pojedina programima. To je nužno kod svih programa s time što se evaluiranje i inoviranje bazičnog programa privoli s vremenom na vrijeme, dok se programi usmjerenog obrazovanja moraju permanentno osvježavati i popravljati.

Dakle prvi kriterij obrazovne efikasnosti odnosi se na pitanje koliko i koje potencijalne kandidate treba uključiti u obrazovanje za pojedina zanimanja, kriterij sadržaja odnosi se na pitanje što je ono što treba učiti. Danas su sve veće potrebe izbora funkcionalnih sadržaja obrazovanja i njihovih asocijacija među njima, kako bi se s jedne strane postigle uštede u vrea-

menu obrazovanja, a s druge, sadržaji obrazovanja čim više približili potrebama života. Prvi je aspekt kvantitativni koji se potencira pravom "eksplozijom znanja", a drugi je kvalitativni i tiče se vrste i karaktera obrazovnih sadržaja koji se unose u program.

Kvalitativni i kvantitativni aspekt sadržaja obrazovanja međusobno su usko povezani, jer izbor sadržaja sa više korisnih informacija smanjuje njihov broj, odnosno dužinu programa. No, uštede se u vremenu mogu postići i reorganizacijom iste građe unutar određenog programskog sistema. Proširenje bazičnog programa ili općeobrazovne osnove ubrzava savladavanje kasnijih sadržaja, jer se povećava pozitivan transfer na osnovu sličnosti sadržaja, tehnika i principa učenja. U optimalizaciji odnosa između općeg, posebnog i pojedinačnog leže i dalje velike rezerve za racionaliziranje cjelokupnog programskog podsistema obrazovne djelatnosti. Optimalna organiziranost obrazovne građe skraćuje vrijeme koje je potrebno da se ona svlada. No, niti najboljim rasporedom građe ne može se povećati njezina primjenjivost u situacijama za koje se provodi osposobljavanje. Stoga je stupanj podudarnosti između zahtjeva aktivnosti za koju se provodi obrazovanje i njegova sadržaja presudan za vanjsku efikasnost obrazovne djelatnosti. Stupanj takve sukladnosti prema općem je sudu danas nedovoljan, a zbog sve bržih promjena u okolini obrazovanja on se i dalje smanjuje. Njeza može povećati samo kontinuirano unošenje novih sadržaja i eliminiranje zastarjelih iz programa od kojih očekujemo da povećaju radnu ili neku drugu uspješnost polaznika.

Potreba za usklađivanjem sadržaja obrazovanja s potrebama

čovjeka, rada, razvoja društvenih odnosa, nauke i kulture, identificirana je i formulirana je u svim važnim društvenim dokumentima rezolucijskog karaktera /Rezolucija X kongresa SKJ o odgoju i obrazovanju/. No, jedna je stvar na takvu potrebu upozoriti, a nešto je sasvim drugo takvu potrebu zadovoljiti. Pri tome se ne radi samo o stavljanju u funkciju mehanizama povezivanja obrazovanja s njegovom okolinom, nego i o smjeru upravljenosti tih mehanizama prema pojedinim dijelovima te okoline. Od toga, naime, bitno ovisi vrsta relevantnih informacija o potrebnim obrazovnim sadržajima.

Sustav obrazovanja morao bi biti osjetljiv na sve vrste obrazovnih potreba i stoga bi morao imati izgrađene veze sa svim nosiocima tih potreba. Ako čak i zanemarimo individualne obrazovne motive pojedinaca, za skladan privredni i društveni razvitak neophodna je povezanost obrazovanja ne samo s privredom nego i naukom, da spomenemo samo najznačajnije izvore iz kojih se izvode obrazovne potrebe.

Ako je riječ o usmjerenom obrazovanju, onda saturiranost pojedinih njegovih dijelova s informacijama iz ova dva izvora nije jednaka. Srednje obrazovanje pratežno se treba oslanjati na zahtjeve udruženog rada materijalne proizvodnje i društvenih djelatnosti, dok se visoko obrazovanje koristi u inoviranju programa primarno novim izumima i otkrićima do kojih je došla znanost, pa je to i razlog zbog kojega se integracija znanstvenog i nastavnog rada tako uporno propagira. Pri tome posebno mjesto zauzima direktno povezivanje visokoškolskih ustanova s privredom na pojedinim razvojnim projektima.

U realizaciji ovoga principa u nas ima dosta nedosljednosti.

Reformirani programi završne faze srednjeg obrazovanja u SRH rađeni su prema metodologiji koja povezanost obrazovanja i rada osigurava samo djelomično. Rađeni su komisij-ski, tj. "ekspertnom metodom". Komisija za izradu profila zanimanja sastavljena je u pravilu od predstavnika obrazovne ustanove, privredne radne organizacije i prosvjetno-pedagoške službe. Ona prosuđuje na temelju svojih predodžbi o tome što je potrebno znati i umjeti da bi se moglo uspješno raditi u određenom zanimanju, a ne na temelju stvarne snimke rada i predvidivih promjena do kojih može doći. ~~U takve~~ pri tome težište i bude na mišljenjima stručnjaka iz odabranih radnih organizacija, te još uvijek ne predstavlja garanciju da će aktualni i perspektivni rad zaista biti transponiran u program. Što više, predominacija mišljenja stručnjaka lako može voditi tehnokratskoj koncepciji obrazovanja.

Da je ovakva metoda u spomenutom slučaju zakazala dokazuju ~~kampanje~~ ponovnog programiranja i velike promjene u ukupnom broju programa. Pokazalo se čak i to da neka zanimanja, za koja su na taj način izrađeni programi, u udruženom radu uopće ne postoje pa se niti svršeni učenici nemaju gdje zaposliti. Očito je da formalna orijentiranost programiranja prema udruženom radu nije dovoljna, pogotovu ne povremena. Kontinuirano ispitivanje obrazovnih potreba i na toj osnovi vodeno programiranje još nije postalo stvarnost, jer se ne primjenjuju odgovarajući metodski postupci niti su organizirani subjekti koji bi nosili proces programiranja.

Programiranje obrazovnih sadržaja za zanimanja srednjeg, pa i višeg obrazovanja, treba se bazirati na profilima odgovarajućih zanimanja, pa stupanj suklađnosti između sadržaja

profila i pripadnog programa može biti gruba mjera usklađenosti sadržaja obrazovanja i zahtjeva rada kao važnog kriterija obrazovne efikasnosti.

Kvalitet osposobljenosti formiranih kadrova

Kvalitet obrazovanih kadrova je veoma važan kriterij eksterne efikasnosti obrazovne djelatnosti. On se očituje u stupnju u kojem su polaznici obrazovanja stvarno osposobljeni za uspješno obavljanje poslova i zadataka u zanimanjima i funkcijama za koja su obrazovani. Uspjeh na radu i samoupravljanju, a ne uspjeh u školi, jeste prava mjera kvalitete obrazovanja sa stajališta njegove okoline.

U nedostatku takve evidencije često se koriste zamjene u vidu slijedećih pokazatelja obrazovne efikasnosti: školska ocjena /dostignuća učenika i studenata/, osipanje u toku obrazovnog procesa, trajanje obrazovanja itd., što su sve mjere unutarnje djelotvornosti obrazovanja. No, postoji dosta visoka korelacija između mjera interne i eksterne efikasnosti, što opravdava njihovu supstituciju, ali samo ako su ispunjeni određeni uvjeti. Prvi je uvjet da su pojedine mjere dostignuća učenika i studenata valjane, pouzdane i objektivne, jer bez toga one nisu upotrebljive niti kao kriterij interne efikasnosti. Drugi je uvjet da su sadržaji obrazovanja koje su polaznici naučili odgovarajući sa stajališta udruženog rada. U koliko je sadržajna usmjerenost programa adekvatna potrebama korisnika obrazovnih učinaka, onda su mjere koje ukazuju na stupanj u kojem su programirani sadržaji naučeni, /tj. usvojena potrebna znanja, vještine i stavovi/ valjani indikatori kvalitete osposobljenosti formiranih kadrova. U koliko neki od navede-

nih uvjeta nije ispunjen tj. bilo da mjera odgojnog ili obrazovnog efekta nastave nije valjana, ili su sadržaji zastarjeli, odnosno neadekvatni, neće niti najsolidnije savladani obrazovni program doprinjeti osposobljenosti kadrova koji su ga savladali. Takvo znanje nije, naime, moguće primijeniti - ono je sa gledišta primjene neiskoristivo. Eksterni efekat takvog obrazovanja je nezadovoljavajući, usprkos eventualno dobroj obrazovanosti polaznika. To je slično situaciji u kojoj su obrazovani radnici raspoređeni na pogrešna radna mjesta, pa ne mogu primijeniti ono što znaju. I u jednom i u drugom slučaju nije moguć spoj između obrazovanih proizvođača sa odgovarajućim sredstvima rada. Samo što je u jednom slučaju za to kriva škola, a u drugom tvornica.

Stupanj u kojem će polaznici savladati program, odnosno u kojem će biti realizirani odgojni i materijalni ciljevi nastave, ovisi o tome u kojoj su mjeri osigurani uvjeti koji su potrebni za uspješno učenje. A oni su, kao što je poznato, dvajaki; objektivni i subjektivni.

Objektivni se uvjeti sastoje u materijalnoj osnovi obrazovanja /zgrade, oprema, obrazovna tehnologija, udžbenici, učenički i studentski standard, raspoloživo vrijeme za učenje, pripremljenost i organiziranost procesa obrazovanja, primjenjene tehnike učenja i metode obrazovanja, kvalitet nastavnčkih kadrova itd./.

Subjektivni faktori uspješnog učenja jesu: razvijenost intelektualnih i psihomotornih sposobnosti koje su značajne za usvajanje onoga što se uči, relevantno iskustvo i predznanje, osposobljenost za učenje ili mentalna kondicija u užem smislu, te motivacija za učenje.

Ova nomenklatura faktora uspješnosti učenja pokazuje da kvalitet formiranih kadrova ne ovisi samo o obilježjenju materijalnih uvjeta za učenje /tzv. pedagoški standard/, nego i od zastupljenosti subjektivnih činilaca. Danas se u svijetu i u nas ulažu veliki napori i sredstva prvenstveno u stvaranje materijalne osnove; od izgradnje škola, obrazovne tehnike do učeničkih i studentskih domova. To implicira pretpostavku da će se rezultati učenja gotovo sigurno postići u koliko se osiguraju povoljni uvjeti za učenje. I ti se uvjeti, iz generacije u generaciju zaista poboljšavaju, ali nije sigurno da se jednako tako poboljšava i kvalitet svršenih polaznika. To upozorava da se limitirajući faktori uspješnosti učenja nalaze u sferi subjektivnih činilaca.

U nedostatku znanstvene evidencije mogu se o tome, na osnovu praktičnih iskustava postaviti samo određene više ili manje obrazložene i vjerojatne hipoteze. Jedna je hipoteza o opadanju prosječne sposobnosti za učenje, odnosno mentalne kondicije polaznika s kojom oni ulaze u obrazovni proces. To se objašnjava kvantitativnom ekspanzijom obrazovanja, odnosno opadanjem selektivne funkcije škole.

Druga je hipoteza o opadanju kvalitete potrebnog predznanja pogotovo za razinu visokog obrazovanja, također zbog ublažavanja kriterija pri upisu, te pada kvalitete srednjeg obrazovanja.

Treća je hipoteza o opadanju intrinzične, a porastu ekstrinzične motivacije za obrazovanje. Motivacija i interes polaznika za soliano učenje kao takvo opada, a raste motivacija za dobivanje diplome i njezino korištenje za čim bržu i uspješniju materijalnu i socijalnu promociju.

Bez obzira na točnost ovih hipoteza, koje bi valjalo empirijski provjeriti, činjenica jest da o subjektivnim faktorima obrazovanja treba voditi jednako toliko računa kao i o objektivnima, jer oni bitno određuju kvalitetu obrazovanih kadrova. Zato bi profesionalnoj orijentaciji i selekciji trebalo posvetiti ~~znatno~~ više pažnje, jednako kao i izboru polaznika koji dolaze iz rada ili se obrazuju uz rad.

S tim u vezi smatra se da obrazovanje uz rad i iz rada /povratno obrazovanje/ ne rješava samo probleme usklađivanja obrazovne produkcije s potrebama privrede nego da se njima automatski razrješavaju i problemi optimalnog izbora polaznika obrazovanja prema kriteriju sposobnosti i motivacije za učenje /Bezdanov, 197., Savićević, 1975./.

Dok redovito kontinuirano usmjereno školovanje mladih doista reproducira socijalne razlike među njihovim roditeljima /trajanje obrazovanja u korelaciji je sa socioekonomskim statusom roditelja/, obrazovanje iz rada kojim se savladavaju viši stupnjevi obrazovanja, uvodi selektivne kriterije koji nisu ekonomska moć pojedinca, jedino ako se ne radi o izvanrednom studiju čije troškove snosi sam polaznik. Pri tome, međutim, nije sigurno da će se polaznici uvijek birati prema rezultatima postignutima u konkurenciji sposobnosti i zasluga. Iskustva s natjecanjima za zapošljavanje, te ugovorima za obrazovanje koji se sklapaju s mladima, pokazuju da kriteriji izbora znaju biti pod utjecajem drugih faktora. To su prvenstveno utjecaj roditelja, odnosno položaj pojedinca u strukturi društvene moći organizacije, u koliko se radi o obrazovanju zaposlenih. Budući da je obrazovanje i u nas jedan od kanala vertikalne socijalne pokretljivosti, to ono postaje be-

neficijom koja se postiže više u konkurenciji moći nego sposobnosti.

Kvalitet obrazovnih kadrova mjeri se operativno s pomoću tehnika i postupaka za mjerenje ili procjenu uspješnosti u radu, samoupravljanju, kulturnoj ili nekoj drugoj aktivnosti za koju je obrazovanjem trebalo osposobiti određene kadrove. Nacrt takvog ispitivanja se, međutim, razlikuje ovisno o tome da li se radi o obrazovanju mladih ili obrazovanju zaposlenih radnika. U prvom slučaju se upotrebljava komparativni, a u drugom sukcesivni, ili eksperimentalni okvirni nacrt istraživanja.

Doprinos obrazovanja razvoju privrede

Ovo je najvažniji pokazatelj eksterne efikasnosti obrazovne djelatnosti. U njemu se stječu i on predstavlja rezultatni izraz svih drugih do sada navedenih kriterija, koji u odnosu na njega poprimaju status faktora efikasnosti obrazovne djelatnosti. Društvo nije zainteresirano za usklađenost obrazovne produkcije s njegovim potrebama, za sadržaje obrazovanja i kvalitetu planiranih kadrova samo zbog nje same, nego prvenstveno zbog ekonomskog i socijalnog razvoja zajednice. Naše je društvo svoj stav prema vrednovanju obrazovanja izrazilo ovako: "... osnovu za utvrđivanje kriterija vrednovanja odgojno-obrazovnog rada čini njegov doprinos porastu društvene produktivnosti rada i socijalističkom razvoju društva". /Rezolucija X kongresa SKJ o zadacima odgoja i obrazovanja/.

Na taj se način obrazovanju načelno priznaje status društvene investicije pa obrazovanje kao potrošnja ostaje isključivo u privatnoj sferi. Druga je stvar što se mjerama ekonomske

politike i sistemom izdvajanja sredstava za ovu djelatnost putem fiksnih stopa ovaj princip dozvuira pa se obrazovanje i dalje stvarno tretira kao aspekt tzv. zajedničke potrošnje.

Jedan od razloga što još nije ostvarena slobodna razmjena rada u obrazovanju na bazi njegova doprinosa ekonomskom razvoju, jeste metodološki problem egzaktnog mjerenja ekonomskih efekata obrazovanja i pretvaranja socijalnih, kulturnih i ostalih efekata u odgovarajuće ekonomske veličine. Drugi je razlog taj što eksterna djelotvornost obrazovanja, jednako kao i nauke, ovisi osim o vlastitoj efikasnosti i o stupnju pravilnog korištenja outputa obrazovnog sustava. Drugim riječima, o pravilnom rasporedu obrazovanih kadrova i iskorištenosti učinaka njihova rada od strane drugih dijelova organizacija, o čemu smo više govorili u uvodnom dijelu ovoga razmatranja.

O utjecaju obrazovanja na razvoj društva, a naročito privrede, izvršena su u posljednja dva desetljeća brojna istraživanja, uglavnom u razvijenim zemljama Zapada, a nekih pokušaja bilo je i u nas /Petanović, 1958., Bezdanov, Ratković, Pastuović, 1977., Jašić Z., 1978./.

U ekonomskoj valorizaciji obrazovanja koriste se najčešće slijedeća četiri pristupa ili metode:

- metoda proste korelacije,
- utvrđivanje rezidualnog faktora
- pristup obrazovanju kao investiciji
- utjecaj obrazovanja na zarade *

Metoda korelacije je najjednostavnija i najmanje konkluzivna. One se sastoji u utvrđivanju stupnja povezanosti između mjerljivih kriterija ekonomske i obrazovne razvijenosti. Dobive-

*Zbog neprimjerenosti našim prilikama ovu vrstu ekonomske valorizacije nećemo interpretirati.

ni su statistički i praktički značajne korelacije između različitih indeksa privredne razvijenosti i obrazovanosti radno aktivnog stanovništva /Hyers i Harbison, 1963., Robinson i Vaizey, 1966., Anderson i Bowman, 1968./ . Poteškoće nastaju pri interpretaciji ovih rezultata, jer korelacija nije dokaz uzročne povezanosti između koreliranih varijabli, a još manje ukazuje na smjer dobivene povezanosti. Asocijacija između obrazovanja i ekonomske razvijenosti nije dokaz da obrazovanje djeluje na ekonomski rast. Naime, kao što je poznato, bogatije zemlje više troše na sve vidove socijalne infrastrukture pa tako i na obrazovanje, pa se može s dosta opravdanja tvrditi da ekonomska razvijenost djeluje na razvoj obrazovanja barem toliko koliko obrazovanje djeluje na privredni razvoj.

Metoda reziduala /Denison, 1962., Schultz, 1971./ također zapada u teškoće pri interpretaciji rezidualnog faktora koji znade iznositi i do 90% stope rasta. On, naime, nije osjetljiv niti na kvalitetu rada niti kvalitetu kapitala. Ova metoda dokazuje samo to da prosto gomilanje kapitala ne može imati dominantnu ulogu u ekonomskom razvoju, što je i za našu zemlju zanimljiva spoznaja.

Najplodniji je pristup obrazovanju kao investiciji koji polazi od analize i usporedbe troškova i efekata obrazovanja /cost-benefit analiza/, kao i drugih vrsta investicija. Na taj se način dobivaju informacije koje su važne za efikasno vođenje kompleksne politike ulaganja u one djelatnosti koje najbrže vode povećanju nacionalnog bogatstva /Blaug, 1970./ . Međutim, i ovdje bi bilo pogrešno pretpostaviti da pojedinac, a pogotovo društvo, donosi odluke o ulaganju u obrazovanje samo ili pre-

težno na osnovu procjene ekonomske koristi. Naša istraživanja pokazuju da pojedinac uz materijalni aspekt izbora značajno uvažava statusnu privlačnost pojedine vrste obrazovanja, uvjete rada u budućem zanimanju, te potencijalnu društvenu moć koja se veže uz položaj kojeg obrazovanje donosi /Pastuović, 1980./ . Na taj se način može objasniti prava navala mladih i odraslih na tzv. atraktivna zanimanja makar zarade u njima nisu visoke i makar čak niti samo zapošljavanje u njima nije sigurno. Društvena se ulaganja u obrazovanje vrše također prema višedimenzionalnom kriteriju pri čemu se osobito vodi računa o socijalnom i demografskim faktorima, koja, ~~na~~ ~~kraći~~ ~~rok~~ ~~ne~~ ~~moraju~~ ~~uvijek~~ ~~imati~~ ~~ekonomsko~~ ~~opravdanje~~.

Zbog nedovoljne usklađenosti obrazovne produkcije s potrebama privrede, sadržaja obrazovanja sa zahtjevima radnih mjesta, te nedovoljne kvalitete obrazovanih kadrova, niti ekonomski učinci obrazovanja ne mogu biti optimalni. Zbog toga društvo i vodi opreznu, a kadikad i restriktivnu politiku u odnosu na obrazovanje, insistirajući na unutarnjem prestrukturiranju obrazovnog sistema, a pogotovo jačanju njegovih veza sa tehničkom i socijalnom okolinom.

Prethodnim razmatranjima željeli smo ukazati na višestruku povezanost obrazovanja i društva i na probleme koji proizlaze iz autonomnog i nesinhroniziranog razvoja obrazovanja i njegove okoline. Pri tome su kriteriji za ocjenu obrazovanja proizlazili iz zahtjeva okoline, ali treba reći da je moguć i drugačiji pristup. To je pristup sa stajališta ljudskih potreba, koji, međutim, ne mora biti u koliziji s prvim, ako se i društvo razvija prema njihovoj mjeri, a ne nasuprot ili neovisno od njih. A socijalističko bi društvo trebalo biti socijalističko

upravo po tome što mu je osnovni cilj zadovoljavanje i razvoj sve viših ljudskih motive.

Utjecaj obrazovanja na razvoj samoupravljanja

Glavni kriterij socijalne efikasnosti obrazovanja jeste veličina njegova djelovanja na društvene odnose - bilo na njihovo učvršćivanje ili mijenjanje - ovisne o njihovom razvojnom momentu. Stoga je jedna od glavnih zadaća obrazovne djelatnosti u našoj zemlji osposobljavanje i usavršavanje mladih i odraslih za samoupravljanje, tj. razvoj i učvršćivanje samoupravnih društvenih odnosa.

Za takvo djelovanje obrazovanja stvorene su u našoj zemlji glavne društvene pretpostavke. One se sastoje u izmjeni tradicionalne raspodjele poslova upravljanja koja se sastojala u podjeli i specijalizaciji ljudi na upravljače i izvršioce na kojoj podjeli je izrastala klasna podjela društva i dualistički karakter obrazovanja. Obrazovanje, naime, u pravilu slijedi društvenu i tehničku podjelu rada, pa su time limitirani i njegovi učinci na socijalnu strukturu. Podruštvljavanjem sredstava za proizvodnju, te uvođenjem samoupravljanja ukinuta je klasična društvena podjela rada, tj. stvoreni uvjeti za oslobađajuće djelovanje obrazovanja na razvoj novog tipa društvenih odnosa. Stoga je i teoretski zanimljivo i praktički važno empirijski utvrditi u kojoj mjeri obrazovanje ostvaruje svoju novu povijesnu ulogu. Tim više što modeli društvenih odnosa koji vladaju u zemljama Istoka i Zapada takvu evaluaciju naprosto ne omogućavaju.

U traženju hipotetičkog odgovora na pitanje u kojoj je mjeri

obrazovanje faktor realizacije samoupravnih društvenih odnosa uzimamo za centralnu zavisnu varijablu socijalnu moć, jer je "povijesni smisao samoupravljanja da preokrene distribuciju društvene moći, da dominantnu moć preotme od onih koji sami ne proizvode nego prisvajaju višak rada drugih i da je prenose na autonomne društvene grupe, na asocijacije proizvođača, stvaralaca cjelokupnih uvjeta svog ljudskog života" /Šuvar, 1972./ . Pri tome društvena se moć operativno definiše kao sposobnost pojedinaca ili grupa da utječu na aktivnost ili ponašanje drugih pojedinaca ili grupa /Zvonarević, 1969./ . Utjecaj je, dakle, ~~aktivirana~~ i manifestirana društvena moć. Društvena je moć potencijalna mogućnost, a utjecaj je njezin aktualizirani oblik /Rus, 1955./ .

Samoupravljanje je u jednom socijalnom sistemu realizirano u onoj mjeri u kojoj je u tom sistemu ostvarena demokratska, odnosno poliarhijska raspodjela utjecaja i odgovornosti. Pravi samoupravni odnos je u stvari poliarhijski, jer u njemu mogu svi interesi ravnopravno doći do izražaja, što znači da niti jedna, makar i malobrojna grupa nije u podređenom položaju. Demokratski odnos predstavlja prijelazni oblik k takvom stanju u kojem se putem "diktature radničke klase" osiguravaju uvjeti za potpunu ravnopravnost i ukidanje svih nejednakosti. Naravno, kod toga nas zanima raspodjela utjecaja na strateške, ključne odluke i akcije u organizaciji, jer o njima ovisi sudbina i prosperitet organizacije u cjelini i pojedinaca u njoj.

U našem sistemu postoji raskorak između normativnog modela raspodjele vlasti u kojem legitimnu vlast posjeduju radni ljudi, i stvarne raspodjele društvene moći, odnosno utjecaja koji

je distribuiran još uvijek više ili manje oligarhijski. U smanjivanju tog raskoraka između željenog i stvarnog stanja, društvo se služi raznim mjerama političke, pravne i materijalne naravi koje daju ograničene efekte s obzirom da realizacija samoupravnog odnosa ne ovisi samo o objektivnim uvjetima nego i o subjektivnim faktorima. Svi autori koji su elaborirali ovu problematiku identificiraju u sustavu subjektivnih faktora društvene moći i obrazovanje kao veoma značajan činilac /Županov, 1969./, Zvonarević, 1969., Gorupić, 1974., Obradović, 1974./.

Začuduje, međutim, mali broj empirijskih istraživanja kojima su eksplicitirani modeli testirani /Lauč, 1964./, Istraživanja koja su provedena imaju pak niz metodoloških nedostataka ili polaze od nekih neadekvatnih konceptualnih stajališta.

Najozbiljniji je konceptualni prigovor da se samoupravljanje izjednačuje s participacijom, a metodološki da nije bila provedena kontrola tzv. relevantnih vanjskih faktora, što bitno reducira konkluzivnost dobivenih rezultata.

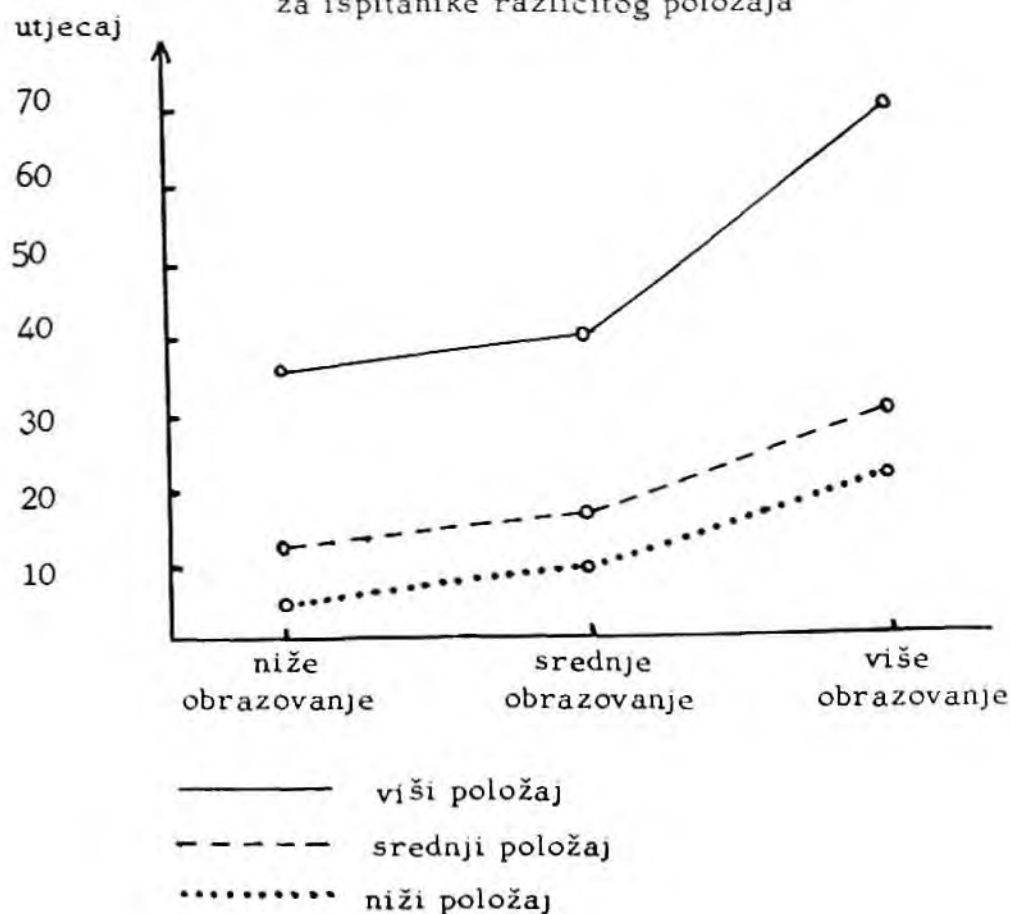
Da bi izbjegli spomenute nedostatke izradili smo posebnu metodologiju za mjerenje utjecaja pojedinca u procesu kolektivnog odlučivanja /Pastuović, 1976./ i s pomoću nje provedli istraživanje u velikom broju radnih organizacija iz svih republika Jugoslavije. Pri tome smo kontrolirali neke najvažnije vanjske faktore tako da smo izolirali neke relativno čiste efekte obrazovanja na utjecaj pojedinih kategorija zaposlenih u procesu samoupravljanja /Pastuović, 1976./.

Istraživanje je potvrdilo hipotezu o važnosti obrazovanja za vršenje utjecaja u procesu donošenja ključnih odluka u organizaciji. Koficijent determinacije između obrazovanja i utjecaja iznosi oko 19% /koficijenti korelacije iznose od 0,23 do

0,34 za različite položaje u organizaciji/, što ipak ne potvrđuje očekivanja onih koji u obrazovanju vide glavno sredstvo za socijalni preobražaj društva. Osim obrazovanja na mogućnost samoupravljanja utječe još čitav niz drugih faktora od kojih su neki i značajniji od njega. To je u prvom redu položaj u organizaciji koji ima koeficijent determinacije čak do 50% /korelacija između položaja i utjecaja iznosi 0,70/, što se, uostalom slaže s rezultatima empirijskih istraživanja o faktorima društvene moći.

Istraživanje je, nadalje, pokazalo da postoji interakcija između varijabli obrazovanja i položaja, tj. da je djelovanje obrazovanja na utjecaj to veće što je viši položaj kojega pojedinac u organizaciji zauzima. Taj je fenomen grafički prikazan na donjoj slici.

Slika 1: Odnos između obrazovanja i utjecaja za ispitanike različitog položaja



To znači da obrazovanje ima to veći efekt na osposobljenost za samoupravljanje što je viša organizaciona pozicija koju pojedinac zauzima. Zbog toga najviše koristi od realiziranog školovanja imaju viši rukovodioci. Budući da je kod njih i prosječna obrazovna struktura najviša, jer su takvi zahtjevi radnih mjesta koje zauzimaju, izlazi da se u postojećoj konstelaciji relevantnih faktora, obrazovanje putem školovanja pojavljuje kao faktor koji povećava razlike u utjecaju između različitih socio-profesionalnih grupa u radnoj organizaciji, a ne kao faktor koji ih smanjuje. Redoviti obrazovni sistem javlja se, dakle, u funkciji raslojavanja radnih ljudi ne samo na niže, srednje i više stručne radnike, nego i na niže, srednje i više samoupravljače.

Nadalje, vidljivo je da obrazovanje dovodi do značajnijeg porasta utjecaja tek na obrazovnom nivou višem od srednjeg obrazovanja, odnosno tek na razini visokog obrazovanja. Obrazovne su implikacije ove činjenice dalekosežne. To, naime, znači da ako bismo željeli radničku klasu osposobiti za samoupravljanje putem školovanja da bi bilo neophodno da svaki radnik završi fakultet, što je za dogledno vrijeme sasvim nerealno, i što bi samo još više produbilo krizu visokoškolskog obrazovanja.

Ne, vidljivo je još nešto. Visoko je obrazovanje efikasno samo u kombinaciji s visokim položajem, a na razini nižih položaja /izvršioци u proizvodnji i administraciji/ ne pomaže mnogo niti visokoškolski studij. Ne to je i razumljivo ako uzmemo u obzir da obrazovanje objašnjava samo oko 10% varijance u varijabli utjecaja, a položaj oko 50%. Iz toga odnosa je vidljivo da tradicionalna društvena i tehnička podjela rada u našim orga-

nizacijama, postojećim institucionalnim reformama nije promijenjena. Kao i uvijek, tako se i ovaj puta pokazalo da je podjela rada jači faktor socijalne stratifikacije od obrazovanja.

Može se, dakako, postaviti hipoteza da je djelovanje školovanja na mogućnost vršenja utjecaja u procesu samoupravljanja malo zbog neodgovarajuće sadržajne usmjerenosti. Ono je najviše saturirano stručnim sadržajima, specifičnima za određenu struku, a daleko manje sadržajima samoupravljanja. Kada bi škola i davala više nego što daje, što treba očekivati kao rezultat reforme, to još uvijek ne bi predstavljalo rješenje za edukaciju samoupravljača. Imaće, društveno su promjene u nas izvanredno dinamične i permanentne, što znači da i obrazovanje za samoupravljanje treba biti permanentno. Čišto je da treba učiti čitav život, ali je isto tako očito da je nemoguće čitav život ići u školu. To drugim riječima znači da izlaz treba tražiti u razvoju sistema neformalnog osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih radnih ljudi i građana za samoupravljanje u udruženom radu i mjesnim zajednicama.

Zbog čega se, međutim, ovakva orijentacija teško ostvaruje? Razlozi su tome po našem sudu višestruki. U prvom redu, tome se protive dominantni centri moći u radnoj organizaciji koji na taj način čuvaju svoj monopol na upravljanje. Ne treba, dakako, podcijeniti niti financijske razloge, no ako znamo kako se gospodari u udruženom radu i na što se sve troše materijalna sredstva, onda to sigurno nije pravi uzrok. Važan faktor jeste nepostojanje efikasnog sistema samoupravljačkog obrazovanja, tj. odgovarajućih programa, metodika i specijaliziranih institucija za izvođenje ove vrste obrazovanja. Prog-

rami idejno-političkog te društveno-ekonomskog obrazovanja boluju od općenitosti, glavna metoda izvođenja jeste predavanje, a institucije koje ga izvođe - radnička i narodna sveučilišta - u dubokoj su programskoj i kadrovskoj krizi.

Glavni razlog nerazvijenosti ovoga obrazovnog područja jeste pogrešna školska koncepcija obrazovnih puteva, odnosno pogrešna interpretacija koncepta permanentnog obrazovanja. Budući da se obrazovanje, po tradiciji, vezuje uz školu, nameće se predodžba da permanentno obrazovanje znači permanentno školovanje. Biti obrazovan znači posjedovati ona znanja koja se stječu službenim, državnim sistemom školovanja i potvrđuju od državne verificiranom titulom i diplomom koju izdaje za to ovlaštena obrazovna ustanova. Diploma se zatim koristi za socijalnu i materijalnu promociju, za bijeg iz klase kojoj pojedinac pripada ili, u najgorom slučaju, za pothranjivanje iluzije o vlastitoj izuzetnosti i pravu na povlašteni položaj u društvu. Prava navala radnika i činovnika na više i visoke škole, koje nema mnogo veze sa stvarnim potrebama udruženog rada, a još manje s potrebama tih ljudi za znanjem, to dramatično potvrđuje.

Cvakva školske i statističke predodžbe o obrazovanju duboko su usađene u svijest ljudi, a objektivno se i dalje pothranjuju sistemom raspodjele materijalnih i socijalnih nagrada u našem društvu. Zato je i naš obrazovanje u svojevrsnoj "krizi" iz koje teško izlazi. Društvena proturječnosti i u nas se reflektiraju u sferi obrazovanja. Njegovi domaći /reforme obrazovanja/ uvjetovani su promjenama u tehničkoj pojavi rada koja još uvijek uvjetuje potrebu za društvenom podjelom na one koji projektiraju, organiziraju i nadziru, te one koji izvršavaju.

No, obrazovanje je i faktor razvoja društva - odnos je među njima ineraktan - pri čemu subjektivni faktor u toj dinamici postaje sve važniji. Društvo će se to brže mijenjati što je obrazovanije. Ilo, kao što se obrazovanost pojedinca ne mjeri stupnjem najviše završene škole, tako se niti obrazovanost društva ne mjeri postotkom stanovništva koji je završilo fakultet, čak i pod uvjetom da su svi dobri stručnjaci. Umjesto visokog obrazovanja za sve, svestrano obrazovanje za sve jeste ona obrazovna orijentacija koja je stvarno perspektivna, humana i društveno oslobađajuća. Kao što će znanstveno-tehnološka revolucija osloboditi čovjeka od rada koji nije kreativan i osloboditi obrazovanje od potrebe da obrazuje čovjeka za takav rad, tako će višestrano obrazovanje osposobiti čovjeka za oslobađanje u društvu u kojem su za to stvorene osnovne političke pretpostavke.

U drugom dijelu našeg teorijskog razmatranja trebalo bi utvrditi koji su to mehanizmi povezivanja obrazovanja i društva odnosno, društvene regulacije obrazovanja, te takvog unutar-njeg povezivanja obrazovne djelatnosti koji osiguravaju postizanje njezinih društvenih ciljeva. Stoga ćemo izvršiti analizu sistema obrazovne djelatnosti kako bi utvrdili mogućnosti njezina povezivanja sa sistemima okoline i usklađivanja komponenata od kojih se obrazovni sistem sastoji.

4. Struktura i okolina odgojno-obrazovnog sistema

Analizu obrazovne djelatnosti provodimo polazeći od pretpostavke da ona predstavlja sistem. Zato moramo najprije objasniti što podrazumijevamo pod pojmom sistem, kakva je opća

struktura tih društveno-radnih sistema, te kakav je njihov odnos s okolinom.

Najopćenitije možemo sistem definirati kao skup elemenata u interakciji koji funkcioniraju zajedno radi ostvarenja zajedničkog cilja ili svrha. /Rajkov, 1976./ . Svaki element sistema gubi svoju pravu funkciju i namijenja smisao ako ga se izolira od ostalih dijelova sistema. Znači da su za sistem bitne interakcije i odnosi između njegovih komponenata.

Obrazovanje je društveno-radni sistem koji je orijentiran prema ostvarivanju društvenih ciljeva /Jansen, 1971./ . Zato prilikom izgrađivanja ili reformiranja odgojno-obrazovnog sistema uvijek treba poći od ciljeva obrazovnog sistema ili idejalne osnove sistema, odnosno postojećih i predviđljivih globalnih obrazovnih potreba društva. Prema formalna struktura obrazovnog sistema u različitim društvima može biti slična, sadržajna je osnova sistema različita, budući da svako društvo želi takav odgoj i obrazovanje, koji će pospješivati njegov vlastiti pravac razvoja.

Svaki se sistem funkcionalno određuje ciljevima koji se njime žele postići. Međutim, sami ciljevi ne čine sistem. Radni sistem čine sredstva koja su primijenjena da bi se postigli željeni ciljevi. Strukturu radnog sistema čine manji sistemi, komponente ili podsistemi, koji usklađeno djeluju u pravcu ostvarivanja ciljeva sistema. Oblikovati obrazovanje kao radni sistem znači svrhovito povezati rad ljudi u obrazovanju, obrazovne sadržaje, fizička i tehnička sredstva koja se pri izvođenju programa koriste, sa radom učesnika obrazovanja, kako bi se njihova spremnost i osposobljenost za neku djelatnost ili funkciju unaprijedila i tako ostvarili željeni ciljevi.

Opća konstitucija različitih društveno-radnih sistema je identična. Svaki radni sistem ima tri osnovne komponentne ili podsistema: svoj program ili "proizvodnju" sistema, tehnologiju s pomoću koje realizira svoj proizvodni program, te organizaciju u kojoj se ostična djelatnost ostvaruje. U području odgoja i obrazovanja te se komponente očituju u vidu obrazovnih sadržaja, koji čine programski podsistem, metodiku odgoja i obrazovanja, koja čini tehnološki podsistem, te organizacije obrazovne djelatnosti./Petančić, 1960. b, Pastuović, 1976./.

U obrazovanju je programska komponenta determinirana ciljevima odgoja i obrazovanja. Iz njih se izvode glavne odgojno-obrazovna područja i utvrđuje njihova idejna usmjerenost. Posebni i pojedinačni programi nalaze se u međusobnom odnosu. Oni se, dakle, sami strukturiraju u određeni sistem, jer redoslijed i raspored sadržaja u programima nije irelevantan. Svaki program ima svoju posebnu svrhu, pri čemu je on povezan s prethodnim programom i onim koji iza njega slijedi /linearno-progresivni princip programiranja/. Programi su podijeljeni na bazični program obrazovanja, završne programe osposobljavanja i programe daljnjeg usavršavanja.

Tehnologija odgoja i obrazovanja ima također status podsistema, jer obuhvaća više međusobno povezanih faza obrazovnog rada. Ona sadrži sve postupke koji su usmjereni na postizanje onih promjena u spremnosti i osposobljenosti učesnika obrazovanja koje su neophodne za ostvarivanje osnovnih ciljeva odgoja i obrazovanja. Ako metodu odgoja i obrazovanja definiramo na taj način, njezina je zadaća dvojaka: da povezuje obrazovnu djelatnost s okolinom i da osigurava sve uvjete unutar sistema obrazovanja koji su neophodni za uspješno savla-

davanje programa obrazovanja od strane polaznika.

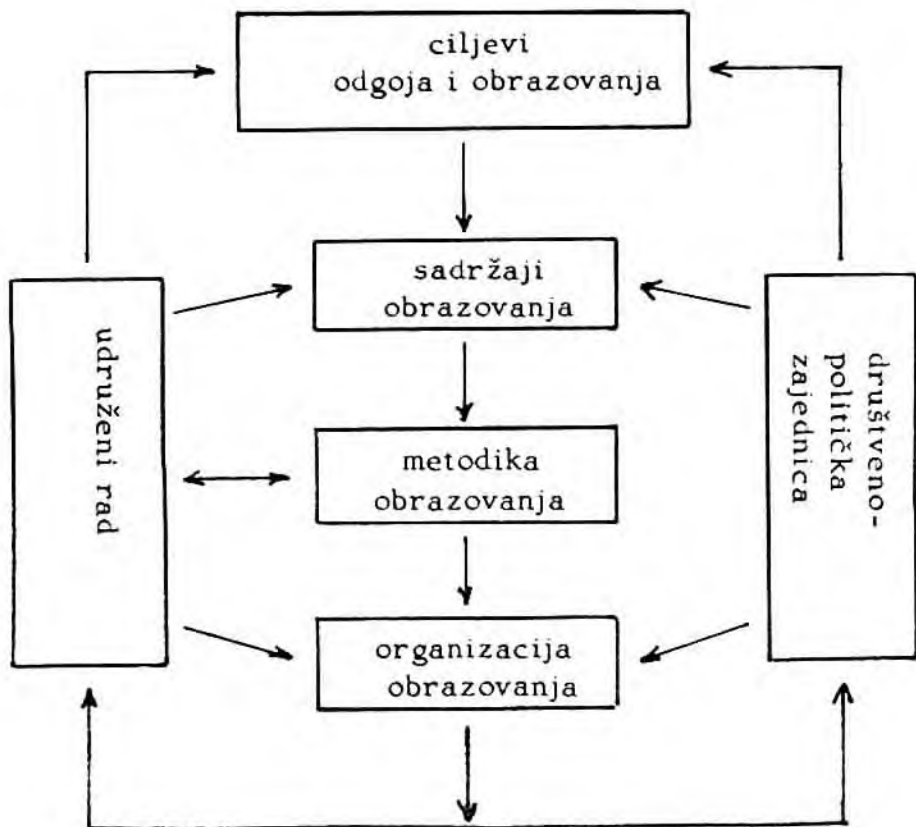
Organizacioni se podsistem odnosi na odgovarajuću podjelu obrazovnog rada i njegovo povezivanje pod vidom općih ciljeva odgoja i obrazovanja. Postoji u tome više osnovnih nivoa organizacije; podjela obrazovanja po stupnjevima i obrazovnim područjima, podjela rada između pojedinih odgojno-obrazovnih ustanova, odnosno pojedinih nosilaca odgojno-obrazovne djelatnosti te njihova unutarnja organizacija.

Sistem obrazovne djelatnosti nije sam sebi svrhom nego ima za cilj da pridonosi što uspješnijem ostvarivanju ciljeva društvenog razvoja kao i individualnog razvoja svakog pojedinca. Odgojno-obrazovni sistem se ne nalazi u nekom socijalnom vakuumu nego funkcionira uronjen u društvenu sredinu koja uvjetuje smjer razvoja obrazovne djelatnosti ovisno o razvoju vlastitih potreba. Ako veza odgojno-obrazovnog sustava s njegovom okolinom oslabe, sistem se osamostaljuje što dovodi do njegovoga autonomnog razvoja koji prije ili kasnije izaziva krize u sistemu za koje se izlaz traži u reformi sistema, kao što smo već naglasili.

Okolina sistema obrazovne djelatnosti ima dva međusobno usko vezana aspekta. Glavni aspekti sredine u kojoj obrazovanje djeluje jesu materijalni ili tehnički, te društveni ili socijalni u užem smislu. Tehnički ili ekonomski aspekt obuhvaća fizičke, materijalne i ekonomske faktore iz kojih proizlaze potrebe u broju i profilima ljudi koji su potrebni za jednostavnu i proširenu reprodukciju materijalne osnove, odnosno proizvodnih snaga društva. Socijalni aspekt u užem smislu konstituiraju vladajući društveni odnosi, razvijenost znanosti, kulturna tradicija, dominantna vrijednosna orijentacija stanovništva,

demografska kretanja itd. Ta dva aspekta društva usko su međusobno isprepletena te se izražavaju i kroz udruženi rad i kroz društveno-političku zajednicu. Ipak se može reći da kroz društveno-političku zajednicu, koja se organizira na teritorijalnom principu, više dolaze do izražaja socijalni aspekti okoline obrazovanja, a kroz udruženi rad, koji se organizira na funkcionalnom principu, više se javljaju tehnički i materijalni aspekti. Strukturu sistema obrazovne djelatnosti i njegove odnose s okolinom prikazali smo na slici 2.

Slika 2: Struktura i okolina odgojno-obrazovnog sistema



Na slici se vidi da su ciljevi odgoja i obrazovanja determinirani potrebama društva u cjelini. Ti se ciljevi ne smiju tretirati mehanički kao nešto pojedincu, učesniku obrazovanja, otuđeno i od društva nametnuto, već kao kolektivni, organizirani, opći izraz mnogih pojedinačnih i posebnih obrazovnih potreba i interesa. Oni se formiraju i oblikuju kroz cjelokupni proces samoupravnog vođenja politike obrazovanja koji započinje od pojedinaca koji su udružili svoj rad u osnovnim organizacijama udruženog rada i građana u mjesnim zajednicama, koji su se dalje slobodno povezali na liniji zajedničkih obrazovnih interesa kroz samoupravne interesne zajednice različitog nivoa u kojima se, zajedno s udruženim radnim ljudima iz djelatnosti obrazovanja, slobodno sporazumijevaju i dogovaraju o svim bitnim pitanjima sistema. Putem ciljeva odgoja i obrazovanja cjelokupno društvo direktno djeluje na globalnu programsku strukturu, a preko nje, dakle posredno, vrši utjecaj i na metodski podsistem i na organizaciju sistema.

Unutar opće programske konstitucije vrši se daljnja programska diferencijacija koja odražava posebne i pojedinačne odgojne i obrazovne ciljeve i interese. Posebni i pojedinačni obrazovni interesi udruženog rada upravljaju se neposredno na programski podsistem čime se na još direktniji način dovodi u vezu s potrebama društva. Na taj se način osigurava jedinstvo općeg, posebnog i pojedinačnog interesa u formiranju ciljeva odgoja i obrazovanja, te njihova odgovarajuća translacija na razini programskog podsistema. Na bazični program značajan utjecaj vrši i društveno-politička zajednica.

Organizacioni je sistem također višestruko determiniran. S jedne strane, karakterom globalne programske orijentiranos-

ti i mogućnostima postojeće obrazovne tehnologije, a s druge, svojim društveno-ekonomskom okruženjem. Udruženi je rad zainteresiran za to da obrazovne ustanove obrazuju one profile kadrova koji odgovaraju strukturi njegovih zanimanja i u broju koji odgovara postojećem i planiranom opsegu proizvodnje. S druge strane, onaj dio generacije mladih koji žele nastaviti školovanje nastoji se upisati u obrazovnu ustanovu koja je što bliža mjestu stanovanja. No pri tome se želje i aspiracije učenika i njihovih roditelja u pogledu izbora zanimanja ne moraju u potpunosti poklapati s potrebama udruženog rada. U slučaju kad lokalni, prestižni, socijalni pritisci dominiraju nad ekonomskim, dolazi do poznatih neracionalnosti u mreži obrazovnih ustanova koje mogu ozbiljno smetati u usklađivanju rada i obrazovanja. U svakom slučaju, i udruženi rad i društveno-političke zajednice vrlo intenzivno komuniciraju direktno s obrazovnom ustanovom, i to ne samo preko odgovarajuće samoupravne interesne zajednice.

Na slici je vidljivo da udruženi rad direktno utječe na program i organizaciju odgojno-obrazovne djelatnosti, a preko njega, što će reći posredno, i na metodički podsistem. Zbog intrasistemske konsistentnosti, odnosno determiniranosti obrazovne tehnologije programom i organizacijom, inicijativa na postavljanju i razvijanju obrazovne tehnologije obično je prepuštena radnim ljudima iz sfere odgoja i obrazovanja. Zbog njezine relativne "idejne neutralnosti" to je moguće učiniti, ali je zato tim neophodnija stručna osposobljenost kadrova koji se novim tehničkim sredstvima i postupcima trebaju znati služiti, kako bi primijenjena sredstva zaista pridonijela većoj produktivnosti i efikasnosti obrazovnog rada.

To je, međutim, točno samo kad se radi o tradicionalnom, užem shvaćanju tehnologije koja se konceptualno ne proširuje nikakvim uvođenjem nove obrazovne tehnike. No sa stajališta čvršćeg povezivanja rada i obrazovanja takav koncept metodike više ne odgovara. Ispitivanje obrazovnih potreba, planiranje kadrova i obrazovanja te valorizacija obrazovnih efekata u udruženom radu postaju bitni konstitutivni elementi metodike svakog obrazovanja, a pogotovo osposobljavanja i usavršavanja. A ti se aspekti metodike ne mogu izvoditi unutar obrazovnog sistema nego samo zajednički s udruženim radom za čije se potrebe kadrovi obrazuju. To smo grafički prikazali dvo-smjernom strelicom koja povezuje metodiku obrazovanja i udruženi rad.

Tehnički se i socijalni aspekti okoline nalaze u interaktivnom odnosu jer proizvodne snage djeluju na društvene odnose ali i oni djeluju na razvoj proizvodnih snaga. Efekti obrazovnog sistema djeluju i na jedan i na drugi dio okoline tj. na razvoj i proizvodnih snaga i društvenih odnosa, što i jest cilj obrazovanja kao društveno-radnog sistema. Osim toga, i funkcionalni su i teritorijalni princip, po kojima je društvo organizirano, u stvarnosti međusobno povezani jer je svaka organizacija udruženog rada smještena u određenu, konkretnu regiju u kojoj se, kroz prizmu potreba udruženog rada, prelamaju želje i aspiracije učenika i njihovih roditelja.

II OBRAZOVNI CIKLUS KAO TEORETSKI MODEL

Potreba za funkcionalnim povezivanjem društva s radom obrazovnog sistema do te je mjere postala imperativna da je društvo *explicita* formuliralo svoj zahtjev da se, u svrhu radikalnog povećanja efikasnosti odgoja i obrazovanja u ostvarivanju njegovih ciljeva "sadržaji, organizacija i metode odgojno-obrazovne djelatnosti usklađuju s potrebama čovjeka i rada, s razvojem socijalističkih samoupravnih društvenih odnosa i suvremenim dostignućima kulture, znanosti i tehnologije" /Rezolucija 4 kongresa SKJ, glava II, stav 2./. To drugim riječima znači da se mora reformirati obrazovni rad, a ne samo institucije u kojima se on odvija. Radni postupci u obrazovanju trebaju biti takvi da osiguraju pravilnu društvenu i ekonomsku usmjerenost obrazovne djelatnosti, te njezino racionalno i efikasno funkcioniranje u željenom pravcu. Postavlja se s tim u vezi, dakle, pitanje kako pravilno organizirati rad u obrazovanju, jer je organiziranost rada jedan od bitnih faktora njegove djelotvornosti.

Budući da je obrazovni rad samo jedna vrsta rada, mogu nam u njegovu organiziranju pomoći neki opći principi znanstvene organizacije rada, prerađeni i prilagođeni, dakako, specifičnostima djelatnosti obrazovanja.

"Obrazovne aktivnosti su društvena radna djelatnost i odlikuju se svrhovitošću kao svaki drugi ljudski rad... I nastava se može *ergološki* promatrati; i za nju, kao jednu ljudsku aktivnost *važe* opći principi naučne i racionalne organizacije rada" /Petančić, 1968. b, str. 79./. Pristup obrazovanja sa stajališta znanstvene organizacije rada oblikovan je u "Ergo-

didaktici" koja za svoj predmet ima organizaciju obrazovne djelatnosti koju sačinjavaju međusobno povezani procesi programiranja, neposrednog pripremanja, tehničkog obezbjeđivanja, izvođenja i vrednovanja /Isto, str. 132/.

Bez obzira na to da li se slaženo sa svim formulacijama i postavkama ergodidaktike, neosporno je da je nužno proširiti koncept obrazovnog rada na poslova neposrednog izvođenja nastavnog procesa na njegovu pripremu i evaluiranje. Jer bilo koji ljudski rad ne može biti djelotvoran bez odgovarajuće pripreme i bez provjere učinaka koji se njime postižu. A to su osnovni elementi bilo kojeg organiziranog rada. "Potreba za organizacijom leži u suštini i prirodi obrazovanja. U koliko je sticanje znanja, umjenja i navika organizovanija, u toliko je put do njih kraći, ekonomičniji i racionalniji, a efekat veći /Filipović, 1956. str. 359/.... I pored nužnih manjih ili većih odstupanja, zakonitosti obrazovnog procesa su jedinstvene i važe za sve vidove obrazovanja odraslih. Osnovne točke ovog procesa imaju karakter etape i njih čine priprema za obrazovanje, izvođenje ili ostvarivanje nastavnih i drugih obrazovnih sadržaja i procesa postignutih rezultata"/Isto, str. 369./.

Taj dominirajući princip organizacije zatičemo već u školskom radu. Obrazovni rad u školi također započinje širom pripremom nastave. Priprema se program, bez obzira da li ga donose i propisuju prosvjetne vlasti ili samoupravna interesna zajednica. Cjeloviti se program dijeli po predmetima za koje se pripremaju specijalizirani nastavnici.

I sam nastavni proces izvodi se u nekoliko etapa. Prva je pripremanje i uvođenje u nastavni rad. Nakon toga slijedi eta-

pa obradivanja nove građe, te praćenje i provjera znanja učenika. Vidimo, dakle, da su u obrazovanju tradicionalno prisutne sve glavne vrste radova, tj. pripremanje, izvođenje i evaluiranje, ali da su oni u školi koncipirani pretežno pod vidom kriterija unutarnje, a ne vanjske efikasnosti. Cilj je ovakvog obrazovanja postizanje materijalnih, funkcionalnih i odgojnih zadataka nastave i stoga je ovakva organiziranost obrazovnog rada takvim ciljevima primjerena.

Proširenje ciljeva obrazovanja s internih na eksterne ciljeve implicira promjene i u strukturi glavnih faza obrazovnog rada. I to primarno u fazama pripremanja i vrednovanja, jer su to one, kojima se obrazovanje može uključiti u sisteme okoline. Bez proširenja tih faza obrazovni proces ostaje lebđjeti u socijalnom vakuumu koji se ne može premostiti niti najkvalitetnijim izvođenjem zastarjelih ili neadekvatnih programa i provjerom na toj osnovi stečenih znanja. Suvremeno shvaćanje ciljeva obrazovanja zahtijeva modernizaciju shvaćanja metoda i postupaka s pomoću kojih se oni mogu postići. Ekstenzija i kvalitativna prerada faza pripremanja i evaluiranja, u prvom redu, predstavlja nužne metodske implikacije generalnog projekta društvene i pedagoške reforme obrazovne djelatnosti /Pastuović, 1977./ . Polazeći od tih načela, postavlja se zahtjev detaljnije razrade pojedinih faza obrazovnog rada, te utvrđivanja u ~~kakvom~~ se interakcijama one nalaze.

Na ovom mjestu mi počinjemo namjerno sužavati našu analizu na oblast obrazovanja odraslih, tj. zaposlenih, u kojoj je integriranost obrazovanja i rada uvijek bila u značajnoj mjeri prisutna, jer se obrazovna akcija upravljala primarno prema njezinim eksternim ciljevima. Vidjeti ćemo, međutim,

da nema bitne razlike u osnovnoj strukturi obrazovnog rada u obrazovnoj ustanovi i udruženom radu privrede, koji u reformiranom sistemu zbog toga i postaje sastavnim dijelom obrazovnog sustava. Razlike su u težištima i specifičnostima provođenja pojedine faze obrazovnog rada i u nivou općenitosti, a ne u generalnom konceptu. Stoga je i moguće govoriti o obrazovnom, a ne samo andragoškom ciklusu.

1. Faze andragoškog ciklusa

Andragoški ciklus je sistem postupaka ili užih, međusobno povezanih podsistema, koji se oblikuju na pojedinim fazama obrazovnog rada. Zbog toga svaki podsistem, ili faza obrazovnog rada sama za sebe nema smisla. Ona ga poprima tek u povezanosti s drugim fazama koje se progresivno razvijaju idući od postupaka pripreme, preko izvođenja do valorizacije obrazovnih učinaka. To znači da je bitna unutarnja struktura, te veze između elemenata ovog sistema kao i njihov redoslijed, koji je do te mjere važan da se upravo zbog njega o pojedinim podsistemima može govoriti kao o fazama obrazovnog rada. Budući pak da rezultati posljednje njegove faze, tj. vrednovanja povratno djeluju na sve prethodne postupke, višefazni proces obrazovanja poprima status ciklusa.

Analiziramo li praksu obrazovanja u udruženom radu, vidimo da je moguće razlikovati slijedeće logički i raano relativno zaokružene cjeline. To su:

- ispitivanje obrazovnih potreba,
- planiranje obrazovnog rada,
- programiranje obrazovnih sadržaja,
- neposredno pripremanje i organiziranje obrazovnog

- processa,
 - izvođenje odgojno-obrazovnog processa,
 - vrednovanje rezultata odgojno-obrazovnog rada
- /Pastuović, 1978./.

Ispitivanje obrazovnih potreba

Obrazovna je akcija u udruženom radu uvijek inicirana nekim proizvodnim ili društvenim zadatkom koji je aktualan ili se anticipira. Analizom tog problema identificiraju se potrebe za obrazovanjem, kao jednim više ili manje značajnim faktorom i pretpostavkom za njegovo rješavanje. Gledano operativno, i samo ispitivanje obrazovnih potreba je višefazni proces koji se sastoji od slijedećih glavnih postupaka: ~~saniranje~~ i analize rada, utvrđivanja znanja, vještine, motive i stavova koji su potrebni za uspješno djelovanje, ispitivanje znanja, vještine i stavova koje potencijalni polaznici već posjeduju, na osnovu čega je moguće utvrditi razliku između potrebnog i postojećeg znanja, vještine ili stavova, što predstavlja obrazovnu potrebu.

Valja pri tome razlikovati potrebu za obrazovanjem od motiva za obrazovanjem. Potreba se uvijek odnosi na neki objektivni deficit u okolini pojedinca ili u njemu samome, bez obzira radi li se o biološkim ili socijalnim potrebama, kojih pojedinac može, ali i ne mora biti svjestan. Motiv je pak subjektivni doživljaj objektivne potrebe i samo on pokreće osobu na aktivnost. Zbog toga, može pojedinac biti i nepismen, tj. imati objektivno izrazitu potrebu za obrazovanjem, a da pri tome ne osjeća niti najmanju želju da se obrazuje, te da čak pruža otpor pritisku okoline da se uključi u obrazovni proces. S dru-

ga strane, osobe s više obrazovanja imaju sve jači motiv za obrazovanjem makar je objektivna potreba za njim manja. Kada se radi o stečenim motivima /tzv. motivima razvoja/, zadovoljavanje nekoga motiva u pravilu vodi njegovu jačanju a ne slabljenju.

Prema tome, ispitivanjem se obrazovnih potreba zaista ispituju potrebe, a ne motivi za obrazovanjem. Stoga se i javlja problem usklađivanja društvenog interesa za obrazovanjem, baziranog na potrebama, s individualnim motivima za obrazovanjem koji ne moraju proizlaziti iz potreba radne organizacije.

U navedenoj definiciji obrazovne potrebe uključene su i odgojne potrebe. One se sastoje u razvijanju interesa, stavova i motiva koji su neophodna pretpostavka za određeno ponašanje. Na pojmovnoj razini to nisu iste kategorije psihičkih procesa, ali kada se operacionaliziraju u svrhu mjerenja, između njima nema bitnih razlika pa stoga nećemo ulaziti u njihovu diferencijalnu analizu.

Osnovne uporišne točke ispitivanja obrazovnih i odgojnih potreba jesu analiza aktivnosti koja se provodi pod višom njezinih zahtjeva na izvršioce, te ispitivanje nivoa njihove inicijalne osposobljenosti. Na taj se način osigurava osnova za ispunjenje dva glavna uvjeta vanjske djelotvornosti obrazovnog rada: relevantnost obrazovnih sadržaja te izbor "pravih" polaznika. Obrazovni se sadržaji programiraju na osnovu individualno ispitanih obrazovnih potreba, a polaznici obrazovanja izabiru prema stvarnim obrazovnim deficitima. Time se postiže usklađenost "obrazovne produkcije" s potrebama rada i sukladnost obrazovnih sadržaja s njegovim zahtjevima. Što više,

podešavanje nivoa programa inicijalnoj osposobljenosti polaznika izbjegava se ponavljanje poznatog, čime se obrazovni proces skraćuje i njegova zanimljivost za polaznike povećava.

Opći model ispitivanja obrazovnih potreba primjenjiv je na svim područjima obrazovanja - obrazovanju za rad, samoupravljanju, općem i kulturnom obrazovanju itd. Razlike se javljaju samo u pogledu tehnika i postupaka s pomoću kojih se prikupljaju podaci o potrebnim i postojećim znanjima, vještinama i motivaciji. Izuzetak je donekle područje kulturnog obrazovanja kod kojega potrebne osobine nisu objektivno zadane, nego su izvedene iz širih zahtjeva društva i poimanja o tome kakve bi kulturne potrebe i motive čovjek u samoupravnom-socijalističkom društvu trebao posjedovati. Riječ je o tzv. kulturnom standardu koji, međutim, za sada nije, koliko je nama poznato, dogovoren i definiran na operativan način.

Tehnike koje se koriste pri analizi neke aktivnosti jesu osnovne procedure svake fenomenološke analize. To su postupci registriranja ili "snimanja" aktivnosti, opisivanja, klasificiranja i definiranja njezinih relevantnih aspekata. Tako se dolazi do tzv. "slike rada" ili zanimanja ako se radi o obrazovanju za rad, odnosno opisa pojedinih koordinatnih i upravnih funkcija.

Dok se u prvoj etapi ispitivanja obrazovnih potreba nastoji čim objektivnije zahvatiti aktualne ili projektirane aktivnosti, u drugoj se etapi provodi interpretacija tako registriranih podataka u terminima potrebnih osobina ličnosti. Ovaj se dio postupka zove "profiliranjem", a njegov je rezultat "profil" dotične aktivnosti. Važno je naglasiti da je profil rezultat induktivne analize i da predstavlja temelj za izradu programa.

No, između profila i programa postoje dvije suštinske razlike. Raspored sadržaja u profilu reflektira strukturu analiziranog rada, dok je građa u programu raspoređena prema kriterijima izvođenja obrazovnog procesa i uspješnog učenja. Druga razlika se sastoji u tome što se u programu nose novi sadržaji tzv. "zalihe znanja" koji ne proizlaze iz analize aktivnosti nego su deducirani iz zahtjeva dugoročnog društvenog, kulturnog i tehničkog progressa. Razlika su dakle, između profila i programa oblikovne i sadržajne.

Postupci za ispitivanje znanja, vještina i motivacije imaju za cilj utvrditi postojeću pripremu polaznika. Njezino poznavanje omogućava diferencijalno programiranje čime se postiže veća ekonomičnost obrazovnog rada i interes učesnika.

U ispitivanju znanja težište treba biti na objektivnim standardiziranim postupcima kao što su to serije zadataka objektivnog tipa i testovi znanja, koji su konstruirani na osnovi profila. Tradicionalni usmeni i pismeni način ispitivanja znanja koji se provodi u svrhu praćenja i ocjenjivanja učenika i studenata, ima u svrhu ispitivanja obrazovnih potreba samo ograničenu vrijednost.

Vještina ili tzv. "praktična znanja" ispituju se objektivnim metodama i procjenjivanjem. Tamo gdje su kvalitativni i kvantitativni aspekti učinka aktivnosti mjerljivi mogu se primijeniti objektivne metode, što u neproizvodnom radu najčešće nije moguće. U tom slučaju koriste se skale sudova kojima se postupak procjenjivanja može u dovoljnoj mjeri standardizirati.

Na kraju se provodi komparacija između serija podataka o potrebnim i postojećim obrazovnim svojstvima kandidata za obrazovanje. Takva usporedba vrši se prvenstveno kvalitativnom

analizom na temelju koje se određuje razlika između ova dva niza podataka, koja predstavlja obrazovnu potrebu. Objektivizacija ove posljednje etape ispitivanja obrazovnih potreba relativno je najteža, jer se radi o procesu zaključivanja iz podataka koji su već kvalitativne prirode. Subjektivnost istraživača može zbog toga doći do određenog izražaja. No greška koja je time uzrokovana neusporedivo je manja od one do koje dolazi kada se potrebe, a pogotovo diferencijalne, određuju ekspertnom metodom, tj. na temelju paušalne procjene pojedinaca, što može voditi pravom izmišljanju raznih poslova i zadataka, zanimanja, te proizvoljnim proglašavanjem čitavih područja znanja potrebnima.

Planiranje obrazovnog rada

Pod planiranjem podrazumijevamo postupak kojim se projektira proces usklađivanja i povezivanja pojedinih faktora u nekom sistemu u svrhu postizavanja definiranih ciljeva i zadataka. To znači da je planiranje osnova procesa upravljanja pa je, prema tome, poželjna njegova primjena kod svih složenijih sistema. Planiranjem usklađujemo radnje, sredstva i uvjete koji determiniraju proces realizacije ciljeva, koji su locirani na različitim točkama i koji djeluju u različitim smjerovima u dijagramu prostora i vremena u kojem se proces odvija.

Budući da je obrazovanje multifaktorski uvjetovan proces, to je njegovo planiranje vrlo značajno za postizanje željenih ciljeva. O tome je već postignuta dovoljna suglasnost, ali se, međutim, u pedagoškoj i andragoškoj literaturi, pa i u srodnim stručnim krugovima, termin planiranja asocira s obrazovanjem na više različitih načina. Najviše se govori o planiranju kad-

rova, pa o planiranju školovanja i obrazovanja, planiranju obrazovnog sistema, planiranju rada obrazovnih ustanova, a najmanje o planiranju obrazovanja kao fazi obrazovnog ciklusa.

Planiranje kadrova

Pod planom kadrova misli se na broj radnika određenih zanimanja i stupnjeva stručne osposobljenosti koji su potrebni za realizaciju planirane proizvodnje /Planiranje kadrova i obrazovanja u organizacijama udruženog rada, grupa autora, Ekonomski institut i Republička zajednica za financiranje usmjerenog obrazovanja, Zagreb, 1973./ . Usporedbom između plana kadrova te broja i obrazovne strukture zaposlenih utvrđuje se razlika koja se uklanja zapošljavanjem već osposobljenih kadrova ili obrazovanjem koje je usmjereno na deficitarna zanimanja i stupnjeve. Na toj osnovi se izrađuju planovi školovanja, osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih i nezaposlenih radnika na nivou pojedine radne organizacije ili njihovih asocijacija. Takvo planiranje, zapravo, više izražava globalne obrazovne potrebe negoli planove obrazovanja u užem smislu.

Na globalnim obrazovnim potrebama, i iz njih izvedenim dugoročnim planovima obrazovanja, vrši se projektiranje ili "planiranje" sistema obrazovanja koje obuhvaća globalni programski i institucionalni koncept, tip organizacije obrazovnog rada i obrazovnu tehnologiju /tzv. obrazovni i didaktički model/ /Samolovčev B., 1970,79/Unutar toga svaka obrazovna ustanova vrši dugoročno i operativno planiranje svoje "obrazovne proizvodnje".

Plan obrazovanja radne organizacije

Planiranje obrazovanja silazi postupno s globalne makro-razine prema planiranju neposrednog obrazovnog rada. Intermedijarnu razinu u procesu planiranja obrazovanja zaposlenih predstavlja planiranje školovanja, osposobljavanja i usavršavanja u radnoj organizaciji. Polazeći od globalnih obrazovnih potreba izraženih u kvantificiranom deficitu radnika pojedinih zanimanja i kvalifikacija, izrađuju se dugoročni i godišnji ili operativni planovi obrazovanja. Školovanje se obično planira dugoročno, a osposobljavanje i usavršavanje kratkoročno. Planom obrazovanja radne organizacije obuhvaća se osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih za sve funkcije i područja, bez obzira na to da li ono rezultira interno ili eksterno priznatim kvalifikacijama /Planiranje usmjerenog obrazovanja, grupa autora, Račničko sveučilište Moša Pijade, Zagreb, 1975./.

Plan obrazovanja radne organizacije službeni je dokument koji organi upravljanja prihvaćaju najčešće zajedno s perspektivnim ili godišnjim planom proizvodnje i planom kadrova/Bulatović R., 1970./ . Takav plan obično sadrži slijedeće elemente:

- pregled obrazovnih akcija koje sačinjavaju plan,
- specifikaciju obrazovnih akcija prema mjestu izvođenja: unutar i izvan radne organizacije uz naznaku vrste obrazovne ustanove,
- terminski plan izvođenja predviđenih obrazovnih akcija /početak i vrijeme trajanja, fond sati itd./,
- financijski plan o ukupnim sredstvima te specifikaciju troškova.

Takvo planiranje obrazovanja zaposlenih je ipak samo zbir utvrđenih globalnih zahtjeva za obrazovanjem. Cno, naravno, može biti više ili manje razrađeno te sadržavati veći ili manji broj posebnih informacija, no sve dok ne sadrži detaljno razrađen projekt njegova pripremanja, izvođenja i valorizacije, ono još nema karakter faze andragoškog ciklusa.

Planiranje kao faza andragoškog ciklusa

Planiranje poprima status faze obrazovnog ciklusa tek onda kada, polazeći od diferenciranih obrazovnih potreba, tj. specificiranih obrazovnih ciljeva i zadataka, fiksira sve relevantne elemente za programiranje, organiziranje, izvođenje i evaluaciju obrazovanja i njegovih rezultata. Plan je, dakle, sistem osnovnih smjernica za rad te kao takav služi svima onima koji se javljaju kao izvođači pojedinih faza obrazovnog ciklusa /Marković., 1963./.

Planiranje osposobljavanja i usavršavanja kao faza andragoškog ciklusa najčistiji je primjer sistemskog pristupa obrazovanju zaposlenih. Sistemski pristup moguć je na globalnim projektima, ali i u pojedinim obrazovnim akcijama. U oba slučaja on započinje definiranjem ciljeva, odnosno rezultata koji se akcijom žele postići /Jurina, 1973./ . Kada je to poznato, pita se koje je uvjete potrebno ostvariti da bi se željeni efekti postigli, tj. da bi se početna osposobljenost zaposlenih za izvršavanje određenog zadatka podigla na traženi nivo. Zbog sadržajne, vremenske, tehničke i materijalne povezanosti faktora koji uzrokuju željenu transformaciju, svi faktori čine funkcionalni sistem. Stavljanje tog sistema u funkciju i njegovo precizno i racionalno vođenje u željenom pravcu nije moguće

bez prethodno izvedenih kalkulacija i proračuna. Stoga se svi relevantni faktori raščlanjuju na elemente pododne za vremensko i akciono kombiniranje i povezivanje u optimalan slijed. Raščlamba faktora reducira pogrešku u predviđanjima koja se sastoji u tome da je pojedinim faktorima pripisano djelovanje koje nije bilo realno. Planiranjem neke obrazovne akcije osposobljavanja ili usavršavanja, osiguravamo takvu povezanost obrazovnih potreba, programa i same izvedbe obrazovanja koja dovodi do očekivanih učinaka.

Veze, međutim, nisu jednolinijske nego višelinijске, što komplicira optimalno akciono i vremensko kombiniranje i smjenjivanje faktora. Kod toga nisu svi momenti i faktori jednako važni. Neki su od njih ključni i oni određuju glavne tokove i čvorove u mreži cjelovite akcije. Ključne su točke svakog plana osposobljavanja ili usavršavanja slijedeće:

- ciljevi i zadaci obrazovne akcije,
- namjena programa tj. popis kadrova koji će biti obuhvaćen odgojno-obrazovnom akcijom,
- organizacioni oblik obrazovne akcije,
- objekti, sredstva i metode obrazovnog rada,
- realizatori obrazovanja /voditelji, instruktori i nastavnici/,
- kriteriji i organizacija praćenja i valorizacije efikasnosti odgojno-obrazovnog rada,
- terminiranje svih faza obrazovnog ciklusa,
- financijska sredstva koja su potrebna za izvođenje obrazovne akcije.

Tehnički se planiranje obrazovnog rada može provoditi na mnogo različitih načina, od iskustvenog planiranja do mrežnog planiranja ili planiranja s pomoću metoda linearnog programira-

nja /Brekić, 1971./.

Planiranje tehnikom mrežnog planiranja sastoji se u strukturalnoj analizi kompleksnog procesa koji omogućuje njegovo rastavljanje na osnovne komponente. Takvo raščlanjivanje dovodi do preglednosti čitavog toka kompleksnog procesa što omogućuje utvrđivanje optimalnih veza, redoslijeda radnji i komponenata procesa, terminiranje svih komponenata te sintezu mrežnih planova jednostavnih procesa. Takva preglednost procesa omogućuje njihovo kontroliranje i praćenje u svim fazama realizacije te pravodobno interveniranje u slučaju neočekivanih ishoda pojedinih faza. Mrežni plan obrazovanja omogućuje i preliminarno provjeravanje premda se svake prave verifikacija ostvaruje jedino eksperimentalnom provjerom u realnim uvjetima primjene. Ipak, preliminarno testiranje ima prednost što se ne čeka na definitivno završavanje projekta i njegovo stavljanje u funkciju. Budući da je pri tome moguća primjena matematičkih modela, moguća je primjena jednadžbi kojima se simulira velik broj hipotetičkih situacija i na taj način unaprijed utvrđuju pogreška koja je vezana uz izbor određene alternative.

Naša andragoška praksa još ne koristi teorijske i operativne mogućnosti što ih pruža metodologija mrežnog planiranja i linearnog programiranja, koje je već našla raznovrsnu primjenu u rješavanju tehničko-tehnooloških problema. S obzirom na velike mogućnosti tih metoda pred industrijskom andragogijom stoji zadatak da razradi način njihove primjene u području obrazovanja zaposlenih. Kod toga, međutim, ne treba očekivati da će se time riješiti svi stručni problemi obrazovanja zaposlenih. Pogotovo u fazi pripremanja planiranja, koja se zasni-

va na ispitivanju obrazovnih potreba, nikakav tehnološki automatizam nije moguć. Obrazovanje zaposlenih polazi od konkretnih problema radne organizacije, bilo iz t. kuće djelatnosti ili iz razvoja, pa je stoga kreativno, stvaralačko ispitivanje, programiranje i izvođenje neizvedivo samo uz pomoć standardiziranih procedura i tehničkih pomagala koliko god savršena ona bila.

Programiranje obrazovnih sadržaja

Svaki program ima svoju sadržajnu i oblikovnu stranu. Suvremene sadržaja kojeg treba unijeti u program nalaze se u profilu aktivnosti za koju će se provesti obrazovanje. Programiranje u užem smislu ima zadaću da izvrši definitivne sadržajne korekcije i da sadržaje koji su identificirani kao relevantni optimalno strukturira. S tim u vezi postavlja se pitanje koje su bitne razlike između programiranja i ispitivanja obrazovnih potreba? Neki autori ne vrše ovakvo razlikovanje nego ispitivanje obrazovnih potreba supsumiraju u proces programiranja.

Operativno razdvajanje i pojmovno razlikovanje ove dvije faze obrazovnog rada približava iz potrebe praćenja dinamičkih promjena u svijetu rada, s kojim se obrazovanje treba sve tješnije povezivati, te iz činjenice da se u obrazovanju uključuje sve više zaposlenih ljudi s varijabilnim životnim i radnim iskustvom. Bilo koje tradicionalno da se obrazovne potrebe, odnosno bazični programi određuju iz teorije i krupnih civilizacijskih i kulturnih promjena, što je i bilo uglavnom primjereno općebrazovnoj školi. No kako se teorija obrazovanja razvijala na iskustvu općebrazovne škole, to je nastajala

tendencija da ovakav model programiranja postane dominantan u obrazovanju općenito.

Razvojem stručnog obrazovanja te širenjem obrazovanja iz škola u tvornice, gradilišta i ustanove jača potreba za permanentnim inoviranjem programa na osnovi promjena do kojih je došlo u radu i životu za koji se učesnici obrazovanjem pripremaju. Sve masovnije uključivanje odraslih u razne obrazovne procese zahtijeva pak ispitivanje startne ili inicijalne osnove na kojoj nastavljaju obrazovanje, a koja ne mora korespondirati broju završenih razreda neke škole, a što je i onako irelevantno ako se radi o neformalnom ili neškotskom obrazovanju. Na ove momente klasični koncept programiranja nije osjetljiv i stoga je moralo doći do njegove modernizacije u smislu izdvajanja ispitivanja obrazovnih potreba kao posebne faze obrazovnog rada. Permanentno se obrazovanje bez takvog proširenja ne bi moglo stvarno realizirati. Ispitivanje obrazovnih potreba treba samostalno egzistirati i zbog odnosa prema planiranju obrazovnog rada. Naime, tek na osnovu ispitivanja obrazovnih potreba moguće je specificirati ciljeve i zadatke određene obrazovne akcije i prema njima izraditi njezin plan/.

Pri izradi programa obrazovanja treba riješiti dva glavna problema: 1. kako iz analize rada i profila izraditi program, i 2. kako i na osnovu kojih kriterija utvrditi dodatna znanja koja ne proizlaze iz poslova i zadataka kao materijalne i tehnološke kategorije nego njegovih psiholoških i socioloških određenja.

Na prvo pitanje odgovaramo ovisno o tome za koje poslove i funkcije vršimo programiranje. Ako je riječ o programiranju

osposobljavanja, odnosno izobrazbe za radno mjesto, za stupanj priučenog ili specijaliziranog radnika na primjer, onda program izradujemo na temelju sadržaja koji neposredno proizlaze iz snimke rada, odnosno profila radnog mjesta i zanimanja. Ako se pak radi o višim stupnjevima osposobljenosti, o osposobljavanju za složenija zanimanja, ili ako osposobljavanje postavljamo odmah perspektivno, računajući na buduće, momentalno nepoznate situacije, gola didaktička prerada empirijske sirovine sadržane u profilu nije dovoljna. I sami procesi didaktičke prerade teku drugačije, a osim toga postupci se indukcije dopunjuju procesima dedukcije iz određenih tehničkih, tehnoloških i društvenih pretpostavki. To pogotovo vrijedi za programiranje osposobljavanja i usavršavanja za samoupravljanje i kulturne aktivnosti gdje se i sam proces snimanja i analize "rada" te profiliranja od samog početka tehnički drugačije postavlja.

Budući da su osnova programa osposobljavanja ili usavršavanja zahtjevi rada i zahtjevi za njegovo unapređivanje, to on po svojoj formi predstavlja integriranu cjelinu usmjerenu na stvarni ili projektirani rad. To je slučaj kod osposobljavanja i usavršavanja za radno mjesto i osposobljavanja za rješavanje pojedinih ključnih razvojnih problema radne organizacije, koje se izvodi prema projektima obrazovanja namijenjenima različitim samoupravnim, poslovnim i ostalim radno-profesionalnim strukturama zaposlenih. Programiranje takvog osposobljavanja može se uspješno izvesti samo u radnoj organizaciji, pri čemu suradnja stručnjaka za metodiku programiranja izvana može biti korisna pomoć. No zbog nedovoljne orijentacije školskog sistema na ispitivanje i praćenje obrazovnih potre-

ba u udruženom radu, u školama i nema specijaliziranih metodičara programera. Kadrovi u školskom sistemu jesu pretežno nastavnički kadrovi, uz dodatak školskih psihologa i pedagoga, a tek se u zadnje vrijeme razmišlja o uvođenju razvojnih službi u velike obrazovne centre koje bi sistematski pratile promjene u udruženom radu i s njima usklađivali svoje programe. Zato se radno mjesto planera i programera stabiliziralo do sada jedino u velikim tvorničkim centrima i nekim razvijenijim radničkim sveučilištima.

Drugo je bitno pitanje programiranja, koje smo postavili u uvodu, kako i na osnovu kojih kriterija utvrditi tzv. dodatna znanja koja ne proizlaze iz zahtjeva profila. To je pitanje dodavanja novih sadržaja u fazi programiranja koja se utvrđuju deduktivnim postupkom, za razliku od sadržaja koji su induktivno utvrđeni u procesu ispitivanja obrazovnih potreba. Ovo se pitanje postavlja zbog toga što zastupamo stajalište da u praksi osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih treba koristiti svaku priliku za proširenje stručnog i općeg obrazovanja jer u principu znanja nikada ne može biti previše niti radnici mogu ikada biti previše kvalificirani. Radi se samo o tome da se, zbog ograničenih vremenskih mogućnosti učesnika obrazovanja i ograničenih materijalnih mogućnosti udruženog rada, izvrši selekcija najvažnijih sadržaja s najviše korisnih informacija za radnika kao proizvođača, samoupravljača i slobodne kulturne ličnosti. Niti kod programiranja za uske profile i pojedina radna mjesta ne smije se stati na onome što proizlazi samo iz njegove tehničke funkcije jer je radno mjesto ili neki posao osnovna ćelija u sistemu organiziranog udruženog rada koji predstavlja ne samo tehnički nego i društveni i kulturni sistem. Ne mislimo da se time može ili treba zamijeniti opći,

bazični program obrazovanja koji se svladava u školi. Mislimo na činjenicu da je ličnost radnika u tom smislu jedinstvena, i njegove zadaće u radnoj organizaciji socijalističkog samoupravnog društva do te mjere složene i nedjeljive, da se niti programi osposobljavanja ne mogu reducirati samo na jednu njegovu funkciju nego i oni moraju biti kompleksni. Drugim riječima, kao što smo analizom rada identificirali funkcionalne sadržaje osposobljavanja, moramo jednako tako drugim, deduktivnim identifikacionim tehnikama utvrditi što je ono što još treba kao neophodni minimum udruženom radniku da bi se zaista oslobađao kroz proces rada i samoupravljanja.

No niti u izradi tog dijela programa ne primjenjuje se deduktivni postupak u svojem ekstremnom obliku. Jer sadržaji koje bismo mogli obuhvatiti terminom "opće obrazovanje" u osposobljavanju se zaposlenih također moraju funkcionalizirati. Njihova se funkcionalizacija sastoji u tome da se selekcija sadržaja provodi prema karakteristikama struke, radne organizacije i samoupravnih društvenih odnosa u njoj. Jasno je da se polazi od općih zahtjeva funkcije rada i samoupravljanja, odnosno od predodžbe o tome kakav čovjek treba da bude da bi tim zahtjevima udovoljio. No takve opće obrazovne potrebe treba dovesti u odnos s posebnim i pojedinačnim situacijama u kojima se to opće ispoljava, u prvom redu s razvijenošću proizvodnih snaga i društvenih odnosa u konkretnoj radnoj organizaciji. Prema tome, analiza ide u pravcu identifikacije onih općih društvenih, kulturnih i tehničkih sadržaja koji odražavaju i specifične okolnosti rada i života radnika. Stoga se oni i ne mogu unaprijed propisati premda ih kao okvirnu društvenu obavezu i konvenciju treba postavljati pred sve one koji izrađuju programe osposobljavanja.

Faza programiranja i elementi programa

U prethodnim smo napomenama eksplicirali osnovnu metodsku orijentaciju u utvrđivanju i oblikovanju obrazovnih sadržaja ne ulazeći pri tom u pojedine tehnike koje se u razradi programa primjenjuju. Pregled postojećih sistema programiranja pokazuje da postoji mnoštvo tehničkih mogućnosti izrade programa, ali se sve one prema svojoj općoj orijentiranosti mogu podijeliti na induktivne i deduktivne, odnosno na postupke koji predstavljaju različite kombinacije jednog i drugog pristupa /Petančić, 1968., t/. . . . Mi smo pokušali da metodiku programiranja osposobljavanja i usavršavanja lociramo u tim globalnim okvirima.

Premda nećemo na ovom mjestu ulaziti u tehnike programiranja, jer su one specifične za svako područje obrazovanja zaposlenih, navest ćemo osnovne etape u procesu programiranja.

Najprije se izrađuje nacrt programa u kojemu su definirana osnovna područja obrazovanja, čime se vrši primarna prerada i didaktičko sređivanje i klasificiranje znanja i vještina identificiranih kroz postupak ispitivanja obrazovnih potreba i naknadnu deduktivnu analizu.

Nakon toga se vrši detaljnije raščlanjivanje pojedinih područja na tematske cjeline i osnovne teme koje se raspoređuju prema svojoj logičkoj povezanosti.

Treća faza programiranja jest utvrđivanje i raspoređivanje sadržaja u okviru jedne teme ili vježbe koja je dio programa. To je zapravo najteža dionica programiranja, u kojoj se vrši definitivno didaktičko oblikovanje gradiva, za koje nema egzaktnih pravila. Predviđena se gradiva, naime, raspoređuje ne samo

prema logičkim nego i psihološkim kriterijima te prema očekivanoj metodici izvođenja i raspoloživom vremenu realizacije. Stoga iz programa moraju biti vidljivi ne samo njegov sadržajni opseg, nego i dubina do koje treba ići u proučavanju pojedinih dijelova programa, jer o tome ovisi u kojoj će se mjeri postići ciljevi osposobljavanja ili usavršavanja.

Kod programiranja izobrazbe ili usavršavanja za radno mjesto postupak je programiranja drugačiji jer program čini cjelinu iz koje se ne izdvajaju pojedini praktični i teoretski aspekti u pojedine predmete ili relativno nezavisne teme. I praktične vježbe i teorijski aspekti programa čvrsto su integrirani pa se tako i izvode. Problem se programiranja svodi samo na pitanje kako iz profila stvoriti program.

Ako se radi o programiranju uvježbavanja za pojedine operacije, sadržaj se identificira direktno iz snimke rada. Međutim, i tu treba razlikovati i istaknuti ono što je bitno i ključno za uspješan rad jer nisu svi elementi rada i radni postupci jednako značajni. Stoga ih treba vrednovati po važnosti i čestini pojavljivanja te rasporediti prema redoslijedu koji prevladava prilikom njihova izvođenja u aktualnom radu. Jer kod osposobljavanja za radno mjesto i operacije dominira tzv. specifična izobrazba nad općom obrazovanošću.

Svaki program mora sadržavati slijedeće elemente:

- ciljeve i zadatke programa, ali tako specificirane da je moguće pratiti i mjeriti njihovo ostvarivanje,
- namjenu programa, tj. kadrove kojima je namijenjen,
- razrađene sadržaje, tj. teoretska i praktična znanja koja treba svladati i to organizirana prema logičkim, psihološkim i metodskim kriterijima,

- organizacioni oblik u kojem će program biti izveden,
- metodičke upute za izvođenje programa, potrebnu opremu i nastavna sredstva,
- način praćenja, vođenja evidencije o polaznicima te mjerenja i valorizacije postignutih rezultata.

Integrativno programiranje, koje prevladava u programiranju osposobljavanja i usavršavanja, svakako je s andragoškog stajališta efikasnije, jer vodi vremenskoj uštedi u realizaciji i većoj aplikativnosti sadržaja, što je izuzetno važno za motivaciju polaznika koji je zaposlen i kojemu obrazovanje nije glavna nego dopunska obaveza. No s metodičkog je stajališta ono teže i osjetljivije. Ono pretpostavlja posebno osposobljenog programera, a pogotovo izvođača, budući da se realizacija ne izvodi prema metodici izvođenja predmetne nastave.

Kod programiranja stručnog osposobljavanja, a pogotovo osposobljavanja za samoupravljanje, postoji tendencija da svaki stručnjak smatra svoje područje najvažnijim, pa je teško ostvariti sintezu više predmeta prema morfologiji rada, što sve vodi dezintegraciji programa na pojedine nastavne predmete po uzoru na nastavni plan u školi. Sadržajna integracija i koncentracija građe oko ključnih problema u procesu programiranja može se postići jedino susretnim programiranjem koje polazi i oslanja se na induktivno ispitane obrazovne potrebe, vezane uz rješavanje određenog proizvodnog, samoupravnog ili kulturnog zadatka. Time se dobivaju temeljni kriteriji za selekciju i integraciju sadržaja. Nakon primarne didaktičke prerađene empirijski prikupljenih podataka, pojedinačni se i posebni sadržaji povezuju s korelativnim općim, teorijskim cjelinama. Nakon toga se izvodi završna analiza, pročišćavanje i

odabiranje sadržaja koji će omogućiti ne samo praktično rješavanje konkretnih zadataka nego i one opće uvide koji su potrebni za razumijevanje suštine pojava.

Neposredno pripremanje i organiziranje odgojno-obrazovnog procesa

Bitni elementi svake organizacije jesu podjela rada i njegovo povezivanje /Pusić, 1966./ pa se oni javljaju i u organiziranju obrazovne djelatnosti na svim njezinim razinama. Zato se govori o organizaciji obrazovnog sistema, organizaciji ustanova za obrazovanje te organizaciji obrazovnog rada, odnosno pripremanju i usklađivanju svih mjera i faktora u svrhu efikasnog neposrednog izvođenja odgojno-obrazovnog procesa kao posebne faze andragoškog ciklusa /Filipović, 1966./.

Različite razine organizacije imaju zadaću da usklade pojedine konstitutivne faktore sistema u cilju optimalnog postizavanja definiranih ciljeva. Organizacija na nivou globalnog sistema regulira raspodjelu programa obrazovanja između institucija odgoja bez obzira da li je ona izvršena po vertikali sistema /prema stupnjevima/ ili prema horinzotali, tj. prema strukama i zanimanjima. Unutarnja organizacija institucija ostvaruje se prema pojedinim programima i stupnjevima, odnosno fazama obrazovnog rada u smislu podjele i usklađivanja obrazovnog rada na pripremanju, izvođenju i vrednovanju obrazovnih rezultata.

Kada se radi o neposrednom pripremanju i organiziranju odgojno-obrazovnih procesa, kao fazi andragoškog ciklusa, moguće je razlikovanje između organiziranja i pripremanja u tom smislu što se organizacija odnosi na izbor i pripremu odgo-

varajućih organizacionih oblika obrazovanja zaposlenih, a pripremanje na metodičku pripremu nastavnika, instruktora, voditelja i polaznika, te osiguranje odgovarajućih materijalno-tehničkih uvjeta rada.

Priprema nastavnika neophodna je u svakom obrazovanju ali je ona kod osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih specifična i značajna po tome što su mogućnosti standardizacije, zbog veće varijabilnosti sadržaja i namjene programa, manje, pa korelativno tome raste potreba stalnog prilagođavanja specifičnim okolnostima izvođenja.

Kod pripremanja realizatora obrazovanja treba voditi računa da li se radi o stalnom nastavnom kadru ili o stručnjacima, specijalistima različitih profila koji se samo dijelom svog radnog vremena javljaju kao realizatori. Priprema profesionalnog nastavničkog kadra odnositi će se samo na specifičnu obrazovnu akciju. Takva priprema nije dovoljna za neprofesionalne nastavne kadrove pa oni moraju svladati posebno adnragoško-metodičko osposobljavanje.

Priprema voditelja obrazovnih grupa obuhvaća problematiku formiranja i integriranja obrazovne grupe, praćenje rada polaznika, te njihovog vođenja i savjetovanja. Voditelj se detaljno upoznaje s ciljevima i zadacima programa, sastavom i karakteristikama obrazovne grupe, kako bi se polaznicima koji zapadnu u različite teškoće mogle što bolje pomoći, te organizaciono tehničkom stranom obrazovnog procesa.

Priprema polaznika sastoji se u njihovu uključivanju već u programiranje obrazovanja, u proučavanju potrebne dokumentacije, u definiranju ciljeva i zadataka obrazovanja, što su

sve pretpostavke da se ostvari njegova pozicija subjekta u obrazovnom procesu. Polaznici s nižim obrazovnim nivoom, pogotovo ako su imali duži prekid u obrazovanju, imaju nesistemizirano predznanje i zaboravili su kako treba učiti. Stoga njihova priprema može obuhvatiti osvježavanje potrebnog predznanja što mogu raditi samostalno ili uz organiziranu pomoć izvana.

Priprema objekata u obrazovanju zaposlenih obuhvaća, osim objekata u institucijama za obrazovanje, radnu organizaciju u kojoj zaposleni rade. U novom reformiranom sistemu ona postaje ravnopravan objekat obrazovanja. Radna mjesta u proizvodnim pogonima i zajedničkim službama nezamjenjiva su pri izvođenju praktične nastave. Alati, instrumenti, strojevi i ostala skupa oprema koja se u njima koristi, stručna dokumentacija itd., poprimaju status manualnih odgojno-obrazovnih sredstava, koja obrazovne ustanove, već zbog njihove cijene i raznolikosti, nikada ne bi mogla nabaviti.

Pod organizacijom neposrednog izvođenja obrazovanja razumijevamo izbor i stavljanje u funkciju odgovarajućih oblika obrazovanja zaposlenih. Pojedini organizacioni oblici nastajali su kao rezultat nastojanja da se optimalno usklade objektivni i subjektivni faktori obrazovnog rada. Neophodna je usklađenost između sadržaja, objekta, sredstava i metoda obrazovanja s osobinama, brojem polaznika i kadrovima koji izvođe obrazovni proces.

Osposobljavanje se i usavršavanje zaposlenih u pravilu izvodi u tzv. obrazovnim grupama koje se formiraju na temelju jasno izraženih i ispitanih obrazovnih potreba, što će reći da je njihov sastav stalan. Osim osnovnog oblika, tj. obrazovne

grupe, postoje još masovni oblici, te individualni odgojno obrazovni oblici. Rad u obrazovnim grupama provodi se u različitim formama od kojih su najpoznatije tečaj ili kurs, seminar, sastanak, savjetovanje, simpozij, kongres, grupni i individualni rad i usmjereno samoobrazovanje.

Izvođenja odgojno-obrazovnog procesa

Budući da je obrazovanje organizirano učenjem, to glavne zakonitosti izvođenja odgojno-obrazovnog procesa proizlaze iz zakonitosti uspješnog učenja. Ako pokušamo rekonstruirati tok i faze procesa učenja kod čovjeka, onda možemo konstatirati da on započinje potrebom subjekta za nekim novim oblikom ponašanja ili promjenom postojećeg oblika. Nakon toga, subjekt koji ima motiv za učenjem, prima različite informacije koje ga mogu osposobiti za željenu promjenu. Primljene informacije subjekt dovodi u odnos s postojećim iskustvom i ciljevima koje učenjem želi postići. Tako se vrši unutarnja prerada informacija koja se prema okolini manifestira kao novo znanje, vještina ili motiv. To dovodi do pozitivnih ili negativnih posljedica za osobu koja uči što zovemo potkrepljenjem. Potkrepljenje pomaže čovjeku da selekcionira ispravne od neadekvatnih reakcija, odnosno putove do cilja kojemu teži, tj. da nauči ispravne a ne pogrešne putove. Proces učenja jedne jedinice učenja završava time da se ispravna reakcija prenese iz "kratkoročnog" u "dugoročno" pamćenje, tj. da se zapamti. Tek tada ono postaje dijelom čovjekova iskustva.

Iz ove opće sheme prema kojoj se odvija proces učenja, koja

je ista bez obzira na njegov sadržaj, izlaze opći principi uspješnog učenja i poučavanja koje treba osigurati odgovarajućom organizacijom odgojno-obrazovnog procesa. Opći principi ili uvjeti uspješnog učenja, prema tome, jesu:

1. motiviranost za učenje,
2. razumijevanje onoga što se uči,
3. poznavanje rezultata učenja i
4. ponavljanje /obnavljanje/ aktivnosti koja se uči.

Pri izvođenju obrazovanja odraslih treba imati na umu i neke specifičnosti njihova učenja, pogotovo u pogledu motivacije i razumijevanja onoga što se uči /Andrić, 1976./. Motivacija za učenje odrasla čovjeka pretežno je ekstrinzičnog karaktera. Najjači uči motivi jesu težnja za uporabom naučnoga, te materijalna i socijalna korist koja iz toga proizlazi. Stoga povezanost obrazovanja s radom i životom, teorije s praksom, treba biti evidentna već iz motivacijskih razloga. Budući da zaposleni ljudi poznaju praksu za koju se obrazuju to oni mogu procijeniti aplikativnost pojedinih programa. Njihovo uključivanje u proces programiranja pozitivno djeluje i na sadržaj programa i na motivaciju kojom ga polaznici svladavaju.

Zbog većeg životnog i radnog iskustva odrasli uče kvalitetnije, tj. s više razumijevanja nego mladi. Više iskustva, naime, omogućava uspostavljanje više odnosa između novoga i poznatoga. Takve će veze biti i glavna uporišta protiv zaborava. Sadržaji naučni s razumijevanjem uklopljeni su u sistem postojećeg znanja i kao takvi trajno su zapamćeni. U tome leži glavna psihološka prednost obrazovanja uz rad.

S druge strane, mnogi sadržaji odrasli uče sporije od mla-

dih. Tome može biti više uzroka od kojih su najvažniji opadanje pojedinih sposobnosti u funkciji životne dobi, zatim postojanje iskustva koje je interferentno s novim strukturama koje se uče, te nedovoljna mentalna kondicija ili osposobljenost za učenje.

Opadanje intelektualnih sposobnosti u toku života ima neke opće pravilnosti ali uz velike individualne razlike. No to ne znači da "sposobnost za učenje" mora korelativno tome također opadati, jer se učenje s razumijevanjem bazira na procesima mišljenja a ne samo na memorijskoj sposobnosti ili inteligenciji koja se koristi pri učenju. To proizlazi iz razlike između inteligencije i mišljenja. Inteligencija je potencijalna sposobnost, a mišljenje je aktualizirani proces baratanja različitim simbolima u svrhu otkrivanja bitnih veza i odnosa koji među njima postoje, odnosno rješavanje problema. Dakle, osim o inteligenciji, kao svojevrsnoj motornoj snazi aktivnosti mišljenja, ono još ovisi o broju različitih simbola s kojima pojedinac raspolaže, te tehnikama i modelima njihova operiranja. Zato je moguće da se sposobnost mišljenja, odnosno učenja, razvija i onaa kada inteligencija u užem smislu već opada, i to zbog sve većeg udjela komponente iskustva, odnosno primjene naučenih modela i tehnika operiranja različitim simbolima. U koliko, međutim, pojedinac u toku života intelektualno nije aktivan, njegova se sposobnost mišljenja neće dalje razvijati, štoviše i ona može početi da opada.

Sprije učenje odraslih može se objasniti i slabljenjem navike i discipline intelektualnog i složenijeg psihomotornog rada, tj. osposobljenosti za učenje. Ona se stječe upotrebom a gubi neupotrebom. Glavni su faktori mentalne kondicije sli-

jednaci: stupanj funkcionalne pismenosti, osposobljenost za logično mišljenje, posjedovanje tehnike učenja, sposobnost koncentracije, te osposobljenost za pravilnu organizaciju čenja /Andrilović, 1976./.

Zaposlenim radnim ljudima obrazovanje nije jedina, a najčešće niti osnovna obaveza. Osim radnih, tu su još porodične i društvene obaveze, te različite navike koje se upražnjavaju u slobodno vrijeme. Stoga obrazovne aktivnosti mogu interferirati s drugim dužnostima koje predstavljaju distraktore koji ometaju polaznika u pažljivom učenju. Nadalje, zbog dužih prekida u obrazovanju slabe ili se sasvim gube navike učenja koje su stečene prethodnim učenjem. Stoga je mentalna kondicija većine zaposlenih, koji se obrazuju uz rad, slabija od mentalne kondicije mladih koji se obrazuju kontinuirano, kod odraslih koji su intelektualno permanentno aktivni, mentalna kondicija može biti na visokoj razini čak i u podmakloj dobi.

Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa slijedi u osnovi tok procesa učenja. Osnovne etape izvođenja obrazovanja jesu pripremanje i uvođenje, obrađivanje novih sadržaja, ponavljanje i provjeravanje. I kod učenja vještina govorimo o vježbanju koje ima u osnovi jednaku strukturu, kao i verbalno učenje /Poljak, 1973./.

Pripremanje i uvođenje polaznika u proces obrazovanja ima za cilj njihovo motiviranje i urađivanje u sam proces učenja. Motiviranje zaposlenih različito je od motiviranja mladih jer je i njihova motivacija za obrazovanjem različita. Najčešće, obrazovanje odraslih je dobrovoljno i nije obavezno, što znači da se u njega uključuju zainteresirani pojedinci i grupe. Njihova je, dakle, inicijalna motiviranost zadovoljavajuća, ali

ju treba tokom izvođenja obrazovanja trajno održavati. Kada radna organizacija uključuje u proces obrazovanja čitave grupe svojih radnika, na bazi ispitanih obrazovnih potreba, može se dogoditi da zainteresiranost jednog dijela polaznika nije dovoljna. U tom slučaju etapa uvođenja postaje presudna za uspjeh čitave obrazovne akcije.

Obično se postupa tako da se obrazlaže značenje obrazovne akcije sa stajališta interesa organizacije udruženog rada ali i njihovih ličnih interesa. Može se početi analizom problema radne organizacije u svrhu čijeg se rješavanja organizira obrazovanje. Važno je istaći i sve implikacije uspješno završenog obrazovnog procesa na individualni položaj polaznika. Ukratko, u toj etapi rada treba učiniti sve da se učesnike zainteresira za učenje, da se stvori povoljna radna atmosfera i raspoloženje učesnika za daljnji rad. Razumije se da se motiviranje provodi i u ostalim etapama izvođenja obrazovnog procesa zanimljivim prezentiranjem novih obrazovnih sadržaja te praćenjem rezultata u etapi uvježbavanja i ponavljanja.

Stjecanje novih znanja i vještina započinje obrađivanjem novih sadržaja. Stoga se toj etapi obrazovnog rada oduvijek pridavala osobita pažnja što je rezultiralo razvojem odgovarajućih metoda obrazovnog rada, odnosno metodika izvođenja pojedinih vrsta obrazovnih sadržaja. Glavni je cilj ove etape da polaznici shvate, odnosno razumiju nove sadržaje. To se postiže tako da se objasne bitne veze i odnosi između elemenata grade, odnosno između novoga i već poznatoga. Postojeće iskustvo zaposlenih, jedino ako nije interferentno, predstavlja značajnu pretnost i pri razumijevanju, što će reći i kod trajnog zapamćivanja. U susretu s novom gradom on može

identificirati mnogo elemenata koje već poznaju, pa oni predstavljaju referentne točke povezivanja novoga s poznatim.

Pri obrađivanju novih sadržaja koriste se različite metode koje trebaju biti primjerene vrsti sadržaja koje treba usvojiti, karakteristikama i nivou obrazovne grupe, organizacionom obliku, te raspoloživim sredstvima i pomagalicama. Postoje različite klasifikacije nastavnih metoda, odnosno metoda obrazovanja, jer postoje određena neslaganja o tome koji su najbolji putovi da se postignu glavni obrazovni ciljevi i zadaci. No, u svakom slučaju, nastavne metode treba da pridonose boljem razumijevanju novih obrazovnih sadržaja.

Ponavljanje služi da se novi sadržaji trajno zapamte. Premda se oni mogu zapamtiti i na osnovi jednokratne prorade, ako se bazira na razumijevanju, trajnost pamćenja obimnije i složenije građe može se osigurati samo ponavljanjem. Proces mišljenja trebaju biti uključeni i kod ponavljanja jer se time povećava i brzina učenja, trajnost zapamćenog, te mogućnost primjene naučenog pri rješavanju različitih problema u praksi. Ako ponavljanje nije prožeto mišljenjem, nego se svodi na mehaničko ponavljanje sadržaja uvijek istim redoslijedom i na isti način, do zapamćivanja dolazi pretežno na osnovi mnemičke funkcije. Mehanički naučena građa omogućuje samo niže razine upotrebe naučenoga, tj. prepoznavanje i reproduciranje, ali ne i primjenu naučenoga u varijabilnim okolnostima.

Kod učenja vještina govori se o vježbanju umjesto o ponavljanju. Vježbanje ima izvanjske sličnosti s ponavljanjem ali se od njega i razlikuje. Cilj je uyježbavanja neke aktivnosti oblikovanje vještine u svladavanju tehnike rada, dok je cilj ponav-

ljanja postizanje trajnosti znanja.

Provjeravanje i ocjenjivanje provodi se radi utvrđivanja stupnja u kojem su učesnici usvojili nove sadržaje, odnosno u kojoj su mjeri postignuti odgojni i obrazovni ciljevi odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom na svrhu i vrijeme provjeravanja, razlikujemo praćenje napredovanja polaznika od tzv. završnog provjeravanja koje služi i za ocjenjivanje uspjeha polaznika na kraju obrazovnog procesa. Takvo ocjenjivanje predstavlja aspekt unutarnjeg vrednovanja.

U obrazovanju zaposlenih provjeravanje se provodi opservacijom ponašanja učesnika od strane nastavnika ili voditelja, usmenim ispitivanjem, izradom pismenih radova, serijama zadataka objektivnog tipa, testovima znanje i vještina, te opažanjem i mjerenjem praktičnog rada polaznika.

Završno ocjenjivanje kod osposobljavanja i usavršavanja nije neophodno jer se rezultati praćenja koriste kao indikatori osposobljenosti. Završna ocjena, ako postoji, ima obično samo dva stupnja /zadovoljio - nije zadovoljio ili osposobljen - nije osposobljen/, što zadovoljava potrebu ocjenjivanja, jer je težište vrednovanja u obrazovanju zaposlenih na provjeri vanjske, a ne unutarnje efikasnosti.

Valorizacija odgojnih i obrazovnih rezultata

Vrednovanje učinaka obrazovanja posljednja je faza obrazovnog rada. Ono se sastoji u utvrđivanju stupnja u kojem su postignuti njegovi ciljevi. To pretpostavlja da su oni tako definirani da se mogu operacionalizirati i mjeriti. To je naročito važno pri obrazovanju zaposlenih gdje je cilj uvijek stjecanje

ili daljnje razvijanje osposobljenosti i spremnosti za obavljanje neke funkcije udruženog rada. Težište je, dakle, evaluacije obrazovanja zaposlenih, provjera efekata obrazovanja kad oni postanu ulazni agens u udruženi rad, što znači na mjerenju njegove vanjske djelotvornosti. To, međutim, ne isključuje i ne negira potrebu provjere dostignuća polaznika u toku i na kraju obrazovnog procesa.

Valorizacija obrazovanja zaposlenih ne smije se nikako reducirati samo na provjeru interne djelotvornosti, pogotovo zato što se ona uglavnom svodi na provjeru ostvarenja materijalnih, a ne odgojnih i funkcionalnih ciljeva koje je teže mjeriti. To povratno djeluje na usmjeravanje cjelokupnog obrazovnog rada prema ciljevima koji se mjere, a ne prema onima koji su obrazovanju zadani. Naime, svaka se određenim ciljevima upravljena aktivnost samopodešava na osnovu povratnih informacija o njezinim efektima. Ako se ne mjeri postignuće svih, nego samo nekih ciljeva, doći će do deformacija aktivnosti u tom smislu da se ona orijentira isključivo prema mjerljivim ciljevima, a da se zanemare oni koji se ne mjere. Zato što se u školi pretežno ispituje znanje i nastavni je proces usmjeren primarno prema stjecanju znanja, a zanemaruje se njegova odgojna strana.

Unutarnja i vanjska valorizacija obrazovnog rada provode se pod vidom njegovih obrazovnih ciljeva koji su specificirani u obrazovnim potrebama. Vrednovanje predstavlja kontrolu izvršenja obrazovnih zadataka te na taj način povratno djeluje na cjelokupan obrazovni rad. Zbog te karakteristike valorizacije, višefazni proces osposobljavanja i usavršavanja poprima status ciklusa pa njegovu opću metodiku i nazivamo andragoškim ciklusom.

Postupcima unutarnje valorizacije provjerava se vrijednost faza neposrednog pripremanja, organiziranja i izvođenja odgojno-obrazovnog procesa, dok se provjerom vanjske efikasnosti obrazovanja utvrđuje vrijednost faze šire pripreme obrazovanja, tj. ispitivanja obrazovnih potreba i programiranja obrazovnih sadržaja. Stoga se evaluacijom evidentiraju daljnje obrazovne potrebe učesnika, pa ova etapa sadrži elemente ispitivanja novih obrazovnih potreba idućeg andragošskog ciklusa. Andragoški ciklus se formira u vidu spirale i nema zatvoreni kružni tok. Time je prilagođen procesima permanentnog obrazovanja /Pongrac, 1977./.

Gledano s metodičke strane, valorizacija se provodi prema planu znanstvenog istraživanja, te predstavlja najsloženiju fazu obrazovnog rada. S formalnog stajališta ona se izjednačuje s metodologijom andragošskog istraživanja. No, ciljevi se vrednovanja i andragošskog istraživanja mogu značajno razlikovati. Dok vrednovanjem utvrđujemo efikasnost sasva određenog odgojno-obrazovnog procesa, dotle se naučnim istraživanjem provjeravaju hipoteze mnogo većeg dometa /Zvonarević, 1966, Good i Scates, 1967., Mužić, 1988./.

Vanjska djelotvornost obrazovanja ovisi o mogućnosti primjene onoga što je naučeno u procesu obrazovanja u realnim situacijama rada, samoupravljanja, i kulturnih aktivnosti. Drugim riječima, o mogućnostima transfera iz situacije učenja u situaciju primjene.

Pod transferom razumijevamo prenošenje efekata jedne ranije aktivnosti na neku drugu kasniju aktivnost. Ranija aktivnost može kasniju olakšati, u kojem slučaju govorimo o pozitivnom transferu, ali je može i ometati, u kojem slučaju govo-

rino o negativnom transferu ili interferenciji, ili pak može biti bez ikakva utjecaja na svladavanja nove aktivnosti. U tom slučaju transfer ne postoji.

Do transfera dolazi zbog sličnosti u sadržaju između dvije aktivnosti, zbog sličnosti u tehnikama s pomoću kojih se dvije aktivnosti obavljaju, te zbog sličnosti u principima prema kojima se one vrše /Munn, 1956./ . To znači da će transfer iz situacije učenja u neku realnu situaciju u kojoj se traži primjena naučenoga biti to veći što je veća sličnost između strukture aktivnosti i obrazovnog programa, te što je veća sličnost između načina realizacije aktivnosti i izvođenja teoretske i praktičke nastave. Prvi aspekt sličnosti odnosi se na sličnost sadržaja dok se drugi odnosi na sličnost tehnika. Transfer na osnovi sličnosti principa zasniva se na procesima generalizacije iskustava, a taj mehanizam leži i u osnovi transfera sadržaja i tehnika. Nedovoljna unutarnja efikasnost obrazovanja upozorava, dakle, na neadekvatnost uvjeta u kojima se odvijao proces učenja, dok nedovoljna vanjska efikasnost, uz ostvarenu unutarnju, upozorava na neadekvatnost sadržaja koji su bili predmet učenja. U koliko, dakle, želimo vrednovanjem odgovoriti ne samo na pitanje vrijednosti efekata obrazovanja u udruženom radu, nego i identificirati slabe točke obrazovnog ciklusa, moramo utvrditi i unutarnju i vanjsku djelotvornost odgoja i obrazovanja. I vanjska i unutarnja valorizacija provode se prema planu znanstvenog istraživanja kojeg ćemo, prilagođenog potrebama vrednovanja, posebno izložiti.

Struktura plana istraživanja efekata obrazovanja izvedena je iz opće metodologije empirijskih istraživanja u društvenim na-

ukama. On sadrži slijedeće etape:

- definiranje problema i radnih hipoteza o efikasnosti odgojno-obrazovnog rada,
- izbor okvirnog nacrtu /modela/ prema kojemu će se provesti valorizacija,
- izbor i konstrukciju kriterija uspješnosti u zavisnim varijablama,
- izbor ili konstrukciju metoda i postupaka za prikupljanje podataka u kriterijima uspjaha,
- statističku obradu, analizu i interpretaciju rezultata provedene valorizacije.

Svako istraživanje sastoji se, zapravo, u provjeri određene hipoteze o nekom prirodnom ili društvenom problemu kojeg istražujemo. Kod kauzalnih istraživanja u društvenim naukama, u koju vrstu spada i evaluacija obrazovanja, problemi su u utvrđivanju odnosa između dviju ili više različitih pojava /varijabli/, a radne hipoteze izražavaju naše predviđanje o egzistenciji i karakteru tih odnosa. Cilj je istraživanja da te hipoteze potvrdi ili odbaci.

Problem se valorizacije u obrazovanju sastoji u utvrđivanju odnosa između dvije varijable: odgojno-obrazovnog procesa kao nezavisne varijable i određenih promjena u latentnom ili manifestnom ponašanju polaznika, kao zavisnih varijabli valorizacije. Dok afirmativna hipoteza pretpostavlja da takav pozitivan odnos postoji, tj. da će obrazovanje dovesti do željenih promjena, dotle tzv. nulta hipoteza pretpostavlja da takvog pozitivnog utjecaja nema. Ciljevi obrazovanja moraju biti jasni kako bi se mogao definirati jednoznačan problem valorizacije i provesti jednoznačna provjera hipoteze koja je iz

problema izvedena.

Okvirni nacrt valorizacije treba osigurati osnovnu konkluzivnost i interpretabilnost rezultata vrednovanja. U vrednovanju obrazovanja mogu se s uspjehom primjeniti svi tipovi istraživalačkih nacerta koji su poznati u društvenim naukama pri čemu svaki od njih ima prednosti i nedostatke. Najčešće se primjenjuje sukcesivni nacrt koji je najjednostavniji i najmanje konkluzivan. Nešto je složeniji i valjaniji komparativni okvirni nacrt koji uključuje ispitivanje kontrolne skupine ali koji je primjenjiv samo uz pretpostavku da je inicijalna uspješnost obrazovne i kontrolne skupine podjednaka. U koliko to nije sigurno, valja primjeniti tzv. eksperimentalni nacrt koji je najsloženiji i predstavlja kombinaciju sukcesivnog i komparativnog nacerta /Pastuović, 1975.../.

Metode i postupci za prikupljanje podataka o uspješnosti polaznika u zavisnim varijablama ovise o prirodi tih varijabli, odnosno njihovih kriterija. Operacionalizacija uspješnosti predstavlja, zapravo, operacionalizaciju ciljeva i zadataka obrazovne aktivnosti. Kriterij u valorizaciji obrazovnih rezultata se definira kao mjera uspješnosti pojedinaca u onim oblicima ponašanja čije unapređivanje predstavlja ciljeve odgojno-obrazovnog procesa.

Kriterij uspješnosti se konstruira u dvije faze. U prvoj se analizira aktivnost za koju se provodi obrazovanje, čime se identificiraju komponente opće uspješnosti. Komponente uspješnosti koje se pojavljuju u gotovo svim aktivnostima jesu: kvantitet i kvalitet učinka aktivnosti, samostalnost u obavljanju aktivnosti, sposobnost za suradnju, spremnost za prihvatanje promjena, inicijativnost itd.

Postupci s pomoću kojih se pojedini kriteriji zahvaćaju jesu razne metode mjerenja te metode procjenjivanja. I jedna i druga vrsta postupaka mora posjedovati glavne metrijske karakteristike: valjanost, objektivnost, pouzdanost ili dosljednost te osjetljivost. U koliko neka od navedenih mjernih osobina dotičnog postupka ne zadovoljava ne može se više govoriti o njemu kao mjernom instrumentu u pravom smislu te riječi. U obzir za mjerenje zavisnih varijabli valorizacije dolaze različiti postupci i tehnika iz fundusa društvenih nauka, posebice psihologije, pedagogije i sociologije.

Podatke prikupljene s pomoću odgovarajućih postupaka neophodno je statistički obraditi. Statistička obrada sastoji se od dva osnovna dijela ili etape. To su deskriptivna i inferencijalna statistička obrada. Deskriptivnom obradom rezultati se prikazuju tabelarno, grafički i računski. Izračunavaju se odgovarajuće reprezentativne vrijednosti i mjere varijabilnosti kojima se na najekonomičniji način izražavaju osnovne karakteristike podataka o zavisnim varijablama istraživanja. Inferencijalnom statističkom obradom testiramo točnost hipoteze valorizacije. Ona predstavlja standardiziranu proceduru zaključivanja čime se onemogućava proizvoljnost i subjektivizam u interpretaciji rezultata istraživanja, makar se time ne isključuje kreativnost istraživača.

Osnovni zadatak inferencijalne statističke analize jeste utvrditi statističku i praktičku značajnost razlika u uspješnosti koja se postiže uz pomoć i bez djelovanja obrazovanja. Testiranjem tzv. statističke značajnosti dobivenih razlika utvrđuje se vjerojatnost da su one stvarne i hipoteza istraživanja točna, odnosno vjerojatnost da su razlike nastale slučajno zbog

greške u mjerenju. Pri tome se zadovoljavamo 95% sigurnošću / $P < 5\%$ /. Kod toga treba imati na umu da ako neka razlika i nije statistički značajna to još nije dokaz da razlike nema nego samo to da nije dokazano da ona postoji.

Ako je dobivena razlika statistički značajna, to znači da ona u stvarnosti postoji. Značajnost razlike, međutim, ne dotiče pitanje možemo li biti zadovoljni njezinom veličinom. To je već stvar procjene odnosa između truda i sredstava uložениh u obrazovanje i veličine postignutih efekata.

U inferencijalnoj statističkoj analizi u svrhu vrednovanja, u obzir više dolaze tzv. neparametrijski nego parametrijski statistički testovi. Naime, inferencijalna se statistika dijeli na tzv. parametrijsku i neparametrijsku statistiku. Parametrijski statistički postupci za testiranje značajnosti pretpostavljaju normalnu ili Gaussovu raspodjelu rezultata dobivenih intervalnim ili ordinalnim skalama. Budući da se u društvenim znanostima varijable često ne distribuiraju normalno nego asimetrično, a još češće nije moguće provesti ispitivanje niti na intervalnom, a kamoli na omjernom nivou, nego na nominalnom ili ordinalnom, to parametrijski statistički postupci /koji vode računa o parametrima populacije/ rijetko dolaze u obzir. U tom se slučaju koriste neparametrijski postupci koji su, doduše, nešto manje osjetljivi, ali zato ne traže ispunjavanje posebnih uvjeta o parametrima populacije i razini mjerenja. Navodimo nekoliko temeljnih referenci u kojima su detaljno prikazani kako pojedini statistički postupci, tako i logika istraživačkog postupka koja determinira izbor postupka i interpretaciju njima obrađenih rezultata: Ferguson 1959., Guilford, 1968., McNemar, 1949., Peatman, 1963., Petz, 1964., Siegel, 1956.

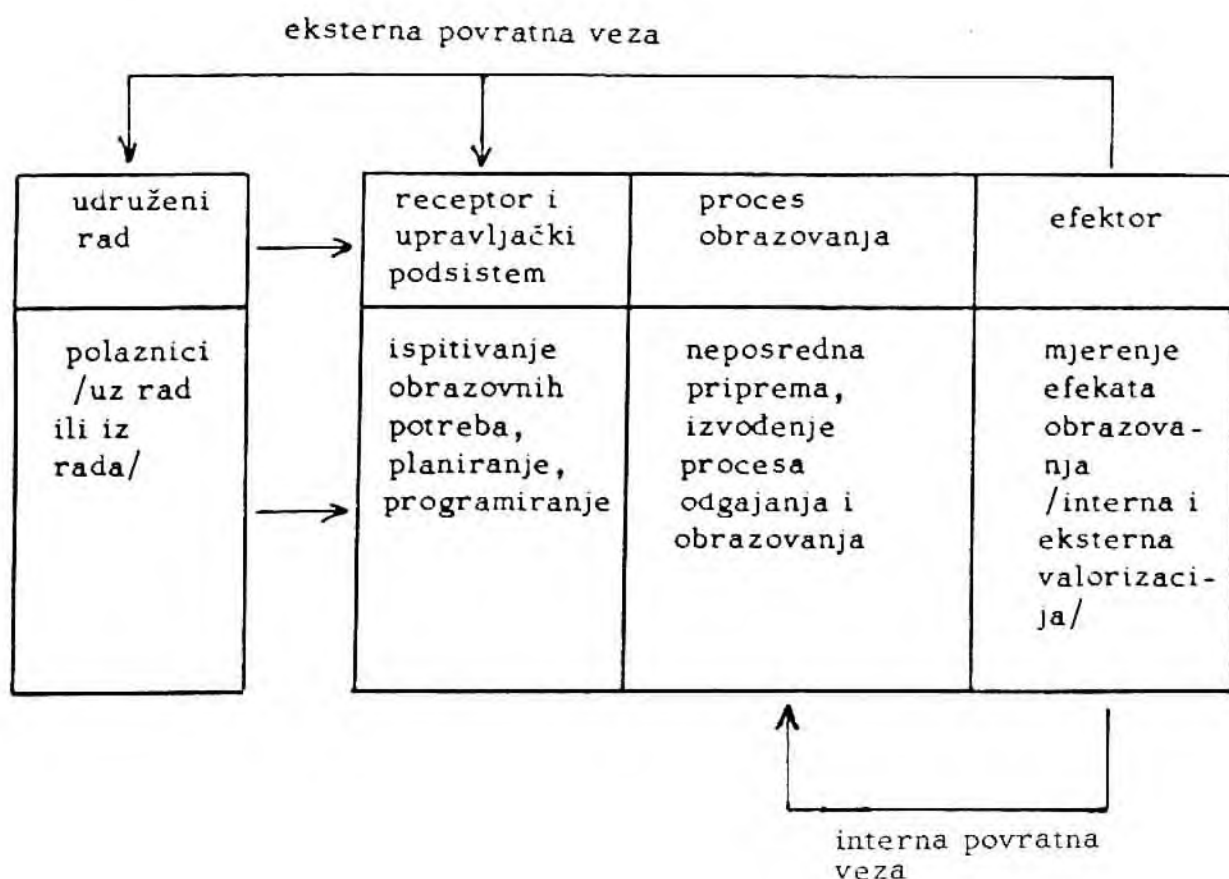
2. Šire implikacije andragošskog ciklusa

Djelatnost obrazovanja predstavlja k određenim društvenim ciljevima orijentirani sistem koji treba imati karakteristike otvorenog i dinamičnog sistema, kako bi se osigurao utjecaj okoline na razvoj sistema obrazovanja i željeni učinci. U stvarnosti je, međutim, najteže osigurati upravo otvorenost i dinamičnost sistema. Pogotovo školski sistem ima tendenciju da se konstituira kao zatvoreni statični sistem. On funkcionira tako da učenike i studente distribuira po pojedinim programima na osnovu vlastitih kapaciteta, a ne potreba društva, da obrazovne sadržaje deducira iz pojedinih znanstvenih disciplina, a osposobljenost polaznika valorizira prema svojim kriterijima, a ne kriterijima njihove kasnije uspješnosti u praksi. Primjena obrazovnog ciklusa nosi u obrazovnu djelatnost osobine otvorenosti i dinamičnosti.

Otvorenost odgojno-obrazovnog sustava osigurava se njegovim integriranjem u sistem društva u cjelini ili, kako bismo mi rekli, u "jedinstveni sistem udruženog rada". To se postiže jačanjem ulaznih i izlaznih veza između sistema obrazovanja i njegove društveno-ekonomske okoline te takvim organiziranjem procesa protjecanja obrazovanja koji sadrži mehanizme permanentnog adaptiranja promjenjivim zahtjevima okoline. Metodika ili tehnologija takvog obrazovanja jesu svi postupci koji se odnose na osiguravanje potrebnog ulaza u sistem /što se postiže ispitivanjem obrazovnih potreba/, odgovarajućih procesa upravljanja sistemom /putem planiranja i programiranja obrazovanja/, osiguravanja potrebnih uvjeta za izvođenje

obrazovanja, te provjeravanja unutarnje i vanjske uspješnosti funkcioniranja sistema. Grafički bi se konstrukcija tehnološkog podsistema obrazovanja mogla prikazati na slijedeći način:

Slika 3: Struktura tehnološkog podsistema obrazovanja zaposlenih



Iz slike je vidljivo da predloženi metodički podsistem osigurava i internu koherentnost sistema i njegovu povezanost s okolinom, što su dvije osnovne zadaće svakog tehnološkog

sistema. Interna se konzistencija i analiza unutarnjeg stanja sistema ostvaruju putem funkcija receptora u kojem je smještena i središnja upravljačka jedinica, tj. postupaka neposrednog pripremanja, organiziranja, izvođenja procesa odgoja i obrazovanja te internom valorizacijom, tj. mjerenjem dostignuća polaznika obrazovanja.

Otvorenost sistema ostvaruje se tako da receptor prima informacije iz udruženog rada o njegovim obrazovnim potrebama, da ih pretvara u parametre ili tzv. vodeće veličine procesa obrazovanja, te da vrednuje efekte obrazovanja kada oni postanu ulazni agensi u udruženi rad. Učinak se, dakle, obrazovanja tretira kao faktor razvoja udruženog rada /ekonomskog i društvenog/, koji zbog toga u funkciji vremena mijenja i ciljeve obrazovanja, čemu se obrazovni sistem treba "u hodu" prilagođavati /adaptivnost sistema/. Znači da udruženi rad ne vrši sam potrebne promjene u sistemu obrazovanja, već on daje samo odgovarajuće signale receptoru, pa obrazovanje kao cilju orijentiran sistem treba da dalje samo, vlastitim mehanizmom adaptacije, izvrši odgovarajuće promjene /Pasarić 1976., str. 53. i 54./. Iz ovoga izlaze i uloge udruženog rada iz okoline obrazovanja i radnih ljudi u obrazovanju u pojedinim fazama obrazovnog ciklusa. Gledano globalno, obrazovanje je zajednički posao i jednih i drugih, a gledano analitički uloge su korisnika i vršilaca usluga u obrazovanju posebne i specifične ovisno o tome o kojoj se fazi obrazovnog ciklusa radi.

Udruženi rad iz okoline obrazovanja ima veću ulogu u fazama planiranja, programiranja i eksterne valorizacije dok radni ljudi iz sfere obrazovanja imaju veći utjecaj u fazama neposrednog pripremanja, organiziranja, izvođenja i interne valo-

rizacije odgojno-obrazovnih rezultata.

III UDRUŽENI RAD KAO SUBJEKT SISTEMA OBRAZOVANJA

1. Udruženi rad kao nosilac obrazovne politike

Veća djelotvornost odgojno-obrazovnog sistema u ostvarivanju njegovih ekonomskih i društvenih ciljeva može se ostvariti samo u koliko se obrazovna politika formira na objektivno spoznatim obrazovnim potrebama udruženog rada, i ako se realizira u kooperativnom odnosu između obrazovnih ustanova i radnih organizacija materijalne proizvodnje i društvenih djelatnosti. Do sada je poznato nekoliko osnovnih modela uređivanja odnosa između sfere rada i obrazovanja, tj. modaliteta formiranja i vođenja politike u obrazovanju od kojih niti jedan nije mogao osigurati trajnu obrazovnu djelotvornost. Najrasprostranjeniji su tzv. statistički i tržišni modeli koordinacije.

Suština se statističkog modela sastoji u tome da odnose između rada i obrazovanja uređuje država svojom posredničkom funkcijom. Ona donosi odluke o svim vodećim parametrima obrazovne djelatnosti: ciljevima obrazovanja, strukturi i opsegu obrazovnih potreba, sadržajima obrazovanja, mreži obrazovnih ustanova, upisnim kriterijima i planovima obrazovanja, financijskim sredstvima koja su potrebna za funkcioniranje obrazovne djelatnosti, zakonima koji reguliraju ovu oblast itd. To je moguće samo gdje je utjecaj države na društvene poslove odlučujući, bez obzira o kakvom se tipu društvenog uređenja radi. U procesu takvog posredovanja dolazi, međutim,

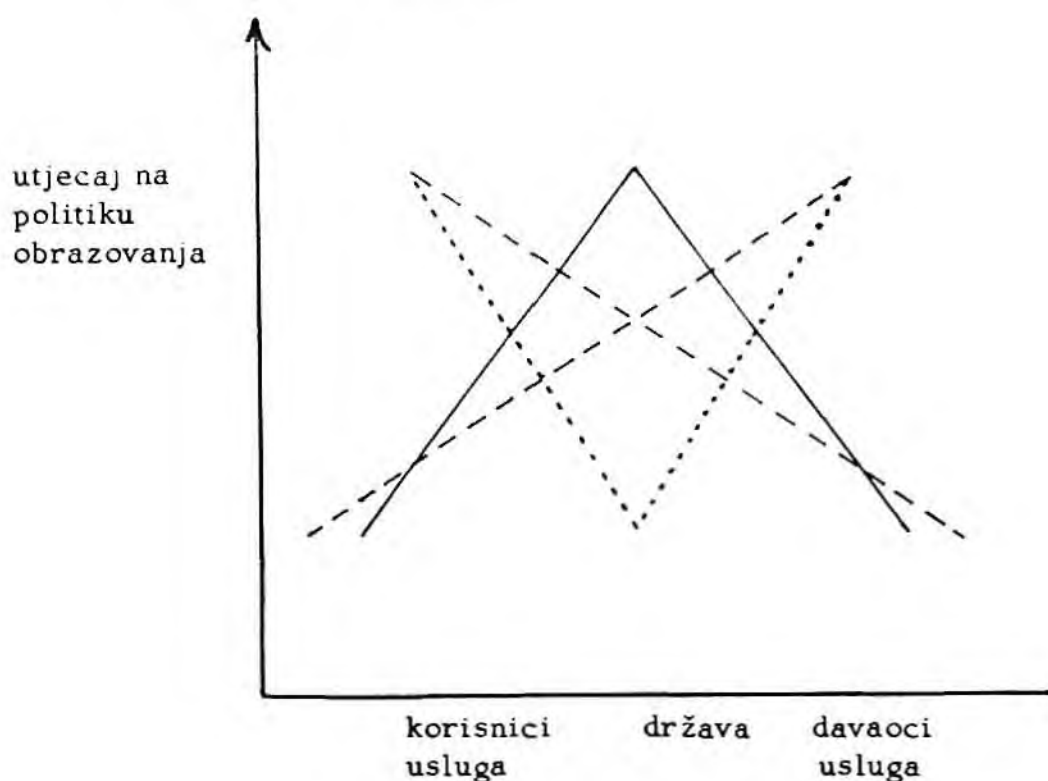
do alienacije prirodnih prava objekata takvog posredovanja, te do voluntarizma i neracionalnosti u rješenjima državnog aparata, što dovodi do automomizacije obrazovne djelatnosti i neefikasnosti u zadovoljavanju stvarnih društvenih potreba. Tržišni model uređivanja odnosa između sfere rada i obrazovanja isključuje posredničku ulogu države jer se odnosi formiraju neposredno na "tržištu obrazovnih usluga" po načelima ponude i potražnje za određenim kadrovima. Zbog očite imperfektosti takvih odnosa oni nisu nikada postali dominantni ali se javljaju kao alternativa statističkom modelu. Tržišni koncept vođenja obrazovne politike neoptimalan je iz dva glavna razloga. Monopolska pozicija obrazovanja u društvenoj podjeli rada omogućava nametanje njegovog interesa kao dominantnog, dok s druge strane, potencijalni korisnik obrazovanja može reducirati tražnju za obrazovanjem na račun razvoja vlastitih kadrova. I jedno i drugo vodi zanemarivanju stvarnih obrazovnih potreba društva, odnosno neefikasnosti obrazovne djelatnosti u njihovu zadovoljavanju. Tržišni odnosi pokazali su se donekle funkcionalni u realizaciji kratkoročnih specifičnih oblika obrazovanja, gdje postoje konkurentne obrazovne ustanove i gdje je moguće cijenu koštanja relativno objektivno izračunati.

Evidentni nedostaci i jednog i drugog obrasca vođenja politike nametnuli su kao presudno pitanje izgradnju takvih samoregulatorajućih mehanizama u djelatnost obrazovanja koji će osigurati kontinuirano usklađivanje i povezivanje svijeta rada i obrazovanja.

Specifično jugoslavensko rješenje ovog problema nalazi se u dectatizaciji odgoja i obrazovanja i njegovom samoupravnom

konstituiranju te funkcionalnom povezivanju svih dijelova udruženog rada u jedinstveni sistem udruženog rada. Samoupravni se mehanizam usklađivanja rada i obrazovanja sastoji prvenstveno u institutu slobodne razmjene rada kojim se eliminiraju nedostaci i statističkog i tržišnog modela. Nedostaci se statističkog modela otklanjaju time što se odnosi uređuju direktno, bez posrednika sa strane, a nedostaci tržišnog modela tako što se "cijena obrazovanja" formira prema tome koliki je doprinos pojedinog obrazovnog programa realizaciji razvojnih programa korisnika obrazovanja, a ne prema stanju ponude i potražnje na tržištu obrazovnih usluga. Slobodna razmjena rada kao ustavna kategorija i načelno političko opredjeljenje predstavlja, dakle, zadanu obavezu da se i u sferi usmjerenog obrazovanja dovrši proces destatizacije i instalira samoupravni odnos kao dominantan. Sva tri modaliteta koordinacije između rada i obrazovanja mogu se i grafički prikazati u koordinatnom sustavu pri čemu je na ordinatu nanesena varijabla utjecaja na politiku odgoja i obrazovanja a na apscisu glavni akteri te politike. Na slici se jasno vidi da kod statističkog modela odlučujući utjecaj ima država, kod tržišnog modela davaoci usluga dominiraju nad korisnicima ili obratno, dok jedino samoupravni obrazac osigurava ravnopravan položaj oba aktera koji putem sporazumijevanja i dogovaranja razmjenjuju rezultate svoga rada.

Slika 4: Tipovi raspodjele utjecaja na obrazovnu politiku



Legenda:

- etatistički model
- - - - - tržišni model
- samoupravni model

Pod vođenjem politike neke društvene djelatnosti podrazumijevamo vršenje odlučujućeg utjecaja na najvažnije odluke i procese koji se unutar te djelatnosti odvijaju. Voditi politiku znači, dakle, upravljati dotičnom djelatnošću, što će reći, određivati njezine ciljeve i zadatke, te sredstva i metode koje su potrebne da se utvrđeni ciljevi postignu.

S tim u vezi nije nevažno pitanje koje su to odluke koje su sa stajališta udruženog rada ključne za efikasno vođenje politike usmjerenog obrazovanja? Načelno se može reći da su to sva pitanja koja se tiču sistema odgoja i obrazovanja, ali prvenstveno su to ona koja se odnose na sadržaje programa usmjerenog obrazovanja, zatim raspodjelu učničke i studentske populacije po strukama i zanimanjima, te utvrđivanje optimalnog volumena financijskih sredstava koja su potrebna za izvođenje odgojno-obrazovnog programa. Drugim riječima, sve ono o čemu ovisi što će se učiti, kakve i koliko kadrova će se obrazovati, te koliko to smije koštati, što su zapravo glavni faktori o kojima ovisi vanjska efikasnost obrazovne djelatnosti.

Institucionalizirani mehanizam za prijenos utjecaja osnovnih organizacija udruženog rada na više organizacione nivoe, te za usklađivanje tako izraženih interesa, jeste delegatski sistem. Njegova je osnova čitav udruženi rad u kojemu se artikuliraju objektivizirane i spoznate potrebe u odgovarajuću obrazovnu politiku. Stavovi o pojedinim problemima obrazovne politike prenose se na više koordinativne razine preko delegacija i delegata koji se u samoupravnim interesnim zajednicama susreću s delegatima iz organizacija odgoja i obrazovanja i drugih oblasti udruženog rada. Oni zajednički razmatraju pojedine probleme i donose o njima određene odluke, što će reći da su SIZ-ovi usmjerenog obrazovanja ne samo mjesta na kojima se izražavaju stavovi delegatske baze, nego i mjesta gdje se oni usklađuju.

Da bi udruženi rad zaista mogao voditi politiku usmjerenog obrazovanja neophodno je ostvariti nekoliko osnovnih pretpos-

tavki. U prvome redu nužno je da u samim CCUR-ima bude razvijeno samoupravljanje tako da svi radni ljudi utječu na odluke koje se u njima donose, a ne da one izražavaju stavove tehnostrukture. Nadalje, važno je da delegacije i delegati tako formirane stavove vjerno prenose na više razine i da se konsultiraju sa svojim biračima o pitanjima o kojima oni nisu izrazili svoje mišljenje, te da im za svoj rad redovito polažu račun. Osim toga neophodno je da se razmatraju pitanja koja su ključna za funkcioniranje sistema, a ne marginalna, odnosno, sa stajališta cjeline sistema, nevažna.

2. Udruženi rad kao dio obrazovnog sistema

Radne organizacije materijalne proizvodnje i društvenih djelatnosti nisu samo nosioci politike odgoja i obrazovanja nego i realiziraju jedan dio obrazovne djelatnosti, što znači da postavljaju dijelom odgojno-obrazovnog sistema. S tim u vezi postavlja se pitanje koje funkcije preuzimaju CCUR-i iz privrede u osnovnim komponentama sistema, tj. u programskom, tehnološkom, kadrovskom i organizacionom podsistemu. Pri tome treba razlikovati ulogu tvornice na planu školovanja mladih od njezine funkcije u školovanju, osposobljavanju i usavršavanju svojih radnika.

Kada se radi o školovanju omladine, uloga se radnih organizacija, korisnika obrazovnih usluga nalazi u svim fazama obrazovnog ciklusa. U široj pripremi obrazovanja ona se sastoji u istraživanju vlastitih obrazovnih potreba, srednjoročnom i dugoročnom planiranju kadrova, sudjelovanju u programiranju završne faze srednjeg obrazovanja i drugih stupnjeva usmjerenog obrazovanja. U fazi izvođenja obrazovnih procesa

ona je dominantna pri realizaciji proizvodno-tehničkog obrazovanja /PTC/, proizvodno-tehničke nastave /FTN/, proizvodnoj i ferijalnoj praksi učenika, te izradi završnih diplomskih radova učenika i studenata. U tu svrhu radne organizacije u kojima se izvode ovi oblici obrazovanja, osiguravaju potreban nastavni kadar /nastavnike teoretske nastave i instruktore praktične nastave/, te stavljaju na raspolaganje proizvodna sredstva koja trebaju poslužiti kao nastavna sredstva. Razumije se da se udruženi rad treba javiti i u fazi vrednovanja učinaka obrazovanja na proizvodnost rada i društvene odnose, što bi trebala biti podloga za određivanje visine sredstava namijenjenih izvođenju pojedinih programa.

Školovanje zaposlenih /povratno obrazovanje/

Povratno se obrazovanje javlja kao jedna od strategija realizacije permanentnog obrazovanja. Ono se sastoji u sukcesivnom izmjenjivanju razdoblja rada s razdobljima obrazovanja, čime se nastoji dokinuti podjela socijalnih razdoblja u životu čovjeka na dob učenja kao pripreme za život, te razdoblje rada i dob umirovljenosti. Takva je razdvojenost nepovoljna iz nekoliko glavnih razloga.

Ona vodi velikoj međugeneracijskoj razlici u obrazovanosti između mladih i odraslih. Zbog rasta materijalnih mogućnosti društva raste i obrazovni standard koji, međutim, nije jednako dostupan svima. Dostupniji je mladima nego odraslima, što se kosi s principom demokratizacije obrazovanja, tj. jednakim pravom svih na obrazovanje koje je važan faktor socio-ekonomskog statusa pojedinca i njegove porodice. Odrasli su u takvoj situaciji potprivilegirani u odnosu na obrazovanje,

dok su mladi potprivilegirani u odnosu na rad /Bezdanov, 1978./.

Sve brži društveni i naučno-tehnološki razvitak, koji je permanentan, zahtijeva da se i uči permanentno, tj. čitav život, a ne samo u mladosti. Koncentracija obrazovanja u djetinjstvu i mladosti odgovara statičnom društvu koje se ne razvija, i gdje je obrazovanje zaista priprema za cio život. Dinamično društvo zahtijeva ravnomjerniju raspodjelu aktivnosti učenja i njegovo integriranje u sva životna razdoblja, ovisno o njihovim specifičnim potrebama.

Razdvojenost obrazovanja i rada jedan je od glavnih razloga kvantitativne ekspanzije i kvalitativnog opadanja obrazovanja, pogotovo visokog, odnosno tzv. "krize obrazovanja". Obrazovanje koje nije vezano uz rad razvija se vlastitom autonomnom logikom. Zbog toga broj studenata raste brže od potreba privrede i društva te njezinih materijalnih mogućnosti, a strukturalne neusklađenosti između obrazovne produkcije po zanimanjima i potreba društva sve su veće. To vodi otežanom zadovoljavanju kadrovskih potreba privrede. Isplativost investicija u obrazovanju zbog toga opada.

Obrazovanje je i faktor razvoja ličnosti čovjeka i održavanja njegove mentalne kondicije. Trajno napuštanje obrazovanja, ulaskom u svijet rada, vodi prekidu u razvoju intelektualnih osobina čovjeka i njihovoj postepenoj degeneraciji. Obrazovanje održava čovjeka intelektualno svježim i produktivnim i u poznim godinama života. Fizička i intelektualna aktivnost usporavaju procese starenja, pa je i zbog toga korisno prolongirati aktivnost učenja kroz čitav život /Savićević, 1975./.

Kao što vidimo, permanentno je obrazovanje, odnosno povezivanje rada i obrazovanja, neophodno iz socijalnih, ekonom-

skih i humanističkih razloga. U tom kontekstu povratno se obrazovanje pojavljuje kao način realizacije permanentnog obrazovanja, prvenstveno kada se radi o školovanju. Reformom obrazovnog sistema u Jugoslaviji predviđeno je da se mladi kontinuirano školuju do stjecanja osposobljenosti za prvo zanimanje, da se nakon toga zapošljavaju, da više stupnjeve stručne osposobljenosti svladavaju u režimu povratnog obrazovanja, u skladu s potrebama radne organizacije, te pokazanim sposobnostima, zalaganju i vlastitim obrazovnim aspiracijama. Pri tome zadržavaju sva prava iz radnog odnosa, što im garantira punu socijalnu sigurnost.

Da bi se ovakva obrazovna strategija uspješno realizirala, neophodno je osigurati niz ekonomskih, organizacionih i didaktičkih pretpostavki, na koje je najargumentiranije upozoravao Šanolovčev /1979./ . Bio je potreban ozbiljan istraživački rad u funkciji ostvarivanja tih pretpostavki, koji je uglavnom izostao. Stoga ne treba čuditi što je kvaliteta ovoza obrazovanja u institucijskom redovnog sistema toliko varijabilna i što se povratno obrazovanje ili obrazovanje iz rada ne razvija predviđenim tempom. Komparativne prednosti, odnosno nedostaci generalnog prijelaza na rekurentno obrazovanje, u odnosu na njegovu diferenciranu primjenu, nisu za sada istraženi.

Osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih

Na planu osposobljavanja i usavršavanja radnika uloga je udruženog rada najizrazitija. Ona zahvaća cjelokupnu širu pripremu ovog obrazovanja, njegovo neposredno pripremanje i izvođenje, te ekonomsku i društvenu valorizaciju obrazov-

njih rezultata.

Treba naglasiti da organizaciona podjela između oblika školovanja s jedne strane te osposobljavanja i usavršavanja postaje sve manje izražena. Na djelu je proces otvaranja i rastvaranja zatvorenih školskih i internih tvorničkih sistema obrazovanja. Nosioци pojedinih vrsta obrazovanja nisu više isključivo škola ili tvornica. Organizacija obrazovnog rada postaje mješovita, i pojedini se subjekti javljaju u partnerskom odnosu, različito, u pojedinim fazama obrazovnog ciklusa, ovisno o prirodnim komparativnim prednostima svakoga od njih. Partnerstvo treba tendirati što čvršćoj funkcionalnoj povezanosti, sve do organizacionog stapanja u vidu centra za obrazovanje koji izrastaju u krupnim organizacijama udruženog rada. Tako se realizira povijesni proces "prisvajanja" obrazovanja od strane radnika kao vlastite moći, čime obrazovanje prestaje biti moć izvan i iznad radnika /Tonković, 1979./.

U vezi sa obrazovnom ulogom tvornice i obrazovanjem radnih ljudi prisutne su međutim, neke nejasnoće i nepotrebni nesporazumi. Prvi je onaj koji proizlazi iz brkanja kompenzacijske funkcije obrazovanja zaposlenih sa njegovom ulogom na planu daljnjeg permanentnog osposobljavanja i usevršavanja. Druga je krupna konceptualna pogreška da se permanentno obrazovanje zaposlenih poistovjećuje sa permanentnim školovanjem.

Zbog propusta redovitog školskog sistema i teškog nasljeđa prošlosti obrazovanje odraslih ima zadaću da ispravlja i "zakrpa" obrazovne deficite koji se i dan danas na spomenutoj osnovi reproduciraju. Takva situacija potiskuje i prikriva pravu funkciju obrazovanja zaposlenih, a to je njihovo daljnje obrazovanje nakon što su se osposobili za prvo zanimanje.

U toj domeni javlja se, međutim, druga jednostrana interpretacija obrazovanja radnih ljudi. Njihovo daljnje permanentno obrazovanje mnogi reduciraju isključivo ili pretežno na njihovo daljnje školovanje. Radi se, dakle o ekolizaciji obrazovanja zaposlenih koja se sastoji u trci za titulama i diplomama čemu pogoduje raspodjela materijalnih i socijalnih nagrada prema formalnim kriterijima, a ne stvarnom doprinosu pojedinca uspjehu organizacije.

Razumnije se da obrazovanje zaposlenih uključuje i njihovo daljnje školovanje na višim stupnjevima školskog sistema, i da će s vremenom sve veći dio školske populacije na toj razini dolaziti iz rada. No problem nije u tome nego u tendenciji da se ispušta iz vida uloga ugrađena rada i obrazovnih ustanova na planu permanentnog osposobljavanja i usavršavanja. Redovno školstvo ne pokriva dobar dio nomenklature zanimanja niti može zamijeniti COUR-*u* u privredi i izvan nje u osposobljavanju i usavršavanju proizvođača za njihove nove društvene uloge i prisvajanju kulture kao obrazovnog dobra za sve, a ne za povlaštene elite ove ili one vrste.

Glavna područja i aspekte /sadržaje/ obrazovanja radnih ljudi mogli bismo ukratko sistematizirati ovako: /Prema referatima, diskusiji i zaključcima međurepubličkog savjetovanja "Samoupravni preobražaj i reforma odgoja i obrazovanja odraslih" održanog u Stubičkim toplicama u travnju 1976. god. /Obrazovanje i rad, 2-3, 1976./.

Kompenzacijsko opće obrazovanje na različitim razinama; na razini završavanja osnovnog obrazovanja, što je prioritarno, te svladavanja zajedničkih osnova usmjerenog obrazovanja.

Osposobljavanje za prvo zanimanje radnih ljudi koji su se zaposlili kao nekvalificirani radnici ili prelaze iz poljoprivrede na rad u industriju ili modernu poljoprivrednu proizvodnju u društvenom sektoru. Kvalificiranje i prekvalificiranje za ona zanimanja koja nisu pokrivena redovnim školskim sistemom. Škole danas osposobljavaju za cca nekoliko stotina zanimanja širokih profila dok udruženi rad sadrži više od deset tisuća zanimanja uskog profila /stručno osposobljavanje/.

Permanentno usavršavanje radnih ljudi za rad na novim poslovima i zadacima koje sa sobom donosi tehnički progres /stručno usavršavanje/.

Permanentno osposobljavanje i usavršavanje radnih ljudi za nove društvene uloge, za daljnje provođenje socijalne revolucije a ne samo naučno-tehničke. Drugim, riječima, ovo bismo područje mogli nazvati obrazovanjem za samoupravljanje u čiji širi koncept ulazi i obrazovanje poslovođnih kadrova.

Osposobljavanje i usavršavanje radnih ljudi za zadatke općenarodne obrane i društvene samozaštite u skladu s konceptom našeg društva o zaštiti materijalnih dobara i društvenih tekovina.

Permanentno kulturno obrazovanje radnih ljudi kako bi se humanizirao rad i stvaralački koristila dokolica.

Osposobljavanje radnih ljudi za rješavanje ključnih, razvojnih problema organizacije udružnog rada koji se javljaju kao limitirajući faktor njezina daljnjeg društvenog ili tehničkog razvoja. Ono se odvija prema po-

sebnno izrađenim projektima obrazovanja koji obuhvaćaju sve kategorije zaposlenih koji se pojavljuju u pojedinim fazama rješavanja određenog problema.

Sva se raznolika djelatnost osposobljavanja i usavršavanja koju smo naveli može sistematizirati u četiri osnovna obrazovna područja /Pastuović, 1978./ . To su:

- osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih za rad,
- osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih za samoupravljanje,
- obrazovanje zaposlenih za kulturne aktivnosti,
- osnovno obrazovanje zaposlenih.

Iz svega navedenoga je vidljivo da školovanje te osposobljavanje i usavršavanje ne predstavljaju dva paralelna obrazovna sistema koji međusobno konkuriraju i kojima se dupliraju obrazovni kapaciteti makar ima i takvih negativnih slučajeva. Jer ne radi se u suštini o korektivnom, kompenzacijskom djelovanju tvornice zbog propusta škole, što se može eliminirati njezinim reformiranjem. Radi se o zakonitom i u čitavom svijetu prisutnom procesu edukatizacije društva, a pogotovo proizvodnje, u skladu s konceptom permanentnog obrazovanja. Tvornica, čitava privreda i neprivreda postaju svojevrsne institucije odgoja i obrazovanja, što proizlazi iz njihovih odgojnih i obrazovnih potreba koje su specifične i mijenjaju se korelativno tehničko-tehnološkim i društvenim razvojem organizacije.

Organizacija obrazovne funkcije u udruženom radu

U uvjetima reforme mijenja se uloga svih nosilaca odgojno-obrazovne funkcije što znači da mora doći do usklađenih prom-

jena unutar čitave organizacije obrazovne djelatnosti, a ne samo u nekim njezinim dijelovima. Reforma, dakle, ne zahvaća samo redovni školski sistem ili samo zatvorene tvorničke mikro-sisteme. Zatvorenost i autonomnost škole u odnosu na tvornicu s jedne strane, te zatvorenost i autonomnost internog tvorničkog osposobljavanja s druge strane, bile su bitne značajke dosadašnje organizacije obrazovne djelatnosti, koje reformom treba prevladati.

Nova organizacija obrazovanja treba da se izrađuje na osnovama podjele odgojno-obrazovnog rada između odgojno-obrazovnih ustanova, uključujući i radne organizacije iz privrede i društvenih službi. Obavezne reformske promjene u ovoj oblasti jesu prerastanje škole i školskih centara u krupne obrazovne centre, usmjeravanje radničkih i narodnih sveučilišta na područja obrazovanja radnika i građana za samoupravljanje, općenarodnu obranu i društvenu samozaštitu, kulturnu i radu i slobodnom vremenu, te osposobljavanje službi za obrazovanje u radnim organizacijama za nove zadatke.

Obrazovni centri bilo koje vrste ne mogu biti djelotvorni bez čvrste veze s radnim organizacijama za koje obrazuju kadrove. Čitav niz stručnih pretpostavki za uspješno funkcioniranje odgojno-obrazovnog sistema mogu ostvariti radni ljudi u obrazovanju samo zajednički sa radnim ljudima u organizacijama privrede i društvenih djelatnosti. Paušalno govoreći težište je obrazovnog rada u radnim organizacijama na fazama pripreme i valorizacije, dok je neposredno izvođenje obrazovnih procesa u domeni obrazovnih ustanova. Time se uvažavaju prirodne komparativne prednosti ovih institucija obrazovnog sistema, i ostvaruje njihova komplementarnost. Budući da je obrazovna funkcija radne organizacije danas već dovoljno jasno

određena, potrebno je utvrditi odgovarajuće organizacione pretpostavke za njezinu realizaciju.

Organizacija obrazovne funkcije u udruženom radu treba da bude takva da omogući njezinu realizaciju pozicije subjekta u vođenju obrazovne politike i izvršioca jednog dijela odgojno-obrazovnih procesa. Da bi ostvario svoju obrazovnu funkciju, udruženi rad razvija jedan svoj dio kao specijaliziranu službu za poslove obrazovanja. Razumije se da treba razlikovati obrazovnu funkciju od službe za obrazovanje. Funkcija je mnogo šira i ona je vezana za cjelokupnu organizaciju i njezinu okolinu, tj. društvo, dok je služba samo organizacioni izraz funkcije, te je u tehničkoj podjeli specijalizirana za pojedine zadatke operativnog karaktera.

Služba za obrazovanje trebala bi osigurati stručne podloge za realizaciju obrazovne funkcije OCUR-a. Da bi radni ljudi mogli voditi politiku obrazovanja, ona utvrđuje obrazovne potrebe i izrađuje planove kadrova i obrazovanja. Na bazi definirane politike zauzimaju se stavovi u vezi s mrežom odgojno-obrazovnih ustanova, raspodjelom učenika i studenata po strukama i zanimanjima, određuju se sredstva za obrazovanje i utječu se na normativno reguliranje obrazovne djelatnosti.

S druge strane, kada se radi o realizaciji obrazovne djelatnosti, služba za obrazovanje treba osigurati sve radnje u okviru obrazovnog ciklusa, ovisno o vrsti i opsegu programa koji se izvode u radnoj organizaciji ili školi, ali uz sudjelovanje udruženog rada.

S tim u vezi treba istaći da je zadatak službe na izradi stručnih podloga za vođenje politike fiksna obaveza koja se odnosi na udruženi rad u cjelini, dok je zadatak na planu realizacije

pojedinih faza obrazovnog ciklusa varijabilan, jer ovisi o opsegu obrazovnih potreba i osposobljenosti obrazovnih ustanova da te potrebe zadovoljavaju. Velike radne organizacije sa jakim službama mogle bi do te mjere ući u analitičku obrazovnja da bi se mogle javiti čak i kao dio stručnih službi SIZ-ova za usmjereno obrazovanje, šire bi se zaustavilo daljnje bujanje njihova aparata a on sam stavio u veću ovisnost o udruženom radu.

Služba za obrazovanje u radnoj organizaciji pokazuje se, dakle, kao veoma važna točka povezivanja u organizaciji odgojno-obrazovne djelatnosti. Ona je, s jedne strane, okrenuta prema proizvođači u CCUR-ima čija obrazovna potreba artikulira i za čije zadovoljavanje osigurava uvjete. S druge strane, ona je okrenuta prema okolini radne organizacije, tj. prema institucijama odgoja i obrazovanja koje zadovoljavaju njezine potrebe i sa njima se nalazi u čvrstoj operativnoj vezi. Drugim riječima, služba je za obrazovanje svojevrsni organizacioni most između svijeta rada i svijeta obrazovanja preko kojega se vrši povezivanje tvornice i škole u svim onim slučajevima u kojima je "škola" organizaciono smještena izvan radnih organizacija za koje obavlja obrazovne usluge, što je za sada najčešći slučaj.

Kriteriji za organizaciju službe za obrazovanje u udruženom radu

Treba reći da organizaciona nauka nije do danas posvetila odgovarajuću pažnju problemima organiziranja kadrovske i obrazovne funkcije u udruženom radu. Stoga se rješenja traže analizirajući pozitivna iskustva onih radnih organizacija koje su na tom planu postigle zapažen rezultat. S tim u vezi bilo

bi korisno ocijeniti u kojoj mjeri postojeća rješenja odgovaraju novim obrazovnim zadacima udruženog rada.

Služba za obrazovanje najčešće je smještena unutar kadrovske službe ili službe općih poslova, a samo iznimno u razvojnu službu, dok u velikim organizacijama može biti i samostalna organizaciona jedinica. Vezanost uz kadrovsku službu logična je s obzirom na to da je obrazovna funkcija samo jedna kadrovska podfunkcija. Stoga funkcionalna veza sa kadrovskom službom treba biti osigurana čak u slučaju formalne izdvojenosti. Najčešći organizacioni modaliteti službe za obrazovanje jesu: /Upotrebljeni su stari nazivi koji nisu najadekvatniji -referent, referada itd - jer se oni u praksi još susreću/.

Kadrovnik koji obavlja većinu kadrovskih poslova pa među njima i poslove vezane za obrazovanje.

Referent za obrazovanje, koji djeluje u okviru kadrovske ili opće službe gdje je zadužen za poslove obrazovanja, pretežno u funkciji organizatora tih poslova i za komuniciranje s ustanovama obrazovanja i SZ-ovima.

Referada za obrazovanje, unutar koje dolazi do podjele rada na poslove istraživanja i razvoja te operativnih organizatorskih poslova na izvođenju funkcionalnih oblika osposobljavanja i usavršavanja radnika.

Odjel ili odsjek unutar kadrovske službe, koji izvodi sve faze obrazovnog ciklusa, od ispitivanja obrazovnih potreba do vrednovanja obrazovnih rezultata.

Centar za obrazovanje, koji može biti u sastavu kadrovske službe ili samostalna radna jedinica koja je kadrovski ekipirana i materijalno-tehnički opremljena za sve poslove

obrazovanja osim redovnog školovanja.

Obrazovni mikrosistem, koji školuje, osposobljava i usavršava mlade i odrasle za potrebe određene radne organizacije ili privredne grane /npr.: ŽTP, FTT, "Rade Končar" itd./.

To su, razumljivo, samo tipična rješenja, dok su u praksi moguće razne kombinacije pri čemu se služba za obrazovanje povezuje s drugim nosiocima odgojno-obrazovne djelatnosti i njihovim analitičkim službama. Procesi integracije obrazovanja u jedinstveni sistem udruženog rada zahtijevaju čvršće veze službe za obrazovanje s drugim subjektima odgojno-obrazovnog sistema te veći stupanj usklađenosti općeg i posebnog interesa koji se postiže kroz samoupravnu interesnu organiziranost usmjerenog obrazovanja.

Budući da se organizacioni oblici obrazovne funkcije nisu značajnije promijenili u odnosu na predreformatsko razdoblje, premda je bitno izmijenjena obrazovna funkcija udruženog rada, postavlja se pitanje koji su osnovni principi od kojih treba poći u izgradnji nove organizacije službe za obrazovanje u radnoj organizaciji.

Osnovni kriteriji prema kojima se koncipira služba za obrazovanje jesu slijedeći:

- složenost obrazovne problematike, odnosno struktura obrazovnih potreba radne organizacije,
- veličina radne organizacije,
- mreža matičnih obrazovnih ustanova i razvijenost njihovih razvojnih službi te razvijenost teritorijalnih službi za obrazovanje /u SIŽ-ovima, zavodima za zapošljavanje, komercima itd./.

Služba za obrazovanje treba biti to razvijenija što je struktura obrazovnih potreba složenija, što je radna organizacija veća i što su manje razvijene ostale službe u funkcionalnoj i teritorijalnoj organizaciji obrazovanja.

Složenost se obrazovne problematike očituje u broju i složenosti matičnih zanimanja, tj. u profesionalnoj i kvalifikacijskoj strukturi radne organizacije, u razlici između optimalne i postojeće obrazovne strukture zaposlenih, te u brzini tehnološkog, društvenog i kulturnog razvitka radne organizacije.

Dinamične organizacije i privredne grane u kojima tehnologija brzo zastarijeva, imaju veće obrazovne potrebe od djelatnosti koje se sporo moderniziraju. Jednako tako, organizacije koje se samoupravno transformiraju i koje imaju ambiciozne projekte kulturnog razvoja imaju izražene veće i složenije potrebe za samoupravnim i kulturnim obrazovanjem.

Veličina radne organizacije je manje značajan, ali ne i nevažan momenat u određivanju organizacije službe za obrazovanje. Postoje približne procjene o tome kakva je optimalna organizacija službe ovisno o broju zaposlenih u radnoj organizaciji /Jurina, 1976./.

Apoksimativni odnos ovih varijabli bio bi slijedeći:

Odnos između broja zaposlenih i organizacionog oblika službe za obrazovanje

Broj zaposlenih u radnoj organizaciji	Organizacioni oblik službe za obrazovanje
do 200	Kadrovik ili referent za kadrovske poslove
200 - 500	Stručni radnik za obrazovanje /referent za obrazovanje u sklopu kadrovske ili opće službe/
500-1000	Časjek /referada/ za obrazovanje
1000-5000	Odjel za obrazovanje
više od 5000	Centar za obrazovanje

Dakako, ovi su odnosi samo uvjeti i ovise o opsegu i složenosti obrazovnih potreba te postojećih obrazovnih institucija koje te potrebe zadovoljavaju.

Optimalnost mreže i kvaliteta obrazovne produkcije matičnih obrazovnih ustanova veoma je važan faktor koji determinira područje i organizaciju službe za obrazovanje u radnoj organizaciji. Ako radna organizacija dobiva iz škola, odnosno matičnog obrazovnog centra, potrebne kadrove po profilima i stupnjevima osposobljenosti, onda njoj preostaje samo izrada stručnih podloga za uvođenje politika te oblici funkcionalnog osposobljavanja i usavršavanja. Ako pak ona ne dobiva potrebne kadrove iz institucija obrazovanja, što je slučaj sa deficitarnim zanimanjima, onda ona radnike za ta zanimanja treba sama osposobljavati. Razvijenost razvojnih službi u velikim obrazovnim centrima koji se formiraju, te radničkim i narodnim sveučilištima, doprinjet će određenoj službi za obrazovanje u radnim organizacijama, jer će one obavljati razvojne poslove zajednički: ispitivat će obrazovne potrebe, planirati kadrove i obrazovanje, profilirati zanimanja, izradivati i osuvremenjivati programe obrazovanja, pripremati i organizirati obrazovne procese, te provoditi funkcionalnu i ekonomsku valorizaciju učinaka obrazovanja.

Premda pri organiziranju obrazovne djelatnosti valja dati prednost funkcionalnom nad teritorijalnim principom, ipak pri or-

organiziranju obrazovne funkcije u radnoj organizaciji treba voditi računa i o postojećim teritorijalnim službama pri SIZ-ovima usmjerenog obrazovanja, zapošljavanja i osnovnim privrednim konorama, koje mogu pomoći u rješavanju problema. zajedničkih COUR-ina jedna društveno-politička zajednica. Pogotovo je to važno za male radne organizacije koje nikada neće moći imati takvu službu za obrazovanje koja bi bila osposobljena za ovladavanje svim obrazovnim funkcijama udruženeog rada.

Kao što vidimo, pri koncipiranju službe za obrazovanje nema gotovih recepata. Potrebno je stoga voditi računa o konstelaciji čitavog niza unutarnjih faktora i faktora u okolini radne organizacije od kojih smo spomenuli samo najznačajnije. Budući da su ti faktori osim svoga i mijenjaju, možemo reći da i organizacija službe za obrazovanje mora biti dinamična.

IV. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

1. Uzorak i problem istraživanja

U prethodnom razmatranju izvršena je teorijska elaboracija problematike obrazovne efikasnosti i faktora koji ju determiniraju, te s tim u vezi novog položaja proizvodne radne organizacije u odnosu na obrazovnu djelatnost. Istakli smo da se veća djelotvornost odgojno-obrazovne djelatnosti nastoji postići tako da udruženi rad u cjelini postane ne silac odgojno-obrazovne politike, odnosno da prezume realizaciju jednog dijela obrazovnih radova strukturiranih u tzv. obrazovnom ciklusu. Izložili smo teorijski model prema kojemu bi se trebali odvijati procesi povezivanja rada i obrazovanja /s naglaskom

na osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih/, te ostvarivati nova uloga proizvođačke radne organizacije kao integralnog dijela odgojno-obrazovnog sistema.

U ovom poglavlju iznose se rezultati empirijskih istraživanja koje smo proveli s ciljem da se snimi postojeća situacija, te identificiraju osnovni faktori koji postojeće stanje determiniraju.

Istraživanje je provedeno početkom 1987. godine na uzorku radnih organizacija za koji se može smatrati da je reprezentativan za udruženi rad u SR Hrvatskoj. Obuhvaćene su 52 radne organizacije koje zapošljavaju cca 200.000 radnika. Spisak radnih organizacija koje sačinjavaju uzorak nalazi se u prilogu. Osim toga, koristili smo rezultate još nekih ispitivanja koje je autor ranije proveo, nezavisno od ovog posljednjeg.

Glavni kriteriji prema kojima je bio sastavljan uzorak bili su veličina radne organizacije, privredna razvijenost općine u kojoj se ona nalazi i vrsta djelatnosti koju obavlja. Nastojali smo obuhvatiti radne organizacije različite veličine, iz sredina različite privredne razvijenosti, a koje obavljaju različite djelatnosti.

Polazeći od teoretskog modela kojeg smo izložili glavni problemi istraživanja bili su slijedeći:

1. Utvrditi stupanj u kojem je udruženi rad ovladao politikom obrazovanja,
2. Utvrditi u kojoj se mjeri andragoški ciklus primjenjuje u obrazovanju zaposlenih, s posebnim osvrtom na neformalno osposobljavanje i usavršavanje,
3. Testirati hipotezu da je andragoški ciklus sistem međusobno povezanih radnih postupaka u obrazovanju zaposlenih.

Metodologija istraživanja sastojala se u primjeni slijedećih istraživačkih tehnika i postupaka: grupnog i pojedinačnog intervjua, ankete, te analize sadržaja dokumenata koji sadrže relevantne informacije. Intervju je vođen s predstavnicima kadrovskih službi i službi za obrazovanje, te razvojnih službi u CCUR-ima kao i delegatima CCUR-a u osnovnim i samoupravnim interesnim zajednicama. Od dokumentacije analizirani su statuti radnih organizacija, Samoupravni sporazumi o međusobnim odnosima radnika u udruženom radu, Samoupravni sporazumi o obrazovanju kadrova u CCUR-ima te planovi razvoja, planovi kadrova i obrazovanja.

2. Utjecaj udruženog rada na obrazovnu politiku

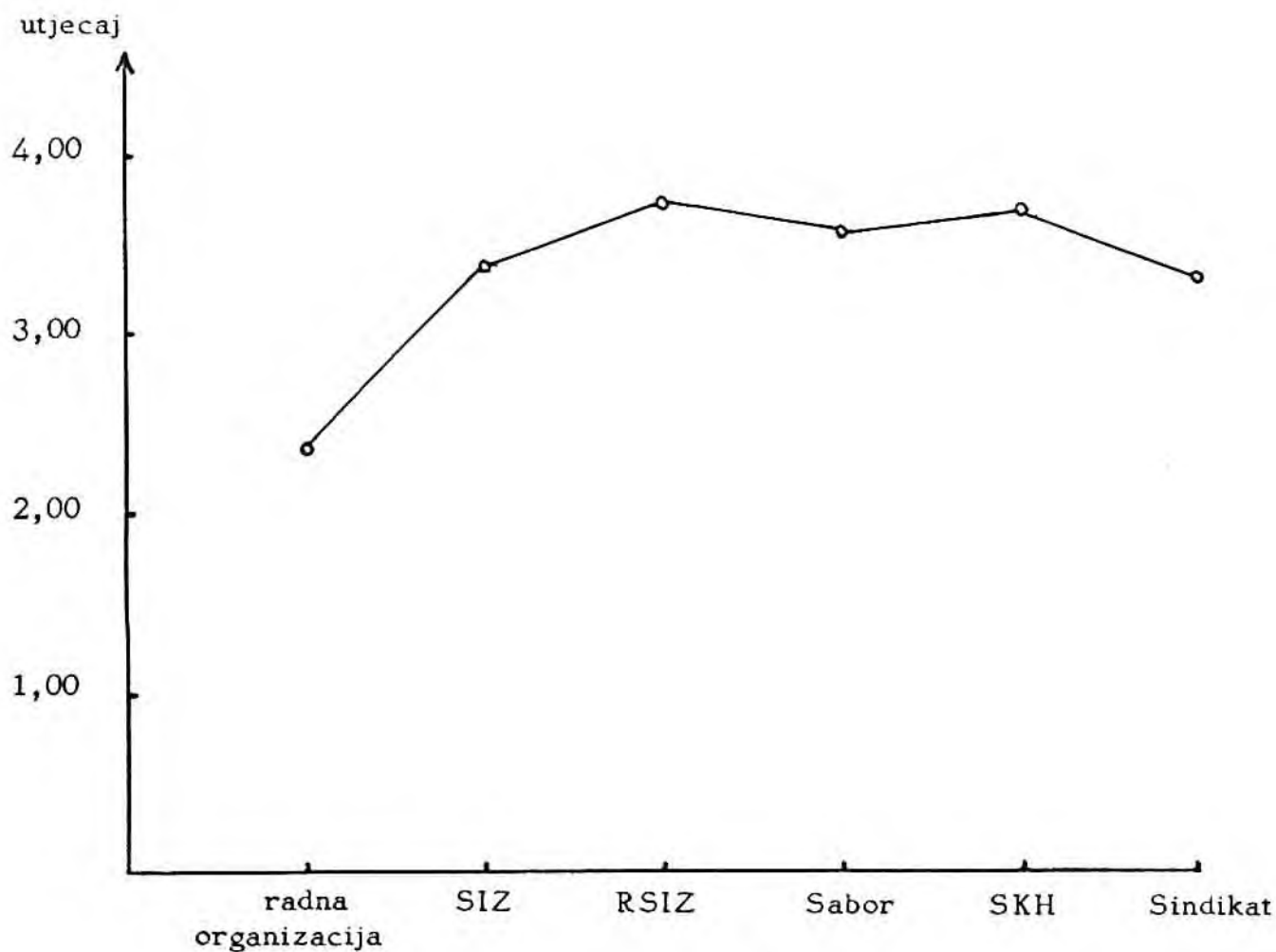
Distribuciju utjecaja na obrazovnu politiku ispitali smo s pomoću tzv. "grafikona utjecaja" koji se koristi pri ispitivanju organizacionih varijabli / Županov, 1964./.

Ča ispitanih smo radnika tražili da na skali od pet stupnjeva označe utjecaj što ga radna organizacija u kojoj rade, odnosno činioci izvan nje, vrše na ključna pitanja odgoja i obrazovanja, tj. na politiku ove djelatnosti. Dobivene rezultate prikazujemo na tabeli 1. i slici 5.

Tabela 1: Raspodjela utjecaja na politiku odgoja i obrazovanja

Stupanj utjecaja	bez utjecaja		mali utjecaj		osrednji utjecaj		veliki utjecaj		odlučujući utjecaj		ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	M
Činilac utjecaja												
radna organizac.	10	10,7	43	44,3	22	22,9	7	7,3	6	6,3	96	2,33
SIZ odgoja i obrazov.	5	5,2	17	17,7	27	28,1	32	33,3	15	15,6	96	3,36
KSIZ odgoja i obrazov.	7	7,3	6	6,3	24	25,0	35	36,5	24	25,0	96	3,65
Sabor SRH	9	12,7	3	4,2	16	22,5	25	35,2	18	25,3	71	3,56
SKH	5	6,3	4	5,5	18	24,7	29	39,7	17	23,3	73	3,67
Sindikatski SRH	4	5,5	9	12,3	25	35,5	26	35,6	8	11,0	73	3,34

Slika 5: Distribucija percipiranog utjecaja na politiku odgoja i obrazovanja



Osnovni zaključak koji proizlazi iz dobivenih rezultata jeste da radni ljudi procjenjuju da još uvijek na politiku odgoja i obrazovanja imaju veći utjecaj činioci izvan udruženog rada koji odvaja sredstva za ovu djelatnost i kojemu su rezultati

obrazovanja namijenjeni. Pri tome oni smatraju da je najveći utjecaj koncentriran u Savezu komunista i Republičkoj samoupravnoj interesnoj zajednici, točnije, u njezinim stručnim službama i izvršnim organima, a ne skupštini.

Pri interpretiranju ovih rezultata treba, međutim, zadržati i određene rezerve, zbog metodoloških ograničenja postupaka s pomoću kojega su prikupljeni osnovni podaci. U prvom redu, s pomoću anketnih ispitivanja, kao i ostalih metoda za ispitivanje mišljenja i stavova, mi nikada ne možemo sasvim točno utvrditi u kojoj mjeri mišljenje ispitanika o nekoj pojavi odgovara stvarnom stanju. U najboljem slučaju, uz pretpostavku o njihovoj iskrenosti, dobiveni su rezultati valjani za mišljenja i stavove ispitanih osoba. To u našem slučaju znači da stvarni utjecaj kojeg pojedini "centri utjecaja" vrše na politiku odgoja i obrazovanja može biti veći ili manji od procijenjenog. Možda je utjecaj radne organizacije veći od dobivenog, ali to radnici "ne vide" i nisu toga svjesni. No može biti i obratno, tj. da je stvarni utjecaj radne organizacije još manji od registriranog. No u svakom slučaju činjenica jest da se radni ljudi, s pravom ili ne, još ne osjećaju odlučujućim subjektima u vođenju politike odgoja i obrazovanja.

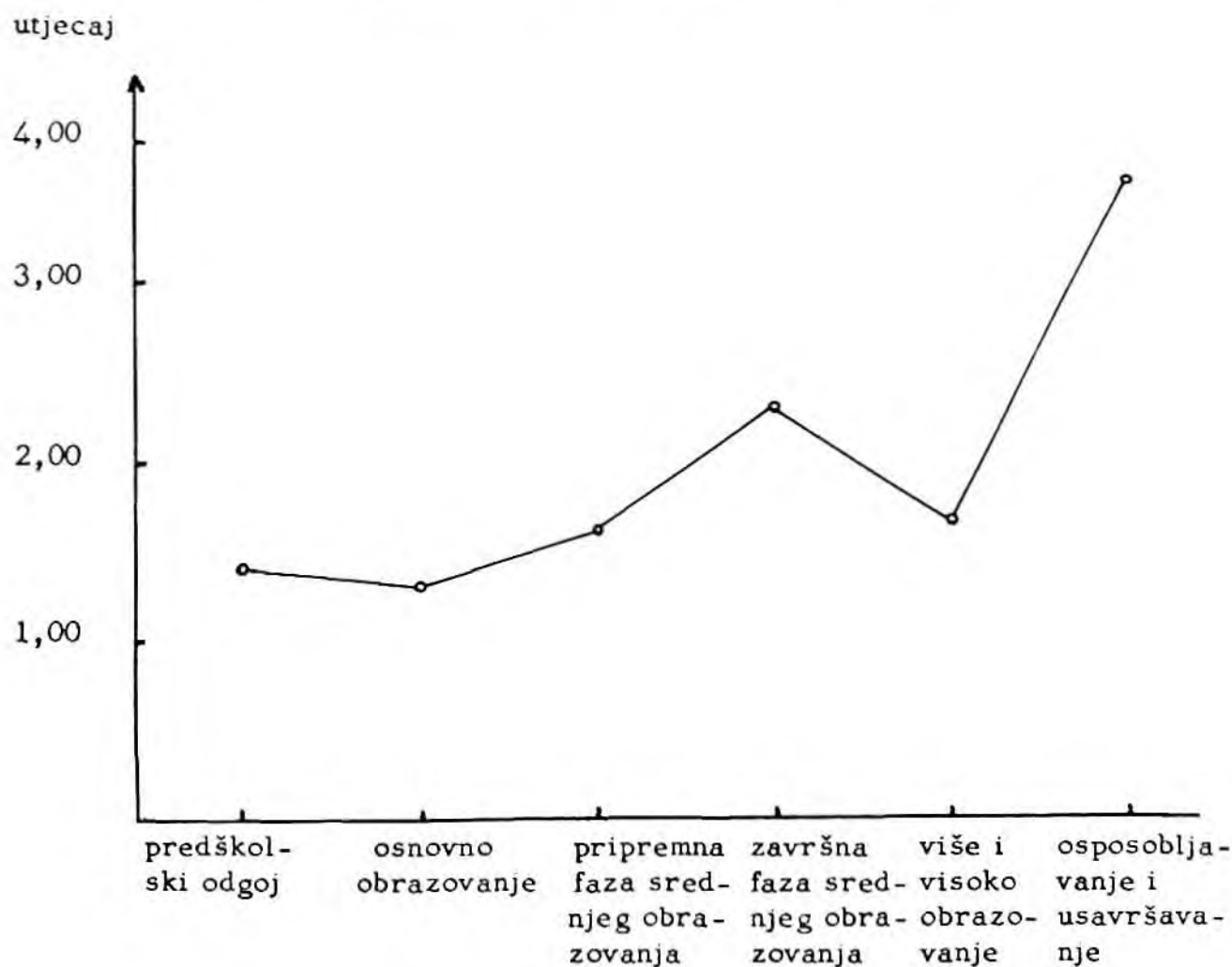
Da bi provjerili logičnost i unutarnju konsistentnost dobivenih rezultata ispitali smo mišljenje radnika o tome kakav je utjecaj njihove radne organizacije na pojedine stupnjeve i oblike odgoja i obrazovanja. Naime, opravdano je pretpostaviti da udruženi rad nema jednaki utjecaj na sve stupnjeve i oblike odgoja i obrazovanja. makar on, u pravilu, treba voditi obrazovnu politiku u cjelini. Veći utjecaj ostvaruje na završne stupnjeve i oblike osposobljavanja i usavršavanja, a manje na

pripremi i bazični stupanj školovanja. Logika je dakle bila slijedeća: ako dobiveni rezultati potvrde ovu logičnu činjenicu, biti će to, uz preciziranje stupnja utjecaja na pojedine oblike i stupnjeve obrazovanja, ujedno i svojevrsna validacija točnosti procjene ispitanika o njihovom globalnom utjecaju na odgoj i obrazovanje. Dobiveni rezultati prikazani su na tabeli 2 i slici 6.

Tabela 2: Utjecaj radne organizacije na pojedine stupnjeve i oblike obrazovanja

Stupanj utjecaja Oblik i stupanj obrazovanja	bez utjecaja		mali utjecaj		osrednji utjecaj		veliki utjecaj		odlučujući utjecaj		UKUPNO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	M
Predškolski odgoj	64	56,7	24	25,0	6	5,2	2	2,1	0		96	1,40
Osmogodišnje osnovno obrazovanje	60	71,0	23	23,9	4	4,1	1	1,0	0		96	1,36
Pripremni dio srednjeg obrazovanja	53	55,2	36	37,5	4	4,1	1	1,0	2	2,1	96	1,57
Završni dio srednjeg obrazovanja	20	20,8	31	32,3	42	43,7	3	3,1	0		96	2,29
Više i visoko obrazovanje	53	55,2	25	26,0	13	13,5	5	5,2	0		96	1,66
Osposobljavanje i usavršavanje	11	11,5	7	7,3	16	16,7	37	38,5	23	24,0	96	3,56

Slika 6: Percipirani utjecaj radne organizacije na pojedine oblike i stupnjeve obrazovanja



Rezultati pokazuju da su razlike u percipiranom utjecaju na pojedine stupnjeve i oblike obrazovanja velike. Putem produbljenih ispitivanja u pojedinim radnim organizacijama došli smo do podataka koji nam omogućavaju da te razlike objasnimo. Vidimo da je najmanji utjecaj udruženog rada na program, metodiku i organizaciju osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja,

na ono što se uobičajeno zove osnovnom školom. Taj je utjecaj manji čak i od onoga kojeg ostvaruje na pripremno obrazovanje, očito zbog toga što izvjestan broj radnih organizacija ima vlastite predškolske ustanove ali više sa socijalno-zaštitnim ciljem nego li odgojno-obrazovnim.

Utjecaj udruženog rada osjetno se povećava na razini završne faze srednjeg obrazovanja da bi najvišu točku dostigao kod oblika osposobljavanja i usavršavanja. Treba istaći da je to dobrim dijelom rezultat reforme usmjerenog obrazovanja tj. uključivanja predstavnika pojedinih dijelova udružena rada u proces programiranja završne faze usmjerenog obrazovanja, planiranje kadrova i većeg njegovog utjecaja na politiku upisa učenika i studenata.

Veliki utjecaj tvornice na osposobljavanje i usavršavanje nije nešto novo nego je on tradicionalno takav, jer je oduvijek potpadao pod njezin "suverenitet". I sada je još uvijek njezina uloga u programiranju, organiziranju i izvođenju dominantna bez obzira što dolazi do određene preraspodjele andragoških poslova između tvornice i škole. No makar se napuštaju zatvoreni tvornički sistemi obrazovanja, tako da pojedine faze obrazovnog ciklusa preuzima škola u skladu sa svojim prirodnim prednostima, još uvijek je utjecaj udruženog rada odlučujući jer se on ostvaruje na ključne faze andragoškog ciklusa: ispitivanje obrazovnih potreba, planiranje, programiranje i valorizaciju obrazovnih rezultata.

Logičnost ovih rezultata upućuje na zaključak da se možemo pouzati u procjene radnika i o globalnom utjecaju radne organizacije na sistem u cjelini. Barem kada je riječ o odnosu u raspodjeli utjecaja između radne organizacije, samoupravne

interesne zajednice i republičke samoupravne interesne zajednice odgoja i usmjerenog obrazovanja. Radnici su dosta kritični prema vlastitoj sposobnosti procjenjivanja zadanih varijabli na tamo gdje nemaju pregleda nad ukupnom situacijom odbijaju da iskažu svoj mišljenje zbog nedostatka relevantnih elemenata.

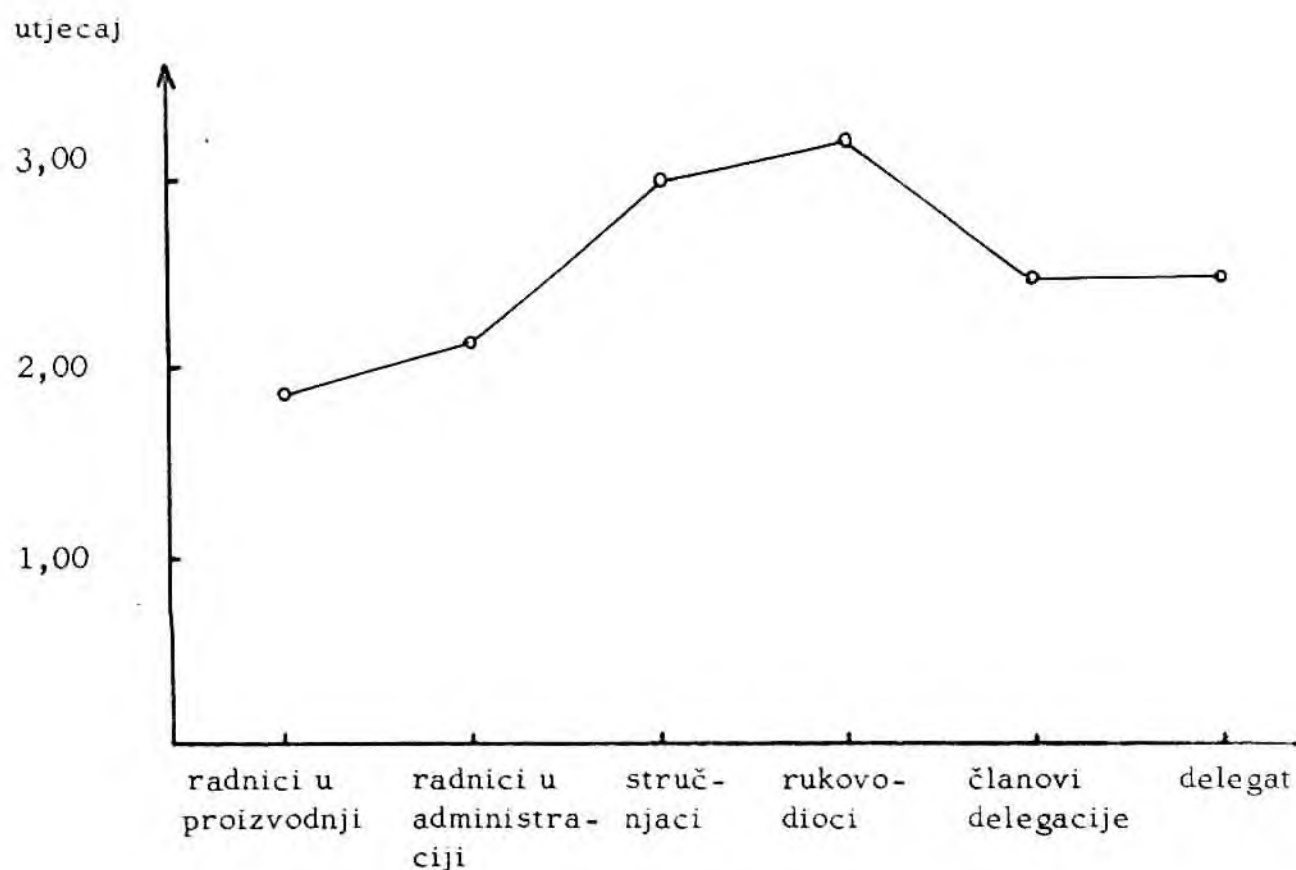
Nakon što smo na ovaj način barem približno odredili udio udruženog rada u raspodjeli ukupnog utjecaja na politiku odgoja i obrazovanja neophodno je utvrditi unutarnju strukturu utjecaja na pitanja obrazovanja u samim radnim organizacijama. Jer kao što je važno da udruženi rad iz privrede i društvenih djelatnosti u čim većoj mjeri ovlada politikom zadovoljavanja svih zajedničkih potreba, jednako je važno pitanje čiji je utjecaj unutar samog udruženog rada u tome dominantan.

Da li je to utjecaj tehnokratske i birokratske strukture, ili radnika iz neposredne proizvodnje, o tome bitno ovisi kvaliteta društvenog odnosa unutar radne organizacije i njezinih veza sa okolinom. Stoga smo i željeli saznati koliki je utjecaj pojedinih socio-profesionalnih grupa u radnoj organizaciji na pitanja odgoja i obrazovanja. Rezultati su i opet prikazani tabelarno i grafički na tabeli 3 i slici 7,

Tabela 3: Utjecaj pojedinih kategorija zaposlenih na pitanja odgoja i obrazovanja u radnoj organizaciji

Stupanj utjecaja	bez utjecaja		mali utjecaj		osrednji utjecaj		veliki utjecaj		odlučujući utjecaj		UKUPNO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	M
radnici u proizvodnji	35	36,5	33	40,5	14	17,6	5	6,2	2	2,1	99	1,0
radnici u administraciji	21	23,3	39	43,3	25	27,0	5	5,5	0		90	2,1
stručnjaci	10	11,2	13	14,5	36	40,5	25	28,1	5	5,6	89	3,0
rukovodioci	0	0,1	11	12,4	27	30,3	36	40,5	6	6,7	80	3,2
članovi delegacije	0	0,2	38	43,7	39	34,5	11	12,6	0		87	2,5
delegat	0	0,1	32	36,4	37	42,0	10	11,4	1	1,1	80	2,5

Slika 7: Percipirana raspodjela utjecaja na obrazovanje između različitih kategorija zaposlenih



Kao što vidimo, distribucija utjecaja nije pravokutna /poliarhijska/, a niti demokratska nego po tipu spada u kategoriju oligarhijskih obrazaca raspodjele. Makar nismo testirali statističku značajnost razlika između utjecaja pojedinih kategorija zaposlenih evidentno je da rukovodioci i stručnjaci još uvijek imaju najviše utjecaja kada je posrijedi odgoj

i obrazovanje makar ta oblast po ocjeni samih radnika predstavlja najmanje značajnu funkciju radne organizacije. No isto tako treba reći da njihov utjecaj nije takav da bi bio odlučujući. Ostale kategorije radnih ljudi imaju sve zajedno znatno više ukupnog utjecaja nego što ga ima tehnološka i birostruktura organizacije. Može se, prema tome, govoriti o već dosta izraženoj debirokratizaciji ove domene, odnosno njezinoj demokratizaciji što je veliki uspjeh u uspostavljanju novih odnosa u samim COUR-ima i radnim organizacijama. Što taj proces nije otišao još dalje uzrokovano je specifičnim ali i širim generalnim faktorima o kojima ovisi stupanj razvijenosti demokratskih samoupravnih odnosa u udruženom radu.

Na žalost, ne raspolažemo rezultatima empirijskih istraživanja koja bi pouzdano ukazivala na to dokle se došlo u uspostavljanju odnosa svojstvenih "asocijaciji slobodnih proizvođača". Postoje, međutim, političke ocjene postojeće situacije u kojima se ističe da je s jedne strane na djelu proces jačanja društvene svijesti, da je put kojim idemo za nas jedini, te traženja konkretnih rješenja za pojedine elemente sistema, ali da su s druge strane prisutne težnje da se stari odnosi sačuvaju i čitav proces vrati natrag.

U praktičnim rješenjima postignuto je relativno malo. Izgradnja novih odnosa zapravo je na početku. Promjene su ostvarene uglavnom na normativnom i organizacionom planu. Formirani su COUR-i, radne organizacije, SCUR-i, konstituiran je delegatski sistem, mreža SIZ-ova itd. Treba se, međutim, osloboditi iluzija da su normativno-organizacione promjene dovoljne za uspostavljanje novih društveno-ekonomskih odnosa.

Mnoge radne organizacije koje su se formalno samoupravno

konstituirale još funkcioniraju kao poduzeće. CCUR-i su stvarani odozgo, u smislu decentralizacije poduzeća umjesto da radna organizacija bude kreirana odozdo u smislu udruživanja rada i sredstava. CCUR još nije ishodište sistema pa prijeti opasnost da se iznad formalne strukture konstituiraju i funkcioniraju jedan drugi sistem kojim se uzurpiraju ustavna prava radnih ljudi u osnovnim organizacijama. Još je veća opasnost da se CCUR konstituiraju kao "malo poduzeće", tj. da se postojeće poduzeće samo formalno razbije i podijeli na više malih organizacija u koje su preneseni zatečeni proizvodni i radni odnosi, te da se tehnobirokratski monopol procesom decentralizacije naprosto preseli u CCUR-i i tamo, zaštićen pod samoupravnim plaštem uaružena rada, i dalje djeluje na stari način. Postoje indikacije da je većina radnika još "izvan igre" i onda kada se formalno nju pita i kada se ona formalno izjašnjava za ovo ili ono. Cvakvi globalni društveni odnosi nužno djeluju kao limitirajući faktor u izgradnji novih odnosa između aktera koji vode politiku odgoja i obrazovanja. Demokratizacija politike odgoja i obrazovanja ne odvija se izvan i mimo cjeline društveno-ekonomskih odnosa, makar to ne znači da je obrazac raspodjele utjecaja na različitim područjima identičan. Sasma sigurno postoje razlike između različitih oblasti koje ovise o objektivnim faktorima i subjektivnoj zainteresiranosti radnika da sudjeluju u donošenju odluka i kontroli njihova provođenja. Stoga je potrebno istraživati, osim generalnih faktora i pretpostavki i specifične faktore o kojima ovisi razvijenost novih odnosa u domeni odgoja i obrazovanja. Pogotovo zato što je odgoj i obrazovanje također jedna od pretpostavki razvoja ukupnih odnosa u smislu Marksove postavke da ideje kada ovladaju masama same postaju materijalna

snaga.

Zainteresiranost radnika da raspravljaju i odlučuju o pitanjima odgoja i obrazovanja jeste, prema procjeni ispitanika, slijedeća: /rezultati su prikazani u postocima na tabeli 4.

Tabela 4: Zainteresiranost radnika za odlučivanje o pitanjima odgoja i obrazovanja

Kategorija odgovora	%
Radnici su veoma zainteresirani	25,00
Radnici su srednje zainteresirani	61,46
Radnici uglavnom nisu zainteresirani	13,54

Vidimo da svega 13,5% ispitanika smatra da radnici uglavnom nisu zainteresirani za problematiku odgoja i obrazovanja dok ostalih 65,5% smatra da su radnici zainteresirani za ove probleme. To je veoma pozitivna ocjena koja se, uostalom, može i lako objasniti time što većina zaposlenih ili sama reflektira na vlastito obrazovanje ili su za njega zainteresirani kao roditelji, a ne samo sa stajališta razvoja CCUR-a.

Obrazovanje se, dakle, percipira i kao predmet općeg i neposrednog osobnog interesa, što znači da je osigurana osnovna subjektivna pretpostavka za masovno sudjelovanje radnika u upravljanju ovom društvenom djelatnošću.

Struktura pak objektivnih i subjektivnih faktora nedovoljne praktične angažiranosti radnika prikazana je u tabeli 5.

Tabela 5: Hijerarhija razloga nedovoljne angažiranosti radnika u odlučivanju o odgoju i obrazovanju

1. Radno mjesto ne omogućava uvid u probleme obrazovanja	54,8%
2. Nedovoljna informiranost	52,1%
3. Nedovoljno obrazovanje radnika	47,9%
4. Nemogućnost stvarnog vršenja utjecaja	39,1%
5. Ime mnogo važnijih problema od obrazovanja	26,9%
6. Nedovoljna zainteresiranost radnika	6,2%

Impresionira podatak da preko polovine anketiranih osoba /54,8%/ smatra da je radno mjesto, odnosno pozicija pojedinca u društvenoj i tehničkoj podjeli rada najvažniji faktor nedovoljne angažiranosti radnika u raspravama i procesu odlučivanja o pitanjima odgoja i obrazovanja. S time je u najužoj vezi i nedovoljna informiranost kao drugi, gotovo jednako masivan faktor nedovoljne aktivnosti radnika. Na ovom se primjeru jasno vidi uska povezanost objektivnih i subjektivnih faktora intenziteta i kvalitete samoupravnog ponašanja rad-

nika. To upućuje na mogućnost kompenzativnog djelovanja svakog od ova dva faktora. Sve dok je organizacija rada takva kakva jest i dok radno mjesto u proizvodnji suzuje horizont radnika samo na njegovo vidno polje, neophodno je ograničavajuće djelovanje proizvodnog rada prevladati efikasnijim sistemom informiranja.

Redoslijed i karakter ostalih faktora u njihovoj hijerarhiji pokazuju i dalje podjednaku zastupljenost i subjektivnih i objektivnih determinanti. Smatramo, međutim, da je faktor obrazovanosti na toj ranglisti precijenjen makar je istina da se najmanje zanimaju za obrazovanje oni koji ga imaju nedovoljno.

Nemogućnost stvarnog vršenja utjecaja kao razlog pasivnosti ukazuje da radni ljudi još uvijek ne percipiraju delegatski sistem u ovoj domeni dovoljno efikasnim, odnosno da smatraju da samoupravni odnosi u organizaciji nisu toliko razvijeni da bi u svakoj prilici omogućili ostvarivanje efektivnog utjecaja.

Prenatranost dnevnih redova zborova i radničkih savjeta drugim pitanjima koja su važna za funkcioniranje organizacije, jeste svakako značajan razlog potiskivanja problematike obrazovanja u drugi plan i izvjesne zasićenosti radnika sastancima i problemima vezanima uz vitalne probleme stvaranja i raspodjele dohotka. Treba očekivati da će uvođenje novog sistema reducirati broj relevantnih problema koji se diskutiraju i racionalizirati sam proces odlučivanja pa će se time osloboditi vrijeme i energija koja je neophodna za kvalitetnu raspravu o pitanjima obrazovanja.

Svi ostali faktori bili su označeni u manje od deset posto slučajeva tako da ih nema smisla posebno interpretirati. Ispod te kritične granice nalazi se i "nedovoljna zainteresiranost

radnika" što potvrđuje već iznesenu konstataciju da su radnici u pravilu zainteresirani za ovu problematiku i da razlozi njihove nedovoljne angažiranosti leže uglavnom izvan njih.

Zablokiranost zborova radnih ljudi drugim problemima vidi se i iz podataka da u razdoblju od godine dana u čak 39,50% radnih organizacija nije uopće bila razmatrana problematika odgoja i obrazovanja.

Problematiku reforme nije na zboru razmatralo čak 75% osnovnih organizacija, što znači da radni ljudi nisu čak niti temeljito informirani o njoj, a kamoli da su imali neki veći utjecaj na njeno koncipiranje i provođenje.

Na pitanje: koliko je vaša radna organizacija uključena u kreiranje i osmišljavanje reforme odgoja i obrazovanja, dobiveni su slijedeći odgovori:

Tabela 6: Uključenost udruženog rada u kreiranje i osmišljavanje reforme obrazovanja

stupanj uključenosti	% u OUR-a
Značajno	9,6
Osrednje	30,6
Neznatno	59,8

Ova dva podatka pokazuju da udruženi rad još nije senzibiliziran za ova pitanja s obzirom na tradicionalni stav da je

obrazovna reforma stvar škole i prosvjetnih radnika, a ne privrede. Osim toga, na listi prioriteta, većina drugih funkcija i problema u radnoj organizaciji ima prednost pred pitanjima odgoja i obrazovanja, pogotovo u otežanim uvjetima privredivanja kada se borba za dohodak vodi ne samo dugoročnim mjerama, nego svakodnevno.

Da bi provjerili ovu pretpostavku zatražili smo od stručnjaka i radnika u proizvodnji da ranguju pojedine funkcije organizacije prema važnosti koja im se pridaje u konkretnoj sredini. Na taj je način dobivena slijedeće rang-lista:

Tabela 7: Rang-lista pojedinih funkcija prema važnosti koja im se pridaje u radnoj organizaciji

Rang	Funkcija
1.	Proizvodna
2.	Komercijalna
3.	Financijska
4.	Razvojna
5.	Zdravstvena
6.	Društveni standard
7.	Obrazovna

Obrazovanje se našlo uvjerljivo na dnu ljestvice iza svih navedenih funkcija što i nije slučajno ako se uzme u obzir njegov status potrošnje i mali utjecaj kojeg je udruženi rad do sada mogao ostvarivati na politku obrazovanja, odnosno programe, metodiku i organizaciju školovanja, te način ali-

mentiranja sredstava po fiksnim stopama izdvajanja.

3. Andragoški ciklus u obrazovnoj praksi udruženog rada

Školovanje zaposlenih

/Povratno obrazovanje/

Kao što je poznato, obrazovanje radnika ima svoja dva glavna aspekta, školovanje, odnosno povratno obrazovanje, te osposobljavanje i usavršavanje. Stoga ćemo provesti odvojene analize aktivnosti radnih organizacija na planu školskog i neškolskog obrazovanja svojih kadrova. Budući da se školovanje zaposlenih odvija u pravilu izvan radne organizacije u kojoj radnik radi to je njezina obrazovna funkcija na tom planu reducirana, na pitanja vezana za utvrđivanje globalnih obrazovnih, odnosno kadrovskih potreba, izbor kadrova koji se upućuju na školovanje, sudjelovanje u programiranju završnih programa usmjerenog obrazovanja, te vrednovanje efikasnosti ovog obrazovanja.

S time u vezi najprije nas je zanimala struktura potreba za usmjerenim formalnim stručnim obrazovanjem koje rezultira školskom diplomom. Ona je utvrđena na temelju evidencije ispitanih radnih organizacija, tj. usporedbom između potrebne i postojeće kvalifikacione strukture zaposlenih. Struktura ovakvih obrazovnih potreba u ispitanim radnim organizacijama prikazana je u tabeli 5.

Tabela 8: Struktura potreba za formalnim obrazovanjem

Kvalifikacija	Broj radnika	%
KV	- 5.448	4,80
VKV	- 7.015	5,67
SSS	- 1.348	1,30
VŠSS	- 2.288	1,70
VSS	- 2.239	1,67
UKUPNO:	- 19.938	14,84

Podaci o manjku radnika pojedinih kvalifikacija izraženi su u postotku od ukupnog broja zaposlenih, a ne od broja zaposlenih određene kvalifikacije, i to zato da bi bili komparabilni. /Budući da nije jednak broj radnika u različitim kvalifikacionim kategorijama to nije ista niti baza za izračunavanje procenata/. Iskazani su samo "manjkovi" radnika određenih kvalifikacija. Od tih manjkova nisu odbijeni "viškovi" radnika istih kvalifikacija koji su se javili u drugim radnim organizacijama. Prebijanje manjkova viškovima nije izvršeno zbog toga jer niti u stvarnosti takva kompenzacija nije moguća i to iz dva razloga. Najčešće radnici nisu istog zanimanja, ako su pak istog zanimanja, prostorno su radne organizacije s manjkom, odnosno viškom, toliko međusobno udaljene da cirkulacija kadrova između njih praktički nije moguća.

Kao što vidimo 14,84% zaposlenih nema odgovarajuću stručnu spremu, što govori o velikim potrebama za stručnim obrazovanjem, što daje odgovarajuću težinu školovanju uz rad ili

iz rada. Zato je zanimljivo pogledati koliko se zaposlenih radnika nalazi na školovanju. Ti su podaci prikazani u slijedećoj tabeli.

Tabela 9: Struktura školovanja radnika uz rad i iz rada

Nivo obrazovanja	Broj radnika	%
Osnovno obrazovanje	1.152	2,85
Srednje obrazovanje	3.199	2,38
Više obrazovanje	1.393	1,41
Fakulteti	1.123	2,33
Postdiplomski studij	495	2,37
Ukupno:	7.363	5,85

U osnovnoj školi, srednjim, višim školama i fakultetima nalazi se 5,85% zaposlenih radnika. Ovaj podatak treba ocijeniti u kontekstu podatka o ukupnim obrazovnim potrebama prema kojemu oko 15% zaposlenih nema potrebno stručno obrazovanje. Na školovanju se nalazi nešto više od jedne trećine radnika kojima je ono potrebno, što možemo smatrati zadovoljavajućim omjerom. Drugo je pitanje optimalnosti strukture upućenih na školovanje po stupnjevima obrazovanja te struktura i zanimanjima.

Prema našem sudu struktura radnika na obrazovanju nije najoptimalnija. Premalo ih ima u osnovnom obrazovanju, a previše u višim školama i postdiplomskim studijima koje, zbog svoje komercijalne orijentacije, olako dijele titule i diplome. Do toga dolazi zbog nedovoljno konzistentne obrazovne poli-

tike u radnim organizacijama, odnosno njezinom nedosljednom ostvarivanju. Radnici percipiraju obrazovanje kao važan put za vertikalno napredovanje u organizaciji poduzeća, te statusnu i materijalnu promociju. I što je osobito nepovoljno, za "bijeg" iz proizvodnih u tzv. neproizvodna zanimanja. To je razlog da pojedinci vrše snažan pritisak za nastavljanje obrazovanja u drugim strukama, čemu radne organizacije izlaze u susret u skladu sa svojim materijalnim mogućnostima ali ne i stvarnim potrebama. S druge strane, veliki broj radnika bez završene osnovne škole ne nastavlja obrazovanje makar je ono neophodno za daljnje profesionalno, kulturno i svako drugo napredovanje. Usklađivanje društvenog i ličnog interesa predstavlja u obrazovanju još uvijek praktički neriješen problem.

Stoga nas je pobliže zanimala razvijenost planske funkcije u obrazovanju, te na osnovu kojih se kriterija vrši izbor pojedinaca za usmjereno obrazovanje. Postojanje pojedinih vrsta planova kadrova i obrazovanja prikazana je na tabelama 10 i 11.

Tabela 10: Planovi kadrova u udruženom radu

Vrst plana kadrova	% CUR-a koji imaju plan
Godišnji	57,7
Srednjeročni	32,7
Dugoročni	1,0
Nema plan	7,7

Tabela 11: Planovi obrazovanja u udruženom radu

Vrsta plana obrazovanja	% OUR-a koji imaju plan
Godišnji	40,25
Srednjeročni	26,25
Dugoročni	3,00
Nema plan	25,50

Vidimo da srednjeročni plan obrazovanja /do 1985. godine/ ima samo oko jedna četvrtina ispitanih radnih organizacija, što je veoma malo ako se ima na umu da kratkoročni planovi nemaju vrijednost za školovanje koje traje više godina. Vjerujemo da se u toku 1980. g. situacija u tom pogledu nešto popravila, ali sigurno nije moglo doći do radikalnog preokreta već zbog niskog kvaliteta planiranja koja je prisutna i u izradi postojećih planova.

U postupku planiranja najčešće nije primijenjena neka od egzaktnih metoda, a tamo gdje jest ona se sastoji u primjeni metode linearne ekstrapolacije, tj. u projiciranju utvrđenih trendova iz prošlosti u budućnost. Druga metoda koja se tu i tamo primjenjuje jeste komparativna, tj. planira se ona kvalifikaciona struktura zaposlenih koja je utvrđena u istovrsnim razvijenijim radnim organizacijama, najčešće u inozemstvu, od kojih je naša organizacija uvezla tehnologiju. Razumije se da niti jedan niti drugi pristup ne odgovaraju našim potrebama. Metoda linearne ekstrapolacije zanemaruje kvalitativne promjene u tehnologiji i organizaciji, a metoda tzv. optimalnih

kvalifikacionih modela /po J. Auerhanu/ predstavlja tipičan tehnokratski pristup planiranju kadrova kao radne snage. No primjena spomenutih metoda nije zauzela šire razmjere. Kadrovi se za sada planiraju najčešće "od oka" tj. iskustveno, na temelju slobodne procjene pojedinaca koji su "zaduženi" za ovu vrstu plana. Da je vrijednost ovakvog plana kao instrumenta za vođenje obrazovne politike nedovoljna, ne treba posebno dokazivati.

Osim snimanja postojeće situacije u vezi planiranja nas su zanimali uzroci takovog stanja jer je njihovo poznavanje pretpostavka za njegovu promjenu. Utvrdili smo da postoje četiri glavna razloga koji su odgovorni za defekte u planiranju kadrova i obrazovanja. Oni su, zajedno s korespondentnim procentualnim učešćem, prikazani u tabeli 12.

Tabela 12: Razlozi zbog kojih organizacija ne posjeduje plan kadrova i obrazovanja

Nije razrađena metodologija planiranja	33,3%
Ne postoji plan razvoja organizacije	27,0%
Kadrovskoj i obrazovnoj funkciji se ne pridaje potrebna važnost	22,2%
COUR-i ne iskazuju svoje kadrovske i obrazovne potrebe	16,0%

Ova lista uzroka nerazvijenosti planske funkcije u obrazovanju nije vjerojatno dovoljno iscrpna ali je ipak veoma ilus-

trativna. Određene rezerve treba, međutim, zauzeti prema frekvencijama kojima su pojedine tvrdnje označavane kao bitne. Produbljeno istraživanje je pokazalo da stav koji se najčešće navodi kao uzrok nepostojanja plana, tj. nerazrađenost metodologije planiranja, predstavlja zapravo samo prihvatljivu racionalizaciju i izgovor za nepostojanje plana. Danas je, uostalom, metodologija planiranja razrađena i poznata, a uzroci njezine ograničene primjene mnogo su dublji. Daleko je najvažniji razlog zašto nema plana kadrova i obrazovanja i zbog čega je njihova vrijednost, tamo gdje postoji, mala, taj što je nerazvijeno planiranje ukupnog razvoja kao polazne osnove za plan kadrova i obrazovanja. Planiranje pak ukupnog razvoja stagnira zato što nisu dovoljno pouzdani i predvidivi parametri na kojima se može predviđati razvoj. To su u prvom redu situacija na domaćem i svjetskom tržištu proizvoda i sirovina, promjene u ekonomskoj politici i privrednom sistemu, te tehničke i tehnološke inovacije i otkrića. Ove napoznanice ne znače ipak da se kadrovi i obrazovanje na mogu planirati nego znače samo to da treba planirati u širim kategorijama, tj. grupama zanimanja koje karakterizira široki profil i široko bazično obrazovanje.

Iz poteškoća u planiranju razvoja proizlazi i drugi faktor koji otežava planiranje kadrova i koji je formuliran u tvrdnji da osnovne organizacije ne iskazuju svoje kadrovske i obrazovne potrebe. To je potencirano činjenicom da su COUR-i još u fazi stavljanja u funkciju i da stoga njihov interes za kadrovima nije još jasno artikuliran. To se potvrđuje podacima o nosiocima inicijative za izradu plana kadrova i obrazovanja. Ti su podaci prikazani u tabeli 13.

Tabela 13: Nosioci inicijative za izradu plana kadrova i obrazovanja

Služba za obrazovanje	49,2%
Stručni kolegij radne organizacije	23,9%
Direktor radne organizacije	11,9%
Radnici na zborovima CCUR-a	7,5%
Služba razvoja	6,0%
Društveno-političke organizacije	1,5%

Vidimo da je inicijativa za izradu plana kadrova i obrazovanja potekla od osnovnih organizacija u svega 7,5% slučajeva. U gotovo 50% organizacija inicijativu je dala služba za obrazovanje, tj. stručni nosilac izrade plana. Ako tome pribrojimo učešće stručnog kolegija, direktora radne organizacije, odnosno razvojne službe, možemo zaključiti da su nosioci planske funkcije za sada tehnostuktura organizacije bez obzira što se planovi formalno potvrđuju na zborovima radnika. Nije, naime, zabilježen niti jedan slučaj da je na tom samoupravnom tijelu oboren ili bitnije korigiran niti plan kadrova niti plan obrazovanja.

Nerazvijenost planske funkcije, pa i nepoštivanje plana obrazovanja, manifestira se u podacima o kriterijima prema kojima se radnici upućuju na školovanje. U 55% slučajeva radnici su upućeni isključivo prema ličnim željama koje nisu u korelaciji s potrebama radne organizacije koja ih je uputila. U 40% slučajeva odlučne su bile potrebe radne organizacije, a u svega 5% slučajeva došlo je do potpunog slaganja između aspiracija radnika i potrebe organizacije. Zabrinjavajuće je vi-

soka proporcija radnika koji se školuju mimo potreba udruženog rada makar on u najvećem dijelu slučajeva snosi troškove takvog obrazovanja. Jednako je tako iznenadujuće nizak postotak u kojem je postignut sklad između osobnog interesa i interesa organizacije. Ovaj raskorak proizlazi uglavnom odatle što je interes radnika usmjeren prema srednjem, višem i visokom obrazovanju za neproizvodna zanimanja, dok je interes radne organizacije više na strani proizvodnih zanimanja, pogotovo onih nepopularnih koja zbog toga i jesu trajno deficitarna.

U tom kontekstu zanimljivo je spomenuti da je u prošloj godini došlo do opadanja broja učenika i studenata koji nisu zaposlni ali su uspostavili ugovorni odnos s radnim organizacijama. U 1976. godini bilo je u ispitanim CUR-ima sklopljeno 3.804 takvih ugovora, a u 1979. 3.472 što predstavlja pad od gotovo 8%. Ako povežemo prije spomenute i ove podatke, koji su zapravo komplementarni, može se steći utisak da sistem kreditiranja i stipendiranja nije dovoljno efikasan mehanizam za ovladavanje udruženog rada kadrovskom reprodukcijom. Čim ugovor sklopljen s radnom organizacijom prestaje biti odlučna prednost pri upisu, odziv se omladine na raspisane natječaje za upis u deficitarne programe drastično smanjuje.

Uloga udruženog rada u školovanju mladih i odraslih ne sastoji se samo u iskazivanju svojih kadrovskih i obrazovnih potreba nego i u programiranju završnih stupnjeva usmjerenog obrazovanja. Pod time mislimo prvenstveno na programe završne faze srednjeg obrazovanja, zatim višeg obrazovanja, razne specijalističke smjerove visokog obrazovanja, te post-

diplomski studij /osobito specijalizacija/.

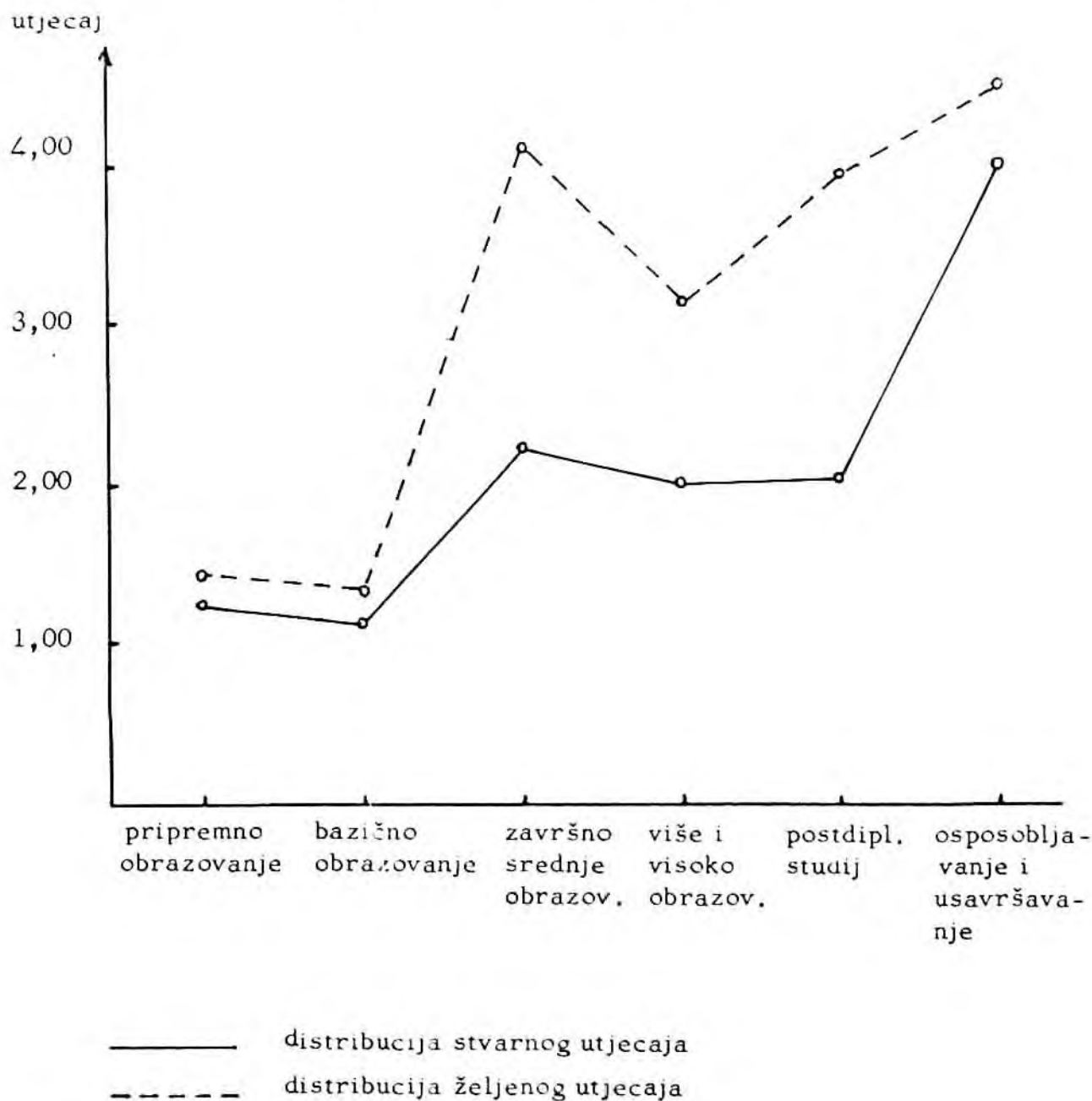
Na pitanje, ima li vaš CUR utjecaja na školske programe, dobiveni su slijedeći odgovori:

Tablica 14: Utjecaj udruženog rada na programe školovanja

Stupanj utjecaja	% CUR-a
Ima utjecaj	34,6
Ima neznatan utjecaj	38,6
Nema utjecaja	26,8

Detaljniji uvid u ovaj problem dobili smo ispitujući utjecaj udruženog rada na svaki stupanj obrazovanja posebno. Primijenili smo tehniku ispitivanja s pomoću "grafikona utjecaja" koja omogućuje zahvaćanje ne samo stvarnog nego i željenog utjecaja. Na taj smo način dobili dvije distribucije između kojih postoji određena razlika. Dobiveni rezultati prikazani su na slici 8.

Slika 8: Utjecaj udruženog rada na pojedine stupnjeve i oblike obrazovanja



Na slici su najuočljivije slijedeće pojave. Prva je ta da interes udružena rada za vršenje utjecaja na različite programe nije jednak te da postoji značajan raskorak između željenog i ostvarenog utjecaja na pojedine programe. Najmanji je utjecaj na program pripremnog i bazičnog obrazovanja a naj-

veći na program završne faze srednjeg obrazovanja i programe osposobljavanja i usavršavanja. Čepić je pojava da je željeni utjecaj veći od ostvarenog osim kod pripremnog i bazičnog programa gdje je razina utjecaja toliko niska da između krivulja nema značajne razlike.

Zanimljivo je da utjecaj udružena rada na programe završne faze usmjerenog obrazovanja nije percipiran većim od srednjeg.

Utjecaj udružena rada bio je do sada ograničen na domenu osposobljavanja i usavršavanja, a manje na programe stručnog obrazovanja. Po prvi puta se na sistemski način prišlo zajedničkom programiranju završne faze srednjeg obrazovanja.

Ovakva procjena udružena rada o vlastitu utjecaju na određivanje sadržaja obrazovanja ima i druge uzroke. Radi se ne samo o kvantitativnim nego i kvalitativnim aspektima tog utjecaja koji su značajni pri izradi programa. Da bi se, naime, osigurao odgovarajući prijenos sadržaja iz situacije rada u situaciju obrazovanja, neophodno je da se programi obrazovanja za pojedina zanimanja baziraju na njihovim profilima koji su utvrđeni na osnovu snimke rada i dedukcijom iz programa razvoja organizacije. Programiranjem na temelju tzv. "ekspertne metode" i "subjektivnog induktivizma", koji se sastoji u programiranju na bazi procjena eksperata, preskače se osnovna faza u programiranju, a to je snimanje rada i na toj osnovi izvođenje zahtjeva u terminima potrebnih znanja i vještina. Stoga nije dovoljno da pri izradi programa završne faze srednjeg obrazovanja u komisijama i radnim grupama koje na tome rade sudjeluju i predstavnici udruženog rada iz privrede, makar je i to bolje nego da se oni izrađuju u kabinetima pro-

vjetno pedagoške službe. Mehanizmi ostvarenja utjecaja moraju djelovati kontinuirano i oni moraju biti ugrađeni u programski i metodički podsistem kao njegov sastavni konstitutivni dio. To se postiže izradom nomenklature zanimanja i izradom njihova profila.

Nešto je drugačija situacija kada se radi o programima višeg i visokog obrazovanja, te osposobljavanja i usavršavanja. Kod programiranja visokog obrazovanja izvori relevantnih obrazovnih sadržaja jesu dvojaki: dostignuća nauke te razvojni programi velikih organizacija udružena rada. Programi visokog obrazovanja izrađuju se više deduktivno nego programi srednjeg, pa je stoga i uloga eksperata iz sfere nauke i razvojnih službi organizacija udruženog rada, veća. Utjecaj ovih posljednjih raste kada je u pitanju više specijalističko obrazovanje, uključujući i postdiplomski studij. Nasuprot tome, programi osposobljavanja i usavršavanja, koji zahvaćaju specifične obrazovne potrebe pojedinih organizacija, u najvećoj se mjeri izrađuju induktivno, pa je utjecaj udružena rada na njihov sadržaj dominantan.

Da zaključimo. Utjecaj udružena rada na sadržaje obrazovanja nije jedinstvena kategorija nego ovisi o vrsti programa. Što je program širi i fundamentalniji, to se on više bazira na dedukciji iz naučnih dostignuća i širih društvenih zahtjeva. Što je, međutim, program uži i specifičniji, to je značaj indukcije i organizacije udružena rada veći. Sa tog stajališta treba ocjenjivati i zahtjeve udruženog rada za većim sudjelovanjem u izradi programa stručnog obrazovanja.

Vrednovanje rezultata obrazovanja
i slobodna razmjena rada

Radne organizacije materijalne proizvodnje ne provode sustav-
no vrednovanje efikasnosti školovanja svojih kadrova, pa je
stoga ova faza andragošskog ciklusa najslabije zastupljena u
obrazovnoj praksi udruženog rada. Interna valorizacija je
supstituirana ispitivanjem znanja i vještina koje provodi ško-
la, a eksterna valorizacija je svedena na ekonomsku u smis-
lu ugovaranja cijene takvoga obrazovanja s obrazovnim usta-
novama koje ga provode.

Pri utvrđivanju "cijene obrazovanja" dominira troškovni
princip i ugovorni odnos umjesto pristupa "vrijednosti obra-
zovanja", koji bi trebao biti podloga za uspostavljanje odno-
sa stvarne slobodne razmjene rada između dijelova udruženog
rada koji predstavljaju tzv. davaoce obrazovnih usluga i onih
koji te usluge koriste /Pastupović, 1975.3/. Pristup vredno-
vanju obrazovanja na bazi veličine njegova doprinosa dohot-
ku udruženog rada, kojeg stvaraju obrazovani radnici, nije rea-
liziran niti u obrazovanju omladine koje se stoga još uvijek
financira obaveznim i za sve dijelova udruženog rada jedna-
kim stopama izdvajanja iz dohotka /2,2% za SRH/. Iz tako
prikupljenih sredstava samo se jedan mali simbolični dio upot-
rebljava za financiranje obrazovanja odraslih tako da se ono
nužno mora financirati iz drugih izvora. To su u pravilu
"školarine" koje plaća radna organizacija iz koje je polaznik
upućen ili on sam vlastitim sredstvima.

Cijena koštanja ili tzv. "ugovorena cijena" raznih oblika ob-
razovanja uz rad i iz rada trebala bi se izračunavati na bazi
kalkulativnih elemenata koji su propisani /osobni dohoci zapos-

lenih u obrazovanju, materijalni troškovi, amortizacija, fondovi i sredstva za investicije/. No dosta se često financijska vrijednost ovih elemenata proizvoljno utvrđuje pa se na taj način sankcionira i podržava postojeća "produktivnost" obrazovnih organizacija, a destimuliraju napori za unapređivanje njihove unutarnje i vanjske djelotvornosti.

Zbog ne postojanja egzaktnih pokazatelja o doprinosu obrazovnih procesa, porastu radne osposobljenosti polaznika, te pokazatelja o ekonomskim efektima tog porasta u udruženom radu, može se o njima samo indirektno zaključivati na osnovu analize faktora, koji ih determiniraju. Kao što smo već spomenuli, vanjska djelotvornost obrazovanja ovisi o slijedećim glavnim faktorima: o stupnju usklađenosti strukture svršenih polaznika po zanimanjima i stupnjevima stručnosti sa stvarnim potrebama privrede, o usklađenosti sadržaja obrazovanja sa postojećim i sagledivim zahtjevima rada, kvaliteti formiranosti obrazovanih kadrova, te njihovom pravilnom rasporedu i iskorištenosti u udruženom radu. U kojoj se mjeri vodi računa o tim faktorima, što je stvar obrazovne politike, već smo dosta rekli na prethodnim stranicama kada smo razmatrali problematiku planiranja i programiranja ovog obrazovanja u udruženom radu. Na osnovu toga može se posumnjati u zadovoljavajuću efikasnost postojeće prakse školovanja zaposlenih. Pod vidom našega problema, međutim, važnija je konstatacija da bez sistematskog vrednovanja, povratno obrazovanje postaje neregulirani proces, kojeg se, zbog nepoznatih učinaka koji se njime postižu, ne može pouzdano upravljati prema željenim ciljevima. Stoga možemo zaključiti da se školovanje zaposlenih radnih ljudi samo djelomično realizira prema strukturi obrazovnog ciklusa, te da postoje još velike mogućnosti

unapređivanja ove obrazovne prakse.

Neškolsko obrazovanje zaposlenih

/ osposobljavanje i usavršavanje/

Različite aspekte osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih možemo klasificirati u nekoliko glavnih područja. To su: osposobljavanje i usavršavanje za rad /stručno obrazovanje/, za samoupravljanje, za kulturne aktivnosti te funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih. O pojedinim smo aspektima ovog obrazovanja pisali detaljnije na str. 112 - 114.

Za razliku od školskog obrazovanja, neškolsko je u pravilu neformalnog karaktera tako da najčešće ne rezultira formalno priznatim kvalifikacijama. Ono je usmjereno na specifične obrazovne potrebe i razvojne probleme radne organizacije pa je zbog toga njegova povezanost s različitim funkcijama radne organizacije najveća. To se postiže sistematskom primjenom postupaka andragoškog ciklusa. Prije no što pristupimo interpretaciji pokazatelja, koji se odnose na primjenu andragoškog ciklusa iznijeti ćemo nekoliko općih podataka o obrazovnoj djelatnosti radnih organizacija na planu osposobljavanja i usavršavanja svojih radnika.

Makar se radi o osposobljavanju i usavršavanju to ne znači da se sve faze obrazovnog rada odvijaju u CUR-u u kojem je radnik zaposlen. One se ostvaruju kooperativnim djelovanjem radnih organizacija materijalne proizvodnje i obrazovanja pri čemu je udio svakoga od ovih subjekata varijabilan i ovisi o mnogo različitih faktora. Kao glavni partneri proizvođačkim organizacijama u provođenju neformalnog obrazovanja javljaju se radnička i narodna sveučilišta, školski, odnosno obra-

zovni centri, klubovi samoupravljača, različiti zavodi, instituti itd. Podaci o tome prikazani su u slijedećoj tabeli.

Tabela 15: Realizatori osposobljavanja i usavršavanja

Osposobljavanje i usavršavanje radna organizacija provodi	N	% CUR-a
Potpuno samostalno	12	31,6
Zajedno sa radničkim i narodnim sveučilištima	14	35,8
Zajedno s obrazovnim ili školskim centrom	4	10,5
Zajedno sa svima	2	5,3
Zajedno sa R i N sveuč. i obrazovnim centrom	2	5,3
Zajedno sa R i N sveuč. i klubom samoupravljača	4	10,5

Potpuno samostalno izvodi neke faze osposobljavanja i usavršavanja nešto manje od jedne trećine radnih organizacija. To su pretežno velike radne organizacije s vlastitim obrazovnim centrom ili manje radne organizacije koje su obrazovanje svojih radnika reducirale na školovanje i stručna izobrazbu, a nisu razvile ostala područja osposobljavanja.

Kao najozbiljniji partner radnih organizacija u realizaciji osposobljavanja još su uvijek radnička i narodna sveučilišta koja se iskazuju kao najfleksibilnije institucije obrazovanja

odraslih. Iako je reformom obrazovanja predviđena određena preraspodjela obrazovanja zaposlenih u korist školskih, odnosno obrazovnih centara, do ozbiljnije preorijentacije u tom pravcu još nije došlo. Jedan je od razloga za to-taj što su školski centri samo nominalno postali obrazovni. Rad u njima i nadalje nosi sva obilježja rada s omladinom do te mjere da se obrazovanje odraslih izvodi prema istoj metodici pa i udžbenicima koji su namijenjeni mladima. Prema ocjenama samih prosvjetno-pedagoških službi glavni motiv obrazovnih centara u tom poslu jeste komercijalni, tj. prikupljanje dodatnih materijalnih sredstava. Budući da su sredstva za obrazovanje limitirana propisanim stopama, to obrazovni centri u obrazovanju radnika vide povoljnu priliku za povećanje svojeg dohotka, ali ne i novi stručni zadatak za koji se treba osposobiti. Stječe se uticak da ne treba očekivati skore promjene u kvaliteti ovoga obrazovanja, jer se ne poduzimaju sistematske mjere koje su za to neophodne. Obrazovni centri nisu formirali niti razvijaju, tamo gdje postoje, razvojne službe koje bi zajedno s kadrovskim i obrazovnim službama u radnim organizacijama stvarale pretpostavke za kvalitetno obrazovanje i omladine i odraslih. Stoga i ne postoje upotrebljivi planovi obrazovanja, programi nisu aktualni, a priprema, organizacija i izvođenje proizvodnoga obrazovanja nosi obilježja improvizacije i stihijnosti.

Zbog toga se u posljednje vrijeme odstupilo od krute sheme o podjeli rada između obrazovnog centra i radničkog sveučilišta, prema kojoj bi radničko sveučilište moglo izvoditi samo obrazovanje za samoupravljanje, obranu i zaštitu, a za kulturne bi aktivnosti moglo obrazovati samo nekoliko u regiji ne postoje tzv. domovi ili centri kulture. Prema tome konceptu stručno obra-

razovanje odraslih i osnovno obrazovanje potpali bi pod suverenitet institucija redovnog školskog sistema. Neuspjeh u realizaciji tog koncepta doveo je do svojevrzne rehabilitacije radničkih sveučilišta od strane prosvjetnih vlasti makar je u međuvremenu došlo do ozbiljnijeg pada u njihovoj efikasnosti. Slično je i sa djelatnošću službi za obrazovanje u radnim organizacijama i njihovom kadrovskom popunjenošću, gdje se također bilježi nazadak usprkos činjenici da se od udruženog rada očekuje kvalitativan i kvantitativan napredak u razvijanju obrazovne funkcije. Uočavajući ovu činjenicu prosvjetno-pedagoška služba SRH izradila je opsežan program osposobljavanja službi za obrazovanje u radnim organizacijama materijalne proizvodnje za izvođenje pojedinih faza obrazovnog ciklusa /Pastuović, 1984. /.

Stvarno je opseg obrazovnih aktivnosti u udruženom radu u opadanju što se vidi iz promjene u broju tečajeva i polaznika u posljednje dvije godine. Podaci o tome prikazani su u donjoj tabeli.

Tablica 16: Broj tečajeva i polaznika uz rad

Godina	Broj tečajeva	%	Broj polaznika	%	% od broja zaposlenih
1976.	725	100	25.311	100	12,7
1979.	500	62,7	21.204	84,1	10,7

Broj polaznika obuhvaćenih organiziranim osposobljavanjem iznosi u promatranom razdoblju preko 10% od ukupnog broja zaposlenih, što zajedno s radnicima na školovanju ukazuje

na veliki značaj obrazovanja za razvoj radnih organizacija. Cvi brojevi, kojima nisu registrirane individualne aktivnosti na samoobrazovanju i samousavršavanju, pokazuju da je obrazovanje već danas permanentan proces i da sve više nestaje oštra granica između pojedinih socijalnih razdoblja života koja se diferenciraju i po zastupljenosti obrazovnih aktivnosti. Zrelo doba nije, dakle, više razdoblje u kojemu se samo radi a ne uči, jednako kao što doba mladosti nije više razdoblje u kojemu se samo uči a ne radi. Tim više iznenađuje tendencija opadanja obrazovnih aktivnosti koje su registrirane, pogotovo što se radi o ozbiljnom padu broja tečajeva / 17,3% / i polaznika / 15,9% /. Interpretacija ovoga fenomena nije jednostavna. S tim u vezi može se postaviti više različitih hipoteza.

Jedna je "hipoteza ušteda" u obrazovanju prema kojoj, zbog opadanja akumulativne sposobnosti, privreda vodi restriktivnu ekonomsku politiku u zadovoljavanju tzv. zajedničkih potreba, što znači da počinje štedjeti i na obrazovanju svojih kadrova. Udruženi rad reducira sredstva za obrazovanje tamo gdje može, očekujući da će se racionalnijim gospodaranjem i s manjim sredstvima postići jednaki ili čak bolji rezultati. Budući da se sredstva za školovanje izdvajaju prema propisanim obaveznim stopama, to se jedine mogućnosti ušteda nalaze u osposobljavanju i usavršavanju. Naše istraživanje ne potvrđuje ovu hipotezu, jer ukupna sredstva izdvojena za ove oblike obrazovanja ne padaju nego nominalno rastu po stopi približno jednakoj stopi inflacije, što će reći da realno ostaju jednaka, a zbog pada broja tečajeva i polaznika, troškovi po polazniku čak i rastu. Podaci o tome prikazani su na slijedećoj tabeli.

Tabela 17: Sredstva utrošena za osposobljavanje i usavršavanje

Godina	Iznos sredstava za osposobljavanje i usavršavanje	%	Stopa rasta
1977.	70.032.066,00	100	-
1978.	86.123.777,00	121	21,0
1979.	107.247.316,00	151	24,8

Druga je hipoteza o opadanju važnosti osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih zbog ekspanzije školovanja, što rezultira sve bogatijom "ponudom" kvalificiranih radnika na "tržištu radne snage". Zbog toga radne organizacije ne moraju više same obrazovati svoje radnike. Ova hipoteza može se oboriti na osnovu dva glavna argumenta. Prvi je taj što je usprkos kvantitativnoj ekspanziji školovanja raskorak između obrazovne produkcije i potreba privrede sve veći, a ne manji, pa je na tržištu rada sve više školovanih mladih ljudi koji nikome ne trebaju, a sve je veća deficitarnost tzv. proizvodnih ili radničkih zanimanja. Cvakvo stanje upravo pogoduje internom kvalificiranju radnika, a ne njegovom smanjivanju.

Drugi još važniji razlog koji ne ide u prilog gornjoj hipotezi jeste taj, što se školovanjem potencijalno još i može zadovoljiti dio potreba za osposobljavanjem, ali ne i potrebe za permanentnim usavršavanjem, pogotovo ako ne zastupamo tehnokratski koncept kadrovske politike koji vodi računa samo o školovanju i usavršavanju stručne elite u organizaciji. Koncept višestranog permanentnog obrazovanja svih radnika za funkcije rada, samoupravljanja i kulturnog življenja vodi ši-

renju i bogaćenju neškolskog obrazovanja u radnim organizacijama i obrazovnim ustanovama koje su se specijalizirale za zadovoljavanje ovakvih obrazovnih potreba.

Treća je hipoteza o negativnom djelovanju postojećeg sistema raspodjele osobnih dohodaka na razvoj neformalnog obrazovanja. Zaista je točno da u društvu gdje se raspodjela materijalnih, a i drugih vrsta nagrada, ne ostvaruje prema stvarnom doprinosu pojedinca razvoju organizacije, nego prema njegovoj formalnoj kvalificiranosti, treba očekivati da će takav sistem nagrađivanja pojedince više motivirati na uključivanje u formalne nego neformalne oblike obrazovanja. No istini za volju treba priznati da je materijalna korist samo jedan od motiva zbog kojeg se odrasli uključuju u obrazovanje, jer postoje i druge vrste koristi od kojih neke više leže na strani osposobljavanja i neformalnog usavršavanja. No bez obzira na tu činjenicu, postojećim se sistemom raspodjele osobnih dohodaka možda još i može objasniti relativna nerazvijenost neformalnog obrazovanja, ali ne i njegov pad. Vjerojatno je da sistem nije dovoljno stimulativan ili nije, vjerojatno da je sve manje stimulativan za uključivanje radnika u neformalno obrazovanje.

Analizirajući vjerojatnost da se prethodno iznesenim hipotezama objasni fenomen opadanja obrazovanja u udruženom radu, eliminirali smo vanjske faktore ili faktore socioekonomskog okruženja, pa preostaju objašnjenja koja se odnose na promjene u sferi samoga obrazovanja. Drugim riječima, vraćamo se problematici reforme usmjerenog obrazovanja, njezinim shvaćanjima i modalitetima provođenja.

Na deklarativnom se planu obrazovanju odraslih poklanja jed-

na ka pažnja kao i obrazovanju mladih, jer je jedan od zadataka reforme obrazovne djelatnosti izjednačavanje međugeneracijskih šansi za obrazovanje. No u praksi provođenja reforme obrazovanja, obrazovanju odraslih se poklanja ne samo manja pažnja, nego je ono došlo pod udar i čitavog niza restriktivnih mjera. Smanjili su se svi oblici obrazovanja odraslih, a ne samo neformalno obrazovanje. Opao je broj učesnika ne samo tečajeva i seminara, nego i polaznika koji se školuju uz rad ili iz rada, a pripremaju se mjere da se bitno reducira i tzv. izvanredni studij tj. ono školovanje zaposlenih koje oni sami financiraju. Samo djelomično imaju pravo oni kritičari reforme koji smatraju da je reforma poprimila karakter školske reforme /Birmak, 1979./, jer je ona stvarno još restriktivnija; ona je reducirana na reformu obrazovanja mladih uz negativne popratne pojave koje su se odrazile na planu obrazovanja odraslih.

U namjeri za racionalizacijom sistema došlo je do osiromašivanja njegove institucionalne osnovice i metodike izvođenja obrazovnih procesa. Školski je centar preimenovan u centar za usmjereno obrazovanje, što je učinilo formalno suvišnim ostale institucije usmjerenog obrazovanja. Do sada ovakva transformacija školskih centara u univerzalne obrazovne centre nije stvarno postignuta, ali je zato došlo do rasturanja mnogih centara za obrazovanje radnika u narodnim i radničkim sveučilištima i radnim organizacijama materijalne proizvodnje. Formiranjem monopolskih obrazovnih institucija u kojima dominira pristup obrazovanju mladih "praktično se onemogućava većem dijelu /da ne kažem ogromnom dijelu/ radnika da se permanentno obrazuju. Jer takvih univerzalnih i univerzalno osposobljenih centara za sve potrebe obrazovanja ima

vrlo malo, a skoro ih nećemo ni imati. Znači, to je nerealan stav za neophodnu i realnu samoupravnu obrazovnu politiku" /Tonković, 1979. str. 16., Potertac S.T./.

Opravdanost ovakve interpretacije potvrđuje svojevrsna rehabilitacija i radničkih i narodnih sveučilišta i obrazovnih centara u radnim organizacijama, o čemu smo već govorili.

Objektivni faktori razvoja obrazovne djelatnosti koji se sastoje u društvenim, tehničko-tehnološkim i kulturnim promjenama moraju zakonito voditi ne osiromašivanju nego obogaćivanju odgojno-obrazovnog sistema. Pri tome treba očekivati plodan utjecaj upravo obrazovanja odraslih na globalni edukativni sistem /Samolovčev, 1970./ . Postojeća dostignuća obrazovanja odraslih mogu obogatiti i sadržaje obrazovanja, njegovu organizaciono-institucionalnu osnovicu, te didaktičko-metodičke puteve njegove realizacije, što će reći sve tri osnovne komponente obrazovnog sistema. Stoga učene tendencije u razvoju obrazovanja zaposlenih mogu biti samo privremene, što posljednje korekcije oficijelne prosvjete politike potvrđuju.

To, razumije se, ne znači da predstoji povratak na staro stanje u kojemu su egzistirala dva nezavisna zatvorena sistema - i redovni sistem školovanja te sistem obrazovanja odraslih. Prihvatanje koncepta permanentnog obrazovanja, kao jedinstvene strategije razvoja ukupnog odgoja i obrazovanja, znači transformaciju tradicionalnog školskog sistema i uklapanje obrazovanja odraslih u jedinstveni edukativni sustav. Jedinstvo sistema, kao što to neki pogrešno misle, ne znači, međutim, predominaciju jednog dijela nad drugim, niti nametanje

karakteristika jednoga ostalima, nego znači jedinstvo u raznolikosti. Znači da i nadalje treba razvijati različite puteve i oblike obrazovanja koji su primjereni pojedinim kategorijama polaznika, ali tako da se oni međusobno ne isključuju nego nadopunjavaju.

Da bi utvrdili primjenu pojedinih faza andragoškog ciklusa u neformalnom obrazovanju zaposlenih biti će korisno najprije utvrditi zastupljenost i razvijenost njegovih glavnih područja. To znači, utvrditi kakvo osposobljavanje i usavršavanje provode radne organizacije, prvenstveno materijalne proizvodnje.

Globalni podaci o zastupljenosti pojedinog obrazovnog područja u obrazovnoj praksi ispitanih radnih organizacija prikazani su na tabeli.

Tabela 18: Zastupljenost pojedinih obrazovnih područja u praksi osposobljavanja i usavršavanja

Područje osposobljavanja i usavršavanja	% OUR-a
Osposobljavanje i usavršavanje za rad	82,7
Obrazovanje za samoupravljanje	30,8
Obrazovanje za kulturne aktivnosti	11,5
Osnovno obrazovanje radnika	28,8
Ne provodi nikakvo obrazovanje	15,4

Kao što vidimo, u svega 15,4% radnih organizacija nema nikakvih aktivnosti na planu osposobljavanja i usavršavanja. Tamo gdje ima aktivnosti dominira stručno osposobljavanje zaposle-

nih daleko iznad svih ostalih područja. Na osnovu toga može se konstatirati da se u praksi još ne realizira koncept višestranog obrazovanja radnika, nego da prevladava jednostrani pristup, pri čemu su važni razlozi ovakve orijentacije.

Radnici u službama za obrazovanje kao glavni razlog ističu imperativ objektivnih potreba za stručnim obrazovanjem. Najčešće se radi o osposobljavanju novozaposlenih nekvalificiranih radnika za deficitarna zanimanja, te osposobljavanju za interno priznata zanimanja/zanimanja uskog profila/, za koja školski sistem ne provodi obrazovanje. Kao što je poznato, redovni sistem raspoloživ s programima za oko tri stotine zanimanja širokog profila, dok u udruženom radu ima nekoliko tisuća zanimanja uskog profila, a uz to se nova zanimanja pojavljuju a neka postojeća nestaju. U toj sferi vlada velika dinamičnost koju relativno tromi školski sistem ne može pratiti. Nadalje, radi se o potrebama prekvalifikacije i daljnjem stručnom usavršavanju radnika svih obrazovnih nivoa, što proizlazi iz tehničko-tehnoloških promjena. Većinu ovih obrazovnih potreba ne može se efikasno zadovoljiti putem školskog sistema, pa je radna organizacija prisiljena da sama ili zajedno s drugim institucijama obrazovanja odraslih rješava ove probleme.

Na taj način može se objasniti dominantan položaj stručnog osposobljavanja i usavršavanja ali ne i razlike između razvijenosti ostalih obrazovnih područja koja ulaze u koncept kompleksnog obrazovanja zaposlenih. Sve su aktivnosti na planu osposobljavanja i usavršavanja prikazane na slijedećoj tabeli. /U čelijama tabele označeno je u koliko radnih organizacija ispitnog uzorka /N=52/ se provodi pojedina faza andragošskog

ciklusa na određenom području osposobljavanja i usavršavanja. U marginalnom redu, odnosno stupcu, izračunati su tzv. indeksi zastupljenosti svakog područja, odnosno faza obrazovnog rada prema postupku koji je objašnjen na str. 208/. Oni omogućavaju izračunavanje različitih pokazatelja o raspodjeli obrazovnih aktivnosti po obrazovnim područjima i fazama obrazovnog rada. Mi ćemo najprije analizirati primjenu andragoškog ciklusa unutar svakog područja osposobljavanja i usavršavanja, a nakon toga ćemo pokušati utvrditi neke zajedničke karakteristike.

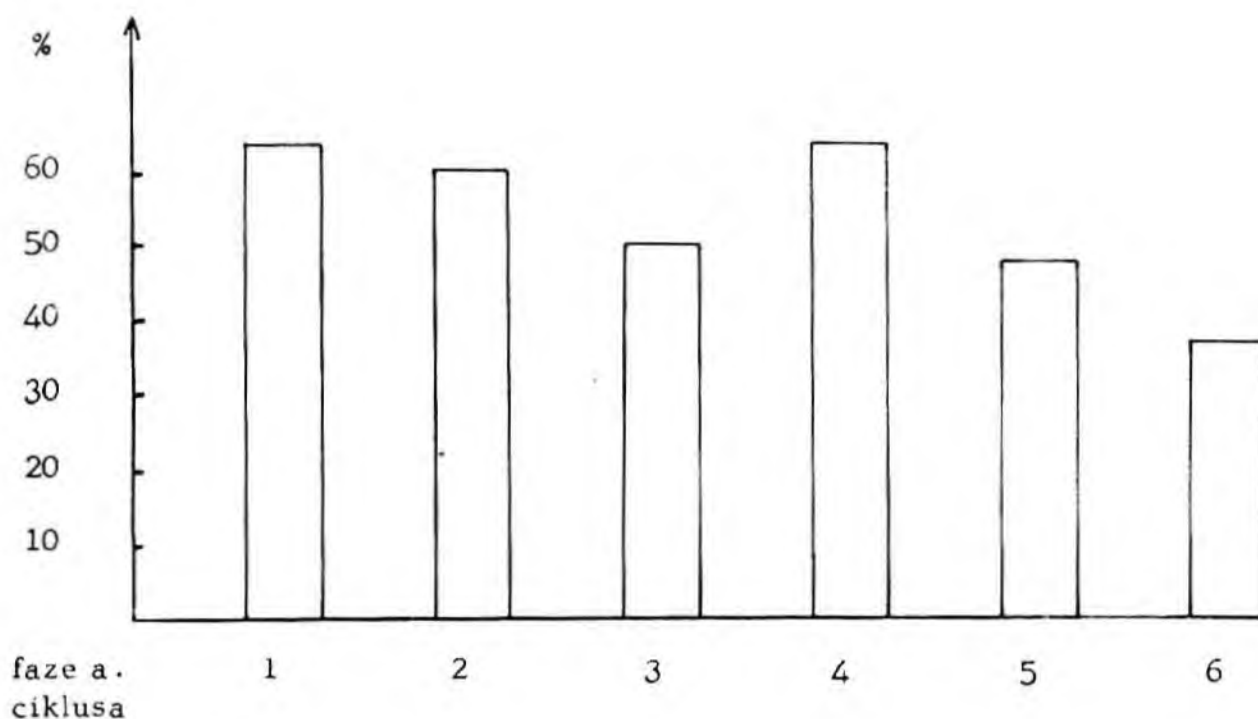
Tabela 19: Zastupljenost faza andragoškog ciklusa na pojedinim obrazovnim područjima

Područja osposoblj. i usavršav. Faza andr. ciklusa	Osposobljav. i usavršav. za rad	Osposobljav. i usavršav. za samoup.	Obrazovanje za kulturne aktivnosti	Osnovno obrazov.	I _z
Ispitivanje obrazovnih potreba	33	12	5	14	30,77
Planiranje obrazovnog rada	31	10	0	15	33,65
Programiranje obrazovnih sadržaja	29	12	6	1	21,53
Pripremanje i organiz. obraz. procesa	33	12	0	12	30,29
Neposredno izvođenje obraz. proc.	25	11	2	4	20,15
Vrednovanje obrazovnih rezultata	19	7	1	3	14,42
I _z	53,52	23,09	8,65	15,17	

4. Andragoški ciklus u osposobljavanju i usavršavanju za rad

Najprije ćemo grafički prikazati kvantitativnu zastupljenost pojedinih faza obrazovnog rada u području tzv. stručnog osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih. To je učinjeno na slijedećoj slici:

Slika 9: Primjena andragoškog ciklusa u obrazovanju za rad



Legenda:

1. Ispitivanje obrazovnih potreba
2. Planiranje obrazovnog rada
3. Programiranje obrazovnih sadržaja
4. Neposredno pripremanje i organiziranje
5. Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa
6. Vrednovanje obrazovnih rezultata

Na apscisu su nanesene pojedine faze andragoškog ciklusa, dok je na ordinati označen postotak radnih organizacija u kojima se pojedina faza ciklusa izvodi. Najzastupljenije su

faze ispitivanja obrazovnih potreba, pripremanje i organiziranje obrazovnih procesa. Ostale su faze obrazovanja također dosta dobro zastupljene /oko 50%/ , osim faze vrednovanja /samo s 35,5%. Cvakva distribucija obrazovnog rada ne treba čuditi, s izuzetkom faze vrednovanja. Šira priprema obrazovanja /ispitivanje obrazovnih potreba, planiranje i programiranje/ treba biti čim čvršće utemeljena u samoj proizvodnji za koju se osposobljavanje ili usavršavanje provodi. Samo izvođenje obrazovanje realizira se zajednički sa specijaliziranom obrazovnom ustanovom, pri čemu opseg njezine pomoći ovisi o raspoloživom kadrovskom potencijalu realizatora i prirodi obrazovnih sadržaja.

Treba reći da se ispitivanje obrazovnih potreba provodi na nivou globalnih i diferenciranih, ali da je težište na diferenciranim potrebama. Globalne se potrebe iskazuju razlikom između potrebne i postojeće kvalificirane strukture, a diferencirane u potrebnim znanjima, vještinama i ostalim osobinama koje radnik, koji obavlja određeni posao obavlja, ne posjeduje /Jurina i Pastuović, 1972./ . Globalne su potrebe samo osnovna indikacija o potrebi obrazovne intervencije, dok osnova programiranja mogu biti samo potrebe koje su specificirane u terminima znanja, vještina i stavova. Cvakvi zahtjevi su strukturirani u profilu određene profesionalne aktivnosti. Problem je u ispitivanju obrazovnih potreba što u većini radnih organizacija . . . ne postoji nomenklatura zanimanja, odnosno profili zanimanja. Zato se potrebna znanja određuju procjenama "od oka" osoba koje rade ili poznaju posao o kojemu je riječ, i to u fazi izrade programa. Ispitivanje potreba je reducirano na utvrđivanje samo osnovnih indikatora o obrazovnim deficitima, a utvrđivanje diferenciranih potreba sub-

sumirano pod programiranje. Zbog toga se zanemaruje egzaktno izvođenje još jedna etapa u modelu, a to je ispitivanje postojećih znanja i vještina što je također povećano pod programiranje ili pak neposredno izvođenje obrazovnih procesa.

Razumnije se, da je i ovakva praksa bolja od one u kojoj se programi koncipiraju u kabinetima prosvjetnih službi, daleko od rada i radnika koji će se obrazovati.

Planiranje stručnog osposobljavanja i usavršavanja ostvaruje se pretežno na razini plana obrazovanja radne organizacije u sklopu godišnjeg plana obrazovanja, koji se prihvaća kao dio godišnjeg plana radne organizacije. Izgleda da to danas više nije problem kao što je bio nekada. Takav plan u pravilu sadrži sve osnovne elemente kao što su:

- pregled obrazovnih akcija koje sačinjavaju plan,
- specifikaciju obrazovnih akcija prema mjestu izvođenja: unutar i izvan radne organizacije uz naznaku vrste obrazovne ustanove,
- terminski plan izvođenja predviđenih obrazovnih akcija /početak i vrijeme trajanja, fond sati ita./,
- financijski plan ~~potrebni sredstva~~ te specifikaciju troškova.

No kada se radi o planu konkretne obrazovne akcije, onda mnogi elementi takvog plana nedostaju ili nisu formulirani na adekvatan način. Od toga da ciljevi i zadaci nisu jednoznačno određeni /što onemogućava valorizaciju/, pa do ispuštanja gotovo svih točaka plana. To, naravno, omogućuju improvizaciju u izvođenju pojedinih faza obrazovnog rada. Obrazloženje za ovakvu situaciju nalazi se u slaboj kadrovskoj ekipiranosti službe za obrazovanje, odnosno nedovoljne sigurnosti u predviđanju momenata o

kojima ovisi realizacija plana.

Programiranje osposobljavanja i usavršavanja ima nekoliko osnovnih karakteristika. Osnovna je da je ono strogo induktivno, do te mjere da se može ustvrditi da je u praksi osposobljavanja prevladao koncept izobrazbe ili čak treninga. U programe izobrazbe vrlo je teško inkorporirati samoupravljačke, a još teže općobrazovne ili kulturne sadržaje i aktivnosti.

Druga je karakteristika programiranja ta da programi često nisu razrađeni i ne sadržavaju sve potrebne elemente. Osposobljavanje za stupanj priučnog radnika provode iskusni radnici ili instruktori čak i bez ikakvog programa ili samo na osnovu skice profila aktivnosti. Oblici daljnjeg usavršavanja nešto su bolje programirani jer su obrazovni zahtjevi precizirani i začinjeni zajedno s ostalim tehničkim parametrima nove tehnologije.

Glavni razlog zbog kojeg kvalitet programa nije bolji sastoji se u nedovoljnom broju obučenih programera specijalista. Njih nema dovoljno niti u obrazovnim ustanovama niti u službama za obrazovanje. Programeri, jednako kao i planeri te istraživači obrazovnih potreba, nisu se ustalili u sistematizacijama radnih mjesta što se osvrćući obaranjem kvalitete ovih faza andragoškog rada. Ali valja priznati da postojeće pedagoške institucije niti ne obrazuju takvu vrstu specijalista, izuzev nekadašnjeg Fakulteta za industrijsku pedagogiju u Rijeci, te Zaveda za industrijsku andragogiju u Zagrebu, koji danas na tom planu više nisu aktivni.

Priprema nastavnika, instruktora, volitelja i polaznika, kao i objekata i sredstava rada, jedna je od najzastupljenijih faza obrazovnog rada ali sasme nedovoljnog kvaliteta. Realizatori ovoga obrazovanja u pravilu nisu profesionalni nastavnici niti instruk-

tori nego su pripadnici drugih struka i u obrazovnom se procesu pojavljuju samo povremeno. Izuzetak su samo najveće radne organizacije sa vlastitim obrazovnim centrom i stalnim nastavnim kadrom. Zbog toga je posebna priprema tih kadrova osobito važna. Iva žalost, većina nastavnika i instruktora nije apsolvirala niti najneophodnije andragoško-metodičko osposobljavanje, dok voditelji obrazovnih grupa u radnim organizacijama ne postoje. Njih u izvjesnoj mjeri zamjenjuje, koliko je to uopće moguće, referent za obrazovanje koji se brine za neophodne potreštine i sredstva rada, i u slučaju kada mu se neposredno obrate, savjetuje polaznike.

U nekim velikim radnim organizacijama postoje, doduše posebni instruktori praktične nastave, no niti njihova osposobljenost često nije zadovoljavajuća. To su mahom stariji iskusni radnici koji dobro poznaju posao i koji imaju veći ili manji afinitet za poučavanje. No oni u pravilu znaju malo ili ništa o principima i organizaciji učenja te radu s ljudima. Budući da niti njihov formalni i materijalni status nije najbolje riješen, to je korelativno tome i njihova motivacija za taj posao nedovoljna.

Još je nepovoljnija situacija kada nema stalnih instruktora nego svaki stručni radnik tome se dodijeli radnik kojega treba osposobiti, privremeno postaje instruktor. Njihova je opća pripremljenost za tu ulogu još lošija, a posebna se priprema ne provodi.

Priprema polaznika više ima karakter provođenja administrativnih mjera potrebnih za uključivanje radnika u radnu organizaciju i obrazovni proces nego li sustavnog uvođenja. U velikim je radnim organizacijama priprema djelomično obuhvaćena prijedom novih radnika u kolektiv u vidu kratkog informativnog seminara kojim se radnici upoznaju s radom i životom kolektiva, organiza-

cijom, pravima, obavezama itd. Specifičnu pripremu vrši nastavnicu uvođenjem u sam obrazovni proces.

Priprema objekata i sredstava obuhvaća pripremu prostora i opreme koja će se koristiti u nastavi te ostala pomoćna sredstva /tekstove, sheme, dijelove strojeva, tehničku dokumentaciju itd./. I ovaj aspekt pripremanja reduciran je u praksi samo na najnužnije mjere koje su neophodne za odvijanje osposobljavanja jedino u koliko se ono ne provodi u posebnim radionicama. Velike raone organizacije imaju za glavna deficitarna zanimanja posebne prostorije, radionice u kojima stalni instruktorski kadar izvodi praktični dio programa osposobljavanja. U njima je priprema uglavnom zadovoljavajuća dok se za ostala zanimanja izobrazba odvija u pogonu, te ima za cilj provođenje mjera kako polaznici ne bi previše "smetali" proizvodnji, i osigurati zaštitu na radu kako bi se spriječile ozljede. Kada se obrazovni proces izvodi u cjelini ili djelomično u obrazovnoj ustanovi priprema je temeljitija. U radnoj organizaciji prednost se daje proizvodnji pred obrazovanjem što se naminovno odražava i na njegovo pripremanje.

Izvođenje obrazovnih procesa u svrhu osposobljavanja i usavršavanja radnika izvodi se parcijalno u obrazovnoj ustanovi i radnoj organizaciji. Učešće svakoga od ovih subjekata ovisi o vrsti programa i njihovoj osposobljenosti i spremnosti da ga realiziraju. U pravilu se tendira tome da se čim veći dio programa realizira u radnoj organizaciji čak i onda kada obrazovna ustanova ima nekih prednosti u izvođenju teorijske nastave. Važan razlog za takvu orijentaciju jesu pogodnosti koje proizlaze iz identičnosti mjesta rada i obrazovanja, čime se ublažava jedan od najvažnijih nedostataka obrazovanja uz rad, tj. nedostatak vremena i umor radnika. Uobičajeno je da se radom

završi nešto ranije nakon čega započinje nastava. Time se postižu značajne uštede u vremenu. Kada se radi o praktičnoj izobrazbi ona se u potpunosti izvodi u radno vrijeme.

Organizacioni oblik koji se najčešće koristi pri izvođenju teoretske nastave jeste tečaj i seminar. Viši stručni i rukovođni kadrovi odlaze na specijalizaciju izvan radne organizacije te savjetovanja i simpozije u zemlji i inozemstvu. Najčešće metode izvođenja teoretske nastave jesu metoda predavanja i demonstracije, a veoma malo metoda diskusije i razgovora.

Pri izvođenju praktične nastave praksa je varijabilna. Instruktori koji u pravilu nisu posebno za poučavanje osposobljeni više se ravnaju prema svojem "osjećaju" i individualnom iskustvu nego standardima izvođenja praktične nastave. Zbog takve nestandardiziranosti polaznici se u procesu učenja oslanjaju na različite mehanizme učenja. Uči se na osnovi imitacije, što je više mehaničkog motornog učenja, ali s razumijevanjem ako se instruktor pridržavao osnovnih principa poučavanja. Zbog toga je i tempo napredovanja polaznika veoma različit. Struktura procesa poučavanja najčešće nije optimalna pa možemo zaključiti da se na tom planu kriju ograničene rezerve. Već bi se mnogo postiglo elementarnim osposobljavanjem instruktora, a pogotovo njihovim sistematskim obrazovanjem.

Glavni razlog što su instruktori gotovo u potpunosti prepušteni sami sobi leži u poušalnoj osudi koja je svojvremeno izrečena na račun njihovog osposobljavanja koja se izvodilo prema TMI obrascu /Training Within Industry/ i koja nije nikada bila povučena. Tek u posljednje vrijeme oživljavaju inicijative koje imaju za cilj osposobljavanje kadrova u radnoj organizaciji za izvođenje proizvodno-tehničkog obrazovanja i proizvodno-tch-

nička nastave, što bi imalo pozitivan utjecaj i na kvalitet izvođenja izobrazbe zaposlenih radnika.

Vrednovanje osposobljavanja i usavršavanja za rad provodi se u teoretskoj nastavi internom valorizacijom, a u praktičnoj nastavi pretežno eksternom valorizacijom. U teoretskoj se nastavi vrednuje znanje, a u praktičnoj vještina. Praksa ispitivanja znanja je veoma različita i varira od klasičnog usmenog ispitivanja pred komisijom do ispitivanja s pomoću serija zadataka objektivnog tipa. Stupanj praktične osposobljenosti za rad procjenjuje instruktor, odnosno osoba koja nadzire izobrazbu, pri čemu postupak procjenjivanja nije standardiziran, ali još je uvijek dovoljno valjan da zadovolji cilj takve evaluacije. A taj je, utvrditi može li radnik ili ne može samostalno obavljati određeni posao. Ako radnik u propisanom vremenu uspije obaviti određeni radni zadatak, uz zadovoljavajući kvalitet, onda je to indicacija o njegovoj zadovoljavajućoj osposobljenosti. To drugim riječima znači da se valorizacija provodi prema nacrtu bez kontrolne skupine i inicijalnog ispitivanja na osnovu sistematskog opažanja ali na nestandardiziranoj skali. Metrijski gledano to je vrlo nizak nivo mjerenja ali izgleda da on dosta dobro zadovoljava potrebe radne organizacije.

Radna organizacija, a niti obrazovne ustanove, ne provode ekonomsku valorizaciju obrazovanja koja bi mogla poslužiti kao osnova za slobodnu razmjenu rada.

5. Andragoški ciklus u obrazovanju za samoupravljanje

Prije nego što detaljnije analiziramo strukturu obrazovnog rada u ovom obrazovnom području, potrebno je osvrnuti se na polatek da se u svega 30,6% radnih organizacija obuhvaćenih uzorkom izvođe neke faze i aspekti ovoga obrazovanja. Budući da je samoupravljanje aktivnost u kojoj trebaju svi participirati podjednako, to se nameće potreba daleko masovnijeg osposobljavanja radnika za ovu funkciju, pogotovo onih čija opća i stručna naobrazba nije visoka. Tragajući za uzrocima nedovoljnog obuhvata zaposlenih ovim obrazovanjem došli smo do nekoliko osnovnih zaključaka.

U većem dijelu radnih organizacija obrazovanja za samoupravljanje još se ne percipira kao posebno područje osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih, nego ga se shvaća dijelom ili aspektom stručnog obrazovanja. Ako se i priznaje potreba posebnog dodatnog osposobljavanja i usavršavanja za tu funkciju, smatra se da se takva formiranost može stići spontano kroz samoupravnu praksu /"samoupravljanje kao najbolja škola samoupravljanja"/. Cve smo hipoteze svojevremeno empirijski obradili u jednom posebnom istraživanju /Pastuović, 1976./ čije smo glavne rezultate izložili u poglavlju o utjecaju obrazovanja na razvoj samoupravljanja. Zato ćemo ovdje navesti samo glavne zaključke koji iz njih proizlaze.

1. Utvrđena je zaista određena pozitivna korelacija između nivoa obrazovanja i osposobljenosti za samoupravljanje. To znači da su radnici koji su više stručno osposobljeni više osposobljeni i za samoupravljanje. Zbog toga stupnjeviti sistem usmjerenog obrazovanja vodi raslojavanju radničke klase na više, srednje i niže samoupravljače korelativno njihovom raslojavanju prema nejednakoj stručnosti. To sasna sigurno nije bila intencija za-

govornika integracije stručnog i samoupravljačkog obrazovanja, ali do toga objektivno dolazi. Ako pri tome uzmemo u obzir činjenicu o interakciji između položaja u organizaciji i efekta obrazovanja na utjecaj u organizaciji /vidi sliku 4 na str. 48 /, onda možemo zaključiti da reaktivni sistem obrazovanja vodi produbljavanju, a ne smanjivanju razlika u osposobljenosti radnika za samoupravljanje, što je kontradiktirano za njegov razvoj.

2. Efektivna vrijednost samoupravljačke prakse nije dovoljna da kompenzira razlike i u samoupravnoj osposobljenosti radnika različitog nivoa obrazovanja /Pastuović, 1976.b/.

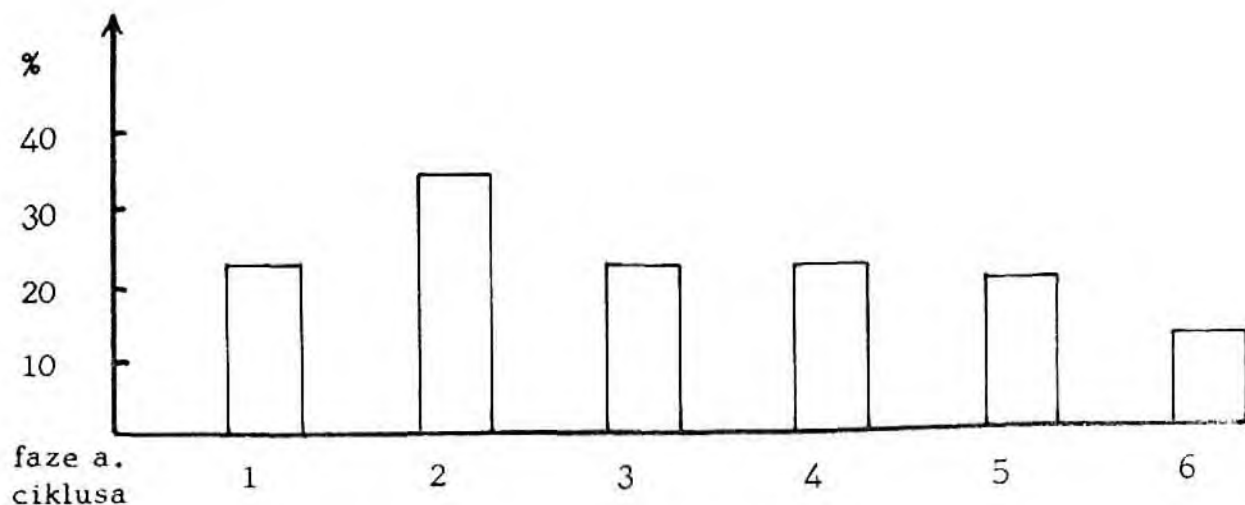
Ova dva glavna rezultata provedenog empirijskog istraživanja ukazuju na potrebu razvijanja osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih za samoupravljanje kao posebnog obrazovnog područja kojim bi se kompenzirale razlike u samoupravljačkoj osposobljenosti pojedinaca i grupa različitog socio-profesionalnog položaja, te osigurale njihovo permanentno usavršavanje koje bi proizlazilo iz društvenih promjena u organizaciji i njezinoj okolini.

Pod vidom ovih okolnosti također možemo ocijeniti podatak o zastupljenosti ovog obrazovnog područja u praksi osposobljavanja kao nezadovoljavajućoj.

Uz i drugih razloga zašto obrazovanje zaposlenih za samoupravljanje nije razvijenije. Jedan od njih je i postojeći sistem financiranja usmjerenog obrazovanja. Naime, sredstva koja se prikupljaju na osnovu obaveznih stopa praktički su rezervirana za školovanje mladih. Stoga za samoupravljačko obrazovanje treba izdvajati dodatna sredstva što je radna organizacija spremna učiniti samo za djelatnosti koje se tretiraju kao faktor stvaranja novoga dohotka. Očito, obrazovanje se za samoupravljanje još ne smatra razvojnim činocem. Za takve je stavove cijelom odgovor-

na i postojeća obrazovna praksa u kojoj prevladavaju uniformirani program idejno-političkog obrazovanja, iz kojih se ne vidi mogućnost neposredne primjene u specifičnim okolnostima pojedinih radnih organizacija. Stoga je i motivacija radnika za takvo obrazovanje neusporedivo manja nego za stručno osposobljavanje. Takvom stanju doprinjele su i promjene u radničkim sveučilištima do kojih dolazi zbog promjena u cjelokupnom sistemu obrazovanja. Zbog njih, a i zbog neriješenog sistema financiranja, ove su ustanove počeli napuštati najkvalitetniji kadrovi što se neminovno odrazilo i na kvaliteti rada u ovom obrazovnom području. Razlike u konceptima ovoga obrazovanja, neizgrađen sistem za njegovu realizaciju, te neriješeno financiranje, otežavaju postizanje većeg obuhvata ovim obrazovanjem i veće kvalitete. Kvalitativni aspekt obrazovnog rada na tom području prikazan je zastupljenošću pojedinih faza andragoškog ciklusa, te sadržan u ostalim informacijama koje smo s tim u vezi prikupili.

Slika 10: Primjena andragoškog ciklusa u obrazovanju za samoupravljanje



Iz slike je vidljivo da su pojedine faze andragoškog ciklusa podjednako malo zastupljene u cjelini obrazovnog rada na ovom području. Izuzetak je planiranje obrazovanja za samoupravljanje, što se može objasniti činjenicom da je radna organizacija, kao naručilac ovoga obrazovanja, kojega realizira u suradnji s obrazovnom ustanovom, dužna da ga i planira. Cvakva homogenost u sudjelovanju radne organizacije u svim ostalim fazama andragoškog ciklusa ima svoja dva glavna razloga. Prvi je taj da neke varijacije prema nižim vrijednostima nisu moguće zbog njihove općenito niske razine. Drugi se razlog sastoji u tome da radna organizacija za čije se potrebe izvodi ovo obrazovanje, participirajući u svim njegovim fazama, pozitivno djeluje na povezivanje ovog obrazovanja sa specifičnom praksom samoupravljanja u svojoj sredini i time direktno utiče na njegovu efikasnost.

Ispitivanje obrazovnih potreba i programiranje obrazovanja zaposlenih za samoupravljanje u ispitanim radnim organizacijama značajno se koleba između induktivnog i deduktivnog pristupa. Induktivni se pristup zalaže za utvrđivanje specifičnih razvojnih problema organizacije kako bi se samoupravljači mogli osposobiti za njihovo rješavanje. Takav pristup iziskuje produbljena i dosta složena ispitivanja koja mogu inicirati proces otkrivanja uzroka i lične odgovornosti pojedinaca zbog čijeg rada i ponašanja je došlo do određenog problema, ili zbog čega se on već ranije nije počeo rješavati. To je jedan od glavnih razloga zbog kojeg se ovakvo autentično ispitivanje potreba za samoupravljačkim obrazovanjem vrlo rijetko provodi, a još rjeđe rezultira određenom obrazovnom akcijom.

Ispitivanje obrazovnih potreba u praksi raznih organizacija svodi se uglavnom na izbor pojedinaca koji se upućuju u pojedine ob-

like idejno-političkog i društveno-ekonomskog obrazovanja, koje nude obrazovne ustanove koje se takvim obrazovanjem bave. To su prvenstveno radnička i narodna sveučilišta, klubovi samoupravljača i društveno-političke organizacije. Nije rijedak slučaj da se pojedini COUR-i "zadužuju" da prijave određeni broj polaznika ovisno o kapacitetu programa koji se planira realizirati.

U pravilu su to standardizirani programi općeg i posebnog tipa koje bi trebalo povezati sa specifičnim okolnostima u kojima se određeni opći problemi manifestiraju i rješavaju. To su najčešće slijedeće teme: idejno-teoretske ili znanstvene teme koje objašnjavaju pojedine poteze društvene ili ekonomske politike, teme iz povijesti radničkog pokreta, odnosno samoupravljanja, primjena Ustava i Zakona o udruženom radu u praksi, problemi vezani za stjecanje i raspodjelu dohotka, odnosno prostora, proširene i društvene reprodukcije. Nadalje, programi koji tretiraju probleme slobodne razmjene rada u pojedinim društvenim djelatnostima, funkcioniranje delegatskog sistema i samoupravne radničke kontrole. "Prilagodba" ovakvih programa specifičnim potrebama pojedinih kolektiva ostavljena je realizatorima programa koji u svojim izlaganjima trebaju koristiti odgovarajuće primjere, odnosno diskusiji koja se vodi nakon izlaganja predavača.

Nismo zabilježili slučaj da je program obrazovanja strukturiran oko nekog razvojnog programa radne organizacije koji se pojavljuje kao limitirajući faktor njezinog razvitka, makar se u to vrijeme više radnih organizacija nalazilo u dosta složenom ekonomskom položaju. Iz toga se ne smije zaključiti da su se ti problemi rješavali mimo ili iza leđa samoupravljača, nego samo to da se obrazovna akcija nije interpolirala u ta zovivanja kako bi pomogla u njihovom razrješavanju. Zbog toga se može izreći globalna oc-

jena da integracija obrazovanja i samoupravljanja još nije u zadovoljavajućoj mjeri ostvarena, niti je osposobljavanje postalo dovoljno dinamičan faktor razvoja samoupravljanja.

Pri tome začuđuje kako nije bilo, osim izuzetno, na inicijativu pojedinaca, ozbiljnijih pokušaja da se obrazovanje upotrijebi kao katalizator rješavanja problema i ublažavanja konfliktnih situacija. Odgovori na upit o razlozima takvom stavu prema ovoj vrsti obrazovanja pokazuju da je nizak stupanj uvjerenja da bi se uslugama koje su u stanju pružiti obrazovne organizacije koje se bave obrazovanjem za samoupravljanje, postigli željeni ciljevi. Zanimljivo je, međutim, da se prihvaćaju programi koje nude razne produktivističke organizacije, koje također uključuju obrazovanje, ali u uskoj vezi s ostalim aspektima i komponentama problema koji je u fokusu istraživanja. No obrazovna akcija nije u pravilu namijenjena samoupravljačima nego poslovnim kadrovima. Makar usavršavanje poslovnih kadrova predstavlja aspekt obrazovanja za samoupravljanje, pitanje je u kojoj se mjeri ovakva djelatnost može smatrati obrazovanjem za samoupravljanje, ali ne zbog svoje namjene, nego zbog svoje orijentiranosti. U dosta slučajeva radi se o jednom tehnokratski orijentiranom konceptu koji polazi od ključne uloge poslovnih, a ne samoupravnih struktura u razvoju organizacije. Preferiranje ovakvih programa, koji su osim svega i veoma skupi, pred programima samoupravljačkog obrazovanja, indikativno je za percepciju kadrova, koji o izboru tih programa odlučuju na temelju njihove korisnosti. Može se na osnovu toga pretpostaviti da je nedovoljna razvijenost samoupravnih odnosa kočnica za veću primjenu obrazovanja u njihovu razvijanju, jednako kao i nedovoljna povezanost samoupravljačkog obrazovanja s realnim potrebama udruženog rada.

Pripremanje i izvođenje obrazovanja za samoupravljanje ovisi o tome tko je njegov organizacioni nosilac i kakav je njegov sadržaj. Što su programi općenitiji i dalji od samoupravne prakse udruženog rada, to su više standardizirani. Njih realiziraju predavači koji dobro poznaju dotičnu problematiku, jer se njome profesionalno bave. To su društveno-politički radnici i stručnjaci za pojedine oblasti - ekonomisti, pravnici, politolozi, sociolozi, psiholozi itd. Budući da suvereno vladaju strukom njihova je stručna pripremljenost dobra. Ako su učesnici iz raznih sredina, onda niti rasprava o problemima nije toliko specifična da se oni u njoj ne bi mogli dobro snaći. Druga je situacija ako su svi polaznici iz iste radne organizacije ili iste grane i grupacije. U tom slučaju neophodna je i specifična priprema koja se sastoji u upoznavanju s uvjetima rada i poslovanja dotičnih radnih organizacija. Mnogi predavači nedovoljno poznaju takvu problematiku pa su njihova predavanja uopćena i nezanimljiva. Oni probleme postavljaju "načelno", a na polaznicima ostaje da iznađu konkretna rješenja. Zato su polaznici često nezadovoljni onim što čuju, jer ne vide korist od toga, niti za sebe, niti za radnu organizaciju u kojoj rade. To je potencirano siromaštvom primijenjenih metoda i sredstava u realizaciji programa. Osnovna metoda jest predavanje iza kojeg slijedi diskusija koju često uzurpiraju "profesionalni diskutanti" i koja obično ne može kompenzirati preveliku općenitost predavanja.

Slična je situacija u izvođenju odgojno-obrazovnih procesa u tzv. "školama samoupravljanja" ili "sindikalnim školama" za sindikalne aktiviste iz radnih organizacija. To je tečajna nastava u kojoj od metoda dominira predavanje uz povremenu primjenu razgovora, odnosno diskusije. Polaznici uglavnom slušaju, oni revniji i zapisuju. Kada se povede rasprava o mogućnostima pri-

mjene onoga što su čuli na predavanju, obično se konstatira da teoretska rješenja nisu primjenjiva u praksi jer samoupravljanje nije dovoljno razvijeno. Ali o tome kako razviti samoupravljanje govori se malo ili nimalo.

Analizirali smo i edukativni aspekt samoupravnih procesa u manjem broju radnih organizacija. Zanimalo nas je kako su organizirane sjednice organa samoupravljanja, prvenstveno radničkih savjeta. Ako želimo zaista integrirati obrazovanje i samoupravljanje onda treba obrazovni proces čim više sličiti samoupravljanju, ali i samoupravni proces mora imati neke karakteristike edukativnog procesa.

Proces odlučivanja mora biti tako strukturiran i vođen da omogućava učenje u toku procesa rješavanja problema. A to je učenje uviđom u situaciju. Da bi do uviđaa u situaciju moglo doći, moraju samoupravljači raspolagati sa svim relevantnim informacijama, a voditelj sastanka i poznavaci problema, koji su pozvani da o njemu daju svoja mišljenja, moraju to činiti tako da ističu bitne veze i odnose između različitih aspekata problema kako bi samoupravljači problem razumjeli i na toj osnovi identificirali najracionalnije rješenje. Jedino u tom slučaju može se spriječiti volontarizam u donošenju odluka, odnosno tehnobirokratski monopol na odlučivanje.

Informiranje samoupravljača ima slijedeće karakteristike. Ono se uglavnom ostvaruje na samoj sjednici organa samoupravljanja u usmenoj formi od strane referenta koji eksplicira problem. Za značajne probleme materijali se izrađuju ranije i dostavljaju OOUR-ima koji bi ih trebali raspraviti na zborovima i o njima zauzeti stavove koje bi njihov delegat prenio na radnički savjet. Materijali su pisani uglavnom "stručnjački" tako da ih razumiju

odašiljaoci a ne primaoci informacije. Takav rezultat potvrđuju i posljednja istraživanja procesa informiranja u radnim organizacijama /Novosel, 1980./. Zbog toga informacije nisu dovoljno razumljive onima kojima su namijenjene.

Informacije nisu dovoljno sveobuhvatne, tj. one ne obuhvaćaju sve aspekte problema /njegove dobre i loše strane/ niti sadrže više alternativa za rješavanje problema. Jednostranost informacija je njihov najveći nedostatak koji smo zapazili, jer se na taj način bitno utječe na smjer rješavanja problema. U takvoj situaciji ne može doći niti do uvida u situaciju i kvalitetnog rješavanja problema na demokratskoj osnovi.

Točnost, odnosno istinitost informacija nismo bili u mogućnosti procijeniti.

Opseg pisanih informacija je uglavnom prevelik pa je to jedan od razloga što samoupravljajući u pravilu informacije ne čitaju, nego se oslanjaju na uvodno izlaganje referenta. Čitanje pak preopširne informacije prije vodi konfuziji u analizi problema nego li njegovoj većoj transparentnosti.

Vođenje sastanka slijedi strukturu upravljačkog ciklusa. Kada smo analizirali oblike sudjelovanja u njegovu radu registrirali smo slijedeće osnovne oblike participacije. Referiranje, postavljanje pitanja, davanje odgovora, dodatna objašnjenja ili eksplikacije, davanje primjedbi ili mišljenja, davanje prijedloga za rješavanje problema koji se ne prihvaća i davanje prijedloga koji se prihvaća i tako postaje odluka ili zaključak radničkog savjeta. Poznato je da su najkvalitetniji oblici participacije referiranje i davanje dodatnih objašnjenja, a najmanje kvalitetni oblici, koji najmanje utječu na tok i rezultat procesa odlučivanja, jesu postavljanje pitanja i davanje odgovora /Pastuović, 1970./. Utvrdili smo da se radnici

neposredni proizvođači pojavljuju pretežno u ovim manje kvalitetnim oblicima participiranja, a rukovodioci, stručnjaci i funkcioneri društveno-političkih organizacija u više kvalitetnim oblicima. Takvi su rezultati dobiveni i u drugim istraživanjima procesa odlučivanja koja su ranije provedena /Brekčić, 1961., Jelavić, 1967., Kavčić, 1968., Pastuović, 1969., Arzenšek, 1971., Obradović, 1972./.

Ako su radnici ti koji pretežno pitaju i eventualno daju primjedbe na objašnjenja i prijedloge drugih, onda se može zaključiti da njihova osposobljenost za samoupravljanje još nije zadovoljavajuća, niti samoupravni proces ima takvu edukativnu vrijednost da bi ih u toku njegova odvijanja mogao osposobiti za odlučujuću ulogu u procesu odlučivanja.

Vrednovanje rezultata obrazovanja za samoupravljanje uglavnom se ne provodi. Inspekcija prakse valorizacije u onim sredinama iz kojih smo dobili pozitivne odgovore na to pitanje pokazuje da se najčešće radi o vidu autoevaluacije, a ne pravoj unutarnjoj ili vanjskoj valorizaciji. Ona se provodi s pomoću tzv. izlaznog upitnika u kojem polaznici na kraju obrazovnog procesa iskazuju svoje mišljenje o njegovoj korisnosti za svoje snalaženje u samoupravnoj praksi. Pri tome ocjenjuju rad nastavnika, atraktivnost pojedinih tema, pogodnost organizacionog oblika, upotrebljenih metoda, literature, vremena i mjesta održavanja itd. Eventualno se primjenjuje ispitivanje znanja zadacima objektivnog tipa prema sukcesivnom naertu ispitivanja.

Prava eksterna valorizacija osposobljavanja radnih ljudi za samoupravljanje treba se sastojati u utvrđivanju doprinosa obrazovanja njihovoj osposobljenosti za vršenje utjecaja u procesu samoupravnog odlučivanja i kontroliranja. Jer samoupravljanje se

"ostvaruje odlučivanjem na zborovima radnika, referendumom i drugim oblicima osobnog izjašnjavanja, preko delegata u radničkim savjetima koje, zajedno s drugim radnicima u organizaciji, bira i opoziva, te kontrolom izvršavanja odluka i kontrolom rada organa i službi tih organizacija" /Ustav SFRJ, 1974./. Drugim riječima, trebalo bi utvrditi u kojoj mjeri je u funkciji obrazovanja došlo do preraspodjele utjecaja između tehnostrukture i centara moći izvan organizacije u korist većinskih grupa u organizaciji. To bi bio društveni aspekt efikasnosti ovog obrazovanja, jer ukazuje na stupanj promjene društvenog odnosa.

Drugi aspekt eksternae valorizacije obrazovanja za samoupravljanje jeste ekonomski. Ekonomska se efikasnost ovog obrazovanja očituje u njegovom doprinosu dohotku organizacije. Taj se doprinos ostvaruje putem povećanja efikasnosti samoupravnog odlučivanja. Efikasnost neke odluke ovisi o dva faktora: o kvalitetu odluke i stupnju njezina prihvaćanja od strane onih koji je treba provesti. Oba faktora su jednako važna. U koliko odluka nije kvalitetna može se njezinom realizacijom organizaciji i društvu nanijeti šteta. U koliko pak odluka nije prihvaćena od strane izvršilaca može i najbolje rješenje ostati bez efekta ako ne stupi u fazu izvršavanja. Samoupravljanje i obrazovanje za njega treba uvećavati dohodač djelovanjem na oba faktora efikasnosti odluke. Na kvalitet demokratizacijom i obrazovanjem za proces odlučivanja /više ljudi više zna/, a na prihvaćanju tako što u njezinu donošenju sudjeluju oni koji će je kasnije realizirati /čovjek radije izvršava svoje nego tuđe odluke/.

Cvakva eksterna valorizacija mnogo je složenija od interne i to je glavni razlog zašto se ona ne provodi. Možemo konstatirati da za sada ne raspolažemo egzaktnim pokazateljima o veličini

doprinosu obrazovanja za samoupravljanje promjenama društvenih odnosa i rastu dohotka.

6. Andragoški ciklus u obrazovanju za kulturne aktivnosti

Prije nego što analiziramo pokazatelje kulturnog obrazovanja zaposlenih, potrebno je reći nešto više o konceptu kulturnog obrazovanja u radnoj organizaciji i njezinim ciljevima.

Ciljevi kulturnog obrazovanja možemo definirati kao stvaranje, razvijanje i zadovoljavanje specifičnih kulturnih potreba, interesa i navika.

Kulturne se potrebe mogu podijeliti prema potrebama koje leže u njihovoj osnovi. Kao što je poznato, potrebe se čovjeka dijele na univerzalne, biološke i socijalne potrebe, te lične ili personalne. Na toj se osnovi i kulturne potrebe mogu podijeliti na osnovne ili elementarne kulturne potrebe te socijalne kulturne potrebe. Inače, kulturne potrebe kao takve spadaju u kategoriju personalnih potreba jer se učuju, odnosno stječu individualnim iskustvom.

Osnovne se kulturne potrebe očituju u potrebi socijaliziranog zadovoljavanja bioloških potreba. Socijalne kulturne potrebe sastojaju se u potrebi socijaliziranog zadovoljavanja univerzalnih socijalnih potreba, za društvom, afirmacijom, socijalnim konformizmom i samoaktualizacijom. Između različitih potreba ili motiva postoji određeni hijerarhijski odnos prema intenzitetu motivacije usmjerene na njihovo zadovoljavanje. Intenzitet motivacije ovisi o općoj motivacijskoj vrijednosti potreba i stupnju deprivacije u njezinom zadovoljavanju.

Potreba je to jača što dulje vremena nije bila zadovoljena. Uz isti stupanj zadovoljenosti u pravilu su biološke potrebe jače od

socijalnih, premda u tom pogledu postoji značajna individualne razlike. Stoga su slabi izgledi da će, dok nisu zadovoljene osnovne egzistencijalne potrebe, uspjeti akcija na razvijanju kulturnih potreba, jer su nezadovoljene potrebe snažnije i potiskuju ostale. Intenzitet i hijerarhija kulturnih potreba nešto je drugačija. Budući da su to stečene, tj. naučene potrebe, njihov intenzitet i hijerarhija ovisi primarno o trajanju i sistematskom djelovanju obrazovnih i odgojnih utjecaja koji imaju za cilj učenje kulturnih potreba, stavova, interesa i navika. Dugotrajno onemogućavanje zadovoljavanja kulturnih potreba vodi u pravilu njihovu slabljenju, a ne jačanju, osim u koliko one već nisu formirane u vidu čvrstih kulturnih navika.

Sveobuhvatan koncept kulturnog obrazovanja mora zahvatiti čitavu strukturu ljudskih potreba, i bioloških i socijalnih, i voditi njihovom humanom i socijaliziranim zadovoljavanju. Stoga je tradicionalna koncepcija kulturnih djelatnosti u radnoj organizaciji preuska, jer se ograničava na organizaciju samo nekih vidova kulturnih aktivnosti, u prvom redu na posjete kulturno-umjetničkim ustanovama i zabavnim priredbama, te estetski odgoj i obrazovanje radnika u njihovo slobodno vrijeme. Ograničava se na dokolicu i razonodu, te stoga nosi estetsko i zabavljačko obilježje /Kauzlarić, 1968./.

Težište u kulturnom obrazovanju zaposlenih treba staviti na osnovne i socijalne kulturne potrebe koje proizlaze iz potreba svakodnevnog rada i života, naravno ne zanemarujući pri tome razvoj estetskih, odnosno kulturnih potreba u užem smislu. Zbog toga kulturno obrazovanje obuhvaća slijedeće osnovne aspekte: elementarnu kulturu, kulturu rada i humanizaciju proizvodnje, estetsku kulturu i zabavno-rekreativne aktivnosti /Gjanković, 1966./.

Sve to ima za cilj da kultura prestane biti rezervirana za elitu ili da bude ukras i dodatak životu, nego da postane način svakodnevnog življenja.

Pod elementarnom kulturom ili kulturom svakodnevnog života misli se na kulturu stanovanja, odijevanja, međuljudskih odnosa i ponašanja, te na problematiku zdravstvene kulture, uključujući ličnu i opću higijenu. Tu su i pitanja vezana uz život u porodici: od racionalnog vođenja domaćinstva, ishrane i odgoja djece, upotrebe tehničkih aparata u domaćinstvu, do informiranja i snalaženja u složenim uvjetima urbane sredine, koja za dobar dio stanovništva koja je došlo sa sela, predstavlja značajan problem. Kao što vidimo, ovakvo se kulturno obrazovanje javlja u funkciji zadovoljavanja osnovnih i socijalno-adaptivnih kulturnih potreba koje proizlaze iz onih zahtjeva i problema s kojima se susreće svaki odrastao čovjek.

Kultura rada kao područje kulturnog obrazovanja najviše je vezana za transformaciju primitivnoga seoskog ili zanatskog mentaliteta u suvremeni industrijski, što je najpotrebnije onim odraslima koji dolaze sa sela i zapošljavaju se u privredi bez prethodnog sistematskog općeg i stručnog obrazovanja.

Kultura rada ima svoj estetski i etički aspekt. Estetski aspekt se u suvremenoj industrijskoj proizvodnji očituje u točnosti i preciznosti obavljanja proizvodnog zadatka, te održavanju radnog mjesta i okoline urednom i čistom.

Stoga se kultura rada očituje u estetskom uređenju radnog prostora, odgovornosti za precizno i točno obavljanje pojedine dionice cjelovitoga radnog zadatka i očuvanju prirodne sredine. S time je usko vezan etički aspekt kultura rada.

Etički aspekt kulture rada sastoji se u formiranju kolektivne svijesti o odgovornosti svakog pojedinca za ukupnu uspješnost organizacije i očuvanje prirodne sredine. Zbog međuzavisnosti parcijalnih radova, greška pojedinca ili njegov nemaran odnos prema radu mnogostruko se štetno opražava na ekonomskom, socijalnom i ekološkom planu. Internalizirana etička društvena svijest i auto-kontrola koja je na njoj zasnovana oslobađaju društvo od potrebe kontrole i poduzimanja sankcija, što je teško organizirati i ne priliči odraslu čovjeku. Nizak stupanj tehnološke discipline i ekološke svijesti radnika pokazuje, međutim, da odgoj i obrazovanje na tom planu imaju pred sobom još velike zadatke.

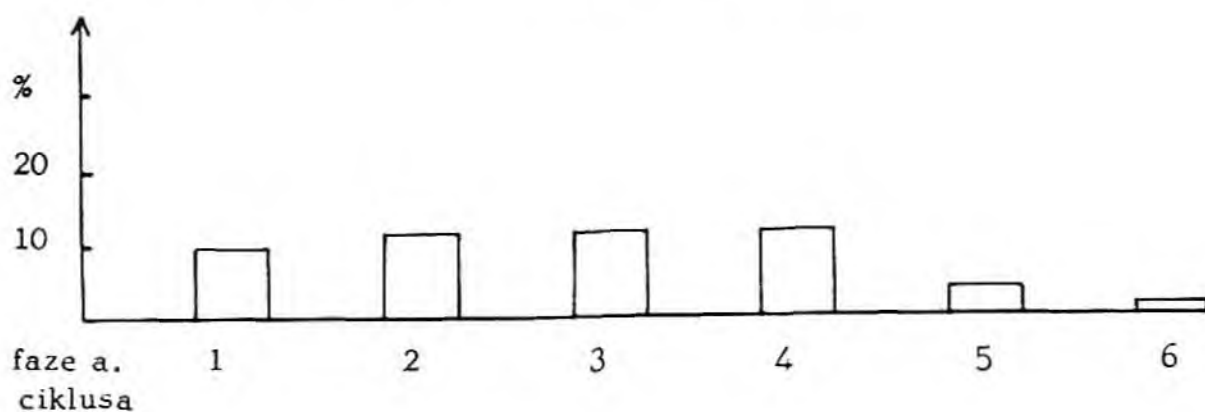
Područje estetske kulture obuhvaća kulturu i umjetnost određene društvene sredine i različite grane umjetnosti: književnost, film, glazbu, kazalište, likovnu umjetnost, te korištenje sredstava za prijenos umjetničkih djela /radio i televizija/. Ovo obrazovanje uključuje i sve upute neophodne za korištenje postojećih kulturnih institucija specijaliziranih za određena područja umjetnosti. Veoma značajan dio estetskog obrazovanja čini područje kulturnog amaterizma, odnosno rad u pojedinim umjetničkim sekcijama ili klubovima.

Područje rekreacije i zabave obuhvaća osposobljavanje i usavršavanje zaposlenih za različite vidove rekreacije: fizičku, bavljenje različitim hobijima i praktičnim aktivnostima po sistemu "uradi sam" te organiziranje rekreacije u obliku priredbi u radnoj organizaciji ili izvan nje /nastupi zabavnih pjevača, muzičara, komičara itd./, drugarskih večeri, proslava, te različitih drugih aktivnosti koje djeluju rekreativno u odnosu na karakter proizvodnog rada u organizaciji /izleti, putovanja itd./.

A sada ćemo prikazati rezultate koje smo dobili ispitivanjem zas-

tupljenosti pojedinih faza andragoškog ciklusa na području kulturnog obrazovanja. Oni su prikazani na slici 11.

Slika 11: Primjena andragoškog ciklusa na području obrazovanja za kulturu



Legenda:

1. Ispitivanje obrazovnih potreba
2. Planiranje obrazovnog rada
3. Programiranje obrazovnih sadržaja
4. Neposredno pripremanje i organiziranje
5. Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa
6. Vrednovanje obrazovnih rezultata

Na slici su vidljive slijedeće glavne pojave. Najznačajnija jeste ta da je ovo područje najslabije zastupljeno u odnosu na sva ostala područja osposobljavanja i usavršavanja. Svega 11,5% radnih organizacija planira i priprema ovo obrazovanje. Na osnovu toga se može zaključiti da je proces samoupravnog preobražaja kulture i njezinog integriranja u cjelinu udruženog rada tek na svojem početku.

Elementi ispitivanja kulturnih potreba i planiranja kulturnih aktivnosti mogu se identificirati tek u svakoj desetoj radnoj organizaciji, ali na sreću to su one veće i razvijenije. Planovi su isključivo godišnji - niti jedna anketirana radna organizacija nema srednjeročni plan razvoja kulture. Ti su planovi nastali na inicijativu osnovnih organizacija sindikata, njihovih odbora i komisija za kulturu i o njima se jedino i raspravljalo na sastancima osnovnih organizacija sindikata. Programe izrađuju "referade za društveni standard" u suradnji s centrima za kulturu. Godišnjim planovima najčešće se predviđaju slijedeće aktivnosti:

- gostovanja i programi u organizacijama udruženog rada koje izvode profesionalni umjetnici,
- djelatnost kulturno-umjetničkih društava i sekcija,
- otkup karata za kazališne predstave,
- kulturno-obrazovni programi u CUR-u,
- osposobljavanje i usavršavanje kadrova za vođenje kulturne akcije u centrima za kulturu radničkih i narodnih sveučilišta.

Sredstva za ove programe osiguravaju se uglavnom iz fonda zajedničke potrošnje i sredstava SIZ-ova kulture.

Elementarna kultura se u udruženom radu ogleda prvenstveno u kulturi međusobnih odnosa radnika i zdravstvenoj kulturi koja se očituje u brizi za očuvanje zdravlja i života radnika u radu.

Kulturna razina odnosa među radnicima manifestira se kao ostvarena razina samoupravljanja, jer ono treba da bude dominantan odnos među udruženim radnicima. Kultura međuljudskih odnosa u samoupravnoj radnoj organizaciji ostvaruje se kroz poštivanje samoupravnih prava radnika kojima je cilj da se interesi usklađuju i problemi rješavaju putem dogovaranja i sporazumijevanja,

a ne nametanjem parcijalnih interesa onih koji imaju više društvene moći onima koji je imaju manje. U klasičnoj hijerarhijskoj organizaciji odnosi se među ljudima uređuju u skladu s količinom diferencijalne moći tj. na osnovi podređenosti i nadređenosti, koji se odnos prikriva određenim "bontonom" u ophođenju, a frustracije radnika nastoje ublažiti funkcijom savjetovanja koju osvajaju psiholozi posebno trenirani za tu ulogu. Pokret "meduljudskih odnosa" koji se na toj racionalni razvio na Zapadu propao je, nakon početnog uspjeha, neuspjeh upravo zbog toga što nije uklonio bitne uzroke konflikata u radnoj organizaciji koji proizlaze iz neravnopravnog društveno-ekonomskog položaja radnika.

Cilj našeg istraživanja nije bio utvrđivanje razvijenosti samoupravnih društvenih odnosa u radnim organizacijama, što je imanentno sociološki problem, nego ispitivanje kulturnih aktivnosti koje se u njima organiziraju. Pod vidom našega interesa možemo samo konstatirati da nema kulturnih akcija koje su usmjerene prema podizanju razine samoupravne kulture, makar bi u uvjetima samoupravljanja od obrazovne aktivnosti takve vrste trebalo očekivati daleko veći uspjeh nego što je svojevremeno bio uspjeh seminara o meduljudskim odnosima, koji su bili namijenjeni rukovodiocima.

Zdravstvena zaštita, ili točnije zaštita na radu, predstavlja drugi aspekt elementarne kulture u udruženom radu. Zaštita zdravlja i života ljudi treba biti jedna od prioritarnih zadaća društva svagdje, pa i tamo gdje se radi jer tamo postoje čak i posebni zdravstveni i sigurnosni rizici. S tim u vezi možemo konstatirati da je u oko 20% radnih organizacija još prisutna jako izražena opasnost po zdravlje i život čovjeka, što se vidi po enormnom broju bolovanja i velikom broju invalida rada. Makar pouci o

bolovanjima ne ukazuju samo na zdravstveni standard radnika, nego i na njihov odnos prema radu, oni su ipak indikativni i za nivo preventivnog zdravstvenog djelovanja koje ukazuje na stav radnika i njihovih organizacija prema zdravlju. U mnogim radnim organizacijama glavni poticaj za zaštitu na radu jesu zakonske odredbe, a ne zdravstveno-zaštitna svijest, što potvrđuje i činjenica da se postojeća zaštitna sredstva samo djelomično koriste. Kultura rada sastoji se u redovitom dolaženju na posao, zalaganju na radu, radnoj disciplini i odgovornom odnosu prema predmetu i rezultatima rada, te očuvanju prirodne sredine. Ovakvo shvaćena kultura rada nije na zadovoljavajućoj razini i prema subjektivnim procjenama rukovodećih ljudi u radnim organizacijama, nalazi se u opadanju, što se pripisuje "krizi odgovornosti" koja općenito vlada u društvu. Svaki od ovih aspekata kulture rada trebalo bi detaljnije empirijski ispitati, a pogotovo provjeriti hipotezu o "krizi odgovornosti", što zbog širine ovog ispitivanja, kao i zbog višedisciplinarnog karaktera tog problema, nismo bili u mogućnosti učiniti.

Estetska dimenzija kulture rada sastoji se u održavanju radnih i društvenih prostora urednima i čistima, njihovom oplemenjivanju raznim estetskim sadržajima, uređenju okoliša, te estetskim oblikovanjem proizvoda.

Postoje dosta velike razlike u estetskoj razini radnih i društvenih prostora u različitim radnim organizacijama, ali njih treba više pripisati razlikama u vrsti proizvodnje nego li razlici u stavovima radnika i službi koje treba da se brinu o uređenju prostora. Objektivno je mnogo lakše urediti prostor u tekstilnoj tvornici nego na nekom gradilištu ili poljoprivrednom kombinatu. Ipak se može reći da je briga za poboljšanje radnih uvjeta i uređenje radne okoline svagdje više ili manje prisutna tako da neke

radne organizacije prerastaju u prava kulturno-rekreativna središta, svojih mjesnih zajednica /izdvajaju sredstva za uređenje komunalnih objekata, uređuju spomenike kulture, grade centre za rekreaciju itd./.

Estetsko oblikovanje proizvoda, na čemu se u javnosti dosta insistira, nije međutim, u udruženom radu još postalo sastavnim dijelom programa razvoja proizvoda, a tamo gdje to jest, time se bave isključivo dizajneri od kojih neki nemaju odgovarajuće obrazovanje. I oni sami nailaze u svojem radu na teškoće i otpore, a sam radnik koji proizvod proizvodi nema mogućnosti da utječe na njegov izgled. Smatra se da je on kompetentan samo u domeni proizvodnje gdje može da bude kreativan kao racionalizator i pronalazač, ali ne i da estetski sudi makar se taj isti radnik javlja kao estetski sudac ali ne u radnoj organizaciji, nego kao kupac na tržištu.

Estetska kultura u užem smislu sastoji se u aktivnom kulturnom stvaralaštvu radnika i pasivnoj kulturnoj konzumaciji kulturnih dobara vrhunske i demokratske kulture.

Kulturno stvaralaštvo radnika u praksi se ostvaruje uz pomoć djelovanja kulturno-umjetničkih društava, odnosno sekcija i klubova. Inicijativu za njihovo osnivanje te pomoć u radu pružaju im uglavnom samo organizacije sindikata. U malim radnim organizacijama nema organizirane amaterske djelatnosti na tom planu. Radnici zadovoljavaju svoje potrebe za stvaralaštvom individualno i o tome nema pouzdane evidencije. Oko 20% većih radnih organizacija razvija neki oblik kulturnog amaterizma. Ova djelatnost iziskuje dosta materijalnih sredstava /prostorije, muzički instrumenti, narodne nošnje, slikarska platna itd./, te odgovarajuće stručno vodstvo. Stručno osposobljenih ljudi, koji bi siste-

matski na tome radili u radnim organizacijama, uglavnom nema. Oni povremeno dolaze iz kulturnih institucija i onda poučavaju članove KUD-a u pojedinim područjima umjetničkog stvaralaštva. Broj radnika koji su uključeni u rad društva, tamo gdje ono postoji, nije velik, tako da možemo zaključiti da aktivno kulturno stvaralaštvo radnika nije masovno. Ne možemo se na ovome mjestu upuštati u ocjenu njegove kvalitete, ali bi se na osnovu svega rečenoga ipak moglo barem hipotetično ustvrditi da se alternativna demokratska kultura udruženog rada još nije formirala. Pogotovu zabrinjava negativan stav prema radničkom stvaralaštvu kao stvaralaštvu drugoga reda.

Mnogo je masovnija i razvijenija animacijska aktivnost za književnost, glazbu, kazalište i film, koja može postojati i tamo gdje nema kulturno-umjetničkih društava. Profesionalni ili dobrovoljni animator kulture postoje u svega 20% većih radnih organizacija, dok druge radne organizacije nemaju organiziranu nikakvu vezu s kulturnim institucijama i njihovim programima. No tamo gdje i postoje, animatori su prčesto samo prodavači karata za pojedine predstave i koncerte, te posrednici koji u povodu neke proslave dovođe ansamble i umjetnike koji trebaju uljepšati takve proslave. Animatori kulture trebali bi biti uključeni u proces razvijanja kulturnih potreba i izradu programa njihova zadovoljavanja. To pretpostavlja veću razinu njihove osposobljenosti, ali i to da čitava organizacija počinje djelovati kao kulturni sistem. U suprotnom, organizatori kulture ostaju izolirani pojedinci koji su više u funkciji institucija elitne kulture nego li kulturnog razvoja udruženog rada.

Od kulturnih aktivnosti koje nalazimo u CUR-ima, posebno ističemo rad na širenju i čitanju knjiga koji nije tako spektakularan kao neki drugi manifestacioni oblici, ali koji daje veće rezulta-

te, a ne iziskuje osobito velika sredstva. Knjige je danas zahvaljujući zalaganju sindikalnih aktivista, animatora kulture i knjižničara prokrčila put do radnika. Gotovo 50% radnih organizacija ima biblioteku ili ormarić za samoposudbu knjiga. Tamo gdje toga nema organiziraju se posjete bibliobusa i kolektivna učlanjenja radnika u narodne knjižnice. Time, razumljivo se, nisu riješeni svi problemi dislociranosti bibliotečnog u odnosu na radni prostor, jednako kao što ostaje prisutan i permanentan problem obnavljanja bibliotečnog fonda.

U pokret "približavanja knjige čitaocu" vrlo se vješto uključuju akviziteri koji se poslovno useljavaju svojim štandovima u tvornički prostor ili pred njegove ulaze. Tamo gdje nema drugih vidova organizirane brige za približavanje knjige čitaocu postoji sklonost da se to poduzme kao aktivnost koja može zamijeniti druge oblike. S tim u vezi treba reći da akviziteri ne mogu zamijeniti animatore pa čak niti informatore o knjizi. To su trgovci koji iskorištavaju postojeću radnikovu potrebu za knjigom prodajući skup omot i fin papir, a tek potom odgovarajući sadržaj.

Osim aktivnog kulturnog stvaralaštva i konzumacije kulturnih dobara, u organizacijama udruženog rada obvijaju se i različite aktivnosti manifestacionog karaktera. Najčešći oblici takve aktivnosti jesu susreti organizacija udruženog rada te pokroviteljstva nad kulturnim manifestacijama koje organiziraju drugi, vanjski činioci. Dok raznovrsni susreti, "karavane", itd., još i otvaraju mogućnosti za razmjenu iskustava i razvoj kulturnog života, dotle pokroviteljstva nad kulturnim manifestacijama imaju u pravilu za cilj da organizatorima manifestacije osiguraju dodatna sredstva za manifestaciju, a radnoj organizaciji, ili točnije, rukovodjećoj strukturi u njoj, pokriće za njezino postojanje permanentno

aktivnosti na razvijanju kulturnog života radnih ljudi. Da zaključimo. Udruženi rad još nije postao subjektom kulturne politike, niti mjestom aktivnog kulturnog stvaralaštva. U najboljem slučaju on je mjesto gdje se planiraju kulturne aktivnosti koje izvode profesionalni umjetnici ili malobrojni amateri. Radna organizacija pogotovo ne vrednuje rezultate i efekte ovakve kulturne aktivnosti na planu poticanja razvoja i zadovoljavanja kulturnih potreba, interesa i navika radnika. Stoga se i slobodna razmjena rada u ovoj domeni svodi na izdvajanje propisanih sredstava iz dohotka i pojedinih fondova organizacije. Anaragoški se ciklus u ovoj domeni cjelovito ne primjenjuje. Slabo je zastupljena centralna njegova faza - faza izvođenja - koja se realizira u institucijama elitne kulture. Pozitivno je, međutim, to što se sve više pažnje i sredstava poklanja razvoju elementarne kulture - samoupravnoj kulturi i zdravstveno-zaštitnoj kulturi, te humanizaciji rada i radnih uvjeta.

7. Anaragoški ciklus u osnovnom obrazovanju zaposlenih

U ukupnoj obrazovnoj strukturi radnika još je nedopustivo visoka stopa onih bez završene osnovne škole /oko 25%/. Takvih ima, razumije se, i među onima koji traže posao i koji ga zbog toga još teže mogu naći. Iako stvarna osnovna obrazovanost ne mora korespondirati broju završenih razreda osnovne škole, ipak podaci o broju onih koji takvu školu nisu završili zabrinjavaju, jer je to, ako ništa drugo, pretpostavka za daljnje uspješno stručno obrazovanje i profesionalno napredovanje.

Zanimljivo je da usprkos permanentnom interesu društva za ovaj problem i aktivnosti društvenih organizacija, njegovo stvarno rješavanje daleko zaostaje iza stavova i spremnosti koja se u od-

nosu na njega iskazuje. Vjerojatni razlog tome jeste nedovoljna spremnost i angažiranje onih aktera kojih se to neposredno tiče, a to su radne organizacije i pojedinci bez osnovne škole koji u njima rade.

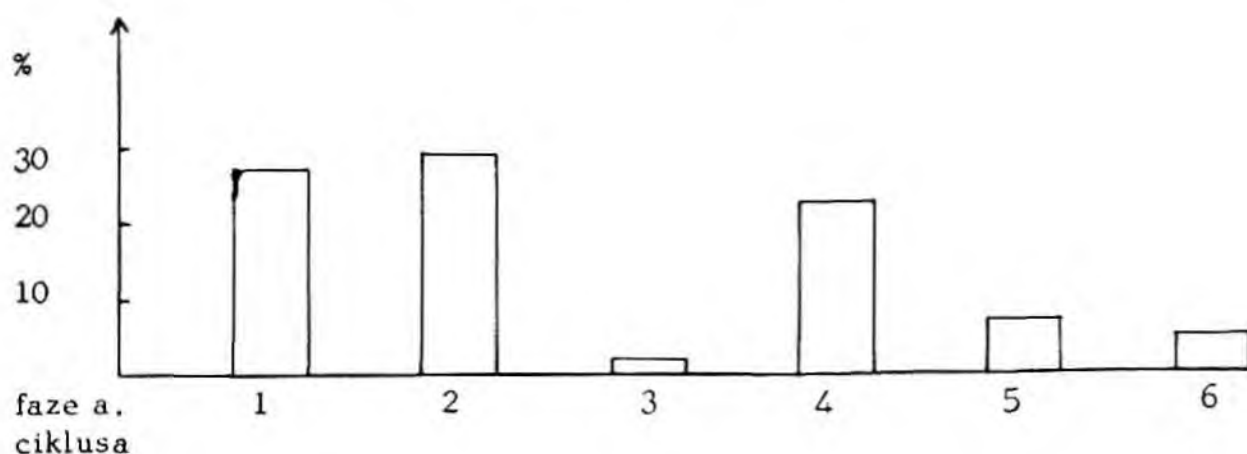
U društvu koje niti krupnije probleme svojega razvoja ne rješava administrativnim pute, ne mogu se očekivati mjere prisile kojima bi se problem nedovoljnog osnovnog obrazovanja, koje uključuje čak i nepismenost, na taj način u kratkom roku riješio. Stoga se rješenja traže u poticanju interesa radnih organizacija i tangiranih pojedinaca da završavaju osnovnu školu što bi moralo postati privlačno zbog individualne i kolektivne koristi koja za njih iz toga proizlazi, te takvom sadržajnom usmjeravanju i organizaciji izvođenja, koja je primjerena potrebama i mogućnostima zaposlenih ljudi. To je poznato kao funkcionalizacija osnovnog obrazovanja.

Funkcionalizacija osnovnog obrazovanja zaposlenih postiže se poluprofesionalnom usmjerenošću osnovne škole za odrasle, odnosno pružanjem osnovnih, teorijskih i tehnološko-radnih znanja, relevantnih za egzistencijalni rad. Drugim riječima, rješenje se sastoji u proširivanju nastavnog plana teorijskim i tehnološko-radnim osnovama egzistencijalnog rada /Sanolovčev, 1977./.

Usmjerenost programa osnovnog obrazovanja za odrasle prema životnoj strani alfabetskih, matematičkih, općekulturnih i stručnih znanja, zaokruženih i komponiranih prema specifičnostima pojedinih struka i zanimanja u kojima zaposleni rade, treba da skрати vrijeme obrazovanja, poveća motivaciju za obrazovanje i korist od njega za pojedinca i organizaciju u kojoj radi. Zato bi trebalo očekivati da će ovako koncipirano osnovno obrazovanje u većoj mjeri postati interes udruženog rada, a ne samo pojedinca bez završenog osnovnog obrazovanja. Tim više iznenađuje

skromna aktivnost udruženog rada u domeni osnovnog obrazovanja radnika. Ona je prikazana prema fazama andragoškog ciklusa na donjoj slici.

Slika 12: Primjena andragoškog ciklusa u osnovnom obrazovanju radnika



Legenda:

1. Ispitivanje obrazovnih potreba
2. Planiranje obrazovnog rada
3. Programiranje obrazovnih sadržaja
4. Neposredno pripremanje i organiziranje
5. Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa
6. Vrednovanje odgojno-obrazovnih rezultata

Makar da gotovo nema radne organizacije bez radnika koji nisu završili osnovno obrazovanje, niti jedna trećina takvih radnih organizacija provodi neku aktivnost na rješavanju tog problema.

Vidimo da je ona najizrazitija na planu ispitivanja obrazovnih potreba i planiranja osnovnog obrazovanja radnika, dok je u ostalim fazama osjetno manja. Prema našem uvidu u postojeću situaciju za to postoje uzroci kako na strani organizacije, tako i na strani radnika bez osnovnog obrazovanja.

Na strani organizacije dva su, po našem sudu, glavna razloga što se ovaj problem brže ne rješava. Jedan se sastoji u tome što troškove ovoga obrazovanja treba podmiriti organizacija udruženog rada koja je zasnovala radni odnos s radnikom, čime se i na ovom primjeru očituje stvarno potprivilegirani položaj obrazovanja odraslih. Za dio niskoakumulativnih radnih organizacija, koje posluju s gubitkom ili na granici rentabiliteta, ovo može predstavljati faktor koji objektivno sprečava masovnije uključivanje radnika u osnovno obrazovanje.

Drugi razlog je taj što su radnici bez osnovne škole veoma pogodan kadar za obavljanje poslova u deficitarnim zanimanjima, koji su najslabije plaćeni i u kojima su uvjeti rada najteži. Budući da ne posjeduju nikakve kvalifikacije, niti poznaju svoja prava, prihvaćaju poslove koje drugi odbijaju i tako služe kao jeftina radna snaga na čiji se račun vrlo jednostavno povećava akumulacija organizacije. Ne dijelimo mišljenje onih radikalnih sociologa koji smatraju da škole najjerno proizvodi "obrazovni škart" samo zato da bi klasno društvo sebi osiguralo reprodukciju radnika koji će morati pristati da obavljaju najmanje atraktivne poslove, ali činjenica jest da su radnici bez osnovne škole zaista u socijalno neravnopravnom položaju. Stoga ovaj problem nema samo obrazovnu nego i klasnu dimenziju što potencira njegovu društvenu relevantnost.

Za sporost u rješavanju ovoga problema nisu odgovorne samo

radne organizacije nego i radnici bez završene osnovne škole koji u njima rade. Njihova je spremnost da se uključe u obrazovanje često nedovoljna, što zbog slabe motivacije za obrazovanje, što zbog nepovoljnih objektivnih okolnosti. Motivacija odraslih za daljnjim obrazovanjem u pravilu je to veća što je viša njihova obrazovna razina, jer je motiv za obrazovanjem motiv koji se stiže samim obrazovanjem. Stoga se najspremnije u obrazovanje uključuju osobe s najviše obrazovanja, a najviše otpora pružaju osobe kojima je ono, objektivno gledano, najpotrebnije, tj. osobe bez osnovne škole.

S druge strane, niti objektivne životne okolnosti ovih radnika ne pogoduju obrazovanju. Neriješeni egzistencijalni problemi te umor od fizičkoga rada, objektivno otežavaju pohađanje nastave i postizanje dobrih obrazovnih rezultata. Ako k tome dodamo i neke nepovoljne subjektivne uvjete za učenje; osim motivacije i slabije predznanje, mentalnu kondiciju kao i činjenicu da se ipak radi i o jednoj prema sposobnostima negativno selekcioniranoj skupini, onda postaje jasno zašto se radnici teško uključuju u ovo obrazovanje i zašto je osipanje onih koji ga započinju tako veliko. Stopa odustajanja u toku osnovnog obrazovanja odraslih može se rekonstruirati iz podataka o broju upisanih i završenih polaznika osnovnog obrazovanja koji su prikazani na slijedećoj tabeli. /prema podaci na Statističkog zavoda SRH/ i koja iznosi oko 70%.

Tabela 21.: Upisani i svršeni polaznici osnovnog obrazovanja odraslih

Školska godina	Broj polaznika	Završilo OŠ	% Završenih polaznika
1973./1974.	6.802	1.597	23,33
1974./1975.	7.101	1.546	21,78
1975./1976.	7.094	2.579	36,35
1976./1977.	6.852	2.173	31,71
1977./1978.	3.455	2.975	86,11
1978./1979.	8.137	2.505	30,79

Nedovoljan obuhvat radnika osnovnim obrazovanjem u radnim se organizacijama opravdava činjenicom da je osnovno obrazovanje obavezno i da su programi propisani "odgozgo" što bi trebalo značiti da je i briga za ovo područje stvar "onih gore", ili pak pojedince koje zakon obavezuje na završavanje osnovne škole. Ovakvi stavovi imaju svoj korijen u tradicionalnoj praksi osnovnog obrazovanja čije su osnovne karakteristike redovno školovanje i svlađavanje stabilnih općeobrazovnih sadržaja čiju strukturu nije trebalo preispitivati niti je predsprema i profesionalna orijentiranost učesnika bila varijabilna.

Uloga radnih organizacija u osnovnom obrazovanju odraslih trebala bi, međutim, biti vrlo značajna, što se vidi već iz strukture programa osnovnog obrazovanja odraslih, koji se prema Zakonu o odgoju i osnovnom obrazovanju i osnovnom obrazovanju odraslih sastoji iz dva osnovna dijela:

- zajedničkog obaveznog dijela programa
- posebnog dijela programa

Posebni dio programa može sadržavati programe stručnog osposobljavanja za posao /zanimanj./ ili programe za zadovoljavanje posebnih potreba i interesa pojedinaca. Već zajednički dio prog-

rama mora sadržavati znanja i vještine koje su relevantne u svakodnevnom životu i radu i ima zbog toga orijentacijski karakter, kako u sadržajnom tako i organizacionom pogledu. Izbor sadržaja treba se vršiti prema slijedećim funkcijama:

- predznanju obrazovne grupe i pojedinih polaznika,
- karakteristikama životne sredine /regionalne karakteristike, stupanj urbaniziranosti itd./,
- karakteristikama radne sredine polaznika, tj. struke i zanimanja,
- raspoloživim izvorima znanja koje polaznici mogu samostalno koristiti,
- sposobnostima i interesu obrazovne grupe, odnosno pojedinih članova grupe.

Prema tome, već se u izradi i realizaciji obaveznog dijela programa osnovnog obrazovanja za odrasle treba voditi računa o osnovnim faktorima koji diferenciraju obrazovanje odraslih od obrazovanja djece i omladine, a to se u još većem ~~stupu~~ **stupnju** treba ostvariti u njegovom poslobnom dijelu. Stvarna se funkcionalizacija osnovnog obrazovanja odraslih može osigurati tek putem povezivanja sadržaja osnovnog obrazovanja sa sadržajima struke, tj. integriranjem tih sadržaja u jedinstven obrazovni proces. To se postiže osobito u obradi sadržaja iz fizike, kemije, biologije, osnova samoupravljanja te općenarodne obrane i društvene samozaštite.

Trajanje osnovnog obrazovanja odraslih dimenzionirano je prema zakonskom maksimumu trajanja nastave za zaposlene radnike. /Ukupni fond sati osnovnog obrazovanja zaposlenih je 1600 sati, 10 sati tjedno kroz 16 tjedana u 6 obrazovnih razdoblja/.

Polaznici se uključuju u obrazovni proces u različitim obrazovnim razdobljima, ovisno o razini svoje obrazovanosti, a on je zbog

velikih individualnih razlika, i zbog toga što je većina polaznika zaposlena, organiziran kao seminarско-konzultativna i dopisna nastava.

Prva dva obrazovna razdoblja namijenjena su stjecanju osnovne jezične i matematičke pismenosti i uvođenju u procese učenja. Ono se ostvaruje u različitim organizacionim oblicima: putem patronažne nastave, instruktivnim vođenjem kroz program itd. Veće obrazovne grupe zaposlenih mogu realizirati program frontalnom nastavom nadopunjenom individualnim radom polaznika.

U slijedećim obrazovnim razdobljima integriraju se sve više programi zajedničkog i posebnog dijela sa sadržajima programa obrazovanja u struci i zanimanju. Taj proces kulminira u VI. obrazovnom razdoblju, kada se u pravilu ostvaruje najneposrednije osposobljavanje za poslove i zadatke u struci i zanimanju za koje se polaznici obrazuju. To je završno razdoblje integriranog osnovnog obrazovanja i obrazovanja za rad, pogotovo kada se radi o osposobljavanju za poslove i zadatke I. stupnja složenosti. Ono se može produžiti i nakon isteka VI. obrazovnog razdoblja za I. stupanj složenosti rada.

Programi za zadovoljavanje posebnih potreba i interesa polaznika uključuju se u strukturu plana i programa u tri završna obrazovna razdoblja, te završavaju se VI. razdobljem. Unaprijed je teško predvidjeti sve posebne namjene koje se mogu pojaviti. To može biti na primjer i učenje stranih jezika, upoznavanje s zakonodavstvom strane zemlje u kojoj naši radnici privremeno rade, itd.

Iz svega navedenog se vidi da se u realizaciji osnovnog obrazovanja zaposlenih javljaju najmanje tri nosioca: odgojno-obrazovna ustanova, radna organizacija polaznika i SIZ odgoja i obrazovanja. U nekim slučajevima biti će potrebno uključiti i SIZ za zapošlja-

vanje i centar za usmjereno obrazovanje. Zbog različite profil-ske umjerenosti polaznika njihove različite inicijalne obrazovanosti, izobrazbenosti za određeni posao, nemoguće je osnovno obrazovanje zaposlenih koncipirati i realizirati prema cjelovito propisanim programima i oblicima izvođenja. Radne organizacije materijalne proizvodnje, osobito vodeće u svojoj grani i grupaciji, imaju veliku obaveznu u programiranju funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih tima više. Što je za njegovo izvođenje potrebno utvrditi sadržaje koji čine osnovu struke za I. i II. stupanj osposobljenosti.

Treba priznati da je postojeća obrazovna praksa u udruženom radu još dosta daleko od ovakvog modela funkcionalnog osnovnog obrazovanja zaposlenih. Ispitivanja obrazovnih potreba i planiranje osnovnog obrazovanja svedeno je na identifikaciju pojedinaca bez potpunog osnovnog obrazovanja, bez održavanja razine njihove stvarne obrazovanosti, a često i bez smišljenog dugoročnog plana njihovog uključivanja u proces osnovnog obrazovanja. U realizaciji pak osnovnog obrazovanja prevladava pedagoški pristup, jer programi nisu diferencirani nego samo mehanički kraćni. Nastava je organizacijski osiromašena na razrednu. Kreativnost i interes nastavnika za uvođenjem inovacija i individualizaciju je mali i otupljen komercijalnim pristupom ovom obrazovanju. Posebne metodike izvođenja pojedinih obrazovnih područja nisu izrađene, makar je rad na njima iniciran već u šezdesetim godinama. Stoga je kvalitet ovog obrazovanja nedovoljan, a uspjeh koji polaznici postižu na ispitima dijelom određivan blažim kriterijem ocjenjivanja.

Organizacijske promjene koje su zahvatile i ovo područje obrazovanja odraslih dovele su i do nekih neželjenih posljedica. Izdva-

janje ovog obrazovanja iz djelatnosti radničkih i narodnih sveučilišta dovelo je do slabljenja andragoškog pristupa u njegovom pripremanju, izvođenju, i vrednovanju, tj. do opadanja kvalitete izvođenja pojedinih faza andragoškog ciklusa u osnovnom obrazovanju radnika.

6. Sintetičko testiranje modela

Nakon što smo analizirali primjenu andragoškog ciklusa u pojedinim područjima osposobljavanja i usavršavanja iznjeti ćemo još neke više sintetičke pokazatelje o osposobljavanju i usavršavanju u udruženom radu. To su pokazatelji relativne zastupljenosti pojedinih obrazovnih područja i faza andragoškog ciklusa. Ona se može izraziti s pomoću indeksa zastupljenosti I_z koji se izračunava prema slijedećoj formuli:

$$I_z = \frac{\sum f_o \times 100}{\sum f_t} \quad \text{pri čemu je}$$

$\sum f_o$ = suma opaženih, tj. realno dobivenih frekvencija opažanog fenomena /broj pojavljivanja/

$\sum f_t$ = suma teoretskih frekvencija, tj. maksimalno mogući broj pojavljivanja opažanog fenomena

Ovako konstruiran indeks omogućava utvrđivanje prosječne zastupljenosti opažanog fenomena, a ne samo učestalost njegovog pojavljivanja u nekoj posebnoj situaciji. Tako se može utvrditi kako je zastupljeno neko obrazovno područje prema jednom daleko kompleksnijem kriteriju nego što su to različiti parcijalni pokazatelji o broju obrazovnih oblika, polaznika, izdvojenim sredstvima

itd. Budući da smo koncept obrazovnog rada proširili na sve poslove vezane uz pripremu, izvođenje i vrednovanje njegovih učinaka, onda i pokazatelji njegove razvijenosti moraju biti sintetički i reflektirati primjenu svih faza andragoškog ciklusa, a ne samo neposrednog izvođenja obrazovnih procesa.

Razumije se da niti ovakav pokazatelj nije potpuno točan, jer ne odražava kvalitet pojedine faze obrazovnog rada, njegovu relativnu važnost /sve su faze ponderirane faktorom 1/, te interaktivne efekte između njih. No svakako je ovakav kompleksni pokazatelj obrazovnog rada još uvijek točniji od parcijalnih kriterija koji reflektiraju samo neke njegove više ili manje relevantne aspekte, pa za analizu na makronivou potpuno zadovoljava.

Zastupljenost je pojedinih područja osposobljavanja i usavršavanja u ispitanim radnim organizacijama slijedeća: /izračunata na bazi sirovih rezultata iz tabele 19 na str. 168/.

Tabela 22.: Zastupljenost pojedinih područja osposobljavanja i usavršavanja

Rang	Obrazovno područje	Indeks zastupljenosti
1	Obrazovanje za rad	53,5
2	Obrazovanje za samoupravljanje	23,1
4	Obrazovanje za kulturne aktivnosti	3,6
3	Osnovno obrazovanje	15,7

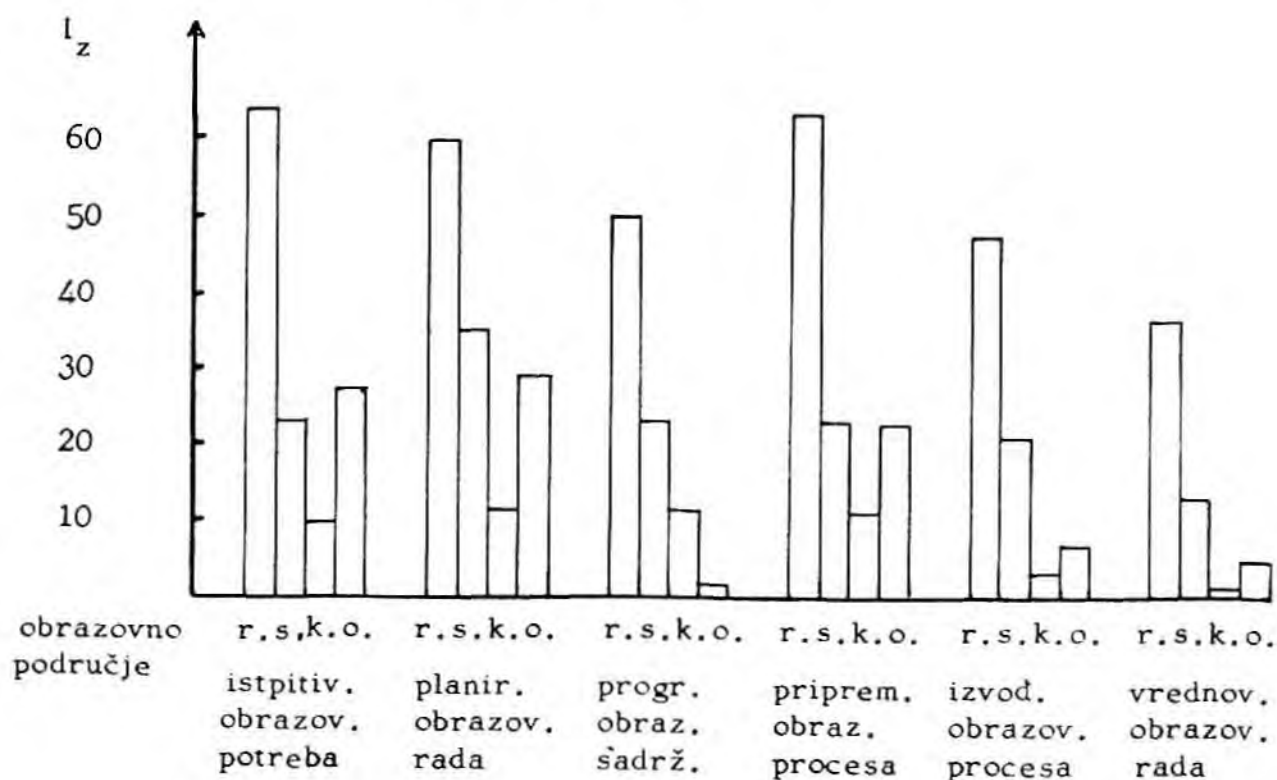
Na isti način izračunata zastupljenost pojedinih faza andragoškog ciklusa prikazana je na tabeli 23.

Tabela 23: Zastupljenost pojedinih faza andragoškog ciklusa

Rang	Faza andragoškog ciklusa	Indeks zastupljenosti
2	Ispitivanje obrazovnih potreba	30,8
1	Planiranje obrazovnog rada	33,6
4	Programiranje obrazovnih sadržaja	21,6
3	Neposredno pripremanje i organiziranje obrazovnog procesa	30,3
5	Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa	20,2
6	Vrednovanje obrazovnih rezultata	14,4

Nakon što smo globalno prikazali zastupljenost pojedinih područja i faza osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih, pogledati ćemo kakva je međuzavisnost obrazovnog područja i primjene andragoškog ciklusa, čime prelazimo s nivoa kvalitativne i kvantitativne na kauzalnu analizu ovih fenomena. Tu smo međuzavisnost grafički prikazali na slici 13.

Slika 13: Odnos između obrazovnog područja i zastupljenosti faza andragoškog ciklusa



Na ovoj je slici očito da primjena neke faze andragoškog ciklusa više ovisi o tome o kojem se obrazovnom području radi nego o tome koja je sekvenca obrazovnog rada u pitanju.

Zato su sve faze andragoškog ciklusa primijenjene u oblasti obrazovanja za rad zastupljenije od bilo koje faze na bilo kojem drugom području. I relativno najmanje primjenjivana faza -vrednovanje obrazovnih rezultata - u području se stručnog osposobljavanja primjenjuje frekventnije nego bilo koja druga faza u ostalim obrazovnim područjima.

S time u vezi postavlja se pitanje smijemo li ove rezultate generalizirati s uzorka ispitivanih radnih organizacija na populaciju, tj. na cjelokupni udruženi rad. Budući da je uzorak relativno velik /52 radne organizacije/ i reprezentativan, mogli bismo zaključiti da je takva generalizacija opravdana. U nauci, međutim, neki se zaključak može prihvatiti samo ako za to postoje dokazi za koje je 99% ili barem 95% sigurno da su stvarni, tj. da nisu rezultat slučajnog sticaja okolnosti, odnosno pogreške u provedenim mjerenjima. Zbog toga povezanost između obrazovnog područja i primjene andragoškog ciklusa treba kvantificirati i testirati njegovu statističku značajnost.

Stupanj povezanosti između dvije ili više varijabli izražava se nekim koeficijentom korelacije. Njegov izbor ovisi o prirodi podataka s kojima raspolazemo. Pri tome su najvažnija slijedeća svojstva podataka: nivo mjerenja, odnosno mjerne skale kojom je mjerenje provedeno, te simetričnost distribucije rezultata koji su mjerenjem dobiveni. Što je nivo mjerenja niži, te asimetričnost distribucije veća, to je izbor računa korelacije koji dolaze u obzir manji. Zbog, prirode naših varijabli mjerenje je provedeno tzv. nominalnom skalom, kojom vršimo klasificiranje pojava, od-

nosno predmeta istraživanja u odijeljene kategorije, na osnovu čega je moguće jasno razlikovanje opažanih fenomena. No takve skale ne omogućavaju rangovanje predmeta mjerenja /osim prema čestini javljanja/, a još manje utvrđivanje veličine razlika između njih. To omogućavaju samo ordinalne, intervalne i omjerne skale. Kada upotrebljavamo nominalne skale smijemo od statističkih postupaka upotrebljavati samo dominantnu vrijednost, račun proporcija, a od računa korelacije samo ϕ koeficijent i koeficijent kontingencije C.

ϕ koeficijent se upotrebljava onda kada se varijable raspoređuju u dvije odijeljene kategorije. Budući da je varijabla "obrazovno područje" klasificirana u četiri kategorije to nam preostaje jedino koeficijent kontingencije C koji se može izračunati bez obzira na broj razreda u jednoj ili obje ukrštene varijable.

Nadalje, prednost je C koeficijenta u tome što on ne zahtijeva simetričnu raspodjelu varijabli koje su u međusobnoj korelaciji. Njegov je, međutim, nedostatak što maksimalna vrijednost C ovisi o broju kategorija, odnosno ćelija u tablici, te što ne može doseći vrijednost 1, pa se zbog toga ne može direktno uspoređivati s drugim koeficijentima korelacije niti se mogu međusobno uspoređivati C koeficijenti dobivenih iz tablica s različitim brojem redova i stupaca. Za kvadratne se tablice može izračunati maksimalna vrijednost C, pa uz pomoć te vrijednosti izvršiti korekciju dobivenog C. /Blalock, 1969./. No kako naše tablice nisu kvadratne /2 x 4/, takva korekcija nije moguća, ali je usporedba dobivenih C koeficijenata ipak moguća jer su svi dobiveni iz tablica sa istim brojem redaka i stupaca.

C koeficijent se izračunava prema formuli:

$$C = \frac{\sqrt{\chi^2}}{\sqrt{N + \chi^2}}$$

pri čemu se hi-kvadrat računa prema formuli:

$$\chi^2 = \frac{\sum (f_o - f_t)^2}{f_t}$$

Kod toga f_o znači opaženu učestalost /frekvenciju/ pojavljivanja, a f_t teoretsku frekvenciju koju očekujemo pod nultom hipotezom, tj. pod hipotezom da nema statistički značajne razlike u primjeni pojedine faze andragoškog ciklusa na različitim područjima osposobljavanja i usavršavanja radnika.

Kontingencijske tabele iz kojih smo izračunali hi-kvadrata, odnosno C koeficijente, konstruirali smo tako da smo u prvi red tabele unjeli učestalost kojom se određena faza andragoškog ciklusa primjenjuje na različitim obrazovnim područjima, a u drugi red tabele, frekvenciju, odnosno broj radnih organizacija u kojima se dotična faza andragoškog ciklusa ne primjenjuje. Tako treba raditi svaki puta kada se u tabelu unose pojave koje se pojavljuju ili se ne pojavljuju. Ako se to ne učini može se dogoditi da suma opaženih frekvencija ne odgovara sumi očekivanih frekvencija, pa čitav račun više nije točan.

C koeficijenti sa pripadnim hi-kvadratima iz kojih su izračunati zajedno s pripadnom razinom značajnosti, prikazani su u tablici /čitav račun nalazi se u prilogu/.

Tabela 24.: Povezanost između pojedinih faza andragoškog ciklusa i obrazovnih područja

Faze andragoškog ciklusa	C	λ^2	P
Ispitivanje obrazovnih potreba	0,33	33,809	0,01
Planiranje obrazovanja	0,34	27,545	0,01
Programiranje obrazovanja	0,42	39,785	0,01
Pripremanje obrazovnog procesa	0,40	40,944	0,01
Izvođenje obrazovnog procesa	0,35	38,783	0,01
Vrednovanje obrazovnih rezultata	0,35	30,331	0,01

Kao što vidimo, C koeficijenti nisu naročito visoki, jer objašnjavaju svega oko 16% zajedničkih faktora /koeficijent determinacije dobiva se kvadriranjem koeficijenta korelacije/. To znači da postoje i drugi faktori o kojima ovisi primjena andragoškog ciklusa, a ne samo vrsta obrazovanja, odnosno obrazovno područje, makar su stvarne korelacije veće jer C koeficijent, nika da ne može postići maksimalnu vrijednost. No nas i ovako ne zanima toliko stupanj korelacije koliko njegova značajnost. Koeficijent kontingencije je statistički značajan onda kada je statistički značajan hi-kvadrat iz kojega je izračunat.

U tabelu su unesene vrijednosti svih pripadnih hi-kvadrata i nivo statističke značajnosti. Granične vrijednosti λ^2 uz tri stupnja slobode iznose /Petz, 1964./:

$$P=0,10 \quad \lambda^2 = 6,251$$

$$P=0,05 \quad \lambda^2 = 7,815$$

$$P=0,01 \quad \lambda^2 = 11,341$$

Budući da su svi dobiveni hi-kvadrati veći od 11,341, oni su statistički značajni na nivou značajnosti $P < 0,01$, što znači da postoji manje od 1% vjerojatnosti da su dobiveni slučajno, a da je više od 99% vjerojatno da su rezultat djelovanja sistematskih faktora. A ako su statistički značajni hi-kvadrati, onda su statistički značajni i koeficijenti kontingencije koji su iz njih dobiveni. Na osnovu toga možemo smatrati dokazanim da postoji statistički značajna razlika u primjeni pojedinih faza andragoškog ciklusa na različitim područjima obrazovanja zaposlenih.

Na kraju pokušati ćemo empirijski testirati osnovnu hipotezu na kojoj se bazira čitav koncept andragoškog ciklusa i koju smo elaborirali u knjizi "Obrazovni ciklus" /Pastuović, 1978./ . To je hipoteza da andragoški ciklus predstavlja sistem postupaka a ne njihov mehanički zbir. Što to konkretno znači? Makar smo o pojmu sistema već nešto rekli, biti će neophodno neke glavne konstruktivne momente toga pojma posebno istaknuti, jer o tome ovisi odgovor na ovo ključno pitanje našega rada.

Bitno je za svaki sistem da predstavlja cjelinu koja se sastoji od više dijelova koji su relativno samostalni. Njihova je, dakle, međuovisnost relativna, jednako kao i njihova individualna neovisnost. S obzirom na dimenziju po kojoj se elementi nalaze u međusobnom odnosu, i ovisnost i neovisnost različita je od nule. Iz te činjenice proizlaze sasvim određene konzekvence na koncept andragoškog ciklusa - ako ga analiziramo kao sistem. Relativna neovisnost pojedinih faza obrazovnog rada, koja je neosporna, omogućava njihovo teoretsko i praktičko nezavisno tretiranje. Stoga je i bilo moguće da se središnja faza obrazovnog rada, tj. neposredno izvođenje odgojno-obrazovnih procesa, osamostaljeno proučava i provodi. Na toj su podlozi izgrađene

klasične didaktike, a tome korespondira i praktična autonomizacija obrazovne djelatnosti, odnosno škole kao organizacije koja se specijalizirala za njezino provođenje. Kada bi takva samostalnost u ~~visokom~~ ^{visokom} stupnju bila moguća to bi značilo negaciju obrazovnog rada kao složenog sistema. Kao što je poznato, upravo je praksa pokazala neodrživost takve autonomije obrazovne djelatnosti, i to tim više što je ona bila određenije upravljana prema specifičnim društvenim ciljevima. To znači da obrazovni rad uključuje i širu pripremu i eksternu valorizaciju njegovih učinaka.

Kada se analiziraju pojedini sistemi onda je važno pitanje u kojoj mjeri pojedini dio uvjetuje egzistenciju čitavog sistema, odnosno, kakva je relativna važnost pojedinih komponenti sistema. Naime, nisu svi dijelovi sistema jednako važni za njegovo funkcioniranje. Neki su od vitalnog značaja i bez njih sistem ne može raditi, dok drugi doprinose samo poboljšanju njegova rada. Kada je riječ o društvenim radnim sistemima, onda je svakako vitalni dio sistema izvođenje dotičnog radnog procesa, no to su i procesi njegova pripremanja i ~~vevuiranja~~ ^{vevuiranja} jer ne služe samo njegovom poboljšanju, odnosno povećanju unutarnje efikasnosti, nego i ispravnoj osnovnoj orijentiranosti sistema prema društvenim ciljevima. Kada se, dakle, radi o odgojno-obrazovnom sistemu možemo reći da je faza izvođenja obrazovnog procesa ~~nužan~~ ^{nužan} ali ne i dovoljan faktor efikasnosti sistema, pa su zato sve faze; i pripremanje i vrednovanje, njegovi neophodni konstitutivni elementi.

Kao što se svaki sistem sastoji od komponenti koje su relativno nezavisni podsistemi, tako je i sama analizirana cjelina dio širih strukturiranih cjelina koje u odnosu na nju predstavljaju

suprasistem. S tim se u vezi postavlja slijedeće pitanje: gdje je granica između pojedinih podsistema, odnosno sistema i njegove okoline? Budući da su u stvarnosti sve pojave međusobno više ili manje povezane i isprepletene, jesu li granice sistema stvar konvencije ili postoje neki objektivni kriteriji prema kojima je moguće te granice između njih relativno točno utvrditi. Kada je riječ o obrazovnoj djelatnosti koja se integrira u udruženi rad to znači da treba utvrditi da li planiranje, programiranje i vrednovanje obrazovanja predstavlja aspekte obrazovnog rada ili neke druge vrste rada.

Kriterij za klasificiranje nekog fenomena u određenu kategoriju, odnosno sistem, jeste stupanj povezanosti između tih pojava, ili točnije, razlika između frekvencija i intenziteta intersistemskih i intrasistemskih relacija. Fenomeni koji su u odnosima koji su čvršći nego što su to njihovi odnosi s nekim drugim fenomenima ulaze u tzv. intersistemsko polje, odnosno sam sistem. Ovo što je rečeno za sisteme općenito odnosi se i na sistem obrazovnog rada. Dakle, samo ako postoji dovoljno čvrsta funkcionalna povezanost između pojedinih aktivnosti koje smo strukturirali u andragoški ili obrazovni ciklus opravdano je taj konstrukt **smatrati** stvarnim sistemom.

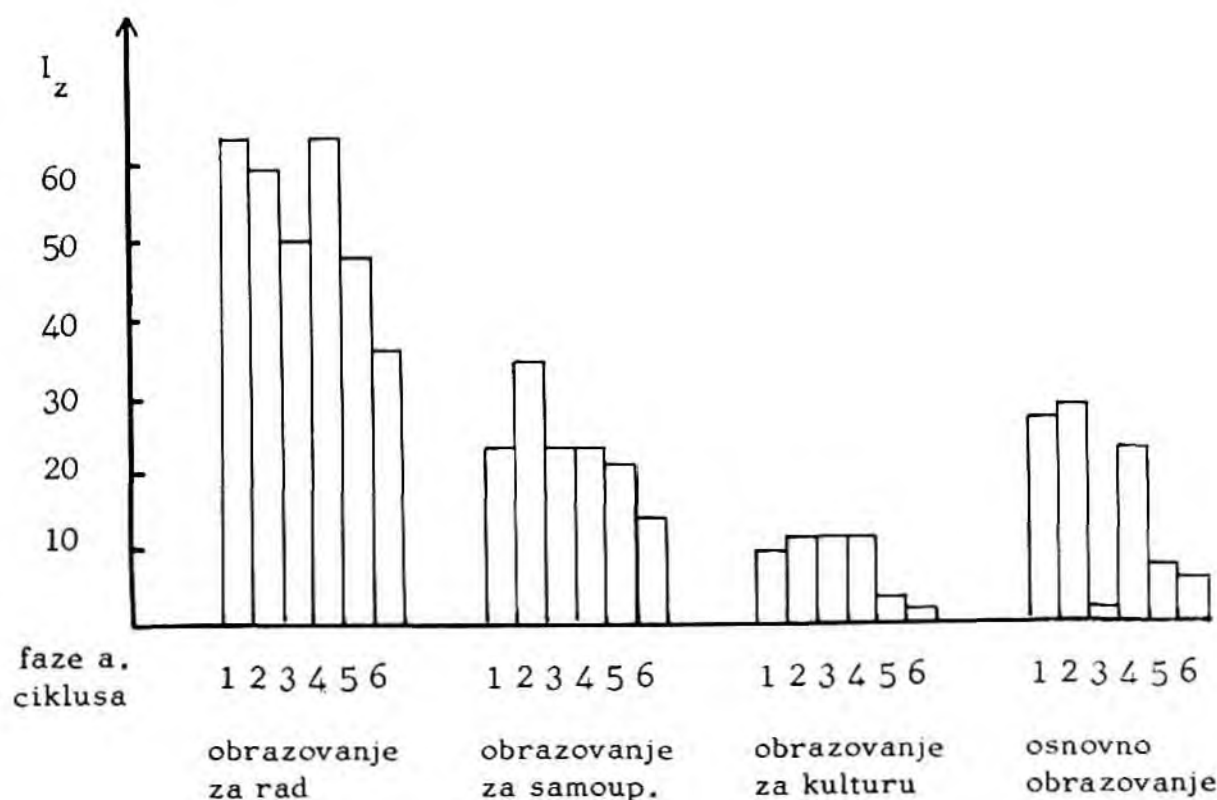
Već sama logička analiza ovog problema upućuje na zaključak da koncept obrazovnog rada treba proširiti na postupke njegove šire pripreme i eksterne valorizacije njegovih učinaka, jer bi bez takvog proširenja obrazovni procesi ostali lebdjeti u društvenoekonomskom vakuumu koji se ne može premostiti niti najkvalitetnijim izvođenjem zastarjelih ili neadekvatnih programa.

Suvremeno shvaćanje ciljeva obrazovanja zahtijeva i modernizaciju shvaćanja o tome kako čvršće povezati obrazovnu djelat-

nost s potrebama rada i života. Andragoški ciklus treba omogućiti takvo povezivanje obrazovanja s njegovom okolinom, barem kada je u pitanju obrazovanje zaposlenih.

Jesu li ovakva stajališta realna ili postoje samo kao subjektivna konstrukcija, bez obzira na njezinu logičku konzistentnost? Očito, neophodno je andragoški ciklus kao teoretski model empirijski evaluirati. Hipotezu da je andragoški ciklus sistem međuzavisnih postupaka usmjerenih na postizanje eksternih ciljeva obrazovanja, testirali smo tako da smo prikazali njegovu primjenu i to komparativno, tj. na istoj apscisi za sva obrazovna područja. To je prikazano na slici 14.

Slika 14: Primjena andragoškog ciklusa na različitim područjima obrazovanja zaposlenih



Na našoj su slici registrirane razlike u frekvencijama pojavljivanja određenog elementa u sistemu, tj. pojedinih faza andragošskog ciklusa, jer je to bitni kriterij koji je moguće kvantificirati. Razlike u frekvencijama, odnosno indeksu zastupljenosti pojedinih faza andragošskog ciklusa, ukazuju na već spomenutu relativnu samostalnost komponenti sistema koja se kreće unutar određenih granica. Razumije se da bi bilo nerealno očekivati potpunu ravnotežu u sistemu, tj. potpuno jednaku zastupljenost svih faza obrazovnog rada, jer je to zapravo samo jedan specijalni slučaj u dinamici sistema. Prema tome, nije pitanje da li razlike mogu postojati nego jesu li one u granicama koje još dozvoljavaju da se govori o sistemu ili ih one prelaze.

Inspekcijom histograma možemo zapaziti da su razlike između pojedinih obrazovnih područja osjetno veće nego unutar njih. Statističari bi rekli da je varijabilitet između grupa značajno veći nego varijabilitet unutar njih, pa se zato na slici vide četiri različito visoka ali unutar sebe relativno homogena bloka stupaca. Totalni interval I_1 za zastupljenosti pojedinih faza obrazovnog rada između različitih obrazovnih područja iznosi $T_1 = 31,54$, dok su totalni intervali u primjeni pojedinih faza andragošskog ciklusa unutar pojedinih područja znatno manji. Njihove vrijednosti iznose: obrazovanje za rad $T_1 = 26,92$; obrazovanje za samoupravljanje $T_1 = 21,15$; obrazovanje za kulturu $T_1 = 9,92$; osnovno obrazovanje $T_1 = 26,93$. Totalni interval I_2 među područjima oko tri je puta veći od T_1 unutar pojedinih obrazovnih područja. To znači da se obrazovanje u udruženom radu na nekim područjima još nedovoljno provodi, no tamo gdje se provodi ono se izvodi prema strukturi obrazovnog ciklusa u cjelini uz neka manja odstupanja koja ne dovode u pitanje samu

konceptiju, jer za ta odstupanja postoje plauzibilna objašnjenja.

To su faze izvođenja i vrednovanja u obrazovanju za kulturne aktivnosti te programiranje, izvođenje i vrednovanje u osnovnom obrazovanju. To međutim, ne znači da se ove faze ne realiziraju nego znači samo to da ih izvode drugi subjekti sistema kojima su one u podjeli obrazovnog rada pripale. To su institucije kulture i osnovna škola za odrasle - jer se programi osnovnog obrazovanja, po prirodi stvari, izrađuju i realiziraju izvan udruženog rada materijalne proizvodnje.

Da zaključimo, obrazovna praksa udruženog rada u osnovi je pozitivno valorizirala model andragoškog ciklusa pri čemu je njegova ekstenzivnost limitirana razvijenošću objektivnih i subjektivnih faktora o kojima ekstenzitet obrazovne funkcije u udruženom radu općenito ovisi. Ovladavanje obrazovnom funkcijom provodi se sistematskom primjenom postupaka andragoškog ciklusa pri čemu je relativno najslabija karika u tom lancu vrednovanje obrazovnih i odgojnih rezultata što je kritična točka cijeloga sistema jer otežava njegovu samoregulaciju, odnosno permanentno obnavljanje i ispravljanje ostalih faza ciklusa. To je ujedno i jedan od glavnih razloga što se slobodna razmjena rada u ovoj domeni teško ostvaruje.

3. Andragoški ciklus i reforma obrazovanja

Na kraju, nakon što smo pokušali odgovoriti na glavna pitanja ovoga rada, željeli bismo istaknuti još neke šire mogućnosti primjene andragoškog ciklusa u obrazovnoj praksi, prvenstveno sa stajališta unapređivanja ukupne društvene efikasnosti obrazovanja.

U uvodnom dijelu ovoga rada pokazali smo da vanjska djelotvornost obrazovanja, koja se očituje u njegovu doprinosu ekonomskom rastu i razvoju odnosa u društvu, ovisi o sasvim određenim faktorima. Najvažniji od njih jesu: usklađenost obrazovne produkcije po zanimanjima i obrazovnim stupnjevima s razvojnim potrebama privrede i društva u cjelini, zatim usklađenost između sadržaja obrazovanja i zahtjeva radnih, samoupravnih, kulturnih i ostalih funkcija čovjeka, te kvalitet osposobljenosti obrazovanih kadrova. Sa stajališta okoline obrazovanje ostvaruje svoju ulogu kao društveni podsistem ukoliko uspješno zadovoljava prije spomenute kriterije. O neefikasnosti obrazovanja se zato govori onda kada dolazi do značajnih strukturalnih neusklađenosti između obrazovne produkcije i potreba društva, što se očituje u pojavi tzv. suficitarnih i deficitarnih zanimanja, te onda kada stupanj radne, samoupravne ili neke druge osposobljenosti svršenih polaznika nije zadovoljavajući, bilo zbog toga što sadržaji obrazovanja nisu adekvatni zahtjevima tehničkog, društvenog i kulturnog progresa ili zato što nisu bili osigurani objektivni i subjektivni uvjeti za uspješno učenje.

Onda kada stupanj obrazovne neefikasnosti počinje ozbiljno ugrožavati funkcioniranje društva kao cjeline poduzimaju se veći ili manji zahvati u sistemu obrazovanja, ovisno o tome koji njegovi dijelovi najviše zakazuju. Krupne se promjene u sistemu nazivaju reformom obrazovanja. Mnoge su od njih parcijalne i kao takve nužno ograničenog dometa. Promjene u obrazovanju koje se poduzimaju u nas posljednjih godina mnogo su šire i temeljitije jer zahvaćaju gotovo sve stupnjeve obrazovanja i sve njegove pod-sisteme, i programski, metodički, organizacioni, kadrovski itd. Glavne mjere preobražaja obrazovne djelatnosti u našoj zemlji

sastoje se, kao što je poznato, u produžavanju općeg obrazovanja, ukidanju dualizma u obrazovanju, prijelazu na obrazovanje uz rad i iz rada, a sve to u funkciji čim čvršćeg povezivanja obrazovne djelatnosti s njegovom okolinom, odnosno udruženim radom koji treba da vodi politiku tih promjena i da sam postaje dijelom odgojno-obrazovnog sistema. Zajednički cilj svih tih mjera jeste da se društvu osiguraju kadrovi koji će uspješno razvijati njegove proizvodne snage ali i društvene odnose, te biti svestrano razvijene ličnosti.

Ako u analizi reforme obrazovanja napustimo konceptualni plan te prijedemo na operativni, vidjeti ćemo da se težište praktične akcije, nakon što su izvršene neophodne formalne i organizacione promjene, nalazi na nekoliko suštinskih problema. To je problem formuliranja i realizacije odgovarajuće upisne politike u usmjerenom obrazovanju, problem nomenklature zanimanja i programa obrazovanja, problem pedagoškog standarda te problemi slobodne razmjene rada.

Odgovarajućom se upisnom politikom želi barem ublažiti ako ne već i riješiti problem raskoraka između upisnih želja učenika i studenata i potreba privrede i društva za određenim kadrovima. Dominantna je orijentiranost populacije interesenata za obrazovanje prema neproizvodnim zanimanjima dok su potrebe privrede veće u sektoru materijalne proizvodnje. Situaciju još više komplicira treći akter u tom kompleksu, tj. institucije obrazovnog sistema koje također utječu na upisnu politiku u skladu sa svojim prostornim i kadrovskim kapacitetima. Usklađivanje ovih interesa trebalo bi se ostvariti u SIZ-ovima obrazovanja na temelju planova kadrova i obrazovanja. Proces planiranja ostvaruje se u udruženom radu na osnovu metodologije za ispitivanje globalnih

obrazovnih potreba. Prema tome, prva faza andragoškog ciklusa ima svoju primjenu ne samo na mikrorazini neke određene obrazovne akcije nego i na makronivou koji zahvaća čitave dijelove udruženog rada.

Reforma je zaoštrila i pitanje sadržaja ili programa obrazovanja, jer je njihova neadekvatnost identificirana kao jedan od ključnih uzroka obrazovne neefikasnosti. Zato je predložena nova nomenklatura zanimanja s pripadnim profilima, odnosno programima koje praksa u SR Hrvatskoj nije prihvatila jer nije bila primjenjena odgovarajuća metodologija ispitivanja diferenciranih obrazovnih potreba /profiliranje/ i programiranja. Stoga se pristupa preprogramiranju većeg dijela programa srednjeg usmjerenog obrazovanja i ističe potreba permanentnog praćenja promjena u svijetu rada i njihove translacije u programe prema metodologiji diferencijalnog programiranja.

Na dnevni su red konačno stavljeni i problemi uspješnog učenja /tzv. problemi unutarne ili pedagoške reforme/, jer je postalo bjelodano da se ne mogu razdvajati i parcijalno tretirati pojedine faze ili aspekti obrazovne djelatnosti koja je toliko efikasna koliko je efikasna najslabija od njih. Treba s tim u vezi reći da su nakon dugog razdoblja u kojem su u obrazovanju dominirala uža pedagoška gledanja, koja su sužavala probleme obrazovanja na školu i nastavu u njoj, kao reakcija na tu jednostranost, počela prevladavati sociologistička gledanja prema kojima se glavni problemi obrazovanja nalaze u sferi njegova odnosa s okolinom. Zato su u reformi dosta dugo bili zanemareni problemi vezani za odvijanje i protjecanje samog procesa odgajanja i obrazovanja. I opet je sama praksa upozorila da ovakvi jednostrani stavovi nisu opravdani. Pokazala se neo-

drživom prevelika osamostaljenost, razdvojenost i nepovezanost šire pripreme obrazovanja i njegovo neposredno izvođenje, što potvrđuje da je obrazovni rad sistem zbog čega različite intervencije u njemu moraju biti međusobno usklađene i sinhronizirane. U suprotnom one sistem mogu potresti, mogu ga i razoriti ali ga ne mogu unaprijediti.

Problemi slobodne razmjene rada pojavljuju se kao problemi prijelaza sa stvarno budžetskog načina financiranja obrazovne djelatnosti na njezino alimentiranje prema doprinosu porastu proizvodnosti rada i razvoju društvenih odnosa. Kao što je poznato, oni nisu zadovoljavajuće riješeni tako da samoupravni sporazumi koji se o tome sklapaju između davaoca i korisnika obrazovnih usluga samo su formalno slobodni i samoupravni, jer su stope izdvajanja propisane i u skladu su više s materijalnim mogućnostima društva u financiranju zajedničkih potreba nego li njihovom doprinosu njegovom razvoju. Jedan se od glavnih razloga ovakvom stanju nalazi u činjenici da nisu kvantificirani efekti obrazovanja na materijalni i društveni razvoj, jer se takva evaluacija obrazovanja ne provodi ili se ne provodi na metodološki zadovoljavajući način. Zbog toga obrazovna djelatnost ne može biti dovoljno upravljiv sistem pa odatle u njoj i toliko stihijnosti, proizvoljnosti i neracionalnosti. Ne ulazeći na ovome mjestu u razloge ovakvom stanju, želimo samo konstatirati ozbiljnost ovoga problema što potvrđuje i frekvencija diskusija o njemu, što na žalost nije u korelaciji s njegovim uspješnim rješavanjem.

Ako sada pokušamo povezati ove aktualne probleme provođenja reforme usmjerenog obrazovanja, koji jesu raznoliki, vidjeti ćemo da njih kao crvena nit povezuje logika andragoškog,

odnosno, točnije rečeno obrazovnog ciklusa, jer navedeni problemi očito tranšendiraju domenu obrazovanja odraslih i odnose se na obrazovnu djelatnost u cjelini. To su, dakle, problemi koji proizlaze iz provođenja pojedinih faza obrazovnog rada, ali ovaj puta ne na razini pojedine obrazovne akcije, nego na makroplanu globalnog obrazovnog sustava i globalne obrazovne politike. Mogli bismo, prema tome, hipotetički konstatirati da logika obrazovnog ciklusa ima univerzalan značaj jer reflektira neke fundamentalne zakonitosti u ostvarivanju obrazovne djelatnosti bez obzira na obrazovno područje ili razinu u sistemu. Točnost bi ove tvrdnje valjalo posebnim istraživanjem također provjeriti.

10. Zaključci istraživanja

U ovom odjeljku ukratko ćemo sumirati glavne rezultate empirijskog istraživanja. Najprije one koji se odnose na problem ovladavanja udruženog rada politikom obrazovanja, a potom one koji se tiču primjene andragošskog ciklusa u neposrednoj obrazovnoj praksi udruženog rada.

Distribucija utjecaja različitih aktera na politiku obrazovanja ispitana je s pomoću metode procjene poznate kao "grafikon utjecaja". Rezultati pokazuju da radni ljudi procjenjuju da još uvijek na obrazovnu politiku veći utjecaj imaju činioци izvan udruženog rada nego on sam. Pri tome utjecaj radne organizacije nije jednak na sve stupnjeve obrazovanja. Najveći je na završnu fazu srednjeg usmjerenog obrazovanja te neformalno osposobljavanje i usavršavanje radnika. Naualje, nije jed-

nak utjecaj različitih kategorija zaposlenih, što je naročito važno za ocjenjivanje stupnja područstvljavanja obrazovne politike unutar radne organizacije. Jer nije samo važno u kojoj mjeri udruženi rad kao takav utječe na ključne odluke iz domene obrazovanja, nego je jednako važno utvrditi čiji se to utjecaj u ime udruženog rada prenosi na više razina odlučivanja u sistemu. Rezultati pokazuju da je još uvijek najutjecajnija tehnostuktura /stručnjaci i rukovodioci/, pri čemu njihov utjecaj nije više odlučujući kao nekada /ostale kategorije zaposlenih imaju sve zajedno znatno više ukupnog utjecaja/. Što proces demokratizacije obrazovne politike nije otišao dalje uvjetovano je općom razvijenošću samoupravnih društvenih odnosa u udruženom radu te položajem obrazovne funkcije u odnosu na ostale funkcije radne organizacije. Prema sudu radnika, obrazovna funkcija zauzima, prema važnosti koja joj se pridaje u vođenju poslovne politike, posljednje /sedmo/ mjesto na ranglisti glavnih funkcija poduzeća. Usprkos tome zainteresiranost radnika za pitanja obrazovanja je visoka /66,5% ispitanika smatra da su radnici zainteresirani/. No njihov je interes više osobne prirode jer se osjećaju lično tangiranim kao interesenti za obrazovanjem. Pitanja sistema obrazovanja i onako se veoma rijetko nalaze na dnevnom redu zborova radnika i organa samoupravljanja. Uključenost udruženog rada u kreiranje i provođenje reforme obrazovanja je nedovoljna. Svega desetak od sto radnih organizacija procjenjuje da su značajno uključene u taj proces.

Primjena andragoškog ciklusa u školovanju zaposlenih radnih ljudi nije potpuna, ali ipak predstavlja značajan faktor u povezivanju rada i obrazovanja. Gotovo sve radne organizacije utvr-

đuju svoje globalne obrazovne potrebe na kojoj bi osnovi trebale voditi politiku izbora i upisa zaposlenih na razne škole i fakultete. S tim u vezi ispitana je struktura potreba za formalnim obrazovanjem. Oko 15% zaposlenih radnika ne posjeduju potrebnu stručnu spremu, pri čemu je najveći manjak kvalificiranih i visokokvalificiranih radnika. Uspoređujući ove podatke s onima o strukturi radnika koji se školuju možemo konstatirati da među njima još ne postoji zadovoljavajući sklad. Premalo radnika ima u osnovnom obrazovanju, a previše u višim školama i postdiplomskim studijama. Glavni razlozi ovih neusklađenosti jeste dominacija neproizvodne profesionalne orijentacije radnika u sistemu njihovih obrazovnih motiva te veća mogućnost studiranja uz rad na višim školama i postdiplomskim studijama. Radnici percipiraju obrazovanje kao važan put za vertikalno napredovanje u organizaciji poduzeća, te statusnu i materijalnu promociju. I što je osobito nepovoljno, za "bijeg" iz proizvodnih u neproizvodna zanimanja.

Upisna politika i kriteriji izbora radnika za nastavljnje obrazovanja uvjetovani su razvijenošću planske funkcije u obrazovanju. Ona je nedovoljno razvijena jer svega oko jedna trećina radnih organizacija ima srednjeročni plan kadrova i obrazovanja. Glavni razlog tome jeste nerazvijenost planiranja ukupnog razvoja kojega je obrazovanje integralni dio. Stoga se radnici još uvijek u velikom broju (50%) upućuju na školovanje na osnovu ličnih želja a ne objektivno utvrđenih potreba za obrazovanjem.

Utjecaj udruženog rada na školske programe raste u funkciji njihove završnosti, odnosno usmjerenosti kada se radi o srednjem obrazovanju. Na razini višeg i visokog obrazovanja ova

se tendencija gubi, jer veću ulogu u programiranju dobiva nauka kao izvor obrazovnih sadržaja. Daljko najveći utjecaj na programe imaju korisnici osposobljavanja i usavršavanja što samo potvrđuje činjenicu da su najčvršće veze između rada i obrazovanja uspostavljene u neformalnom obrazovanju odraslih. Zanimljivo je da distribucija željenog utjecaja u osnovi slijedi raspodjelu ostvarenog samo na znatno višem nivou. Uuruženi rad pretendira da odlučujuće utječe na završne programe srednjeg obrazovanja, postdiplomskog studija te osposobljavanja i usavršavanja, dok pri izradi programa višeg i visokog obrazovanja želi samo osrednji utjecaj, dakle partnersku ulogu zajedno s znanstvenim i visokoškolskim institucijama.

Pripremanje i izvođenje školovanja u raspodjeli obrazovnih radova pripada školi. Proizvodno-tehničko obrazovanje i nastava, proizvodna i ferijalna praksa, izrada završnih i diplomskih radova, odvija se u radnim organizacijama materijalne proizvodnje ali još uvijek nedovoljno organizirano i uspješno. Cirkulacija stručnih kadrova između proizvodnje i škole odvija se na ugovornim osnovama, jer nastavni rad još ne predstavlja dio redovne radne obaveze stručnih kadrova u privredi.

Vrećavanje školovanja zaposlenih se provodi parcijalno. Škole provode funkcionalnu internu valorizaciju, ocjenjujući znanje polaznika u vidu školskih ocjena. Eksterna valorizacija reducirana je na jedan vid ekonomske koja se sastoji u utvrđivanju "cijene obrazovanja", u kojoj dominira troškovni princip nad principom "doprinosa obrazovanja rastu proizvodnosti rada". Stoga eksterna valorizacija predstavlja najslabiju fazu u cjelini školovanja zaposlenih što smanjuje mogućnost da se ono efikasno unapređuje. To je jedan od razloga da ne pos-

toje komparativne analize efikasnosti redovnog školovanja mladih i povratnog obrazovanja, što otežava masovniju primjenu ove obrazovne strategije.

Neškolsko obrazovanje zaposlenih ostvaruje se kooperativnim djelovanjem radnih organizacija materijalne proizvodnje i institucija za obrazovanje odraslih. Glavni partneri tvornica još su uvijek radnička i narodna sveučilišta, školski, odnosno obrazovni centri, klubovi samoupravljača i druge obrazovne ustanove. Potpuno samostalno izvode osposobljavanje i usavršavanje samo velike radne organizacije koje su razvile vlastite obrazovne centre. Do sada nije ostvarena reformom zamišljena preraspodjela stručnog obrazovanja radnika u korist školskih centara u kojima dominira rad s djecom i omladinom. Kvaliteta obrazovanja odraslih u njima nije zadovoljavajuća. Opseg obrazovnih aktivnosti u udruženom je radu, gledajući broj kurseva i seminara te broj polaznika, u opadanju po stopi od 17%, odnosno 10% godišnje. Analizirajući različite hipoteze o uzrocima ove pojave najvjerojatnija je ona prema kojoj je zbog koncentracije reformskih napora na planu obrazovanja mladih došlo do svojevrsne unifikacije sistema, po mjeri školovanja omladine, koja ne pogoduje obrazovanju odraslih. Ova tendencija može biti samo privremena na što ukazuje rehabilitacija i oživljavanje rada institucija specijaliziranih za obrazovanje zaposlenih.

Što se tiče zastupljenosti pojedinih obrazovnih područja u praksi osposobljavanja i usavršavanja, valja konstatirati da dominira stručno obrazovanje radnika nad obrazovanjem za samoupravljanje, kulturnim i osnovnim obrazovanjem radnika. U praksi se, dakle, još ne realizira koncept kompleksnog, vi-

šestranog obrazovanja radnih ljudi. Osnovni je uzrok tome velika potreba za stručnim obrazovanjem zaposlenih zbog neodgovarajuće obrazovne produkcije redovnog školskog sistema. Redovni sistem raspolaže s programima za nekoliko stotina zanimanja širokog profila, dok u udruženom radu ima više hiljada zanimanja uskog profila. Nadalje, radi se i o potrebi osposobljavanja nekvalificiranih radnika za deficitarna zanimanja, te prekvalifikaciji i daljnjem stručnom usavršavanju radnika svih obrazovnih nivoa.

Nerazvijenost ostalih obrazovnih područja ima i druge specifične razloge. U većem dijelu radnih organizacija obrazovanje se za samoupravljanje ne percipira kao posebno područje osposobljavanja i usavršavanja radnika, nego ga se shvaća dijelom ili aspektom stručnog obrazovanja - odnosno njegove općeobrazovne osnove. Specifična bi se pak samoupravljačka znanja trebala steći kroz samoupravljačku praksu. Cvakva gledanja osjetno smanjuju obrazovne aktivnosti na ovome planu. Našim smo istraživanjima oborili opravdanost ovog stajališta makar je utvrđena pozitivna korelacija između nivoa obrazovanja i utjecaja pojedinca u procesu donošenja važnih odluka u organizaciji. To, naime, znači da su radnici koji su više stručno osposobljeni više osposobljeni i za samoupravljanje, pa zato striktno vezivanje samoupravljačkog obrazovanja za stupnjeviti sistem usmjerenog obrazovanja objektivno vodi raslojavanju radničke klase na niže, srednje i više samoupravljače, korelativno razlikama u njihovoj osposobljenosti. Edukativna vrijednost samoupravljačke prakse nije takva da bi mogla kompenzirati redovnim obrazovanjem nastale razlike, jednako kao što ne može zadovoljiti niti potreba za permanentnim usavrša-

vanjem samoupravljača. Stoga je očito da je neophodno razvijati obrazovanje za samoupravljanje kao posebno područje kojim bi se kompenzirale razlike u osposobljenosti pojedinaca i grupa različitog socioprofesionalnog položaja, te osiguralo njihovo permanentno usavršavanje.

Nadalje, ovo se obrazovanje i tamo gdje postoji, još ne smatra dovoljno efikasnim u smislu razvoja društvenih odnosa ili većeg dohotka. Razlike u konceptima ovoga obrazovanja, neizgrađen sistem njegove realizacije, neriješeno financiranje, fluktuacija kadrova koji se njime bave, otežavaju postizanje većeg obuhvata ovim obrazovanjem i njegove veće kvalitete. Ovo bi obrazovanje trebalo više vezati uz ključne, razvojne probleme radne organizacije kako bi se ostvarila veća integracija obrazovanja i samoupravljanja i ono postalo dinamičan faktor njegova razvoja.

Obrazovanje zaposlenih za kulturu sastoji se u stvaranju, razvijanju i zadovoljavanju specifičnih kulturnih potreba, interesa i navika. Ovo je područje najslabije zastupljeno u odnosu na sva ostala područja osposobljavanja i usavršavanja. Svega oko jedanaest od sto radnih organizacija izvodi neku fazu obrazovnog ciklusa na ovome području. Kvalitativna analiza kulturnih aktivnosti u CCUR-ima pokazuje da prevladavaju one koje se sastoje u povezivanju organizacija elitne kulture s proizvodnim organizacijama nad aktivnostima na razvoju kulture rada i života, a pogotovu nad onima kojima je cilj razvoj alternativne demokratske kulture udruženog rada. Stoga možemo reći da udruženi rad još nije postao subjektom kulturne politike i faktorom samoupravnog preobražaja kulture. Uočljive su, međutim, pozitivne tendencije planiranja kulture u CCUR-ima te

načisto je da se prevlada koncept elitne kulture poklanjanjem veće pažnje razvoju elementarne kulture te humanizaciji rada i radnih uvjeta.

Osnovno obrazovanje zaposlenih, s obzirom na svoju važnost i izraženost obrazovnih potreba, nedopustivo je slabo razvijeno. Gotovo 25% zaposlenih nema završeno osnovno obrazovanje, a njega pohađa manje od 1% zaposlenih. Budući da njega ne završava oko 10% osnovaca, armija se onih bez osnovnog obrazovanja na taj način dalje povećava. Strateško rješenje ovog problema vidjelo se u funkcionalizaciji osnovnog obrazovanja kako bi se ono učinilo atraktivnijim i za pojedinca i za udruženi rad. Rezultati nisu potvrdili ovačka očekivanja. Štoviše, obuhvat odraslih ovim obrazovanjem nije se povećao ali je pala njegova kvaliteta. Za to ima više uzroka.

Programiranje i izvođenje funkcionalnog osnovnog obrazovanja postaje kompleksnije jer nova programska struktura osnovnog obrazovanja objedinjuje osnovno obrazovanje i stručno osposobljavanje za prva dva stupnja nove kvalifikacijske ljestvice. Ono zahtijeva usklađenu suradnju više aktera i veću osposobljenost njegovih realizatora. Međutim, stručne su pripreme i šira društvena akcija, koja bi podržala primjenu novoga pristupa, izostale. Promjene su se svele na organizacione i one u financiranju, a one su, ustvari, djelovale negativno. Uključivanje osnovnog obrazovanja odraslih u djelatnost osnovnih škola za djecu, odnosno centara usmjerenog obrazovanja, zbog nedovoljne andragoške pripremljenosti kadrova koji ga izvođe, te naglašene komercijalizacije, dovelo je do pada njegove kvalitete i do povećanog osipanja polaznika. Prenošanje pak obaveze njegova financiranja sa SIZ-ova obrazovanja na osnovne organizacije

iz kojih dolaze polaznici, još je više smanjilo njihov i onako nedovoljan interes za ovo obrazovanje. Nadalje, povezivanje osnovnog obrazovanja s stručnim /za I i II stupanj stručne sprema/, doprinjelo je da se u OUK-ima materijalne proizvodnje proširi shvaćanje da se time smanjuju njihove obaveze i na planu stručnog osposobljavanja.

Posebni je problem ovoga rada bio empirijski testirati egzistenciju andragoškog ciklusa, tj. provjeriti da li je stajalište o njemu kao sistemu međuzavisnih postupaka, usmjerenih na postizanje eksternih ciljeva obrazovanja, samo konzistentna logična konstrukcija ili ona ima svoju potvrdu u stvarnosti. Hipotezu da je andragoški ciklus sistem radnih postupaka provjerili smo tako da smo usporedili njegovu primjenu na različitim područjima osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih. Utvrdili smo da se andragoški ciklus ne primjenjuje na svim područjima obrazovanja zaposlenih jednako ekstenzivno. Utvrđene su razlike statistički značajne. Indeksi zastupljenosti andragoškog ciklusa na različitim područjima jesu sljedeći: obrazovanje za rad $I_2 = 53,4$; obrazovanje za samoupravljanje $I_2 = 23,1$; osnovno obrazovanje $I_2 = 15,7$; obrazovanje za kulturu $I_2 = 3,6$. Razlike su ne samo statistički nego i praktički toliko značajne da je primjena najslabije zastupljene faze u području stručnog obrazovanja /valorizacije/ veća od primjene bilo koje druge faze na svim ostalim područjima. Varijabilitet je primjene pojedinih faza andragoškog ciklusa unutar istog područja neusporedivo manji. Dok totalni interval u indeksima zastupljenosti pojedinih faza andragoškog ciklusa između različitih obrazovnih područja iznosi 51,54, totalni interval u primjeni pojedinih faza andragoškog ciklusa unutar pojedinih

nih područja iznosi kako slijedi: obrazovanje za rad $T_i = 20,92$; obrazovanje za samoupravljanje $T_i = 21,15$; obrazovanje za kulturu $T_i = 2,62$ i osnovno obrazovanje $T_i = 27,93$. Ovakve razlike između područja, uz istovremenu daleko veću homogenost unutar područja, znače da udruženi rad nije dovoljno i jednako ovladao cjelinom višestranog obrazovanja radnika, ali tamo gdje se obrazovanje u udruženom radu provodi ono se provodi prema strukturi andragoškog ciklusa u cjelini uz neka manja odstupanja koja ne dovode u pitanje samu koncepciju, jer su rad u takvim fazama preuzeli drugi subjekti sistema kojima je on u podjeli obrazovnog rada pripao.

Da zaključimo, obrazovna praksa udruženog rada potvrdila je hipotezu da je andragoški ciklus sistem međuzavisnih, a ne zbir nezavisnih postupaka usmjerenih na postizanje vanjskih ciljeva obrazovne djelatnosti, barem u oblasti osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih. On prema tome može uspješno služiti usklađivanju svijeta rada i obrazovanja na mikronivou, -tj. na razini pojedinih programa, odnosno obrazovnih akcija. Analiza globalne obrazovne djelatnosti, njezinih problema na planu usklađivanja obrazovne produkcije s zahtjevima privrede i društva, upućuje na hipotetički zaključak da logika andragoškog ciklusa transcendirira domenu obrazovanja odraslih te da je primjenjiva na obrazovnu djelatnost u cjelini. Da li ona ima zaista univerzalan značaj, jer reflektira neke fundamentalne zakonitosti u ostvarivanju obrazovne djelatnosti, bez obzira na obrazovno područje i razinu u sistemu, valjalo bi provjeriti posebnim istraživanjem.

LITERATURA

- Anderson, C.A. i Bowman, M.J., Concerning the Role of Education in Development, Readings in the Economics of Education, Paris, UNESCO, 1968.
- Anarilović, V., Kako odrastao čovjek uči, Školska knjiga, Zagreb, 1976.
- Arzenšek, V., Participacija zaposlenih u jugoslovanskoj industriji, Moderna organizacija, 9-10, 1970.
- Amerhan, J., Tehnika, kvalifikace, vzdelani, Praha, 1965.
- Berlinguer, G. i Hinucci, A., Nauka i organizacija rada, Marksizam u svetu, 4, 1975.
- Bernstein, B., Language and Social Class, British Journal of Sociology, 1958.
- Bazdanov, S., Udruženi rad i obrazovanje, Mladost, Beograd, 1972.
- Bazdanov, S., Ratković, M. i Pastuović, M., Uticaj obrazovanja i tehničke kulture na ekonomski rast i produktivnost rada, Zavod za produktivnost, Zagreb, 1977.
- Blalock, H.M., Social Statistics, Mc Gra / Hill Book Company, 1960.
- Bowels, S., Protivrečnosti u visokom školstvu, Marksizam u svetu, 1, 1975.
- Brekić, J., Analiza aktivnosti na sjednicama radničkih savjeta, Izobrazba rukovodilaca, 5, 1961.
- Brekić, J., Organizacija složenijih kadrovsko-andragoških aktivnosti pomoću PERT - metode, Kadrovi i rad, Zagreb, 1971.
- Brekić, J. i Jurina, M., Dugoročna projekcija razvoja kadrova kao osnova politike profesionalnog razvoja, Ekonomski institut, Zagreb, 1975.
- Bulatović, R., Ispitivanje obrazovnih potreba u privrednoj organizaciji, Andragogija, 3, 1970.

- Dawson, Frewitt., Political socialization, Little, Brown, Boston, 1966.
- Đrašković, S., Kriza univerziteta, Kulturni radnik, 2, 1979.
- Edwards, E.B., Društveni i ekonomski uticaj visokog obrazovanja u zapadnoj Evropi, Univerzitet danas, 2-3, 1980.
- Engels, F., Anti-Diring, Kultura, Beograd, 1959.
- Ferguson, G.A., Statistical Analysis in Psychology and Education, McGraw-Hill Book Company, 1959.
- Filipović, D., Organizacioni osnovi obrazovanja odraslih, u Osnovi andragogije, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1976.
- Filipović, D. i Fastučević, N., Obrazovanje i razvoj kadrova, Privredno-finansijski vodič, Beograd, 1976.
- Flere, S., Obrazovanje za sve, Duga, Beograd, 1973.
- Flere, S., Savremeni sociološki pesimizam prema društvenom značaju obrazovanja, Naša tona, 12, 1970.
- From, E., U Riesman, D., Glazer, N., Denney, R., The Lonely Crowd, Doubleday, 1953.
- Furastija, Ž., Univerzitet pred stačajem, Duga, Beograd 1973.
- Gjanković, Z., Međusobni utjecaj kulture, odnosno kulturnog nivoa radnika i samoupravljanja, Radnik i obrazovanje, 2-3, 1968.
- Good, C. i Scars L., Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji, Otokar Keršovani, Rijeka, 1967.
- Gorupić, D., Radničko samoupravljanje i obrazovanje, u Marksizam, odgoj i obrazovanje, Instruktivni centar, Zagreb, 1974.
- Guilford, J.F., Osnova psihološke i pedagoške statistike, Savremena administracija, Beograd, 1960.

- Eyers C.A. i Harbison, F.H., *Education, Manpower and Economic Growth*, New York, McGraw Hill Book Company, 1963.
- Jansen, C., Planiranje obrazovanja kao teorija sistema, *Indok-bilten Zavoda za industrijsku pedagogiju u Rijeci*, 1, 7, 8, 1971.
- Jašić, Z., Složenost faktora koji utječu na doprinos obrazovanja privrednom razvoju, u *Utjecaj obrazovanja kadrova na ekonomski i profesionalni razvoj*, Ekonomski institut, Zagreb, 1979.
- Jelavić, A., Samoupravljanje i raspodjela u nekim industrijskim poduzećima Dalmacije, *Ekonomski institut, Split*, 1967.
- Jensen, A., *How Much Can We Boost Y?*, *Harvard Educational Review*, 1961.
- Jurina, B. i Pastuović, H., Ispitivanje potreba za obrazovanjem u radnoj organizaciji, *Andragoški centar, Zagreb*, 1972.
- Jurina, M., Planiranje obrazovanja u radnim organizacijama, u *Planiranje kadrova i obrazovanja u organizacijama udruženog rada*, Ekonomski institut i Republička zajednica za financiranje usmjerenog obrazovanja, Zagreb, 1973.
- Jurina, M., *Obrazovna djelatnost organizacije udruženog rada*, Školska knjiga, Zagreb, 1976.
- Katz, D., The functional approach to the study of attitudes, *Public Opinion Quarterly*, 24, 1960.
- Kauzlarčić, Z., Nova koncepcija kulturnih djelatnosti u privrednim radnim organizacijama, u *Suvremena andragoška teorija i praksa u Jugoslaviji*, Savež narodnih i radničkih sveučilišta SRH, Zagreb, 1968.
- Kavčič, B., Distribucija vpliva v podjetjih industrije in rudarstva v Sloveniji, *Javno mnenje*, 15, 1968.
- Krech, D. Crutchfield, R. Ballachey, *Individual in Society*, McGraw - Hill, 1962.

- Kuras, H.F., Svetska kriza obrazovanja, Interpres, Beograd, 1977.
- Kuvačić, I., Znanost i društvo, Naprijed, Zagreb, 1977.
- Lauc, A., Utjecaj nekih faktora na participaciju članova u upravljanju radnom organizacijom, /neobjavljena diplomska radnja, Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, 1964./
- Lettieri, A., Fabrika i škola, Marksizam u svetu, 1, 1975.
- Lenjin, V.I., Dela, Beograd, 1973. /tom 2/
- Marcuse, H., Counterrevolution and Revolt, Beacon, Boston, 1972.
- Marković, V., Prilog planiranju tvorničkog obrazovanja, Radnik i obrazovanje, 2, 1973.
- Marks, K. i Engels, F., Rani radovi, Naprijed, Zagreb, 1961.
- Mc Nemar, Q., Psychological Statistics, Wiley, 1949.
- Muzak, I., Obrazovanje radnika u organizacijama udruženog rada u uvjetima reforme odgoja i obrazovanja, Andragogija, 8-10, 1979.
- Munn, H.L., Psychology, Houghton Mifflin company, Boston, 1956.
- Mužić, V., Metodologija pedagoškog istraživanja, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1966.
- Novosel, F., Neke komunikacijske predrasude i njihovo djelovanje u komunikacijskom ponašanju, Zagrebačka psihologijska škola, Zagreb, 1966.
- Obrađović, J., Distribucija participacije u procesu donošenja odluka vezanih uz ekonomsko poslovanje poduzeća, Revija za sociologiju, 1, 1972.
- Obrađović, J., Participacija - rezultati istraživanja i teoretski model, Revija za sociologiju, 1, 1974.
- Pasarić, B., Vrednovanje obrazovanja, Industrijsko-pedagoški institut, Rijeka, 1976.

- Pastuović, N., Neki faktori participacije radnika u radu organa samoupravljanja, Psihološki problemi samoupravljanja u industrijskim preduzećima, Društvo psihologa SR Srbije, Beograd, 1969.
- Pastuović, N., Pokušaj mjerenja stupnja utjecaja članova organizacije u radu organa upravljanja, Revija za psihologiju, 2, 1970.
- Pastuović, N., Obrazovanje za samoupravljanje - posebno područje obrazovanja zaposlenih, Andragogija, 5, 1975.
- Pastuović, N., Sadržaji slobodne razmjene rada u usmjerenom obrazovanju, Naše teme, 2-3, 1976. b.
- Pastuović, N., Čigoj i obrazovanje zaposlenih kao funkcija samoupravno udruženog rada, Andragogija, 11-12, 1977.
- Pastuović, N., Obrazovni ciklus, Andragoški centar, Zagreb, 1978.
- Pastuović, N., Kriza obrazovanja, - uzroci i perspektive, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1980.
- Pastuović, N., Metodičke osnove izvođenja obrazovanja u radnoj organizaciji, Radničko i narodno sveučilište "Moša Pijade", Zagreb, 1981.
- Peatman, J.G., Introduction to Applied Statistics, Harper and Row, 1963.
- Petančić, M., Industrijska pedagogija, Radnički univerzitet "Novi Beograd", Beograd, 1963 a.
- Petančić, M., Ergodiđaktika, Općinski zavod za zapošljavanje, Rijeka, 1966 b.
- Petz, B., Osnovne statističke metode, Škola narodnog zaravlja A. Štampar, Zagreb, 1964.
- Planiranje kadrova i obrazovanja u organizacijama udruženog rada, Ekonomski institut i Republička zajednica za financiranje usmjerenog obrazovanja, Zagreb, 1973.
- Planiranje usmjerenog obrazovanja, Radničko sveučilište "Moša Pijade", Zagreb, 1975.

- Poljak, V., Tok nastavnog procesa, u Pedagogija, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1978.
- Pongrac, S., Provedba anaragoškog ciklusa u uvjetima reforme obrazovanja odraslih, Ekonomika škola, 9, 1977.
- Fusić, B., Samoupravljanje, Narodne novine, Zagreb, 1968.
- Rajkov, M., Teorija sistema, Fakultet organizacionih nauka, Beograd, 1976.
- Reiner, E., School is Dead, Penguin, Harmondsworth, 1975.
- Riht, R., Civilizacija na raskršću, Komunist, Beograd, 1972.
- Robinson, i Vaizey, J., Economics of Education, prema Bezdanov i suradnici, Uticaj obrazovanja i tehničke kulture na ekonomski rast i produktivnost rada, Zavod za produktivnost, Zagreb, 1977.
- Roszak, T., The Dissenting Academy, Penguin Book comp., Harmondsworth, 1969.
- Rus, V., Odgovornost u našim radnim organizacijama, Sociologija, 3, 1969.
- Russell, B., Education, and the Social Order, Unwin, London, 1971.
- Samolovčev, B., Problem istraživanja obrazovnih potreba u radnoj organizaciji, Andragogija, 3, 1979.
- Samolovčev, B., Sistem obrazovanja i vaspitanja u reformnoj transformaciji, Andragogija, 3-4, 1979.
- Samolovčev, B. i Muradbegović, H., Čošta andragogija, Veselin Masleša, Sarajevo, 1979.
- Samolovčev, B., Utvrđivanje obrazovnih potreba, planiranje, organizacija i izvođenje odgoja i obrazovanja u organizacijama udruženog rada, Andragogija, 8-10, 1979.
- Samoupravni preobražaj i reforma odgoja i obrazovanja odraslih, Obrazovanje i rad, 2-3, 1975.
- Savićević, D., Povratno obrazovanje, BIGZ, Beograd, 1975.
- Siegel, S., Nonparametric Statistics, Mc Graw - Hill Book Company, 1956.

- Stone, L., *The University in Society*, Princeton University, Princeton, 1975.
- Super, D.E., *The Work Values Inventory, Contemporary Approaches to Interest Measurement*, University of Minnesota Press, 1973.
- Šiber, I., *Socijalna struktura i politički stavovi*, Narodno sveučilište grada Zagreba, 1974.
- Šuvar, S., *Samoupravljanje i druge alternative*, Narodno sveučilište grada Zagreba, 1972.
- Šuvar, S., *Škola i tvornica*, Školska knjiga, Zagreb, 1977.
- Šverko, B., *Psihosocijalni aspekti izbora zanimanja i obrazovanja*, Centar za društvenu djelatnost omladine CSO SRH, 1981.
- Tonković, S., *Položaj i funkcija COUR-a u obrazovanju*, *Andragogija*, 3-10, 1979.
- Usmjereno obrazovanje, RSIZ odgoja i usmjerenog obrazovanja SRH, 32, 1980.
- Ustav SFR Jugoslavije, *Narodne novine*, Zagreb, 1974.
- Zvonarević, M., *Istraživačke metode u andragogiji*, u *Osnovi andragogije*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1966.
- Zvonarević, M., *Socijalna moć, informiranje i motivacija u procesu samoupravljanja*, *Naše teme*, 6, 1969.
- Županov, J., *Grafikon utjecaja kao analitičko oruđe za izučavanje strukturalne promjene organizacije poduzeća*, *Univerza v Ljubljani*, 1964.
- Županov, J., *Samoupravljanje i društvena moć*, *Naše teme*, Zagreb, 1969.

Prilog br. 1. Popis ispitanih radnih organizacija

Gradevinarstvo

- "Hidroelektra", Zagreb
- "Industrogradnja", Zagreb
- "Tehnika", Zagreb
- "Ivan Lučić Lavčević", Split

Metal i brodogradnja

- "Željezara", Sisak
- "Rade Končar", Zagreb
- Brodogradilište "Treći maj", Rijeka
- Brodogradilište, Split
- "Tomo Vinković", Bjelovar

Kemija i nemetali

- "Jugoplastika", Split
- "Transport", Solin
- "Tvornica cementa 10. kolovoz", Solin
- "Prvoborac", Solin
- "Valjak", Solin
- "Partizan", Kaštel Sućurac
- "Kningips", Knin
- "Zajedničke službe SCUR-a Dalmacija cement", Solin
- "Čdržavanje i investiciona izgradnja SCUR-a Dalmacija cement", Solin
- Tvornica salonita "Antiša Vučićić", Vranjic
- Radna zajednica interna banka SCUR-a Dalmacija cement, Solin
- Tvornica cementa "Ranko Šperac", Omiš
- "Saponia", Osijek
- INA-Rafinerija nafte, Sisak
- Industrija stakla, Lipik

- "Pliva", Zagreb

Drvena industrija i šumarstvo

- "Tvin", Virovitica
- DIK, Belišće
- "Slavonska šuma", Vinkovci

Tekstil, guma, koža, obuća

- "Varteks", Varaždin
- "RIC", Rijeka
- Kombinat "Borovo", Borovo

Poljoprivreda i prehrambena industrija

- IPK, Osijek
- PIK "Belje", Belje
- PIK, Nova Gradiška
- "Podravka" Koprivnica
- PIK "Neretva" Cpuzen, Metković
- "Zagrebačka mljekara", Zagreb

Komunalna djelatnost

- "Vodovod, kanalizacija, čistoća", Zagreb

Zanatstvo

- "Auto-Slavonija", Osijek

Saobraćaj

- ŽTP, Zagreb
- "Čazmatrans", Čazma
- "Jugolinija", Rijeka
- Aerodrom "Pleso", Zagreb
- ZET, Zagreb

Turizam i ugostiteljstvo

- "Plava laguna", Poreč
- Hoteli "Solaris", Šibenik
- "Babin kuk", Dubrovnik
- "Intercontinental", Zagreb
- "Osijek", Osijek

Zdravstvo

- Bolnica "Rebro", Zagreb
- Bolnica "Mladen Stojanović", Zagreb
- Medicinski centar, Čakovec

Prilog br. 2: Fopsis varijabli/pitanja/obuhvaćenih
istraživanjem:

1. Naziv radne organizacije:

2. Sjedište radne organizacije:

3. Ukupan broj zaposlenih u CUR-u:

4. Kvalifikaciona struktura zaposlenih:

NKV:	NSS:
PKV:	SSS:
KV:	VšSS:
VKV:	VSS
	Mr i Dr:

5. Potrebna kvalifikaciona struktura zaposlenih prema
sistematizaciji poslova i radnih zadataka:

NKV:	NSS:
PKV:	SSS:
KV:	VšSS:
VKV:	VSS:
	Mr i Dr:

6. Broj radnika na školovanju /uz rad i iz rada/ prema
stupnjevima:

u osnovnoj školi:

u srednjim školama:

u višim školama:

na fakultetima:
 na postdiplomskim studijama:
 priprema doktorat nauka:

7. Broj učenika i studenata s kojima je sklopljen
 ugovor o obrazovanju:

1978. godine:

1979. godine:

8. Popis deficitarnih zanimanja u vašoj radnoj organizaciji:

9. Razloži fluktuacije radnika u deficitarnim zanimanjima:

- a/ nizak osobni dohodak
- b/ uvjeti rada
- c/ nemogućnost napredovanja u struci
- d/ nizak društveni ugled zanimanja
- e/ nekreativan /dosadan/ posao
- f/ _____

10. Što je, prema vašem mišljenju, glavni uzrok slabog
 opredjeljivanja mladih za tzv. proizvodna zanimanja:

11. Ima li vaša OUR utjecaja na sredstva koja izdvaja za
 usmjereno obrazovanje:

- a/ ima značajan utjecaj
- b/ ima mali utjecaj
- c/ nema utjecaja

12. Koliko godišnje vaša radna organizacija izdvaja dodatnih sredstava /povrh stope od 2,2% iz dohotka koja se akumulira u SIZ-u/ za osposobljavanje i usavršavanje radnika:

u 1977. godini:

u 1978. godini:

u 1979. godini:

13. Organizacija obrazovne funkcije /tko stručno prati obrazovnu problematiku/?

a/ kadrovik

b/ referent za obrazovanje

c/ referada za obrazovanje

d/ odsjek ili odsjek za obrazovanje

e/ obrazovni centar

14. Ima li vaš OUK plan kadrova?

a/ ima godišnji plan

b/ ima srednjeročni plan /do 1985. god./

c/ ima dugoročni plan /iza 1985. god./

d/ nema plan kadrova

15. Ima li vaš CUR plan obrazovanja?

a/ ima godišnji plan

b/ ima srednjeročni plan /do 1985. god./

c/ ima dugoročni plan /dalje od 1985. god./

15. Označite glavni razlog zbog kojega organizacija ne posjeduje plan kadrova i obrazovanja:
- a/ kadrovskoj i obrazovnoj funkciji se ne pridaje potrebna važnost
 - b/ CCUR-i ne iskazuju **svoje kadrovske i obrazovne potrebe**
 - c/ ne postoji plan razvoja organizacije:
 - d/ nije razrađena metodologija planiranja:
17. Označite tko daje inicijativu za izradu plana kadrova i obrazovanja?
- a/ radnici na zborovima CCUR-a
 - b/ direktor radne organizacije
 - c/ služba za obrazovanje
 - d/ služba za razvoj
 - e/ društveno-političke organizacije
 - f/ stručni kolegij radne organizacije
 - g/ _____
18. Koliko je vaša radna organizacija uključena u kreiranje i provođenje reforme usmjerenog obrazovanja?
- a/ uključena je značajno
 - b/ malo je uključena
 - c/ nije uključena
19. Koliki je utjecaj vaše radne organizacije na politiku odgoja i obrazovanja /upisnu politiku, sadržaje, mrežu obrazovnih institucija, materijalna sredstva, zakone itd./?

- a/ radna organizacija je bez utjecaja
- b/ radna organizacija ima mali utjecaj
- c/ radna organizacija ima srednji utjecaj
- d/ radna organizacija ima veliki utjecaj
- e/ radna organizacija ima odlučujući utjecaj

20. Koliki je utjecaj pojedinih kategorija zaposlenih na pitanja odgoja i obrazovanja u vašoj radnoj organizaciji?

Opis utjecaja	Bez utjecaja	Mali utjecaj	Srednji utjecaj	Veliki utjecaj	Odlučujući utjecaj
Kategorija zaposlenih					
Radnici u proizvodnji					
Radnici u administraciji					
Radničjaci					
Radnici u vodstvu					
Radnici u de- partmanima					
Legat					

21. Koliki je utjecaj vaše radne organizacije na pojedine stupnjeve i oblike obrazovanja?

stupanj utjecaja oblik obra- ovanja	Bez utjecaja	Mali utjecaj	Csrednji utjecaj	Veliki utjecaj	Odlučujući utjecaj
--	-----------------	-----------------	---------------------	-------------------	-----------------------

pedškolski
goj

inovno
obrazovanje

pripremna faza
rednjeg obraz.

avršni dio
rednjeg obraz.

više i visoko
obrazovanje

posobljav. i
savršavanje

22. Koliki je utjecaj vaše radne organizacije na programe
školovanja?

a/ nema utjecaja

b/ ima mali utjecaj

c/ ima utjecaj

23. Koliki je stvarni i željeni utjecaj vaše radne organizacije na programe pojedinih stupnjeva i oblika obrazovanja?

Upanj utjecaja	Bez utjecaja	Mali utjecaj	Osrednji utjecaj	Veliki utjecaj	Odlučujući utjecaj
Upanj obrazovanja					
Školsko obrazovanje					
Priznato obrazovanje					
Uvršteno rednje obrazovanje					
Niš i visoko obrazovanje					
Postdiplomski studij					
Uposobljavanje usavršavanje					

24. Kakva je zainteresiranost radnika za odlučivanje o pitanjima odgoja i obrazovanja?

- a/ radnici su veoma zainteresirani
- b/ radnici su osrednje zainteresirani
- c/ radnici uglavnom nisu zainteresirani

25. Koji su glavni razlozi nedovoljne angažiranosti radnika u odlučivanju o odgoju i obrazovanju?

- a/ nedovoljna informiranost radnika
- b/ nedovoljna zainteresiranost radnika
- c/ nedovoljno obrazovanje radnika
- d/ nemogućnost stvarnog vršenja utjecaja
- e/ radno mjesto ne omogućava uvid u probleme obrazovanja
- f/ ima mnogo važnijih problema od obrazovanja
- g/ _____

26. Rangujte pojedine funkcije radne organizacije prema važnosti koja im se pridaje:

- razvojna
- zdravstvena
- proizvodna
- obrazovna
- komercijalna
- financijska
- društveni standard

27. Koje su institucije realizatori osposobljavanja i usavršavanja vaših radnika?

Radna organizacija realizira osposobljavanje i usavršavanje:

- a/ potpuno samostalno
- b/ zajedno s radničkim i narodnim sveučilištem
- c/ zajedno s obrazovnim ili školskim centrom
- d/ zajedno s radničkim i narodnim sveučilištem i obrazovnim centrom
- e/ zajedno s radničkim i narodnim sveučilištem i klubom samoupravljača
- f/ zajedno sa svim navedenim institucijama

28. Navedite broj tečajeva i polaznika osposobljavanja i usavršavanja:

1978. godine: broj tečajeva:

broj polaznika:

1979. godine: broj tečajeva:

broj polaznika:

29. Označite ona područja obrazovanja radnika koja se provode u vašoj radnoj organizaciji:

a/ stručno osposobljavanje i usavršavanje

b/ obrazovanje radnika za samoupravljanje

c/ obrazovanje za kulturne aktivnosti

d/ osnovno obrazovanje radnika

e/ ne provodi se nikakvo obrazovanje

30. U priloženoj tabeli označite križićem one faze obrazovnog rada u pojedinom obrazovnom području koje se primjenjuju u obrazovnoj praksi vaše radne organizacije /ne ispunjavajte prije nego što saslušate uputu!

obrazovno područje za raz. da	Obrazovanje za rad /stručno obrazovanje/	Obrazovanje za samoupravljanje	Obrazovanje za kulturne aktivnost	Osnovno obrazovanje
----------------------------------	--	--------------------------------	-----------------------------------	---------------------

aktiviranje
razovnih
treba

aktiviranje
obrazovanja

aktiviranje
na obraz-
ovanje

posredno
aktiviranje
organizira-
nje obrazovanja

aktiviranje
razovnog
procesa

aktiviranje
ekata
obrazovanja

Prilog br. 3: Račun hi-kvadrata uz tabelu 24.

Ispitivanje obrazovnih potreba

razovno dručje	Za rad	Za samoup.	Za kulturu	Osnovno obrazovanje	Ukupno
ispituje trebe	33 16	12 16	5 16	14 16	54
e ispituje otrebe	19 36	40 36	47 36	38 36	144
UKUPNO:	52	52	52	52	208

$$\chi^2 = 38,5092$$

$$C = 0,38$$

$$P < 0,01$$

Planiranje obrazovnog rada

razovno dručje	Za rad	Za samoup.	Za kulturu	Osnovno obrazovanje	Ukupno
lanira	31 17,5	18 17,5	6 17,5	15 17,5	70
e planira	21 34,5	34 34,5	46 34,5	37 34,5	138
UKUPNO:	52	52	52	52	208

$$\chi^2 = 27,545$$

$$C = 0,24$$

$$P < 0,01$$

Programiranje obrazovnih sadržaja

Obrazovno područje	Za rad	Za samoup.	Za kulturu	Osnovno obrazovanje	Ukupno
Programira	25 11,25	12 11,25	6 11,25	1 11,25	45
Ne programira	28 40,75	40 40,75	46 40,75	51 40,75	163
KUPNO:	52	52	52	52	208

$$\chi^2 = 39,789$$

$$C = 0,40$$

$$P < 0,01$$

Pripremanje obrazovnog procesa

Obrazovno područje	Za rad	Za samoup.	Za kulturu	Osnovno obrazovanje	Ukupno
Priprema	33 15,75	12 15,75	6 15,75	12 15,75	63
Ne priprema	19 36,25	40 36,25	46 36,25	40 36,25	145
KUPNO:	52	52	52	52	208

$$\chi^2 = 40,944$$

$$C = 0,40$$

$$P < 0,01$$

Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa

Obrazovno područje	Za rad	Za samoup.	Za kulturu	Osnovno obrazovanje	Ukupno
zvođi	25 10,5	11 10,5	2 10,5	4 10,5	42
zvođi	27 41,5	41 41,5	50 41,5	48 41,5	166
UKUPNO:	52	52	52	52	208

$$\chi^2 = 30,783$$

$$C = 0,39$$

$$F < 0,01$$

Vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa

Obrazovno područje	Za rad	Za samoup.	Za kulturu	Osnovno obrazovanje	Ukupno
rednuje	19 7,5	7 7,5	1 7,5	3 7,5	30
ie rednuje	33 44,5	45 44,5	51 44,5	49 44,5	178
UKUPNO:	52	52	52	52	208

$$\chi^2 = 30,381$$

$$C = 0,35$$

$$F < 0,01$$