



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Mislav Balković

**UPRAVLJANJE ZNANJEM PRI
PRIZNAVANJU I VREDNOVANJU
NEFORMALNOG I INFORMALNOG
UČENJA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, ožujak 2016



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Mislav Balković

**UPRAVLJANJE ZNANJEM PRI
PRIZNAVANJU I VREDNOVANJU
NEFORMALNOG I INFORMALNOG
UČENJA**

DOKTORSKI RAD

Mentori:

prof.dr.sc. Vladimir Šimović
prof.dr.sc. Mile Dželalija

Zagreb, ožujak 2016



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Mislav Balković

**KNOWLEDGE MANAGEMENT WITHIN
RECOGNITION AND VALIDATION OF
NON-FORMAL AND INFORMAL
LEARNING**

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

prof.dr.sc. Vladimir Šimović
prof.dr.sc. Mile Dželalija

Zagreb, March 2016

PODACI O DOKTORSKOJ DISERTACIJI

I. A u t o r

Ime i prezime: Mislav Balković

Datum i mjesto rođenja: 09. travnja 1975., Zagreb

Naziv fakulteta i datum diplomiranja: Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu, 1998 – diplomatska razina, 2004 – magistar znanosti

Sadašnje zaposlenje: Visoko učilište Algebra, Zagreb

II. D o k t o r s k a d i s e r t a c i j a

Naslov: UPRAVLJANJE ZNANJEM PRI PRIZNAVANJU I VREDNOVANJU NEFORMALNOG I INFORMALNOG UČENJA

Broj stranica, slika, tablica, priloga, bibliografskih podataka: 398 stranica, 34 slike, 67 tablica, 2 priloga, 180 bibliografskih podataka

Znanstveno područje, smjer i disciplina iz koje je postignut akademski stupanj:

Društvene znanosti, informacijske znanosti

Mentor ili voditelj rada, Prof.dr.sc. Vladimir Šimović, Prof.dr.sc. Mile Dželalija

Fakultet na kojem je rad objavljen: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

III. O c j e n a i o b r a n a

Datum prijave teme: 25.02.2015.

Datum prihvatanja teme od Znanstveno-nastavnog vijeća: 19.11.2015.

Datum prihvatanja teme od strane Senata Sveučilišta u Zagrebu: 19.01.2016.

Datum predaje rada: 09.03.2016.

Datum sjednice Fakultetskog vijeća na kojoj je prihvaćena pozitivna ocjena rada: 14.07.2016.

Sastav povjerenstva koje je rad ocijenilo: izv.prof.dr.sc. Krešimir Pavlina, izv.prof.dr.sc.

Mihaela Banek Zorica i prof.dr.sc. Ljubica Bakić Tomić

Sastav povjerenstva za obranu rada: izv.prof.dr.sc. Krešimir Pavlina, izv.prof.dr.sc. Mihaela

Banek Zorica i prof.dr.sc. Ljubica Bakić Tomić

Datum obrane rada: 05.09.2016.

Rad je izrađen na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Voditelji rada: Prof.dr.sc. Vladimir Šimović, i Prof.dr.sc. Mile Dželalija

I. Sažetak

Ovaj rad nastao je u okviru razvoja nacionalnog sustava kvalifikacija u Republici Hrvatskoj unutar kojeg do danas nije osmišljen niti implementiran podsustav priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Njega bi pak prema preporuci Vijeća Europske unije članice Europske Unije trebale uvesti do 2018 godine (Council of the European Union, 2012) i to slijedeći koncept „jednake vrijednosti“ kvalifikacija stečenih vrednovanjem s onima stečenim u formalnom obrazovanju. Ovaj novi teoretski koncept uveden krajem 2012 predmetnom preporukom vijeća EU predstavlja novi zahtjev koji EU države trebaju uzeti u obzir pri dizajnu i implementaciji svojih modela priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Njegovom implementacijom i čvrstim naslanjanjem na kvalifikacijski okvir i u njemu propisane standarde, stvara se osnova za prepoznavanje tacitnog znanja kod kandidata vrednovanja te njegovu pretvorbu u eksplicitno znanje kao i kodifikaciju tako prepoznatih čestica znanja korištenjem hijerarhijskog višedimenzionalnog sustava kodiranja definiranog kvalifikacijskim okvirom.

Model sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja predložen ovim radom temelji se na dizajnu i provedbi deset izvornih znanstvenih istraživanja (šest kvalitativnih i četiri kvantitativna) koja su obuhvatila više od 2000 ispitanika i ključne dionike u procesu razvoja i upravljanja sustavima zapošljavanja i obrazovanja. Kao rezultat predmetnih istraživanja i proučavanja najboljih svjetskih praksi i EU preporuka razvijeni su dijelovi modela upravljanja znanjem koji osiguravaju vezu modela na eksterne referentne sustave poput budućeg registara HKO, registra ljudskih potencijala ili budućeg ESCO registra. Razrađeni su i opisani elementi organizacijskog i upravljačkog (interni i nacionalni) modela uspostave sustava upravljanja znanjem kod vrednovanja neformalnog i informalnog učenja uz stavljanje naglaska na pitanja poput provedbe provjere znanja, nužnih kadrovskih uvjeta te korištenja ishoda učenja i standarda propisanih unutar registara HKO. Kao potpora uspostavi sustava dizajniran je i model informacijskog sustava i to tako da njegov model podataka bude usklađen sa informacijskim zahtjevima koji proizlaze iz opisa elemenata modela sustava upravljanja znanjem kod vrednovanja, da može koristiti adekvatne sustave šifriranja (postojeće i buduće) kako bi dao podlogu uklapanja u druge relevantne nacionalne sustave, da dio informacija koje prikuplja mogu poslužiti kao temeljni registar vrednovanih čestica znanja ili dijelova kvalifikacija te da prepoznaje moderne koncepte interoperabilnosti i omogućuje otvorenost prema razvoju aplikativnih informacijskih rješenja kod budućih ponuđača vrednovanja.

II. Abstract

This doctoral thesis has been prepared within the process of National Qualifications System development in Republic of Croatia, where subsystem for validation of non-formal and informal learning has not been conceptualized or implemented. Accordingly to the Councils' of European Union Recommendation (Council of the European Union, 2012), EU member states should by 2018 implement systems for validation of non-formal and informal learning using "equal value" between qualifications awarded as a result of formal programs and those awarded as a result of validation. Stated new theoretical concept introduced at the end of 2012 through Recommendation poses new regulatory requirement that should be taken into consideration in design and implementation of validation systems throughout Europe. Implementation of "equal value" concept together with the strict use of National Qualifications Frameworks and its Standards build foundation for recognition of Tacit knowledge of validation candidates and its transformation into explicit "knowledge particles" coded using hierarchical multidimensional coding system introduced through NQF and its domains (sector, volume, levels,...). Knowledge management model for support of validation, which is introduced through this dissertation, has been founded on design and pursuance of ten original scientific researches (six qualitative and four quantitative) which included more than 2000 relevant participants and key policy stakeholders within educational and labor market development contexts. As a result of stated research results, extensive scientific literature review as well as EU implementation recommendations and requirements, elements of knowledge management model has been designed, developed and proposed. They take into account link to external referent systems such as CRO QF register, future Human Resources register and future ESCO register. Elements of organizational and governance (internal and external) model of the system have been conceptualized, putting emphasize on questions and topics such as: learning assessment, staffing requirements and use of learning outcomes and assessments standards defined within CRO QF. As a support subsystem to the knowledge management model of validation, model of IT system have been also developed and proposed. Its data model is fully coherent with informational requirements originating from validation elements, while it also uses adequate coding systems (current and future) as a foundation for interconnection to other relevant national systems. Furthermore, part of the data and information acquired within the validation process are envisaged to populate future basic register of validation results, holding certified "knowledge particles" of each individual, as part of their full or partial qualifications and as a support to their career development. Proposed IT

solution has been designed and modeled to be fully open to third party solutions that might be developed by validation providers in the future.

III. Ključne riječi.

Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja; koncept jednake vrijednosti; upravljanje znanjem;

Recognition of prior learning; RPL; Validation of non-formal and informal learning; VNFIL; equal value; knowledge management

IV. Popis slika

Slika 1. – Obrazovni rezultati i ostvarene stope rasta gospodarstva	6
Slika 2. – Stopa ovisnog starijeg stanovništva (<i>izvor: Eurostat - online data code: demo_pjanind and tsdde511</i>).....	7
Slika 3. – Plan istraživanja - struktura korištenih istraživačkih metoda i instrumenata	109
Slika 4. - Prosječne vrijednosti, najmanji i najveći rezultati kategorijalnih varijabli instrumenta K2	207
Slika 5. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje važnosti kvalitete rada i vrste organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javne isprave u visokom obrazovanju	208
Slika 6. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje važnosti načina provedbe vrednovanja, kriterije donošenja odluka o dodjeli javne isprave i dokumentiranje postupka vrednovanja	209
Slika 7. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje korištenja javnih isprava, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem	209
Slika 8. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje osiguravanja kvalitete vrednovanja i priznavanja koje je primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti	210
Slika 9. - Prikaz svojstvenih vrijednosti (Eigenvalues)	212
Slika 10. - Paralelne projekcije varijabli upitnika na faktore	217
Slika 11. - Raspodjela relativnih frekvencija u postocima po razredima za sumarnu varijablu A područja	223
Slika 12. - Raspodjela relativnih frekvencija u postocima po razredima za sumarnu varijablu B područja	224
Slika 13. - Raspodjela relativnih frekvencija u postocima po razredima za sumarnu varijablu C područja	225
Slika 14. - Raspodjela relativnih frekvencija u postocima po razredima za sumarnu varijablu D područja	226
Slika 15. - Prosječne vrijednosti, najmanji i najveći rezultati kategorijalnih varijabli Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	236
Slika 16. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje <i>moćnih razloga pristupanja vrednovanju</i>	237
Slika 17. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje <i>boljeg informiranja i podrške potencijalnim kandidatima u postupku vrednovanja</i>	238
Slika 18. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje <i>korištenja javnih isprava, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem</i>	238
Slika 19. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje osiguravanja kvalitete vrednovanja i priznavanja koje je primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti	239
Slika 20. - Prikaz svojstvenih vrijednosti (Eigenvalues)	241
Slika 21. - Paralelne projekcije varijabli upitnika na faktore	244
Slika 22. - Srednji rangovi pojedinačnih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja s obzirom na radno iskustvo ispitanika	252
Slika 23. - Srednji rangovi pojedinačnih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, između potencijalnih ponuđača i korisnika vrednovanja	257
Slika 24. - Srednji rangovi kod pojedinačnih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja s obzirom na cijenu koju bi ispitanici platili za javne isprave	263
Slika 25. – Shematski prikaz prijedloga modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.....	284
Slika 26. - Mogućnost eksperimentiranja na realnom sustavu prikazanom modelom	292
Slika 27. – Osnovna ideja modela upravljanja znanjem u kontekstu kvalifikacijskog okvira	294
Slika 28. – Povezanost ishoda učenja i čestica znanja	296
Slika 29. – Ilustracija prikaza čestice znanja u n-dimenzionalnom prostoru sustava upravljanja znanjem	297
Slika 30. – Ilustracija postupka vrednovanja kao prepoznavanje i smještanje pojedinih čestica znanja koje posjeduje pojedinca unutar sustava upravljanja znanjem	298
Slika 31. – Moguća konfiguracija tri informacijska sustava za potporu procesa priznavanja i vrednovanja	321
Slika 32. – Kontekstni dijagram slučajeva korištenja informacijskog sustava za potporu vrednovanju	327
Slika 33. – ER dijagram informacijskog sustava za potporu vrednovanju	331
Slika 34. – Relacijski model baze podataka informacijskog sustava za potporu vrednovanju	332

V. Popis tablica

TABLICA 1. Ključni indikatori razvoja sustava obrazovanja u EU i Hrvatskoj 2014	5
TABLICA 2. Ključni zakoni relevantni za uspostavu sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. .	9
TABLICA 3. Strateški ciljevi usklađeni sa razvojem HKO i priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. .	12
TABLICA 4. Popis država koje su povezale svoj kvalifikacijski okvir sa EKO.	29
TABLICA 5. Prikaz referenci razina kvalifikacijskih okvira i postojećih vrsta formalnih programa obrazovanja u Republici Hrvatskoj.....	45
TABLICA 6. Usporedba različitih pristupa određivanju faza postupka vrednovanja	68
TABLICA 7. Usporedni prikaz smjernica, načela i preporuka u relevantnih za sustav vrednovanja	96
TABLICA 8. Izvori podataka za analizu operativnih istraživačkih pitanja	114
TABLICA 9. Vrste i tipovi korištenih istraživačkih instrumenata	119
TABLICA 10. Konvencija označavanja istraživačkih instrumenata izvornog istraživanja	120
TABLICA 11. Veza operativnih istraživačkih pitanja, istraživačkih područja i pitanja unutar instrumenata izvornog istraživanja	120
TABLICA 12. Struktura uzorka istraživanja prema pripadnosti ciljnim skupinama	157
TABLICA 13. Struktura uzorka istraživanja prema obrazovnoj razini ispitanika po ciljnim skupinama.....	158
TABLICA 14. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod2	159
TABLICA 15. Osnovni statistički pokazatelji varijable unutar K1 - područja Pod3.....	163
TABLICA 16. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod4	164
TABLICA 17. Intervali pouzdanosti na razini 95% u korist potvrđnih odgovora na pitanje 31A i 31B	165
TABLICA 18. Prikaz razlika u rezultatima na pitanje 13 po grupama ispitanika	167
TABLICA 19. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod5	167
TABLICA 20. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod5	168
TABLICA 21. Osnovni statistički pokazatelji varijable unutar K1 - područja Pod6.....	173
TABLICA 22. Osnovni statistički pokazatelji varijable unutar K1 - područja Pod7.....	173
TABLICA 23. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod8	175
TABLICA 24. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod10	176
TABLICA 25. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod10	177
TABLICA 26. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod10	177
TABLICA 27. Osnovni statistički pokazatelji varijable unutar K1 - područja Pod12.....	181
TABLICA 28. Struktura uzorka istraživanja prema pripadnosti ciljnim skupinama unutar instrumenta K2	200
TABLICA 29. Struktura uzorka istraživanja prema samoprocjeni znanja unutar instrumenta K2.....	201
TABLICA 30. Osnovni statistički pokazatelji: aritmetičke sredine (A.S.), standardne devijacije (S.D.), najmanji (Min) i najveći (Max) rezultati, koeficijenti asimetrije (skewness) (ASIM), koeficijenti spljoštenosti (Kurtosis) (SPLJ) i normalnost distribucije frekvencija (Kolmogorov-Smirnov) (KS: DA-normalna, NE-nije normalna)	203
TABLICA 31. Rezultati opravdanosti provođenja faktorske analize	211
TABLICA 32. Svojevrsne vrijednosti matrice korelacija čestica Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja211	
TABLICA 33. Komunaliteti, paralelne projekcije i korelacije varijabli s faktorima	213
TABLICA 34. Korelacije između faktora i udio svakog faktora u ukupnoj varijanci latentne strukture.....	216
TABLICA 34A. Metrijske karakteristike Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog.....	217
TABLICA 35. Metrijska svojstva varijabli/čestica Upitnika za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.....	219
TABLICA 36. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija sumarne varijable A područja (Važnost kvalitete rada i vrste organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javnih isprava u visokom obrazovanju).....	222
TABLICA 37. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija sumarne varijable B područja (Koliko je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluke o dodjeli javnih isprava i dokumentiranje postupka vrednovanja)	223
TABLICA 38. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija sumarne varijable C područja (Kako se koriste javne isprave, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem)	224
TABLICA 39. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija sumarne varijable D područja (Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti)	225
TABLICA 40. Rezultati regresijske analize	228
TABLICA 41. Struktura ispitanika u instrumentu K3	230
TABLICA 42. Osnovni statistički pokazatelji: aritmetičke sredine (A.S.), standardne devijacije (S.D.), najmanji (Min) i najveći (Max) rezultati, koeficijenti asimetrije (skewness) (ASIM), koeficijenti spljoštenosti (Kurtosis) (SPLJ) i normalnost distribucije frekvencija (Kolmogorov-Smirnov) (KS: DA-normalna, NE-nije normalna)	232
TABLICA 43. Rezultati opravdanosti provođenja faktorske analize	240
TABLICA 44. Svojevrsne vrijednosti matrice korelacija čestica Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.....	240
TABLICA 45. Komunaliteti, paralelne projekcije i korelacije varijabli s faktorima.....	242
TABLICA 46. Korelacije između faktora i udio svakog faktora u ukupnoj varijanci latentne strukture.....	243
TABLICA 47. Metrijske karakteristike Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	245
TABLICA 48. Metrijska svojstva varijabli Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.....	246
TABLICA 49. Rezultati robusne diskriminacijske analize/Analiza razlika vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika (N=75) koji imaju manje od 1 godine radnog iskustva (1) (N1=25), koji imaju jednu i više godina radnog iskustva (2) (N2=31) i onih koji nemaju radnog iskustva (3) (N3=19)	248

TABLICA 50. Struktura I. i II. diskriminacijske funkcije.....	249
TABLICA 51. <i>Razlike između ispitanika koji imaju manje od 1 godine radnog iskustva (1)), ispitanika koji imaju jednu i više godina radnog iskustva (2) te ispitanika bez radnog iskustva (3), na svim manifestnim varijablama vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, primjenom Kruskal-Wallis H test.....</i>	251
TABLICA 52. <i>Rezultati robusne diskriminacijske analize/Analize razlika vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, između provajdera (1) (N1=71) i polaznika (2) (N2=75)</i>	253
TABLICA 53. Struktura diskriminacijske funkcije.....	254
TABLICA 54. <i>Razlike između provajdera (1) i polaznika (2), na svim manifestnim varijablama vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, primjenom Mann-Whitney U testa.....</i>	255
TABLICA 55. <i>Rezultati robusne diskriminacijske analize/Analize razlika vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika (N=75) koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos (1) (N1=30), koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje (2) (N2=30) i onih koji uopće ne bi koristili certificiranje (3) (N3=15).....</i>	258
TABLICA 56. Struktura I. i II. diskriminacijske funkcije	259
TABLICA 57. <i>Razlike između ispitanika koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos (1) (N1=30), koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje (2) (N2=30) i onih koji uopće ne bi koristili certificiranje (3) (N3=15), na svim manifestnim varijablama vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, primjenom Kruskal-Wallis H test</i>	261
TABLICA 58. Struktura ispitanika u instrumentu K4.....	264
TABLICA 59. Temeljni statistički pokazatelji rezultata istraživanja K4	264
TABLICA 60. Analiza odgovora na pitanja A4-A7 i D1 unutar K4	265
TABLICA 61. Struktura uključenih dionika u kvalitativno istraživanje	266
TABLICA 62. – Veza istraživačkih područja, pitanja i kodova	267
TABLICA 63. – Veza operativnih istraživačkih pitanja i elemenata modela	283
TABLICA 64. Usporedba informacijsko-matematičkih svojstva razvijenog sustava temeljem teorija vjerojatnosti i teorije mogućnosti – priređeno prema izvorniku, str. 159.	285
TABLICA 65. – Prikaz elemenata modela sustava vezanih uz korištenje kvalifikacijskog okvira	299
TABLICA 66. – Prikaz skupina elemenata upravljačkog i organizacijskog modela sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	301
TABLICA 67. – Popis slučajeva korištenje informacijskog sustava za potporu vrednovanju	326

VI. Sadržaj

I. Sažetak	III
II. Abstract	IV
III. Ključne riječi	VI
IV. Popis slika	VII
V. Popis tablica	VIII
VI. Sadržaj	X
1. Uvod	1
2. Pregled stanja i dosadašnjih istraživanja	4
2.1. Opis hrvatskog obrazovnog konteksta	4
2.1.1. Utjecaj obrazovanja na razvoj društva	4
2.1.2. Razvoj obrazovnog sustava u Hrvatskoj: strateške smjernice i zakonodavni okvir	8
2.1.3. Razvoj Hrvatskog kvalifikacijskog okvira	10
2.1.3.1. Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja unutar HKO	11
2.1.4. Kvalifikacijski okvir i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja u kontekstu Strategije odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije.....	11
2.2. Europski obrazovni kontekst relevantan za vrednovanje.....	14
2.3. Kvalifikacije i njihova uloga	18
2.4. Nacionalni kvalifikacijski okviri	21
2.4.1. Pregled implementacije kvalifikacijskih okvira u svijetu	22
2.4.1.1. Svrha uvođenja.....	24
2.4.1.2. Tipovi kvalifikacijskih okvira	26
2.4.1.3. Europski kvalifikacijski okvir (EQF).....	29
2.4.1.4. Faze razvoja kvalifikacijskih okvira.....	30
2.4.2. Upravljački i organizacijski modeli kvalifikacijskih okvira	31
2.4.2.1. Sektorski i regionalni pristup	32
2.4.2.2. Uloge upravljačkih tijela, razine odgovornosti i utjecaja unutar HKO	33
2.4.3. Standardi zanimanja.....	35
2.4.3.1. Definicije i svrha	36
2.4.3.2. Razvojni proces.....	37
2.4.3.3. Uloge dionika	40
2.4.3.4. Novi EU trendovi	40
2.4.4. Standardi kvalifikacija i ishodi učenja, obrazovni programi.....	42
2.4.4.1. Definicije i svrha	43
2.4.4.2. Povezivanje sa standardima zanimanja i razvojni proces.....	47
2.4.4.3. Osiguravanje kvalitete.....	50
2.4.5. Potporni informacijski sustavi	52
2.4.6. Uloge nacionalnih kvalifikacijskih okvira u kreiranju politika.....	53
2.5. Priznavanje neformalno i informalno stečenih znanja i vještina	55
2.5.1. Osnovno o priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja	56
2.5.2. Motivi za uvođenje priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	59
2.5.3. Metode priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.....	61
2.5.3.1. Metode za izdavanje dokaza o znanjima i vještinama.....	63
2.5.3.2. Metode za prezentiranje dokaza o znanjima i vještinama	66
2.5.3.3. Proces vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina.....	68
2.5.4. Stanje razvoja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Europi.	71
2.5.4.1. Pristupi upravljanju sustavima priznavanja i vrednovanja	74
2.5.4.2. Faktori koji utječu na razinu razvoja sustava priznavanja i vrednovanja	76
2.5.5. Smjernice za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja	80
2.5.5.1. Europska zajednička načela za prepoznavanje i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	82
2.5.5.2. Europske smjernice za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja - 2009	83
2.5.5.3. UNESCO smjernice za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	88
2.5.5.4. Preporuke Vijeća Europske unije za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	90

2.5.5.5.	Europske smjernice za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja – radna verzija 2015	91
2.5.5.6.	Usporedni prikaz aktualnih smjernica, načela i preporuka za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.....	96
2.5.6.	Uloga i važnost neformalnog i informalnog učenja.....	100
2.5.7.	Koncept „jednake vrijednosti“ i njegove implikacije	101
3.	Cilj i hipoteze istraživanja	105
4.	Metode i plan istraživanja.....	106
4.1.	Definiranje ciljeva istraživanja i podloga za provedbu istraživanja	106
4.2.	Metodologija istraživanja	108
4.2.1.	Plan prikupljanja podataka.....	114
4.3.	Dizajn istraživanja	119
4.3.1.	Osiguravanje pouzdanosti i valjanosti rezultata istraživanja	122
4.3.1.1.	Metodološka koherentnost	126
4.3.1.2.	Adekvatnost uzorkovanja.....	126
4.3.1.3.	Paralelno prikupljanje i analiza podataka.....	127
4.3.1.4.	Teoretsko promišljanje.....	127
4.3.1.5.	Razvoj i verifikacija teorije	127
4.3.1.6.	Triangulacija	128
4.3.1.7.	Provjera od strane ispitanika	129
4.3.1.8.	Provjera od strane stručnjaka	129
4.3.1.9.	Revizijski trag	129
4.3.1.10.	Analiza slučajeva	130
4.3.2.	Struktura instrumenta 1 – Kvantitativno istraživanje 1	130
4.3.3.	Struktura instrumenta 2 – Fokus grupa 1	138
4.3.4.	Struktura instrumenta 3 – Fokus grupa 2	141
4.3.5.	Struktura instrumenta 4 – Fokus grupa 3	142
4.3.6.	Struktura instrumenata 5 i 6 – Fokus grupe 4 i 5	143
4.3.7.	Struktura instrumenta 7 – Kvantitativno istraživanje 2.....	144
4.3.8.	Struktura instrumenta 8 – Kvantitativno istraživanje 3.....	148
4.3.9.	Struktura instrumenta 9 – Kvantitativno istraživanje 4.....	152
4.3.10.	Struktura instrumenta 10 – Strukturirani intervjui.....	153
4.4.	Način prikaza rezultata istraživanja.....	156
5.	Rezultati istraživanja	157
5.1.	Kvantitativno istraživanje 1	157
5.1.1.	Uzorak istraživanja	157
5.1.2.	Metode analize podataka.....	159
5.1.3.	Rezultati	159
5.1.3.1.	Jednaka vrijednost – područje Pod2.....	159
5.1.3.2.	Razlozi uvođenja – područje Pod3.....	162
5.1.3.3.	Podrška poslodavca / promocija – područje Pod4.....	164
5.1.3.4.	Korisnost znanja / certifikata – područje Pod5.....	166
5.1.3.5.	Cijena i plaćanje – područje Pod6.....	172
5.1.3.6.	Organizacije za provedbu – područje Pod7.....	173
5.1.3.7.	Postupak provedbe – područje Pod8	174
5.1.3.8.	Dodjela kvalifikacije – područje Pod10	175
5.1.3.9.	Način provjere znanja – područje Pod12	181
5.2.	Fokus grupa 1	182
5.2.1.	Uzorak istraživanja	183
5.2.2.	Rezultati	183
5.2.2.1.	Kvalifikacijski okvir – područje Pod1.....	183
5.2.2.2.	Jednaka vrijednost – područje Pod2.....	184
5.2.2.3.	Razlozi uvođenja – područje Pod3.....	185
5.2.2.4.	Podrška poslodavaca / promocija – područje Pod4.....	186
5.2.2.5.	Cijena i plaćanje – područje Pod6.....	186
5.2.2.6.	Organizacije za provedbu – područje Pod7.....	187
5.2.2.7.	Postupak provedbe – područje Pod8	187
5.2.2.8.	Dodjela kvalifikacije – područje Pod10	189
5.2.2.9.	Način provjere znanja – područje Pod12	189
5.2.2.10.	Sustav osiguravanja kvalitete – područje Pod13.....	190

5.2.2.11.	Dokumentiranje – područje Pod14	191
5.3.	Fokus grupa 2	192
5.3.1.	Uzorak istraživanja	192
5.3.2.	Rezultati	192
5.3.2.1.	Kvalifikacijski okvir – područje Pod1	192
5.3.2.2.	Jednaka vrijednost – područje Pod2	192
5.3.2.3.	Cijena i plaćanje – područje Pod6	193
5.3.2.4.	Stručnjaci – područje Pod9	193
5.3.2.5.	Pravo pristupanja – područje Pod11	193
5.3.2.6.	Način provjere znanja – područje Pod12	193
5.3.2.7.	Sustav osiguravanja kvalitete – područje Pod13	194
5.3.2.8.	ICT sustav – područje Pod15	194
5.4.	Fokus grupa 3	195
5.4.1.	Uzorak istraživanja	195
5.4.2.	Rezultati	195
5.4.2.1.	Kvalifikacijski okvir – područje Pod1	195
5.4.2.2.	Jednaka vrijednost – područje Pod2	196
5.4.2.3.	Razlozi uvođenja – područje Pod3	196
5.4.2.4.	Dodjela kvalifikacije – područje Pod10	196
5.4.2.5.	Način provjere znanja – područje Pod12	196
5.4.2.6.	Dokumentiranje – područje Pod14	196
5.5.	Fokus grupe 4 i 5	197
5.5.1.	Uzorak istraživanja	197
5.5.2.	Rezultati	197
5.5.2.1.	Kvalifikacijski okvir – područje Pod1	198
5.5.2.2.	Jednaka vrijednost – područje Pod2	198
5.5.2.3.	Stručnjaci – područje Pod9	198
5.5.2.4.	Dodjela kvalifikacije – područje Pod10	199
5.5.2.5.	Pravo pristupa – područje Pod11	199
5.5.2.6.	Način provjere znanja – područje Pod12	199
5.5.2.7.	ICT sustav – područje Pod15	200
5.6.	Kvantitativno istraživanje 2	200
5.6.1.	Uzorak istraživanja	200
5.6.2.	Metode analize podataka	201
5.6.3.	Rezultati	202
5.6.3.1.	Osnovni statistički pokazatelji svih varijabli kvantitativnog istraživanja K2	202
5.6.3.2.	Utvrđivanje valjanosti Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja – instrument K2	210
5.6.4.	Metrijska svojstva Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2	217
5.6.5.	Zaključci o povezanost kvalitete rada i kriterija dodjele certifikata s načinom korištenja tih certifikata i diploma kod neformalnog i informalnog učenja	221
5.7.	Kvantitativno istraživanje 3	229
5.7.1.	Uzorak istraživanja	230
5.7.2.	Metode analize podataka	230
5.7.3.	Rezultati	231
5.7.3.1.	Osnovni statistički pokazatelji svih varijabli Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3	231
5.7.3.2.	Utvrđivanje valjanosti Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja – K3	239
5.7.3.3.	Metrijska svojstva Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3	244
5.7.3.4.	Razlike u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja s obzirom na radno iskustvo ispitanika	247
5.7.3.5.	Razlike između potencijalnih ponuđača i polaznika u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja	252
5.7.3.6.	Razlike u stavovima prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja s obzirom na spremnost na plaćanje cijene certificiranja	257
5.8.	Kvantitativno istraživanje 4	263
5.8.1.	Uzorak istraživanja	264
5.8.2.	Rezultati	264

5.9.	Strukturirani intervju sa dionicima	266
5.9.1.	Uzorak istraživanja	266
5.9.2.	Metode analize podataka.....	267
5.9.3.	Rezultati.....	268
5.10.	Kratki prikaz rezultata svih istraživanja prema istraživačkim područjima	275
5.10.1.	Rezultati područje 1 - Kvalifikacijski okvir	275
5.10.2.	Rezultati područje 2 – Jednaka vrijednost	276
5.10.3.	Rezultati područje 3 – Razlozi uvođenja.....	276
5.10.4.	Rezultati područje 4 – Podrška poslodavaca / promocija	276
5.10.5.	Rezultati područje 5 – Korisnost znanja / certifikacija.....	277
5.10.6.	Rezultati područje 6 – Cijena i plaćanje.....	277
5.10.7.	Rezultati područje 7 – Organizacije za provedbu.....	278
5.10.8.	Rezultati područje 8 – Postupak provedbe	278
5.10.9.	Rezultati područje 9 – Stručnjaci.....	278
5.10.10.	Rezultati područje 10 – Dodjela kvalifikacije	279
5.10.11.	Rezultati područje 11 – Pravo pristupa.....	279
5.10.12.	Rezultati područje 12 – Način provjere znanja.....	280
5.10.13.	Rezultati područje 13 – Osiguravanje kvalitete	280
5.10.14.	Rezultati područje 14 – Dokumentiranje.....	281
5.10.15.	Rezultati područje 15 – Potporni ICT sustav.....	281
6.	Struktura modela sustava upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.....	282
6.1.	Informacijsko-matematičko unaprjeđenje upravljanja znanjem predloženim modelom vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	284
7.	Povezivanje modela upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja sa HKO.....	294
7.1.	Kvalifikacijski okviri i upravljanje znanjem	295
7.2.	Višedimenzijski sustav upravljanja znanjem.....	296
7.3.	Zaključak i opis elemenata modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja temeljenih na povezanosti sa HKO-a	298
8.	Organizacijski i upravljački model vrednovanja neformalnog i informalnog učenja	301
8.1.	Opis elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz identifikaciju	302
8.2.	Opis elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz dokumentiranje.....	305
8.3.	Opis elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz provjeru	306
8.4.	Opis elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz certificiranje	309
8.5.	Opis elemenata upravljačkog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz nacionalni model savjetovanja.....	310
8.6.	Opis elemenata upravljačkog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz vanjske dionike.....	311
8.7.	Opis elemenata upravljačkog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz nacionalni koordinacijski mehanizam	312
8.8.	Opis elemenata upravljačkog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz regulatorni okvir vrednovanja	313
9.	Osiguravanje kvalitete neformalnog i informalnog učenja	315
9.1.	Organizacijske pretpostavke osiguravanja kvalitete vrednovanja	316
9.2.	Osiguravanje kvalitete sustava podrške i informiranja	317
9.3.	Osiguravanje kvalitete postupaka provjere	318
9.4.	Osiguravanje kvalitete u procesima praćenja i evaluacije	319
10.	Potporni informacijski sustav za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja	320
10.1.	Smjernice uspostave potpornog informacijskog sustava	320
10.1.1.	Distribuiranost informacijskog sustava	320
10.1.2.	Komunikacija informacijskog sustava s HKO Registrima i temeljnim registrom vrednovanja	322
10.1.3.	Autentikacija i autorizacija.....	323

10.2.	Popis tehničkih zahtjeva.....	324
10.3.	Korisničke uloge	325
10.4.	Zapisnik procesa priznavanja i vrednovanja	328
10.5.	Osnovni model podataka.....	329
11.	Društveni i znanstveni doprinos istraživanja.....	333
12.	Buduća istraživanja.....	335
13.	Zaključci.....	338
13.1.	Zaključak o ispunjenosti hipoteze	339
VII.	Popis literature.....	343
VIII.	Prilozi.....	354
	Prilog 1. – Prikaz odgovora strukturiranog intervjua	354
	Prilog 2. – Kvantitativni instrumenti K2 i K3	387
IX.	Životopis autora s popisom objavljenih djela	396

1. Uvod

Republika Hrvatska je danas jedna od 146 država u svijetu (European Training Foundation, Cedefop, UNESCO, & UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013), i jedna od 29 zemalja u Europi (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2015) koje su formalno uvele svoj nacionalni kvalifikacijski okvir. S tim ciljem je u 2013 donesen Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO) (Hrvatski Sabor, 2013), ali još uvijek nedostaje prijedlog pojedinih elemenata sustava, informacijski sustav koji podržava registre HKO kao i pravilnik koji će regulirati područje priznavanja i vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina kao integralnog dijela HKO. Dodatno, trenutno unutar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira nedostaje i većina tijela koja će se baviti odobravanjem pojedinih elemenata zanimanja i kvalifikacija – sektorska vijeća, detaljni opisi zanimanja i kvalifikacija (standardi) te kompletne provedbene upute i formalna pravila koje bi korisnicima sustava kvalifikacija i ostalim dionicima učinili ovaj sustav korisnim i potpuno primjenjivim. Prepoznajući brojne koristi koje razvoju društva može donijeti uređeni i međunarodno prepoznati sustav kvalifikacija, njegova je puna primjena postavljena kao strateški razvojni prioritet unutar Strategije odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski Sabor, 2014), a iskorišteni su i dostupni europski fondovi i nacionalna sredstva pa se u Republici Hrvatskoj danas provodi niz projekata čiji je cilj izgradnja novih kvalifikacija kao i upoznavanje dionika sa već uspostavljenom zakonskom regulativom u ovom području.

Dio sustava kvalifikacija koji do danas nije osmišljen i za kojega nedostaje i pravna osnova jest onaj koji podržava priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja. Njega bi pak prema preporuci Vijeća Europske unije (do 1993 vijeće ministara) Republika Hrvatska i ostale članice Europske Unije trebala uvesti do 2018 godine (Council of the European Union, 2012), a ovaj je cilj postavljen i unutar Strategije odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije. Praksa i najbolja iskustva u svijetu pokazala su da elementi sustava kvalifikacija moraju biti modelirani respektirajući nacionalne specifičnosti, stavove ključnih domaćih dionika ali i postojeće generalne razvojne preporuke međunarodnih organizacija kakve su UNESCO, Vijeće Europske Unije i Cedefop (Chakroun, 2010), kako bi bili u potpunosti prihvaćeni i uspješni. Upravo takvim pristupom koji je uključivao relevantne nacionalne dionike te respektirao spomenute međunarodne preporuke razvijan je i Hrvatski kvalifikacijski okvir, što je pak uvjetovalo razmjerno sporo dizajniranje i uvođenje predmetnog instrumenta koje traje još od 2006 godine. Ipak, takav je pristup doveo do instrumenta koji zaista respektira ne samo domaće potrebe i

specifičnosti, što dokazuje i njegovo prihvaćanje u Hrvatskom Saboru bez amandmana, nego i postavljene Europske smjernice, što dokazuje njegovo povezivanje sa europskim kvalifikacijskim okvirom (EKO) (Ministry of science, 2012), (GHK, 2013).

Budući da je autor ove disertacije sudjelovao u razvoju HKO kao član povjerenstva za izradu Zakona i drugih propisa kojima se utvrđuje daljnji razvoj i provedba Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (Ministarstvo znanosti, 2012a), bio je i jedan od inicijatora pokretanja projekta financiranog iz europskih fondova kojim bi se proveo niz istraživanja potreba i stavova dionika te najboljih svjetskih praksi i službenih razvojnih preporuka, sve kako bi se osmislio i razvio sustav priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj. Unutar projekta: „Konkurentno hrvatsko visoko obrazovanje za bolju zapošljivost“ čiji je nositelj bila Agencija za znanost i visoko obrazovanje i koji je proveden u razdoblju od 19. kolovoza 2013. godine do 18. veljače 2015. godine, provedena su tri kvantitavna istraživanja dionika i više kvalitativnih istraživanja koja su prezentirana ovom disertacijom i dijelom objavljenim publikacijama (Dželalija & Balković, 2014a) i znanstvenim člancima (M. Balković, Đambić, & Jančić, 2015), (Mislav Balković, Dželalija, & Šimović, 2015), dok je četvrto kvantitativno istraživanje provedeno po završetku projekta. Kao rezultat provedenih aktivnosti, ovom disertacijom se prezentiraju svi rezultati spomenutih istraživanja te se daje prijedlog elemenata sustava upravljanja znanjem prilikom priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj temeljenog na konceptu „jednake vrijednosti“ i usklađenog sa postojećom pravnom osnovom koja regulira hrvatski kvalifikacijski okvir.

Implementacijom koncepta „jednake vrijednost“ i čvrstim naslanjanjem na kvalifikacijski okvir i u njemu propisane standarde, stvara se osnova za prepoznavanje tacitnog znanja kod kandidata vrednovanja te njegovu pretvorbu u eksplicitno znanje kao i kodifikaciju tako prepoznatih čestica znanja korištenjem hijerarhijskog višedimenzionalnog sustava kodiranja definiranog kvalifikacijskim okvirom, čime se smanjuje ukupna informacijska entropija sustava usmjeravanjem većine aktivnosti vrednovanja iz domene (gotovo neizvjesne) mogućnosti (engl. Possibility) mjerenja upravljivosti razvijenih elemenata sustava u domenu (gotovo izvjesne) vjerojatnosti (engl. Probability) (Klir, 2007). Konceptualno, model upravljanja znanjem koji je implementiran unutar ove disertacije kreće od dviju često korištenih definicija znanja u kontekstu modela upravljanja znanjem: „*Znanje je potvrđeno istinito vjerovanje.*“ (Baskerville & Dulipovici, 2006) te „*Znanje je kapacitet za efektivno djelovanje.*“ (Argyris,

1993). Fokusirajući se na primjenjivost i na potvrdu o postojanju znanja, model u osnovi koristi ishode učenja kao čestice znanja unutar modela upravljanja znanjem.

Razvijajući znanstveno utemeljene teoretske podloge (informacijske i analitičke), te pripremajući smjernice za implementaciju budućeg sustava upravljanja znanjem kod priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Hrvatskoj, ovaj će se rad posebno koncentrirati na pitanja povezivanja sustava vrednovanja i kvalifikacijskog okvira kroz implementaciju nužnih standarda, učinkovitog organizacijskog i upravljačkog modela sustava vrednovanja, modela osiguravanja kvalitete, te strukture potpornog informacijskog sustava za priznavanje i vrednovanje.

Intencija je autora ovom disertacijom i provedenim istraživanjima osigurati prije svega razumijevanje ovog područja u kontekstu globalnih i europskih razvojnih smjernica, nacionalnih strateških prioriteta i specifičnosti te konačno stavova ključnih dionika. Slijedom navedenog, autor očekuje da će predloženi elementi poslužiti za dizajniranje i uspostavu budućeg sustava upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj kroz definiranje:

- Elementa modela upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu „jednake vrijednosti“ u post tranzicijskom okruženju i uvjetima ograničenih materijalnih resursa.
- Smjernica osiguravanja kvalitete vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, kao podloge za uspostavu modela upravljanja znanjem.
- Modela informacijskog sustava za upravljanje znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.

2. Pregled stanja i dosadašnjih istraživanja

Unutar ovog poglavlja će radi davanja jasnog uvida u mogućnosti uvođenja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Hrvatsku biti predstavljena važnost obrazovanja za društvo, širi hrvatski obrazovni kontekst, vrste i elementi kvalifikacijskih okvira te konačno teoretska osnova, međunarodne preporuke za uvođenje te aktualna istraživanja i ostvarenja u području priznavanja i vrednovanja u Europi i svijetu.

2.1. Opis hrvatskog obrazovnog konteksta

2.1.1. Utjecaj obrazovanja na razvoj društva

Razdoblje nakon završetka hladnog rata najdinamičniji je period gospodarskog razvoja svijeta, karakterizirano izrazitim porastom konkurentnosti tržišta sa gotovo svih kontinenata. U posljednjih dvadesetak godina ujedinjena Europa postala je prva gospodarska sila svijeta (International Monetary Fund, 2014) kroz proširenje broja članica, ali i kroz realizaciju postavljenih razvojnih strategija. Težnja za gospodarskom dominacijom, koja u velikoj mjeri određuje i životni standard građana, sve više se potencira, pri čemu povećana kompleksnost proizvoda i usluga temeljenih na eksponencijalnom razvoju tehnologije postavlja nove obrazovne izazove. Prepoznavanje važnosti obrazovnih sustava kao ključnih generatora konkurentske prednosti na globalnom tržištu, ali i gospodarskog i društvenog razvoja postalo je sveprisutno. Iako su znanje i inovativnost oduvijek bile glavne pokretačke sile gospodarstva, razmjerno nedavno su dobile centralnu poziciju unutar gospodarskih strategija mnogih zemalja. U takvim okolnostima i bogate i siromašne zemlje u velikoj su se mjeri usmjerile na razvoj svih razina obrazovnog sustava, koristeći pri tome različite razvojne i regulatorne modele te provodeći značajne i sveobuhvatne reforme. Svijest o važnosti obrazovanja kao izvora konkurentske prednosti i opstanka na globalnom tržištu sa jedne, te činjenica da u obrazovnom smislu i „siromašne„ zemlje danas ostvaruju zapažene rezultate s druge strane stavila je dodatni pritisak na reformske procese. U tom svjetlu treba promatrati i trend okretanja obrazovnih sustava prema visokoj efikasnosti, troškovnoj učinkovitosti, sve većoj ovisnosti o vlastitim prihodima te povećanoj društvenoj odgovornosti sa naglaskom na pokazatelje zapošljivosti maturanata i diplomanata, koji posljednjih desetak godina oblikuju obrazovne sustave niza razvijenih zemalja ali i njihove razvojne strategije. Upravo su navedeni elementi poput postotka mladih koji rano napuštaju obrazovanje, postotka mlade populacije sa završenim visokim obrazovanjem, udjela djece u dobi od 4 godine koja sudjeluju u programima obrazovanja, rezultata petnaestogodišnjaka na međunarodnim usporednim testovima znanja (poput npr.

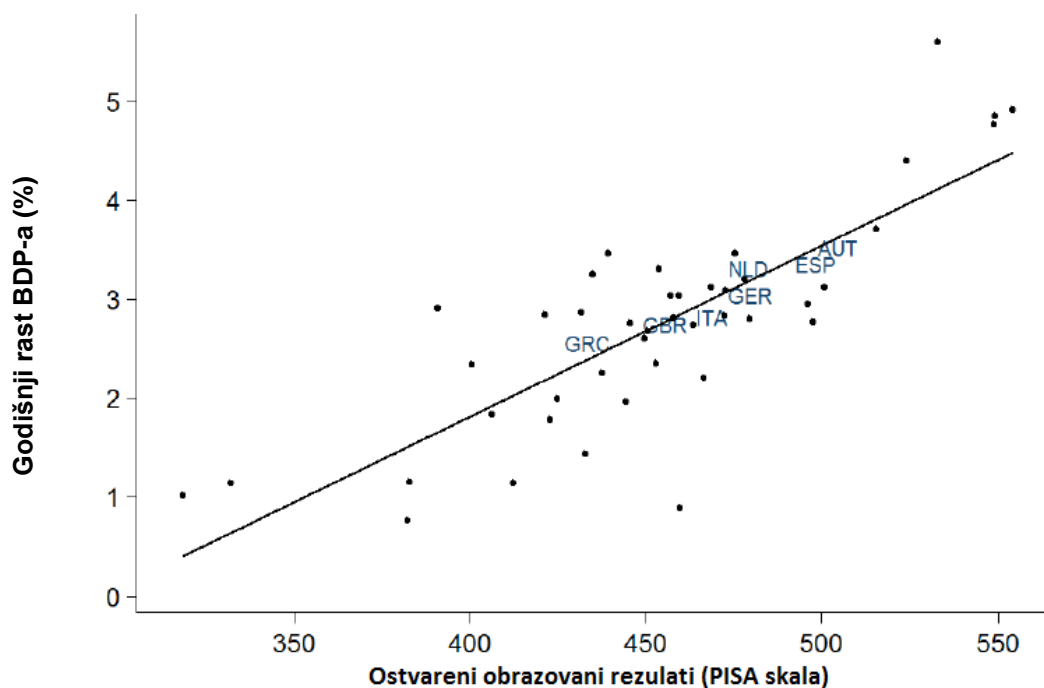
OECD PISA), postotka zapošljivosti maturanata i diplomanata te postotka odraslih uključenih u obrazovanje, ključni strateški indikatori razvoja sustava obrazovanja unutar Europske strategije „Europe 2020“ (European Commission, 2010) i strateškog okvira za Europsku suradnju u obrazovanju do 2020 godine “ET 2020” (Council of the European Union, 2009). Tablica 1. prikazuje ključne indikatore navedenih europskih strateških dokumenata, postavljene ciljeve, aktualni europski doseg te rezultate koje ostvaruje Republika Hrvatska prema aktualnom izvještaju Europske Komisije za 2015 (Europska Komisija, 2016).

TABLICA 1. Ključni indikatori razvoja sustava obrazovanja u EU i Hrvatskoj 2014

		Hrvatska		Prosjek EU-a		
		2011.	2014.	2011.	2014.	
Obrazovno siromaštvo i smanjivanje potrošnje: izazovi za obrazovni sektor						
Udio 15-godišnjaka s lošim rezultatima:	Čitanje	•	: 18,7% ¹²	:	: 17,8% ¹²	
	Matematika	•	: 29,9% ¹²	:	: 22,1% ¹²	
	Prirodne znanosti	•	: 17,3% ¹²	:	: 16,6% ¹²	
Ulaganja u obrazovanje	Javni rashodi za obrazovanje kao postotak BDP-a		4,9%	5,1% ¹³	5,1%	5,0% ¹³
	Javni rashodi za obrazovanje kao udio u ukupnim javnim rashodima		10,5%	11,2% ¹³	10,5%	10,3% ¹³
Razina stečenog obrazovanja mladih u Europi						
Udio osoba koje rano napuštaju obrazovanje i osposobljavanje (dobna skupina 18 – 24 godine)	Muškarci		5,9%	3,1% ¹⁴	15,2%	12,7%
	Žene		4,0%	2,3% ¹⁴	11,5%	9,5%
	Ukupno	•	5,0%	2,7% ¹⁴	13,4%	11,1%
Stjecanje tercijarnog obrazovanja (dobna skupina 30 – 34 godine)	Muškarci		19,5%	25,6%	31,0%	33,6%
	Žene		28,5%	39,0%	38,7%	42,3%
	Ukupno	•	23,9%	32,2%	34,8%	37,9%
Poluge na razini politike za uključivost, kvalitetu i mjerodavnost						
Predškolski odgoj i obrazovanje (od 4. godine do dobi početka obveznog školovanja)	•	71,0%	71,4% ¹³	93,2%	93,9% ¹³	
Sudjelovanje profesora u osposobljavanju	Bilo koja tema (ukupno)		: 96,8% ¹³	:	: 84,6% ¹³	
	Obrazovanje djece s posebnim potrebama		: 46,1% ¹³	:	: 32,4% ¹³	
	Višekulturna okolina		: 9,1% ¹³	:	: 13,2% ¹³	
	Infotmatičke vještine za poučavanje		: 58,2% ¹³	:	: 51,0% ¹³	
Učenje stranih jezika	Udio učenika razine ISCED 2 koji uče dva ili više stranih jezika		50,0%	51,8% ¹²	63,0%	: ¹²
Udio učenika razine ISCED 3 u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (SOO)						
Stopa zaposlenosti osoba koje su nedavno diplomirale prema stečenom obrazovanju (osobe između 20 i 24 godine koje su napustile obrazovanje 1 – 3 godine prije referentne godine)	ISCED 3 – 4		56,8%	47,3%	71,3%	70,8%
	ISCED 5 – 8		68,5%	72,2%	82,5%	80,5%
	ISCED 3 – 8 (ukupno)	•	62,7%	62,0%	77,1%	76,1%
Obrazovna mobilnost	Dolazna mobilnost osoba koje su nedavno diplomirale (prvostupnici)		:	: ¹³	:	: ¹³
	Dolazna mobilnost osoba koje su nedavno diplomirale (magistri)		:	: ¹³	:	: ¹³
Sudjelovanje odraslih u cjeloživotnom učenju (dobna skupina 25 – 64 godine)	•	ISCED 0 – 8 (ukupno)	2,6%	2,5%	8,9%	10,7%

Podlogu za postavljanje navedenih strateških razvojnih ciljeva treba prije svega tražiti u ukupnim pozitivnim efektima koje obrazovanje ostvaruje kako na osobno ispunjenje pojedinca i na njegovu participaciju u društvenom životu i socijalnu uključenost, tako i na

makroekonomske pokazatelje razvoja društva poput poticanja gospodarskog razvoja, smanjenja nezaposlenosti i povećanja agregatne produktivnosti i inovacija. O navedenim učincima obrazovanja na gospodarski razvoj govori niz istraživanja, pri čemu jedan od kvalitetnih dugoročnih pokazatelja daje i korelacija godišnjeg rasta bruto domaćeg proizvoda (BDP per capita) i prosječnog obrazovnog postignuća u razdoblju od 1960 do 2009, prikazana unutar analitičkog izvještaja Europske ekspertne mreže za obrazovanje i gospodarstvo (EENEE) (Woessmann, 2014). Unutar izvještaja je grafičkim prikazom (Slika 1.) pokazana čvrsta korelacija godišnje stope rasta gospodarstva (mjerena kroz rast BDP-a) i rezultata na međunarodnim usporednim testovima znanja poput OECD PISA testova (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD, 2014). Autori navode kako ovakav model korelacije utječe na oko $\frac{3}{4}$ razlike u gospodarskom rastu između zemalja u posljednjih 50 godina. Dodatno, istraživanje pokazuje vrlo snažnu korelaciju koja za svakih pola standardne devijacije promjene u rezultatu PISA istraživanja (što odgovara 50 bodova na PISA skali), dovodi do promjene dugoročne godišnje stope rasta gospodarstva (mjereno kroz BDP) za 1 posto.

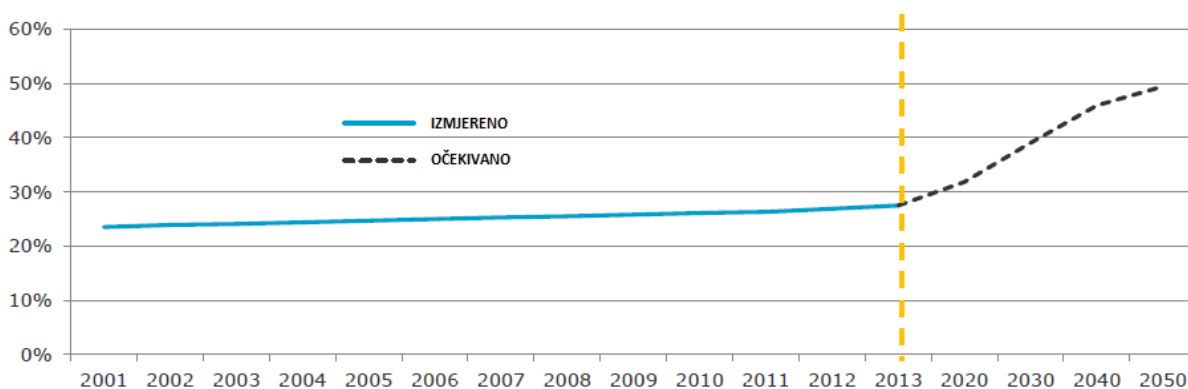


Slika 1. – Obrazovni rezultati i ostvarene stope rasta gospodarstva

Pored navedenog odnosa obrazovanja i rasta gospodarstva, isto istraživanje (Woessmann, 2014) navodi i dva druga mjerljiva pozitivna efekta obrazovanja na pojedinca. Naime, aktualni podaci na razini EU ukazuju kako se stopa nezaposlenost značajno mijenja u ovisnosti od završene obrazovane razine. Tako je danas u EU svega 6% osoba sa završenim visokim obrazovanjem nezaposleno, dok je takvih čak 17% u populaciji koja nema završeno

srednjoškolsko obrazovanje. Sličan je i efekt obrazovanja na primanja pojedinca, gdje je utvrđeno da svaka dodatna godina završenog obrazovanja u prosjeku povećava primanja za 7,4%. Upravo je navedeni efekt povećanja primanja pojedinca jasna posljedica povećanja njegove produktivnosti, što dovodi do većeg graničnog proizvoda rada te u tržišnom gospodarstvu i veće ukupne kompenzacije radniku. Ovo jednostavno svojstvo tržišnog gospodarstva definirao je još Adam Smith (Smith, 1776) navodeći kako obrazovani radnik ulaže određeno vrijeme i kapital u svoje obrazovanje kako bi ostvario veću produktivnost. Ta povećana produktivnost trebala bi rezultirati i većom kompenzacijom, koja bi posljedično trebala radniku nadoknaditi njegovo kompletno ulaganje u obrazovanje sa profitom koji je usporediv sa onim koji bi ostvario na ulaganje kapitala koji je inicijalno uložio u obrazovanje.

Navedeni pozitivni efekti obrazovanja na produktivnost, gospodarski rast, socijalnu uključenost te povećanje konkurentnosti i inovativnosti, ključni su motiv koji danas u centar razvoja gospodarskih politika i nacionalnih te EU razvojnih strategija stavlja obrazovanje. Pored njih, korisno je sagledati obrazovanje i iz konteksta starenja stanovništva i negativnih demografskih kretanja s kojima se danas suočava dobar dio razvijenog svijeta, uključujući i EU te Hrvatsku. Aktualni EU trend u ovom području prikazan Slikom 2. (European Commission, 2014) ukazuje da bi se u razdoblju od 2001 do 2050 mogla udvostručiti stopa ovisnoga starijeg stanovništva odnosno omjer osoba starijih od 65 godina (koje nisu aktivne na tržištu rada) i onih koji su radno aktivne (populacija u dobi od 15 do 65 godina).



Slika 2. – Stopa ovisnog starijeg stanovništva (izvor: Eurostat - online data code: *demo_pjanind and tsdde511*)

Navedeni trend ukazuje na nužnost značajnog povećanja produktivnosti i inovativnosti radno aktivne populacije kako bi svojim radom mogla i dalje osiguravati dovoljnu razinu prihoda za socijalna davanja koja uživaju umirovljenici. Jedan od temeljnih alata koji može doprinijeti

povećanju produktivnosti je i razvoj sustava obrazovanja. Navedeni trend pokazuje kako razvoj sustava obrazovanja nije samo alat za povećanja gospodarskog rasta i općeg blagostanja u društvu, nego je to danas sve više i ključni instrument zadržavanja postojećeg modela socijalne države.

2.1.2. Razvoj obrazovnog sustava u Hrvatskoj: strateške smjernice i zakonodavni okvir

Budući da je Republika Hrvatska kao jedan od ključnih političkih ciljeva nakon svoga osamostaljenja postavila pristupanje Europskoj Uniji, razvojne aktivnosti koje su se događale i koje su relevantne za uvođenja nacionalnog kvalifikacijskog okvira i sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja bile su u Republici Hrvatskoj usko povezane sa razvojem ovog područja u Europskoj Uniji. Temeljni dokumenti razvoja sustava obrazovanja koji su pokrenuli strateške promjene u Europskoj Uniji bile su Libanonska deklaracija „Obrazovanje i stručno usavršavanje do 2010 godine“ (European Council, 2000) i Bolonjska deklaracija „Zajednička deklaracija europskih ministara obrazovanja u Bolonji 19.06.1999.“ (European Ministers of Education, 1999), koje je slijedio niz izvještaja i drugih strateških i provedbenih dokumenata, uključujući i novije EU strateške dokumente poput Strategije „Europe 2020“ (European Commission, 2010) te strateškog okvira za razvoj obrazovanja (Council of the European Union, 2009). Strateški ciljevi stvaranja zajedničkih europskih načela, standarda i alata koji bi Europu do 2010 godine učinili najkonkurentnijim, na znanju utemeljenim gospodarstvom te uspostavili zajednički prostor europskog visokog obrazovanja, potakli su razvojne procese i u Republici Hrvatskoj. Na strateškoj razini ove su smjernice dijelom ugrađene u dokument Nacionalnog vijeća za konkurentnost „55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske“ (Nacionalno vijeće za konkurentnost, 2004), dijelom su našle mjesto u strateškom dokumentu Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti „Deklaracija o znanju –Hrvatska utemeljena na znanju i primjeni znanja“ (Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 2004), dok su prisutne i u Strategiji obrazovanja odraslih (Povjerenstvo za obrazovanje odraslih, 2004) odnosno „Strategiji razvoja strukovnog obrazovanja u razdoblju 2008 – 2013“ (Ministarstvo znanosti, 2008), Spomenute dokumente naslijedio je u određenom smislu širi nacionalni strateški dokument koji je sadržavao i područja usmjerena prema razvoju obrazovnog sustava „Strateški okvir za razvoj 2006. – 2013.“ (Vlada Republike Hrvatske, 2006) te konačno vrlo konkretan i detaljan dokument koji pokriva kompletni razvoj sustava

odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije „Strategija razvoja odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije“ (Hrvatski Sabor, 2014).

Spomenute strateške dokumente slijedio je i razvoj operativnih razvojnih planova i programa. Prvi takav dokument relevantan za provedbu EU razvojnih prioriteta bio je „Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.“ (Ministarstvo znanosti, 2005) koji je u velikom dijelu prihvatio i ugradio ključne europske strateške ciljeve. Njega je naslijedio „Strateški plan za razdoblje 2012 do 2014“ Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta (Ministarstvo znanosti, 2012b). Dio razvojnih smjernica u području obrazovanja ugrađen je i u Operativne programe za razvoj regionalne konkurentnosti i razvoj ljudskih potencijala u razdobljima 2007 – 2013 i 2014 - 2020, što pak predstavlja stratešku podlogu za financiranje razvoja obrazovnog sustava iz strukturnih fondova EU.

Kao rezultat svih navedenih strateških i operativnih dokumenata valja ovdje spomenuti i razvoj zakonske regulative koja je poduprla implementaciju ključnih europskih strateških ciljeva i u Republici Hrvatskoj i koja danas predstavlja podlogu za daljnji razvoj sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. To su prije svega Zakoni prikazani Tablicom 2.

TABLICA 2. Ključni zakoni relevantni za uspostavu sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

R/br.	Zakon	Relevantnost za uspostavu sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja
1	Zakon o obrazovanju odraslih (NN 17/07)	definira između ostalog i mogućnost stjecanja znanja i vještina neformalno i informalno.
2	Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09)	uvodi termine strukovnih kvalifikacija, kreditnih bodova i ishoda učenja te dodatno standard zanimanja kao pojam koji je do tada u Hrvatskoj bio nepoznat u zakonskim dokumentima
3	Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju (NN 45/09)	implementira Europske smjernice za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju između ostalog kroz primjenu elemenata strateški postavljenih još u Bolonjskoj deklaraciji i kasnijim dokumentima.
4	Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (NN 123/03)	kroz niz izmjena ovog zakona daje se puna podrška primjeni zakona o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju
5	Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13)	krovni zakon koji uvodi sve ključne pojmove kvalifikacijskog okvira te daje podlogu za donošenje dvaju nužnih pravilnika.

Kao što je prikazano tablicom 2, svaki od navedenih zakonskih rješenja uvodio je nove pojmove i koncepte te je stvarao podlogu kako bi se konačno u 2013 donošenjem zakona o hrvatskom

kvalifikacijskom okviru (Hrvatski Sabor, 2013) zaista na formalnoj razini regulirao sustav kvalifikacija u Republici Hrvatskoj. Kako bi se pojedini elementi definirani zakonom o HKO mogli implementirati bit će potrebne izmjene dijela navedenih zakona te dodatno promjena i proširenje uloga postojećih agencija u sustavu obrazovanja kako bi pojedini poslovi akreditacije programa te osiguravanja kvalitete provedbe programa za stjecanje te stjecanje i vrednovanje kvalifikacija mogli uspostaviti. Razmatranja i istraživanje čiji su rezultati prikazani ovom disertacijom mogli bi poslužiti kao podloga u provođenju navedenih aktivnosti.

2.1.3. Razvoj Hrvatskog kvalifikacijskog okvira

Proces razvoja Hrvatskog kvalifikacijskog okvira formalno je započeo u ožujku 2006 osnivanjem Povjerenstva za uvođenje HKO od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta. Nakon višestrukih konzultacijskih radionica sa brojnim dionicima, u srpnju 2007 Vlada Republike Hrvatske prihvatila je polazne osnove HKO (Dzelalija & et al, 2010) koje je pripremio Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Iste je godine osnovano i povjerenstvo Vlade RH za razvoj HKO, da bi u svibnju 2010 bilo imenovano i novo povjerenstvo Vlade RH za uvođenje HKO koje je dovršilo rad na Zakonu o HKO (Hrvatski Sabor, 2013) koji je Hrvatski Sabor donio u veljači 2013. Predmetnim Zakonom i pripadajućim Pravilnikom o registru HKO (Ministry of science, 2014), definirani su temeljni elementi HKO i njihovi međusobni odnosi, postavljen je model upravljanja kvalifikacijskim sustavom, naznačeno je uvođenje informacijskog sustava za potporu registru HKO, propisani su sadržajni elementi standarda zanimanja i standarda kvalifikacija koji će biti pohranjeni u registre HKO te su postavljene osnove za izgradnju sustava osiguravanja kvalitete HKO i sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

Kao što je definirano izvještajem o povezivanju Hrvatskog kvalifikacijskog okvira sa Europskim okvirom kvalifikacija (Ministry of science, 2012), prvo razdoblje u razvoju HKO koje se odvijalo do 2008 godine smatra se fazom „orijentacije“ unutar koje je Republika Hrvatska provela internu raspravu sa dionicima te pokazala stvarnu privrženost ideji uvođenja HKO. Razdoblje od 2008 do 2012 karakterizirano je velikim brojem aktivnosti koje su uključivale konceptualno razumijevanje, dizajn, testiranje i implementaciju, a koje su u konačnici dovele do donošenja Zakona o HKO (Hrvatski Sabor, 2013).

U trenutku finaliziranja ove disertacije (ožujak 2016), Hrvatski kvalifikacijski okvir nema još ustrojene nužne elemente za svoje funkcioniranje:

- Nedostaju stručna tijela za odobravanje standarda zanimanja, standarda kvalifikacija i skupova ishoda učenja – sektorska vijeća (formirana su brojna vijeća ali ne sva, nekima nedostaju članovi)
- Nedostaje informacijski sustav za podršku registru HKO
- Nedostaje dio provedbenih uputa koje bi olakšale rad predlagateljima dokumenata koji se upisuju u registre HKO kao i onih koji će podržati rad sektorskih vijeća
- Nije osmišljen sustav priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja te ne postoji nužni podzakonski akt (Pravilnik) koji treba urediti ovo područje

Slijedom navedenog, trenutno ne postoji niti jedan odobreni dokument upisan u registar HKO.

2.1.3.1. Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja unutar HKO

Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja predstavlja u okviru Europske Unije jedno od područja razvoja sustava obrazovanja koje je trenutno u političkom i strateškom fokusu. Ono je prepoznato kao instrument koji bi s jedne strane mogao otvoriti sustav obrazovanja netradicionalnim polaznicima, dok bi s druge strane omogućio da se formalizira i usustavi znanje koje građani posjeduju kako bi na temelju njega mogli nastaviti graditi formalne kvalifikacije. Navedene uloge priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja mogle bi potaknuti povećanje konkurentnosti Europskog gospodarstva kroz jednostavniji i brži dostup formalnim kvalifikacijama i tržištu rada za građane. Da bi navedeni politički ciljevi bili zaista ostvarivi, bez kompromitiranja čitavog sustava kvalifikacija te povjerenja koje u njega ima javnost, nužno je osigurati da kvalifikacije koje građani dobiju temeljem postupaka priznavanja i vrednovanja prethodnog učenja budu pouzdane i snažno vezane uz objavljene standarde.

2.1.4. Kvalifikacijski okvir i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja u kontekstu Strategije odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije

Pristupanjem Republici Hrvatske Europskoj Uniji ponešto se izmijenila praska planiranja i dokumentiranja strateških nacionalnih smjernica razvoja. Naime, dostupnost strukturnih fondova EU te mogućnost korištenja predmetnih sredstava kao podloge za provedbu različitih razvojnih aktivnosti i projekata nametnula je isto tako i potrebu dugoročnijeg i sveobuhvatnijeg strateškog planiranja u raznim područjima, pa tako i u obrazovanju. Slijedom prepoznate potrebe za izradom sveobuhvatnog strateškog razvojnog dokumenta u području obrazovanja, te

potaknuta nužnošću razvoja takvog dokumenta radi mogućnosti korištenja strukturnih fondova, Vlada Republike Hrvatske je u siječnju 2013 imenovala nacionalno koordinacijski i nacionalno operativno tijelo za izradu Strategije odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije. Kroz punih 20 mjeseci rada obaju tijela prepoznati su ne samo aktualni izazovi obrazovanog sustava nego i objavljene Europske strateške smjernice i ciljevi razvoja sustava obrazovanja, kao i rezultati Republike Hrvatske na putu uvođenja Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Sve navedeno dovelo je do dobrog prepoznavanja HKO ali i budućeg sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja unutar Strategije (Hrvatski Sabor, 2014) i to u područjima ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, cjeloživotnog učenja, visokog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Ključni strateški ciljevi koji su usklađeni sa razvojem kvalifikacijskog okvira i sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja prikazani su tablicom 3.

TABLICA 3. Strateški ciljevi usklađeni sa razvojem HKO i priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

R/br.	Područje	Strateški cilj	Strateški cilj	Elementi strateškog cilja relevantni za HKO i vrednovanje
1	Cjeloživotno učenje	Cilj 2	Unaprijediti kvalitetu i uspostaviti sustav osiguravanja kvalitete	<i>... HKO razvija potrebne elemente i instrumente za osiguravanje kvalitete pa je dugoročni temelj za uspostavu odgovarajućeg sustava na svim razinama, kao i za sve vrste i oblike učenja i obrazovanja.</i>
2	Cjeloživotno učenje	Cilj 3	Razviti procese i sustav priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina	<i>Donošenjem Zakona o Hrvatskomu kvalifikacijskom okviru (2013.) stvorene su pravne pretpostavke za reguliranje jedinstvenog sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Za razvoj takvih procesa nužan je konsenzus svih relevantnih dionika, te stvaranje pravnih pretpostavki da svaki građanin može ostvariti svoje pravo na vrednovanje i priznavanje prethodno stečenih kompetencija...</i>
3	Rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje	Cilj 2, Mjera 2.3, Aktivnost 2.4.4.	Razviti i uvesti nacionalni kurikulum i kurikulume za stjecanje kvalifikacija u redovnom sustavu strukovnog obrazovanja	<i>...Načela kojima se treba voditi pri izradi Nacionalnog kurikulumu za strukovno obrazovanje jesu: ... c) osiguravanje relevantnosti strukovnog obrazovanja poštovanjem standardiziranog postupka koji predviđa HKO istraživanjima potreba tržišta rada i tripartitno socijalno partnerstvo u postupcima izrade standarda zanimanja i standarda kvalifikacije...</i>
4	Rani i predškolski, osnovnoškolski	Cilj 7, Mjera 7.1.6.	Provesti analizu usklađenosti strukovnih programa s razvojnim potrebama	

	i srednjoškolski odgoj i obrazovanje		županija/regija. Provesti analizu potrebnih zanimanja vezanih uz razvojne potrebe županija/regija i predložiti razvoj novih standarda kvalifikacija i korespondirajućih kurikuluma.	
5	Visoko obrazovanje	Cilj 1, Mjera 1.1.1.	Provesti analizu studijskih programa prema sadržajima i usklađenosti ishoda učenja i kompetencija koje se njima stječu s realnim potrebama društva. Na toj osnovi racionalizirati broj studijskih programa. Pri tome se koristiti instrumentima HKO-a. Poticati visoka učilišta na izradu standarda kvalifikacija. Na temelju analize usvojiti i provesti plan racionalizacije broja studijskih programa.	
6	Visoko obrazovanje	Cilj 1, Mjera 1.2. i Mjera 1.2.2	Prilagoditi sadržaje studijskih programa jasno definiranim ishodima učenja	<i>...Svaki studijski program mora imati jasno definirane, provjerljive ishode učenja koji proizlaze iz hijerarhije ishoda učenja od razine studijskih programa prema pojedinim kolegijima/modulima. Načini provjere postignutih ishoda učenja moraju pouzdano jamčiti da su ishodi učenja doista postignuti. Postignuti ishodi učenja trebaju biti potvrđeni odgovarajućom kvalifikacijom koja, ako je upisana u Registar HKO-a, može biti povezana s europskim KO-om...</i>
7	Obrazovanje odraslih	Cilj 3 Mjera 3.2.3.	Uspostaviti sustav osiguravanja kvalitete u obrazovanju odraslih	<i>...Propise bi trebalo promijeniti tako da MZOS i dalje odobrava programe, ali sukladno propisima kojima se regulira provedba HKO-a, da bi se ujednačili i po mogućnosti standardizirali obvezni ishodi učenja te uvjeti vrednovanja za pojedine kvalifikacije ili skupove ishoda učenja. Izgradit će se cjelovit sustav osiguravanja kvalitete obrazovanja odraslih koji će uz postojeće mehanizme HKO-a uključivati i dodatne elemente i postupke. Svi programi koji zadovoljavaju navedene uvjete osiguravanja kvalitete u sustavu obrazovanja odraslih smatrat će se formalnim, a uz njih mogu postojati i neformalni programi...</i>
8	Obrazovanje odraslih	Cilj 2 Mjera 1.1.5.	Uspostaviti projekt koji bi definirao procese i sustav za vrednovanje prethodno	

			neformalno i informalno stečenih znanja i vještina u obrazovanju odraslih. Poticati primjenu vrednovanja prethodno stečenih znanja i vještina u obrazovanju odraslih.	
--	--	--	---	--

Navedeni popis strateških razvojnih ciljeva u području obrazovanja jasno pokazuje usmjerenost Republike Hrvatske ne samo na puno uvođenje nacionalnog kvalifikacijskog okvira nego i na uvođenje sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Sve ovo daje dodatnu podlogu opravdanosti aktivnosti koje su opisane unutar ove disertacije.

2.2. Europski obrazovni kontekst relevantan za vrednovanje

Iako su predviđanja rasta europskih gospodarstava u 2000 godini bila pozitivna, europski političari i makroekonomski stratezi tražili su kako odgovoriti na stope rasta od 7,8% (1998) i 7,1% (1999) koje je bilježilo gospodarstvo NR Kine. U to vrijeme Europa je tražila mjere i plan kako zadržati visoku razinu standarda koju su uživali njezini građani te se usmjerila na pronalaženje izvora konkurentske prednosti koja bi potakla još veći gospodarski rast. Kao osnovi resurs koji bi mogao postići ovaj strateški cilj prepoznat je ljudski kapital, a plan, mjere i ciljevi za narednu dekadu formirani su unutar Lisabonske strategije koja je donesena u ožujku 2000 godine te je postala značajna strateška odrednica koja je pokrenula reformu sustava obrazovanja. Osnovi cilj koji je Europska unija trebala postići do 2010 godine bilo je postati najkompetitivnije i najdinamičnije na znanju utemeljeno gospodarstvo u svijetu, sposobno za održiv rast uz stvaranje novih i kvalitetnijih radnih mjesta i veće socijalne sigurnosti.

Podloga donošenju strategije koja u svome središtu ima gospodarstvo utemeljeno na znanju bila su istraživanja ekonomista kakvi su Christopher Freeman (osnivač SPRU - Science and Technology Policy Research) i Luc Soete (direktor Maastricht Economic Research Institute on Innovation and Technology, MERIT) (ESIB—The National Unions of Students in Europe, 2006). Takav koncept primarno je fokusiran na stvaranje, upravljanje i distribuciju znanja, temeljen na tri osnovna područja; istraživanje, obrazovanje i inovacija. U gospodarstvu temeljenom na znanju kakvo je predviđala Lisabonska strategija posebna je pažnja trebala biti usmjerena na područja matematike, znanosti i tehnologije te na korištenju rezultata znanstvenih istraživanja kao podloge za komercijalnu primjenu u izradi proizvoda i usluga koje prodajom na tržištu ostvaruju vidljive pozitivne gospodarske učinke. Poticaj takvom usmjerenju trebao je nastati uvođenjem sustava osiguravanja kvalitete te poticanjem konkurentskog natjecanja

između javnih sveučilišta kao i suradnjom javnog obrazovnog i istraživačkog sustava sa gospodarstvom. Treba ovdje svakako istaknuti da je upravo paradigma uvođenja sustava osiguravanja kvalitete (i time između ostalog uvođenje odgovornosti ustanova za obrazovne ishode) bio prvi takav invazivniji reformski zahvat u inače vrlo tradicionalnom i zatvorenom području visokog obrazovanja.

Izvještaj o realizaciji Strategije koje je pripremljen 2004. godine pod vodstvom Wima Koka, (Kok, 2004) dao je razočaravajuću sliku napretka u provođenju Strategije. Ustanovljeni neuspjeh Lisabonske strategije bio je posljedica preširoko definiranih ciljeva, preobilnog programa, nedovoljne koordinacije (korišten je razmjerno neučinkovit „otvoreni model koordinacije“) i proturječnih prioriteta. Podjela odgovornosti između država članica i EU nije bila dovoljno jasna, a u državama članicama nedostajalo je političke volje za provođenje reformi. Europsko vijeće je u ožujku 2005. godine odlučilo staviti naglasak na znanje, inovacije i optimalizaciju ljudskog kapitala te tako povećati potencijal rasta, produktivnost i ojačati socijalnu koheziju. S tim ciljem je 2005. godine usvojena revidirana Lisabonska strategija – Lisabonska strategija za rast i zaposlenost koja je preusmjerila prioritete Europske unije na rast i zapošljavanje. Slijedeći u nizu značajnih strateških dokumenata koji će intenzivirati pokrenute reformske procese u sustavima obrazovanja je svakako aktualna europska razvojna strategija za predstojeću dekadu „Europe 2020“ (European Commission, 2010) donesena u lipnju 2010, u jeku globalne recesije. Strategija kroz svoje mjere i prioritete stavlja naglasak na pametan, održiv i uključiv gospodarski rast koji treba biti implementiran kroz konkretne mjere na razini Europske unije te unutar nacionalnih država. Strategijom se naglašava kako europska sveučilišta (pa time i visokoškolski sustav u cjelini) zaostaju u konkurenciji s američkim, pa se između ostalih kao smjernice promjene ovakvog stanja predlaže ojačati veze između obrazovanja, poslovnog sektora, istraživanja i razvoja, te poticati mobilnost studenata i formalno priznavanje neformalno stečenog znanja (engl. Validation of Non-formal and Informal Learning - VNFIL). Navodi se nadalje da znanja i vještine ne odgovaraju u dovoljnoj mjeri potrebama tržišta rada, što stvara neravnotežu između ponude i potražnje, odnosno strukturalnu nezaposlenost.

Pored navedenih općenitih strateških dokumenata koji uključuju i razvoj sustava obrazovanja, unutar EU su se paralelno razvijale i konkretne politike i preporuke vezane za uvođenje europskog i nacionalnih kvalifikacijskih okvira kao i sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

Prvi takav relevantan dokument na EU razni je „Bijela knjiga o poučavanju i učenju – Prema učećem društvu“ (European Commission, 1996) iz 1996 koja nije polučila gotovo nikakav značajniji rezultat. Slijedio ju je Memorandum o cjeloživotnom učenju iz 2001 (European Commission, 2001) koji donosi strateške ciljeve i operativne korake ustrojavanja europskog prostora cjeloživotnog učenja. Uz niz preporuka za razvoj cjeloživotnog učenja, navodi se kao jedan od prioriteta i uspostava sveobuhvatnog europskog pristupa vrednovanju učenja te su ovdje konkretno spominje i potreba razvoja elemenata te uvođenje sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

Kopenhaška deklaracija iz 2002 (European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, 2002) koja daje dugoročne smjernice razvoja strukovnog obrazovanja također kao jedan od prioriteta navodi uspostavu sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Konkretno „*priznavanje kompetencija i kvalifikacija*“ jedno je od četiri prepoznata prioriteta razvoja unutar kojeg se govori o dvije vrste „priznavanja“. Prvu koja je razrađena kroz dva strateška cilja čini priznavanje u smislu prepoznavanja vrijednosti i sadržaja i na ovom mjestu deklaracija poziva zapravo na uvođenje elemenata kvalifikacijskih okvira koji dovode do osiguravanja kvalitete i transparentnosti sadržaja kvalifikacija. Ipak, treći strateški cilj unutar ovog prioriteta poziva na „*razvoj skupine zajedničkih načela vezanih uz priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja radi uspostave veće usporedivosti među pristupima koji postoje u različitim državama i na različitim obrazovnim razinama.*“

Ključni provedbeni dokument koji je dao podršku uvođenju sustava vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja su Zajedničke europske smjernice za prepoznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja iz 2004 (Council of the European Union, 2004). Ovaj dokument po prvi puta na jednom mjestu navodi šest područja koja treba imati na umu kada se budu razvijali nacionalni sustavi priznavanja i vrednovanja: uloga vrednovanja, prava pojedinca, odgovornosti ponuđača i dionika, izgradnja povjerenja, nepristranost i vjerodostojnost postupka i njegovih rezultata. Smjernice dodatno pozivaju na uspostavu procesa praćenja razvoja i implementacije vrednovanja u EU kroz izradu i objavu periodičkih „Europskih inventura vrednovanja“. Ovi dokumenti do sada su pet puta dopunjavani u posljednjih deset godina (2004 do 2014), a prvi objavljen u 2005 je prikazao razvoj u periodu od 2000 do 2004.

Iste godine donesena je i Deklaracija o uvođenju Europass zapisa koji na transparentni način navodi stečene kvalifikacije i ishode učenja u obliku dopunskih isprava diplomama i javnim ispravama (certifikatima) čime daje infrastrukturnu osnovu za uvođenje sustava vrednovanja (The European Parliament and the Council of the European Union, 2004).

Još konkretniji daljnji doprinos razvoju sustava vrednovanja u 2006 donosi rezolucija vijeća Europske unije o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja za mlade u EU (Council of the European Union, 2006) koja poziva na uspostavu sustava vrednovanja za mlade, korištenjem i dopunom Europass-a.

Uspostava Europskog kvalifikacijskog okvira (EKO) u 2008 (The European Parliament and the Council of the European Union, 2008) predstavlja u političkom smislu prekretnicu i za uspostavu sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja jer preporuke o uvođenju nacionalnih kvalifikacijskih okvira koje su bile uključene u prethodne strateške dokumente i smjernice sada dobivaju i formalnu težinu. Dodatno, preporuka poziva države članice da do 2010 uvedu nacionalne kvalifikacijske okvire i da izvrše proces njihovog povezivanja (engl. Referencing) sa EKO te da uvode vrednovanje sukladno zajedničkim europskim smjernicama iz 2004.

Europska strategija razvoja obrazovanja „ET 2020“ iz 2009 godine (Council of the European Union, 2009) unutar strateškog cilja 1 *“Oživotvoriti cjeloživotno učenje i mobilnost“* predlaže *„Završavanje procesa implementacije nacionalnih strategija razvoja cjeloživotnog učenja uz polaganje posebne pažnje na vrednovanje neformalnog i informalnog učenja te savjetodavnu podršku tom procesu.“*, što daje i daljnju stratešku podršku razvoju sustava vrednovanja.

Slični su i zaključci Ministarske konferencije ministara zaduženih za visoko obrazovanje (European Ministers Responsible for Higher Education, 2009) koji također unutar strateškog cilja 11 prepoznaju važnost uvođenja sustava i praksi vrednovanja u visoko obrazovanje te navode kako ishodi učenja i stečene kompetencije trebaju biti priznate neovisno o kontekstu i mjestu njihovog stjecanja. Na ovaj način pojedine rasprave o „nemogućnosti“ uvođenja vrednovanja u područje visokog obrazovanja i „nemogućnosti“ korištenja ishoda učenja kao referenci za provjeru postojanja znanja, koje su vođene u godinama prije donošenja ovakve strateške preporuke, gube donekle podlogu.

Daljnju provedbu Kopenhaškog procesa odnosno razvoja strukovnog obrazovanja daje komunikacija ministara zaduženih za strukovno obrazovanje iz Bruge-a u kojoj se navodi kako države članice EU do 2015 godine trebaju uvesti nacionalne procedure za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.

Sličnu konkretizaciju uvođenja vrednovanja u visoko obrazovanje donosi i zaključak vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2011a) iz 2011 koji u strateškom cilju 2 navodi kako visoka učilišta trebaju razviti jasne puteve ulaska u visoko obrazovanje iz svih vrsta srednjoškolskog obrazovanja, *„uključujući i kroz vrednovanje i priznavanje neformalnog i informalnog učenja, prevladavanjem poteškoća uvođenju nacionalnih kvalifikacijskih okvira povezanih na europski kvalifikacijski okvir.“*

Tome treba dodati i razvoj sustava obrazovanja odraslih kao dijela cjeloživotnog učenja koji u rezoluciji Vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2011b) navodi kako je razvoj sustava vrednovanja u obrazovanju odraslih spor te kako ga treba ubrzati i vezati uz koncepte europskog kvalifikacijskog okvira.

Posljednji u nizu ključnih strateških dokumenata u razvoju sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u EU predstavljaju svakako aktualne preporuke Vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2012) koje predlažu da države članice do 2018 godine uvedu cjelovite sustave vrednovanja koji su utemeljeni na standardima kvalifikacija te bazirani na konceptu „jednake vrijednosti“ kvalifikacija ostvarenih kroz vrednovanje i onih koje se dodjeljuju u formalnom obrazovanju. Iako se ova dva zahtjeva mogu na prvi pogled činiti kao evolutivni nastavak nabrojanih preporuka i strateških dokumenata, ovdje se zapravo radi o značajnom iskoraku i neiterativnom skoku, od vrednovanja kao poželjnog ali slabo reguliranog postupka formaliziranja kvalifikacija prepuštenog na reguliranje samim provoditeljima, ka vrednovanju koje osigurava jednaku (ili vrlo sličnu) vrijednost kvalifikacija i koje je zapravo čvrsto povezano sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirima kroz standarde kvalifikacija.

2.3. Kvalifikacije i njihova uloga

Sukladno Zakonu o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Hrvatski Sabor, 2013), termin kvalifikacija (engl. Qualification) predstavlja *„naziv za objedinjene skupove ishoda učenja*

određenih razina, obujma, profila, vrste i kvalitete. Dokazuje se svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba. “ U praksi kvalifikaciju možemo promatrati kao potvrdu koja potvrđuje da osoba, nositelj kvalifikacije, posjeduje određena znanja i vještine te pripadajuću samostalnost i odgovornost. U tom kontekstu kvalifikacija na određeni način čini razliku između pojedinaca (Keating, 2008), te zapravo osigurava pravo pristupa pojedinim profesijama (Menand, 2010). U nastavku je prikazana kratka rasprava o shvaćanju „vrsta“ kvalifikacija, čiji je cilj davanje jasnog uvida u pojedina suprotstavljena mišljenja i koncepte koja su u ovom području bila prisutna pred nekoliko godina, a ponegdje su prisutna još i danas.

Tradicionalna shvaćanja kvalifikacije često dijele na strukovne i akademske (Keating, 2008), pri čemu danas u literaturi prevladava svijest o postojanju univerzalnih nacionalnih kvalifikacija kakve predlaže koncept kvalifikacijskih okvira. U takvom se tradicionalnom shvaćaju akademskim kvalifikacijama često pridaje „kulturni“ značaj, povezuje ih se sa kontekstom njihovog stjecanja i institucija koje ih dodjeljuju te ih se odvajaju od objavljenih standarda „izvedbe“. Strukovne se pak kvalifikacije obično vežu uz tržište rada te predstavljaju potvrdu provjere znanja i vještina (izvedbe) u odnosu na postavljene standarde (Keating, 2008). Kritičari kvalifikacijskih okvira i univerzalnih kvalifikacija temeljenih na standardima i jasno naznačenim skupovima ishoda učenja osporavaju jedinstvene nacionalne kvalifikacije navodeći kao argument „nespojivu razliku“ između prirode znanja (uključujući i vještine) koje kvalifikacija potvrđuje sa prirodom i kontekstom učenja koje dovodi do znanja. Teza prisutna kod takvih rasprava je kako akademske kvalifikacije upravo počivaju na učenju, a strukovne na znanju, dok bi „univerzalne“ trebala spajati oba navedena (novodno nespojiva) elementa (Keating, 2008). Još jasniju kritiku uvođenja jedinstvenih i standardiziranih kvalifikacija kakve u osnovi predlažu kvalifikacijski okviri izražava Wheelahan koji dovodi u pitanje opravdanost fokusiranja na znanja i vještine koje su potrebne za tržište rada kao i svrsishodnost ispita koji se fokusira na utvrđivanje dosegnutosti tako propisanih ishoda učenja (Wheelahan, 2007). Analizirajući navedene kritike kao i one koje polaze od analize načina stjecanja znanja i korištenja ishoda učenja (Brown, 2011; Wheelahan, 2011), može se zaključiti da se navedene temelje prije svega na analizi prvih kvalifikacijskih okvira koji su uvođeni u Engleskoj, Južnoj Africi i Novom Zelandu i koji su bili inspirirani razmjerno „radikalnim“ pristupom definiranja ishoda učenja, bez ili uz slabo vođenje računa o mogućnosti njihovog stjecanja kroz provedbu obrazovanja (Raffe, 2011). Ovakav pristup zapravo je bio iniciran Engleskim sustavom

strukovnih kvalifikacija (engl. NVQ) iz kasnih 1980-tih godina, te je danas u velikoj mjeri napušten.

Današnja shvaćanja i implementacije ishoda učenja unutar kvalifikacijskih okvira uzimaju u obzir cjelokupni kontekst njihovog stjecanja, bez iluzija da je kvalifikacije moguće „dizajnirati“ bez komunikacije sa sustavom obrazovanja. Ostatak kritika koje dovode u pitanje nužnost provjere dostignutosti ishoda učenja kao mjere kompetentnosti su konceptijski potpuno suprotne ideji kvalifikacija kakve prepoznaju kvalifikacijski okviri i koje u osnovi predstavljaju upravo potvrdu kompetentnosti pojedinca za rješavanje pojedinog problema ili zadaće koja je provjerena kroz dostignute (i javno objavljene) ishode učenja. U ovakvom slučaju kvalifikacije imaju značajnu društvenu relevantnost jer transparentno i pojedincu i zajednici dokazuju što je pojedinac sve sposoban učiniti odnosno što zna. Iz perspektive društvene koristi kvalifikacija, fokusiranje na kontekst stjecanja znanja značajno je manje važan od činjenice da je to znanje vrednovanjem verificirano i da ono zaista postoji, ali to ne znači da je moguće ili potrebno kvalifikacije i pripadne ishode učenja dizajnirati bez uzimanja u obzir konteksta njihovog stjecanja. Konačno, kvalifikacija koja bi bila dodijeljena samo temeljem činjenice da je pojedinac učio, a ne i da je stekao određene ishode učenja, u osnovi ne bi niti bila kvalifikacija nego potvrda o pohađanju nastave ili programa.

Imajući na umu sve navedene kritike kao i prednosti koje društvu može donijeti jedinstveni sustav nacionalnih kvalifikacija kakav predlaže koncept kvalifikacijskog okvira, kod implementacije HKO osmišljene su tri moguće uloge „univerzalnih“ kvalifikacija, što daje značajno veću fleksibilnost u utvrđivanju zapisa ishoda učenja i predloženih kriterija vrednovanja njihove dostignutosti (Ministry of science, 2014), te je predviđeno da su obrazovne ustanove jedan od ključnih zainteresiranih predlagača standarda kvalifikacija. Prepoznate su kvalifikacije za: potrebe tržišta rada, nastavak obrazovanja te druge potrebe pojedinca i društva. Na ovakav način brojne navedene kritike koje opravdano osporavaju povezivanje kvalifikacija isključivo sa tržištem rada gube svoj temelj, pri čemu s druge strane mogućnost da i ishode učenja i kriterije njihove provjere predloži bilo koja organizacija, uzimajući u obzir i kontekst stjecanja znanja, ostavlja dovoljno prostora za različitost i specifičnost kvalifikacija do razine pojedinog ishoda učenja.

Konačno, sagledavajući u širem smislu vrijednost kvalifikacije za pojedinca moguće je prepoznati dvije ključne vrijednosti koje pojedincu može donijeti neka kvalifikacija. To su: unutarnja vrijednost i kompenzacijska vrijednost (Keating, 2008). Unutarnju vrijednost

kvalifikacije predstavlja osobna dobrobit za pojedinca u obliku: društvenog statusa, motivacije za nastavak učenja te uvažavanja i društvene vrijednosti. Kompenzacijsku vrijednost pojedinac ostvaruje u trenutku zapošljavanja na tržištu rada ili kada koristi kvalifikaciju kako bi pristupio nastavku obrazovanja.

2.4. Nacionalni kvalifikacijski okviri

Nacionalni kvalifikacijski okvir može se u osnovi razumjeti kao kompleksan instrument koji sadrži popis i opis sadržaja kvalifikacija dostupnih unutar nekog društva i njegovog sustava obrazovanja, sa svrhom osiguravanja transparentnog i pouzdanog informiranja javnosti te stvaranja osnove za usporedbu različitih razina nacionalnih kvalifikacija (Gallagher, 2010). Iako se različite implementacije kvalifikacijskih okvira značajno razlikuju kako svojim obuhvatom tako i ciljem uvođenja, navedena definicija predstavlja zajednički presjek i suštinu gotovo svih kvalifikacijskih okvira danas dostupnih u svijetu.

Kako bi bilo moguće uvesti kvalifikacijski okvir, Young je još 2003 identificirao šest, tada radikalnih, pretpostavki nužnih za uvođenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira:

- Moguće je opisati bilo koju kvalifikaciju u obliku jedinstvene skupine kriterija (primjerice ishodi učenja),
- Sve kvalifikacije moguće je rangirati na jedinstvenoj skali uz definiranje razina i njihovih opisnica koje su primjenjive na sve tipove učenja i na sve kvalifikacije,
- Sve kvalifikacije mogu biti opisane i vrednovane temeljem ishoda učenja koji pak ne ovise o mjestu, formi, tipu i načinu podučavanja kao niti nastavnom programu kroz koji su ti ishodi dostignuti,
- Sve kvalifikacije mogu barem načelno biti podijeljene u elemente (ishodi ili skupovi ishoda učenja) koji pak mogu biti locirani na iste razine koristeći iste opisnice i kojima se mogu pridijeliti kreditni bodovi temeljeni na prosječnom trajanju učenja koje je potrebno kako bi se isti dosegli,
- Kvalifikacijski okvir osigurava skup standarda u odnosu na koje je moguće provjeriti i akreditirati učenje i dostignuto znanje,
- Ovakav sustav osigurava usmjerenost prema pojedincu koji je jedini odgovoran za vlastiti napredak.

Iako neki i danas osporavaju, kako navedene preduvjete tako i samu ideju kvalifikacijskih okvira, navodeći da su oni u ideji iluzorni jer „nastoje klasificirati ono što nije moguće

klasificirati“ (Blackmur, 2004), naredna poglavlja će pokazati kako su sve navedene pretpostavke u većoj ili manjoj mjeri uključene u aktualne međunarodne smjernice na kojima se baziraju kvalifikacijski okviri koji se danas u svijetu izgrađuju.

Treba ipak istaknuti kako poučavajući rezultate implementacije i korištenja nacionalnih kvalifikacijskih okvira u Svijetu nije lako pronaći dokaze o njihovoj stvarnoj uspješnosti. Ipak, kao zajednički korisni elementi koje je moguće prepoznati u nizu implementacija su (Chakroun, 2010; Keating, 2008; Raffe, 2012; Tuck, 2007):

- potpora pristupanju i izuzeće od obveza pohađanja dijela obrazovanja te
- povećana mobilnost osoba koje sudjeluju u obrazovanju.

Ovaj zaključak opravdano upućuje na pitanje postojanja stvarne vrijednosti kvalifikacijskih okvira odnosno opravdanosti velikih ulaganja koje mnoge države danas čine kako bi uvele ovakve instrumente i visokih očekivanja koja imaju od njihove uspostave. Upravo iz navedenog razloga kvalifikacijske okvire ne bi trebalo smatrati kao instrumente koji nužno donose reforme i pozitivne promjene u sustav obrazovanja i kvalifikacija, nego prije svega kao instrumente koji se moraju prilagoditi nacionalnom kontekstu kako bi imali priliku dati značajniju dodatnu vrijednost i doprinos. U tom smislu važno je kod njihove implementacije analizirati kapacitete za provedbu i stavove ključnih dionika, trenutnu razinu razvoja sustava obrazovanja te političke i strateške smjernice razvoja pojedine zemlje. Upravo je navedeni razlog doveo do značajnih varijacija, kako u modelu tako i u načinima funkcioniranja i području obuhvata nacionalnih kvalifikacijskih okvira u različitim državama. Slijedom navedenog, u nastavku ovog poglavlja bit će prikazana ključna implementacijska iskustva te tipični elementi nacionalnih kvalifikacijskih okvira nužni za cjelovito sagledavanje položaja vrednovanja kao integralnog dijela nacionalnog sustava kvalifikacija. Prikazani elementi trebaju prije svega poslužiti kako podloga za promišljanje o mogućim rješenjima primjenjivima i u Hrvatskoj, a nikako ne kao model koji treba kopirati i modificirati bez usklađenja sa nacionalnim strateškim smjernicama i potrebama ključnih dionika.

2.4.1. Pregled implementacije kvalifikacijskih okvira u svijetu

Nekoliko relevantnih istraživanja kroz analizu usporedbe načina implementacije nacionalnog kvalifikacijskog okvira i njegove uspješnosti nastojala su prepoznati ključne implementacijske pristupe koji dovode do uspjeha. Tako primjerice usporedbom uspješnih implementacija kakve su primjerice u Škotskoj, Novom Zelandu i Irskoj (Raffe, 2009b; Young, 2005) i onih manje

uspješnih, primjerice u Južnoj Africi (S. Allais, 2007), Ukrajini i Gruziji (European Training Foundation, 2012), kao ključne elemente uspjeha prepoznaju: cjeloviti pristup uvođenju, snažnu i sadržajnu uključenost ključnih dionika u društvu, usklađenost predloženih rješenja sa strateškim smjernicama nacionalnog razvoja odnosno političkim ciljevima u području obrazovanja te iterativni pristup uvođenju (Raffe, 2009a). Kako bi uvođenje kvalifikacijskih okvira bilo uspješno, potrebno je spoznati kako je to više politički i društveni nego tehnički proces te da on mora obuhvatiti (Gallagher, 2010):

- stvaranje povjerenja u kvalifikacije te u sustave i postupke koji podupiru kvalifikacijski okvir,
- usklađivanje intrinzičnog sustava vrijednosti unutar kvalifikacijskog okvira sa onim unutar sustava obrazovanja,
- usklađivanje sustava vrijednosti i načina razmišljanja dionika na tržištu rada, prvenstveno poslodavaca sa načinom korištenja kvalifikacija koji donosi kvalifikacijski okvir,
- široko razumijevanje „meta jezika“ sustava kvalifikacija, uključujući i razumijevanje zapisa ishoda učenja,
- promjenu kulture svih obrazovnih razina (posebno u ranom obrazovanju) prema korištenju ishoda učenja,
- usklađivanje potreba dionika međusobno kao i u odnosu na političke interese razvoja sustava obrazovanja.

Sve navedeno jasno upućuje na postojanje inherentnog „sukoba“ između želje da se provedu reforme u sustavu kvalifikacija i obrazovanja s jedne, i nužnosti da se kvalifikacijski okvir uvodi iterativno, poštujući stavove dionika s druge strane. Uspješne implementacije ukazuju kako treba izbjegavati politički nametnuta rješenja koja često ruše povjerenje u kvalifikacije, stavljajući obično elemente zapošljivosti i tržišta rada (Wheelahan, 2009) ispred tradicionalnih akademskih vrijednosti koje prepoznaje visoko obrazovanje (Keating, 2008). Ipak, to ne znači kako nije moguće uvesti transformacijski ili reformski kvalifikacijski okvir koji prepoznaje značaj kvalifikacija za tržište rada, nego upućuje da takav proces mora biti postepen i da mora respektirati postojanje i drugih vrsta kvalifikacija, imanentnih određenim obrazovanim razinama i sektorima. U tom smislu iskustva uvođenja kvalifikacijskog sustava u Škotskoj i Irskoj ukazuju na postojanje paradoksa koji Raffe (2009) artikulira ovako:

„S jedne strane mnoge države uvode nacionalne kvalifikacijske okvire kako bi transformirale elemente svojih obrazovnih sustava, svoje društvo i gospodarstvo. S druge, najuspješniji nacionalni kvalifikacijski okviri izgleda da su oni s najmanjim inicijalnim ambicijama promjene spomenutih sustava.“ (Raffe, 2009c)

2.4.1.1. Svrha uvođenja

Neovisno o trenutno velikom broju zemalja koje uvode ili dodatno razvijaju svoje kvalifikacijske okvire, ovakvu praksu ne treba unaprijed okvalificirati kao „pomodno“ praćenje trendova ili kopiranje tuđih rješenja, nego svrhu njihovog uvođenja treba sagledati prije svega iz perspektive potpore provedbi širih obrazovnih politika. U tom smislu moguće je ugrubo prepoznati dvije ključne svrhe uvođenja kvalifikacijskih okvira (Tuck, 2007) i to: osiguravanje kvalitete i međunarodna prepoznatljivost kvalifikacija te potpora i promocija cjeloživotnog učenja. Pored navedenih ključnih razloga uvođenja ovakvih rješenja, valja dodatno naglasiti kako su transparentnost i relevantnost kvalifikacija za tržište rada dodatni motivi uvođenja koji su u bitnome sadržani unutar navedene dvije ključne svrhe.

Promotivši detaljnije svaku od navedenih svrha uvođenja, moguće je dodatno prepoznati finiju gradaciju ciljeva odnosno motiva koju svaka od njih sadržava. Tako kod uvođenja kvalifikacijskih okvira sa generalnim ciljem osiguravanja kvalitete i prepoznatljivosti kvalifikacija treba prepoznati slijedeće ciljeve:

- Međunarodno referenciranje kvalifikacijskih okvira radi olakšanog prepoznavanja kvalifikacija iz jedne države u drugoj (npr. referenciranje sa Europskim kvalifikacijskim okvirom),
- Uvođenje standarda kvalitete za provoditelje obrazovanja ili vrednovatelje prethodnog znanja i vještina u postupcima dodjele potvrda o kvalifikacijama,
- Uvođenje standarda kvalifikacija i kvalifikacija temeljenih na ishodima učenja,
- Povećanje relevantnosti kvalifikacija za društvene i gospodarske potrebe (usklađivanje kvalifikacija sa tržištem rada i drugim potrebama društva).

Ciljevi koji se mogu prepoznati prilikom uvođenja kvalifikacijskih okvira sa svrhom potpore i promocije cjeloživotnog učenja uključuju:

- Potpora razvoju karijere pojedinca radi davanja transparentne informacije o mogućim „putevima“ u razvoju karijere (kroz informaciju o građi kvalifikacija odnosno uključenim ishodima učenja u pojedinu kvalifikaciju),

- Podloga za uvođenje vrednovanja neformalnog i informalnog učenja temeljenog na standardima kvalifikacija, što značajno povećava ukupnu vrijednost ljudskih potencijala u društvu jer znanja i vještine formalizira i čini „vidljivima“,
- Potpora kvalitetnijem i informiranom izboru obrazovanja za stjecanje kvalifikacija radi razumijevanja njihovog odnosa sa zanimanjima,
- Prijenos kreditnih bodova i priznavanje jednakih elemenata jedne kvalifikacije unutar druge kao potpora razvoju karijere građana.

Uzimajući u obzir nacionalne razvojne prioritete i specifičnost, države će uvoditi i uvode kvalifikacijske okvire, stavljajući naglasak na pojedine od navedenih elemenata. To će u konačnici dovesti do vrlo različitih rješenja koja su u većoj ili manjoj mjeri prilagođena nacionalnim kontekstima uvođenja. Ipak, analiza pristupa implementaciji kvalifikacijskih okvira (Young, 2005) prepoznaje kako su kvalifikacijski okviri uvođeni sa motivom rješavanja nekog ili nekih konkretnih problema unutar obrazovnog sustava ili društva u osnovi uspješniji od onih koji su nastali kopiranjem i prilagodbom tuđih rješenja ili pak političkim nametanjem takvog instrumenta.

Pored navedenih motiva uvođenja, vrijedno je analizirati i očekivane koristi koje su prepoznate kod uspješnih kvalifikacijskih okvira u svijetu (Bjornavold & Coles, 2010). Značajnije od njih su povećana transparentnost kvalifikacija za građane i poslodavce, povećana konzistentnost i aktualnost kvalifikacija, povećana suradnja dionika relevantnih za sustav obrazovanja, mogućnost uvođenja sustava priznavanja i vrednovanja, povezivanje (engl. referencing) kvalifikacijskih okvira i slično.

Uzevši u obzir navedene moguće motive i koristi od uređenja nacionalnog sustava kvalifikacija, praksa pokazuje da kvalifikacijski okviri koji pokrivaju sve kvalifikacije, neovisno o obrazovnoj razini daju značajno veću vrijednost od onih koji uređuju samo jedan obrazovni segment (npr. srednjoškolsko strukovno obrazovanje). Upravo iz navedenog razloga, uvođenje cjelovitog kvalifikacijskog okvira postaje politički cilj većine država (Tuck, 2007). Ipak, taj je cilj obično i razmjerno teško provesti, pa se u implementacijskom smislu inkrementalni pristup uvođenju pokazao značajno provedivijim. Tako države obično kreću od uvođenja kvalifikacijskog okvira u područje srednjoškolskih strukovnih kvalifikacija, koje tradicionalno danas ima značajne izazove u smislu usklađenja sadržaja kvalifikacija sa potrebama tržišta rada odnosno potrebe za povećavanjem zapošljivosti maturanata. S druge strane postoje prakse

započinjanja uvođenja kvalifikacijskih okvira od sustava visokog obrazovanja, pri čemu takav pristup obično dovodi do kvalifikacijskih okvira slabije razine reguliranosti čija je prvenstvena svrha kvalitetnije informirati dionike i javnost o sadržaju kvalifikacija (Raffe, 2009b). Ovakav razvoj posljedica je prije svega tradicije autonomije u sustavu visokog obrazovanja koja podržava ideje kvalifikacijskih razina, kreditnih bodova, ishoda učenja i prenosivosti dijelova kvalifikacija, ali u isto vrijeme negativno utječe na prihvaćanje ideje o uvođenju standarda kvalifikacija i njihovog povezivanja na standarde zanimanja.

2.4.1.2. *Tipovi kvalifikacijskih okvira*

Kvalifikacijske okvire moguće je podijeliti prema području primjene i prema njihovoj ulozi. Tako prema ulozi možemo prepoznati tri vrste kvalifikacijskih okvira i to: komunikacijske, reformske i transformacijske okvire (Gallagher, 2010), dok prema području primjene možemo prepoznati nacionalne i transnacionalne okvire. Radi svojih specifičnosti i mogućeg utjecaja na sve navedene tipove kvalifikacijskih okvira, potrebni naglasak treba staviti na detaljnije razumijevanje transnacionalnih okvira budući da oni često u većoj ili manjoj mjeri determiniraju razvoj različitih tipova nacionalnih okvira. Unutar ovog poglavlja bit će stoga prikazane ključne specifičnosti i gdje postoje međuodnosi svakog od navedenih tipova kvalifikacijskih okvira kao podloga za razumijevanje mogućeg načina uklapanja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u tip kvalifikacijskog okvira kakav se uvodi u Republici Hrvatskoj.

Komunikacijski kvalifikacijski okviri (engl. Communicational or Enabling) uvode se na temelju postojećeg sustava kvalifikacija i obrazovne ponude, prvenstveno sa ciljem povećanja njegove transparentnosti prema građanima i dionicima. Njih karakterizira razmjerno niska razina reguliranost, a obično se uvode iterativnim pristupom, respektirajući stavove i interese dionika, posebno ponuđača obrazovanja. Ovakvi okviri obično nemaju reformskih pretenzija i postoje u zemljama sa razvijenim sustavom kvalifikacija gdje zapravo i ne postoje značajne potrebe za većim reformama sustava obrazovanja. Upravo zbog toga ovakvi okviri danas postoje u zemljama koje su implementaciju završile pred desetke i više godina kakve su primjerice Škotska, Francuska ili Australija kao i nordijske zemlje (Tuck, 2007).

Reformski kvalifikacijski okviri (engl. Reforming) uvode se također polazeći od postojećeg sustava kvalifikacija kako bi postali alat za provedbu reformi i poboljšanje kvalitete, konzistentnosti, sadržaja obrazovne ponude ili financijske efikasnosti i odgovornosti sustava

obrazovanja. Često su u većoj mjeri poticani od strane kreatora obrazovnih politika, uz slabije respektiranje stavova dionika, posebno onih koji se opiru promjenama i nastoje zadržati postojeće stanje.

Transformacijski kvalifikacijski okviri (engl. Transformational) kreću od zamišljenog budućeg stanja te obično otvaraju mogućnost razvoju i opisu novih kvalifikacija, ne uzimajući u obzir postojeću obrazovnu ponudu. Kao osnovni gradivni element kvalifikacija prepoznaju ishode učenja ili njihove skupove te predlažu nove standarde kvalifikacija koji nisu ovisni o postojećim institucijama i njihovim programima. Ovakve okvire obično danas uvode manje razvijene zemlje koje nemaju od ranije barem donekle razvijen sustav kvalifikacija (npr. prva generacija kvalifikacijskog okvira u Južnoj Africi ili na Novom Zelandu je bila ovakvog tipa). Zbog usmjerenosti na ishode učenja i standardizaciju kvalifikacija, kod ovakvih je okvira potrebno posebnu pozornost obratiti na njihov sadržaj i realnu mogućnost njihovog dostizanja kroz sustave obrazovanja (Stephanie Allais, 2012), što poziva na jaku uključenost svih dionika u dizajniranje takvih kvalifikacija.

Iako se implementacije kvalifikacijskih okvira razlikuju od države do države, pregledom postojećih okvira u zemljama koje su ovakva rješenja implementirala u prošlosti, može se zaključiti kako europske države uglavnom preferiraju deskriptivni (registriranje postojećeg stanja), a anglosaksonske preskriptivni model (viša razina reguliranosti i jača usmjerenost na ishode) (Young, 2007). Pored navedene, postoji i jednostavnija podjela kvalifikacijskih okvira koja prepoznaje one koju bilježe ishode (engl. Outcomes referenced) i one koji su vođeni ishodom (engl. Outcomes led). Pojednostavljeno bi se moglo reći da komunikacijski i većina reformskih okvira spadaju u prvu skupinu budući da su kod njih obično značajno povezane kvalifikacije sa njihovim izvoditeljima, dok transformacijski okviri u kojima su kvalifikacije propisane standardima, i mogu se stjecati kod niza izvoditelja, spadaju u drugu skupinu.

Još jednu ovako jednostavnu podjelu daje i Tuck, dijeleći okvire na otvorenije (engl. Loose) i one čvršće (engl. Tight) (Tuck, 2007), pri čemu otvorenije karakterizira mogućnost da se za pojedine kvalifikacije u pojedinim sektorima ne primjenjuju jednaki standardi i načela, dok čvršći okviri nastoje primijeniti pristup standardizacije i jednaka načela na sve kvalifikacije neovisno o sektoru i razini.

Kvalifikacijski se okviri vrlo rijetko izgrađuju bez vizije njihovog uklapanja odnosno povezivanja sa transnacionalnim okvirima kvalifikacija budući da se time dobiva na punoj

prepoznatljivosti nacionalnih kvalifikacija izvan granica pojedine države i posredno na mobilnosti građana (Bjornavold & Coles, 2010). Razmatrajući transnacionalne okvire u literaturi se može naći više njihovih podjela i to na uže regionalne okvire koji uključuju manji broj država te transnacionalne okvire koji pokrivaju veća geografska područja (npr. EKO) (Keevy, Chakroun, & Deij, 2010). Druga česta podjela dijeli transnacionalne okvire koji povezuju kvalifikacije samo unutar nekog sektora (sektorski kvalifikacijski okviri, primjerice u strojarstvu) i one koje povezuju nacionalne kvalifikacijske okvire i sve uključene kvalifikacije. Ipak, najveću razliku između transnacionalnih kvalifikacijskih okvira čini njihov koncept u odnosu na razine ishoda učenja i korištenje standarda kvalifikacija. U tom smislu postoje dva vrlo različita pristupa, prvi koji kvalifikacije povezuje definiranjem razina i opisnica ishoda učenja (tzv. meta okvir) i drugi koji nastoji harmonizirati ili čak potpuno uskladiti same sadržaje kvalifikacija (tzv. okvir zajedničkih kvalifikacija) (Raffe, 2009c). Primjer meta okvira je svakako i EKO, dok je primjer okvira zajedničkih kvalifikacija primjerice Karipski strukovni kvalifikacijski okvir koji u osnovi traži da različite države imaju jednake ishode učenja za određenu kvalifikaciju (npr. kuhar). Treba naglasiti kako na razini nacionalnog kvalifikacijskog okvira također može postojati cjeloviti pristup gdje jedan okvir pokriva sve kvalifikacije neovisno o sektoru i razini te razjedinjeni pristup u kojem se zapravo radi o više različitih okvira (npr. okvir za visoko obrazovanje – QF-EHEA i okvir za strukovno obrazovanje su zasebni).

Politička želja pojedine države da svoj nacionalni okvir kvalifikacija poveže sa nekim transnacionalnim okvirom značajno utječe na njegov razvoj i konačnu strukturu, jer svijest o budućoj nužnosti postupka povezivanja te postojanje deskriptora ishoda učenja ili primjerice uvjeta osiguravanja kvalitete na transnacionalnoj razini zapravo predstavlja „meki zakon“ koji ima snažan utjecaj na razvoj na nacionalnoj razini (Ravinet, 2008).

Hrvatski kvalifikacijski okvir od 2012 je povezan sa Europskim kvalifikacijskim okvirom, a uvodi se kao **cjeloviti, transformacijski, „čvrsti“ instrument vođen ishodima**, sa dobrovoljnim pristupanjem.

Upravo je koncept dobrovoljnog pristupanja i mogućnosti „paralelnog“ postojanja formalnih kvalifikacija unutar okvira i onih izvan njega specifičnost koja je ocijenjena nužnom kako bi uvođenje bilo neinvazivno i kako bi se proaktivnim organizacijama omogućilo da se razvijaju, bez opasnosti da takav razvoj bude blokiran ili kompromitiran od strane onih koji žele zadržati

postojeće stanje. Navedene činjenice, kao i povezivanje uvođenja vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u formalnom ali i u funkcionalnom smislu sa kvalifikacijskim okvirom uvelike pojašnjavaju potrebu razvoja vlastitog modela temeljenog na politički provedivim promjenama odnosno na postojećem reformskom kapacitetu društva.

2.4.1.3. Europski kvalifikacijski okvir (EQF)

Europski kvalifikacijski okvir je prema svome tipu transnacionalni meta okvir koji povezuje nacionalne kvalifikacijske okvire koji su uspješno završili postupak povezivanja (enl. Referencing). Instrument je službeno uveden preporukom Europskog parlamenta i Vijeća Europske unije u travnju 2008. godine (The European Parliament and the Council of the European Union, 2008), te donosi 8 razina ishoda učenja opisanih opisnicama u tri domene: znanja, vještine i kompetencije (koje u bitnom opisuju samostalnost i odgovornost u obavljanju zadataka). Također, preporuka osim opisnica razina predlaže i provođenje postupka povezivanja nacionalnih kvalifikacijskih okvira koje se izvodi na način da pojedina država u strukturiranom izvještaju opiše svoj kvalifikacijski sustav i to kroz opis obuhvata vlastitog kvalifikacijskog okvira te povezivanja vlastitih razina kvalifikacija na 8 razina EKO-a. Predmetni izvještaj se predaje Savjetodavnoj grupi za EKO koju čine stručnjaci iz svih uključenih zemalja, koja korištenjem 10 propisanih kriterija provjerava kvalitetu povezivanja razina odnosno je li ostvaren „engl. best fit“ (European Commission, 2013b) i time doprinosi izgradnji povjerenja u kvalifikacije pojedine države na europskoj razini. Do sada je postupak povezivanja uspješno završilo (<https://ec.europa.eu/ploteus/documentation>) 21 EU država i Island, Crna Gora te Švicarska kao što je prikazano u tablici 4, dok su mnoge države još u fazi priprema za povezivanje. U pojedinim od navedenih država nije izvršeno povezivanje čitavog kvalifikacijskog okvira sa EKO nego samo nekog od dijelova (npr. Češka Republika je povezala samo dio svojih kvalifikacija u strukovnom i općem obrazovanju).

TABLICA 4. Popis država koje su povezale svoj kvalifikacijski okvir sa EKO.

Godina	Države								Ukupno
2009	Irska	Malta							2
2010	Francuska	UK							2
2011	Austrija	Danska	Portugal						3
2012	Estonija	Italija	Latvija	Litva	Nizozemska				5
2013	Hrvatska	Njemačka	Poljska						3
2014	Belgija (Flandrija)	Island	Luksemburg	Slovenija	Belgija (Valonija)	Bugarska	Češka Republika	Crna Gora	7
2015	Švicarska	Mađarska							2

EKO kao meta okvir počiva na povezivanju razina ishoda učenja, ne sadržaja pojedine kvalifikacije. Ovo konkretno znači da pojedina kvalifikacija ne može biti dio EKO-a nego da

može imati određenu razinu unutar EKO-a sukladno razini unutar nacionalnog kvalifikacijskog okvira te ostvarenoj vezi (ekvivalenciji) te razine sa nekom od 8 EKO razina. Temeljni koncept EKO-a je mogućnost prepoznavanja bilo koje vrste kvalifikacija, neovisno o razini, sektoru ili načinu stjecanja, korištenjem koncepta ishoda učenja. Na taj način EKO daje infrastrukturu razvoju cjeloživotnog učenja i to kroz:

- Korištenje ishoda učenja,
- Potrebu uvođenja sustavnog i transparentnog procesa osiguravanja kvalitete,
- Potporu uvođenju vrednovanja neformalnog i informalnog učenja,
- Razvoj nacionalnih kvalifikacijskih sustava temeljenih na ishodima učenja i prijenosu kreditnih bodova.

Ključni elementi uspostave EKO-a su definirani takozvanim „Zajedničkim načelima osiguravanja kvalitete“ (engl. *Common Principles for Quality Assurance in Higher Education and Vocational Education and Training in the context of the European Qualifications Framework*) koja pozivaju na uspostavu unutarnjih sustava osiguravanja kvalitete u ustanovama koje provode obrazovanje ili vrednovanje (po uzoru na prasku u visokom obrazovanju), periodičke vanjske evaluacije unutarnjih sustava osiguravanja kvalitete te fokus prema izlaznim (engl. Output) parametrima odnosno ostvarenjima procesa obrazovanja kroz stvarno praćenje dostignutosti ishoda učenja.

EKO i njegovi koncepti su značajno utjecali na razvoj HKO te će isto tako iskustva iz do sada provedenih postupaka povezivanja biti uzeta u obzir kao podloga za izgradnju modela sustava vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja.

2.4.1.4. Faze razvoja kvalifikacijskih okvira

Promatrajući implementaciju kvalifikacijskih okvira u svijetu, moguće je prepoznati četiri faze kroz koje su prolazile i danas prolaze pojedine države (Cedefop, 2012). Prva od njih je faza dizajna i usuglašavanja koncepta koju slijedi faza konzultacija sa dionicima i faza testiranja modela. U Republici Hrvatskoj su ove dvije faze trajale nešto više od 6 godina i bile su karakterizirane dinamičnim i stalnim kontaktima i konzultacijama dionika te izradom modela i potpornih dokumenata. Treću fazu razvoja predstavlja službena uspostava sustava i njegovih ključnih elemenata. U ovoj se fazi obično donose zakoni i podzakonska rješenja, uspostavljaju se institucije i tijela te se izgrađuje informatička i druga potpora. Hrvatska se trenutno nalazi u ovoj fazi i ona traje od donošenja Zakona o HKO početkom 2013 godine. Trenutno se očekuje

kako će Hrvatskoj trebati još najmanje godinu dana za završetak ove faze i punu uspostavu kvalifikacijskog okvira, budući da nisu uspostavljeni još svi mehanizmi, fali kompletna informatička potpora te dio podzakonskih rješenja i gotovo sve službene provedbene upute, a nisu uspostavljena još niti sva nužna tijela (sektorska vijeća). Četvrta faza implementacije je faza pune praktične primjene unutar koje se uspostavljaju i koriste svi elementi okvira, od standarda kvalifikacija i zanimanja preko skupova ishoda učenja. Pored navedene i korištene podjele na četiri faze razvoja, noviji dokumenti Cedefop-a (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2013) također navode četiri faze ali su prve dvije objedinjene dok je četvrta podijeljena na faze rane i pune operativnosti okvira.

Neovisno o načinu ocjene razvojne faze, važno je napomenuti kako uspostava svih formalnih elemenata kvalifikacijskog okvira te izrada kvalifikacija, standarda zanimanja i akreditacija programa u skladu sa tako razvijenim kvalifikacijama ne znači ujedno i izgrađeno povjerenje dionika i šire zajednice u uspostavljeni instrument. Iskustva iz prvih implementacija pokazuju kako je za uspostavu punog povjerenja potrebno još deset ili dvadeset godina (15-20 u Škotskoj i na Novom Zelandu, 10 u Australiji) (Tuck, 2007). Dodatno, nakon ovako opisanog uvođenja treba očekivati i stalne revizije i po potrebi izmjene i unapređenje instrumenta. Uzevši u obzir aktualno stanje implementacije u Hrvatskoj kao i specifični položaj vrednovanja neformalnog i informalnog učenja kao postupka koji u Hrvatskoj nikada nije postojao i koji može značajno ugroziti povjerenje dionika i javnosti ukoliko se ne uvede ispravno, istraživanjem u okviru ove disertacije i pripadnog projekta nastojala se izraditi znanstveno utemeljena podloga za uspostavu adekvatnog i održivog modela.

2.4.2. Upravljački i organizacijski modeli kvalifikacijskih okvira

Razmatrajući organizacijski i upravljački model kvalifikacijskih okvira, vrijedno je raspoznati razliku između razine strateškog upravljanja koja se bavi stvaranjem strategija i politika i operativnog upravljanja koja je fokusirana na provedbu predmetnih politika (Tuck, 2007). Analizirajući prvo razinu strateškog upravljanja unutar kvalifikacijskih okvira koji danas postoje u svijetu, moguće je prepoznati polarizaciju na okvire čije je strateško upravljanje s jedne strane u fokusu ministarstva zaduženog za rad, sa političkim ciljevima razvoja zapošljivosti i cjeloživotnog obrazovanja na koje veliki utjecaj imaju socijalni partneri i koji su određeni standardima zanimanja i kvalifikacija (Winterton, 2007). S druge su pak strane okviri

čije strateško upravljanje vodi obično ministarstvo obrazovanja, koje je usmjereno na obrazovne programe i ponekad obrazovne kvalifikacije.

Oba navedena tipična modela implementiraju se obično kroz strateško naciljano tijelo zaduženo za upravljanje nacionalnim sustavom kvalifikacija. Predmetno tijelo obično se ne bavi odobravanjem kvalifikacija niti osiguravanjem kvalitete nego je fokusirano na koordinaciju drugih institucija, davanje strateških preporuka te izvješćivanje javnosti i dionika. Ulogu navedenog tijela vrlo rijetko preuzima neko od ministarstava kako bi izbjeglo uključenost u moguća neslaganja dionika i socijalnih partnera, te kako bi naglasilo osjećaj odgovornosti i vlasništva nad sustavom kvalifikacija (Tuck, 2007) prema uključeni dionicima. U pojedinim državama ovakvo je tijelo formirano u obliku nacionalne agencije za kvalifikacije ili neprofesionalnog dionički sastavljenog tijela. Čak i kada se radi o profesionalnom tijelu (npr. Agenciji), rijetko je ono zaduženo za osiguravanje kvalitete unutar sustava kvalifikacija, nego je ta uloga obično povjerena postojećim agencijama i organizacijama. Ipak, postoje primjeri u kojima agencija zadužena za kvalifikacije provodi i razvoj te vanjsko osiguravanje kvalitete unutar sustava kvalifikacija.

Unutar komunikacijskih i manje reguliranih kvalifikacijskih okvira razvoj kvalifikacija obično provode samostalno obrazovne ustanove ili agencije zadužene za pojedini obrazovni sektor ili razinu (npr. srednjoškolsko strukovno obrazovanje). S druge strane, u transformacijskim i reformskim tipovima kvalifikacijskih okvira ulogu odobravanja standarda kvalifikacije, a ponekad i njihovog razvoja preuzimaju sektorska vijeća, dionički sastavljena tijela koja uključuju i sektorske eksperte.

Struktura upravljanja unutar HKO organizirana je na način da se strateškim upravljanjem bavi nacionalno vijeće za razvoj ljudskih resursa, dionički sastavljeno tijelo imenovano od strane Hrvatskog Sabora. Operativnu ulogu preuzimaju ministarstva obrazovanja i rada te stručne agencije u sustavu obrazovanja, dok su uvedena i sektorska vijeća koja su zadužena za odobravanje standarda kvalifikacija i zanimanja u pojedinom sektoru. Detaljnija analiza zaduženja navedenih tijela te njihovih međuovisnosti biti će prikazana u narednim poglavljima.

2.4.2.1. Sektorski i regionalni pristup

Ideja o uvođenju specijaliziranih stručnih tijela koja će skrbiti o razvoju sektora nije nova. Ona se naime prvi puta pojavljuje 1964 u Velikoj Britaniji u formi industrijskih obrazovnih vijeća

(engl. Industrial Training Boards) (Payne, 2007) kojima je zadatak bio raspolagati sa sredstvima unutar određenih obrazovnih fondova, što slijedi Kanada tridesetak godina kasnije uvodeći prva sektorska vijeća (Peters, Meijer, Nuland, Viertelhauzen, & Aa, 2010). Ovakva tijela sastavljena od socijalnih partnera i predstavnika sustava obrazovanja trebala su ostvariti bolju usklađenost obrazovanja i tržišta rada u sadržajnom i/ili kvantitativnom smislu, a obično su im bile pridružene ovlasti i odgovornosti kako slijedi:

- Analiza kvalitativnih i kvantitativnih trendova na tržištu rada,
- Procjena potreba za znanjima, vještinama i kompetencijama unutar zanimanja na tržištu rada,
- Izrada preporuka kako bi se eventualne sadržajne i kvantitativne neusklađenosti umanjile ili eliminirale,
- Utjecaj na javno financiranje obrazovanja,
- Poticanje suradnje obrazovnih ustanova i tržišta rada te
- Analiza trendova i budućih potreba za kompetencijama unutar zanimanja.

Danas je ovakav pristup vrlo popularan i mnogi kvalifikacijski okviri unutar svoje organizacijske strukture imaju ovakva tijela, pri čemu za potrebe detaljnije analize valja uvesti nešto finiju podjelu koja ih dijeli na transverzalna vijeća (koja obično pokrivaju više gospodarskih ili obrazovnih sektora) i sektorska vijeća koja imaju iste uloge ali pokrivaju obično samo jedan sektor. Dodatno, ovisno o veličini država u pojedinim većim državama mogu se danas naći ovakva regionalna i nacionalna tijela, dok su ona kod manjih država obično prisutna samo na nacionalnoj razini. U slučaju postojanja tijela na obje razine, obično su ona regionalna bliža lokalnim potrebama, dok ona nacionalna obično služe za provedbu nacionalnih politika. Sastav i struktura sektorskih i transverzalnih vijeća razlikuje se od države do države, pri čemu ne postoje slučajevi u kojima u takvim tijelima nisu prisutni socijalni partneri, dok su s druge strane predstavnici vlade i obrazovnih ustanova vrlo često prisutni, ali ne uvijek.

2.4.2.2. Uloge upravljačkih tijela, razine odgovornosti i utjecaja unutar HKO
Hrvatski kvalifikacijski okvir organizacijski i upravljački je uspostavljen Zakonom o HKO (Hrvatski Sabor, 2013), pri čemu je strateško upravljanje sustavom kvalifikacija u Hrvatskoj dano u nadležnost Nacionalnom vijeću za razvoj ljudskih potencijala. Radi se o novo uspostavljenom dionički sastavljenom tijelu od ukupno 25 članova, predstavnika: tijela državne uprave, područne (regionalne) samouprave, udruga sindikata više razine, udruga poslodavaca više razine, visokih učilišta, komora, ustanove ili zajednice ustanova koje se bave obrazovanjem

odraslih, stručnih agencija iz sustava obrazovanja i zavoda za zapošljavanje. Nacionalno vijeće sukladno Zakonu: procjenjuje i vrednuje javne politike, daje preporuke o procesu planiranja i razvoja ljudskih potencijala, predlaže mjere integriranih i međusobno usklađenih politika zapošljavanja, obrazovanja i regionalnog razvoja, prati i vrednuje učinke HKO-a te daje preporuke o poboljšanjima u povezivanju obrazovanja i potreba tržišta rada, daje mišljenje ministru nadležnom za obrazovanje i znanost o preporukama sektorskih vijeća oko upisne politike, upisnih kvota i financiranja kvalifikacija iz javnih izvora te prati i vrednuje rad sektorskih vijeća i daje preporuke za poboljšanja na temelju redovitih izvješća o radu sektorskih vijeća.

Operativno vođenje Hrvatskog kvalifikacijskog okvira preuzela su u naravi dva ministarstva, ono zaduženo za rad bavi se potporom izradi i odobravanju standarda zanimanja te istraživanjima koja su potrebna za razvoj ovih dokumenata. S druge strane, ministarstvo nadležno za obrazovanje i znanost daje potporu radu sektorskih vijeća te koordinira sve aktivnosti vezano za informacijski sustav kao i odobravanje standarda kvalifikacija. Dodatno, ulogu vanjskog osiguravanja kvalitete i inicijalnu akreditaciju nastavnih / studijskih programa zadržavaju postojeće agencije unutar sustava i to tako da kvalifikacije koje sukladno HKO spadaju na razine 5 do 8 spadaju u ingerenciju agencije za znanost i visoko obrazovanje dok one na razinama 1 do 5 spadaju u nadležnost Ministarstva odnosno agencija za odgoj i obrazovanje i agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Sukladno već opisanim ulogama sektorskih tijela, u Hrvatskoj se ustrojava i ukupno 25 + 1 sektorsko vijeće i to 13 koja pokrivaju strukovne sektore na svim obrazovnim razinama (npr. elektrotehnika i računarstvo), 12 koja pokrivaju opće sektore (npr. fizika) i 1 interdisciplinarno vijeće. Vijeća su sastavljena od ukupno 11 članova i to: predstavnika ministarstva zaduženog za sektor, predstavnika zavoda za zapošljavanje, predstavnika agencija u sustavu obrazovanja (tzv. rotirajuća pozicija), osam sektorskih stručnjaka iz obrazovnog sektora i reprezentativnih sindikata obrazovnog sektora, reprezentativnih sindikata organiziranih u gospodarskom sektoru, udruga poslodavaca i drugih organizacija civilnog društva koji djeluju u sektoru za koji se osniva vijeće. Ključne uloge svakog od sektorskih vijeća su: vrednovanje prijedloga skupova ishoda učenja, standarda zanimanja i standarda kvalifikacija, analiza postojećih i potrebnih kompetencija unutar sektora, davanje preporuke o upisnoj politici, upisnim kvotama i financiranju kvalifikacija iz javnih izvora, davanje preporuka za promjene u standardima

kvalifikacija, davanje preporuka za promjene u Nacionalnoj klasifikaciji zanimanja te davanje preporuka za razvoj sektora.

Sukladno „Zajedničkim načelima“ istaknutim u preporuci o uvođenju Europskog kvalifikacijskog okvira (The European Parliament and the Council of the European Union, 2008), uloga osiguravanja kvalitete izrazito je naglašena te je podijeljena između unutarnjeg sustava osiguravanja kvalitete ustanova koje provode programe, nacionalnih tijela koja izvode vanjsko vrednovanje ustanova (npr. akreditacijskih agencija) te međunarodnih tijela koja izvode vanjsko vrednovanje nacionalnih akreditacijskih agencija odnosno tijela. Ovakva hijerarhijska logika nadzora i odgovornosti respektirana je načelno i kod formiranja tijela koja upravljaju hrvatskim kvalifikacijskim sustavom i to na način da sektorska vijeća, kao najniža razina provedbenih tijela koje se bave sadržajem kvalifikacija i politikama obrazovanja (prijedlozi strukture, kvota i financiranja kvalifikacija u javnom sustavu obrazovanja) daju preporuke nacionalnom vijeću i od njega su kontrolirana. Nacionalno vijeće nadalje daje preporuke Ministarstvima, a o rezultatima njihove implementacije kao i o vlastitom i radu sektorskih vijeća podnosi izvještaje Hrvatskom Saboru.

2.4.3. Standardi zanimanja

Potreba opisa znanja i vještina te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti u njihovom izvršenju za obavljanje poslova u pojedinom zanimanju pojavljuje se još u 19 stoljeću kao podloga za usklađivanje obrazovanja i gospodarstva. Prve ozbiljnije primjene takvih standarda te njihovo periodičko osvježavanje pripisuje se odboru za tehničko obrazovanje u Njemačkoj još davne 1905 godine (Maehler, 2006), da bi se danas sličan pristup proširio svijetom i primjenjuje se u nizu država kao dio koncepta kvalifikacijskih okvira. Standardi zanimanja propisani na nacionalnoj razini prisutni su Njemačkoj od 1919, u državama poput Ujedinjenog kraljevstva pojavljuju se od sredine osamdesetih godina prošlog stoljeća (UK Commission for Employment and Skills, 2011), a u Hrvatsku se oni po prvi puta uvode kroz Zakon o strukovnom obrazovanju iz 2009 godine, da bi aktualni oblik dobili kroz Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru i sa njim povezani Pravilnik o registru HKO. Ipak, treba naglasiti kako sintagma „standard zanimanja“ nema jednoznačno značenje, pa iza nje primjerice u Hrvatskoj i Velikoj Britaniji stoje dokumenti koji opisuju potrebne kompetencije u nekom zanimanju i vezani su isključivo za tržište rada, dok primjerice u Njemačkoj standardi zanimanja u sebi sadrže i dijelove standarda kvalifikacije te opisuju koliko traje pripadno obrazovanje za njihovo

stjecanje kao i primjerice popis ispitnih pitanja. Dodatno, pored standarda zanimanja postoji i međunarodna standardna klasifikacija zanimanja (engl. International Standard Classification of Occupations (ISCO)) koju koristi Eurostat, a adaptirali su je statistički zavodi brojnih EU zemalja još od 1990-tih godina te tako razvili svoje nacionalne klasifikacije zanimanja. Iako se radi o sličnim pojmovima, treba istaknuti da namjena nacionalne standardne klasifikacije zanimanja te opisi zanimanja koji u njoj postoje nisu po svom cilju usklađeni sa konceptom kvalifikacijskih okvira nego služe statističkom praćenju zapošljavanja i tržišta rada. Upravo iz navedenog razloga opis pojedinog zanimanja iz nacionalnih klasifikacija zanimanja nije dovoljna podloga za razvoj pojedinih kvalifikacija ili obrazovnih programa budući da se isti ne fokusira u dovoljnoj mjeri na potrebna znanja i vještine unutar pojedinih zanimanja.

2.4.3.1. Definicije i svrha

Sukladno Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Hrvatski Sabor, 2013) Standard zanimanja je definiran kao: „*popis svih poslova koje pojedinac obavlja u određenom zanimanju i popis kompetencija potrebnih za njihovo uspješno obavljanje.*“, pri čemu Zakon kompetencije definira kao „*znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost*“. Ovim definicijama treba svakako dodati i opis sadržaja zahtjeva za odobravanje standarda zanimanja iz Pravilnika o registru HKO (Ministry of science, 2014), koji u članku 13, stavku 1 točki 4 dodatno navodi kako standard zanimanja sadrži još i: „*popis skupova kompetencija i pripadajućih pojedinačnih kompetencija potrebnih za rad na jednom ili više radnih mjesta*“. Ovo konkretno implicira kako će standardi zanimanja sadržavati najmanje popis poslova i pripadni popis kompetencija, te popis skupova kompetencija sa pripadajućim pojedinačnim kompetencijama. Ovdje valja naglasiti kako se zapravo radi o grupiranju pojedinačnih kompetencija prema dva kriterija. Prvi je posao koje pojedinac obavlja u zanimanju, a drugo je skupina kompetencija. Ovakva ideja grupiranja istih kompetencija na dva različita načina našla je svoje mjesto u standardu zanimanja kako bi on mogao ispuniti dvojaku ulogu. Prvo, popis poslova i pripadnih kompetencija svakako može biti podloga za jasno raspisivanje opisa radnih mjesta unutar kompanija te time predstavlja podlogu za razvoj ljudskih potencijala u gospodarstvu. Drugo, grupiranjem u skupine kompetencija, standard zanimanja se metodološki približava standardu kvalifikacije, te predstavlja podlogu za njegov razvoj budući da se oba ova dokumenta sastoje zapravo od izjava o tome što pojedina zna ili je sposoban učiniti.

Na ovom mjestu je nužno definirati i pojam kompetencije. Sukladno Zakonu o HKO kompetencije (engl. Competences) su definirane kao: „*znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost*“, što zapravo predstavlja definiciju ovog pojma u njegovom širem

smislu. Pokušamo li usporediti definicije unutar Zakona o HKO, lako je prepoznati kako se zapis što pojedinac zna ili je sposoban učiniti u jednom slučaju zove kompetencija (i tada nije važno kako je ista sposobnost odnosno znanje stečeno), dok ga u drugom poznajemo kao ishod učenja (kada se odnosi na znanja i sposobnosti stečene u procesu učenja i dokazane nakon procesa). Osim vidljive obveze da su ishodi učenja dokazani, a kompetencije nisu, zapravo su u ovom smislu to pojmovi koji se sadržajno preklapaju. Ipak, riječ kompetencija ili kompetentnost u kontekstu kvalifikacijskih okvira ima u različitim državama i u različitim primjenama i različita značenja. Ovdje će radi potpunijeg razumijevanja korištenja ovog termina u stručnim i znanstvenim dokumentima biti prikazana ključna razlika između pojma kompetencije u njenom širem (kako je definira i Zakon o HKO) i njenom užem (kako je implicitno definira EKO) smislu. Tako prije svega treba razlučiti razliku između znanja i vještina s jedne i kompetentnosti odnosno kompetencije u kontekstu zanimanja s druge strane. Naime, kada se promatra kompetentnost u okviru zanimanja valja je promatrati kao sposobnost primjene znanja i vještina u svrhu postizanja korisnih rezultata rada (Carroll & Boutall, 2011). Tako je primjerice zavarivanje u užem smislu vještina, dok je sposobnost popravka metalnog elementa zavarivanjem kompetencija. Ovaj primjer prikazuje ponovo kompetenciju (ili kompetentnost) u njenom širem smislu vezanom za zanimanje, budući da u okviru zanimanja ona predstavlja mješavinu znanja, vještina i stavova, te u sebi sadržava i komponente opisa samostalnosti i odgovornosti potrebne za izvršenje pojedinog radnog zadatka ili aktivnosti.

S druge strane, kompetencija u užem smislu, kako je implicitno definira Europski kvalifikacijski okvir unutar svojih opisnica (The European Parliament and the Council of the European Union, 2008), predstavlja, u bitnom, mjeru samostalnosti i odgovornosti u provođenju aktivnosti (Méhaut & Winch, 2012) te predstavlja kontekstualnu dopunu znanja i vještina. Budući da HKO daje jasnu definiciju ovog pojma te da ga ne koristi kod opisa domena ishoda učenja (za razliku od EKO), nego namjerno uvodi odvojene domene samostalnosti i odgovornosti, u ovoj će disertaciji pojam kompetencije označavati njeno šire značenje.

2.4.3.2. Razvojni proces

Standardi zanimanja obično dolaze sa tržišta rada i razvijaju ih odnosno predlažu stručnjaci ili tijela koja poznaju zahtjeve unutar zanimanja ili radnih mjesta u pojedinoj gospodarskoj grani. Važno je napomenuti kako sve kompetencije koje su sastavni dio standarda zanimanja neće nužno postati podloga za pripremu ishoda učenja unutar pripadajućih kvalifikacija budući da pojedine od njih naprosto nije moguće ostvariti kroz obrazovanje nego se stječu primjerice

isključivo radnim iskustvom u nekim posebnim okolnostima. To pak s druge strane znači da za rad na pojedinim radnim mjestima odnosno u pojedinima zanimanjima formalna kvalifikacija može biti nužan, ali ne i dovoljan uvjet zapošljavanja. Postupak razvoja standarda zanimanja različit je u različitim državama, a obično uključuje analiziranje aktualnih i budućih potreba poslodavaca koji su relevantni za pojedino zanimanje ili radno mjesto, analizu tehnološkog razvoja u relevantnom području te strateške razvojne smjernice i/ili domaća i međunarodna istraživanja o potrebnim znanjima i vještinama koja su za pojedine sektore dostupna u obliku tzv. kompetencijskih okvira. Primjer takvog okvira koji povezuje zanimanja i potrebne kompetencije u nekom užem području je primjerice okvir za e-kompetencije (European Committee for Standardization - CEN - Workshop on ICT Skills, 2013). Danas većina razvijenih zemalja ima standarde zanimanja dok ih ostale zemlje razvijaju, pri čemu sam naziv „standard“ može prilično zavarati budući da se opisi (standardi) zanimanja u pojedinim državama značajno razlikuju, što u potpunosti odudara od mogućeg očekivanja kako se radi o „standardnom“ međunarodnom pristupu. Posebno su te razlike očite unutar elemenata standarda zanimanja koji u nekim državama obuhvaćaju samo popise potrebnih kompetencija unutar zanimanja ili čak samo opise aktivnosti i zadataka unutar poslova, dok u drugima uključuju i dijelove standarda kvalifikacije, pa čak i obrazovnih programa (Fretwell, Lewis, & Deij, 2001). Povijesno gledano, prvi pristup razvoju standarda zanimanja je analiza rada koju je uveo Frederick Taylor (Taylor, 1911) i koja se bazirala na promatranju radnika u nekom zanimanju te popisivanju i grupiranju pojedinih aktivnosti. Ovakav pristup primjeren je za neka jednostavnija zanimanja u proizvodnji ali se danas uglavnom više ne koristi jer je vremenski zahtjevan i korisnost za brojna zanimanja mu je ograničena. Nakon Taylor-ovog pristupa počeo se primjenjivati takozvani pristup razvoju kurikuluma (engl. DACUM) koji zapravo predstavlja samo prvu fazu izrade kurikuluma (Norton, 2000) i koji se bazira na grupnom radu sa ekspertima koji poznaju pojedino zanimanje kako bi isto razložili na konkretne radne zadatke (ključne poslove) kao i nužna znanja i vještine te stavove i ponašanja radnika koja su nužna da bi se predmetni poslovi realizirali. Treći pristup koji načelno nije bio zamišljen za izradu standarda zanimanja, ali se danas primjerice koristi sa tom svrhom u Velikoj Britaniji i nekim drugim državama je funkcionalna analiza. Ona kreće od konsenzualnog definiranja temeljne svrhe pojedinog zanimanja koje se izriče najčešće kroz jednu ili nekoliko rečenica te unutar tako definirane svrhe zanimanja prepoznaje funkcije i pod funkcije (radne aktivnosti) kroz daljnju interakciju stručnjaka koji rade u predmetnom zanimanju, menadžera i korisnika budućeg standarda (npr. obrazovnih ustanova). Ova metoda prvo zanimanje dezagregira na predmetne funkcije i pod funkcije koje potom povezuje sa očekivanim sposobnostima

(rezultatima) nužnim za ostvarenje predmetne pod funkcije (zapis sličan zapisu kompetencije), te im također na razini pod funkcije pridjeljuje zahtjeve za znanjima i vještinama u formi potrebnih ishoda (Carroll & Boutall, 2011).

Razvojni proces standarda zanimanja unutar HKO započinje korištenjem dostupne on-line ankete poslodavaca koju je razvio Hrvatski zavod za zapošljavanje, a koja krenuvši od tražene skupine ili pojedinačnog zanimanja traži prvo poslodavce da prepoznaju pripadajuća radna mjesta. Naime, sukladno nacionalnoj klasifikaciji zanimanja (Državni zavod za statistiku, 1994), zanimanje je definirano kao:

„Skup poslova i radnih zadaća (radnih mjesta) koji su svojim sadržajem i vrstom organizacijski i tehnološki toliko srodni i međusobno povezani da ih obavlja jedan izvršitelj koji posjeduje odgovarajuća znanja, sposobnosti i vještine.“, dok je radno mjesto definirano uže:

„Radno mjesto definira se kao skup radnih zadaća koje izvršava jedna osoba. Podaci o organizacijski i tehnološki srodnim poslovima odnosno radnim mjestima skupljaju se u zanimanja.,,

Provodeći analize potreba poslodavaca u praksi, prilikom razvoja profila sektora u strukovnom obrazovanju u 2010 godini, utvrdili smo kako poslodavci teško mogu dati kvalitetne informacije o potrebnim kompetencijama unutar nekog zanimanja (koje je obično šire i generičko), ali su sposobni dati kvalitetniji opis kompetencija potrebnih za pojedina radna mjesta koja imaju unutar organizacije (Mislav Balković et al., 2012). Upravo iz navedenog razloga razvoj standarda zanimanja započinje sa anketiranjem poslodavaca o ključnim poslovima unutar izabranog radnog mjesta, te se nastavlja proučavanjem potrebnih kompetencija za svaki od tako navedenih poslova. Tome se dodaju potrebne ključne kompetencije vezane uz radno mjesto koje također identificiraju poslodavci, te se konačno formira tzv. matrica kompetencija (Mislav Balković, Grgić, & Šarkanj, 2014) u koju se zatim dodaju potrebne kompetencije iz drugih izvora poput strateških dokumenata, kompetencijskih okvira ili predviđanja razvoja unutar područja znanosti ili struke. Tako prikupljene kompetencije su dijelom vezane uz ključne poslove koje su prepoznali ispitani poslodavci, a dijelom sa njima nemaju veze jer dolaze iz drugih izvora. Nakon prikupljanja podataka potrebno je izvršiti njihovu kvalitativnu analizu unutar koje stručnjaci iz sektora kroz radne skupine grupiraju kompetencije u smislene skupove kojima daju intuitivne nazive, izbacujući višestruke zapise istih ili vrlo sličnih kompetencija te poboljšavajući sam zapis kompetencija koristeći donekle pristup sa korištenjem aktivnih glagola, kakav se koristi kod pripreme zapisa ishoda učenja (iako nema ograničenja u broju glagola niti je nužno u tom smislu razmišljati o razini kompleksnosti koju impliciraju). Tako pripremljena podloga za izradu standarda zanimanja

obično za svaku kompetenciju ima oznaku pripadnosti skupini kompetencija, dok za sve kompetencije koje dolaze iz ankete poslodavaca kompetencije imaju i oznaku ključnog posla iz kojeg dolaze. Izdvajanjem kompetencija po svakom od ova dva atributa (skupina ili ključni posao) moguće je pripremiti ključni dio prijave standarda zanimanja sukladno zahtjevu navedenom unutar Pravilnika o HKO. Opisani postupak predstavlja modificiranu verziju DACUM pristupa, iako prema uključenju šire skupine dionika te iterativnom razvojnom pristupu koji kreće od anketiranja poslodavaca, da bi završio kroz rad stručnjaka okupljenih unutar radnih grupa, donekle obuhvaća i neke elemente funkcionalne analize.

2.4.3.3. *Uloge dionika*

Budući da je Standard zanimanja u kontekstu nacionalnih kvalifikacijskih okvira, odnosno hrvatskog kvalifikacijskog okvira nacionalni standard za pojedino zanimanje, postupak njegove izrade, a posebno njegovog prihvaćanja vezan je za uključenje dionika. Tako se sukladno članku 9 Pravilnika o HKO, prijedlog standarda zanimanja predaje Ministarstvu nadležnom za rad koje provjerava njegovu formalnu ispravnost. Ukoliko prijedlog prođe ovu provjeru dostavlja se na vrednovanje odgovarajućem sektorskom vijeću na koje se predmetno zanimanje odnosi, sukladno identifikaciji predlagača i eventualnoj korekciji od strane Ministarstva. Dionici uključeni u rad sektorskog vijeća provode stručno vrednovanje predloženog standarda te utvrđuju njegovu stratešku, sektorsku i analitičku utemeljenost sukladno članku 12 Pravilnika (Ministry of science, 2014), dok s druge strane u skladu sa člankom 22, stavak 2 vijeće utvrđuje: „*relevantnost standarda zanimanja, relevantnost skupova kompetencija, opis zanimanja i kompetencija te rok do kojega se predloženi standard zanimanja može koristiti kao opravdani razlog za predlaganje standarda kvalifikacija*“. Dionička struktura sektorskih vijeća, ali i stručnost njihovih članova osigurava relevantnost razvijenih standarda zanimanja, dok činjenica kako ih mogu predlagati sve zainteresirane pravne i fizičke osobe koje jedino moraju dokazati utemeljenost zahtjeva kako bi pokrenule postupak pred sektorskim vijećima, osigurava otvorenost sustava.

2.4.3.4. *Novi EU trendovi*

Implementirajući Strategiju razvoja EU 2020 (European Commission, 2010), Europska Komisija pokrenula je niz alata u cilju razvoja sustava obrazovanja i tržišta rada unutar Europske Unije. Razvoj klasifikacije odnosno taksonomije kompetencija, zanimanja i kvalifikacija sa ciljem dinamiziranja i povezivanja tržišta rada na razini Europske Unije pokrenut ESCO projektom (engl. European Skills, Competences and Occupations) 2010 godine

jedna je od značajnih takvih aktivnosti. Unutar projekta, Europska Komisija nastoji potaknuti razvoj interaktivnog višjezičnog on-line alata koji bi kroz kompetencije povezivao standarde zanimanja i standarde kvalifikacija na razini EU i koji bi bio povezan sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirima EU država. Razvoj ESCO taksonomije u ovom trenutku je koncentriran na pripremu i prevođenje zapisa kompetencija koji će biti hijerarhijski povezani u grupe na 4 razine agregacije. Na taj način biti će moguće u trenutku završetka procesa koji je planiran za 2017 godinu povezati tri skupa podataka:

- A) **Standarde zanimanja** koji će također biti grupirani unutar hijerarhijskog modela, a koje razvijaju sektorske grupe (slično modelu sektorskih vijeća) koristeći grupiranja nadahnutu europskom klasifikacijom gospodarskih aktivnosti (fr. Nomenclature statistique des activités économiques dans la Communauté européenne - NACE) i međunarodnom standardnom klasifikacijom zanimanja (engl. International Standard Classification of Occupations - ISCO). Na takav način standardi kvalifikacija koji će biti razvijani biti će pridruženi (klasificirani) u skladu sa obje navedene klasifikacije koje su vrijedna podloga za statističke analize i koje su podloga nacionalnih sustava klasificiranja zanimanja i gospodarskih djelatnosti u EU državama. Standardi zanimanja biti će opisani potrebnim skupinama kompetencija odnosno potrebnim pojedinačnim kompetencijama.
- B) **Kompetencije** odnosno konkretnije, znanja i vještine uz pripadajuću samostalnost i odgovornost organizirane u hijerarhijskoj strukturi koja je na najvišoj razini agregacije posložena slijedeći strukturu zanimanja, da bi na nižim razinama agregacije znanja i vještine neće nužno biti vezane uz pojedinu skupinu zanimanja nego će biti u isto vrijeme pridružene brojnim zanimanjima. U postojećoj verziji (ESCO v0) pokrenutoj krajem 2013 godine kompetencije su razvijene samo do razine njihovih grupa, ali bi već verzija ESCO v1 trebala imati i kvalitetnu razradu samih zapisa kompetencija koji su uključeni u pojedine grupe.
- C) **Standarde kvalifikacije** koji će uključivati kvalifikacije za regulirana zanimanja na razini EU te poveznice na opise kvalifikacija na nacionalnoj razini, koje su povezane sa Europskim kvalifikacijskim okvirom. U tom smislu ESCO bi u budućnosti trebao postati interaktivna on-line podloga za povezivanje zanimanja, kompetencija i kvalifikacija na razini EU.

Temeljna pretpostavka koja omogućuje funkcioniranje ESCO sustava odnosno koja je u podlozi ESCO modela je već navedena u ovom radu a radi se o pragmatičnoj jednakosti kompetencija (u širem smislu) i ishoda učenja. Iako ovakva jednakost postoji, implementacije kvalifikacijskih okvira u državama koje su prve krenule primjenjivati takav pristup (prva generacija transformacijskih kvalifikacijskih okvira) pokazale su slabosti u implementaciji koja je uglavnom izvirala iz nemogućnosti sustava obrazovanja da u kvalifikacije i programe ugradi sve potrebne skupine ishoda učenja (kompetencija) koje su bile razvijene prvenstveno na tržištu rada (Stephanie Allais, 2012). Navedeno je moguće izbjeći povezivanjem potrebnih skupina kompetencija unutar standarda zanimanja sa stvarno ostvarivim ishodima učenja unutar standarda kvalifikacija, što zapravo znači uvođenjem još jednog „semantičkog među-sloja“. Prijedlog njegove razrade u okviru predloženog budućeg modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, sa širim implikacijama na implementaciju cjelokupnog kvalifikacijskog okvira u Republici Hrvatskoj, bit će prikazan u narednim poglavljima ove disertacije.

2.4.4. Standardi kvalifikacija i ishodi učenja, obrazovni programi

Standardi kvalifikacija počinju se razvijati iz potrebe za definiranjem znanja i vještina nužnih unutar pojedinih zanimanja na tržištu rada i njihovom transformacijom u podloge za provedbu obrazovanja odnosno za dizajniranje nastavnih programa. U tom smislu njihove je temeljne elemente moguće pronaći unutar već opisanih standarda zanimanja sa početka prošlog stoljeća koji su se krenuli razvijati za tehnička zanimanja u Njemačkoj. Ipak, moderni koncept standarda kvalifikacija razlikuje se značajno od ideje popisivanja potrebnih kompetencija u nekom zanimanju kao podloge za izradu opisa kvalifikacije i obrazovnog programa koji bi služio za obrazovanje budućih radnika u tom zanimanju. Naime, ubrzavanjem tempa razvoja društva postalo je razvidno da školovanje koje bi pojedinca osposobljavalo za rad u samo jednom ili u nekoliko usko povezanih zanimanja zapravo za pojedinca donosi veliku nefleksibilnost i nesigurnost buduće zapošljivosti radi stalnih i naglih promjena u razvoju i primjeni tehnologije i posljedično velike transformacije pa čak i izumiranja određenih radnih mjesta ili zanimanja u očekivanom radnom vijeku pojedinca od oko 40-45 godina. Takva razmišljanja, kao i spoznaja da pojedina znanja i vještine koje su nužne za neka zanimanja nije moguće izgraditi kroz obrazovanje dovode do fokusiranja na kvalifikacije koje su značajno šire od samo jednog zanimanja i koja pojedinca prije svega čine osposobljenim za stalno daljnje usavršavanje i prilagodbu potrebama na radnom mjestu. Ovo naravno ne znači kako ne postoji jasna veza između standarda zanimanja i standarda kvalifikacije, ali ta veza je vrlo rijetko jedan prema

jedan nego naprotiv dominira odnos više prema jedan. Ovo konkretno znači kao će obično osoba sa jednom kvalifikacijom biti osposobljena za rad na nizu radnih mjesta u većem broju zanimanja.

2.4.4.1. Definicije i svrha

Kako bismo mogli kvalitetnije razmotriti ključne gradivne elemente sustava kvalifikacija poslužiti ćemo se definicijama iz Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Hrvatski Sabor, 2013) koji navodi:

„Kvalifikacija (engl. Qualification) je naziv za objedinjene skupove ishoda učenja određenih razina, obujma, profila, vrste i kvalitete. Dokazuje se svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba.“

Dok su ishodi učenja i njihovi skupovi definirani kao:

„Ishodi učenja (engl. Learning Outcomes) su kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja.“

Skup ishoda učenja (engl. Unit of Learning Outcomes) je najmanji cjelovit skup povezanih ishoda učenja iste razine, obujma i profila.“

Konačno, standard kvalifikacije možemo razumjeti kao:

„Standard kvalifikacije (engl. Qualification Standard) je sadržaj i struktura određene kvalifikacije. Uključuje sve podatke koji su potrebni za određivanje razine, obujma i profila kvalifikacije te podatke koji su potrebni za osiguravanje i unapređenje kvalitete standarda kvalifikacije.“

Navedene definicije uključene unutar Zakona o HKO zapravo su razmjerno univerzalne u kontekstu modernog Europskog shvaćanja kvalifikacijskih sustava i njihovih elemenata budući da se slične definicije nalaze i u prilogu 1 preporuci o uspostavi Europskog kvalifikacijskog okvira (The European Parliament and the Council of the European Union, 2008). Ipak, treba istaknuti kako šire poimanje pojma kvalifikacije, njene svrhe i njenih elemenata nije potpuno usklađeno unutar europskih zemalja, a često ono varira i unutar pojedine zemlje. Tako često u području visokog obrazovanja još uvijek dominira stav kako je podloga za izdavanje kvalifikacije dokaz o poznavanju neke šire skupine znanja unutar određenog područja, često

bez pretjerane veze na detaljniju provjeru dostignutosti konkretnih kompetencija. Na nižim razinama obrazovanja dokazuje se često znanje temeljeno na potrebnim kompetencijama ali unutar pojedinog razmjerno uskog predmeta i često bez povezivanja sa ostalim predmetima. Konačno, kompetencija iz perspektive radnog mjesta okrenuta je obično konkretnim kompetencijama vezanim uz obavljanje baš tog radnog mjesta i ne promatra potrebu da pojedinac stječe i šire kompetencije koje će mu omogućiti mobilnost i zapošljivost (Cedefop, 2010). Usprkos iskazanim različitostima u poimanju, treba ipak naglasiti kako usporedna istraživanja sadržaja i strukture kvalifikacija unutar država EU pokazuju da u kvalifikacijskim okvirima razvijanim nakon 2005 godine prevladava pristup koji se bazira na ishodima učenja (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2013). Važno je naglasiti kako u odnosu na kritizirani „radikalni“ pristup korištenju ishoda učenja koji je opisan u poglavlju 2.3 ove disertacije, noviji kvalifikacijski okviri kombiniraju ulazne i izlazne parametre, vođeni širim razumijevanjem pozicije ishoda učenja unutar specifičnih programa i mogućnosti institucija koje provode programe za stjecanje kvalifikacija.

Krenuvši prema daljnjoj razradi prikazane definicije, članak 16 Pravilnika o registru HKO (Ministry of science, 2014) navodi kako zahtjev za vrednovanje standarda kvalifikacije odnosno implicitno budući zapis standarda sadrži razinu kvalifikacije, minimalni obujam kvalifikacije iskazan kreditnim bodovima odnosno godinama istraživanja, oznaku klase kvalifikacije (cjelovita ili djelomična), popis skupova ishoda učenja, uvjete za pristupanje stjecanju kvalifikacije i uvjete za stjecanje kvalifikacije. Iz navedenog je vidljivo da se kvalifikacija sastoji od skupova ishoda učenja koji predstavljaju najmanje koherentne cjeline povezanih ishoda učenja iste razine i profila, koja ima neki obujam definiran brojem kreditnih bodova. Svojestvo razine skupa ishoda učenja definirano je unutar HKO sa ukupno 8 cjelovitih razina, pri čemu svaka viša razina predstavlja ishode učenja veće kompleksnosti. Razinu kompleksnosti ishoda učenja opisuju tzv. opisnice ishoda učenja (engl. Level descriptors) koje unutar HKO daju primjere složenosti ishoda za svaku od 8 razina (ne postoje odvojene opisnice za podrazine) i to u slijedećih 6 domena: znanja, spoznajne vještine, psihomotoričke vještine, socijalne vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost. U isto vrijeme Europski kvalifikacijski okvir također propisuje opisnice na 8 razina (sa kojima je HKO usklađen) ali dajući primjere (opisnice) za 3 domene: znanja, vještine i kompetencije. Ipak, detaljnijim uvidom u opisnice koje spadaju u skupinu kompetencija unutar EKO, vidljivo je da se i ovdje zapravo radi o iskazima potrebne samostalnosti i odgovornosti u realizaciji određenih zadataka. Tablica 5. prikazuje vezu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira sa Europskim te sa tzv. Bolonjskim

kvalifikacijskim okvirom odnosno kvalifikacijskim okvirom europskog prostora visokog obrazovanja (eng. QF EHEA).

TABLICA 5. Prikaz referenci razina kvalifikacijskih okvira i postojećih vrsta formalnih programa obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Vrsta postojećeg programa	HKO	EQF	QF EHEA
Doktorski studij (Dr.Sc.)	→ 8.2 →	→ 8 →	→ 3 →
Magistarski znanstveni studij (Mr.sc.)	→ 8.1 → kao djelomična kvalifikacija →	→ 7 →	→ 2 →
Diplomski studiji	→ 6 →	→ 6 →	→ 1 →
Preddiplomski studiji	→ 5 →	→ 5 → kao kratki studij →	→ 1 →
Kratki studij (pristupnik) i poslije-srednjoškolsko obrazovanje	→ 4.2 →	→ 4 →	
Četverogodišnji srednjoškolski programi	→ 4.1 →	→ 3 →	
Trogodišnji i troipogodišnji srednjoškolski programi	→ 3 →	→ 2 →	
Srednjoškolski programi u trajanju od 1-2 godine	→ 2 →	→ 1 →	
Strukovno osposobljavanje	→ 1 →		
Osnovnoškolsko obrazovanje			

Promatrajući svojstvo razine u kontekstu kvalifikacijskog sustava treba razlikovati razinu cjelovitih kvalifikacija i razinu skupova ishoda učenja koji ih izgrađuju. Naime, kao što je prikazano člankom 7 Zakona o HKO, pojedina cjelovita kvalifikacija neke razine ne mora sadržavati isključivo skupove ishoda učenja predmetne razine. Naprotiv, to u praksi i nije slučaj budući da je obično nemoguće sve skupove ishoda učenja u nekoj cjelovitoj kvalifikaciji (npr. prvostupnik) pozicionirati na razinu 6, kuda ta kvalifikacija spada. Obično će skupovi ishoda učenja iz općenitih i uvodnih područja biti na razini 5 ili čak 4 kako bi studente uveli u područje, dok će naredni skupovi postajati kompleksniji te će doseći razinu 6 ili čak više. Struktura kreditnih bodova unutar pojedine cjelovite ili djelomične kvalifikacije propisana je Zakonom o HKO te je usklađena sa EKO.

Obujam skupa ishoda učenja ili same kvalifikacije iskazuje se kreditnim bodovima što u naravi predstavlja procjenu vremena potrebnog prosječnom učeniku ili studentu da stekne određene ishode učenja. Zakon o HKO propisuje kako najmanji skup ishoda učenja može imati 1 kreditni bod.

Nadalje, svojstvo klase kvalifikacije u kontekstu HKO zapravo govori o činjenici radi li se o cjelovitoj ili o djelomičnoj kvalifikaciji, pri čemu cjelovite kvalifikacije mogu postojati na svih 8 razina i na pod razinama, dok je djelomične moguće pridružiti samo razinama od 2 do uključivo 7. Uvjet za stjecanje djelomičnih kvalifikacija je minimalno 10 odgovarajućih kreditnih bodova od kojih je najmanje polovina na razini odgovarajuće djelomične kvalifikacije, dok ostali mogu biti više ili niže razine.

Opisani sadržaj standarda kvalifikacije zapravo ukazuje na činjenicu kako predmetni dokumenti neće direktno sadržavati ishode učenja nego popis skupova ishoda učenja. Ovime se skup ishoda učenja nameće zapravo kao temeljni gradivni element koji izgrađuje sve kvalifikacije unutar kvalifikacijskog sustava. On sukladno Pravilniku o HKO sadrži najmanje: naziv skupa ishoda učenja, razinu koju skup ishoda učenja ima u HKO-u, obujam skupa ishoda učenja, popis ishoda učenja, uvjete za pristupanje stjecanju skupa ishoda učenja, materijalne i kadrovske uvjete potrebne za stjecanje skupa ishoda učenja, materijalne i kadrovske uvjete potrebne za vrednovanje skupa ishoda učenja te postupak i primjere vrednovanja svih ishoda učenja unutar predloženog skupa ishoda učenja. Analizirajući popisane elemente skupa ishoda učenja potrebno je naglasiti kako stjecanje ishoda učenja iz skupa zapravo predstavlja postupak odvijanja obrazovanja, dok vrednovanje predstavlja postupak provjere dostignutosti ishoda učenja unutar svakog skupa. Upravo ovakvo razdvajanje stjecanja i vrednovanja (barem u smislu nužnosti navođenja uvjeta) daje osnovu za kvalitetnu provedbu postupaka vrednovanja neformalnog i informalnog učenja jer implicira opis skupa ishoda učenja kao najmanjeg elementa prikladnog za provedbu vrednovanja. Ovo naravno ne znači da će zbog toga vrednovanje neformalnog i informalnog učenja biti omogućeno za svaki pojedini skup ishoda učenja, ali za to daje nužne formalne pretpostavke.

Definiranjem standarda kvalifikacije i sadržaja skupova ishoda učenja stvara se pretpostavka za izradu nastavnih ili studijskih programa koji bi sa njima bili usklađeni i koji bi osiguravali mogućnost dodjele pojedine kvalifikacije. U tom smislu Pravilnik o HKO predviđa postojanje tri vrste programa i to:

A) programa za stjecanje kvalifikacija

Ovu skupinu programa čine nastavni ili studijski programi za stjecanje kvalifikacije na bilo kojoj razini obrazovanja koji nakon postupka inicijalne akreditacije i dokazivanja usklađenosti sa uvjetima propisnim standardom kvalifikacije i uključenim skupovima ishoda učenja postaju formalno odobreni u smislu kvalifikacijskog okvira i navedeni u njegovom registru.

B) programa za stjecanje i vrednovanje skupova ishoda

Ovu skupinu programa čine nastavni ili studijski programi koji su usmjereni samo na stjecanje / vrednovanje skupa ishoda učenja na bilo kojoj razini obrazovanja koji nakon postupka inicijalne akreditacije i dokazivanja usklađenosti sa uvjetima propisnim standardom

kvalifikacije i uključenim skupovima ishoda učenja postaju formalno odobreni u smislu kvalifikacijskog okvira i navedeni u njegovom registru.

C) programa za vrednovanje skupova ishoda učenja

Ovu skupinu programa čine programi vrednovanja skupova ishoda učenja na bilo kojoj razini obrazovanja koji nakon postupka inicijalne akreditacije i dokazivanja usklađenosti sa uvjetima propisnim standardom kvalifikacije i uključenim skupovima ishoda učenja postaju formalno odobreni u smislu kvalifikacijskog okvira i navedeni u njegovom registru. Definiranjem ovakvih programa i formalno je otvoren prostor za implementaciju sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Hrvatskoj.

Moguće je zaključiti kako infrastruktura kvalifikacijskog okvira daje priliku izgradnje standarda kvalifikacija temeljenih, između ostalog, na standardima zanimanja (ovo se odnosi samo na kvalifikacije koje se pripremaju za tržište rada). Navedeni standardi, bilo da se radi o razini kvalifikacije ili skupa ishoda učenja podloga su za razvoj različitih programa (od onih za stjecanje kvalifikacije do onih za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja) koji mogu biti pozitivno akreditirani i povezani sa predmetnim standardima isključivo ukoliko postoji njihova usklađenost sa uvjetima propisanim unutar standarda. Na ovaj način postiže se u funkcionalnom smislu svrha uvođenja kvalifikacijskih okvira odnosno implementacija osiguravanja kvalitete i transparentnosti nacionalnih kvalifikacija i pripadnih programa. Pored navedene, kvalifikacijski okviri ispunjavaju i druge razvojne i političke svrhe koje će biti predstavljene kasnije unutar ove disertacije.

2.4.4.2. Povezivanje sa standardima zanimanja i razvojni proces

Budući da u formalnom smislu ne postoje smjernice razvoja standarda kvalifikacije koje bi bile dostupne na globalnoj ili EU razini, pojedine države su same razvijale vlastite pristupe te su u tom smislu pripremale pripadajuće dokumente i metodologije. Ponekad su takve metodologije zapravo usmjerene ka izradi kurikuluma i dijela ispitnog sadržaja te zapravo miješaju koncepte standarda kvalifikacije i nastavnog plana (Qualifications and Curriculum Development Agency - QCDA, 2010), dok u drugim slučajevima postoji jasna distinkcija između standarda kvalifikacije i nastavnog plana odnosno studijskog programa. U mnogim slučajevima ovi dokumenti sadrže i primjere ispitnog sadržaja ili kriterije provjere (engl. Assessment criteria) kako bi povezali iskazane ishode učenja (koji obično originalno izvire iz standarda zanimanja) sa kriterijima potrebnim za izdavanje potvrde o kvalificiranosti. Postoje u pojedinim državama

i sektorima također i primjeri korištenja standardnih ispitnih baza koje su jednake u svim obrazovnim ustanovama ili centrima za vrednovanje znanja. Konceptualno, pristup koji razlikuje standard kvalifikacije i nastavni program u sebi obično ne sadrži ulazne parametre immanentne sustavu obrazovanja (engl. Input parameters) kakvi su broj sati nastave, način izvođenja nastave i slično, nego se bazira na ishodima učenja (sa ili bez primjera ili uputa za njihovu provjeru), dok nastavni plan koji je sa njim povezan obično kreće od ishoda učenja koje često dalje razrađuje u nastavne sadržaje i obrazovne ciljeve, dodajući tome i ostale elemente provedbe nastave. Važno je naglasiti kako vrlo često nastavni planovi ili kurikulumi dopunjuju i proširuju nastavne sadržaje u odnosu na one koje impliciraju sami ishodi učenja koji potječu originalno iz standarda zanimanja (Fretwell et al., 2001). Ispitni sadržaj ili kriteriji provjere znanja obično su ključni dio standarda kvalifikacije ili, kako to neke države zovu, obrazovnih standarda. I u ovom području međutim postoje razlike u pristupu, pa neke države na razini standarda kvalifikacije uz ishode učenja prikazuju i kriterije provjere znanja koji nisu vezani za vrstu i načine samog provođenja provjere, dok same ustanove u svojim programima razrađuju stvarna ispitna pitanja, primjenjujući kriterije provjere znanja kao referentnu točku. Druge pak države u standardima kvalifikacije prikazuju i primjere ispitnih pitanja, koji onda nisu potpuno generički i koji su više slični stvarnim ispitnim pitanjima koje ustanova koristi.

U kontekstu HKO, razvojni proces standarda kvalifikacije u velikoj mjeri ovisi o namjeni kvalifikacije, pa će na ovom mjestu biti prikazan pristup razvoju standarda kvalifikacija za tržište rada, sukladno aktualnim istraživanjima u ovom području i postojećoj praksi u Hrvatskoj. Sam proces započinje analizom skupina kompetencija u okviru standarda zanimanja, pri čemu svaku skupinu kompetencija i svaku kompetenciju unutar nje obično analizira tim stručnjaka koji na temelju nje priprema u standardu kvalifikacije:

- A) Jednu pripadajuću skupinu ishoda učenja i to tako da su ishodi unutar skupine ishoda „inspirirani“ kompetencijama unutar skupine kompetencija,
- B) Više skupina ishoda učenja koji su također „inspirirani“ skupinom kompetencija,
- C) Niti jednu skupinu ishoda učenja (primjerice jer nije moguće predmetne kompetencije stjecati u obrazovanju).

Dodatno, kao što u C slučaju može postojati situacija u kojoj postoji u standardu zanimanja skupina kompetencija za koju u kvalifikacijskom okviru ne postoji ekvivalentna skupina ishoda učenja, tako isto je moguć i obrnuti slučaj u kojem u standardu zanimanja ne postoje skupine kompetencija koje bi bile ekvivalentne skupinama ishoda učenja u standardu kvalifikacije.

Ovakav slučaj je čest radi dodavanja potrebnih generičkih ishoda učenja koji često ne izvire iz standarda zanimanja, a koji su nužni radi šire primjenjivosti kvalifikacije u nizu zanimanja.

Sam proces pripreme ishoda učenja, koji su sa jedne strane „inspirirani“ sadržajem skupova kompetencija, dok su s druge određeni razinom propisanom opisnicama ishoda učenja, na ovom mjestu neće biti detaljno opisivani. Ipak, budući da pristup pripreme standarda kvalifikacije za tržište rada u velikoj mjeri ovisi o podlogama koje u ovom slučaju čine standardi zanimanja, važno je naglasiti kako je u Hrvatskoj predviđeno da dio posla već bude realiziran na razini pripreme opisa kompetencija u standardima zanimanja. Naime, za razliku od primjerice Engleske ili Škotske u kojima su standardi zanimanja vrlo detaljno opisani, ali su usmjereni prije svega prema opisu radnih zadataka i aktivnosti koje osoba mora biti u stanju napraviti u određenom radnom kontekstu, hrvatski model pretpostavlja dodatno i izradu zapisa kompetencija te njihovo grupiranje na razini čitavog standarda zanimanja u smislene grupe. (Qualifications and Curriculum Development Agency - QCDA, 2010; Scottish Qualifications Authority, 2006). U tom smislu stručnjaci koji će razvijati skupine ishoda učenja trebali bi predmetne kompetencije razložiti prema domenama zapisa ishoda učenja (dakle prepoznati znanja i različite vrste vještina) te im temeljem konteksta iz zapisa kompetencije kao i pripadne opisnice odrediti adekvatnu razinu samostalnosti i odgovornosti).

Nadalje valja naglasiti kako prilikom postupka izrade standarda kvalifikacije predlagač treba imati u vidu kako će predmetni standard postati dijelom nacionalnog kvalifikacijskog okvira te da će biti usvojen kao nacionalni standard tek nakon što se sa njime usuglase potencijalni ostali ponuđači predmetne kvalifikacije te članovi sektorskog vijeća. Ovo pak ukazuje na nužnost stvaranja smislenih kompromisa, kako na razini ishoda učenja i primjera ispitnih pitanja na razini skupa ishoda učenja, tako još više i na razini strukture standarda kvalifikacije. Navedeno konkretno znači kako će predlagač novog standarda kvalifikacije biti u obvezi svoj prijedlog podijeliti sa potencijalnim drugim izvoditeljima predmetne kvalifikacije. Cilj ovakvog konsensualnoga pristupa je u pokušaju usuglašavanja zajedničkog odnosno preklapajućeg dijela kvalifikacija kako bi „standard“ zaista imao svoj puni smisao na nacionalnoj razini, prepoznajući s druge strane specifičnosti svake od obrazovnih ustanova koje provode programe za pojedine standarde. Ovdje se kao izazov u pojedinim državama pokazalo određivanje zajedničkog dijela kvalifikacije koja predstavlja obvezne skupove ishoda učenja koji će činiti buduću kvalifikaciju i koji će biti prisutni u svim formalnim programima koji se koriste za stjecanje takve kvalifikacije. Konkretno, ovisno o nacionalnom pristupu obično nalazimo do

najviše tri različita tipa skupova ishoda učenja, koji tvore strukturu standarda kvalifikacija: obavezni (engl. Core ili Mandatory), izborni (engl. Optional) i ostali (engl. Credit from other units) (Qualifications and Curriculum Development Agency - QCDA, 2010). U Hrvatskoj Zakon o HKO donosi mogućnost izbora između dva tipa (obvezni i izborni), pri čemu se ovdje izbornost ne odnosi na mogućnost studenata da biraju pojedine module / predmete nego na izbor ustanove koje će skupove ishoda uključiti u svoju kvalifikaciju kako bi zadovoljila standardom propisane zahtjeve.

Razvojni proces standarda kvalifikacije završava pripremom prijedloga sadržaja skupova ishoda učenja te pripremom njihovog popisa koji čine kvalifikaciju. U formalnom smislu vrednovanje prijedloga standarda kvalifikacije provode sektorska vijeća u postupku njihovog upisa u registar HKO, da bi po upisu u registar ti skupovi i čitave kvalifikacije postale javno dostupne svim potencijalnim budućim predlagačima kako kvalifikacija tako i na njima utemeljenih formalnih programa. U ovom smislu treba razlikovati dvije ključne funkcije standarda kvalifikacije i skupova ishoda učenja za predlagače budućih standarda kvalifikacija i formalnih programa za njihovo stjecanje, vrednovanje ili stjecanje i vrednovanje. Konkretno, postojeći skupovi ishoda učenja koji se već nalaze u registru podloga su za razvoj budućih standarda kvalifikacija budući da se očekuje da će one biti dijelom izgrađene i od postojećih skupova ishoda učenja koje je u tom slučaju potrebno samo prepoznati i navesti u prijedlogu standarda kvalifikacije. Nadalje, razrađeni postojeći skupovi ishoda učenja dobra su podloga za izradu na njima utemeljenih formalnih programa za stjecanje kvalifikacije budući da uključuju ishode učenja ali i uvjete za njihovo stjecanje i vrednovanje te na koncu postupak i primjere njihovog vrednovanja (Ministry of science, 2014).

2.4.4.3. Osiguravanje kvalitete

Područje osiguravanja kvalitete u obrazovanju vrlo je široko i ono je danas pokriveno nizom međunarodnih (UNESCO, EU) i nacionalnih smjernica i preporuka, posebno u visokom obrazovanju gdje su od 2005 na razini Europskog prostora visokog obrazovanja (engl. EHEA) napravljeni značajni razvojni pomaci. Ipak, osiguravanje kvalitete u kontekstu kvalifikacijskog okvira i stjecanja kvalifikacija ima nešto drugačiji fokus od ostalih paradigmi u ovom području, iako su prisutna i brojna preklapanja. U tom smislu kao temeljni izvor zahtjeva za osiguravanjem kvalitete na ovom ćemo mjestu razmotriti aktualni niz preporuka danih unutar „zajedničkih načela osiguravanja kvalitete“ (engl. *Common Principles for Quality Assurance in Higher Education and Vocational Education and Training in the context of the European*

Qualifications Framework) uvedenih u okviru preporuke o uvođenju EKO, koja su već spomenuta u poglavlju 2.4.1.3. Polazeći od te paradigme, preporukom o uvođenju EKO-a (The European Parliament and the Council of the European Union, 2008), naglasak na osiguravanje kvalitete stavlja se na stjecanje i vrednovanje kvalifikacija, u odnosu na prevladavajući prethodni fokus prema provođenju samog obrazovanja, naglašavanjem važnosti osiguravanja kvalitete kroz:

- Uvođenje politika i procedura osiguravanja kvalitete na svim obrazovnim razinama
- Uvođenja osiguravanja kvalitete kao integralnog dijela upravljanja obrazovnim institucijama
- Periodička evaluacija ustanova od strane vanjskih tijela odnosno nacionalnih agencija
- Periodička evaluacija nacionalnih agencija od strane međunarodnih tijela
- Fokusiranje na ulazne, procesne i izlazne parametre u postupcima obrazovanja uz stavljanje posebnog naglaska na one izlazne te na ishode učenja
- Koordinaciju aktivnosti koje se odnose na osiguravanje kvalitete na svim razinama
- Uključivanje relevantnih dionika u procese osiguravanja kvalitete

Navedeno u praksi uvodi nove elemente osiguravanja kvalitete za programe i kvalifikacije koje su akreditirane unutar kvalifikacijskog okvira, uvodeći dvije nove dimenzije osiguravanja kvalitete na razini kvalifikacije (ili ishoda učenja):

- A) **Osobna dimenzija kvalitete** stečene kvalifikacije koja predstavlja vjerojatnost zadovoljena ishoda učenja, a koja se obično iskazuje ocjenom ili brojem bodova navedenim u dopunskoj ispravi potvrdi o kvalifikaciji (npr. diplomi). Ona dimenzija kvalitete je osobna i vezana je za svakog pojedinca a ona u suštini potvrđuje koliko je dobro pojedinac savladao ishode učenja. Ukoliko na razini standarda kvalifikacije postoje samo minimalni ishodi učenja koje je nužno zadovoljiti za izdavanje potvrde o kvalifikaciji, ta je mjera manje konkretna. Ukoliko pak postoje i željeni ishodi učenja tada ta mjera pokazuje razinu dostignutosti znanja i vještina između iskazanih minimalnih i željenih ishoda učenja.
- B) **Institucijska dimenzija kvalitete** odnosi se na ocjenu kvalitete ustanove koja je provela formalni program za stjecanje ili stjecanje i vrednovanje kvalifikacije odnosno vrednovanje skupa ishoda učenja. U naravi se ovdje radi o eksternoj ocjeni kvalitete ustanove dobivene u procesu vanjske evaluacije od strane nacionalne akreditacijske agencije ili drugog ustrojenog adekvatnog tijela.

Obje navedene dimenzije kvalitete predstavljaju vrijednu spoznaju kako za nositelja kvalifikacije tako i za poslodavce i širu zajednicu, čime direktno doprinose temeljnoj ideji

potpune transparentnosti sustava kvalifikacija odnosno stvaranju povjerenja da „iza“ izdanih potvrda o kvalifikacijama zaista stoje odgovarajuća znanja i vještine zapisane unutar objavljenih skupova ishoda učenja. Da bi se ovo povjerenje zaista stvorilo, nužno je da ustanove koje provede formalne programe za stjecanje i/ili vrednovanje kvalifikacija prije svega izgrađuju unutarnje sustave i kulturu kvalitete te da vanjska tijela za osiguravanje kvalitete kroz svoje procedure kontinuirano rade na povećanju razine kvalitete i povjerenja u kvalifikacije.

2.4.5. Potporni informacijski sustavi

Koncept kvalifikacijskog okvira koji osigurava javnost sadržaja kvalifikacija, te njegova implementacija koja se bazira na korištenju zajedničkih skupova ishoda učenja ostvarila bi brojne prednosti ukoliko bi bila podržana potpornim informacijskim sustavom. Takvi sustavi danas već postoje u pojedinim državama, gdje pokrivaju pojedine dijelove ili čitav sustav kvalifikacija. Primjer web baziranog sustava iz UK koji u sebi sadrži nacionalne standarde zanimanja (engl. National Occupational Standards) razvijen je u okviru (engl. UK Commission for Employment and Skills), te daje mogućnost interaktivnog pretraživanja unutar baze od oko 20.000 dijelova standarda zanimanja (Carroll & Boutall, 2011). Dostupna su i manje sveobuhvatna, parcijalna rješenja nastala unutar pojedinačnih projekata poput alata „MapQFTool“ za usporedbu kvalifikacija unutar različitih država, te razina pojedinih nacionalnih kvalifikacija međusobno (Pouyioutas, Gjermundrod, Dionysiou, & Michael, 2011) ili alata (engl. ICT Tool for Implementation of EQF in the Agricultural Sector) (Herdon, Szilágyi, & Várallyai, 2011) koji nastoji povezati kvalifikacije u različitim zemljama u području poljoprivrede. Uz navedena rješenja, u znanstvenoj literaturi dostupni su i prikazi drugih alata poput „ReProTool“ (Pouyioutas, 2012) ili „LO_MATCH“ platforme (Gatteschi, Lamberti, & Demartini, 2012) za potporu pripremi ishoda učenja unutar studijskih programa ili za potporu definiranja kompetencija unutar standarda zanimanja. Prikazana rješenja su naslonjena na koncept kvalifikacijskog okvira, ali niti jedno ne predstavlja opis cjelovitog informacijskog sustava za potporu radu nacionalnog kvalifikacijskog okvira ili unutar njega sustava za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.

Takav bi cjeloviti sustav s jedne strane služio za informiranje javnosti o kvalifikacijama i njihovom sadržaj, dok s druge može predstavljati potporni sustav za vrednovanje prijedloga budućih dokumenata (standardi zanimanja, kvalifikacija, skupovi ishoda učenja). Prijedlog

modela takvog sustava vezanog uz HKO predložen je ER modelom (M Balković, Lebarović, & Balen, 2014), pri čemu bi se predmetni sustav povezivao kako na nacionalnu klasifikaciju djelatnosti (NKD) i nacionalnu klasifikaciju zanimanja (NKZ) tako i na ESCO bazu i to u sva tri njena dijela (kvalifikacije, zanimanja, skupine kompetencija), te konačno na budući informacijski sustav za potporu vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, čiji je model predložen ovom disertacijom. Budući da potporni sustav HKO zapravo predstavlja temeljni registar standarda kvalifikacija, standarda zanimanja i skupova ishoda učenja, dostup njegovom javnom dijelu bio bi omogućen kako kroz web sučelje tako i kroz odgovarajuće modele interoperabilnosti (npr. web servise), kako bi i aplikacije poput IT sustava za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja omogućile korisnicima dohvat podataka o postojećim standardima.

2.4.6. Uloge nacionalnih kvalifikacijskih okvira u kreiranju politika

Kao što je kroz čitavo ovo poglavlje već bilo i naglašeno, kvalifikacijski okviri predstavljaju jedan od mogućih i danas u svijetu često korištenih pristupa za poboljšanje transparentnosti kvalifikacija, promociju mobilnosti, promociju cjeloživotnog učenja kao i usklađivanje sustava obrazovanja sa tržištem rada. Kod izbora implementacije transformacijskog ili reformskog oblika kvalifikacijskog okvira, često se kao posljedice očekuju i promjene u sustavu obrazovanja, pa je već time moguće prepoznati kvalifikacijske okvire kao instrumente promjena obrazovnih politika. Ne ulazeći na ovom mjestu u učinkovitost uvođenja ovakvih instrumenata i specifične rezultate postignute u različitim okruženjima i pri različitim vrstama implementacija u svijetu, vrijedno je objasniti specifični pristup uvođenju HKO iz perspektive obrazovnih politika. Naime, imajući u vidu inertnost obrazovnog sustava te činjenicu kako mnoge ustanove koje danas provode formalne programe za stjecanje kvalifikacija zapravo u ovom trenutku ne bi zadovoljile uvjete osiguravanja kvalitete koji će biti propisani unutar budućih standarda kvalifikacije (npr. evidentno pojedine srednje škole nemaju stručne nastavnike za sve predmete), odlučeno je da se u Hrvatsku uvodi transformacijski oblik kvalifikacijskog okvira i to na dobrovoljnoj osnovi. Ovakav pristup može djelovati vrlo ambivalentno jer zapravo govori o vrsti implementacije koja je najinvazivnija i koja se sa druge strane uvodi dobrovoljno, ali temeljem aktualnog stanja u hrvatskom obrazovanju i procjene kvalitete i efekata uvođenja Bolonjske reforme, procjena je da je to jedini održivi pristup. Ovakvim načinom biti će zadržana mogućnost da se i dalje provode formalni programi koji nisu

akreditirani unutar HKO, ali se daje prilika proaktivnim institucijama da svoje programe akreditiraju na taj način i da ostvare pravo na izdavanje javnih isprava koje učenicima, studentima i polaznicima donose višu razinu prepoznatljivosti na EU tržištu rada. Procjena je da će ovakav „meki“ pristup na duži rok biti održiv, ali i učinkovit jer se procjenjuje da će studenti, učenici i polaznici radije birati diplome koje im daju bolju perspektivu za razvoj karijere, pa će na taj način indirektno izvršiti pritisak prema inertnim ustanovama da se i one krenu mijenjati i graditi kvalitetu ako žele privlačiti polaznike odnosno studente.

Pored eksplicitnog utjecaja kvalifikacijskog okvira na obrazovne politike (npr. kroz strukturu i upisne kvote koje u određenoj mjeri predlažu i sektorska vijeća ili kroz propisivanje uvjeta za akreditaciju programa za stjecanje kvalifikacija), postoji i snažan implicitni utjecaj koji proizlazi iz povezivanja HKO sa EKO. Naime, uspoređujući razine postojećih formalnih programa i kvalifikacija u Republici Hrvatskoj prikazanih u tablici 5, moguće je prepoznati kako respektiranje nacionalnih specifičnosti (kao što je primjerice postojanje trogodišnjih i četverogodišnjih srednjoškolskih strukovnih programa) i uvođenje određenih među razina, zapravo ne daje podlogu za punu „neovisnost“ u kreiranju takvih kvalifikacija. Naprotiv, odluka o povezivanju nacionalnog kvalifikacijskog okvira sa europskim donosi obvezu usklađivanja razine ishoda učenja unutar kvalifikacija na određenoj pod razini (npr. 4.1) sa opisnicama EKO razine 4. Ovo pak znači da će se kvalifikacije razina 4.1 i 4.2. razlikovati po obimu (koji je kod kvalifikacije razine 4.1 manji od onih na razini 4.2 radi kraćeg roka učenja), dok će ishodi morati biti na istoj razini. Možemo dakle zaključiti kako u naravi neće postojati prevelika razlika u kompleksnosti kvalifikacija na pod razinama razine 4, što jasno pokazuje i članak 7 Zakona o HKO koji u stavku 2 navodi kako će kvalifikacije na razini 4.2 imati minimalno 150 a one na razini 4.1 minimalno 120 kreditnih bodova na razini 4 ili višoj razini skupova ishoda učenja. Prikazana kratka rasprava ukazuje kako povezivanje sa EKO zapravo i u formalnom smislu ima značajan utjecaj na razvoj nacionalnih sustava kvalifikacija, ne samo u smislu promjene načina izrade kvalifikacija ili u modelu osiguravanja njihove kvalitete nego i u dizajnu budućih obrazovnih programa. Drugi sličan primjer još je jasniji. Naime, sukladno aktualnoj regulativi u području visokog obrazovanja senati sveučilišta izvode inicijalnu akreditaciju studijskih programa sveučilišnih studija. Takvi programi nakon provedenog postupka bivaju u formalnom smislu akreditirani i od strane Ministarstva te bivaju upisani u upisnik akreditiranih programa. Slijedeći zajednička načela osiguravanja kvalitete navedena unutar preporuke o uvođenju EKO (The European Parliament and the Council of the European Union, 2008), vidljivo je kako inicijalnu akreditaciju programa za kvalifikacije koje su unesene

u kvalifikacijski okvir mora raditi tijelo koje je međunarodno akreditirano (npr. Akreditacijska agencija), što pak znači da senati sveučilišta mogu provoditi akreditaciju programa izvan HKO, ali iste ne mogu samostalno akreditirati kao HKO programe.

Sve navedeno dodatno potvrđuje kako nacionalni kvalifikacijski okviri imaju značajnu ulogu u kreiranju politika u području obrazovanja, kako kroz eksplicitne i odmah vidljive mehanizme, tako i kroz one implicitne koji možda nisu na prvi pogled prepoznatljivi.

2.5. Priznavanje neformalno i informalno stečenih znanja i vještina

Kao što je prikazano u prethodnim poglavljima, važnost kvalitetnog obrazovanja kako za pojedinca i njegov položaj u društvu tako i za društvo u cjelini sve se više povećava, dijelom zbog povećanja globalne konkurencije, ali isto tako i zbog demografskih i socijalnih kretanja. U tom kontekstu vrednovanje neformalnog i informalnog učenja kao način da se postojeća znanja, vještine i stavovi „*učine vidljivima*“ (Cedefop, 2008) predstavlja kraći i razmjerno jednostavniji put u razvoju ljudskih potencijala na razini nacionalnih država. S druge strane, ovakav mehanizam i pojedincu osigurava bolju zapošljivost i bolju poziciju za daljnji razvoj karijere, jer se formaliziranjem postojećih kompetencija stvara osnova za izgradnju novih i dodatnih kvalifikacija, preskačući formalni obrazovni proces tamo gdje adekvatna znanja i vještine već postoje i gdje su postupkom vrednovanja ona potvrđena. Kako bi kompetencije stečene neformalno i informalno bilo zaista moguće formalizirati, potrebno je postojanje određenog standarda ili dijela formalne kvalifikacije koji bi poslužio kao kriterij usporedbe potrebnog i postojećeg znanja i vještina. Ovakav pristup ideji vrednovanja oduvijek je bio prisutan, ali je on u počecima vrednovanja bio slabije reguliran i često se svodio na usporedbu kompetencija pojedinca sa pojedinim elementima obrazovnih programa, te je na temelju takve usporedbe pojedinac bio izuzet obveze pohađanja dijela nastave u svrhu stjecanja kvalifikacije. Postojali su i oblici provedbe vrednovanja kojima je cilj bio utvrditi kompetentnost pojedinca za rad na nekom određenom radnom mjestu odnosno usporedba njegovih kompetencija sa onima koje zahtjeva određeno zanimanje.

Razvojem nacionalnih kvalifikacijskih okvira uvođenje priznavanja i vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina dobilo je snažnu infrastrukturnu osnovu, pa su tako na razini Europe od 2008 godine i preporuka o uvođenju EKO postupci uspostave sustava

priznavanja i vrednovanja i postupci uspostave nacionalnih kvalifikacijskih okvira povezanih u EKO konvergirali. Ova konvergencija u osnovi donosi značajno povećanje transparentnosti postupaka priznavanja i vrednovanja i u velikoj mjeri doprinosi osiguravanju kvalitete u takvim postupcima. Naime, postojanje javno objavljenih standarda kvalifikacija sa popisom potrebnih ishoda učenja te primjerima ispitnih sadržaja ili popisom kriterija za provjeru znanja, koja predstavljaju dijelove kvalifikacijskih okvira, u velikoj mjeri osiguravaju potporu provedbi postupaka vrednovanja. Konkretno, na ovaj način postoji podloga za provedbu postupaka vrednovanja kako za same provoditelje tako i za kandidate u postupku jer su javno dostupni elementi i kriteriji vrednovanja. Ipak, kako će biti prikazano u nastavku, mnoge države koje već provode postupke priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja nisu ih u punoj mjeri povezale sa svojim nacionalnim kvalifikacijskim okvirima, neke još nemaju niti uvedene kvalifikacijske okvire dok u nekima, kao što je to primjerice Hrvatska, još uopće ne postoje prakse vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Dodatno, u državama u kojima se postupci priznavanja i vrednovanja provode, ne samo da nisu uvijek jasni standardi temeljem kojih se vrednovanje provodi (popis potrebnih ishoda učenja) nego su i sami postupci provedbe vrednovanja vrlo različiti. Tako unutar različitih faza postupka vrednovanja koje će biti prikazane kasnije postoje prakse provedbe sumativnih metoda vrednovanja koje se temelje na provjeri znanja i vještina kandidata, formativnih postupaka koji se često temelje na samoprocjeni ili prethodnom radnom iskustvu kao i mješoviti pristupi koji su danas u Europi dominantni (Souto-Otero, 2014b).

2.5.1. Osnovno o priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja

Prakse masovnijeg korištenja postupaka vrednovanja neformalnog i informalnog učenja počinju se pojavljivati sredinom prošlog stoljeća kada su služile prije svega kako bi se osigurao pristup kvalifikacijama i time povećala zapošljivost za bivše vojnike iz drugog svjetskog rata (Dzelalija & Balković, 2014a). Ovi se pristupi od tada razmjerno neovisno i nepovezano razvijaju u nizu država kako bi podržali neku od tri ključne funkcije vrednovanja:

- olakšan pristup obrazovanju,
- mogućnost skraćivanja obrazovanja kroz priznavanje određenih cjelina gradiva te
- dobivanje javnih isprava (certifikata) i kvalifikacija.

Slijedom decentraliziranog i nepovezanog razvoja u različitim državama, postoje ne samo različite prakse priznavanja i vrednovanja nego i različite definicije i shvaćanje samog

postupka. Upravo zbog toga je na ovom mjestu korisno citirati dvije često korištene definicije postupka priznavanja i vrednovanja. Prva koju daje OECD (Forde, 2010):

„Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja je proces provjere neformalno i informalno stečenih znanja pojedinca kako bi se utvrdila razina do koje je ostvario potrebne ishode učenja, kompetencije ili standarde za pristupanje programu i/ili djelomično odnosno potpuno zadovoljenje uvjeta za izdavanje kvalifikacije.“

I druga koja se nalazi unutar Europskih smjernica za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja koja opisuje postupak vrednovanja i njegov očekivani rezultat (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009):

„Potvrda kompetentnog tijela da su ishodi učenja (znanja, vještine i kompetencije) stečeni od strane pojedinca u formalnom, neformalnom ili informalnom procesu provjereni u odnosu na predefinirane kriterije i da zadovoljavaju zahtjeve standarda vrednovanja. Vrednovanje obično dovodi do certifikacije.“

Pored različitih definicija, vrijedno je spomenuti kako postupci koji većim ili manjim dijelom uključuju priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja imaju različite nazive u različitim državama pa je radi boljeg razumijevanja cjelokupnog konteksta korisno prepoznati da se radi zapravo o istom području ali ne nužno o jednakim postupcima odnosno da ne govorimo ovdje o sinonimima. Najčešće korišteni nazivi su (Dzelalija & Balković, 2014a):

- priznavanje prethodnog učenja (engl. Recognition of prior learning – RPL) – koristi se u Sjedinjenim državama, Australiji, Južnoj Africi, dijelom u UK i drugim državama
- vrednovanje neformalnog i informalnog učenja (engl. Validation of non-formal and informal learning – VNFIL) – koristi se u EU službenim dokumentima
- priznavanje, vrednovanje i akreditiranje učenja (engl. Recognition, validation and accreditation of learning – RVA) – koristi ga UNESCO
- provjera prethodnog učenja (engl. Prior learning assessment – PLA) – koristi se u dijelu UK
- provjera i priznavanje prethodnog učenja (engl. Prior learning assessment and recognition – PLAR) – koristi se u Kanadi

Kako bi se dobio puni uvid u kompleksnost naziva može se postupak označen kao PLA dodatno deagregirati na tri pod-procesa (Day, 2011):

- provjera prethodnog učenja (engl. assesment of prior learning – APL)
- akreditiranje prethodnog certificiranog učenja (engl. Accreditation of prior certified learning – APCL)

- akreditiranje prethodnog iskustvenog učenja (engl. Accreditation of prior experiential learning – APEL)

Dodatno, Zakon o HKO (Hrvatski Sabor, 2013) u članku 15 ovaj postupak naziva: Postupak priznavanja i vrednovanja prethodno stečenih skupova ishoda učenja i definira ga kao:

„Vrednovanje skupova ishoda učenja (engl. Validation of Units of Learning Outcomes) je ocjenjivanje stečenih kompetencija, uključujući izdavanje potvrde ovlaštene pravne ili fizičke osobe, u skladu s unaprijed utvrđenim i prihvaćenim kriterijima i standardima.

Navedeni primjeri pokazuju kako sam koncept priznavanja i vrednovanja već po svom sadržaju varira, pri čemu se iz pojedinih naziva mogu lako iščitati i druge specifičnosti. Vidljivo je tako da postoje postupci koji se nazivaju vrednovanjem i koji ne uključuju nužno i priznavanje odnosno akreditiranje prethodnog učenja. Takvi su postupci zapravo na određeni način podskup ovih koji uključuju i akreditiranje, pa za polaznika ne obuhvaćaju čitav spektar mogućih funkcija navedenih u ovom poglavlju. Isto tako, nazivi ukazuju kako se pojedini korišteni postupci usmjeravaju na specifični kontekst stjecanja znanja, pa tako postoji s jedne strane primjerice priznavanje certificiranog neformalnog učenja i s druge strane priznavanje iskustvenog učenja (znanja stečenog kroz rad i iskustvo). Metodološki gledano, ovdje se zapravo nazivi postupaka razlikuju prema različitim vrstama prethodnog stjecanja znanja, što je iz perspektive modernih europskih dokumenata (Council of the European Union, 2012) koji opisuju područje vrednovanja temeljenih na sustavu „jednake vrijednosti“ irelevantno, osim u dijelu metoda i tehnika vrednovanja koje će se primijeniti. Upravo manjak sustavno uspješnih praksi vrednovanja podloga su za kontinuirana istraživanja u ovom području koja su najviše vezana za Južnu Afriku, Australiju te Kanadu i Sjedinjene države. Ipak, kada se u bibliografskoj bazi ERIC (engl. Education Resources Information Centre) provede istraživanje koristeći gore navedene pojmove koji se koriste u vrednovanju, te kada se izbace članci koji se ne odnose na EU i oni koji nisu direktno vezani za same postupke priznavanja i vrednovanja nego ih samo spominju, dolazi se do broja od oko 30 relevantnih znanstvenih članaka u posljednje tri godine 2012 – 2014. Dodatno, pregledno istraživanje koje je proveo ICF (Souto-Otero, 2014a) ukazuje na postojanje razmjerno stabilnog broja znanstvenih članaka unutar ovog izvora na temu vrednovanja u posljednjih 20 godina. On u razdoblju od 1995 do 2004 iznosi 6 godišnje da bi u razdoblju 2005 – 2013 taj broj porastao na 8, uz godine u kojima je bilo i po 11 članaka (2011 i 2012). Sličan je blago pozitivan trend vidljiv i u bibliografskoj bazi „Web of Science“, pri čemu većina autora dolaze iz Australije i Južne Afrike uz jezgre istraživanja u EU koje su

koncentrirane u Švedskoj i Velikoj Britaniji. Analiza tema pokazuje kako se članci uglavnom fokusiraju na područja: pristupa vrednovanju, socijalnih pitanja vezanih uz vrednovanje, metodologije vrednovanja, iskustava u provedenim procesima vrednovanja te rezultata samih procesa. Najvažniji rezultati predmetnih istraživanja biti će prikazani u narednim poglavljima ove disertacije sa ciljem predstavljanja dosadašnjih dostignuća i provedenih istraživanja u ovom području, sve kako bi se izgradila podloga za predlaganje hrvatskog modela upravljanja znanjem prilikom priznavanja i vrednovanja.

2.5.2. Motivi za uvođenje priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja različite su države uvodile sa različitim motivima i u različito vrijeme. Kod onih koje su ovakve postupke uvodile ranije, motivi su bili dominantno socijalne ili ekonomske naravi, dok tim motivima u zemljama koje ovakve postupke po prvi puta uvode tek sada, treba dodati i one političke, motivirane često globalnim ili regionalnim trendovima. Proučavajući različite implementacije vrednovanja u svijetu, može se prepoznati nekoliko temeljnih skupina motiva koje su prisutne i ponavljaju se u nizu država. To su (Dzelalija & Balković, 2014a):

- **Poboljšanje ukupne efikasnosti sustava obrazovanja** kroz olakšani pristup kvalifikacijama i obrazovnim programima - Ovakav pristup dostupan je u brojnim državama jer omogućuje skraćenje procesa obrazovanja ili daje mogućnost pristupanja određenim obrazovnim programima za pojedince koji inače takvu mogućnost ne bi imali. Uz prednosti skraćanja obrazovanja, koje su pojedincu korisne u razvoju karijere, prednosti ima i društvo jer je trošak obrazovanja manji budući da se za pojedine polaznike neke nastavne cjeline ne moraju realizirati. Ovakav pristup najmanje je ovisan o propisanim standardima i prisutan je u državama koje su ranije uvodile vrednovanje. Kao problem koji se javlja kod ovakve vrste motivacije autori navode manjak želje i interesa obrazovnih ustanova da provode ovakve procese (posebno u visokom obrazovanju) navodeći da su oni kompleksni i vremenski zahtjevni (Stenlund, 2011) ili naprosto radi manjka povjerenja u znanja koja nisu stečena kod nastavnika koji je ujedno i vrednovatelj (Valk, 2009).
- **Potpora gospodarstvu** – kroz procese priznavanja i vrednovanja lakše je i jednostavnije doći do novih kvalifikacija radnicima koji već imaju određena znanja i

vještine koje mogu certificirati i time skratiti obrazovanje i / ili izostanke sa posla. Dodatno, priznavanje i vrednovanje omogućuje stjecanje javnih isprava (certifikata) koji su nužni za obavljanje pojedinih poslova i za koje bi inače trebalo ulagati u obrazovanje.

- **Socijalna uključenost / socijalna pravednost** – u mnogim je zemljama upravo vrednovanje prepoznato kao alat kojim se socijalno ugroženi i socijalno isključeni poput imigranata, izbjeglica, neaktivnih i nezaposlenih na tržištu rada i ostalih mogu potaknuti za izgradnju nove ili dodatne karijere kroz formaliziranje postojećih znanja i vještina. U pojedinim državama na ovaj način se daje pristup tržištu rada za osobe čije su kvalifikacije ostvarene u drugoj državi i nisu priznate na mjestu gdje se osoba želi zaposliti. Kroz postupke priznavanja i vrednovanja moguće je poticati i starije radnike da svoje nove karijere grade na postojećim kvalifikacijama i postojećem znanju stečenom kroz iskustvo. Iako se vrednovanje kao alat u funkciji socijalne pravednosti i uključenosti čini kao valjan motiv za njegovo uvođenje, niz novijih istraživanja navodi kako su stvarni pozitivni efekti na ciljnu skupinu socijalno isključenih zapravo marginalni. Tako u Francuskoj 80% postupaka vrednovanja koriste upravo oni sa menadžerskim i relativno visokim pozicijama u zaposlenju te se kao rezultat dominantno izdaju potvrde (certifikati) za visoke razine kvalifikacija (Sanséau & Ansart, 2013). U Švedskoj Diedrich (Diedrich, 2013) analizirajući postupke vrednovanja za imigrante u razdoblju 2006-2008 naglašava kako se oni više koncentriraju na proceduralna pitanja nego što su zaista usmjereni na razumijevanje specifičnosti konteksta u kojima su znanja i vještine stjecani. Na taj način, smatra autor, postupci su koncentrirani na potrebe provoditelja a ne korisnika, što značajno umanjuje njihov potencijal za povećanje socijalne uključenosti.
- **Poticaaj razvoju ljudskih potencijala** – u pojedinim industrijskim sektorima stalni razvoj tehnologije stavlja na radnike veliki pritisak stalnog usavršavanja i napredovanja. Na taj se način stvaraju nova znanja i vještine često stečena informalnim učenjem, čije vrednovanje i priznavanje osigurava potporu razvoju karijera, mobilnosti i zapošljivosti takvih radnika. Društvo sa druge strane također ostvaruje pozitivne efekte budući da formaliziranje postojećih znanja i vještina osigurava bolju ukupnu efikasnost jer i radnici i poslodavci bolje prepoznaju i pronalaze znanja i vještine tamo gdje one stvarno postoje. Niz pozitivnih efekata na osobnoj razini navode Sanséau i Ansart (Sanséau & Ansart, 2013) proučavajući Francuska iskustva, posebno prepoznajući mogućnost

stvaranja osobnih obrazovnih putanja, skraćenje vremena obrazovanja te samo-realizaciju pojedinaca koji sudjeluju u procesima vrednovanja.

- **Poticaj od strane dionika** – često je motiv uvođenju zapravo poticaj koji dolazi od strane dionika (obično sa tržišta rada) koji prepoznaju gore spomenute direktne koristi od priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja i koji na temelju takvih spoznaja nastoje potaknuti države da uvedu ovakve prakse. Iako se ovdje zapravo radi o indirektnoj motivaciji, ona je često uspješnija od one direktne u kojoj bi kreatori politika prepoznali direktne koristi i zbog toga potaknuli uvođenje ovakvih sustava. Jedan takav primjer pritiska sa tržišta rada na uvođenje postupaka vrednovanja radi reguliranja položaja useljenika u Švedskoj navode Andersson i Fejes (Andersson & Fejes, 2010).

2.5.3. Metode priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Usprkos postojanju smjernica i načela za provedbu postupaka vrednovanja neformalnog i informalnog učenja na EU razini (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009) ali i onih koje je pripremio UNESCO (UNESCO, 2012), prakse u primjeni metoda vrednovanja se u različitim državama izrazito razlikuju. Kako bi različite metode koje se koriste i njihove specifičnosti mogli kvalitetno analizirati, potrebno ih je prvo na određeni način pridružiti nekoj od faza procesa priznavanja i vrednovanja. Slijedom već spomenute činjenice o nizu specifičnih pristupa, nije univerzalno moguće definirati faze u procesu vrednovanja, ali analizom praksi u 34 države (Souto-Otero, 2010) moguće je prepoznati tri najčešće prisutne faze procesa koje se ponavljaju u najvećem broju zemalja i to: **identifikacija, dokumentacija i provjera** postojećeg znanja i vještina.

U fazi identifikacije znanja i vještina kandidat se obično u suradnji sa savjetnikom za vrednovanje informira o postupku vrednovanja te u ovoj fazi kroz proces samorefleksije utvrđuje koja znanja i vještine zaista posjeduje te pokušava identificirati dokaze koji mu idu u prilog, kako bi ista dokazao. Obično se ovaj postupak izvodi na način da se identifikacija znanja i vještina radi kroz usporedbu sa potrebnim ishodima učenja ili njihovim skupovima prisutnim u standardu kvalifikacije. Od metoda koje će biti predstavljene u nastavku, u ovoj se fazi prema aktualnom istraživanju o metodama vrednovanja provedenom u 36 država Europe (Souto-Otero, 2014b) najčešće koriste: intervju, portfelj (engl. Portfolio) i deklarativne metode.

U fazi dokumentiranja kandidat u procesu obično koristi metodu portfelja kako bi prikupio i dokumentirao sve relevantne dokaze o prethodno stečenom znanju i vještinama odnosno o dostignućima relevantnim za ciljano kvalifikaciju. Unutar portfelja će se često nalaziti dokazi kakvi su fotografije, video prikazi rada, potvrde poslodavca i slično.

Fazu provjere znanja karakteriziraju različite vrste ispita kojima se obično u objektivnim uvjetima vjerodostojno utvrđuje stvarno posjedovanje nekog znanja ili vještine. Kao osnovu za takvu provjeru često se koristi lista već definiranih ishoda učenja u ciljanoj kvalifikaciji.

Pored ovako identificiranih faza procesa vrednovanja koje su nastale na temelju analize implementacija sustava vrednovanja u Europi, postoje u literaturi i detaljnije podjele faza vrednovanja koje obuhvaćaju više faza. Tako Forde (Forde, 2010) u svojoj analitičkoj podlozi prepoznaje šest faza:

- Faza utvrđivanja svrhe vrednovanja
- Faza identifikacije potrebnih dokaza
- Faza provjere znanja
- Faza interpretacije rezultata i donošenja odluke o rezultatu
- Faza zapisa i objave rezultata prema dionicima (npr. izdavanje javne isprave)
- Faza praćenja i osiguravanja kvalitete postupka vrednovanja

Predložene faze procesa vrednovanja detaljnije su prikazane u nastavku ovog poglavlja, dok će za potrebe analize korištenja metoda vrednovanja biti i dalje korištene tri faze kako ih prepoznaje Souto-Otero u svom izvještaju iz 2010 godine. Rezultati njegovog novog istraživanja iz 2014 ukazuju kako se metoda portfelja najčešće danas koristi u Europi (na 56 mjesta unutar upitnika o korištenim metodama), što govori da je brojne države koriste ne samo u fazi dokumentiranja nego i u ostalim fazama procesa. Slijedeća najčešća skupina korištenih metoda su intervju te različite vrste provjera znanja (testovi, ispitivanja..). Ukupni trend koji je moguće utvrditi usporedbom izvještaja o korištenim metodama iz 2005 (Souto-Otero, McCoshan, & Junge, 2005), 2010 i ovog iz 2014 ukazuje na porast korištenja različitih vrsta ispitivanja u odnosu na manje vjerodostojne metode utvrđivanja postojanja znanja i vještina u posljednjih deset godina, što pojedinim skupinama kandidata može u određenoj mjeri predstavljati prepreku u korištenju vrednovanja (Bevitt, 2014), ali s druge strane prati EU razvojne smjernice u ovom području.

Za potrebe prezentacije i analize korištenih metoda u postupcima vrednovanja, moguće ih je podijeliti na dvije skupine (iako se poneke od njih pojavljuju u sve tri faze postupka) i to:

- metode za izdvajanje (utvrđivanje) dokaza o postojanju znanja i vještina i
- metode za prezentiranje dokaza o postojanju znanja i vještina (Souto-Otero, 2010).

Ugrubo je moguće zaključiti da će se metode za izdvajanje dokaza obično koristiti u fazama identifikacije i provjere znanja i vještina, dok će se metode za prikaz dokaza obično koristiti u fazi dokumentiranja.

2.5.3.1. *Metode za izdavanje dokaza o znanjima i vještinama*

Metode za izdvajanje dokaza o postojanju znanja i vještina koje se obično koriste u fazama identifikacije i provjere koje su prisutne unutar europskih sustava vrednovanja su (Souto-Otero, 2010):

1. **Ispiti i različite vrste testiranja** – ovdje se radi o načinu provjere znanja koji je vrlo sličan pristupu koji se koristi u klasičnoj formalnoj izobrazbi (de Graaff, 2014), a može rezultirati sa sve tri skupine rezultata za korisnika (dodjela javne isprave (certifikata) / kvalifikacije, pristup obrazovanju ili izuzeće od obveze prisustvovanja na dijelu obrazovanja). Zbog svoje visoke autentičnosti, pouzdanosti i objektivnosti radi se o vrlo često korištenom skupu metoda koji je uz to i relativno jeftin i jednostavan za provedbu ukoliko mu je cilj utvrditi postojanje znanja (ne vještina). U slučaju kada se na ovaj način nastoje utvrditi vještine, metode testiranja daju nešto manje pouzdane rezultate. Istraživanja u ovom području ukazuju na nekoliko važnih trendova. Prvi je sve češće kombiniranje više metoda testiranja kako bi se dobio pouzdan rezultat vrednovanja komplementiranjem njihovih specifičnosti (Breslow, Faye, Snover, & Masi, 2007) dok drugi govori u prilog važnosti promišljanja kako se pojedine metode koriste. Ovdje vrijedan ilustrativni primjer daju Van Der Vleuten i Schuwirth (Van Der Vleuten & Schuwirth, 2005) proučavajući vjerodostojnost vrednovanja znanja u području medicine koja se značajno razlikuju nakon jednog sata provedbe ispita od one kada se provjera znanja provodi osam sati. Naime, produženje trajanja provjere se razlike u zaključcima o postojanju znanja i vještina značajno smanjuju odnosno vjerodostojnost i pouzdanost postupka se povećava. Klasične metode koje se baziraju na pismenim ispitima još su uvijek vrlo prisutne u nizu država i često se zbog jednostavnosti primjene

niti ne komplementiraju sa drugim metodama, što donekle može umanjiti njihovu efikasnost (Bevitt, 2014).

2. **Konverzacijske metode** – baziraju se na usmenim ispitima ili grupnim debatama (raspravama) sa ciljem stjecanja uvida u znanje i razumijevanje nekog područja kod kandidata. Za razliku od pismenih ispita, ovaj način ispitivanja ima prednost jer omogućuje dobivanje još boljeg uvida u stvarno razumijevanje kandidata kroz mogućnost postavljanja dodatnih pitanja i razjašnjavanja pojedinih nedoumica razgovorom. S druge strane, ove metode mogu biti manje objektivne ukoliko kroz razgovor sa kandidatom ispitivači temeljem dobrog općeg znanja ili elokvencije postanu pristrani. Na problem pristranosti kod ispitivanja osoba koje ne znaju jezik na kojem se provodi ispit, pa se koriste prevodioci, ukazuju istraživanja iz Švedske (Diedrich, 2012) dok obrnuti problem pristranosti temeljem visoke razine komunikacijskih vještina opisuje Crisp (Crisp, 2007).
3. **Deklarativne metode** – baziraju se na prikupljanju potvrda poslodavaca ili eksternih stručnjaka da pojedinac posjeduje neka znanja ili vještine ili pak na samoprocjeni pojedinca. Ovakve metode se obično koriste u početnim fazama procesa vrednovanja (faza identifikacije), nisu pouzdane niti vjerodostojne te služe kao priprema u procesu vrednovanja, a vrlo rijetko kao osnova za donošenje odluke o certificiranju znanja ili vještina. Ovakve metode obično mogu biti vrlo korisne ukoliko se provode u suradnji sa savjetnikom za vrednovanje kako bi se identificiralo postojanje znanja i vještina u odnosu na izabrani standard temeljem kojeg će se provoditi vrednovanje. Dokumenti nastali ovakvim metodama često su dijelovi portfelja dokaza u postupku vrednovanja. Budući da se ovdje obično radi o dokazima koji dolaze od poslodavaca, treba razumjeti inherentnu i učestalo prisutnu razliku u pristupu. Naime, poslodavci obično procjenu postojanja znanja ili vještina vežu uz potrebe u svom konkretnom poslovnom procesu, pa su ponekad takve procjene nevjerodostojne u širem kontekstu i njihovi rezultati nisu „prenosivi“. Konkretno poslodavci postupke vrednovanja prilagođavaju svojim potrebama, a ne potrebama korisnika pa se koncentriraju na vrednovanje pojedinih specifičnih znanja ili vještine koje su im potrebne, dok druga preskaču. Na ovaj način rezultati vrednovanja naglašavaju neka područja dok druga propuštaju pa time nisu univerzalno korisni i često nisu dio javno objavljenih standarda (Berglund & Andersson, 2012).
4. **Promatranje izvršenja zadataka** – provodi se obično u stvarnom radnom okruženju kada se želi utvrditi postojanje određenih vještina i kompetencija, a u manjoj mjeri

znanja. Ova metoda se obično koristi za strukovne vještine ili specifične kompetencije u kliničkoj medicini gdje se razvio čitav niz pod-metoda promatranja (Kogan, Holmboe, & Hauer, 2009), a vrlo je učinkovita kada se kombinira sa ostalim metodama objektivnog tipa (pismeni i usmeni ispiti). Prednosti pred drugim metodama su visoka vjerodostojnost i razmjerno nizak stres koji imaju kandidati u postupku vrednovanja jer se dio obično provodi u radnom okruženju na koje su navikli. Nedostatci su visoka cijena provedbe ovakve metode vrednovanja te nemogućnost utvrđivanja postojanja vještina u drugačijem okruženju (drugačiji strojevi, materijali...).

5. **Simulacije** – koriste se sa istom svrhom utvrđivanja posjedovanja vještina i kompetencija kao i promatranje na radu, pri čemu su prvi izbor onda kada bi provjera promatranjem u stvarnom radnom okruženju bila previše opasna ili previše skupa za realizaciju (npr. simulacija uplovljavanja tankera, simulacija slijetanja aviona ili simulacija operacije u kliničkoj medicini). Danas se sve više koriste i računalne simulacije, a kvaliteta samog simuliranog okruženja i zadataka definirati će vjerodostojnost vrednovanja provedenog ovom metodom. Dodatno, ovakve metode u fazi pripreme simulacija zahtijevaju značajnu količinu rada i znanja vanjskih stručnjaka koji poznaju specifičnosti pojedinog posla ili okruženja, dok također u fazi provedbe vrednovanja obično zahtijevaju uključenje takvih istih stručnjaka radi davanja vjerodostojne ocjene o posjedovanju znanja ili vještina (Colardyn & Bjornavold, 2004). Istraživanja vjerodostojnosti simulacija kao metode vrednovanja u područjima poput medicine daju pozitivne rezultate (Moorthy, Munz, Adams, Pandey, & Darzi, 2005) dok simulacijske poslovne igre mogu predstavljati alat za vrednovanje znanja i vještina u kompleksnom poslovnom okruženju kakvo bi na drugi način bilo vrlo teško kreirati (Pasin & Giroux, 2011).
6. **Dokazi o rezultatima rada** – obično predstavljaju dokaz najniže razine vjerodostojnosti jer se radi o izvještajima ili tekstualnim dokumentima koje priprema sam kandidat, naglašavajući vlastita postignuća. Čak i onda kada se radi o vjerodostojnim postignućima koje kandidat zaista jest ostvario, treba uzeti u obzir da je vjerojatno riječ o kandidatovim najboljim postignućima koje je izabrao i prezentirao a ne o njegovom prosječnom doseg (Souto-Otero, 2010). Ovakvi dokazi često su dio portfelja dokaza koji će biti detaljnije razmatrani u idućem poglavlju.

2.5.3.2. Metode za prezentiranje dokaza o znanjima i vještinama

Metode za prezentiranje dokaza o postojanju znanja i vještina koje se obično koriste u fazi dokumentiranja, koje su prisutne unutar europskih sustava vrednovanja su (Souto-Otero, 2010):

1. **Materijalni dokazi** – radi se o izrađenim predmetima, objavljenim dokumentima, snimkama izvedbe (npr. snimka baletnog nastupa ili koncerta), fotografijama i slično, kojima se dokazuje pojedino ostvarenje relevantno za proces vrednovanja. Kod primjene ovakvih metoda važno je obratiti pozornost na vjerodostojnost dokaza kako bi se osiguralo da odluka o zadovoljenju kriterija vrednovanja bude donijeta na valjan način (Hawley, 2014).

2. **Životopis** – koristi se kao dokument koji sa niskom dozom vjerodostojnosti dokumentira znanja, vještine i kompetencije kandidata. U primjeni u postupcima vrednovanja u Francuskoj te u nekim formatima životopisa, postoje dodatna polja za označavanje pojedinačnih kompetencija kandidata (Colardyn & Bjornavold, 2004). Navedeno može biti korisno u postupku dokumentiranja kompetencija, ali ne povećava vjerodostojnost takvih iskaza temeljenih zapravo na samoprocjeni.

3. **Portfelj dokaza** – kao što je već navedeno, ovo je trenutno najčešće korištena metoda unutar praksi vrednovanja u Europi (Souto-Otero, 2014b) budući da se u različitim državama koristi za različite namjene. Negdje je to samo skup dokumenata prikupljenih u postupku vrednovanja i predstavlja zapravo „dosje“ kandidata koji na jednom mjestu sadrži rezultate ostalih metoda, dok je na drugim mjestima to osnovno sredstvo provedbe samog vrednovanja te se vrednovanje izvodi evaluacijom dostavljenih dokaza unutar portfelja. Postoji i miješani pristup u kojem se dokazi koji nedostaju unutar dokumenata priloženih u portfelj naknadno prikupljaju drugi metodama poput provedbe ispita. Tipično, portfelji će sadržavati podatke o kandidatu poput; životopisa, kopija javnih isprava (certifikata) i kvalifikacija, obrasce samoprocjene kandidata, dokaze poslodavaca, materijalne dokaze te rezultate različitih vrsta provjere znanja (ako su provedene).

Zbog ovako ekstenzivne namjene portfelja, brojni autori koji su istraživali učinkovitost njihove primjene u postupcima vrednovanja kritiziraju vjerodostojnost odluka o dodjeli javnih isprava (certifikata) / kvalifikacija koje se na njima temelje, iako ima i onih sa pozitivnim stavovima. Tako R. Bahous koja je istraživala korištenje portfelja koji su se temeljili isključivo na samoprocjeni znanja kandidata stranog jezika tvrdi kako se radi o alatu koji nije pretjerano pouzdan ali ako se pravilno primijeni može biti učinkovitiji od klasičnog testiranja (Bahous, 2008). S druge strane proučavajući praksu ocjene dva

ista portfelja od strane deset ispitivača Baume i ostali tvrde kako se rezultati i dane ocjene izrazito razlikuju, ukazujući na nevjerodostojnost ovakve metode vrednovanja (Baume, Yorke, & Coffey, 2004). Slični su i nalazi novijih istraživanja koja su usporedbom stavova ispitivača koji su ocjenjivali zahtjeve studenata za pristup visokom obrazovanju ukazala na razlike u ocjenama temeljem različitog stava ispitivača o vjerodostojnosti dokaza predstavljenim portfeljem (Brinke, Sluijsmans, & Jochems, 2010). Pitanjem vjerodostojnosti vrednovanja baziranih na portfeljima kandidata se bavio i Stenlund koji je temeljem analize 600 provedenih postupaka vrednovanja utvrdio kako je vjerodostojnost tako donesenih odluka razmjerno niska (Stenlund, 2011). Niz drugih istraživanja i zaključaka možda je najbolje sumirati citirajući najnovije stavove iznesene u nacionalnim izvještajima o priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja za tri države u kojima je praksa korištenja portfelja dominantna. Tako u Norveškom izvještaju (Hawley & Bjørn-Ure, 2014) stoji:

„Iako se portfelji učestalo koriste u postupcima vrednovanja, nove smjernice naglašavaju kako moraju biti kombinirani sa ispitivanjem znanja objektivnim metodama budući da ostali dokumenti prisutni u portfelju nisu dovoljno vjerodostojni.“

U Austrijskom se izvještaju (Luomi-Messerer, 2014) također navodi kako: *„metoda portfelja sama za sebe ne može biti dovoljna za uspostavu povjerenja u nečije kompetencije.“*, dok Belgijski izvještaj (Kritikos, 2014) naglašava: *„...obično je vrlo teško ocijeniti nečije kompetencije smo temeljem portfelja.“*

Prilikom provedbe postupka vrednovanja dostupne su brojne metode koje se u različitim državama koriste u različitim fazama postupka. Kako bi one dale vjerodostojan rezultat vrednovanja potrebno je promisliti o izboru i prikladnosti pojedine metode, uzimajući pri tome u obzir razinu znanja kandidata, njegovu kulturološku i etničku pozadinu kao i prethodno iskustvo, imajući na umu da upravo izbor korištenih metoda u velikoj mjeri zapravo determinira vjerodostojnost rezultata postupka. Ovo je još pred petnaest godina iskazano tvrdnjom koju, kako je pokazano, potvrđuju i brojna aktualna istraživanja: *„čini se da tip vrednovanja koji se koristi determinira što ćemo saznati o prethodno stečenom znanju kandidata.“* (Dochy, Segers, & Buehl, 1999).

2.5.3.3. Proces vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina

Detaljniji opis procesa vrednovanja koji definira Forde kroz 6 faza je u dokumentu „Europske smjernice za provedbu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja“ (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009) sveden na tri ključne faze. Mapiranje koje povezuje oba ova pristupa sa tri faze koje prepoznaje Souto-Otero analizirajući prakse u 34 Europske države te četiri faze prepoznate u preporukama vijeća ministra iz 2012 i konačno četiri te iste faze istaknute unutar Europskih smjernica za vrednoanje iz travnja 2015 (Cedefop, 2015) prikazano je tablicom 6.

TABLICA 6. Usporedba različitih pristupa određivanju faza postupka vrednovanja

Faze procesa vrednovanja				
Forde 2010	EU smjernice 2009	Souto-Otero 2010	EU preporuke 2012	EU smjernice 2015
utvrđivanja svrhe vrednovanja	orijentacija polaznika	identifikacija	identifikacija	identifikacija
identifikacija potrebnih dokaza				
provjera znanja	provjera znanja	provjera	provjera znanja	dokumentacija
interpretacija rezultata i donošenje odluke o ishodu			certificiranje	provjera znanja
zapis i objava rezultata			dokumentacija	certificiranje
naknadno praćenje i osiguravanje kvalitete	evaluacija procesa			

Budući da je iz tablice 6 vidljivo kako je Fordeov pristup (Forde, 2010) najdetaljniji odnosno da prepoznaje najviše odvojenih faza postupka vrednovanja, koje su onda uglavnom agregirane u grupe u druga četiri pristupa, bit će u nastavku kratko navedene specifičnosti svake od prikazanih faza u prvom stupcu tablice. Cilj ove analize je davanje podloge za utvrđivanje smjernica razvoja budućeg nacionalnog modela vrednovanja u Hrvatskoj.

Utvrđivanja svrhe vrednovanja utječe na postupak pripreme kandidata za vrednovanje, ali isto tako i formalni ishod vrednovanja. Naime, budući da vrednovanje može biti usmjereno ka stjecanju javne isprave (certifikata), pristupu obrazovanju ili pak skraćenu postupka obrazovanja, kandidat će u fazi priprema za vrednovanje morati obuhvatiti širi ili užu spektar znanja i vještina koja će se provjeravati. U ovoj fazi se kandidata tipično informira o mogućim svrhama i postupcima vrednovanja te ima potporu savjetnika za vrednovanje kroz pojedinačne ili grupne konzultacije. Dodatno u ovoj fazi kandidat treba biti informiran o svojim pravima i obvezama, financijskim aspektima postupka u koji se uključuje te mu treba pomoći da stvori realna očekivanja od predstojećeg postupka.

U fazi **identifikacije dokaza** kandidata se upućuje na identificiranje i dokumentiranje dokaza o stečenim znanjima i vještinama te na provedbu procesa samorefleksije (Whittaker, 2010) koji

predstavlja prema Kolb-u jednu od faza postupka iskustvenog učenja (Kolb, 1983) unutar koje osobe prepoznaju pravilnosti i zakonitosti iz niza prethodnih sličnih događaja. Proces samorefleksije ponekad se događa za vrijeme učenja, ali ga je moguće potaknuti i kasnije radi utvrđivanja postojanja znanja ili vještina koji bi bili posljedica radnog ili drugog iskustva, a koje kandidati eventualno nisu još osvijestili. Ova faza postupka završava identifikacijom postojećih znanja i vještina koje kandidat smatra da ima, njihovim dokumentiranjem (prikupljanjem dokaza) te njihovom usporedbom sa potrebnim ishodima učenja vezanim uz ciljanu kvalifikaciju ili obrazovni program za koji se želi ostvariti izuzeće od obveza pohađanja.

Faza **provjere znanja** sastoji se od niza već predstavljenih metoda koje se obično i kombiniraju kako bi postupak provjere znanja bio što vjerodostojniji. U ovoj fazi se primjenjuju metode za izdvajanje (utvrđivanje) dokaza o postojanju znanja i vještina ali ponekad i one za prezentiranje dokaza o postojanju znanja i vještina (Souto-Otero, 2010).

Faza **interpretacije rezultata i donošenja zaključka** o ishodu postupka vrednovanja zapravo predstavlja usporedbu prikupljenih dokaza sa postavljenim kriterijima izvedbe ili ishodima učenja, pri čemu se za svaki dokaz utvrđuje je li (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009):

- Prihvatljiv – dokaz je pouzdan te su znanja i vještine koje potvrđuje usporedive sa onima koji su traženi unutar ishoda učenja u standardu koji je podloga vrednovanju.
- Dovoljan – kompleksnost i širina dokazanih ishoda učenja sukladna je sa onima standardu tražene kvalifikacije (ili njenog dijela) za koju se vrednovanje provodi.
- Autentičan – nedvojbeno se može utvrditi da prikazani dokazi predstavljaju samostalno dostignuće kandidata u postupku vrednovanja.
- Aktualan – znanja i vještine koje su prikazane dokazima su sukladne aktualnom standardu u odnosu na koji se provodi vrednovanje.

Ukoliko prikazani dokazi zadovoljavaju kriterije prema kojima se provodi vrednovanje, može biti donijeta pozitivna odluka o postojanju znanja, vještina i kompetencija koje su ekvivalentne izabranom standardu.

U fazi **dokumentiranja** (zapisa) i objave rezultata vrednovanja obično se razlikuju informacije koje je moguće prikazati u slučaju kada se vrednovanje temeljilo na provjeri znanja od onih

kada je bilo uglavnom vezano uz evaluaciju dokaza prezentiranih unutar portfelja. U slučaju kada se ne koriste provjere znanja i samo dokumentiranje rezultata vrednovanja može negativno utjecati na vrijednost potvrda o stečenim kvalifikacijama (dijelu kvalifikacije) jer je tada vidljiv nedostatak ocjene odnosno bodova, što umanjuje povjerenje javnosti u takve javne isprave (certifikate) (Luomi-Messerer, 2014). Formati koji se koriste za prikaz rezultata vrednovanja bi sukladno Europskim smjernicama (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009) trebali biti oslonjeni na postojeće alate za povećanje transparentnosti poput Europass-a ili Youthpassa ali aktualna istraživanja pokazuju kako tek vrlo mali broj zemalja u Europi primjenjuje predmetne alate (European Commission, Cedefop, & ICF International, 2014). Tipično potvrde o provedenom vrednovanju minimalno sadrže popis ishoda učenja ili njihovih skupova koji su pozitivno vrednovani te iskaz broja ostvarenih kreditnih bodova, a u slučajevima kada je vrednovanje temeljeno na provjerama znanja koje su usporedive sa onima u formalnom obrazovanju potvrde mogu sadržavati i informacije o osobnoj kvaliteti dostignutih ishoda učenja u formi ocjene ili broja bodova.

Posljednju fazu procesa čini **vanjska evaluacija i osiguravanje kvalitete** cjelokupnog procesa, koja uključuje sve ranije spomenute faze, a posebno se koncentrira na funkcioniranje unutarnjeg sustava osiguravanja kvalitete vrednovanja i na njegovu učinkovitost. U tom smislu temeljni cilj sustava osiguravanja kvalitete kao i provedenih postupaka vanjske evaluacije treba biti vjerodostojno i pravovaljano vrednovanje u koje javnost i dionici imaju povjerenje. Ovakvi sustavi osiguravanja kvalitete vrednovanja do danas nisu uspostavljeni u većini europskih zemalja (European Commission et al., 2014), dok se 15 zemalja koje imaju uspostavljeno osiguravanje kvalitete vrednovanja razlikuje značajno u pristupu. U nekima je ova funkcija podržana nacionalnim standardima i pravilima te je koordinira agencija za osiguravanje kvalitete, dok je u drugima u velikoj mjeri prepuštena samim ustanovama. Također razlikuju se prakse u kojima je sustav osiguravanja kvalitete vrednovanja dio integralnog sustava osiguravanja kvalitete ustanova pa djeluje u sinergiji sa sustavom osiguravanja kvalitete obrazovanja, dok je pak na drugim mjestima to odvojeni sustav koji je vezan samo uz vrednovanje.

2.5.4. Stanje razvoja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Europi

Sustavno praćenje i usporedbe implementacije sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Europi započinje usporednim izvještajem Cedefop-a (Colardyn & Bjørnåvold, 2005) koji je obuhvatio 14 starih članica EU, 8 novih članica te 2 države kandidatkinje u 2005 godini. Tim izvještajem je uvedena razmjerno jednostavna podjela faza razvoja vrednovanja na tri stupnja, te su stare članice EU analizirane temeljem takve podjele. U prvom stupnju koji je bio karakteriziran eksperimentiranjem i u kojem je još bila nesigurna sudbina vrednovanja u pojedinoj državi, tada su se nalazile 4 države. Drugom stupnju koji je bio obilježen nastankom nacionalnih sustava vrednovanja je tada pripadalo 7 starih članica, dok su samo Francuska, Finska i UK u to vrijeme pripadale trećem stupnju s već donekle razvijenim nacionalnim sustavom vrednovanja. Praćenje razvoja se nastavilo kroz iduće iteracije usporednih izvještaja Cedefopa, pa je tako u 2010 već bilo obuhvaćeno 34 države koje su bile grupirane u četiri razvojne faze (Hawley, Souto-Otero, & Duchemin, 2011), koje su se ovaj puta odnosile na zrelost u razvoju nacionalnih sustava vrednovanja i to kako u smislu postojanja i implementacije procedura i zakonodavne osnove, tako i u smislu cjelovitosti obuhvata vrsta i razina obrazovanja. U skupinu država sa razvijenim sustavima vrednovanja koji se primjenjuju i koji obuhvaćaju sve ili većinu obrazovnih razina su tada spadale Finska, Francuska, Nizozemska, Norveška i Portugal. Slijedila ih je skupina od 7 država koje su tada imale ili razvijen sustav samo na nekoj razini obrazovanja, ili je on bio formalno uspostavljen za većinu razina, ali je puna primjena izostala. Treću skupinu je činilo dodatnih 11 država koje još nisu imale nacionalnih pravila ili zakonske osnove ali su mogle pokazati rezultate implementacije na nekoj obrazovnoj razini ili u nekoj vrsti obrazovanja. Konačno, preostale su države, uključujući Hrvatsku, spadale u skupinu onih koje nisu započele sa razvojem ovakvih sustava ili je razvoj tek bio u početnoj fazi.

Aktualno stanje razvoja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Europi prikazano je izvještajem Cedefopa objavljenim u prosincu 2014 (European Commission et al., 2014) koji obuhvaća 36 država i koji je metodološki strukturiran drugačije od dosadašnjih izvještaja jer stanje razvijenosti sustava uspoređuje sa dvije skupine kriterija. U prvu spadaju: strategija razvoja vrednovanja, zakonska osnova za vrednovanje, uključenost dionika te korištenje metoda vrednovanja. Druga skupina fokusirana je na aktualne zahtjeve za

vrednovanjem temeljenim na konceptu „jednake vrijednosti“ koje predlažu preporuke Vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2012).

Uspoređujući postojanje nacionalne strategije vrednovanja (kao odvojenog dokumenta ili kao dijela sveobuhvatne strategije razvoja sustava obrazovanja), moguće je prepoznati četiri skupine zemalja. Samo Finska, Francuska i Španjolska imaju donesenu nacionalnu strategiju vrednovanja koja je cjelovita odnosno koja pokriva sve razine i vrste obrazovanja. 11 država također ima strategiju, ali ona nije cjelovita. 13 država trenutno razvija strategije, a preostale još nisu pokrenule fazu razvoja. Kriterij postojanja zakonske osnove za vrednovanje također je promatran na jednak način pa je u Francuskoj, na Malti i u Turskoj prepoznato postojanje jedinstvenog zakonskog okvira za vrednovanje. 19 država ima vrednovanje podržano zakonskim okvirom ali je on razvijan odvojeno za pojedinu vrstu i razinu obrazovanja. 7 država ima segmente zakonodavnog okvira koji pokrivaju pojedine razine i vrste obrazovanja dok preostale države još nemaju zakonodavni okvir ili ga razvijaju. Hrvatska trenutno spada u ovu skupinu.

Budući da je uključenje dionika u implementaciju sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja ključno radi stvaranja klime povjerenja i posljedično radi prihvaćanja rezultata takvih postupaka, Cedefop je u novom izvještaju iz 2014 usporedio Europske države i prema ovom kriteriju. U većini obuhvaćenih država (20), postoji jasna podjela odgovornosti i zaduženja dionika, u dodatne 3 države te su uloge jasne jer su opisane zakonskim podlogama, dok 12 država, uključujući i Hrvatsku još nema uspostavljene jasne uloge dionika u postupcima vrednovanja. Analizirajući prakse uključivanja dionika, vidljivo je da one izrazito variraju između država. U nekima su dionici zaduženi razvijati zakonsku regulativu, u drugima djeluju na razvoj sustava vrednovanja kroz definiranje standarda korištenjem sektorskog pristupa (sektorska vijeća) dok u trećima provode promotivne kampanje radi osvješćivanja vrijednosti vrednovanja u javnosti.

Posljednje područje po kojem aktualno izvješće Cedefop-a uspoređuje države je primjena metoda vrednovanja, i ovdje ne postoji jasna klasifikacija budući da države koriste različite metode za različite vrste i razine vrednovanja. Kao što je već naglašeno, i ovo usporedno izvješće navodi kako je i dalje metoda portfelja najčešće korištena ali se ona sve više kombinira sa različitim vrstama ispitivanja i objektivnih pristupa provjeri znanja i vještina. Zanimljivu praksu vezanu uz primjenu metoda navodi Ciparski izvještaj (Chatzichristou, 2014a) o statusu razvoja vrednovanja koji navodi dominantno korištenje klasičnih metoda provjere znanja na

nižim razinama kvalifikacija i miješanu primjenu više metoda, uključujući i one deklarativne, na višim razinama.

Prikazani rezultati pokazuju kako je priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja u protekli 10 godina ostvarilo značajan razvoj u Europi. Ipak, kako je vidljivo iz nastavka Cedefop-ovog izvještaja, kada se ovi rezultati usporede sa zahtjevima promijenjene paradigme vrednovanja predstavljenim preporukama Vijeća Europske unije iz prosinca 2012, stanje razvijenosti izgleda nešto drugačije.

Naime, navodi se u izvještaju kako su samo u jednoj trećini država stručnjaci za karijerno savjetovanje upoznati sa mogućnostima vrednovanja, dok je većina građana upoznata sa mogućnostima vrednovanja samo u Finskoj (Karttunen, 2014). Nadalje, nekoliko recentnih istraživanja pokazuju kako polaznici vrednovanja ne razumiju postupak vrednovanja i način na koji se njihova prethodno stečena znanja i vještine pretvaraju u javne ispave (certifikate) i kreditne bodove (F. Sandberg, 2011), a dodatno je detektiran i manjak međusobnog razumijevanja kandidata i osoba koje provode vrednovanje (Fredrik Sandberg & Andersson, 2011; Stenlund, 2010). Kako navedeni problemi umanjuju atraktivnost i negativno utječu na rezultate vrednovanja, preporukom Vijeća Europske unije stavlja se fokus na proširenje dostupnosti servisa za karijerno savjetovanje koji su prema izvještaju Cedefopa besplatno dostupni u 19 država, dok u dodatnih 9 oni postoje ali su ograničeni samo na pojedine skupine polaznika ili vrste obrazovanja. Preostale države nemaju dostupan ovakav vid potpore kandidatima u postupcima vrednovanja.

Dvije slijedeće preporuke Vijeća Europske unije iz 2012 godine predstavljaju u velikoj mjeri nešto drugačije profiliranje pristupa vrednovanju, koje donekle odudara od načina na koji je vrednovanje provedeno u državama koje su prve krenule sa praksom vrednovanja (npr. Škotska). Naime, zahtjev da sustavi vrednovanja budu povezani sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirom i time sa EKO je podržan u 19 država dok je u preostalim 17 takva ideja u razmatranju. Ipak, jedino u Francuskoj sve kvalifikacije koje ulaze u kvalifikacijski okvir moraju imati osiguranu i mogućnost vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (Duchemin, 2014), što pak govori u prilog činjenici da je ova preporuka samo djelomično provedena u svim ostalim europskim državama jer vrednovanje nije dostupno za pojedine vrste ili razine kvalifikacija. Situacija je još lošija ukoliko se razmatra preporuka (Council of the European Union, 2012) koja uvodi pristup „jednake vrijednosti“ i nalaže da:

„kvalifikacije ili njihovi dijelovi koje je moguće stjecati kroz vrednovanje moraju odgovarati propisanim standardima koji su isti odnosno ekvivalentni onima primijenjenim za stjecanje kvalifikacija u formalnom obrazovanju.“

Ovdje sukladno izvještaju Cedefopa čak 20 uključenih država navodi kako postoje kvalifikacije ili dijelovi kvalifikacija za koje je ovaj zahtjev zadovoljen, ali to jasno pokazuje da trenutno u Europi niti jedna država nije zaista provela ovu preporuku budući da ne postoji niti jedan sustav u kojem ovakva mogućnost vrijedi za kvalifikacije ili njihove dijelove na svim razinama i u svim sektorima.

Analizirajući razvojna dostignuća država iz perspektive sustava osiguravanja kvalitete, koji bi trebali osigurati da vrednovanje bude pouzdano, pravovaljano i da u njega postoji povjerenje, vidljivo je da manje od polovice država (15) ima implementirane takve sustave dok su druge u nekoj od faza razvoja. Nadalje, razvoj kadrova koji su uključeni u postupak vrednovanja također je jedan od kriterija praćenja napretka država. Ovdje je iz izvještaja vidljivo kako samo 7 država ima propisanu obvezu specifičnog usavršavanja takvog kadra. Dvadeset sedam država omogućilo je stjecanje ograničenog ili neograničenog broja kreditnih bodova kroz postupak vrednovanja na nekoj ili na svim razinama kvalifikacija, dok preostale to još nisu omogućile. Konačno, preporuka o korištenju alata za povećanje transparentnosti kvalifikacija (Europass i Youthpass) je stvarno implementirana, a ovi se dokumenti koriste i prepoznati su kako od obrazovnih ustanova tako i od poslodavaca samo u 7 država.

Prikazana analiza skupnog izvještaja Cedefop-a (European Commission et al., 2014) ali i brojnih nacionalnih izvještaja i drugih relevantnih istraživanja pokazuje kako postoji značajan napredak u razvoju sustava vrednovanja u Europi, ali isto tako ukazuje na još uvijek relativno slabu implementaciju ključnih koncepata vrednovanja poput povezanosti sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirima i primjena koncepta „jednake vrijednosti“. To pak znači da prakse vrednovanja koje su danas prisutne u brojnim državama očekuju temeljito preispitivanje i značajne promjene kako bi mogle implementirati aktualne preporuke Vijeća Europske unije. U tom smislu Republika Hrvatska, koja značajno zaostaje u implementaciji vrednovanja za brojnim europskim državama, ima na određeni način i prednost jer ima priliku razviti sustav vrednovanja koji se temelji upravo na spomenutim konceptima i time izbjeci promjene u pristupu, slanje nejasnih poruka dionicima i time ugrožavanje povjerenja javnosti u kvalifikacije stečene vrednovanjem.

2.5.4.1. Pristupi upravljanju sustavima priznavanja i vrednovanja

Upravljanje sustavima priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja značajno se promijenilo u proteklih nekoliko godina, a tome se prilagodio način praćenja njihovog razvoja i kategorizacije ostvarenih rezultata. Tako u Cedefop-ovom izvještaju o implementaciji sustava priznavanja i vrednovanja iz 2010 (Hawley et al., 2011) postoji podjela država na one u kojima postoji ili je u planu razvoj centralno upravljano pristupa vrednovanju i na one u kojima se sustavi vrednovanja uvode samo segmentirano kroz projekte ili inicijative. Već tada su unutar skupine država koje su se odlučile za centralni pristup prepoznate one koje vrednovanje uvode kroz jedinstveno zakonsko rješenje, strategije i preporuke ili pak kroz proširenje uloge nacionalnih kvalifikacijskih okvira.

Analizirajući dalje načine poticanja uvođenja sustava vrednovanja u skupini država sa centralnim pristupom uočeno je nekoliko različitih pristupa:

- Vrednovanje je zakonom definirano kao ljudsko pravo (ovaj pristup je prisutan u Francuskoj, Norveškoj i dijelom u Sloveniji),
- Vrednovanje je nametnuto kao obveza obrazovnim ustanovama (Švedska obvezuje visokoškolske ustanove na upotrebu vrednovanja za kandidate koji nemaju odgovarajuću ulaznu kvalifikaciju),
- Vrednovanje je vezano uz određene političke ciljeve, te su predviđena sredstva za njihovo dostizanje (Španjolska i Latvija),
- Vrednovanje je pozicionirano unutar dizajna standarda kvalifikacija (u Finskoj se neke cjelovite kvalifikacije mogu dodijeliti i samo na temelju vrednovanja, sličan je i primjer Belgije – Flandrije),
- Uspostavljene su procedure koje potiču pristup daljnjem obrazovanju ili zapošljavanju (U Austriji je moguće dobiti cjelovitu srednjoškolsku kvalifikaciju izbjegavajući u potpunosti formalno obrazovanje, ukoliko kandidat položi iste ispite kao i učenici u formalnim programima.).

S druge strane, države koje su se odlučile vrednovanje uvoditi kroz projekte i različite ograničene inicijative obično su to činile kako bi:

- Zadovoljile određenu specifičnu potrebu (primjerice Cipar je potaknuo vrednovanje radi manjka kadrova u ICT-u i bankarstvu),
- Ponudile dodatne mogućnosti razvoja za pojedinu ciljnu skupinu (primjerice Romi u Rumunjskoj i zatvorenici u Norveškoj),
- Ponudile dodatne mogućnosti razvoja u pojedinom sektoru (primjerice Island u sektoru bankarstva),

- Ponudile dodatne mogućnosti razvoja na nekoj regiji,
- Provodile pilot projekte te analizirale mogućnosti vrednovanja.

Uspoređujući uspješnost opisanih generalnih pristupa i modele poticanja uvođenju vrednovanja u razdoblju od 2010 do 2014 može se zaključiti kako su bolje cjelokupne rezultate ostvarile države iz prve skupine koje su vrednovanju pristupile kroz centralno regulirani pristup. Aktualna analiza uspostavljene institucijske i zakonske regulative u području vrednovanja (Murphy, Alvarez-Bermudez, & Duchemin, 2014), europske države grupira po dva kriterija i to po zakonskoj i institucijskoj konfiguraciji sustava upravljanja vrednovanjem.

Analizirajući postojeća zakonska rješenja u području vrednovanja, moguće je prepoznati svega tri države: Francuska, Malta i Turska koje imaju jedinstveno zakonsko rješenje koje pokriva područje vrednovanja na svim razinama kvalifikacija, dok je pak u većini europskih država (20) vrednovanje regulirano višestrukim zakonskim rješenjima ovisno o razini kvalifikacija. Postoje naravno i države u kojima zakonska rješenja koja su dominantno usmjerena reguliranju drugih pitanja dijelom pokrivaju i vrednovanje te na koncu one koje nemaju vrednovanje uopće pokriveno u svojoj legislativi. Promatrajući sa druge strane institucijski aspekt upravljanja sustavom vrednovanja, europske države su podijeljene u tri skupine. U većini država (17) postoji jasna institucijska struktura upravljanja vrednovanjem i ona je podijeljena na više različitih institucija. Tipično su odgovornosti podijeljene između više ministarstava i agencija u sustavu obrazovanja, pri čemu su razdvojene uloge strateškog razvoja i osiguravanja kvalitete. U drugoj skupini od 10 država vrednovanjem upravlja dominantno ili isključivo jedna organizacija i to najčešće Ministarstvo, ali ne postoji niti jedna država u kojoj bi se takva institucija bavila isključivo vrednovanjem. Konačno, u preostalim europskim državama koje imaju razvijene sustave vrednovanja ne postoji na nacionalnoj razini uspostavljen institucionalni okvir upravljanja vrednovanjem nego je ono prepušteno ili pojedinačnim institucijama ili neke segmente dijelom pokrivaju pojedine agencije dok u drugima vrednovanje nije niti uspostavljeno. Pored navedene tri skupine država, postoje i one koje uopće nemaju uspostavljene sustave niti prakse vrednovanja, pa je kod njih iluzorno razmatrati organizacijski i upravljački model takvog nepostojećeg sustava.

2.5.4.2. *Faktori koji utječu na razinu razvoja sustava priznavanja i vrednovanja*

Analizirajući faktore koji utječu ili su utjecali na implementaciju sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u svijetu, različiti autori (Hawley et al., 2011;

Murphy et al., 2014; Werquin, 2010) zapravo prepoznaju iste elemente. Generalno, četiri su široke grupe faktora koji su ostvarili najznačajniji utjecaj na razvoj sustava priznavanja i vrednovanja i to (Dzelalija & Balković, 2014a):

- Nacionalni kontekst
- Institucijski okvir i uloga dionika
- Razvoj formalnog sustava obrazovanja i uvođenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira
- Utjecaj vanjskih faktora

Nacionalni kontekst

Unutar specifičnih nacionalnih prioriteta i strateških smjernica razvoja, vrednovanje često svoj poticaj nalazi u nekoliko skupina faktora. Prvu takvu skupinu čine ekonomski faktori koji su u posljednjih nekoliko godina značajno pojačani radi globalne recesije i potrebe promocije zapošljavanja donosno zapošljivosti. U tom smislu vrednovanje je u mnogim državama prepoznato kao jednostavniji i brži način povećavanja zapošljivosti radnika koji su ostali bez posla a koji u formalnom smislu ne zadovoljavaju zahtjeve novih radnih mjesta. Nadalje, demografski faktori i smanjenje broja učenika, studenata i radnika koje je prisutno u nizu razvijenih država dovode do prepoznavanja vrednovanja kao alata koji s jedne strane omogućuje privlačenje netradicionalnih polaznika i učenika u ispražnjene obrazovne ustanove dok s druge omogućuje lakši i brži ulazak stranih radnika sa razmjerno nepoznatim kvalifikacijama na tržište rada. Pritisci i potrebe tržišta rada slijedeća su skupina faktora koji potiču razvoj vrednovanja u pojedinim državama budući da nedostatak konkretnih znanja i vještina kod dijela mlađih radnika otvara prostor za one iskusnije koji takva znanja imaju ali im često nedostaju potrebne formalne kvalifikacije. Ovo je posebno naglašeno kod reguliranih profesija u kojima je uvjet zapošljavanja zadovoljenje formalnih uvjeta, gdje ponekad i promjene regulative i uvođenje rigoroznijih formalnih zahtjeva prisiljava radnike koji su i prije radili na takvim radnim mjestima da u kratkom roku steknu potrebne formalne kvalifikacije. Konačno, u ovu skupinu faktora mogu se ubrojiti i inicijative u pojedinim državama koje promiču stjecanje ključnih kompetencija. Budući da starije osobe takve kompetencije radije stječu u neformalnim uvjetima ili kroz informalno učenje u vlastitom domu, postupci naknadnog vrednovanja ostvarenih rezultata učenja postaju za takve korisnike sve popularniji.

Institucijski okvir i uloga dionika

Kao što je već u ovom poglavlju naglašeno, institucijski i zakonski okvir mogu u značajnoj mjeri potaknuti uvođenje sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja,

ali stvarni uspjeh svakog takvog sustava zapravo ovisi o njegovom prihvaćaju u društvu. U tom smislu se kao ključni element uspjeha pokazalo prihvaćanje vrednovanja od strane društvenih dionika te izgradnja osjećaja vlasništva i posljedično izgradnja njihovog povjerenja u cjelokupni proces. Tipični dionici čiji su stavovi i čija je uključenost značajna za uspjeh sustava vrednovanja su:

- Javne institucije i tijela – obično su oni nositelji čitavog procesa zaduženi za strateški razvoj, koordinaciju, financiranje te vanjsko osiguravanje kvalitete. Za uspješno uvođenje i funkcioniranje sustava vrednovanja potrebna je njihova inicijativa i proaktivnost (Werquin, 2010).
- Obrazovne ustanove – vrlo često upravo one dominantno provode postupke vrednovanja, a ponekad su i konkurencija drugim organizacijama koje se isključivo bave vrednovanjem. Praksa pokazuje da u srednjoškolskom obrazovanju obrazovne ustanove obično provode vrednovanje temeljem propisanih standarda dok u visokom obrazovanju često takvi standardi ne postoje ili su ustanove samostalne u provedbi vrednovanja, posebno onda kada se ono odnosi na pristup visokom obrazovanju ili izuzeće od dijela obrazovnih obveza temeljem prethodno stečenih znanja i vještina.
- Gospodarske, obrtničke i druge strukovne komore – u državama sa jakim sustavom komora ovakve ustanove su često uključene u postupke vrednovanja bilo u funkciji definiranja određenih standarda ili kao provoditelji vrednovanja za određene kvalifikacije ili dijelove kvalifikacija.
- Javni zavodi za zapošljavanje – temeljem sve većeg naglaska na zapošljivost i zapošljavanje, javni zavodi za zapošljavanje sudjeluju značajno u provedbi postupaka vrednovanja i to od informiranja nezaposlenih preko karijernog savjetovanja do provedbe samih postupaka vrednovanja u pojedinim državama (Hawley et al., 2011).
- Vrednovatelji i ostali stručnjaci u postupku vrednovanja – ova je skupina dionika u aktualnoj fazi razvoja sustava relativno slaba ali je za očekivati da će njihova uloga na oblikovanje sustava vrednovanja jačati u budućnosti.
- Poslodavci – uloga poslodavaca u sustavu vrednovanja izrazito varira od države do države. U nekim državama imaju zadaće razvoja politika vrednovanja, u drugima su uključeni u osiguravanje kvalitete, a negdje se nalaze u ulozi provoditelja vrednovanja. Također, negdje kroz kolektivne ugovore sa sindikatima potiču postupke vrednovanja (Murphy et al., 2014), dok ima i primjera kada ne potiču vrednovanje za vlastite zaposlenike radi straha od dodatnih troškova plaća temeljem promjene kvalifikacije (Dzelalija & Balković, 2014a).

Pored navedenih ključnih grupa dionika, potrebno je naglasiti ulogu organizacija civilnog sektora i sindikata koji vrlo često sudjeluju u promociji mogućnosti vrednovanja u pojedinom strukovnom sektoru ili pak za pojedinu socijalnu grupu. U svakom slučaju, praksa uspješnih implementacija vrednovanja kao i praksa uvođenja uspješnih kvalifikacijskih okvira ukazuje na nužnost uključenja svih navedenih dionika od samog početka procesa implementacije kako bi se umjesto oponenata stvarali zagovornici uvođenja vrednovanja (Chakroun, 2010).

Razvoj formalnog sustava obrazovanja i uvođenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira

Razvoj u sustavima formalnog obrazovanja u posljednjih petnaestak godina, te uvođenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira indirektno potiču uvođenje sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja kroz stvaranje nužne infrastrukture. Konkretno:

- Uvođenje ishoda učenja - olakšava provedbu vrednovanja radi mogućnosti korištenja istih standarda provjere dostignuća kod vrednovanja i u formalnom obrazovanju. Dodatno, kroz ishode učenja pripremljene korištenjem objavljenih opisnica razina moguće je vrednovanjem određivati razinu kompleksnosti znanja i vještina, neovisno o kontekstu njihovog stjecanja te činjenici da nisu bili utvrđeni u trenutku stjecanja nego naknadno u kontroliranim uvjetima. Konačno, korištenjem ishoda učenja pripremljenih za formalno obrazovanje moguće je primijeniti i dodjelu kreditnih bodova te time „kvantificirati“ vrijednost neformalno stečenih kompetencija i osigurati njihovu prenosivost i priznavanje prilikom izgradnje daljnjih kvalifikacija.
- Uvođenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira – iako vrednovanje postoji u nizu država i prije nego što su uvedeni nacionalni kvalifikacijski okviri (Hawley et al., 2011), njihovo uvođenje omogućuje istinsku provedbu preporuka Vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2012) odnosno provjeru dostignutog znanja i vještina u odnosu na propisane standarde.
- Razvoj standarda zanimanja – standardi zanimanja obično ne predstavljaju direktnu podlogu za provedbu vrednovanja ali su nužni u razvoju ostalih elemenata kvalifikacijskog okvira, iako ima država poput Grčke, u kojoj se oni koriste za tu svrhu (Chatzichristou, 2014b).
- Uvođenje kvalifikacija baziranih na kreditnim bodovima – kao što je već navedeno, ovakva infrastruktura omogućuje bolju prenosivost i prepoznatljivost dijelova kvalifikacija koje su ostvarene kroz vrednovanje.

- Uvođenje karijernog usmjeravanja i savjetovanja u formalno obrazovanje – ovakva infrastruktura potiče promociju vrednovanja te daje alternativne mogućnosti razvoja karijere za osobe koje u sustav obrazovanja dolaze iz svijeta rada.

Utjecaj vanjskih faktora

Pod utjecajem vanjskih faktora ovdje se misli na poticaj uvođenju vrednovanja koji daju brojne već spomenute europske smjernice i preporuke. Utjecaj ovakvih političkih dokumenata nije jednak na sve države, ali primjeri novih članica EU, pa tako i Hrvatske pokazuju da su upravo navedene inicijative bile poticaj pokretanju uvođenja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (Hawley et al., 2011). Pored političkih inicijativa koje budu prihvaćene od kreatora nacionalnih politika, nije zanemariv niti utjecaj različitih projekata financiranih iz europskih i drugih fondova koji pristupom od dna prema vrhu (engl. Bottom up) promoviraju i pilotiraju pojedine ideje, stvarajući plodno tlo za njihovu implementaciju na nacionalnoj razini. Ipak, kod takvih pristupa je važno naglasiti da po isteku projektnog financiranja održivost rezultata često postaje upitna ukoliko implementirana ideja nije u međuvremenu dobila širu podršku provedbi odnosno trajnom financiranju.

Analiza faktora koji utječu na implementaciju sustava vrednovanja predstavljena ovim poglavljem ukazuje na značajne nacionalne specifičnosti koje su utjecale na stvaranje različitih pristupa vrednovanju u različitim državama. Upravo navedene raznolikosti postavile su podlogu za istraživanje stavova dionika koje će biti prezentirano u nastavku ove disertacije, sve sa ciljem predlaganja održivog nacionalnog modela upravljanja znanjem pril vrednovanju koji je uklopiv u hrvatski kontekst na aktualno dosegnutom stupnju razvoja nacionalnog kvalifikacijskog okvira.

2.5.5. Smjernice za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja

Budući da je razvoj područja priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja započeo na razini Europske unije pred točno 20 godina i da je tekao relativno sporo, brojne su ga organizacije svojim generalnim smjernicama i preporukama nastojale potaknuti. Prvi takav dokument izradilo je Vijeće Europske unije 2004 godine pod nazivom „Europska zajednička načela za prepoznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja“ (engl. European common principles for the identification and validation of non-formal and informal learning)

(Council of the European Union, 2004). Ovaj dokument slijedile su „Europske smjernice za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja“ (engl. European guidelines for validation of non-formal and informal learning) (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009) kojeg su zajednički pripremili Europska Komisija i Cedefop. Krajem iste godine, na šestoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih (Confintea VI), donesen je od strane 144 države „Belemski okvir za aktivnosti“ (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010), pozivajući UNESCO da pripremi smjernice za priznavanje i vrednovanje ishoda učenja. Predmetni dokument pripremljen je u 2012 godini pod nazivom „UNESCO smjernice za priznavanje, vrednovanje i certificiranje ishoda neformalnog i informalnog učenja“ (engl. UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning) (UNESCO, 2012). Krajem iste godine je Vijeće Europske unije svojim preporukama o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja (engl. Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning) (Council of the European Union, 2012) donijelo aktualne smjernice uspostave vrednovanja koje u odnosu na dotadašnju praksu još jače naglašavaju važnost uspostave sustava vrednovanja povezanog sa standardima propisanim kvalifikacijskim okvirima, sa preporučenim rokom pune uspostave na EU razini do 2018 godine. Konačno, krajem travnja 2015 Cedefop je izdao i radnu (engl. draft) verziju najnovijih Smjernica za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja (Cedefop, 2015) kojom dodatno razrađuje odluku vijeća EU iz 2012 godine.

Analizom dosadašnjeg strateškog i političkog razvoja, te uvidom u pet skupina preporuka, smjernica i načela koja su do sada donijeti na ovu temu, može se zaključiti kako su razlozi relativno spore uspostave cjelovitih sustava vrednovanja koherentnih sa kvalifikacijskim okvirima uvjetovani dvjema činjenicama (Dzelalija & Balković, 2014a):

- Sustavi priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja trebali bi biti povezani sa kvalifikacijskim okvirima koji se također razmjerno sporo uspostavljaju, što usporava razvoj sustava vrednovanja.
- Obrazovni sustavi i inače se razmjerno sporo mijenjaju, a uvođenje vrednovanja neformalnog i informalnog učenja na određeni način umanjuje kontrolu koju obrazovne ustanove imaju nad postupkom stjecanja kvalifikacija, što može dovesti do stvaranja osjećaja osobne nesigurnosti kod zaposlenih u obrazovnim ustanovama. Budući da se upravo od predmetnih ustanova i osoba očekuje da budu predvodnici uvođenja sustava

vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja, moguće je iz navedenog razloga očekivati manjak entuzijazma, proaktivnosti pa čak i podrške ovakvom razvoju.

Kao podlogu razvoju budućeg modela sustava upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja u Hrvatskoj, bit će u nastavku analizirane ključne smjernice, preporuke i načela spomenuta u ovom poglavlju, dok će se istraživanja čiji su rezultati opisani nastavkom ove disertacije baviti definiranjem stavova domaćih dionika u odnosu na predložene smjernice i načela. Konačno, model sustava koji će biti predložen uključiti će sve navedene ulazne parametre, te će biti pripremljen kao jedno od mogućih rješenja koje uzima u obzir nacionalne specifičnosti i europska načela i smjernice, sve u svrhu njegovog uklapanja u nacionalni ali i europski razvojni kontekst u ovom području.

2.5.5.1. Europska zajednička načela za prepoznavanje i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Potreba za razvojem zajedničkih načela vrednovanja prepoznata je i iskazana kroz Kopenhašku deklaraciju u 2002. godini, kada su se ministri 31 europske države zaduženi za strukovno obrazovanje te socijalni partneri i Europska Komisija usuglasili o potrebi razvoja zajedničkih načela kako bi se premostile tada postojeće razlike u pristupima koje su pojedine države primjenjivale u postupcima priznavanja i vrednovanja. Daljnji poticaj razvoju predmetnih zajedničkih načela dan je početkom 2004. od strane Europske Komisije i Europskog vijeća unutar izvještaja o implementaciji strategije „ET 2010“ (Council of the European Union, 2009), kada je izrada zajedničkih načela prepoznata kao prioritet.

Europska zajednička načela grupiraju ukupno 29 temeljnih ideja u šest tematskih područja: svrha vrednovanja, prava pojedinca, odgovornosti institucija i dionika, stvaranje povjerenja, nepristranost te vjerodostojnost i zakonitost. Pojedinačna načela bit će prikazana unutar usporedne tablice u poglavlju 2.5.5.5., a generalno dokument daje preporuke kako slijedi:

- *Vrednovanje mora biti dobrovoljno*
- *Privatnost kandidata mora se poštovati*
- *Pravo pristupa vrednovanju i jednakost kandidata mora biti osigurana*
- *Dionici trebaju uspostaviti sustav vrednovanja*
- *Sustavi vrednovanja trebaju biti podržani savjetovanjem za kandidate*
- *Sustavi moraju imati osiguravanje kvalitete*

- *Postupci, procedure i kriteriji vrednovanja moraju biti pravedni i njihova kvaliteta mora biti osigurana*
- *Sustavi vrednovanja moraju uključivati dionike i respektirati njihove potrebe*
- *Vrednovanje mora biti nepristrano*
- *Vrednovanje trebaju provoditi stručno osposobljene osobe*

2.5.5.2. Europske smjernice za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja - 2009

Na temelju Europskih zajedničkih načela za prepoznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, u razdoblju od 2006 do 2009 Europska je Komisija u suradnji sa Cedefopom pripremila Europske smjernice za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009). Radi se o opsežnom dokumentu koji ne samo da predlaže smjernice za provedbu procesa vrednovanja, nego na određeni način sumira iskustva iz europskih država prikupljena od strane Cedefopa kroz izradu preglednog prikaza dostignuća vrednovanja (engl. European inventory on validation of non-formal and informal learning) te ih stavlja u širi europski i nacionalni kontekst, koristeći pri tome i Europska zajednička načela. Za razliku od zajedničkih načela, smjernice za provedbu usmjerene su više na praktične preporuke za uspostavu i provedbu sustava priznavanja i vrednovanja na različitim razinama, od europske preko nacionalne, razine institucije koje provodi proces do razine pojedinca. Preporuke su grupirane unutar sedam poglavlja kako slijedi:

A) Efikasne prakse vrednovanja - Europska perspektiva

Unutar ovog poglavlja smjernice naglašavaju potrebu usklađivanja vrlo različitih praksi i pristupa priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja koje su prisutne u EU državama te pozivaju države članice da uzmu u obzir i implementiranju zajednička načela. Dodatno, smjernice ukazuju na postojanje i preporučaju korištenje europskih načela za osiguravanje kvalitete u obrazovanju koji predstavljaju dodatak preporuci Europskog parlamenta i Vijeća Europske unije o uvođenju europskog kvalifikacijskog okvira (The European Parliament and the Council of the European Union, 2008) kao i smjernica za osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju (European Parliament & Council of the European Union, 2009). Nadalje, preporuča se povezivanje sustava priznavanja i vrednovanja sa formalnim obrazovnim sustavima te korištenje razina ishoda učenja navedenih unutar Europskog kvalifikacijskog okvira - EKO. Dodatno, potiče se korištenje europskih alata za

povećanje transparentnosti poput Europass-a i Youthpass-a ali i korištenje kreditnih bodova (ECTS, ECVET) kao osnove za određivanje obujma kvalifikacija ili njihovih dijelova dodijeljenih kroz procese vrednovanja.

B) Efikasne prakse vrednovanja - nacionalna perspektiva

Uspoređujući postojeće nacionalne prakse u provedbi procesa priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja te europske strateške odrednice razvoja sustava obrazovanja, Smjernice navode važnost korištenja nacionalnih kvalifikacijskih okvira kao elemenata potpore uspostavi sustava priznavanja i vrednovanja. Unutar smjernica se posebno naglašava važnost korištenja standarda kvalifikacija ili standarda zanimanja navedenih unutar nacionalnih kvalifikacijskih okvira kao podloge za provedbu postupaka vrednovanja, pri čemu se skreće posebna pažnja na nužnost korištenja istih standarda dodjele kvalifikacija u formalnom obrazovanju kao i kod vrednovanja, u cilju stvaranja jednake razine povjerenja u kvalifikacije neovisno o načinu njihovog stjecanja (dodjele). Isto tako, nacionalni kvalifikacijski okvir prepoznati su kao sredstvo promocije uvođenja praksi i sustava vrednovanja i priznavanja tamo gdje one još ne postoje ali i kao alat za privlačenje netradicionalnih skupina polaznika u sustave obrazovanja.

Nadalje, navodeći temeljne vrste postupaka koji se primjenjuju unutar priznavanja i vrednovanja, smjernice upućuju na važnost korištenja formativnih oblika provjere znanja radi informiranja uključenih pojedinaca o njihovim trenutnim kompetencijama i sumativnih oblika provjere znanja i vještina radi donošenja odluke o dodjeli kvalifikacija odnosno radi certificiranja znanja i vještina. Smjernice također kroz postojeće prakse prisutne u Europi navode financijske i organizacijske aspekte vrednovanja, navodeći kako su ovi postupci u nekim državama besplatni i predstavljaju pravo pojedinca (npr. Francuska), u drugim državama oni nisu na razini ljudskog prava ali su besplatni i financirani od države, dok se u mnogim državama članicama EU vrednovanje naplaćuje od njegovih korisnika ili poslodavaca. Analizirajući model naplate vrednovanja Smjernice daju generalna razmatranja o mogućim pristupima formiranju cijene za takvu uslugu.

C) Efikasne prakse vrednovanja - organizacijska perspektiva

Unutar ovog poglavlja Smjernice kroz analizu dionika i organizacija uključenih u procese vrednovanja ili zainteresiranih za rezultate vrednovanja prepoznaju njihove specifičnosti i daju preporuke o efikasnim praksama postupanja. Tako su kao ključni dionici prepoznate formalne

obrazovane ustanove, kompanije, obrazovne ustanove za obrazovanje odraslih, te udruge i druge organizacije civilnog društva sa dobrovoljnom participacijom. Budući da javnost u mnogim državama iz tradicionalnih razloga obrazovanje smješta u okvire formalnih obrazovnih ustanova, te da povjerenje u diplome i javne isprave (certifikate) uglavnom temelji na vremenu provedenom unutar formalnog procesa obrazovanja, uvođenje sustava vrednovanja u velikoj mjeri dovodi u pitanje takva shvaćanja. U tom smislu ustanove formalnog obrazovanja i njihovi djelatnici igraju ključnu ulogu u uvođenju sustava vrednovanja, budući da upravo one temeljem već izgrađenog povjerenja javnosti mogu osigurati prihvaćanje rezultata procesa vrednovanja. Smjernice stoga pozivaju na uvođenje mjera koje potiču ustanove formalnog obrazovanja da aktivno provode vrednovanje, uz istovremeno ukazivanje na činjenicu kako time ne gube kontrolu nad procesom i kako se time ne umanjuje njihov značaj niti vrijednost procesa obrazovanja koji provode. Dodatno, unutar Smjernica se naglašavaju koristi koje ustanove formalnog obrazovanja mogu imati od vrednovanja, od pristupa novih polaznika do boljeg povezivanja sa ostalim dionicima, posebno sa poslodavcima. Smjernice nadalje potiču poslodavce da podupiru postupke vrednovanja za svoje zaposlenike u okviru širih aktivnosti razvoja njihove karijere unutar kojih vrednovanje može poslužiti za identifikaciju područja u kojima je potrebno dodatno obrazovanje, ali i formaliziranje kompetencija koje su stečene na radnom mjestu. Poslodavci bi u ovom procesu trebali podjednako respektirati vlastite interese kao i interese zaposlenika jer prakse kompanija koje su koristile takav pristup pokazuju veću motiviranost zaposlenika, skraćanje vremena potrebnog za obrazovanje, bolju retenciju zaposlenika i slično.

Ustanove za obrazovanje odraslih obično se bave provođenjem obrazovnih programa koje pojedincima služe za osobni ili za profesionalni razvoj. Programi za profesionalni razvoj vrlo su često povezani sa zahtjevima tržišta rada i pojedinci su radi bolje zapošljivosti i razvoja karijere već i interno motivirani certificirati takvo učenje i formalizirati njegove rezultate. S druge strane, učenje za osobne i društvene potrebe odnosno učenje radi intrinzične osobne motivacije za stjecanjem znanja često ostaje „skriveno“ i često za njega ne postoje adekvatne potvrde niti se ono, ma koliko zapravo bilo vrijedno, koristi kao element izgradnje formalnih kvalifikacija. Smjernice prepoznaju specifičnost ovakvog učenja i ovako stečenih kompetencija te ukazuju na mogućí pristup motiviranju takvih pojedinaca da svoja znanja i vještine formaliziraju kroz vrednovanje, u okviru djelovanja ustanova za obrazovanje odraslih. Konačno, znanja stečena u udrugama i organizacijama civilnog društva kroz dobrovoljni rad ili još više kroz volontiranje također predstavlja važnu podlogu za razvoj osobne karijere

pojedinaca ali isto tako i za razvoj ukupnog ljudskog kapitala društva. Ipak, zbog pretežno ideoloških razloga često takvo znanje ostaje skriveno budući da pojedinci uključeni u dobrovoljne aktivnosti teško prihvaćaju sumativni i razmjerno regulirani pristup koji vrednovanje koristi. Smjernice naglašavaju ovaj problem i pozivaju na promišljanje o mogućim implementacijskim rješenjima koja ne bi poljuljala koncept i načela vrednovanja, ali bi barem donekle prevladala uočene ideološke barijere.

Konačno, Smjernice u ovom poglavlju naglašavaju međusobnu povezanost svih institucijskih dionika koji sudjeluju u postupcima vrednovanja, te ukazuju na postojanje, uloge i važnost specifičnih institucija koje se bave osiguravanje kvalitete i koordinacijom nacionalnih postupaka vrednovanja (poput akreditacijskih agencija i slično). Uzimajući u obzir specifičnosti pojedinih institucija kao i njihove uloge u postupcima vrednovanja, Smjernice ukazuju na opasnost uvođenja različitih standarda vrednovanja koji bi doveli do diskriminacije građana temeljem načina stjecanja kvalifikacije. U tom smislu, ponovo se naglašava kako institucijske specifičnosti treba njegovati, ali kako isto tako treba primijeniti jednaka načela osiguravanja kvalitete i vrednovanje temeljiti na standardima propisanim nacionalni kvalifikacijskim okvirima kako bi se izbjegao rizik diskriminacije.

D) Efikasne prakse vrednovanja – razina pojedinca

Smjernice naglašavaju, jednako kao i Zajednička europska načela vrednovanja, kako pojedinac, njegove potrebe i interesi moraju biti stavljeni u fokus procesa vrednovanja. U tom se smislu naglašava kako vrednovanje mora biti za pojedinca dobrovoljno te kako je nužno osigurati kvalitetno informiranje i karijerno savjetovanje za pojedinca u procesu dok on još razmatra uključanje u postupak vrednovanja, kao bi ga se motiviralo na uključanje. Nadalje, kada je pojedinac jednom već u postupku vrednovanja treba podršku proširiti na pomoć u pripremi dokumentacije (npr. portfelja dokaza), pomoć u samoprocjeni znanja i vještina (formativne metode), ponudu dodatnog obrazovanja te konačno podršku u procesu provjere znanja (sumativne metode). Smjernice navode tipične elemente informiranja i savjetodavne potpore te navode kako uvođenje IT sustava za podršku procesima vrednovanja može biti vrlo korisno kako bi potaknulo uključanje većeg broja pojedinaca i kako bi poboljšalo efikasnost i kvalitetu podrške u procesu vrednovanja.

E) Struktura procesa vrednovanja

Analizirajući sam proces vrednovanja Smjernice ga grubo dijele u tri faze: orijentacija, provjera znanja i eksterna evaluacija, kao što je već prikazano u tablici 6, te navode ključne elemente procesa koji opisuju njegovu kvalitetu:

- Pouzdanost (bi li rezultat procesa bio jednak kada bi se on ponovo proveo pod istim uvjetima?)
- Vjerodostojnost (vrednuju li se znanja i vještine koje se zaista trebaju vrednovati?)
- Sigurnost i povjerljivost (je li kandidat u postupku adekvatno zaštićen?)
- Standardi (jesu li razina i kontekst jasno definirani?)
- Održivost (je li proces vrednovanja dugoročno održiv?)
- Vidljivost (je li proces jasan i poznat široj javnosti?)
- Prikladnost (je li proces prikladan za potrebe kandidata?)
- Financijska efikasnost (je li proces financijski efikasan?)

Smjernice u fazi orijentacije navode potrebu kvalitetnog informiranja pojedinca i dionika o procesu te o njegovim mogućim koristima i to kroz izradu i distribuciju odgovarajućih materijala kao i kroz rad savjetnika. U fazi provjere znanja smjernice na ovom mjestu navode samo elemente provjere od prikupljanja dokaza do njihove adekvatne prezentacije. Konačno, u fazi eksterne evaluacije Smjernice ukazuju na važnost osiguravanja kvalitete unutar svih elemenata procesa kao i važnost naknadne vanjske evaluacije faza orijentiranja i provjere znanja.

F) Metode u postupcima priznavanja i vrednovanja

Smjericama su navedene metode koje su detaljno već prikazane u poglavlju 2.5.3. ove disertacije, pri čemu se navodi kako su metode za provjeru znanja u osnovi jednake kao i metode za provjeru znanja koje se koriste u formalnom obrazovanju, pri čemu ih je korisno kombinirati kako bi se osigurala njihova efikasnost i visoka pouzdanost. Pri tome se nadalje navodi kako predmetne metode trebaju biti prilagođene kako bi naglasile nestandardni karakter neformalnog i informalnog učenja. Ovaj prijedlog načelno može biti u suprotnosti sa novijim preporukama za provedbu vrednovanja (Council of the European Union, 2012) pa ga je nužno kritički razmotriti iz perspektive koncepta „jednake vrijednosti“, što će biti prikazano u narednim poglavljima.

G) Provođitelji vrednovanja

Smjernice naglašavaju kako kvaliteta proces vrednovanja u najvećoj mjeri ovisi o kvaliteti i znanju stručnjaka uključenih u te procese. U tom smislu smjernice prepoznaju tri ključne uloge: savjetnik, ispitivač i administrator procesa te navode kako je važno osigurati njihovu dobru interakciju kao i kontinuirano obrazovanje u području vrednovanja. Naglašavajući specifičnosti i važnosti pojedinih uloga, Smjernice prepoznaju savjetnike kao ključne osobe u procesu koje moraju imati specifična dodatna znanja i vještine o obrazovnom sustavu, procesu vrednovanja, tržištu rada te moraju dobro surađivati sa ispitivačima kako bi pojedincu zainteresiranom ili uključenom u proces vrednovanja mogli pružiti adekvatne i ispravne informacije. Za razliku od njih, uloge administratora i ispitivača nisu u tolikoj mjeri specifične i preklapaju se dobrim dijelom sa ulogama nastavnika i administratora u formalnom obrazovanju.

2.5.5.3. *UNESCO smjernice za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*

UNESCO-ve smjernice za priznavanje, vrednovanje i certificiranje ishoda neformalnog i informalnog učenja su za razliku od Cedefop-ovih značajno kraće i jezgrovitije, te naglašavaju kako je neformalno i informalno učenje ključna poluga razvoja koncepta cjeloživotnog učenja budući da osiguravaju „vidljivost“ ostvarenih dostignuća učenja. Dokument definira ključna načela vrednovanja te kroz šest odvojenih područja daje preporuke za implementaciju sustava vrednovanja i priznavanja na nacionalnoj razini. Ključna načela koja prepoznaje UNESCO su:

- Osigurati pristup obrazovanju i vrednovanju za svakog pojedinca
- Promocija jednake vrijednosti ishoda učenja neovisno o načinu učenja, što uključuje tretiranje kompetencija stečenih u formalnom i neformalnom ili informalnom okruženju jednako
- Staviti fokus procesa vrednovanja na pojedinca i učiniti ga dobrovoljnim
- Osigurati otvorenost i fleksibilnost pristupa formalnom obrazovanju
- Procesi vrednovanja moraju uključivati i osiguravanje kvalitete kako bi bili relevantni, pouzdani, pošteni i transparentni
- Pojačavati partnerstvo među dionicima i promovirati svijest o podijeljenoj odgovornosti dionika za uspješnost vrednovanja

Preporuke za uvođenje vrednovanja na nacionalnoj razini koje daje UNESCO su:

A) Prepoznavanje vrednovanja kao dijela strategije cjeloživotnog učenja

UNESCO preporuča državama članicama EU da priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja prepoznaju kao ključni dio strategije cjeloživotnog učenja te da ga povežu sa razvojem i uvođenjem nacionalnih kvalifikacijskih okvira. Nadalje, UNESCO prepoznaje kako je važno izgraditi poveznice između rezultata formalnog i neformalnog / informalnog učenja kroz standard dostupne unutar nacionalnih kvalifikacijskih okvira.

B) Izgradnja sustava vrednovanja koji su dostupni svim građanima

Kroz Smjernice se državama članicama preporuča izrada procedura koje bi obuhvatile sve faze procesa vrednovanja uz korištenje formativnih i sumativnih načina provjere znanja, pri čemu se upravo sumativne provjere navode kako osnova za certificiranje znanja. Također, naglašava se važnost informiranja kandidata u procesu vrednovanja kao i potreba uvođenja posebnih oblika potpore pripadnicima marginaliziranih skupina (osobe koje rano napuštaju obrazovanje, osobe niske obrazovne razine i slično).

C) Pozicioniranje vrednovanja kao integralnog dijela obrazovnog sustava

UNESCO prepoznaje kako je vrednovanje nužno kako bi se osigurali alternativni načini pristupa i završavanja programa formalnog obrazovanja pa u svrhu što lakše integracije vrednovanja preporuča državama članicama EU da svoje formalne obrazovne programe izgrađuju na ishodima učenja te da promiču jednaku vrijednost ishoda učenja neovisno o načinu njihovog stjecanja.

D) Izgradnja koordiniranih nacionalnih struktura za vrednovanje

Smjernice prepoznaju da sustav vrednovanja može biti uspješan isključivo ukoliko uključuje sve ključne dionike te stoga poziva države članice EU da jasno definiraju uloge institucijskih dionika te da izgrade pouzdane procese osiguravanja kvalitete koje podupiru odgovarajuće institucije. Nadalje, pozivaju institucije koje će se baviti ili se bave vrednovanjem da razviju vlastitu infrastrukturu te da osiguraju pristupačnost ponude vrednovanja na mjestima gdje potencijalni kandidati žive i rade.

E) Izgradnja kadrovskih kapaciteta za vrednovanje

UNESCO naglašava kako osobe koje su uključene u vrednovanje trebaju imati odgovarajuća znanja i vještine, ali i kvalifikacije potrebne za provedbu postupaka vrednovanja te navodi kako je potrebno osigurati mehanizme njihovog daljnjeg obrazovanja kao i međusobnu razmjenu iskustava na nacionalnoj ali i međunarodnoj razini.

F) Uspostava održivih sustava financiranja vrednovanja

Kroz Smjernice UNESCO naglašava kako je trajno i održivo financiranje postupaka vrednovanja nužno za njihov razvoj te s tim ciljem poziva na osiguravanje dovoljne količine javnih sredstava za uspostavu osnovne infrastrukture vrednovanja (standardi, institucije za

osiguravanje kvalitete...), dok s druge strane upućuje na podijeljeno financiranje samih postupaka između pristupnika i drugih dionika te na potrebu posebnih financijskih pogodnosti za pripadnike marginaliziranih i ranjivih skupina kandidata.

2.5.5.4. *Preporuke Vijeća Europske unije za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*

Preporuke Vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2012) fokusirane su na tri područja, prvo koje se odnosi na razvoj na razini nacionalnih država, drugo koje se odnosi na izvješćivanje komisije o napretku i suradnju sa Europskom Komisijom i treće koje se odnosi na zadatke Europske Komisije i njenih agencija. Ključne preporuke na razini nacionalnih država mogu se podijeliti u pet ključnih skupina:

- A) Do 2018 države članice EU trebaju, u skladu sa vlastitim specifičnostima uvesti vrednovanje neformalnog i informalnog učenja koje bi građanima omogućilo stjecanje punih ili djelomičnih kvalifikacija temeljem predmetnih procesa.
- B) U procese priznavanja i vrednovanja koji će se uvoditi uključiti identificiranje ishoda učenja koje pojedinac posjeduje, njihovo dokumentiranje, provjeru znanja te izdavanje javne isprave (certificiranje) u obliku pune ili djelomične kvalifikacije odnosno drugih potvrda i kreditnih bodova koji se mogu koristiti za stjecanje kvalifikacije. Navedeni elementi trebaju biti pojedincima dostupni pojedinačno ili u kombinaciji, sukladno stvarnim potrebama pojedinca.
- C) Sustave priznavanja i vrednovanja temeljiti na načelima kako slijedi:
 - Vrednovanje povezati sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirom i posredno sa EKO-m
 - Informacije o postupku vrednovanja i o njegovim korisnostima trebaju biti dostupne kandidatima i javnosti
 - Nezaposleni i osobe iz marginaliziranih grupa trebaju imati pristup vrednovanju, između ostalog radi utvrđivanja njihovih znanja i vještina za potrebe povećanja zapošljivosti
 - Vrednovanje mora biti podržano karijernim i drugim oblicima savjetovanja za kandidate
 - Vrednovanje mora biti podržano sustavima osiguravanja kvalitete temeljenim na postojećim organizacijskim okvirima u ovom području, kako bi osigurali pouzdane, ispravne i vjerodostojne metode provedbe

- Treba biti osigurano obrazovanje profesionalaca uključenih u procese vrednovanja
- Kvalifikacije ili njihovi dijelovi koje je moguće stjecati kroz vrednovanje moraju odgovarati propisanim standardima koji su isti odnosno ekvivalentni onima primijenjenim za stjecanje kvalifikacija u formalnom obrazovanju
- Potiče se korištenje „alata“ poput Europass-a i Youthpass-a radi što bolje transparentnosti stečenih ishoda učenja
- Za vrednovanje je potrebno koristiti postojeće bodovne sustave poput ECTS i ECVET

D) Poticati uključenje dionika u razvoj i implementaciju sustava priznavanja i vrednovanja i to na način da s jedne strane poslodavci i organizacije iz civilnog sektora kroz alate poput Europass-a i Youthpass-a unose podatke o ishodima učenja stečenim na radu ili kroz volontiranje. S druge strane se potiču ustanove koje provode formalno obrazovanje da koriste vrednovanje i njegove rezultate radi olakšavanja pristupa obrazovnim programima i radi izuzeća od obveza pohađanja dijelova nastave temeljem vrednovanih ishoda učenja.

E) Poticati koordinaciju dionika uključenih u procese vrednovanja.

2.5.5.5. Europske smjernice za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja – radna verzija 2015

U trenutku završavanja ove disertacije bila je za dionike koji su sudjelovali u izradi i implementaciji pojedinih ključnih EU dokumenata relevantnih za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja dostupna radna verzija Europskih smjernica koju su zajednički pripremili Cedefop i Europska Komisija (Cedefop, 2015). Predmetni radni dokument na određeni način predstavlja nastavak Cedefop-ovih napora u potpori provedbi priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, a naslanja se značajno na odluku Vijeća Europske unije o uvođenju vrednovanja (Council of the European Union, 2012). Pristup unutar ovog dokumenta nešto je jezgrovitiji i konkretniji u odnosu na Smjernice iz 2009 (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009) a sadržajno je podijeljen u četiri ključne cjeline kako slijedi:

A) Osnovni elementi procesa vrednovanja

Unutar ove cjeline Smjernice navode četiri ključne faze u procesu vrednovanja koje prepoznaje Preporuka Vijeća EU iz 2012 (identifikaciju, dokumentiranje, provjeru znanja i izdavanje javne

isprave (certifikaciju)) te se upućuje države članice da kod implementacije vrednovanja imaju na umu kako pojedinac koji odluči vrednovati svoja znanja i vještine treba biti fokus procesa, što pak znači kako bi trebao imati pravo u bilo kojoj fazi procesa isti završiti. Ovo konkretno znači da treba predvidjeti situacije u kojima pojedinci nakon formativne faze (identifikacije i dokumentiranja) odluče odustati od sumativnog dijela procesa te prikupljene rezultate žele koristiti samo kao podlogu za razvoj karijere. Pri tome Smjernice naglašavaju da ukoliko je cilj vrednovanja stjecanje formalne kvalifikacije tada se postupak treba bazirati na propisanim kvalifikacijskim standardima dostupnim unutar nacionalnih kvalifikacijskih okvira. Analizirajući detaljnije četiri faze u procesu vrednovanja, Smjernice daju preporuke o mogućim pristupima unutar svake. Pri tome kao primjer dobre prakse navode mogućnost korištenja formativnih ispita samoprocjene u fazi identifikacije znanja. U fazi dokumentacije, Smjernice i dalje navode portfelj (engl. portfolio) dokaza kao dominantni pristup, naglašavajući potrebu harmonizacije na EU razini i identificirajući pritom ESCO (European Commission, 2013a) kao mogući potporni mehanizam u tom smislu.

Fazu provjere znanja (engl. assessment) Smjernice naglašavaju kao ključnu za stvaranje povjerenja i za vjerodostojnost samog postupka vrednovanja. U tom smislu opisuju moguće postupke vrednovanja (od „klasičnih“ ispita do vrednovanja dokumentiranih dokaza), naglašavajući donekle „suprotstavljene“ zahtjeve vjerodostojnosti (isti ispit kao u formalnom obrazovanju) i prilagođavanja kontekstu stjecanja znanja svakog pojedinca (specifični ispiti prilagođeni svakom polazniku). Ipak, smjernice naglašavaju kako u slučaju vrednovanja koje završava izdavanjem formalne isprave o kvalifikaciji (potvrda odnosno javna isprava za položene ishode učenja) sumativni pristup provjeri znanja mora biti osiguran kako bi se izbjegli „A“ i „B“ certifikati i diplome.

B) Uvjeti za razvoj i implementaciju sustava vrednovanja

Slijedeći preporuke Vijeća EU iz 2012, Smjernice u ovom dijelu prvo naglašavaju važnost potpore pojedincu koji pristupa vrednovanju kroz informiranje, savjetovanje i vođenje kroz proces vrednovanja. Ovi postupci trebali bi osigurati da pojedinac zainteresiran za vrednovanje već i prije pristupanja procesu zna što može od procesa očekivati, koji bi se standardi koristili i koje dokaze treba predočiti prilikom pristupanja vrednovanju. Informiranje i savjetovanje pojedinaca koji pristupaju vrednovanju moguće je izvoditi na više načina, pri čemu Smjernice navode različite pristupe kao i izazove sa kojim se svaki od njih suočava (ekskluzivna institucija

za savjetovanje i informiranje, mreža sektorskih institucija, ponuđači vrednovanja, web bazirano informiranje, itd.).

Drugi fokus unutar ovog područja Smjernica vezan je za koordinaciju dionika i sustave upravljanja te organizaciju postupaka vrednovanja na nacionalnoj razini. Smjernice ovdje navode različite pristupe, od centraliziranog (gdje samo jedna institucija koordinira vrednovanje na nacionalnoj razini) do onih potpuno decentraliziranih i dereguliranih. Nadalje, Smjernice naglašavaju važnost zakonske regulacije ovog područja. Pri tome temeljni zaključak koji se nameće na temelju analize uspješnosti različitih pristupa u EU državama poziva na promišljanje o uvođenju centralne nacionalne organizacije koja bi se bavila koordiniranjem procesa vrednovanja.

Treće područje na koje se Smjernice fokusiraju vezano je za korištenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira kao potpornog sustavu vrednovanju, sa posebnim naglaskom na važnost prepoznavanja kompetencija kod pojedinaca te korištenja ishoda učenja kao podloge za razvoj njihove karijere. Kako bi ovakav pristup bio moguć, potrebno je unutar NQF-ova osigurati mogućnost stjecanja kvalifikacija i/ili ishoda učenja kroz vrednovanje, dok je sa druge strane nužno osigurati priznavanje već certificiranih ishoda učenja kao podloge za izgradnju novih kvalifikacija kroz obrazovanje (izuzeće od pohađanja dijela nastave i od polaganja dijela ispita). Pozivajući se na koncept „jednake vrijednosti“ koji predlaže Preporuka Vijeća EU iz 2012, Smjernice navode kako je nužno za potrebe stjecanja kvalifikacije ili dijela kvalifikacije koristiti propisane standarde koji su dio NQF-a i koji se koriste i u formalnom obrazovanju. Ipak, proučavajući prakse različitih država Smjernice jasno naglašavaju razliku između standarda zanimanja i „obrazovnih standarda“ koji još uvijek u nekim državama nisu zapravo razvijeni temeljem ishoda učenja nego obrazovnih ciljeva i ulaznih (engl. input) parametara, što ih pak čini neprikladnim za provedbu vrednovanja.

Slijedeće područje koje Smjernice naglašavaju je osiguravanje kvalitete, gdje je sustav osiguravanja kvalitete predviđen kroz postojanje strategije osiguravanja kvalitete, korištenje primjedbi i prijedloga samih kandidata, stalno poboljšavanje i razvoj sustava (Demingov krug kvalitete, engl. PDCA circle) te konačno vanjsko vrednovanje unutarnjih sustava osiguravanja kvalitete. Osnovni fokus sustava osiguravanja kvalitete, kako ga vide Smjernice, je stvaranje pouzdanog sustava vrednovanja temeljenog na jasnim i propisanim standardima koji će u svakom ponovljenom slučaju na temelju istih ulaznih parametara davati isti, pouzdani rezultat.

Smjernice navode temeljne uloge stručnjaka koji će sudjelovati u vrednovanju te prepoznaju pet skupina stručnjaka:

- Stručnjaci u postupku orijentacije (zaduženi za informiranje, savjetovanje i vođenje kroz proces)
- Ispitivači
- Eksterni promatrači
- Voditelji postupka / centra za vrednovanje
- Ostali stručnjaci

Kao ključne osobe u postupku vrednovanja Smjernice prepoznaju savjetnike koji rade na osvještavanju i stvaranju realnih očekivanja kod kandidata u postupku vrednovanja te ih na taj način pripremaju za postupak. Posebno je u tom smislu važno da savjetnik (koji djeluje kao potporna osoba u službi kandidata) ne sudjeluje u postupku ispitivanja kako bi se osigurala nepristranost ispitivanja i pouzdanost čitavog postupka vrednovanja. S druge strane, ovakav zahtjev stavlja dodatni pritisak na savjetnika jer on, da bi uspješno savjetovao kandidate, mora biti dobro upoznat sa sadržajem koji se ispituje (što ispitivač inherentno zna). Specifičnost zahtjeva koji se postavljaju pred ulogu ispitivača vezana je za njihovo formalno obrazovanje ili iskustvo te njihovo specifično dodatno obrazovanje za provedbu procesa vrednovanja. Uloga eksternih promatrača po prvi se puta spominje unutar ove verzije Smjernica, te je zamišljena kao uloga stručnjaka za osiguravanje kvalitete (koji prolazi i odgovarajuće obrazovanje u tom smislu) koji sudjeluje u procesima savjetovanja i provjere znanja ali ne nužno kao stalno uključeni član nego kao osoba koja provjerava dokaze i dokumente i pomaže povećati vjerodostojnosti i izgraditi povjerenje u čitav proces.

C) Različiti konteksti vrednovanja

Unutar ovog područja Smjernice prepoznaju specifičnosti vrednovanja u tri različita konteksta:

- **Vrednovanje unutar procesa obrazovanja:** predstavlja danas u EU još uvijek dominantni način vrednovanja (European Commission et al., 2014), pri čemu on nije jednako razvijen na svim razinama i u svim vrstama obrazovanja. Tako u području obrazovanja odraslih ovaj sustav funkcionira razmjerno dobro uz mogućí „interni sukob interesa“ u slučajevima kada se ponuđačima obrazovanja koji provode i vrednovanje bolje isplati provoditi obrazovanje od vrednovanja. U srednjoškolskom strukovnom obrazovanju (engl. VET), vrednovanje je razmjerno razvijeno radi čestog korištenja praktične nastave i učenja na radnom mjestu i unutar formalnih programa. S druge strane

visokoškolske ustanove slabije su zainteresirane za vrednovanje i ono se počinje češće pojavljivati tek od uvođenja Bolonjske reforme. Ipak, obično se koristi kao podloga za jednostavnije pristupanje visokom obrazovanju ili za dobivanje izuzeća od obveze pohađanja dijela nastave. Vrlo je rijetko na ovoj obrazovnoj razini vrednovanje korišteno za dodjelu čitave kvalifikacije (djelomični ili pune). Konačno, programi osnovnoškolskog i gimnazijskog obrazovanja obično nisu na razini EU pripremljeni korištenjem ishoda učenja što ih čini neprilagođenim (u ovom trenutku) za provedbu vrednovanja. Ipak, takva bi praksa bila vrlo korisna primjerice za odrasle osobe koje nemaju završenu osnovnu školu.

- **Vrednovanje kao podloga certificiranju učenja iz otvorenih izvora:** budući da se otvoreni obrazovni izvori (engl. open educational resources) poput on-line seminara sve više koriste, postavlja se pitanje kako osigurati vjerodostojno vrednovanje znanja polaznika takvog obrazovanja. Kao podloga za rješenje nameću se ishodi učenja i kreditni bodovi te standardi koje bi i takvi sadržaji trebali zadovoljiti kako bi pravilno pripremili kandidate i za postupke vrednovanja.
- **Vrednovanje u kompanijama:** različiti oblici vrednovanja se provode u kompanijama kako u postupcima selekcije budućih zaposlenika, tako i kod napredovanja ili nakon internih treninga. Budući da ovi postupci obično ne uzimaju u obzir eksterne standarde, njihovi rezultati nisu pouzdani niti pojedincima predstavljaju podlogu za razvoj karijere izvan kompanije. U tom smislu Smjernice pozivaju na razmatranje načina na koji i se postupci koje provode kompanije mogli formalizirati odnosno omogućiti građanima prenosivost javnih isprava (certifikata) i potvrda stečenih u kompaniji i na druga područja razvoja karijere.
- **Provjere znanja i vještina kao podloga za zapošljavanje:** pojedine države provode unutar niza aktivnosti karijernog usmjeravanja i razvoja karijere, primjerice nezaposlenih, postupke procjene znanja i vještina. Ovakvi postupci često se izvode bez korištenja propisanih standarda iz kvalifikacijskih okvira, pa je njihov rezultat i vrijednost za razvoj karijere pojedinca ograničena. U tom smislu Smjernice naglašavaju prisutnost „preklopljenih“ sličnih aktivnosti te sugeriraju načine koji bi doveli do šire primjenjivosti i veće vrijednosti potvrda o provjeri znanja i vještina.
- **Vrednovanje unutar nevladinog sektora:** nevladin ili treći sektor obično predstavljaju udruge i druge nevladine organizacije unutar kojih je moguće stjecati vrijedna znanja i iskustva. Ovaj sektor obično je specifičan jer ne smatra prikladnim da se vrednovanje znanja i vještina koje su stečene radom ili volontiranjem provjeravaju u skladu sa

formalnim standardima. Ipak, ako se provjera ne radi na taj način onda niti potvrde koje bi se mogle izdati ne daju pojedincima punu mogućnost korištenja vrednovanog znanja za primjerice zapošljavanje ili nastavak obrazovanja. U tom smislu Smjernice navode mogućnosti da se koriste različite „izlazne“ razine unutar postupka vrednovanja (dokumentiranje u odnosu na izdavanje javne isprave odnosno certificiranje).

D) Alati korišteni u postupcima vrednovanja

Unutar ovog područja Smjernice naglašavaju važnost izbora odgovarajućih alata za vrednovanje, pri čemu poseban naglasak stavljaju na alate za procjenu (provjeru) znanja. Pri tome naglašavaju kako kod izbora odgovarajućeg alata treba imati u vidu temeljnih pet karakteristika svakog takvog alata: validnost, pouzdanost, poštenost, kognitivni raspon i primjenjivost. Također, opisujući pojedine metode vrednovanja Smjernice kao primjer navode portfelj dokaza koji sa jedne strane može sadržavati dokaze poput životopisa ili potvrda poslodavaca (te je tada to alat za prikaz rezultata), dok s druge taj isti instrument može sadržavati rezultate sumativnih testiranja i ispita (pa je tada alat za prikupljanje dokaza) ili kombinaciju obje vrste dokaza. Analizirajući svaki od tipično korištenih alata za prikaz / prezentaciju ili prikupljanje / izvlačenje dokaza, Smjernice navode pojedinačne prednosti i mane njihovog korištenja.

2.5.5.6. Usporedni prikaz aktualnih smjernica, načela i preporuka za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja

Kako bi osigurali što bolji pregled predstavljenih smjernica, načela i preporuka, poslužiti ćemo se sa proširenom tablicom usporedbe kakvu inicijalno daju Balković i Dželalija (Mislav Balković & Dzelalija, 2015) u svom analitičkom pregledu ovog područja. Nomenklatura kojom su u tablici 7 podijeljene preporuke i načela prema područjima poslužiti će kao podloga za predlaganje elemenata modela sustava upravljanja znanjem kod vrednovanja koji će biti predstavljen unutar ove disertacije na temelju predstavljenih smjernica i stavova dionika u Hrvatskoj.

TABLICA 7. Usporedni prikaz smjernica, načela i preporuka u relevantnih za sustav vrednovanja

Skupina načela	Oznaka	Zajednička europska načela Vijeća Europske unije (2004.)	Europske smjernice Cedefop (2009.)	Smjernice UNESCO-a (2012.)	Preporuke Vijeća Europske unije (2012.)	Europske smjernice Cedefop (2015.)
----------------	--------	--	------------------------------------	----------------------------	---	------------------------------------

Pojedinaac	P1	Vrednovanje mora biti dobrovoljno.		Sudjelovanje treba biti dobrovoljno.		
	P2	Privatnost pojedinaca mora se poštovati.				Rezultati vrednovanja „pripadaju“ pojedincu a privatnost pojedinca mora se osigurati.
	P3	Sustavi bi trebali sadržavati mehanizme za usmjeravanje i savjetovanje pojedinaca.	Vrednovanje mora biti podržano sa savjetovanjem i dostupom informacijama.		Informacije i smjernice o koristi i mogućnostima vrednovanja, kao i o relevantnim postupcima dostupni su pojedincima i organizacijama.	Treba pojedincu osigurati dostup relevantnim informacijama, savjetovanju i podršci.
	P4				Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja poduprto je odgovarajućim smjernicama i savjetovanjem te je lako dostupno.	
	P5		Središnja osoba u procesu vrednovanja je pojedinac i aktivnosti svih dionika trebaju uzimati u obzir učinke na pojedinca.	Osiguravanje središnjeg položaja pojedinaca u procesu vrednovanja i priznavanja. Procesom bi se trebale poštovati i odražavati potrebe pojedinaca.		Pojedinac je središnja osoba u postupku vrednovanja i on mora moći potpuno kontrolirati postupak i odlučiti u kojem trenutku želi završiti sa vrednovanjem.
	P6	Ravnopravan pristup i pravedan tretman moraju biti zajamčeni.	Svi bi trebali imati pristup vrednovanju.	Jamčenje pravednosti i inkluzivnosti u pristupu mogućnostima učenja. Svaka bi osoba trebala imati pravo na pristup i sudjelovanje u onom obliku učenja koji odgovara njegovim/njezini m potrebama te bi mu/joj ishodi učenja trebali biti vidljivi i vrednovani.	Zakinute skupine, uključujući pojedince koji su nezaposleni i one kojima prijeti nezaposlenost, vjerojatno će najviše koristiti vrednovanje...; Takvi pojedinci trebaju imati pristup provjeri znanja u roku od 6 mjeseci od identifikacije takve potrebe.	
Dionici	D1	Dionici trebaju uspostaviti sustave vrednovanja.		Jačanje partnerstava među svim dionicima predstavlja nužnost. Važno je naglasiti podijeljenu odgovornost od planiranja do provedbe i ocjenjivanja sustava		Potrebno je uspostaviti koordinaciju ključnih dionika radi stvaranja povjerenja u sustav vrednovanja.

				vrednovanja i priznavanja.		
	D2	Sustavima bi se trebali poštovati legitimni interesi dionika i tražiti uravnoteženo sudjelovanje.				
Osiguravan je kvalitete	Q1		Potrebno je koristiti europske smjernice u osiguravanju kvalitete.			
	Q2	Sustavi bi trebali biti podržani osiguravanjem kvalitete.		Promicanje osiguravanja kvalitete u cijelom procesu vrednovanja i priznavanja je nužnost. Ključno je da kriteriji i postupci vrednovanja neformalnog i informalnog učenja budu relevantni, pouzdani, pravedni i transparentni.	Transparentne mjere osiguravanja kvalitete u skladu s postojećim okvirima za osiguravanje kvalitete uspostavljene su te podupiru pouzdane, valjane i vjerodostojne metodologije i alate provjere.	Potrebno je uspostaviti Demingov krug kvalitete počevši od strategije preko provedbe, provjere (uključenjem polaznika i eksterno) do korekcija.
	Q3	Proces, postupci i kriteriji vrednovanja moraju biti pravedni, transparentni i podržani osiguravanjem kvalitete.				
Proces	Pro1		Formativne provjere preporuča se koristiti radi identifikacije postojanja znanja i vještina.			Formativne provjere može se koristiti u fazama identifikacije i dokumentacije.
	Pro2		Sumativne provjere mogu biti osnova za dodjelu javnih isprava.			Sumativne provjere mora se koristiti kad je cilj vrednovanja izdavanje isprave o kvalifikaciji.
	Pro3	Proces vrednovanja mora biti nepristran te se njime trebaju izbjegavati sukobi interesa.				Uloge savjetnika i ispitivača treba razdvojiti radi izbjegavanja mogućeg sukoba interesa.
Stručnjaci	S1	Profesionalne kompetencije onih koji provode vrednovanje moraju biti osigurane.	Treba biti osigurano kontinuirano obrazovanje stručnjaka u postupku vrednovanja.		Utvrđena je odredba za razvoj profesionalnih kompetencija osoblja uključenog u proces vrednovanja u svim relevantnim sektorima.	Osobe uključene u vrednovanje trebaju proći odgovarajući trening. Prepoznato je 5 specifičnih uloga u vrednovanju.
Jednaka vrijednost	J1		Postupci provjere znanja kod vrednovanja su u osnovi jednaki kao u formalnom obrazovanju, uz potrebu prilagodbe	Promicanje jednake vrijednosti ishoda učenja formalnog, neformalnog i informalnog učenja je nužno. Kompetencije	Kvalifikacije ili njihovi dijelovi koje je moguće stjecati kroz vrednovanje moraju odgovarati propisanim standardima koji su isti odnosno	Kvalifikacije ili njihovi dijelovi koje je moguće stjecati kroz vrednovanje moraju odgovarati propisanim standardima koji su isti odnosno

			nestandardnom karakteru neformalnog i informalnog učenja.	koje je svaki pojedinac stekao putem neformalnog i informalnog učenja trebale bi biti tretirane jednako kao i one stečene putem formalnog učenja.	ekvivalentni onima primijenjenim za stjecanje kvalifikacija u formalnom obrazovanju.	ekvivalentni onima primijenjenim za stjecanje kvalifikacija u formalnom obrazovanju.
Sustav formalnog obrazovanja	F1			Nužno je jačanje fleksibilnosti i otvorenosti formalnog obrazovanja i osposobljavanja. Sustavom obrazovanja i osposobljavanja trebalo bi razmotriti različite oblike učenja, uzimajući u obzir potrebe i iskustva učenika.		Formalno obrazovanje trebalo bi podržati vrednovanje (posebno u onim područjima i na razinama gdje ta podrška danas nije značajna).
Povezanost s NKO-om	N1		Vrednovanje mora biti povezano sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirom.		Programi vrednovanja povezani su s nacionalnim kvalifikacijskim okvirima i u skladu su s Europskim kvalifikacijskim okvirom.	Programi vrednovanja povezani su s nacionalnim kvalifikacijskim okvirima i u skladu su s Europskim kvalifikacijskim okvirom ukoliko služe izdavanju potvrde o kvalifikaciji.
	N2		Standardi koji se koriste u vrednovanju moraju korespondirati sa onima u kvalifikacijskom okviru.			Standardi kvalifikacija i zanimanja trebaju se koristiti kao podloga vrednovanju.
	N3				Potiče se korištenje kreditnih bodovnih sustava kakvi se koriste i u formalnom obrazovanju (ECTS, ECVET).	Potiče se korištenje kreditnih bodovnih sustava kakvi se koriste i u formalnom obrazovanju (ECTS, ECVET).
Ostalo	O1		Promiče se korištenje alata Unije za transparentnost, poput okvira Europass i Youthpass, za olakšavanje dokumentiranja ishoda učenja.		Promiče se korištenje alata Unije za transparentnost, poput okvira Europass i Youthpass, za olakšavanje dokumentiranja ishoda učenja.	Promiče se korištenje alata Unije za transparentnost, te se promiče harmonizacija načina zapisa (dokumentiranje) znanja i vještina na EU razini.

2.5.6. Uloga i važnost neformalnog i informalnog učenja

Brojni izazovi kojih smo svjedoci u posljednjih nekoliko godina, poput gospodarske krize, nezaposlenosti mladih kao i starenja stanovništva pozivaju na korištenje neformalnog i informalnog učenja kao osnove za aktivaciju velikih rezervi ljudskog kapitala koje nedovoljno doprinose gospodarskom blagostanju. Dodatno, aktualna Europska strategija „Europe 2020“ (European Commission, 2010) prepoznaju upravo mobilnost građana i cjeloživotno učenje kao stratešku osnovu dugoročnog i održivog razvoja Europe, pri čemu treba naglasiti kako unutar paradigme cjeloživotnog učenja svakako spada i neformalno i informalno učenje. Naime, svaki od tri pristupa stjecanju znanja (formalno, neformalno i informalno) ima svoje specifičnosti i svoju posebnu ulogu i vrijednost. Tako se temeljne kompetencije i one koje se sporo mijenjaju obično stječu kroz programe formalnog obrazovanja. S druge strane važnost neformalnog i informalnog učenja značajno je naglašenija za kompetencije koje se brže mijenjaju i koje su više podložne promjenama zbog razvoja tehnologije ili promjena poslova odnosno zanimanja na kojima pojedinci rade. Treba također naglasiti kako trendovi modernog života stavljaju pojedince u kontekst stalnog učenja tako da je teško i zamisliti dan unutar kojeg baš ništa novo nismo naučili. Činjenica kako formalno obrazovanje obično u nekom trenutku završava, a proces učenja se nastavlja kroz neformalno i informalno učenje na radnom mjestu, kod kuće ili u organiziranim oblicima obrazovanja, dodatno doprinosi razumijevanju njihove sve veće važnosti.

Važno je razumjeti kako vrijednost kompetencija stečenih neformalnim ili informalnim putem za pojedinca nužno ne ovisi o činjenici jesu li one dodatno formalno potvrđene svjedodžbom ili diplomom. Ipak, niz je situacija u kojima mogućnost formaliziranja neformalno i informalno stečenih kompetencija mogu za pojedinca biti korisne, pa je trendove razvoja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja stoga potrebno promatrati prije svega kao stvaranje infrastrukturne osnove za formaliziranje kompetencija u slučaju kada takav postupak za pojedinca ima smisla. U kontekstu spomenutih ključnih europskih strateških smjernica dugoročnog razvoja, vrednovanje podupire obje. Mobilnost građana dobiva kroz vrednovanje značajan poticaj jer ono doprinosi boljem razumijevanju i prepoznavanju njihovih kvalifikacija odnosno stečenih kompetencija u drugim državama ili kod drugog poslodavca. Cjeloživotno učenje sa druge strane ima implicitne koristi od vrednovanja budući da ono može služiti kao poticaj uključenju u takve oblike učenja, za one građane koji vide vrijednost u certificiranju stečenih kompetencija kao podlozi za razvoj karijere.

Promatrajući trendove tehnološkog razvoja, razvoja sustava obrazovanja (npr. kroz stalno rastuću dostupnost besplatnih on-line edukacijskih sadržaja) kao i razvoja konkurentnosti gospodarstva, može se zaključiti kako će upravo neformalno i informalno učenje predstavljati jednu od ključnih osnova povećanja konkurentnosti pojedinaca i država. Takav očekivani razvoj stavlja naglasak i na implementaciju sustava priznavanja i vrednovanja takvog učenja, kako bi kompetencije stečene na taj način mogle postati „vidljive“ i kako bi mogle zaista poslužiti kao osnova razvoju formalnih kvalifikacija i time karijera građana.

2.5.7. Koncept „jednake vrijednosti“ i njegove implikacije

Nužnost promocije jednake vrijednosti kvalifikacija i javnih isprava (certifikata) kojim se potvrđuje posjedovanje određenih skupova ishoda učenja ili kompetencija stečenih kroz vrednovanje sa onima stečenim kroz formalno obrazovanje prepoznata je od strane provoditelja vrednovanja još od samih početaka primjene ovakvog načina stjecanja kvalifikacija. Ključni razlog ovakve spoznaje proizlazi iz nužnosti stvaranja povjerenja poslodavaca i društva u cjelini u vrijednost diploma i javnih isprava (certifikata) stečenih kroz vrednovanje. Naime, bez takvog povjerenja vrijednost javnih isprava (certifikata) za pojedinca se značajno smanjuje budući da u takvom slučaju postoji vjerojatnost da javna isprava (certifikat) ili diploma stečeni kroz vrednovanje neće biti priznate za potrebe razvoja karijere, pristupa nastavku obrazovanja, zapošljavanja ili dobivanja izuzeća od pohađanja određenih dijelova formalnog obrazovanja. Usprkos postojanju ovakve spoznaje, stvarna formalna implementacija koncepta „jednake vrijednosti“ nije se događala, prvenstveno zbog toga što se vrednovanje dominantno koristilo za potrebe proširenja pristupa obrazovanju ili dobivanja izuzeća od obveze pohađanja dijela nastave odnosno kao podloga za zapošljavanje kod pojedinih poslodavaca. Niti obrazovnim ustanovama kojima su se kandidati prijavljivali, niti poslodavcima koji su provodili vrednovanje nije bilo važno priznavanje takvog postupka od strane javnosti, drugih poslodavaca ili drugih obrazovnih ustanova budući da su na proces na određeni način gledali kao na interni, „privatni“ proces koji se odvija između kandidata i ustanove, bez razmišljanja o njegovim mogućim širim vrijednostima i implikacijama. Upravo zbog toga niti u *Europskim zajedničkim načelima za prepoznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja* (Council of the European Union, 2004) između 29 navedenih načela nije moguće pronaći poziv na stvaranje društvenog povjerenja u kvalifikacije ili potvrde (certifikate) stečene temeljem vrednovanja, a posebno izostaje prepoznavanje važnosti koncepta jednake vrijednosti. Tek se

na razini Europe, preporukom o uspostavi Europskog kvalifikacijskog okvira stječu infrastrukturne pretpostavke za razmišljanje o važnosti i načinu uvođenja koncepta „jednake vrijednosti“, pa se on indirektno prvi puta spominje u formalnom Europskom dokumentu unutar Europskih smjernica za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2009). Smjernice pozivaju na povezivanje sustava vrednovanja sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirima dok unutar poglavlja u kojem navode preporuke za provedbu procesa vrednovanja ističu kako su metode za provjeru znanja u osnovi jednake kao i metode za provjeru znanja koje se koriste u formalnom obrazovanju, pri čemu ih je korisno kombinirati kako bi se osigurala njihova efikasnost i visoka pouzdanost. Iako ovdje nema eksplicitnog navođenja koncepta „jednake vrijednosti“ i iako se kod provedbi postupka provjere znanja navodi da takvi postupci moraju biti prilagođeni „*nestandardnom karakteru neformalnog i informalnog učenja*“, što daje mogućnost različitih tumačenja jednakih metoda provjere znanja, ipak već ovaj dokument daje naslutiti budući smjer razvoja sustava vrednovanja u Europskoj uniji. Daljnji razvoj ove ideje vidljiv je unutar UNESCO-vih *Smjernica za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja* (UNESCO, 2012) gdje drugo ključno načelo vrednovanja glasi: „*Promicanje jednake vrijednosti ishoda učenja formalnog, neformalnog i informalnog učenja je nužno. Kompetencije koje je svaki pojedinac stekao putem neformalnog i informalnog učenja trebale bi biti tretirane jednako kao i one stečene putem formalnog učenja.*“ Ipak, UNESCO ne daje daljnje upute kako ovo ključno načelo provesti.

Konačni formalni iskaz ovog koncepta vidljiv je u *Preporukama Vijeća Europske unije za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja* (Council of the European Union, 2012) gdje se navodi: „*Kvalifikacije ili njihovi dijelovi koje je moguće stjecati kroz vrednovanje moraju odgovarati propisanim standardima koji su isti odnosno ekvivalentni onima primijenjenim za stjecanje kvalifikacija u formalnom obrazovanju*“

Navedeni iskaz, iako na prvi pogled sličan iskazima UNESCO-a i Cedefopa, uvodi zapravo ključnu razliku jer navodi kako se koncept jednake vrijednosti treba izgraditi korištenjem jednakih „propisanih standarda“. Navodeći ovdje propisane standarde, Vijeće misli na standarde kvalifikacija ili standarde zanimanja navedene unutar nacionalnih kvalifikacijskih okvira. Usklađenost svih kvalifikacija ili njihovih dijelova standardima propisanim unutar nacionalnih kvalifikacijskih okvira, neovisno o načinu njihova stjecanja, zapravo je novost unutar dotadašnjih praksi vrednovanja u Europi. Da se zaista radi o novom zahtjevu pokazuje i aktualna analiza razine implementacije ovakvog pristupa u Europi koju u izvještaju navodi Europska Komisija krajem 2014 godine (European Commission et al., 2014) konstatirajući

kako dvadeset država navode kako postoji barem neki sektor u kojem kvalifikacije ili njihovi dijelovi stečenih kroz vrednovanje počivaju na istim standardima kao i one koje su stečene formalnim obrazovanjem. Analizirajući ovaj navod Europska Komisija zaključuje: „*Kao takvo, u tih dvadeset zemalja, kvalifikacije stečene kroz vrednovanje mogu ipak biti različite i ne slijediti jednake standarde u nekim sektorima.*“ Ovo konkretno znači kako danas u Europi ne postoji niti jedna država koja je implementirala vrednovanje neformalnog i informalnog učenja sukladno aktualnim preporukama Vijeća Europske unije, slijedeći koncept „jednake vrijednosti“. Upravo iz navedenog razloga Komisija konstatira kako će u budućnosti upravo implementacija koncepta „jednake vrijednosti“ u svim obrazovnim sektorima i za sve kvalifikacije biti korištena kao mjera napretka implementacije sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

Analizirajući moguće implikacije koncepta „jednake vrijednosti“ moguće ih je grubo podijeliti u dvije skupine. Implikacije ovakvog sustava na društvo i građane koji su nositelji kvalifikacija stečenih kroz vrednovanje i implikacije na sam proces i sustav vrednovanja. Analizirajući implikacije na društvo i na nositelje kvalifikacija stečenih kroz vrednovanje lako se može zaključiti kako takav sustav, jednom kada je implementiran, zaista daje građanima nositeljima diploma i javnih isprava punu vrijednost takvih dokumenata, neovisno o načinu na koji su stečeni. Time se izbjegava opasnost od stvaranja građana „drugog reda“, koji imaju potvrdu o stečenoj kvalifikaciji, ali bi ona zbog različitih standarda korištenih kod dodjele kvalifikacije bila manje vrijedna odnosno ne bi bila priznata na jednak način kao i ona stečena kroz formalno obrazovanje. Gledano iz šireg društvenog rakursa, s jedne strane se na taj način zaista formalizira i vidljivim čini znanje koje postoji u društvu i koje može služiti kao podloga daljnjeg razvoja, dok je s druge strane takva infrastruktura snažan poticaj pojedincima koji su primjerice na tržištu rada stekli određene vještine i znanja da se vrate u sustav cjeloživotnog učenja i da grade svoju karijeru na temeljima formalnog obrazovanja ali i rezultatima vrednovanja.

Implikacije koncepta „jednake vrijednosti“ na same procese vrednovanja značajno će utjecati na način provedbe svih njegovih dijelova, posebno provjera znanja. Naime, kako bismo mogli govoriti o jednakim standardima, moramo razmišljati i o jednakim ishodima učenja odnosno kompetencijama te o pouzdanim instrumentima za njihovu provjeru (Konrad, 2010). Najveći izazov kod uvođenja ovog koncepta čini velika raznolikost kvalifikacija ovisno o obrazovnim razinama i sektorima s jedne i potreba da se koncept jednake vrijednosti uvede za sve kvalifikacije, na svim razinama i sektorima s druge strane. Jedno moguće rješenje ovog

problema biti će predstavljeno unutar ove disertacije temeljem navedenih uvodnih razmatranja i provedenih istraživanja.

3. Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je izraditi teoretsku osnovu (nužne elemente modela i smjernice provedbe) upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj temeljenu na konceptu jednake vrijednosti.

Kao potporu navedenom cilju bit će uvedena četiri operativna istraživačka pitanja:

IP1. Koji su elementi učinkovitih nacionalnih kvalifikacijskih okvira i kako su oni povezani sa vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja, te što od njih je potrebno implementirati u Republici Hrvatskoj kao podlogu uspostavi sustava upravljanja znanjem?

IP2. Kakav organizacijski i upravljački model vrednovanja neformalnog i informalnog učenja dionici smatraju efikasnim i održivim u Hrvatskom kontekstu?

IP3. Koja su očekivanja dionika i kakve su najbolje prakse i metode osiguravanja kvalitete, relevantnosti i pouzdanosti vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?

IP4. Kako bi trebao biti strukturiran potporni informacijski sustav za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj?

Temeljna hipoteza je: *„Moguće je utvrditi i detaljno opisati teoretsku osnovu (nužne elemente modela i smjernice provedbe) upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti” koji bi bio sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira i koji bi respektirao potrebe dionika, ključne međunarodne smjernice i nacionalne obrazovne specifičnosti.“*

Pomoćne hipoteze:

H1. *„Elementi modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti” moraju biti sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira da bi učinkovito respektirali potrebe dionika.“*

H2. *„Elementi modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti” moraju biti sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira da bi učinkovito respektirali ključne međunarodne smjernice.“*

H3. *„Elementi modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti” moraju biti sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira da bi učinkovito respektirali nacionalne obrazovne specifičnosti.“*

4. Metode i plan istraživanja

Temeljem iskustava drugih zemalja koje su često nastojale kopirati uspješne tuđe modele kvalifikacijskih okvira (uključujući i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja), važno je odmah na početku istraživanja prepoznati kako ne postoji univerzalno i svuda primjenjivo rješenje i kako instrument treba razviti i prilagoditi potrebama podneblja u koje se uvodi jer eventualni neuspjeh ili djelomični uspjeh implementacije značajno umanjuje povjerenje u instrument i velikim dijelom inhibira njegovo naknadno uspješno uvođenje. U tom smislu su na temelju analize recentne svjetske znanstvene i stručne literature u području priznavanja i vrednovanja, predstavljene drugim poglavljem, prepoznati različiti elementi nacionalnih kvalifikacijskih okvira i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja koji su globalno prisutni. Za svaku takvu skupinu elemenata grupiranih oko četiri operativna istraživačka pitanja provedeno je uz analizu dosadašnjih istraživanja i međunarodnih preporuka i istraživanje stavova dionika te je u narednim poglavljima prikazana analiza potrebe uspostave pojedinog elementa u Republici Hrvatskoj.

Analiza potrebe uvođenja i zahtjeva za pojedini od elemenata sustava vrednovanja provedena je kroz četiri odvojena anketna istraživanja ključnih dionika od kojih su sva sadržavala elemente vezane uz svako od četiri operativna istraživačka pitanja. Unutar njih je na četiri različita specifična uzorka, korištenjem triju istraživačkih metoda, utvrđeno kojoj skupini dionika se pojedini element čini potrebnim, kakav je njegov očekivani oblik, koja su ograničenja i kakav je očekivani društveno-gospodarski doprinos njegovog uvođenja. Kao podloga za provođenje predmetnih istraživanja korišten je EU financirani IPA projekt „Konkurentno hrvatsko visoko obrazovanje za bolju zapošljivost“ koji je provela Agencija za znanost i visoko obrazovanje u suradnji sa Visokim učilištem Algebra i Sveučilištem u Splitu, ali je dio istraživanja proveden i nakon završetka projekta odnosno u ožujku i travnju 2015 godine.

4.1. Definiranje ciljeva istraživanja i podloga za provedbu istraživanja

Cilj istraživanja je bilo utvrditi i detaljno opisati nužne elemente modela sustava upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj temeljene na konceptu jednake vrijednosti. Potreba za ovakvim istraživanjem proizlazi iz činjenica kako Republika Hrvatska:

- ima, kao što je vidljivo iz poglavlja 2.1.4., strateški cilj uvođenja sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja
- ima, kao što je vidljivo iz poglavlja 2.1.2., razvijen dio zakonske podloge za uvođenje sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (Hrvatski Sabor, 2013), ali joj nedostaje ključni podzakonski akt u tom području
- ima, kao što je vidljivo iz poglavlja 2.5.5.4., obvezu uvođenja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja do 2018 godine
- treba sustav priznavanja i vrednovanja uvoditi respektirajući stavove nacionalnih dionika te ga uklopiti u svoj sustav vrijednost, obrazovnu kulturu i obrazovnu tradiciju kako bi osigurala stvaranje punog povjerenja u rezultate procesa vrednovanja.

Dodatno, kao što je prikazano unutar poglavlja 2 u kojem je prezentirana analiza dosadašnjih istraživanja i dostignuća u području uvođenja sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, postojeće se prakse u različitim državama značajno razlikuju, dostupne međunarodne preporuke su uglavnom razmjerno generalne i ne daju provedbene upute ili bilo kakva implementacijska pravila, a koncept „jednake vrijednosti“ potpuno mijenja paradigmu vrednovanja u odnosu na ustaljene prakse pojedinih država. Sve navedeno ukazuje na potrebu provedbe istraživanja stavova i očekivanja nacionalnih dionika kako bi bilo moguće predložiti održiv model uklopiv u postojeće strateške i zakonodavne okvire te šire društvene potrebe Republike Hrvatske. S druge strane, zaključak Europske Komisije iskazan u poglavlju 2.5.7. kako niti jedna država u EU nije do danas u potpunosti uvela sustav vrednovanja temeljen na konceptu „jednake vrijednosti“, iako je on iskazan kao politički cilj još 2009 godine, ukazuje na kompleksnost predmetnog pristupa.

Kao podloga za provedbu istraživanja poslužio je projekt „Konkurentno hrvatsko visoko obrazovanje za bolju zapošljivost“ kojim je u području visokog obrazovanja pilotiran jedan od mogućih pristupa vrednovanju kroz razvoj ukupno šest standarda djelomičnih kvalifikacija, izradu ispitnih sadržaja (program vrednovanja) za svaku od spomenutih kvalifikacija, te je u siječnju 2015 izvršeno pilot vrednovanje koje je uključilo ukupno 75 kandidata na Sveučilištu u Splitu i Visokom učilištu Algebra. Predmetni projekt uključivao je i tri kvantitativna istraživanja stavova dionika koja će biti prikazana ovom disertacijom te četiri fokus grupe unutar kojih su prikupljeni i dokumentirani stavovi ključnih dionika. Konačno, po završetku projekta je izvedeno 13 strukturiranih intervjua sa ključnim institucionalnim dionicima

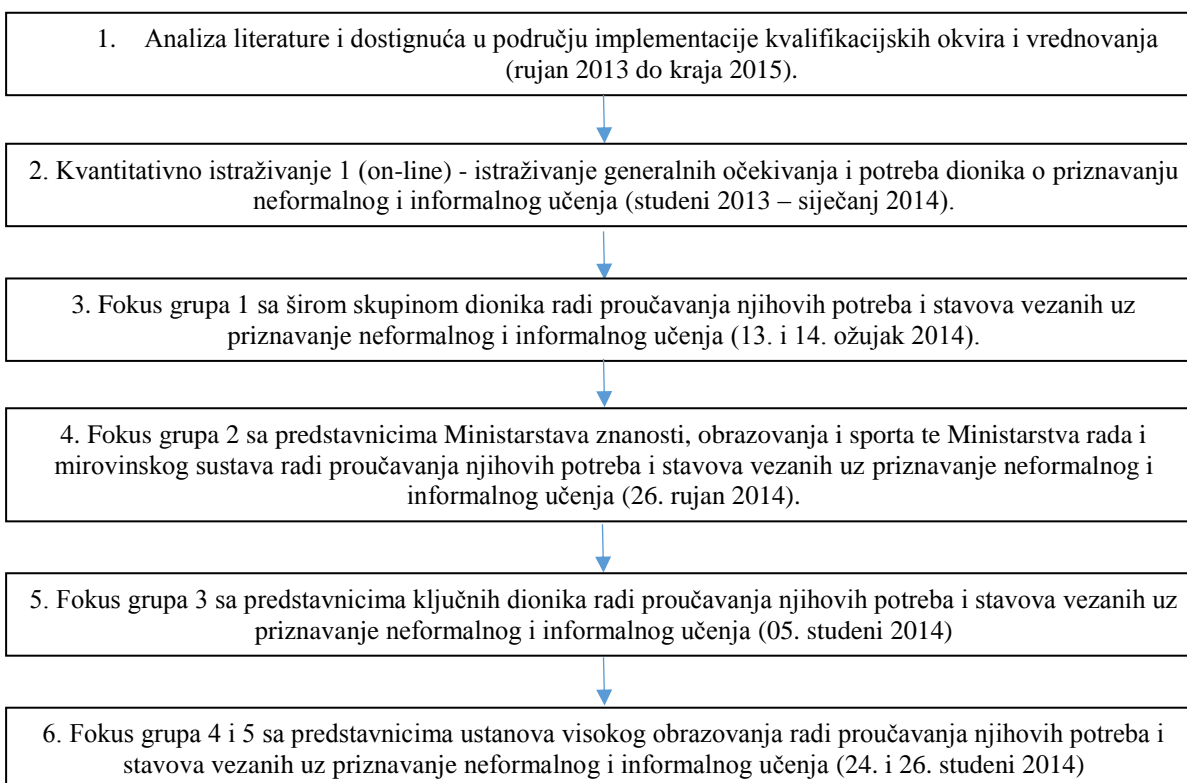
okupljenim u Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala kao i sa predstavnicima Ministarstava i agencija zaduženih za razvoj sustava obrazovanja i sustava rada i zapošljavanja.

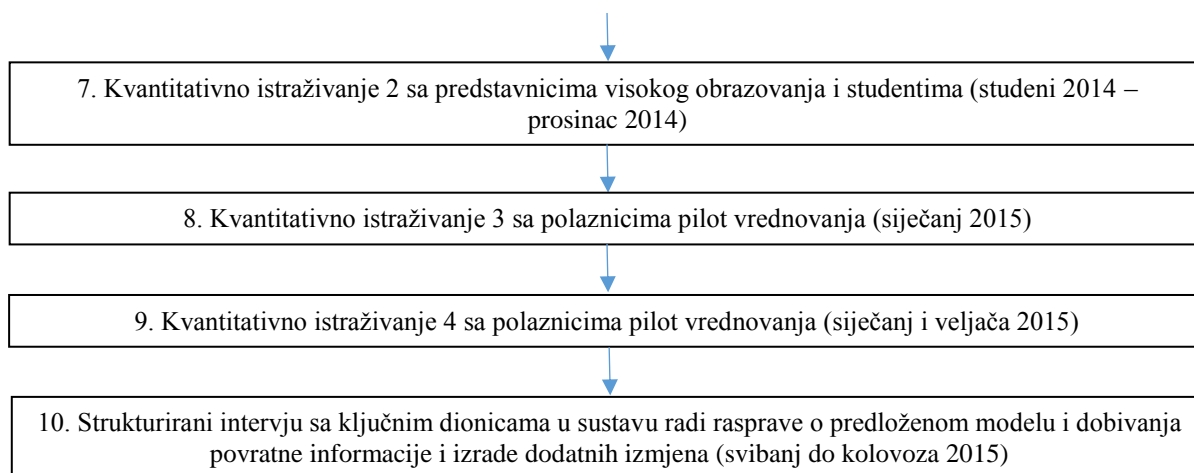
4.2. Metodologija istraživanja

Za potrebe dobivanja odgovora na četiri ključna operativna pitanja, koja u naravi predstavljaju istraživačke teme odnosno ključne elemente budućeg modela sustava upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja primijenjen je mješovit pristup koji je uključivao:

- dva kvantitativna istraživanja primjenom on-line upitnika,
- dva kvantitativna istraživanja primjenom tiskanog upitnika
- pet fokus grupa sa predstavnicima dionika
- 13 strukturiranih intervjua sa predstavnicima ključnih dionika

Radi boljeg razumijevanja primijenjene metodologije korisno je predstaviti i kronološku strukturu primjene instrumenta i argumentaciju za takav izbor. Struktura primjene instrumenata je dana slikom 3, a njena argumentacija je prikazana u nastavku ovog poglavlja.





Slika 3. – Plan istraživanja - struktura korištenih istraživačkih metoda i instrumenata

Raspored korištenja prikazanih instrumenata bio je motiviran aktualnom razinom poznavanja koncepta priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Hrvatskoj te sa krajnjim ciljem izrade provedbenih smjernica odnosno definiranja elemenata modela sustava upravljanja zbanjem pri priznavanju neformalnog i informalnog učenja. U tom smislu prvo je izveden detaljni pregled literature i aktualnih dostignuća u ovom području u svijetu i Europi. Predmetne spoznaje bile su iskorištene radi dobivanja temeljitog uvida u ovo područje te su služile kao podloga za pripremu svih istraživačkih instrumenata koji su kasnije korišteni budući da su stečeni uvidi i spoznaje otvorili niz konkretnih pitanja. Iako je inicijalni pregled literature i aktualnih dostignuća proveden na početku projekta (u zadnjem tromjesečju 2013 godine), istraživanje razvoja u području implementacije vrednovanja je nastavljeno aktivno kroz čitavo vrijeme pripreme disertacije, a dobar dio saznanja stečen je u 2015 godini, što je vidljivo i iz pregleda citirane literature ali isto tako i iz navođenja i korištenja saznanja o najboljim praksama koja su objavljena u 2015 godini. Sa ciljem osvještavanja stručne javnosti o aktualnim spoznajama u ovom području započeta je priprema studije o priznavanju neformalnog i informalnog učenja koja je distribuirana dionicima u srpnju 2014 godine kako bi u kasnijim fazama istraživanja, a posebno u vrijeme predlaganja grube skice modela i njegovih elemenata rasprava sa dionicima bila što sadržajnija.

Kvantitativno on-line istraživanje generalnih očekivanja i potreba dionika o priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja provedeno je na samom početku projekta te je obuhvatilo niz početnih pitanja iz područja priznavanja i vrednovanja. Ovdje je fokus istraživanja bio više usmjeren prepoznavanju stvarnih potreba i motivacije za uvođenje ovakvog instrumenta u široj javnosti nego na dobivanje odgovora o detaljima provedbe i dizajnu elemenata modela sustava. Rezultati ovog istraživanja te spoznaje o dostignućima u svijetu bile su podloga za prvu fokus grupu sa širom skupinom dionika unutar koje su

participirali i strani stručnjaci radi predstavljanja specifičnosti modela primijenjenih u drugim državama sa značajno dužom praksom vrednovanja (npr. Škotska). Unutar ove fokus grupe vodila se rasprava o generalnim nalazima kvantitativnog on-line istraživanja stavova i potreba dionika te o primjenjivosti međunarodnih preporuka (predstavljenih u poglavlju 2.5.5.) u hrvatskom kontekstu. Kao rezultat ove rasprave formirane su ključne tematske cjeline u obliku grubih načela vrednovanja, koje su uvjetovale dizajn kasnijih kvalitativnih instrumenata te poslužile kao osnova za dio kasnije provedenih istraživanja. Rezultati ove fokus grupe prikazani su u poglavlju 5.5.2. a rasprava je vođena u formi polustrukturiranog intervjua.

Druga fokus grupa održana u rujnu 2014 okupila je predstavnike Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta i Ministarstva rada i mirovinskog sustava, a poslužila je za dobivanje uvida i sadržajnu raspravu oko mogućnosti uklapanja sustava priznavanja i vrednovanja u Hrvatski kvalifikacijski okvir koji u formalnom ali i u praktičnom smislu koordiniraju ova dva ministarstva. Budući da su na fokus grupi sudjelovali i predstavnici Agencije za znanost i visoko obrazovanje, raspravljani su i mogući aspekti osiguravanja kvalitete priznavanja i vrednovanja, u kontekstu HKO.

Treća fokus grupa u koju je bila uključena šira skupina dionika poslužila je kao svojevrsna podloga za pripremu preostalih istraživačkih instrumenata jer je iskorištena kako bi se iz faze konceptata budućeg modela sustava prešlo u fazu detaljnije razrade elemenata modela, te detektiranja otvorenih pitanja i područja u kojima dionici imaju međusobna neslaganja ili pak neslaganja sa predloženim međunarodnim smjernicama. Teme koje su dominirale raspravom odnosile su se prije svega na koncepte budućeg sustava vrednovanja uz nekoliko dubljih sadržajnih pitanja o dizajnu pojedinih elemenata sustava.

Konačno, budući da je projekt proveden dominantno u visokom obrazovanju, gdje je izvedeno i pilot testiranje nekih od njegovih elemenata, posljednje dvije fokus grupe držane su 24.11.2014. i 26.11.2014. i one su sadržajno ispitivale specifičnosti pristupa i stavove predstavnika visokog obrazovanja. Budući da u Republici Hrvatskoj trenutno ne postoji praksa priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, osim nekih početnih inicijativa koje iz statutarnih razloga nisu nikada provedene u djelo na Sveučilištu u Rijeci, ovim fokus grupama se nastojalo istražiti i raspraviti razlike pristupa između akademskog priznavanja (za koje postoji aktualna praksa) i priznavanja i vrednovanja, te definirati detaljnije pojedine elemente sustava poput osiguravanja kvalitete ili provedbe provjera znanja.

Kvantitativno istraživanje sa predstavnicima ustanova visokog obrazovanja i studentima dalo je odgovore na konkretna provedbena pitanja vezana za uspostavu pojedinih elemenata modela, od osiguravanja kvalitete preko dokumentiranja samog postupka vrednovanja do primjene

koncepta „jednake vrijednosti“ i poveznice priznavanja i vrednovanja sa HKO. Dio pitanja koja su pripremljena za kvantitativno istraživanje sa predstavnicima visokog obrazovanja i studentima je iskorišteno i za analizu stavova i potreba kandidata uključenih u pilot provedbu vrednovanja, dok su im dodana i druga specifična pitanja kako bi se dobio jasan uvid u očekivanja, potrebe i stavove korisnika samog sustava. Kvantitativno istraživanje 3 provedeno je sukladno tako pripremljenim pitanjima korištenjem klasičnih papirnatih obrazaca, isto kao i kvantitativno istraživanje 2. Posljednje u nizu kvantitativnih istraživanja bilo je istraživanje 4 koje je provedeno na uzorku kandidata vrednovanja koje je on-line anketom nastojalo analizirati njihove stavove o provedenom pilot vrednovanju.

Konačno, analizom svih navedenih rezultata, najboljih svjetskih i europskih praksi i aktualnih međunarodnih smjernica, osmišljen je grubi nacrt modela sustava priznavanja i vrednovanja te su definirani njegovi elementi. Takav nacrt modela poslužio je za pripremu pitanja unutar posljednjeg istraživačkog instrumenta, strukturiranog intervjua kroz koji je namjera bila prikupiti stavove dionika iz ostalih razina obrazovanja ali i ključnih Ministarstava i Agencija, kako bi predloženi model sustava bio primjenjiv ne samo u visokom obrazovanju nego na svim razinama obrazovanja i u svim sektorima.

Ovako širok spektar primijenjenih istraživačkih metoda, od kojih se dodatno metodološki prvo kvantitativno istraživanje značajno razlikuje od druga dva te posebno od posljednjeg, izabrano je iz slijedećih razloga:

- U Republici Hrvatskoj danas ne postoje prakse priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja koje bi metodološki odgovarale aktualnim europskim konceptima a Hrvatski kvalifikacijski okvir kao podloga uvođenju takvog sustava tek je u začetku u Hrvatskoj i nepoznat je većini populacije. Upravo iz navedenih razloga inicijalno kvantitativno istraživanje stavova koje je koristilo bipolarnu skalu bez modalne vrijednosti poslužio je radi dobivanja osnovnog uvida, prije svega u motivaciju potencijalnih korisnika i očekivanja od ovakvog instrumenta. Naime, iskustva u svijetu su pokazala kako je upravo razina motivacije i prepoznavanje vrijednosti instrumenta značajan uvjet uspjeha njegove implementacije ali i odrednica njegove strukture. Konkretno, razina prepoznavanja vrijednosti vrednovanja od strane svih uključenih dionika uvelike će odrediti i pristup prilikom dizajniranja modela jer u pravilu slabije prepoznavanje i motivacija za uvođenje diktira implementaciju slabije strukturiranih instrumenata koji „balansiraju“ rigidnost pristupa sa atraktivnošću korištenja. Rezultati

ovog istraživanja u velikoj su mjeri odredili osnovne smjernice razvoja modela u okviru aktualnih europskih implementacijskih preporuka.

- Grupni intervjui odnosno fokus grupe brojale su 9 do 20 članova koji su po svojoj obrazovnoj razini i društvenom statusu bili razmjerno koherentni (na razini grupe). Također, sve su fokus grupe dominantno uključivale dionike iz pojedine skupine (npr. predstavnici visokoškolskih ustanova), što je omogućilo dobivanje kvalitetnog uvida u njihova očekivanja od instrumenta, ali još više u stavove o provedbi provjere znanja odnosno o stavovima prema priznavanju znanja i vještina koja su stečena izvan formalnih okvira visokog obrazovanja. Navedene spoznaje dobivene kroz otvorena pitanja i raspravu oko širih međunarodnih preporuka dale su brojne ideje i zahtjeve za modeliranje sustava osiguravanja kvalitete vrednovanja te pristupa izboru i obuci kadrova koji bi takve procese trebali provoditi unutar ustanova.
- Fokus grupa 3 imala je dijelom i verifikacijski karakter budući da je uključivala skupinu dionika, predstavnika različitih organizacija (od obrazovnih ustanova preko ministarstava do sindikata, poslodavaca i studenata) te je dala odličnu priliku da se oko prijedloga ključnih elemenata budućeg modela raspravlja iz različitih dioničkih perspektiva, što je poslužilo dobivanju uravnoteženog uvida u šire društvene potrebe.
- Dva kvantitativna istraživanja specifičnih skupina dionika (obrazovne ustanove i polaznici pilot vrednovanja) bila su pripremljena sa ciljem dobivanja uvida u detaljnija očekivanja od pojedinih elemenata modela, a njihov dizajn primjenom zatvorenih pitanja Literatovog tipa omogućio je dobivanje detaljnog uvida u pojedine elemente modela koji su se pokazali dvojbenim kroz prethodne iteracije istraživanja provedene kroz grupne intervjue.
- Posljednje kvantitativno istraživanje stavova i zadovoljstva provedenim pilot vrednovanjem ima najmanji znanstveni doprinos, ali je ukazalo na određene propuste i moguća poboljšanja te je time doprinijelo dodatnom rafiniranju samog modela u dijelu njegove stvarne primjenjivosti.
- Budući da je projekt proveden u visokom obrazovanju sa ciljem razvoja prijedloga modela priznavanja i vrednovanja i za ostale obrazovne razine, strukturirani intervjui trebao je poslužiti za dvije svrhe. Prva je verifikacija predloženog grubog modela i opisa njegovih ključnih elemenata, dok je druga provjera mogućnosti primjene ovakvog modela na ostale razine obrazovanja te stjecanje spoznaja o mogućim dodatnim doradama koje bi takvo proširenje područja primjene zahtijevalo.

- Izbor ciljnih skupina koje su bile obuhvaćene istraživanjima imao je za cilj dobivanje uvida odozgo prema dolje (engl. top-down) i odozdo prema gore (engl. bottom-up) dok su pojedina pitanja unutar kvantitativnih istraživanja namjerno korištena i kod skupine ponuđača usluge vrednovanja (obrazovne ustanove) i kod skupine korisnika vrednovanja (pilot polaznici) radi analize specifičnih stavova oko pojedinih elemenata modela.

Podaci dobiveni kvantitativnim istraživačkim metodama bit će obrađeni odgovarajućim informacijskim i statističkim postupcima u skladu s postavljenim ciljevima. Koristit će se postupci parametrijske statistike za varijable čije distribucije frekvencija ne odstupaju značajno od normalne distribucije, a za varijable čije distribucije frekvencija nisu normalne koristit će se neparametrijske statističke metode. U svrhu ispitivanja metrijskih svojstava upitnika izračunat će se valjanost, pouzdanost, homogenost i reprezentativnost instrumenata i pojedinih čestica. Ispitat će se latentna struktura upitnika 2 i 3 primjenom faktorske analize, a isto tako će se odrediti i valjanost instrumenata. Razlike između skupina ispitanika na svakom upitniku provjerit će se multivarijatnom analizom varijance (MANOVA) i diskriminacijskom analizom. Nadalje, postupcima t-testova i jednofaktorskom analizom varijance (ANOVA) provjerit će se razlike između pojedinih skupova ispitanika. Međutim, ako analizirane varijable ne budu normalno distribuirane upotrijebit će se alternativni neparametrijski testovi kao što su Mann-Whitney U test i Kruskal-Wallis H test. Za ispitivanje odnosa (povezanosti) između varijabli izračunavat će se Pearson-ovi koeficijenti korelacija za normalno distribuirane varijable, a Spearman-ovi koeficijenti rang korelacija za varijable koje nisu normalno distribuirane. Za utvrđivanje povezanosti između skupina varijabli u upitnicima koristit će se regresijska analiza i kanonička korelacijska analiza.

Analiza rezultata kvalitativnih istraživanja (fokus grupe i strukturirani intervju) izvedena je na način da su rezultati fokus grupa korišteni u fazi pripreme kvantitativnih istraživanja i strukturiranih intervjuja kroz proučavanje područja unutar kojih ne postoji suglasnost odnosno dodatnih područja koja je potrebno detaljnije ispitati, pri čemu su teme rasprave unutar fokus grupa pripremljene temeljem analize ključnih operativnih istraživačkih pitanja i elemenata sustava priznavanja i vrednovanja prepoznatih kroz analizu literature. S druge strane rezultati strukturiranih intervjuja su obrađeni analizom sličnosti i razlika među dobivenim odgovorima na pojedino pitanje kako je prikazano u poglavlju 5.9.3. odnosno sukladno prikazu prikupljenih odgovora u Prilogu 1.

Konačno, kao rezultat prikupljenih podataka dan je izračun vrijednosti informacije i pokazan je utjecaj na smanjenje entropije (uvjetovane i neuvjetovane) kod razvijenih modela (opisanih elemenata sustava upravljanja znanjem kod vrednovanja neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti”).

4.2.1. Plan prikupljanja podataka

Kao što je već opisano, prikupljanje podataka za razvoj prijedloga modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja izvedeno je iz niza izvora koji su strukturirano prikazani u tablici 8.

TABLICA 8. Izvori podataka za analizu operativnih istraživačkih pitanja

Operativno istraživačko pitanje IP1: Koji su elementi učinkovitih nacionalnih kvalifikacijskih okvira i kako su oni povezani sa vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja, te što od njih je potrebno implementirati u Republici Hrvatskoj kao podlogu uspostavi upravljanja znanjem?		
Način prikupljanja podataka	Izvori	Razlog potrebe za podacima
Pregled literature, istraživanja i međunarodnih i domaćih preporuka i dokumenata	Europska i druga međunarodna istraživanja o rezultatima i modelima uvođenja sustava vrednovanja. (npr. Cedefop, OECD, UNESCO, ...) Europske i međunarodne smjernice i preporuke za vrednovanje. (npr. Vijeće Europske unije, Cedefop, UNESCO). Službeni implementacijski dokumenti sustava vrednovanja i nacionalnih kvalifikacijskih okvira. (EU, Australija, Novi Zeland, Južna Afrika, SAD...) Objavljeni rezultati znanstvenih istraživanja u području vrednovanja. Nacionalna legislativa u području HKO i nacionalni provedbeni dokumenti vezani uz HKO.	Podaci dobiveni iz prikazanih izvora korisni su radi utvrđivanja mogućih elemenata modela sustava vrednovanja te radi prepoznavanja ključnih smjernica kao i iskustava država koje su implementirale sustave vrednovanja. Budući da istraživačko pitanje P1 u sebi sadržava zapravo tri potpitanja: koji su elementi učinkovitih nacionalnih kvalifikacijskih okvira, kako su oni povezani sa sustavima vrednovanja (ako jesu) te što od toga bi trebalo implementirati u Hrvatskoj, ovaj element prikupljanja podataka daje detaljne odgovore na prva dva potpitanja, dok daje samo djelomični odgovor na treće potpitanje u dijelu naznačene poveznice vrednovanja i HKO kroz Zakon o HKO.
Fokus grupa 1 održana 13. i 14. ožujka 2014.	Predstavnici: MZOS, AZVO, Visokih učilišta, Ministarstva rada i mirovinskog sustava, Hrvatske udruge poslodavaca, Agencija u sustavu obrazovanja (ASOO, AZOO i NCVVO), međunarodni stručnjaci za vrednovanje: Margaret Cameron (škotska) i Eduard Staudecker (Austrija).	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.2.2., prikupljeni su stavovi dionika oko motivacije za uvođenje sustava vrednovanja u Hrvatsku ali su također prikupljeni stavovi i odgovori na pitanja o osiguravanju kvalitete, obimu ishoda učenja koje bi bilo moguće priznati kroz vrednovanje, financijskim aspektima vrednovanja te povezanosti vrednovanja sa HKO.
Fokus grupa 2 održana 26.09.2014.	Predstavnici: MZOS, MRMS, AZVO	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.3.2., prikupljeni su stavovi ključnih dionika u sustavu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira o načinu uklapanja vrednovanja u kontekst HKO te o dijelu temeljnih elemenata sustava vrednovanja.
Fokus grupa 3 održana 05.11.2014.	Predstavnici: AZVO, Sveučilišta u Zadru, Tehničkog veleučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Rijeci, Sveučilišta u Osijeku, Hrvatskog studentskog zbora, Akreditacijskog savjeta AZVO, Saveza samostalnih sindikata Hrvatske, Hrvatske udruge poslodavaca i Instituta za razvoj obrazovanja (Civilni sektor)	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.4.2., prikupljeni su stavovi ključnih dionika u sustavu visokog obrazovanja o načinu uklapanja vrednovanja u kontekst HKO te o dijelu temeljnih elemenata sustava vrednovanja.

Fokus grupe 4 i 5 održane 24.11.2014. i 26.11.2014.	Predstavnici: 20 visokoškolskih ustanova (stručnih studija) i predstavnici 6 Sveučilišta.	Kroz ove dvije fokus grupe čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.5.2., prikupljeni su stavovi predstavnika visokog obrazovanja o ključnim elementima sustava vrednovanja te o korištenju standarda kvalifikacija i skupova ishoda učenja u procesima provjere znanja.
Kvantitativno istraživanje 2 održano u studenom i prosincu 2014.	Ukupno 71 ispitanik - predstavnici ustanova visokog obrazovanja.	Kroz kvantitativno istraživanje čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.6.3., prikupljeni su stavovi predstavnika visokog obrazovanja o nekim elementima sustava vrednovanja.
Strukturirani intervju održan u razdoblju od svibnja do kolovoza 2015.	Ukupno 13 ispitanika – predstavnici: Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta - MZOS, Ministarstva rada i mirovinskog sustava - MRMS, Ministarstva rada i mirovinskog sustava / Hrvatskog zavoda za zapošljavanje - MRMS / HZZ, Agencije za znanost i visoko obrazovanje - AZVO, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih - ASOO, Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja - NCVVO, Akreditacijskog savjeta AZVO / visokoškolske ustanove, Nacionalnog vijeća za razvoj ljudskih potencijala, Hrvatske udruge poslodavaca - HUP, Hrvatske obrtničke komore - HOK, Instituta za razvoj obrazovanja - IRO, Hrvatske gospodarske komore - HGK, Zajednice ustanova za obrazovanje odraslih	Kroz strukturirani intervju čiji su glavni rezultati prikazani u poglavlju 5.9.3. a ukupni rezultati u Prilogu 1, ispitani su stavovi dionika o predloženom modelu sustava vrednovanja u Republici Hrvatskoj i posebno o mogućnostima i specifičnostima njegove primjene i u drugim razinama obrazovanja. Njihovi su stavovi doprinijeli dodatnim izmjenama u finalnom prijedlogu modela sustava predloženog ovom disertacijom.
Operativno istraživačko pitanje IP2: Kakav organizacijski i upravljački model vrednovanja neformalnog i informalnog učenja dionici smatraju efikasnim i održivim u Hrvatskom kontekstu?		
Način prikupljanja podataka	Izvori	Razlog potrebe za podacima
Pregled literature, istraživanja i međunarodnih i domaćih preporuka i dokumenata	Europska i druga međunarodna istraživanja o rezultatima i modelima uvođenja sustava vrednovanja. (npr. Cedefop, OECD, UNESCO, ...) Europske i međunarodne smjernice i preporuke za vrednovanje. (npr. Vijeće Europske unije, Cedefop, UNESCO). Službeni implementacijski dokumenti sustava vrednovanja i nacionalnih kvalifikacijskih okvira. (EU, Australija, Novi Zeland, Južna Afrika, SAD...) Objavljeni rezultati znanstvenih istraživanja u području vrednovanja. Nacionalna legislativa u području HKO i nacionalni provedbeni dokumenti vezani uz HKO.	Podaci dobiveni iz prikazanih izvora korisni su radi utvrđivanja mogućeg upravljačkog modela ali još više radi upoznavanja organizacijskih aspekata uspostave sustava vrednovanja na razini ustanova. Budući da je istraživačko pitanje P2 relativno široko jer zapravo ispituje tri odvojena elementa: upravljački model na razini nacionalnog sustava, organizacijski model na razini nacionalnog sustava te organizacijski i upravljački model na razini ustanove koja provodi vrednovanje, odgovori su dijelom dostupni unutar literature i istraživanja (organizacija procesa na razini ustanove), dok je se druge strane temeljna organizacija i upravljanje procesom na nacionalnoj razini već uspostavljeno kroz elemente vrednovanja predviđene unutar HKO i kroz Zakon o HKO.
Kvantitativno istraživanje 1 održano u razdoblju od studenog 2013 do siječnja 2014.	Istraživanje je obuhvatilo 1881 predstavnika: Nezaposlenih, Zaposlenih, Sindikata, Poslodavaca, Ustanova formalnog obrazovanja, Ustanova neformalnog obrazovanja, Civilnog sektora, Studenata	Kvantitativni rezultati ovog istraživanja dostupni su u poglavlju 5.1.3. a daju odgovore na pitanja o financiranju postupaka vrednovanja.
Fokus grupa 1 održana 13. i 14. ožujka 2014.	Predstavnici: MZOS, AZVO, Visokih učilišta, Ministarstva rada i mirovinskog sustava, Hrvatske udruge poslodavaca, Agencija u sustavu obrazovanja (ASOO, AZOO i NCVVO), međunarodni stručnjaci za vrednovanje: Margaret Cameron (škotska) i Eduard Staudecker (Austrija).	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.2.2., prikupljeni su stavovi dionika vezani uz organizacijske aspekte vrednovanja na razini ustanove, te u odnosu na financijske elemente provedbe vrednovanja.
Fokus grupa 2 održana 26.09.2014.	Predstavnici: MZOS, MRMS, AZVO	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.3.2., prikupljeni su stavovi ključnih

		dionika u sustavu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira o upravljačkom i organizacijskom mehanizmu vrednovanja na nacionalnoj razini.
Fokus grupa 3 održana 05.11.2014.	Predstavnici: AZVO, Sveučilišta u Zadru, Tehničkog veleučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Rijeci, Sveučilišta u Osijeku, Hrvatskog studentskog zbora, Akreditacijskog savjeta AZVO, Saveza samostalnih sindikata Hrvatske, Hrvatske udruge poslodavaca i Instituta za razvoj obrazovanja (Civilni sektor)	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.3.2., prikupljeni su stavovi ključnih dionika u sustavu visokog obrazovanja o načinu organizacije postupka vrednovanja na razini ustanove te o potrebnim kompetencijama stručnjaka za vrednovanje.
Fokus grupe 4 i 5 održane 24.11.2014. i 26.11.2014.	Predstavnici: 20 visokoškolskih ustanova (stručnih studija) i predstavnici 6 Sveučilišta.	Kroz ove dvije fokus grupe čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.5.2., prikupljeni su stavovi predstavnika visokog obrazovanja o elementima procesa provedbe ispita i njihovog dokumentiranja.
Kvantitativno istraživanje 2 održano u studenom i prosincu 2014.	Ukupno 71 ispitanik - predstavnici ustanova visokog obrazovanja.	Kroz kvantitativno istraživanje čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.6.3., prikupljeni su stavovi predstavnika visokog obrazovanja o važnosti kvalitete rada i vrste organizacije koja provodi vrednovanje i način provedbe vrednovanja (odnosno još konkretnije provjere znanja).
Kvantitativno istraživanje 3 održano u siječnju 2015.	Ukupno 75 ispitanika – polaznici pilot vrednovanja.	Kroz kvantitativno istraživanje čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.7.3., prikupljeni su stavovi polaznika pilot vrednovanja o postupku vrednovanja te o očekivanjima u smislu potpore u pripremi i provedbi vrednovanja koju bi kandidati trebali imati.
Kvantitativno istraživanje 4 održano u siječnju i veljači 2015.	Ukupno 26 ispitanika – polaznici pilot vrednovanja.	Kroz kvantitativno istraživanje čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.8.2., prikupljeni su stavovi polaznika pilot vrednovanja o postupku vrednovanja te su također dobiveni konkretni komentari i preporuke za nužna poboljšanja pristupa vrednovanju.
Strukturirani intervju održan u razdoblju od svibnja do kolovoza 2015.	Ukupno 13 ispitanika – predstavnici: Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta - MZOS, Ministarstva rada i mirovinskog sustava - MRMS, Ministarstva rada i mirovinskog sustava / Hrvatskog zavoda za zapošljavanje - MRMS / HZZ, Agencije za znanost i visoko obrazovanje - AZVO, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih - ASOO, Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja - NCVVO, Akreditacijskog savjeta AZVO / visokoškolske ustanove, Nacionalnog vijeća za razvoj ljudskih potencijala, Hrvatske udruge poslodavaca - HUP, Hrvatske obrtničke komore - HOK, Instituta za razvoj obrazovanja - IRO, Hrvatske gospodarske komore - HGK, Zajednice ustanova za obrazovanje odraslih	Kroz strukturirani intervju čiji su glavni rezultati prikazani u poglavlju 5.9.3. a ukupni rezultati u Prilogu 1, ispitani su stavovi dionika o predloženom upravljačkom i provedbenom aspektu vrednovanja na svim obrazovanim razinama. Njihovi su stavovi doprinijeli dodatnim izmjenama u finalnom prijedlogu modela sustava predloženog ovom disertacijom.
Operativno istraživačko pitanje IP3: Koja su očekivanja dionika i kakve su najbolje prakse i metode osiguravanja kvalitete, relevantnosti i pouzdanosti vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?		
Način prikupljanja podataka	Izvori	Razlog potrebe za podacima
Pregled literature, istraživanja i međunarodnih i domaćih preporuka i dokumenata	Europska i druga međunarodna istraživanja o rezultatima i modelima uvođenja sustava vrednovanja. (npr. Cedefop, OECD, UNESCO, ...) Europske i međunarodne smjernice i preporuke za vrednovanje. (npr. Vijeće Europske unije, Cedefop, UNESCO).	Podaci dobiveni iz prikazanih izvora korisni su radi utvrđivanja metoda osiguravanja kvalitete, pri čemu najveću vrijednost u tom smislu imaju nacionalni provedbeni dokumenti država koje su već implementirale vrednovanje, pri čemu treba naglasiti kako njihove prakse nisu potpuno relevantne budući da često ne počivaju na konceptu „jednake vrijednosti“ odnosno da

	Službeni implementacijski dokumenti sustava vrednovanja i nacionalnih kvalifikacijskih okvira. (EU, Australija, Novi Zeland, Južna Afrika, SAD...) Objavljeni rezultati znanstvenih istraživanja u području vrednovanja. Nacionalna legislativa u području HKO i nacionalni provedbeni dokumenti vezani uz HKO.	podloga osiguravanju kvalitete nisu propisani standardi nego smo interna pravila institucije koja provodi vrednovanje.
Kvantitativno istraživanje 1 održano u razdoblju od studenog 2013 do siječnja 2014.	Istraživanje je obuhvatilo 1881 predstavnika: Nezaposlenih, Zaposlenih, Sindikata, Poslodavaca, Ustanova formalnog obrazovanja, Ustanova neformalnog obrazovanja, Civilnog sektora, Studenata	Kvantitativni rezultati ovog istraživanja dostupni su u poglavlju 5.1.3., a daju odgovore na pitanje očekivanja dionika od primjene sustava „jednake vrijednosti“.
Fokus grupa 1 održana 13. i 14. ožujka 2014.	Predstavnici: MZOS, AZVO, Visokih učilišta, Ministarstva rada i mirovinskog sustava, Hrvatske udruge poslodavaca, Agencija u sustavu obrazovanja (ASOO, AZOO i NCVVO), međunarodni stručnjaci za vrednovanje: Margaret Cameron (škotska) i Eduard Staudecker (Austrija).	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.2.2., prikupljeni su stavovi dionika vezani uz modele osiguravanja kvalitete te njihovo uklapanje u postojeće prakse osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju.
Fokus grupa 2 održana 26.09.2014.	Predstavnici: MZOS, MRMS, AZVO	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.3.2., prikupljeni su stavovi ključnih dionika u sustavu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira o metodama osiguravanja kvalitete.
Fokus grupa 3 održana 05.11.2014.	Predstavnici: AZVO, Sveučilišta u Zadru, Tehničkog veleučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Rijeci, Sveučilišta u Osijeku, Hrvatskog studentskog zbora, Akreditacijskog savjeta AZVO, Saveza samostalnih sindikata Hrvatske, Hrvatske udruge poslodavaca i Instituta za razvoj obrazovanja (Civilni sektor)	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.4.2., prikupljeni su stavovi ključnih dionika u sustavu visokog obrazovanja o načinu osiguravanja kvalitete te o dokumentiranju dokaza provedenog postupka. Posebnu ulogu imali su predstavnici Akreditacijskog savjeta AZVO.
Fokus grupe 4 i 5 održane 24.11.2014. i 26.11.2014.	Predstavnici: 20 visokoškolskih ustanova (stručnih studija) i predstavnici 6 Sveučilišta.	Kroz ove dvije fokus grupe čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.5.2., prikupljeni su stavovi predstavnika visokog obrazovanja o načinu uklapanja osiguravanja kvalitete vrednovanja i osiguravanja kvalitete formalnog obrazovanja.
Kvantitativno istraživanje 2 održano u studenom i prosincu 2014.	Ukupno 71 ispitanik - predstavnici ustanova visokog obrazovanja.	Kroz kvantitativno istraživanje čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.6.3., prikupljeni su stavovi predstavnika visokog obrazovanja o osiguravanju kvalitete te konzekvencama loše kvalitete postupaka vrednovanja.
Kvantitativno istraživanje 3 održano u siječnju 2015.	Ukupno 75 ispitanika – polaznici pilot vrednovanja.	Kroz kvantitativno istraživanje čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.7.3., prikupljeni su stavovi polaznika pilot vrednovanja o nužnosti osiguravanja kvalitete radi stvaranja povjerenja u kvalifikacije koje su dodijeljene kroz vrednovanje.
Strukturirani intervju održan u razdoblju od svibnja do kolovoza 2015.	Ukupno 13 ispitanika – predstavnici: Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta - MZOS, Ministarstva rada i mirovinskog sustava - MRMS, Ministarstva rada i mirovinskog sustava / Hrvatskog zavoda za zapošljavanje - MRMS / HZZ, Agencije za znanost i visoko obrazovanje - AZVO, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih - ASOO, Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja - NCVVO, Akreditacijskog savjeta AZVO / visokoškolske ustanove, Nacionalnog vijeća za razvoj ljudskih potencijala, Hrvatske udruge poslodavaca - HUP, Hrvatske obrtničke komore - HOK, Instituta za razvoj obrazovanja - IRO,	Kroz strukturirani intervju čiji su glavni rezultati prikazani u poglavlju 5.9.3. a ukupni rezultati u Prilogu 1, ispitanici su stavovi dionika o mogućim pristupima osiguravanju kvalitete vrednovanja na nižim razinama obrazovanja koje nemaju trenutno niti akreditiranu nacionalnu agenciju unutar sustava nacionalnog kvalifikacijskog okvira, niti prakse unutarnjeg sustava osiguravanja kvalitete i vanjske evaluacije kakav postoji u visokom obrazovanju. Njihovi su stavovi doprinijeli dodatnim izmjenama u finalnom prijedlogu modela sustava predloženom ovom disertacijom.

	Hrvatske gospodarske komore - HGK, Zajednice ustanova za obrazovanje odraslih	
Operativno istraživačko pitanje IP4: Kako bi trebao biti strukturiran potporni informacijski sustav za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj?		
Način prikupljanja podataka	Izvori	Razlog potrebe za podacima
Pregled literature, istraživanja i međunarodnih i domaćih preporuka i dokumenata	Europska i druga međunarodna istraživanja o rezultatima i modelima uvođenja sustava vrednovanja. (npr. Cedefop, OECD, UNESCO, ...) Europske i međunarodne smjernice i preporuke za vrednovanje. (npr. Vijeće Europske unije, Cedefop, UNESCO). Službeni implementacijski dokumenti sustava vrednovanja i nacionalnih kvalifikacijskih okvira. (EU, Australija, Novi Zeland, Južna Afrika, SAD...) Objavljeni rezultati znanstvenih istraživanja u području vrednovanja. Nacionalna legislativa u području HKO i nacionalni provedbeni dokumenti vezani uz HKO.	Podaci dobiveni iz prikazanih izvora nisu u velikoj mjeri korisni kao podloga za dizajn sustava informacijske podrške vrednovanju budući da je razvoj takvih rješenja koja bi bila nacionalno primjenjiva i koja bi počivala na konceptu „jednake vrijednosti“ i vezi sa registrom nacionalnog kvalifikacijskog okvira tek u svojim začetima. Analiza objavljenih rezultata znanstvenih dostignuća u ovom području, kao i analiza nacionalnih implementacijskih izvještaja ukazuje na manjak kvalitetnih praksi u smislu dizajna predmetnih sustava. Ipak, neki od ključnih navoda unutar izvještaja Europske komisije iz prosinca 2014 ukazuju na potrebu razvoja takvih sustava te na nužnost nacionalnog prikupljanja podataka o vrednovanju.
Fokus grupa 2 održana 26.09.2014.	Predstavnici: MZOS, MRMS, AZVO	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.3.2., prikupljeni su stavovi ključnih dionika u sustavu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira i o metodama prikupljanja podataka. Ovdje su predstavnici Ministarstva obrazovanja podržali nužnost postojanja sustava ali su ukazali na brojne prepreke koje mogu nastati temeljem vlasništva nad podacima i propisa koji reguliraju baratanje osobnim podacima.
Fokus grupa 3 održana 05.11.2014.	Predstavnici: AZVO, Sveučilišta u Zadru, Tehničkog veleučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Rijeci, Sveučilišta u Osijeku, Hrvatskog studentskog zbora, Akreditacijskog savjeta AZVO, Saveza samostalnih sindikata Hrvatske, Hrvatske udruge poslodavaca i Instituta za razvoj obrazovanja (Civilni sektor)	Kroz ovu fokus grupu čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.4.2., prikupljeni su stavovi ključnih dionika u sustavu visokog obrazovanja o načinu prikupljanja i dokumentiranja podataka o provedenim ispitima. Iz provedene rasprave na ovu temu ustanovljeno je kako treba sustav dizajnirati na način koji štiti privatnost ne samo osobnih podataka nego i ispitnih sadržaja koji su sa druge strane prepoznati kao važni elementi u Ex-post evaluaciji sustava osiguravanja kvalitete vrednovanja.
Fokus grupe 4 i 5 održane 24.11.2014. i 26.11.2014.	Predstavnici: 20 visokoškolskih ustanova (stručnih studija) i predstavnici 6 Sveučilišta.	Kroz ove dvije fokus grupe čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.5.2., prikupljeni su stavovi predstavnika visokog obrazovanja o načinu i opravdanosti prikupljanja podataka i dokaza o vrednovanju te o preferiranim načinima korištenja eventualne centralne aplikacije za podršku vrednovanju.
Kvantitativno istraživanje 2 održano u studenom i prosincu 2014.	Ukupno 71 ispitanik - predstavnici ustanova visokog obrazovanja.	Kroz kvantitativno istraživanje čiji su ključni nalazi dani u poglavlju 5.6.3., prikupljeni su stavovi predstavnika visokog obrazovanja o opravdanosti dokumentiranja procesa vrednovanja te korištenja nacionalnog informacijskog sustava za prikupljanje podataka o postupcima i kandidatima koji su bili uključeni u vrednovanje.
Strukturirani intervju održan u razdoblju od svibnja do kolovoza 2015.	Ukupno 13 ispitanika – predstavnici: Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta - MZOS, Ministarstva rada i mirovinskog sustava - MRMS, Ministarstva rada i mirovinskog sustava / Hrvatskog zavoda za zapošljavanje - MRMS / HZZ, Agencije za znanost i visoko obrazovanje - AZVO, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih - ASOO, Nacionalnog centra za	Kroz strukturirani intervju čiji su glavni rezultati prikazani u poglavlju 5.9.3. a ukupni rezultati u Prilogu 1, ispitanici su stavovi dionika o mogućim načinima korištenja predloženog modela informacijskog sustava na nižim obrazovnim razinama te za korisnike koji nemaju informatičkih znanja i vještina. Njihovi su stavovi doprinijeli dodatnim izmjenama u finalnom prijedlogu modela sustava predloženom ovom disertacijom.

	vanjsko vrednovanje obrazovanja - NCVVO, Akreditacijskog savjeta AZVO / visokoškolske ustanove, Nacionalnog vijeća za razvoj ljudskih potencijala, Hrvatske udruge poslodavaca - HUP, Hrvatske obrtničke komore - HOK, Instituta za razvoj obrazovanja - IRO, Hrvatske gospodarske komore - HGK, Zajednice ustanova za obrazovanje odraslih	
--	---	--

U okviru poglavlja o dizajnu istraživanja bit će prikazan odnos između postavljenih pitanja unutar kvantitativnih instrumenata i strukturiranog intervjua i četiri operativna istraživačka pitanja, što će dati puno razumijevanje primijenjene metodologije i razmjerno složenog plana istraživanja i plana prikupljanja podataka koji je primijenjen u ovom istraživanju. Razlozi za takav pristup, a posebno oni koji se odnose na ukupnu pouzdanost i valjanost istraživanja prezentirani su također u idućem poglavlju.

4.3. Dizajn istraživanja

Istraživanje na kojem se temelji ova disertacija provedeno je korištenjem nekoliko različitih instrumenata od kojih dio spada u skupinu kvantitativnih, a dio u skupinu kvalitativnih istraživačkih metoda u području društvenih istraživanja. Svi korišteni istraživački instrumenti spadaju u jednu od dvije skupine: skupina anketnih instrumenata u užem smislu (kvalitativna istraživanja 1-4) odnosno skupina intervjua (fokus grupe 1-5 i strukturirani intervjui) (Žugaj, Dumičić, & Dušak, 2006). Dizajn istraživanja je krenuo od hipoteze (temeljne i pomoćnih) te je izborom instrumenata, ciljane populacije, načina uzorkovanja i dizajna pitanja unutar anketa i intervjua nastojao kroz duži vremenski period (18 mjeseci) stvoriti uvide potrebne ne samo za davanje što objektivnije ocjene o stavovima i potrebama dionika, nego i za predlaganje modela budućeg sustava. Kao što je već prikazano u prethodnom poglavlju, planom prikupljanja podataka te planom istraživanja, korišteni su podaci na temelju istraživanja iz sekundarnih izvora (engl. desk research) koji su komplementirani sa podacima dobivenim iz izvornih istraživanja (engl. field research). Pri tome je dio izvornih istraživanja bio korišten kao priprema istraživanja (engl. exploratory research) i poslužio je dizajnu instrumenata koji su korišteni u kasnijim fazama istraživanja (engl. descriptive research), te je konačno korišten i za potvrdu postavljenih pretpostavki odnosno vrednovanje predloženih elementa modela sustava. Tablica 9 prikazuje vrste i tipove instrumenata koji su korišteni unutar istraživanja prema (Žugaj et al., 2006).

TABLICA 9. Vrste i tipovi korištenih istraživačkih instrumenata

	Istraživanja iz sekundarnih izvora	Izvorno istraživanje
Pripremno istraživanje	Pregled literature	Kvantitativno istraživanje 1 (on-line), Fokus grupa 1 (kvalitativno istraživanje)
Deskriptivno istraživanje		Fokus grupe 2 - 5 (kvalitativno istraživanje) Kvantitativno istraživanje 2, 3 i 4
Vrednovanje elemenata modela		Strukturirani intervju (kvalitativno istraživanje)

Radi boljeg razumijevanja i pregleda pojedinih istraživačkih instrumenata, u tablici 10 je dana konvencija označavanja deset izvornih istraživačkih instrumenata, pri čemu će oznaka pojedinog pitanja ili teme biti izvedena na način da će skraćeni naziv (oznaka) biti odvojen crticom od broja pitanja ili teme (npr- K1-12 predstavlja dvanaesto pitanje iz kvantitativnog istraživanja 1).

TABLICA 10. Konvencija označavanja istraživačkih instrumenata izvornog istraživanja

Instrum ent	Kvantitativ no istraživanje 1	Kvantitativ no istraživanje 2	Kvantitativ no istraživanje 3	Kvantitativ no istraživanje 4	Foku s grup a 1	Foku s grup a 2	Foku s grup a 3	Foku s grup a 4	Foku s grup a 5	Strukturira ni intervju
Oznaka	K1	K2	K3	K4	F1	F2	F3	F4	F5	S

Prikaz veze operativnih istraživačkih pitanja (koja će biti označena kao IP1 do IP4) i pitanja u upitnicima odnosno tema rasprave unutar fokus grupa (označene sukladno konvenciji iz tablice 10) prikazana su u tablici 11. Potrebno je naglasiti kako postoji mali broj pitanja korištenih u istraživačkom instrumentu pripremnog istraživanja (K1) koja nisu direktno vezana uz niti jedno operativno istraživačko pitanje, ali su bila važna u fazi pripreme istraživanja radi dobivanja uvida u očekivanja i vrijednosti koje dionici dijele. Takva pitanja nisu navedena u tablici 11, ali su njihovi rezultati prikazani unutar poglavlja sa rezultatima istraživanja u nastavku. Ova pitanja omogućila su dobivanje inicijalnog uvida i uvelike odredila smjer razvoja modela priznavanja i vrednovanja i dizajn istraživačkih instrumenata koji su korišteni u kasnijim fazama istraživanja. Dodatno, u tablici 11 nisu navedena pitanja sa šifrom F5 budući da se radi o istim pitanjima kao što su ona sa šifrom F4 budući da su bile organizirane dvije fokus grupe sa predstavnicima ustanova visokog obrazovanja i to tako da su u prvoj 24.11.2014. sudjelovali predstavnici stručnih studija dok su u drugoj o potpuno istim temama razgovarali predstavnici Sveučilišta 26.11.2014.

TABLICA 11. Veza operativnih istraživačkih pitanja, istraživačkih područja i pitanja unutar instrumenata izvornog istraživanja

IP1					IP2						IP3		IP4	
Pod1 kvalifikacijski okvir	Pod2 jednaka vrijednost	Pod3 razlozi uvođenja	Pod4 Podrska poslodavca / promocija	Pod5 Korisnost znanja / certifikata	Pod6 cijena i plaćanje	Pod7 organizacije za provedbu	Pod8 postupak provedbe	Pod9 stručnjaci	Pod10 dodjela kvalifikacije	Pod11 pravo pristupa	Pod12 način provjere znanja	Pod13 sustav osiguravanja kvalitete	Pod14 dokumentiranje	Pod15 ICT sustav
F1-11	K1-15	K1-24	K1-31	K1-6	K1-14	K1-18	K1-19	F2-4	K1-23	F2-1	K1-16	F1-21	F1-16	F2-9
F2-6	K1-17	F1-1	K1-32	K1-7	F1-13	F1-20	K1-20	F4-9	K1-26	F4-1	F1-17	F1-22	F1-19	F4-7
F3-4	K1-21	F1-2	F1-15	K1-8	F1-14	K2-1	F1-3	F4-11	K1-27	F4-8	F1-9	F2-3	F3-5	K2-19
F3-6	K1-22	F3-2	K3-6	K1-12	F2-2	K2-2	F1-4	K3-8	K1-33	S-18	F2-5	K2-16	K2-10	K2-20
F4-2	F1-8	K3-3		K1-13		K2-3	F1-5		K1-34		F2-8	K2-17	K2-18	K2-21
F4-3	F1-23	S-4		K1-29		K2-4	F1-12		K1-35		F3-7	K2-22	K3-16	K3-17
F4-5	F1-24			K1-30		K2-5	K3-7		K1-36		F4-6	K3-15	S-12	S-13
K2-14	F2-7			K3-1		K3-18	K4-4		F1-6		K2-7	S-10		
K2-15	F3-3			K3-2		S-14	K4-5		F1-7		K2-8	S-11		
K3-14	F4-10			K3-4			K4-6		F1-10		K3-10			
S-5	K2-6						K4-7		F3-8		S-7			
S-6	K3-9						K4-17		F4-4		S-8			
	S-9								K2-9					
									K2-11					
									K2-12					
									K2-13					
									K3-5					
									K3-11					
									K3-12					
									K3-13					
									S-16					
									S-17					

Kao što je iz tablice 11 vidljivo, pitanja koja su korištena u inicijalnim istraživanjima direktno su vezana uz pojedino operativno istraživačko pitanje i time direktno doprinose stvaranju

teoretskog modela sustava i potvrdi postavljene glavne i pomoćnih hipoteza. Dodatno, kako se radi o značajnom broju pitanja raspoređenih unutar deset različitih izvornih istraživanja, uvedena su tematska područja u koje pojedino pitanje spada (Pod1-Pod15). Ista ova tematska područja, kako će biti prikazano kasnije, povezana su sa temeljnim provedbenim načelima koja su pak poslužila kao osnova predloženog modela sustava, te su poslužile za kvalitativnu analizu rezultata strukturiranog intervjua, ali isto tako i za grupiranje zaključaka fokus grupa. Naime kodiranje prikupljenih odgovora unutar dvije razine (deduktivno - prema područjima i induktivno i to na način da su pojedini odgovori dobiveni u anketi kodirani onda kada je to davalo bolji uvid u ukupne rezultate) pomoglo je pronaći zajedničke i suprotstavljene stavove, te je poslužilo kao podloga za dizajn modela sustava i za dizajn pojedinih istraživačkih instrumenata. Tematska područja (Pod1 – Pod15) prikazana u tablici 11 predstavljaju višu (agregiranu) razinu kategorizacije.

Prvo operativno istraživačko pitanje pokriveno je sa ukupno 45 pitanja unutar devet istraživačkih instrumenata budući da se radi o brojnim aspektima budućeg sustava i njihovoj vezi sa kvalifikacijskim okvirom. Drugo istraživačko pitanje pokriveno je sa 55 pitanja raspoređenih unutar svih devet istraživačkih instrumenata sa ciljem upoznavanja buduće organizacije i upravljanja sustavom vrednovanja. Treće i četvrto istraživačko pitanje bilo je pokriveno sa 21 odnosno sa 14 pitanja raspoređenim unutar devet istraživačkih instrumenata budući da su ona pokrivala nešto uže aspekte osiguravanja kvalitete i potpornog informacijskog sustava. Svi istraživački instrumenti imali su i dio pitanja koji se odnosio na demografske karakteristike uzorka i ta pitanja nisu direktno povezana niti sa jednim istraživačkim pitanjem nego su poslužila kao podloga za analizu dobivenih rezultata i posebno analizu razlika u stavovima i očekivanjima u različitim skupinama dionika (u onim istraživanjima gdje ciljna skupina nije bila koherentna).

4.3.1. Osiguravanje pouzdanosti i valjanosti rezultata istraživanja

Unutar ovog istraživanja korišteni su različiti načini osiguravanja pouzdanosti i valjanosti rezultata istraživanja budući da su korišteni i kvantitativni i kvalitativni instrumenti. Analizom brojnih rasprava kako su pitanja pouzdanosti i valjanosti istraživanja, koja se obično iskazuju statističkim pokazateljima, primjerenija kvantitativnim istraživanjima i kako nije primjereno na njima inzistirati na jednak način i kod kvalitativnih istraživanja (Altheide & Johnson, 1994; Klenowski, 2009; Leininger, 1994), uzet je u obzir i alternativni koncept vjerodostojnosti (engl.

trustworthiness) koji su predložili Guba i Lincoln (E G Guba & Lincoln, 1981; E. Guba & Lincoln, 1989; Egon G. Guba & Lincoln, 1982; Lincoln & Guba, 1985). Analizom novijih istraživanja u području kvalitativnih metoda (Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2008) odlučeno je kako će u ovom istraživanju naglasak biti stavljen na konstantnu verifikaciju za vrijeme trajanja istraživanja, a ne na strategije uspostave vjerodostojnosti na kraju istraživanja kako ih kroz svoje kriterije predlažu Guba i Lincoln. U tom smislu je dizajn i provedba samog istraživanja, krenuvši od postavljene hipoteze i operativnih istraživačkih pitanja preko istraživanja podataka iz sekundarnih izvora bila kontinuirano fokusirana na iterativni pristup koji je omogućio da svako slijedeće istraživanje (svaka slijedeća fokus grupa ili intervju) uzme u obzir saznanja dobivena prethodnim istraživanjem te da redefinira pitanja i usmjeri se u područja koja je pojedina iteracija istraživanja otvorila. Ovakav pristup doveo je do prepoznavanja pojedinih pitanja ili čitavih tematskih područja, koja su inicijalno identificirana kroz kvalitativno istraživanje, a koja su dovela do kreiranja skupine istraživačkih pitanja u kasnijim kvalitativnim ili čak kvantitativnim istraživanjima. Primjer takvog pristupa je pitanje omjera broja skupova ishoda učenja (ili kreditnih bodova) u odnosu na čitavu kvalifikaciju koje je moguće stjecati vrednovanjem. Naime, za vrijeme kvantitativnog istraživanja 1 (on-line) anketa, postavljene su tvrdnje:

Smatram da bi obrazovna ustanova trebala izdati kvalifikaciju (diplomu) studentu koji je pohađao više od 50% nastave na ustanovi, a preostali dio je bio oslobođen temeljem vrednovanog znanja i vještina i priznavanja kreditnih bodova.

Smatram da bi obrazovna ustanova trebala izdati kvalifikaciju (diplomu) studentu i za samo npr. 10% nastave koju je pohađao na ustanovi, ako je za preostali dio bio oslobođen temeljem vrednovanog znanja i vještina i priznavanja kreditnih bodova.

Kao što će biti prikazano u poglavljima u kojima će se analizirati rezultati, na prvo pitanje 64% ispitanika ima pozitivan stav, dok na drugo njih 70% ima negativan stav. Upravo zbog toga su na prvoj fokus grupi postavljena pitanja:

Koje su prednosti i izazovi prijenosa bodova (npr. ECTS-a)?

Koliko bodova (kredita) bi se trebalo moći prenijeti iz jedne kvalifikacije u drugu?

Te je dobiven odgovor:

„Prijenos bodova bi uvijek trebalo omogućiti, međutim ne možemo se dogovoriti bi li trebalo omogućiti dobivanje cijele kvalifikacije isključivo na temelju prijenosa bodova – postoje argumenti za (zašto zabranjivati?) i protiv (bojimo se zloupotrebe) – potrebna je dublja analiza, ili prepuštanje te odluke nižim razinama (uvijek uz kontrolu kvalitete).“

Dobiveni je odgovor ukazao na potrebu proširenja idućih istraživanja na ovu temu, pa je ovo pitanje dovelo do pripreme novih i modificiranih pitanja u istraživačkim instrumentima koji su kasnije korišteni. Tako su uvedena nova pitanja u kvalitativnim istraživanjima koja se odnose na mogućnosti zlouporabe, dok je se druge strane u kvantitativnom istraživanju 2 prema dionicima iz visokog obrazovanja postavljena tvrdnja:

Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja.

Upravo zbog toga što je rezultat dobiven na ovo pitanje, gdje su ponudeni dogovori bili Likertovog tipa sa 5 odgovora, bio vrlo blizu modalne vrijednosti uz razmjerno značajnu disperziju danih odgovora: (srednja vrijednost: 2,96, standardna devijacija: 1,078), isto je pitanje bilo uključeno i u strukturirani intervju. Naime ideja je bila utvrditi razlike u stavovima dionika sa ostalih obrazovnih razina oko tvrdnje čiji je odgovor sada namjerno bio izabran kao onaj koji daje „neutralan“ stav u skupini predstavnika visokog obrazovanja.

Na ovakav način je bilo moguće budući model sustava priznavanja i vrednovanja graditi postepeno kroz 18 mjeseci istraživanja unutar kojih su se izmjenjivali dizajn istraživanja i njegova implementacija, pri čemu je podloga za dizajn istraživanja uvijek bila aktualna faza razvoja modela odnosno teorije (engl. theory development). Unutar takvog pristupa, istraživanja su poslužila dijelom za prikupljanje potpuno novih informacija, a dijelom i kao verifikacija prethodnih saznanja i izgrađenih stavova odnosno predloženih elemenata modela. Sve navedeno doprinijelo je stvaranju modela koji je izgrađen na konzistentno prikupljenim i analiziranim informacijama.

Slijedeći konceptualne preporuke za osiguravanje pouzdanosti i valjanosti rezultata istraživanja, kao istraživač sam kontinuirano prilagođavao iduće kvantitativne i kvalitativne instrumente saznanjima koja su do tada bila prikupljena iz svih izvora. Dodatno, nastojao sam

kroz konzultacije sa vanjskim stručnjacima (predstavnici AZVO, predstavnici UNIST te psiholozi) kontinuirano prikupljati stavove i prepoznavati potrebe različitih dionika na neutralan i nepristran način, te na rezultatima analize tih rezultata graditi elemente budućeg modela. Pored prilagodljivosti istraživača (engl. investigator responsiveness) koja je prepoznata kao jedan od značajnih elemenata za osiguravanje pouzdanosti i valjanosti rezultata kvalitativnih istraživanja (Morse et al., 2008), prilikom dizajna istraživačkih instrumenata i provedbe istraživanja, velika je pažnja bila posvećena i drugim verifikacijskim strategijama. U tom su smislu implementirane strategije koje predlažu Morse i ostali i to kako slijedi:

- metodološka koherentnost (engl. methodological coherence),
- adekvatnost uzorkovanja (eng. sampling adequacy)
- paralelno prikupljanje i analiza podataka (engl. collecting and analyzing data concurrently)
- teoretsko promišljanje (engl. thinking theoretically)
- razvoj i verifikacija teorije (engl. theory development)

Pored navedenih strategija, u obzir su uzete i tehnike za osiguravanje unutarnje valjanosti (engl. internal validity) i prenosiivosti odnosno vanjske valjanosti (engl. external validity) kvalitativnih istraživanja prema (Merriam, 1998, 2009). Naime, unutarnja i vanjska valjanost rezultata kvalitativnih istraživanja opisani su prema (Merriam, 1998) kao „mjera do koje nečiji nalazi odgovaraju realnosti“. Budući da su stavovi dionika o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, kao što će biti prikazano u narednim poglavljima, vrlo specifični i vezani uz različite društvene kontekste i različita očekivanja pojedinih društvenih skupina, jasno je kako ne postoji samo jedna realnost odnosno kako je u ovom slučaju realnost zapravo: „više skupova mentalnih i društvenih konstrukcija“ kako ih definiraju (Lincoln & Guba, 1985). Kao istraživač pokušao sam stoga pokazati kako sam sve navedene skupove očekivanja uzimao adekvatno u obzir, te prema njima prilagođavao s jedne strane teoriju, a s druge buduća istraživanja. U tom smislu koristio sam tehnike poput:

- triangulacije (engl. triangulation)
- provjeru od strane ispitanika (engl. member checking)
- provjeru od strane stručnjaka (engl. peer examination)
- revizijski trag (engl. audit trail)
- analiza slučajeva (engl. cross-case analysis)

4.3.1.1. Metodološka koherentnost

Cilj metodološke koherentnosti je osigurati kongruenciju između svakog istraživačkog pitanja i korištenih komponenti pojedinog istraživačkog instrumenta, što se postiže usklađivanjem korištenih metoda istraživanja i pojedinog istraživačkog pitanja odnosno usklađivanjem prikupljenih podataka i postupaka njihove analize (Morse et al., 2008). Kako bih ostvario kao istraživač ovaj cilj, kontinuirano sam se odlučivao kombinirati kvantitativne i kvalitativne instrumente kako bi na temelju saznanja iz prethodne iteracije istraživanja dizajnirao iduće istraživačke instrumente. Također pristupi uzorkovanju koje sam primjenjivao za vrijeme istraživanja uvelike su ovisili o do tada prikupljenim podacima, te o rezultatima njihove analize. Tako sam istraživanje započeo sa kvantitativnim on-line upitnikom koji je bio distribuiran na vrlo široku populaciju potencijalnih korisnika budućeg sustava vrednovanja (N= 1881) te sa kvalitativnim istraživanjem koje je uključilo razmjerno široku populaciju ispitanika (uključivo i strane stručnjake) koji su kroz fokus grupe uobličili temeljna saznanja o stavovima dionika o implementaciji sustava vrednovanja u Hrvatskoj. Nakon toga sam pojedine teme odnosno elemente modela razvijao kroz izbor užih ciljnih skupina i kroz kombinaciju kvalitativnih i kvantitativnih pristupa, sve kako bih profinirao saznanja te dodatno razvio pojedine elemente modela. Tako sam primjerice ključne elemente koji se odnose na strateško usmjerenje budućeg razvoja izgrađivao kroz fokus grupu i strukturirani intervju sa predstavnicima Ministarstava koja su zadužena za strateški razvoj sustava, dakle kroz vrlo usku i svjesno odabranu ciljnu skupinu. Sve navedeno omogućilo je iterativni razvoj u kojem je svako novo istraživanje potvrdilo prethodno izgrađenu teoriju odnosno opis elementa, ali je isto tako doprinijelo i verificiranju metodoloških pretpostavki odnosno testiranju hipoteze cjelokupnog istraživanja.

4.3.1.2. Adekvatnost uzorkovanja

Prilikom uzorkovanja kod kvalitativnih istraživanja uzorak mora biti adekvatan i mora obuhvaćati predstavnike ciljne skupine koji imaju saznanja o temi koja se istražuje. Ovakav pristup osigurava kvalitetnu zasićenost (engl. saturation) ciljnih skupina (engl. categories) uz optimalnu kvalitetu podataka i minimalne "otpatke" (engl. dross) (Morse et al., 2008). Adekvatnost uzorkovanja potvrđuje se između ostalog zasićenošću, što u ovom smislu predstavlja potvrdu da je prikupljena dovoljna količina podataka kako bi se obuhvatili svi aspekti pojedinog fenomena (ili u našem slučaju skupine stavova). Kako bih osigurao adekvatnost uzorkovanja, kod svih sam kvalitativnih istraživanja nastojao uključiti ispitanike koji najbolje poznaju područje, te sam nastojao obuhvatiti većinu ciljne skupine (npr. predstavnike većine sveučilišta ili većine veleučilišta), što će biti detaljnije prikazano unutar

narednih poglavlja u kojima će ova dva aspekta biti posebno naglašena u opisu uzorka svakog od kvalitativnih istraživanja.

4.3.1.3. Paralelno prikupljanje i analiza podataka

Paralelno prikupljanje i analiza podataka stvara interakciju između poznatog i onoga što se istražuje te kroz iterativni pristup stvara podlogu za visoku pouzdanost i valjanost rezultata istraživanja (Morse et al., 2008). Kao što je već prethodno opisano, u fazi pripremnog istraživanja prikupljao sam podatke iz sekundarnih izvora, ali i kroz izvorno kvantitativno i kvalitativno istraživanje. Te spoznaje doprinijele su razvoju modela sustava (teoretskom prijedlogu njegovih elemenata) ali isto tako i dizajnu kasnijih istraživačkih instrumenata u fazi provedbe deskriptivnog istraživanja. Konačno, vrednovanje predloženih elemenata modela, kao podloga za njihovo fino ugađanje (engl. fine tuning), realizirano je kroz strukturirani intervju. Interakcija prikupljanja i analize podataka te progresija spoznaje o univerzalno prihvatljivim rješenjima koju je moguće pratiti u narednim poglavljima kroz prikazane rezultate, vjerujem da pokazuje pouzdanost i valjanost čitavog metodološkog pristupa kao i rezultata istraživanja.

4.3.1.4. Teoretsko promišljanje

Koncept teoretskog promišljanja počiva na ideji da su ideje koje nastaju iz podataka potvrđene u novim prikupljenim podacima, što dovodi do novih ideja koje ponovo treba potvrditi novim podacima. Na ovaj način se izbjegava opasnost donošenja neutemeljenih zaključaka nego se kroz sporiji razvoj svaki novi korak provjerava novim istraživanjem (Morse et al., 2008). Upravo je ovakav pristup primijenjen u razvoju modela sustava vrednovanja koji je prikazan ovom disertacijom budući da je kroz 18 mjeseci izvršeno ukupno 11 različitih istraživanja, od izvornih (10) do istraživanja iz sekundarnih izvora (1) te je primijenjen niz istraživačkim metoda i postupaka kako bi iterativnim putem bio razvijen teoretski model kakav je predložen. Brojne su inicijalne pretpostavke nastale na temelju pripremnih istraživanja (npr. način i potreba dokumentiranja postupka vrednovanja i njegovih rezultata) značajno izmijenjene kao posljedica novih spoznaja do kojih sam došao u kasnijim fazama istraživanja.

4.3.1.5. Razvoj i verifikacija teorije

Aspekt razvoja i verifikacije teorije zasniva se na ideji kretanja od mikro razine podataka prema makro razini konceptualnog razumijevanja odnosno teoretskog modela (Morse et al., 2008). Na ovakav način teoretski se model razvija kroz dva mehanizma:

- Kao rezultat procesa istraživanja umjesto kao podloga za provedbu istraživanja

- Kao podloga za usporedbu (sa rezultatima budućih istraživanja) i daljnji razvoj modela

Pristup koji sam koristio u razvoju modela sustava priznavanja i vrednovanja krenuo je od definiranja mogućeg grubog modela i njegovih elemenata koji su nastali kao posljedica faze pripremnog istraživanja, da bi nakon toga zapravo daljnji razvoj modela postao rezultat idućih faza istraživanja. Iako sam nakon faze pripremnih istraživanja, koja je bila ekstenzivna i koja je već sama uključivala i značajna izvorna istraživanja, imao dojam kako predloženi grubi model vjerojatno neće doživjeti značajnije izmjene, daljnja istraživanja poslužila su zapravo za izradu cjelovitog modela, a izmjene i dopune nisu bile beznačajne. Slijedom navedenog mogu zaključiti kako unutar ovog istraživanja teoretski model nije bio prvenstveno podloga za provedbu istraživanja odnosno verifikaciju teoretskih koncepata postavljenih prije istraživanja ili u njegovoj pripreмноj fazi, nego je nastajao i konačno nastao zaista kao rezultat svih provedenih istraživanja. Budući da se radi o teoretskom modelu čiji je samo jedan manji dio pilotiran za vrijeme projekta (provedba na razini institucije visokog obrazovanja), siguran sam da će on biti podloga za niz dodatnih istraživanja u budućnosti te da će nakon implementacije biti nužno praćenje njegovih rezultata i njegov daljnji razvoj.

4.3.1.6. *Triangulacija*

Koncept triangulacije, kako ga predlaže (Merriam, 1998), obuhvaća nužnost korištenja različitih metoda istraživanja i različitih ciljnih skupina kako bi se povećala pouzdanost i unutarnja valjanost istraživanja. Sa tim ciljem korišteni su brojni sekundarni izvori, od rezultata znanstvenih spoznaja i istraživanja u posljednjih desetak godina do međunarodnih preporuka i sporednih studija koje se bave priznavanjem i vrednovanjem. Nadalje, u fazi pripremnog istraživanja kroz kvantitativno sam istraživanje obuhvatio sve ključne ciljne skupine zainteresirane za priznavanje i vrednovanje (iako nisam dobio relevantan broj odgovora iz svake od skupina), što sam dodatno proširio sa kvalitativnim istraživanjima uključujući u toj fazi predstavnike različitih skupina dionika, sve kako bih dobio potpuni uvid u inicijalna očekivanja. Nakon tako dobivenih saznanja izgradio sam određene elemente modela te na temelju njih dizajnirao nove istraživačke instrumente koje sam sada primijenio na predstavnicima potencijalnih ponuđača usluge vrednovanja s jedne i na korisnicima sa druge strane. Konačno, kroz jednu fokus grupu te kroz strukturirani intervju birao sam predstavnike dionika koji su relevantni unutar svojih organizacija i koji imaju saznanja o priznavanju i vrednovanju kako bih prikupio detaljne informacije nužne za izradu cjelovitog modela. Vjerujem da sam na ovaj način i u smislu ciljne skupine i u smislu korištenih metoda primijenio

u potpunosti koncept triangulacije i time dodatno osigurao pouzdanost i unutarnju valjanost istraživanja.

4.3.1.7. Provjera od strane ispitanika

Ova se metoda koristi samo u određenim prilikama kod provedbe kvalitativnih istraživanja kako bi se provjerilo sa samim ispitanikom je li istraživač dobro interpretirao informacije i stavove koje je od njega dobio za vrijeme istraživanja (Merriam, 2009). U istraživanjima koje sam proveo ova metoda je korištena samo u dvije prilike. Prvi puta kada su zaključci (u obliku zapisnika) sa fokus grupe 2 od 16.09.2014. koja je održana sa predstavnicima AZVO, MRSM i MZOS bili poslani na provjeru uključenim predstavnicima institucija i drugi puta za vrijeme provedbe strukturiranog intervjua kod ispitanika koji nisu bili spremni na audio snimanje za vrijeme intervjua.

4.3.1.8. Provjera od strane stručnjaka

Povoljna okolnost provedenog istraživanja je što je ono bilo velikim dijelom izvedeno za vrijeme i u okviru spomenutog IPA projekta koji je uključivao ukupno tri partnerske organizacije: AZVO, Sveučilište u Splitu i Visoko učilište Algebra. Na taj način imao sam priliku i mogućnost sve istraživačke instrumente razvijane za vrijeme projekta, ali i one koji su nastali nakon projekta provjeriti sa stručnjacima za priznavanje i vrednovanje sa Sveučilišta u Splitu, poglavito sa mentorom prof. Dželalijom, stručnjacima za visoko obrazovanje i osiguravanje kvalitete iz AZVO te sa troje stručnjaka za društvena istraživanja iz AZVO i Visokog učilišta Algebra. Sličnu podršku imao sam i kod analize rezultata kvantitativnih instrumenata zbog mreže stručnjaka iz područja statistike i obrade podataka koji su zaposleni u sve tri partnerske institucije.

4.3.1.9. Revizijski trag

Kao što (Merriam, 2009) naglašava, revizijski trag treba osigurati jasan uvid u način prikupljanja podataka, način njihove analize (kategorizacija u slučaju kvalitativnih istraživanja) te konačno način donošenja zaključaka. U tom smislu unutar prethodnih poglavlja ove disertacije opisao sam plan istraživanja, dok sam unutar opisa svakog od instrumenata dao odgovore na preostala dva pitanja. Dodatno, u Prilogu 1 nalaze se svi prikupljeni odgovori unutar strukturiranog intervjua.

4.3.1.10. *Analiza slučajeva*

Ideja analize slučajeva je promotriti različita gledišta i različite prisutne pristupe kako bi se prepoznali univerzalno primjenjivi elementi i kako bi zaključci istraživanja bili što generalniji. Vodeći se ovom idejom sam unutar svih faza istraživanja nastojao uzeti su u obzir različite inicijative i različite, često sukobljene, stavove. Tako je primjerice za vrijeme fokus grupe 5 provedena rasprava o ideji načina provedbe vrednovanja koji je za razinu institucije pripremio Sveučilište u Rijeci i koja je po svom konceptu potpuno suprotna ideji naslanjanja vrednovanja na koncept kvalifikacijskog okvira odnosno primjeni vanjskih standarda, kakvi su primijenjeni primjerice unutar pilota na razini Sveučilišta u Splitu. Nadalje, u strukturiranom intervjuu, ali i za vrijeme fokus grupe 2 raspravljano je sa predstavnicima Instituta za razvoj obrazovanja (IRO) koji su proveli analizu praksi primjene priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u visokom obrazovanju u brojnim državama i njihovim institucijama, koje u trenutku analize nisu primjenjivale koncept „jednake vrijednost“ (Prawelska-Skrzypek et al., 2013). Na ovaj način osiguran je uvid u stavove dionika koji se značajno razlikuju, a često su i suprotstavljeni, što potiče generalnu primjenjivost rezultata koji su prepoznati kao zajednički i univerzalni. Naravno, ovo ne znači da je čitav predloženi model nastao isključivo kao kompromis oko tema i područja u kojima su postojali podijeljeni stavovi nego su oni potaknuli dodatna istraživanja kako bi se zaista pronašlo optimalno rješenje.

4.3.2. Struktura instrumenta 1 – Kvantitativno istraživanje 1

Prvo kvantitativno istraživanje je provedeno krajem 2013 i početkom 2014 godine on-line anketnim sustavom na uzorku od ukupno 1881 predstavnika ciljnih skupina: zaposlenih, nezaposlenih, predstavnika obrazovnih ustanova, predstavnicima neformalnih ponuđača obrazovanja, poslodavaca, predstavnika sindikata, predstavnika civilnog sektora i studenata. Radilo se o kvantitativnom istraživanju koje je korišteno kao pripremno istraživanje. Korišteni upitnik je sadržavao ukupno 40 pitanja, pri čemu su prva tri demografskog karaktera i određuju pripadnost ciljnoj skupini, obrazovnu razinu ispitanika i tip organizacije koju ispitanik predstavlja ili je sa njom povezan (npr. zaposlen je u njoj).

23 od preostalih 37 pitanja koriste odgovore Likertovog tipa sa bipolarnom distribucijom (engl. Forced choice) uz 4 moguća odgovora (slažem se u potpunosti, djelomično se slažem, djelomično se ne slažem, uopće se ne slažem) bez neutralne tvrdnje, ali i uz mogućnost izbjegavanja davanja bilo kakvog odgovora. Ovakav je tip odgovora namjerno izabran jer je područje koje se istražuje u Hrvatskoj nepoznato široj javnosti pa se željelo „natjerati“

ispitanike da se odluče podržavaju li i li ne podržavaju pojedinu tvrdnju, čime je umanjena naglašenost tendencije prema modalnoj vrijednosti koja je imanentna standardnom Likertovom instrumentu sa 5 odgovora (Muthén & Kaplan, 1985). Postojalo je jedno pitanje sa odgovorom tipa (da/ne) dok je preostalih 13 pitanja predlagalo tri do osam predefiniраниh odgovora. Radi povećanja unutarnje valjanosti instrumenta izvršene su konzultacije sa ekspertima koji su provjeravali njihovu jasnoću i metodološku usklađenost sa ciljevima cjelokupnog istraživanja, te su pitanja u nekoliko iteracija dorađivana prije nego je započeto istraživanje. Sukladno mogućnostima adaptiranja on-line anketnog sustava temeljem demografskih karakteristika svakog ispitanika, određena pitanja nisu bila prikazana pripadnicima neke od ciljnih skupina. Tako, niti jedna ciljna skupina nije odgovarala na svih 40 pitanja, 2 skupine (nezaposleni i zaposleni) su odgovarali na 31/40 pitanja, poslodavci na 27/40, predstavnici obrazovnih ustanova na 24/40, studenti na 25/40 dok su predstavnici sindikata i organizacija civilnog društva odgovarali na 19/40 pitanja.

Pitanja unutar upitnika bila su grupirana prema tablici, 11 kako bi bilo moguće dobiti uvide u različite aspekte uvođenja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Podloga za pripremu pitanja unutar ovog upitnika bilo je istraživanje informacija iz sekundarnih izvora radi određivanja inicijalnih područja i tema izvornih istraživanja koja bi dala uvide u specifične zahtjeve za izradu nacionalnog modela vrednovanja u Republici Hrvatskoj.

Skupina tvrdnji / pitanja koja su se odnosila na **Pod2** „jednaka vrijednost“ postavljena je sa ciljem dobivanja uvida u stavove nacionalnih dionika u odnosu na koncept jednake vrijednosti koji je, kako je vidljivo u analizi literature, nov i u Europskom obrazovnom kontekstu a u Republici Hrvatskoj nikada do sada nije bio predmetom znanstvenih ili stručnih rasprava ili istraživanja. Posebna pažnja je bila postavljena ne samo na stavove oko koncepta kako je preuzet iz preporuke Vijeća Europske unije (Council of the European Union, 2012) nego još više na njegove implikacije odnosno na dobivanje jasnog uvida u stavove ispitanika vezane uz moguće implikacije njegove primjene. Pitanja / tvrdnje koja su se odnosila na ovo područje u instrumentu K1 su bila:

15. Znanja i vještine stečene izvan sustava formalnog obrazovanja trebalo bi certificirati:

- jednako kao formalne programe iste razine (npr. svjedodžbom, diplomom i sl.) koja bi bila identična kao i ona koja se dobije nakon obrazovanja u formalnom programu
- posebnim certifikatom koji bi se priznavao kao certifikat formalnog programa iste razine, ali bi bilo vidljivo da se radi o znanjima i vještinama koja su bila stečena neformalnim ili informalnim putem

- posebnim certifikatom koji nije obvezujući za poslodavca niti za obrazovnu ustanovu koja nudi neko daljnje obrazovanje

17. Trebalo bi biti moguće, uz prikladan način provjere, steći potvrde (certifikate, svjedodžbe i sl.) o neformalno i informalno stečenim znanjima i vještinama za bilo koji tip znanja i vještina, u svim zanimanjima i na svim obrazovnim razinama.

21. Ukoliko pojedinac kroz postupak priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina dobije potvrdu o poznavanju pojedinih skupova ishoda učenja, takva potvrda bi mu trebala osigurati oslobođenje od obrazovanja za odgovarajuću nastavnu cjelinu ili jedinicu u bilo kojoj obrazovnoj ustanovi koja provodi nastavu za točnu tu cjelinu.

22. Ukoliko pojedinac kroz postupak priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina dobije potvrdu o poznavanju pojedinih skupova ishoda učenja, takva potvrda bi mu trebala osigurati jednake prednosti kod poslodavca kakve bi imao da je uspješno završio obrazovanje koje dovodi do istog certifikata.

Pod3 „razlozi uvođenja“ pripremljena je kako bi se dobio uvid u motivaciju koju prepoznaju različite skupine dionika i ona je u instrumentu K1 sadržavala samo jedno pitanje:

24. Koja su po Vama najvažnija dva razloga uvođenja priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina:

- pristup programu obrazovanja i ubrzanje završetka obrazovanja unutar programa
- provjera mogućnosti pristupa obrazovanju (slično kao ulazni test)
- pristup višoj razini kvalifikacije ili novoj kvalifikaciji na temelju postojećih znanja i vještina
- skupljanje kreditnih bodova (npr. ECTS, ECVET) i skupova ishoda učenja, kako bi se ubrzalo dostizanje više razine kvalifikacije
- certificiranje postojećih znanja i vještina zbog razvoja karijere i napredovanja u poslu

Područje **Pod4** „Podrška poslodavca / promocija“ bilo je u ovom instrumentu zastupljeno sa dva pitanja koja su bila upućena isključivo skupini poslodavaca. Ona su bila:

31. Kada bi postojala mogućnost certifikacije znanja i vještina stečenih radom i neformalnim učenjem, podržao/la bih svoje zaposlenike u certifikaciji (moguće više odgovora):

- novčano
- osiguravanjem slobodnih dana
- osiguravanjem stjecanja dodatnih znanja i vještina koja im još nedostaju za certifikaciju

32. Zaposlenike koji dobiju certifikate o stečenim znanjima i vještinama kroz vrednovanje neformalno i informalno stečenih znanja i vještina nagradio/la bih:

- vjerojatno ih ne bih nagradio ukoliko se radi o certificiranju znanja i vještina koje su i tako stekli na postojećem poslu
- povišicom, ukoliko bi na isti način nagradio osobu koja je znanja ili vještine stekla obrazovanjem
- bonusom, ukoliko bi na isti način nagradio osobu koja je znanja ili vještine stekla obrazovanjem
- promaknućem, ukoliko bi na isti način nagradio osobu koja je znanja ili vještine stekla obrazovanjem

Budući da se radilo o pripremnom istraživanju, poseban je fokus i mnoštvo tvrdnji i pitanja bio je vezan uz područje **Pod5** „Korisnost znanja / certifikata“ kako bi se dobio uvid u stvarnu potrebu uvođenja sustava priznavanja i vrednovanja iz perspektive nacionalnih dionika. Naime, promjene sustava obrazovanja mogu biti izazvane ili potaknute određenim preuzetim međunarodnim obvezama ili razvojnim preporukama, ali njihova stvarna utemeljenost i time vjerojatnost za uspjeh uvelike počiva na potrebama nacionalnih dionika. U tom smislu, kroz ovu je skupinu pitanja provjeren stav dionika prema percipiranoj i prema uporabnoj vrijednosti formalne certifikacije znanja i vještina te time indirektno i direktno prema prepoznavanju potencijalne vrijednosti priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Provjerena je motivacija za pohađanje (pojedinci) i provođenje (obrazovne ustanove) postupaka vrednovanja, pri čemu su prilikom utvrđivanja motivacije pojedinaca uzeti u obzir i efekti formalne certifikacije na uspješnost razvoja karijere i zapošljavanje koje pojedini autori navode kao značajne (Radovan, 2011). Iako se motivacija dionika može činiti kao manje značajan faktor dizajna teoretskog modela sustava vrednovanja, ona to u stvarnosti nije budući da će slabija motivacija dionika u praksi dovoditi do manje formalnih i manje striktnih rješenja okrenutih prije svega prema promociji i privlačenju korisnika, dok će s druge strane značajnija inicijalna motivacija omogućiti uspostavu uređenijeg sustava sa većim zahtjevima na osiguravanje kvalitete i dokumentiranje postupka (Berglund & Andersson, 2012). Pitanja i tvrdnje u ovom području su bila:

6. Rangirajte po važnosti načine na koji ste stekli znanja i vještine potrebne za obavljanje trenutnog posla, odnosno posla na kojem ste zadnje radili:

- formalno obrazovanje (srednja škola, studij)
- neformalno obrazovanje (tečajevi, radionice)
- informalno učenje (radno i životno iskustvo, učenje od kolega te učenje na radnom mjestu)

7. Dogodilo mi se da nisam mogao/mogla dobiti (bolji) posao ili veća primanja jer nisam mogao/mogla službenom potvrdom dokazati da posjedujem potrebna znanja i iskustva.

8. Pri zapošljavanju, poslodavac je uzeo/ uzima u obzir znanja i vještine kojima raspolažem, čak i ako ne posjedujem formalnu potvrdu o tome.

12. Kad biram tečaj ili obuku, važno mi je da nudi formalan certifikat.

13a. Mislim da bi mi mogućnost certificiranja znanja i vještina stečenih izvan sustava formalnog obrazovanja koristila pri zapošljavanju

13b. Mislim da bi mi mogućnost certificiranja znanja i vještina stečenih izvan sustava formalnog obrazovanja koristila za napredovanje u karijeri

13c. Mislim da bi mi mogućnost certificiranja znanja i vještina stečenih izvan sustava formalnog obrazovanja koristila za nastavak školovanja te preskakanje obrazovnih sadržaja za znanja i vještine koje već posjedujem

29a. Pri zapošljavanju, najvažnije kod prijavitelja su mi znanja i vještine, bez obzira kako ih je osoba stekla

29b. Pri zapošljavanju, najvažnije kod prijavitelja su mi znanja i vještine stečene formalnim obrazovanjem

30. Već mi se dogodilo da nisam u mogućnosti zaposliti ili promaknuti osobu zbog toga što nema potrebne formalne kvalifikacije, unatoč tome što vjerujem da raspolaže potrebnim znanjima i vještinama.

Unutar područja **Pod6** „cijena i plaćanje“ bilo je uključeno samo jedno pitanje, ali se ono zapravo smisljeno povezuje sa dva pitanja iz **Pod4**. Podloga za proučavanje financijskih aranžmana vrednovanja dolazi dijelom iz analize informacija iz sekundarnih izvora, a dijelom zbog specifičnosti hrvatske situacije koju s jedne strane karakterizira dugotrajna kriza i slab interes za obrazovanjem odraslih (prema anketi o radnoj snazi u posljednjem desetljeću varira između 2% i aktualnih 2,9%, dok je prosjek EU 27 trenutno na razini 10,5%) (European Commission, 2014) i s druge strane dostupnost značajnih sredstava iz Europskog socijalnog fonda. U tom smislu potrebno je unutar modela sustava vrednovanja predvidjeti prihvatljiv (polaznicima) i održiv (društvu i ustanovama) način financiranja vrednovanja. Postavljeno pitanje je bilo:

14. Pristupio bih certificiranju ako bi ono po cijeni bilo:

- besplatno (javno financirano ili plaćeno od strane poslodavca)
- značajno jeftinije od formalnog obrazovnog programa kojim se takva ista znanja i vještine mogu steći i certificirati
- nešto jeftinije od formalnog obrazovnog programa kojim se takva ista znanja i vještine mogu steći i certificirati
- jednake cijene kao i formalni obrazovni program kojim se takva ista znanja i vještine mogu steći i certificirati
- ne bih, smatram da mi ne bi bilo korisno

Pitanje u području **Pod7** „organizacije za provedbu“ vrlo je važno radi usporedbe stavova dionika sa konceptima koji su već naglašeni u legislativi koja se odnosi na Hrvatski kvalifikacijski okvir, a koja „daje“ pravo svim pravnim i fizičkim osobama da predlažu standarde zanimanja ili kvalifikacija. Cilj je bilo utvrditi je li moguće takav liberalni pristup

primijeniti i u izgradnji nacionalnog sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

18. Koje organizacije bi po Vama bile idealne za provedbu vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina:

- bilo koja organizacija koja zadovoljava propisane uvjete u smislu kvalifikacija ispitivača, opreme na kojoj se vrednovanje provodi i osiguravanja kvalitete provedenog vrednovanja
- obrazovne ustanove koje provode formalne programe u tim područjima i na toj obrazovnoj razini, ukoliko zadovoljavaju sve propisane uvjete
- poslodavci koji u radu koriste upravo predmetna znanja i vještine, ukoliko zadovoljavaju sve propisane uvjete
- strukovne komore i druge profesionalne organizacije (npr. strukovne udruge), ukoliko zadovoljavaju sve propisane uvjete
- drugi tip organizacije: _____

Područje koje se odnosi na način provedbe samih postupaka vrednovanja **Pod8** „postupak provedbe“ dalo je inicijalne uvide nacionalnih dionika u dio potpore provedbi (informiranje i podrška) koji su unutar preporuka Cedefop-a, Unesco-a i Vijeća Europske unije značajno naglašeni. Tvrdnje u ovom području su bile:

19. Prije pristupanja vrednovanju neformalno i informalno stečenih znanja i vještina, nužno je pristupniku pojasniti postupak te unaprijed, kroz razgovor, provjeriti koja točno znanja i vještine pristupnik ima, tako da se pristupnik može kvalitetno usmjeriti na izbor odgovarajućeg/odgovarajućih elemenata vrednovanja primjerenih njegovim znanjima i vještinama:

20. Prije pristupanja vrednovanju neformalno i informalno stečenih znanja i vještina, nužno je pristupniku pojasniti postupak te mu, po mogućnosti, osigurati uvid u primjere ispitnih pitanja i popis ishoda učenja koje treba zadovoljiti za stjecanje pojedinog certifikata:

Područje **Pod10** „dodjela kvalifikacije“ obuhvatilo je više pitanja kako bi se dobio što temeljitiji uvid u stavove obrazovnih ustanova, ali i potencijalnih polaznika o uvjetima za izdavanje potvrde o kvalifikaciji s jedne strane i o vrijednosti ostvarenih rezultata vrednovanja za nastavak obrazovanja s druge strane (odnosi se na izuzeće od obveze pohađanja pojedinih elemenata studijskih programa). Budući da u Republici Hrvatskoj trenutno ne postoji niti je do sada postojala praksa vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, ali je s druge strane u visokom obrazovanju postojala i danas se primjenjuje praksa akademskog priznavanja, bilo je kroz ovo pripremno istraživanje vrijedno utvrditi i razlike odnosno sličnosti u stavovima dionika oko ova dva, naizgled, slična postupka. Pitanja u ovoj skupini su bila:

23. Ukoliko pojedinac posjeduje sva potrebna znanja i vještine i njihovo posjedovanje dokaže kroz postupak vrednovanja, moguće mu je na temelju toga dodijeliti čitavu kvalifikaciju (npr. tehničar za cestovni promet), ne samo certifikat o poznavanju nekog skupa ishoda učenja (npr. poznavanje prometnih propisa).

26. Za što bi po Vašem mišljenju bilo najbolje davati bodove, odnosno certifikat kojim se dokazuju neformalno i informalno stečena znanja i vještine:

- za položene predmete, odnosno kolegije
- za položene module, odnosno dijelove predmeta ili kolegija
- za položene ispite koji odgovaraju skupovima ishoda učenja unutar standarda kvalifikacije
- za vrednovani pojedinačni ishod učenja neovisno o tome gdje se nalazio
- za vrednovanu čitavu kvalifikaciju, odnosno sve ishode učenja navedene unutar standarda zanimanja

27. Na kojim sve razinama i vrstama kvalifikacija/skupova ishoda učenja bi po Vašem mišljenju bilo primjereno davati bodove, odnosno certifikat kojim se dokazuju neformalno i informalno stečena znanja i vještine:

- za sve kvalifikacije neovisno o razini
- za sve skupove ishoda učenja neovisno o razini
- za kvalifikacije u srednjoškolskom strukovnom obrazovanju
- za kvalifikacije u visokom obrazovanju
- za specifične profesionalne kvalifikacije (npr. djelomične kvalifikacije vezane uz upotrebu neke tehnologije ili skupine znanja)

33. Smatram da bi trebalo priznati bodove za čitav kolegiji studentu koji je znanja i vještine stekao neformalno, ali ih je potvrdio u istoj obrazovnoj ustanovi postupkom vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina.

34. Smatram da bi trebalo priznati bodove za čitav kolegiji studentu koji je znanja i vještine stekao neformalno, ali ih je potvrdio u drugoj akreditiranoj ustanovi postupkom vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina.

35. Smatram da bi obrazovna ustanova trebala izdati kvalifikaciju (diplomu) studentu koji je pohađao više od 50% nastave na ustanovi, a preostali dio nastave je bio oslobođen na temelju vrednovanih znanja i vještina i priznavanja kreditnih bodova.

36. Smatram da bi obrazovna ustanova trebala izdati kvalifikaciju (diplomu) studentu i za samo, primjerice, 10% nastave koju je pohađao na ustanovi, ako je za preostali dio bio oslobođen nastave na temelju vrednovanih znanja i vještina i priznavanja kreditnih bodova.

U području koje se odnosi na način provjere znanja **Pod12** pitanjem se nastojalo utvrditi stavove dionika u smislu načina provedbe postupka vrednovanja. Budući da koncept jednake vrijednosti kako ga predlaže Vijeće Europske unije te njegove implikacije u smislu provedbe ispita kako ih vidi primjerice Dželalija (Dželalija, 2011) nisu poznate nacionalnim dionicima, ponuđenim se odgovorima pokušalo razvrstati stavove dionika u tri skupine. Jednu skupinu činiti će oni koji smatraju da je potrebno provoditi jednak ispit kao u formalnom obrazovanju, drugu oni

koji smatraju da bi ispit trebao biti prilagođen i drugačiji od onoga koji se provodi za istu kvalifikaciju ili iste skupove ishoda učenja u formalnom obrazovanju i treću oni koji smatraju kako ispit nije nužno potreban nego je vrednovanje moguće izvoditi temeljem rezultata dosadašnjeg rada i temeljem životopisa. Budući da sva tri ova pristupa trenutno egzistiraju u EU, bilo je važno dobiti jasnu polaznu osnovu za dizajn budućeg teoretskog modela vrednovanja. Pitanje je bilo:

16. Za potrebe dobivanja certifikata (svjedodžbe) o posjedovanju znanja i vještina koje su stečene neformalnim ili informalnim putem trebalo bi:

- provoditi identičan ispit kao što se provodi u formalnom stjecanju istog certifikata ili svjedodžbe
- provoditi prilagođeni ispit u kojem bi pitanja i način ispitivanja bila vezana uz kontekst u kojem su znanja i vještine stečene
- priznati stečena znanja i vještine samo na temelju životopisa i prikaza rezultata dosadašnjeg rada

Pored navedenih pitanja koja su razvrstana u prikazana područja i pripadaju nekom od operativnih istraživačkih pitanja sukladno tablici 11, unutar ovog instrumenta kojim je zapravo započeto izvorno istraživanje u pripremom razdoblju bila su uključena i dodatna pitanja sa ciljem dobivanja nešto šireg uvida u inicijale stavove i iskustva dionika u područjima formalnog obrazovanja, zapošljavanja, cjeloživotnog učenja te provedbe postupaka vrednovanja. Predmetna pitanja moguće je također podijeliti u dvije skupine koje se odnose na korisnike i na ponuđače usluge vrednovanja.

Dosadašnja obrazovna iskustva, stavovi i preferencije:

3. Moje formalno obrazovanje pružilo mi je većinu znanja i vještina potrebnih za obavljanje trenutnog posla, odnosno posla na kojem sam zadnje radio/la.

4. Većinu znanja i vještina potrebnih za obavljanje trenutnog posla odnosno posla na kojem sam zadnje radio/la pružilo mi je radno iskustvo i učenje kroz rad.

5. Većinu znanja i vještina potrebnih za obavljanje trenutnog posla odnosno posla na kojem sam zadnje radio/la pružilo mi je neformalno obrazovanje, poput raznih tečajeva i radionica.

9. Koristim svaku priliku za unapređenje svojih znanja i vještina, bez obzira radi li se o obuci koja nudi formalan certifikat ili ne.

10. Znanja i vještine koje naknadno stječem su na razini:

a) srednjoškolskog obrazovanja:

b) visokog obrazovanja:

c) između srednjoškolskog i visokog obrazovanja:

11. Programi usavršavanja u kojima sam sudjelovao/la su bili u većoj mjeri usmjereni prema stjecanju vještina nego prema stjecanju znanja:

Iskustva u ponudi vrednovanja:

28. Navedite na koje sve načine provodite vrednovanje unutar postojećih programa i koji od tih načina bi bili primjereni za vrednovanje neformalno i informalno stečenih znanja i vještina:

Postojeći programi:

Vrednovanje neformalno i informalno stečenih znanja i vještina:

37. Pored priznavanja kolegija položenih na srodnim ustanovama, do sada imamo iskustva i s priznavanjem neformalno stečenih znanja i vještina (npr. na temelju certifikata).

Konačno, pitanje:

25. Koje su po Vama dvije najvažnije skupine budućih korisnika priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina:

je poslužilo prije svega kako bi se prepoznale eventualne ciljne skupine koje je nužno uključiti u buduća izvorna istraživanja koje su bila provedena i čiji su rezultati predstavljeni unutar ove disertacije.

4.3.3. Struktura instrumenta 2 – Fokus grupa 1

Fokus grupa 1 sa širom skupinom dionika radi proučavanja njihovih potreba i stavova vezanih uz priznavanje neformalnog i informalnog učenja održana je 13. i 14. ožujka 2014 te je predstavljala instrument pripremnog istraživanja. Instrument je sadržavao ukupno 24 pitanja (teme rasprave), koja su tematski bila podijeljena prema tablici, 11 kako bi bilo moguće dobiti uvide i raspraviti različite aspekte uvođenja sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Podloga za pripremu pitanja unutar fokus grupe bilo je također istraživanje informacija iz sekundarnih izvora te dobiveni odgovori iz kvantitativnog istraživanja 1 koji su preliminarno bili poznati u trenutku dizajniranja fokus grupe 1.

U području koje se odnosi na kvalifikacijski okvir **Pod1** postojalo je samo jedno pitanje kojim je bio cilj utvrditi stavove prema pozicioniranju RPL-a u kontekstu HKO:

11. Je li potrebno postupak definirati na nacionalnoj razini, ili bi svaka ustanova trebala biti u mogućnosti razviti vlastiti sustav na temelju smjernica AZVO (ili Ministarstva)?

Primjenu koncepta jednake vrijednosti **Pod 2** obuhvatila su tri pitanja koja su trebala dati uvid u ishode ili skupove ishoda za koje se može provoditi vrednovanje, vrijednost ishoda učenja stečenih vrednovanjem kao i u oblik javne isprave koji dionici očekuju.

8. Za kakve ishode učenja je prikladno omogućiti priznavanje prethodnog učenja?

- Na kojim razinama (svim, ili samo nekim)?

- Za koje profile/sektore (sve, ili samo neke)?

23. Ishodi učenja stečeni priznavanjem informalnog ili neformalnog učenja bi trebali vrijediti kao i oni stečeni formalnim obrazovanjem?

24. Bi li certifikacija trebala uključivati i opis načina na koji su isходи stečeni (formalnim, neformalnim ili informalnim učenjem) i vrednovani?

Razloge uvođenja **Pod 3** obuhvatila su dva pitanja koja su trebala dati uvid u koristi od priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

1. Što bi za Vas značilo priznavanje / vrednovanje neformalnog i informalnog učenja?

2. Koje koristi od toga mogu imati visoka učilišta, studenti/ polaznici, poslodavci, radnici?

Radi važnosti procjene podrške dionika kao osnove za dizajn budućeg modela, pitanje iz područja **Pod4** uključeno je i u ovo pripremno istraživanje. Konkretno, radilo se o pitanju:

15. Kako bi trebalo promovirati priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja?

Tko bi trebao biti odgovoran za financiranje takve promocije i podizanje svijesti o mogućnostima takvog priznavanja?

Financijski aspekti provedbe vrednovanja **Pod6** bili su također obuhvaćeni sa dva pitanja, budući da je iz kvantitativnog istraživanja 1 bilo vidljivo da iako gotovo svi ispitanici vrednovanje smatraju korisnim, samo bi ih nešto manje od polovice bili spremno za takvu uslugu nešto i platiti. Konkretna pitanja korištena u ovom dijelu istraživanja su bila:

13. Tko plaća za koje skupine (mladi, zaposleni, nezaposleni, izbjeglice, itd.)?

- Pojedinci?

- Službe za zapošljavanje; udruženja itd.? ;

- Poslodavci?

14. Treba li regulirati cijene – i tko?

- Besplatno pružanje usluga?

- Reguliranje cijena – i tko bi to trebao raditi i kako (po kojim kriterijima)?

Analiza stavova dionika o organizacijama koje bi bile pogodne za provedbu vrednovanja **Pod7** bila je u okviru ovog istraživanja već sužena samo na obrazovne ustanove te je bila podržana pitanjem:

20. Bi li sve ustanove u sustavu obrazovanja trebale biti u mogućnosti priznavati informalno učenje pojedinaca?

Pitanje načina i postupaka provedbe vrednovanja **Pod8** bila su značajno zastupljena za vrijeme rasprave u okviru fokus grupe 1 budući da je veliki dio uključenih dionika upravo predstavljao različite obrazovne ustanove, potencijalne ponuđače ovakvih usluga. Pitanja koja su bila uključena u ovu skupinu su:

3. Koji su mogući izazovi u provedbi?

4. Koje su potencijalne prepreke?

5. Kakav je pristup vrednovanju neformalnog i informalnog učenja?

12. Koji su sve uvjeti pristupa?, Kakve je upute potrebno pružiti korisnicima?

Pitanje postupaka dodjele kvalifikacija **Pod10** bila su zastupljena unutar ove fokus grupe sa ukupno 3 pitanja:

6. Koje su prednosti i izazovi prijenosa bodova (npr. ECTS-a)?

7. Koliko bodova (kredita) bi se trebalo moći prenijeti iz jedne kvalifikacije u drugu?

10. Bi li trebalo biti moguće priznavanjem prethodnog učenja steći cjelovitu kvalifikaciju, poput npr. diplome sveučilišnog studija, ili bi trebalo ograničiti broj bodova/kredita koji se mogu steći priznavanjem prethodnog učenja u dobivanju pojedine kvalifikacije?

Sa dva je pitanja unutar rasprave pokrivena tema načina provjere znanja **Pod12** i to:

9. Koliko puta je potrebno nekoj osobi dozvoliti vrednovanje istih ishoda učenja?

17. Postupak vrednovanja bi trebao biti istovjetan onom koji se primjenjuje za iste ishode stečene formalnim obrazovanjem – ili ne?

- Treba li koristiti iste mehanizme vrednovanja – i je li to moguće?

- Bi li i za vrednovanje informalnog učenja trebalo primjenjivati iste zahtjeve za stjecanje kvalifikacije (primjerice, postizanje svih pojedinačnih ishoda učenja koje ona sadržava)?

Pitanja vezana uz operativno istraživačko pitanje 3, vezano uz osiguravanje kvalitete i područje **Pod13** bila su u raspravi na fokus grupi 1 pokrivena sa dvije teme / pitanja kako slijedi:

21. Procesi internog i vanjskog osiguravanja kvalitete su isti kao i u vrednovanju formalnog obrazovanja, ili ne (potrebni su dodatni procesi)?

22. Tko bi trebao biti odgovoran za trajno praćenje postupaka namijenjenih:

- neformalnom učenju?

- informalnom učenju?

Operativno istraživačko pitanje 4 koje uključuje dva područja, u ovako ranoj fazi istraživanja nije još bilo pokriveno sa pitanjima koja su usmjerena prema potpornom ICT sustavu nego se baziralo prvenstveno na provjeri opravdanosti i načina dokumentiranja rezultata i tijeka procesa vrednovanja **Pod14**. Korištena su bila dva pitanja:

16. Koje podatke i dokumente je potrebno priložiti pri prijavi na vrednovanje

- neformalnog učenja?

- informalnog učenja?

19. Dokumentacija o vrednovanju i povezano izvještavanje je isto kao i kod formalnog obrazovanja – ili je potrebno tražiti dodatnu dokumentaciju?

4.3.4. Struktura instrumenta 3 – Fokus grupa 2

Fokus grupa 2 sa predstavnicima Ministarstava znanosti, obrazovanja i sporta te Ministarstva rada i mirovinskog sustava radi proučavanja njihovih potreba i stavova vezanih uz priznavanje neformalnog i informalnog učenja održana je 26. rujna 2014 te spada u skupinu instrumenata deskriptivnog istraživanja prema tablici 9. U trenutku provedbe ovog istraživanja bili su poznati i obrađeni podaci Kvantitativnog istraživanja 1 i prve fokus grupe te je dobrim dijelom tada već bila završena analiza informacija iz sekundarnih izvora i izgrađen je vrlo grubi prijedlog ključnih načela vrednovanja, kao podloga budućeg modela. Ovim instrumentom analizirani su stavovi specifične skupine dionika kroz nešto manji broj tema (ukupno samo 9), tako da je uglavnom svako područje iz tablice 11 imalo po jednu ili čak niti jednu temu rasprave. Područje **Pod1** vezano uz kvalifikacijski okvir bilo je pokriveno temom 6 o mogućnosti automatskog priznavanja ishoda učenja stečenih u programima koji su bili akreditirani prije uvođenje Zakona i metodologije HKO. Područje **Pod2** koje pokriva teme vezane uz implementaciju koncepta jednake vrijednost bilo je za vrijeme fokus grupe 2 pokriveno temom 7 o mogućim svrhama vrednovanja. Područje **Pod6** vezano uz financijske aspekte vrednovanja bilo je pokriveno temom 2 koja se odnosila na utvrđivanje najviše cijene vrednovanja u odnosu na korespondirajuću formalnu edukaciju za iste ishode učenja ili kvalifikacije koji se certificiraju vrednovanjem. Područje **Pod9** koje se odnosi na definiranje uvjeta te razvoj stručnjaka za provedbu vrednovanja bilo je pokriveno temom 4 koja se odnosila na potrebu certificiranja stručnjaka u procesu vrednovanja. Područje **Pod11** koje je vezano uz pravo pristupa vrednovanju je kroz temu 1 dobilo doprinos u stavovima dionika oko potrebe i načina definiranja donje dobne granice za pristupanje vrednovanju. Jedino područje koje je bilo pokriveno sa dvije teme o kojima se raspravljalo bilo je **Pod12** koje se odnosi na načine provjere znanja. Prva tema o kojoj se raspravljalo, bila je tema 5 koja je propitivala mogućnost i potrebu

dvostrukog vrednovanja istih ishoda učenja, dok je tema 8 propitivala dotadašnji prijedlog koncepta vrednovanja koji je poznao dva pristupa vrednovanju, sumativni i formativni. Područje **Pod13** koje je usmjereno prema osiguravanju kvalitete vrednovanja bilo je za vrijeme fokus grupe 2 pokriveno sa temom 3 koja se odnosila na postupak provedbe vanjskog vrednovanja kao dijela sustava osiguravanja kvalitete. U ovom je istraživanju po prvi puta bilo uključeno i područje **Pod15** kroz temu 9 koja se odnosila na potrebu uvođenja i grubu skicu funkcioniranja ICT potpornog sustava za RPL. Rasprava u okviru ove radne skupine je izmijenila do tada predloženu verziju smjernica uvođenja sustava priznavanja i vrednovanja te stvaranjem dodatnih i novih uvida utjecala na budući model.

4.3.5. Struktura instrumenta 4 – Fokus grupa 3

Fokus grupa 3 sa predstavnicima ključnih dionika radi proučavanja njihovih potreba i stavova vezanih uz priznavanje neformalnog i informalnog učenja održana je 05. studenog 2014. godine te je svojim temama i područjima rasprave pokrila sve do tada pripremljene prijedloge smjernice odnosno načela uspostave sustava priznavanja i vrednovanja. Područje **Pod1** koje se odnosi na uklapanje sustava vrednovanja u kvalifikacijski okvir bilo je pokriveno sa temom 4 koja se odnosila skupove ishoda učenja i mogućnost da se za njih kroz vrednovanje sječe javna isprava (certifikat) te temom 6 koja se odnosila na veličinu skupova ishoda učenja kao podloge za horizontalnu mobilnost. Područje **Pod2** vezano uz implementaciju koncepta jednake vrijednosti bilo je pokriveno temom 3 unutar koje je provedena rasprava o pristupu i načinima provjere dostignutosti ishoda učenja kod vrednovanja i u formalnom obrazovanju. Područje **Pod3** vezano uz razloge uvođenja vrednovanja bilo je obuhvaćeno temom 2 unutar koje je raspravljano o poziciji i korisnosti vrednovanja u postupcima stjecanja kvalifikacija. Područje **Pod10** koje se odnosi na dodjelu kvalifikacija bilo je pokriveno temom 8 gdje se raspravljalo o korelaciji položenih skupova ishoda učenja koji se nalaze u jednom kolegiju i priznavanja tog kolegija odnosno o uvjetima dodjele kvalifikacije ili njenih dijelova. Područje **Pod12** vezano uz načine provjere znanja u postupcima vrednovanja bilo je pokriveno temom 7 koja je otvorila raspravu o kriterijima za polaganje ispita te o pitanju jesu li ishodi učenja zaista minimalne razine znanja i vještina potrebne za prolaznu ocjenu. Upravo ovo pitanje minimalnih razina znanja i provedena rasprava inspirirali su određena pitanja u kvantitativni instrumentima 2 i 3. Konačno pitanje dokumentiranja iz područja **Pod14** bilo je predmetom rasprave unutar teme 5 u kojoj je problematizirana kompleksnost dokumentacije kojom se dokazuje da je provedeno

vrednovanje te korelacija takvih zahtjeva sa dokumentiranjem provjera znanja kod formalnog obrazovanja.

4.3.6. Struktura instrumenata 5 i 6 – Fokus grupe 4 i 5

Fokus grupe 4 i 5 sa predstavnicima ustanova visokog obrazovanja radi proučavanja njihovih potreba i stavova vezanih uz priznavanje neformalnog i informalnog učenja održane su odvojeno za predstavnike stručnih studija 24. i predstavnike sveučilišta 26. studenog 2014. Sva pitanja odnosno teme o kojima se raspravljalo bile su potpuno identične pa je i u tablici 11, ali i ovdje predstavljena struktura samo jednog od dva identična korištena instrumenta. U području **Pod1** koje se odnosi na kvalifikacijski okvir i uklapanje RPL-a u kontekst sustava kvalifikacija, vođena je rasprava na tri teme. Unutar teme 2 raspravljalo se o mogućnostima korištenja vrednovanja za dodjelu javne isprave (certifikata) za skupove ishoda učenja te o djelomičnim kvalifikacijama. Tema 3 bila je vezana uz rok važenja pojedinog standarda kvalifikacije i implikacije koje taj rok ima na provedbu vrednovanja. Tema 5 problematizirala je pitanje implementacije ishoda učenja koji su „propisani“ na razini standarda kvalifikacije u stvarno okruženje visokoškolske ustanove. Područje **Pod2** koje analizira pitanja jednake vrijednosti dotaknuto je unutar rasprave sa temom 10 gdje se raspravljalo o samom konceptu jednake vrijednosti. Posebno je važno bilo i područje **Pod9** unutar kojeg je u temi 9 i 11 raspravljano o zahtjevima postavljenim pred provoditeljima vrednovanja i načinima provedbe obrazovanja u ovom području. Područje **Pod10** koje otvara pitanja dodjele kvalifikacija kroz vrednovanje bilo je dijelom pokriveno temom 4 unutar koje su dionici raspravljali o pitanjima minimalnih ishoda učenja i uvjeta za dodjelu potvrde o uspješnom vrednovanju. Područje **Pod11** koje ispituje stavove dionika vezane uz pravo pristupa bilo je na fokus grupama pokriveno temom 1 unutar koje je provedena rasprava o dobnom ograničenju pristupanja te temom 8 unutar koje je raspravljano o broju mogućih izlazaka na ispite provjere i eventualnim ograničenjima tog broja. Područje **Pod12** vezano uz načine provjera znanja bilo je obuhvaćeno temom 6 gdje se raspravljalo o osiguravanju kvalitete provjere ishoda učenja te o vrsti ispitnih pitanja koja odgovaraju pojedinoj razini kvalifikacijskog okvira. Unutar područja **Pod15** dotaknuti su elementi ICT sustava i to unutar teme 7 gdje se raspravljalo o zaštiti osobnih podataka kandidata.

4.3.7. Struktura instrumenta 7 – Kvantitativno istraživanje 2

Kvantitativno istraživanje 2 sa predstavnicima visokog obrazovanja i studentima provedeno je u studenom 2014 i prosincu 2014 kao izvorno istraživanje deskriptivnog tipa. Ono je obuhvatilo 71 predstavnika potencijalnih ponuđača vrednovanja neformalnog i informalnog učenja iz visokog obrazovanja i studenata. Istraživanje je provedeno u okviru navedenog projekta, ali i povezanih IPA projekata koji se bave pitanjima razvoja elemenata kvalifikacijskog okvira. Na ovaj način dobiveni su relevantni stavovi osoba koje barem donekle poznaju kvalifikacijskih okvir i koncept vrednovanja. Upravo iz navedenog razloga upitnik koji je korišten kod ovog istraživanja sadržavao je ukupno 22 čestice Likertovog tipa sa po 5 ponuđenih odgovora u rasponu od uopće se ne slažem preko neutralnog odgovora do u potpunosti se slažem. Također, postojao i je odgovor „ne znam ili ne želim odgovoriti“.

Radi mogućnosti dobivanja detaljnijeg uvida i izrade multivarijantnih statističkih analiza, navedene čestice bile su podijeljene u ukupno četiri cjeline sa pet do sedam čestica u svakoj. Prve dvije čestice daju odgovor o ulozi ispitanika u obrazovnom sustavu te o njegovoj subjektivnoj samoprocjeni poznavanja kvalifikacijskih okvira i predstavljale su osnovne demografske podatke prikupljene istraživanjem. Korištena 22 pitanja pokrila su ukupno 8 od 15 istraživačkih područja unutar cjelokupnog istraživanja i to kako slijedi.

U području **Pod1** koje se odnosilo na kvalifikacijski okvir bila su uključena pitanja 14 i 15 koja su se odnosila na prenosivost skupova ishoda učenja između programa.

14. Kako bi se osigurala što bolja mobilnost studenta između programa i time bolja mogućnost izgradnje karijere treba izradivati što manje skupove ishoda učenja tako da studentu bude na drugoj ustanovi ili drugom programu moguće priznati čim veći broj skupova koji su ugrađeni u oba programa.

15. Visoka učilišta radi poticanja horizontale mobilnosti studenata trebaju razvijati skupove ishoda učenja tako da studenti mogu skupove prikupljene na programu iz jednog polja koristiti i u programima iz drugih polja. Primjerice, studentu upisanom na program strojarstva bi trebao moći automatski priznati skupove ishoda učenja iz matematike prikupljene za vrijeme prethodnog studiranja na programu elektrotehnike ili građevine.

Područje **Pod2** koje ispituje koncept jednake vrijednosti bilo je pokriveno sa pitanjem 6 unutar kojeg je bilo na formalnoj razini ispitan stav o nužnosti implementacije koncepta jednake vrijednosti:

6. Hrvatska slijedom preporuke vijeća Europske Unije o uvođenju vrednovanja (2012/C 398/01) treba svojim građanima omogućiti da certifikati i diplome dobivane temeljem vrednovanja imaju potpuno jednaku vrijednost kao i one dobivene na temelju formalnog obrazovanja.

Područje **Pod7** koje se odnosi na uvjete postavljene pred organizacije koje bi trebale moći dobiti akreditaciju za provedbu vrednovanja bilo je pokriveno sa 5 povezanih pitanja kojima je cilj bilo utvrditi kakav je stav dionika između vrlo sličnih ponuđenih odgovora unaprijed raspravljenih na fokus grupama. Pitanja u ovom području su bila:

Ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju trebalo bi dodijeliti:

-
1. bilo kojoj zainteresiranoj pravnoj ili fizičkoj osobi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima (angažirati odgovarajuće ispitivače, osigurati odgovarajuću opremu, voditi propisane zapise o vrednovanju...).

 2. isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima, neovisno o usklađenosti studijskih programa koje već provodi i polja u kojem želi provoditi vrednovanje.

 3. isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program koji pokriva polje u kojem želi provoditi vrednovanje, ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima.

 4. isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje i koja u postupku reakreditacije NIJE dobila pismo očekivanja.

 5. isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje te dodatno ima i certifikat za uspostavljeni sustav osiguravanja kvalitete dodijeljen od AZVO, čime garantira visoku kvalitetu uspostavljenih procesa.
-

Područje **Pod10** koje se odnosi na dodjelu kvalifikacije bilo je također pokriveno sa skupinom od 4 pitanja koja su trebala dati uvid u kriterije zadovoljenja ispita za dodjelu javne isprave (certifikata) te dodatno uvjete za dodjelu kvalifikacije temeljem vrednovanja dijela skupova ishoda učenja. Ovo područje je inicijalno ispitano pripremnim kvantitativnim istraživanjem (K1) te je temeljem tamo dobivenih odgovora pripremljeno pitanje 12 koje je jednako bilo prezentirano i polaznicima pilot testiranja kako bi bilo moguće dobiti usporednu analizu stavova predstavnika dviju ključnih ciljnih skupina (ponuđači i korisnici vrednovanja).

9. Skup ishoda učenja koji student polaže ima ukupno 4 ishoda. Provedeni ispit je pokazao da student zadovoljava tri ishoda učenja, čak zna i dosta više od standarda izrečenog ishodom učenja, ali nije zadovoljio četvrti odnosno nije u stanju napraviti ono što je izrečeno tim ishodom učenja. Ishodi su usmjereni na četiri razmjerno neovisna elementa znanja. Takav student ipak treba položiti čitav skup ishoda učenja i dobiti certifikat.

11. Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja.

12. Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja.

13. Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij.

Područje **Pod12** koje se odnosi na načine provedbe provjera znanja bilo je pokriveno sa dva pitanja koja su propitivala stavove oko minimalnih ishoda učenja budući da se kroz fokus grupe pokazalo da tu postoje oprečni stavovi te oko ispitnog sadržaja koji bi podržavao koncept jednake vrijednosti.

7. Da bi certifikati i diplome dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju formalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju.

8. Ukoliko nije drugačije navedeno, kada se govori o ishodima učenja misli se na minimalne ishode učenja odnosno na minimalno prihvatljiv standard (prag) prolaska.

Pitanja osiguravanja kvalitete kojima se bavilo **Pod13** bila su unutar ovog instrumenta pokrivena sa tri istraživačka pitanja u nastavku sa ciljem utvrđivanja eventualne osnove za dodatnu zaštitu vrednovanja u odnosu na formalne programe i ispite koji se unutar njih provode.

16. Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodaji“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja).

17. Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štititi“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih certifikata i diploma te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa.

22. Ukoliko vrednovanje provodi visoko učilište koje provodi i „klasični“ studijski program iz istog polja te ukoliko vrednovanje provode isti nastavnici (ispitivači) koji provode i studijski program, eventualni nalaz vanjske evaluacije o malverzacijama u provedbi vrednovanja trebao bi imati utjecaj i na rezultat akreditacije studijskog programa.

Područje **Pod14** koje je istraživački fokusirano na dokumentiranje, unutar ovog instrumenta je pokriveno sa dva pitanja koja su fokusirana na razinu granulacije prikupljenih dokumenata i dokaza.

10. Da bi postupak vrednovanja i dodjela potvrde (certifikata) o prolasku skupa ishoda učenja bio transparentan i valjan nužno je vrednovati i po mogućnosti dokumentirati rezultat svakog ishoda učenja unutar skupa, neovisno o veličini skupa.

18. Opravdano je kod vrednovanja inzistirati na arhiviranju kompletne ispitne dokumentacije svakog kandidata u tom procesu radi mogućnosti kasnijeg uvida u postupcima eksterne evaluacije.

Područje **Pod15** koje se odnosi na potporni ICT sustav bilo je pokriveno i ovim istraživanjem i to sa tri pitanja koja analiziraju stavove dionika u visokom obrazovanju o nužnosti unosa podataka o postignutim rezultatima vrednovanja kod kandidata, nužnosti korištenja nacionalnog anketnog sustava te mogućnost davanja pristupa prikupljenim podacima vanjskom regulatoru (akreditacijskoj agencij).

19. Opravdano je i za vrednovanje inzistirati na korištenju centralnog ICT sustava (npr. ISVU) u koji bi se unosili svi podaci o kandidatima vrednovanja, uključivo i digitalizirani ispitni sadržaj.

20. Opravdano je za vrednovanje inzistirati na korištenju budućeg nacionalnog anketnog on-line sustava u kojem bi kandidati davali odgovore o zadovoljstvu sa provedenim postupkom i njegovim elementima.

21. Opravdano je da ustanove koje vrše vanjsko vrednovanje imaju automatski pristup anonimiziranoj dokumentaciji svih kandidata vrednovanja (i iz ostalih akreditiranih ustanova za vrednovanje) unutar istih sektora.

Kao što je vidljivo i iz prikazane strukture pripadnosti pojedinih pitanja nekom od područja donosno nekom od operativnih istraživačkih pitanja, kvantitativno istraživanje 2 sa svim svojim pitanjima je potpuno usklađeno sa ciljevima istraživanja, a područje istraživanja na koje je fokusiran ovaj instrument omeđeno je prethodnim pripremnim istraživanjima i kvalitativnim instrumentima.

4.3.8. Struktura instrumenta 8 – Kvantitativno istraživanje 3

Kvantitativno istraživanje 3 sa polaznicima pilot vrednovanja provedeno je krajem siječanja 2015 godine te je obuhvatilo ukupno 75 osoba koje su po prvi puta u Hrvatskoj uključeni u pilot provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Na ovaj način ciljalo se dobiti relevantne stavove osoba koje su potencijalni korisnici budućeg sustava vrednovanja. Upravo iz navedenog razloga upitnik koji se koristio kod ovog istraživanja je sadržavao ukupno 19 čestica od čega 18 Likertovog tipa sa po 5 ponuđenih odgovora, jednako kao i kod kvantitativnog istraživanja 2 i jedno sa unaprijed ponuđenim odgovorima u tekstualnoj formi koje se odnosilo na cijenu vrednovanja (Pitanje 9 u originalnom upitniku koje nije analizirano na jednak način kao ostala pitanja). Radi mogućnosti dobivanja detaljnijeg uvida i izrade multivarijantnih statističkih analiza, navedene čestice su također bile podijeljene u ukupno četiri cjeline sa četiri do sedam čestica u svakoj. Prve dvije čestice daju odgovor o radnom iskustvu ispitanika i njegovoj dosadašnjem formalnom obrazovanju te predstavljaju demografske podatke.

Ovim kvantitativnim istraživanjem pokriveno je 14 područja odnosno sva operativna istraživačka pitanja i to tako da je područje kvalifikacijskog okvira odnosno **Pod1** pokriveno pitanjem koje definira način korištenja skupova ishoda učenja radi horizontalne prohodnosti. Ova pitanje bilo je uključeno i u kvantitativno istraživanje 2.

14. Visoka učilišta radi poticanja horizontale mobilnosti studenata trebaju razvijati skupove ishoda učenja tako da studenti mogu skupove prikupljene na programu iz jednog polja koristiti i u programima iz drugih polja. Primjerice, studentu upisanom na program strojarstva bi trebao moći automatski priznati skupove ishoda učenja iz matematike prikupljene za vrijeme prethodnog studiranja na programu elektrotehnike ili građevine.

Područje **Pod2** koje analizira načelo jednake vrijednosti ovdje je, jednako kao i u instrumentu K2 pokriveno pitanjem o formalnoj potrebi uvođenja ovakvog pristupa.

9. Hrvatska slijedom preporuke vijeća Europske Unije o uvođenju vrednovanja (2012/C 398/01) treba svojim građanima omogućiti da certifikati i diplome dobivane temeljem vrednovanja imaju potpuno jednaku vrijednost kao i one dobivene na temelju formalnog obrazovanja.

Područje **Pod3** koje se bavi razlozima uvođenja sustava vrednovanja također je pokriveno jednim pitanjem koje se veže na pitanja iz K1 odnosno nastavak je analize iz pripremnog istraživanja.

3. Vrednovanje je odličan instrument kojim postojeća znanja i vještine mogu iskoristiti kao gradivne elemente za stjecanje budućih kvalifikacija?

Pitanje u **Pod4** vezano za podršku poslodavaca te promociju uvođenja sustava vrednovanja, jedino je takvo pitanje unutar svih kvantitativnih instrumenata deskriptivnog izvornog istraživanja a nastalo je kao posljedica rasprave na fokus grupi 3 oko moguće uloge institucionalnih dionika u promociji vrednovanja.

6. Vrednovanje kao novu mogućnost koja će biti dostupna hrvatskim građanima treba promovirati Ministarstvo kroz različite nacionalne kampanje?

Pod5 koje se bavi analizom korisnosti znanja i javnih isprava (certifikata) kao podloge za određivanje adekvatne razine reguliranosti budućeg modela bilo je unutar ovog istraživanja pokriveno sa tri pitanja koja su identična onima iz pripremnog istraživanja ali su ovdje stavljena namjerno kako bi se mogla analizirati razlika u stavovima potencijalnih kandidata vrednovanja i kandidata koji su zaista pristupili vrednovanju.

1. Dogodilo Vam se već da usprkos znanju, vještinama i iskustvu niste mogli dobiti novi posao ili napredovati na postojećem poslu samo radi manjka formalne kvalifikacije (diplome)?

2. Kada birate obrazovni program važno Vam je da uz znanja i vještine daje i javnu ispravu (formalnu diplomu / uvjerenje)?

4. Očekujem da će poslodavci službene certifikate o položenim ishodima učenja na temelju vrednovanja cijeniti jednako kao da sam ista znanja i vještine stekao u formalnom obrazovanju (za zapošljavanje, napredovanje...)?

Financijski aspekti vrednovanja bili su pokriveni pitanjem unutar **Pod6** i to na jednak način kao što je to bio slučaj kod pripremnog istraživanja K1, upravo radi dobivanja jasnijeg uvida u stavove stvarnih i potencijalnih kandidata vrednovanja.

9. Vrednovanju bih pristupio jedino ukoliko mu je cijena.*

Besplatno (plaća netko drugi)	Znatno jeftinije od obrazovanja za isti certifikat	Nešto jeftinije od obrazovanja za isti certifikat	Jednako kao i obrazovanje za jednaki certifikat.	Ne bih koristio vrednovanje neovisno o cijeni		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

Ipak, u analizi rezultata ovo pitanje nije prikazano te su brojevi pitanja koja slijede prikazani kao da ga nije u istraživanju niti bilo. Radi se o tome da je ovo jedino pitanje koje nije moglo biti analizirano na jednak način kao i ostala pitanja (koja su sva Lickertovog tipa), pa su pitanja prikazana u analizi rezultata preuzela numeraciju kao da pitanja 9 nije niti bilo. Rezultati odgovora na ovo pitanje poslužili su za analizu razlika u stavovima raznih grupa odgovaratelja (ovisno o cijeni koju su spremni platiti) tako da je njegova korisnost unutar cjelokupnog istraživanja velika.

Vežano uz mogućnost akreditacije ponude usluga vrednovanja unutar **Pod7** su se kroz pitanje u ovom instrumentu nastojali utvrditi određeni dodatni zahtjevi u odnosu na one koji su raspravljani za vrijeme rasprava na fokus grupama 3, 4 i 5. Pitanje koje je korišteno je bilo:

18. Radi osiguravanja kvalitete postupka vrednovanja ono bi se moralo moći provoditi samo u ustanovama koje imaju već akreditirane obrazovne programe iz tog područja?

Područje **Pod8** unutar operativnog istraživačkog pitanja P2, koje se odnosi na postupak provedbe vrednovanja ovdje je bilo zastupljeno samo sa jednim pitanjem koje se odnosi na očekivanu potporu kandidatima vrednovanja.

7. Ustanove koje budu akreditirane za provedbu vrednovanja trebaju potencijalnim kandidatima pružiti sve nužne informacije o postupku vrednovanja, primjerima ispitnih pitanja i osigurati im osobu koja im može dati dodatne informacije.

Pod9 koje pokriva temu zahtjeva za stručnjacima u postupku vrednovanja u ovom je instrumentu bilo pokriveno jednim pitanjem unutar koje se nastojalo provjeriti trebaju li i u kojoj mjeri uz ispitivače i stručnjaci koji bi pomogli u postupku pripreme za vrednovanje.

8. Vjerujem da mi je radi procjene sposobnosti da položim ispit za pojedini skup ishoda učenja potreban u ustanovi koja provodi vrednovanje i karijerni savjetnik / mentor sa kojim ću razgovarati u fazi pripreme za vrednovanje.

Pitanja vezana uz dodjelu kvalifikacije koja su sadržana unutar **Pod10** bila su ovim istraživanjem značajno pokrivena i to sa ukupno četiri pitanja koja analiziraju očekivanja dionika o korištenju rezultata vrednovanja za dodjelu kvalifikacije te o povezanosti potrebe polaganja određenih ishoda učenja ili njihovih skupova za dodjelu javnih isprava (certifikata) ili kvalifikacije.

5. Očekujem da će obrazovne ustanove (npr. sveučilišta) službene certifikate o položenim ishodima učenja na temelju vrednovanja cijeliti jednako kao da sam ista znanja i vještine stekao u formalnom obrazovanju i da će mi tako položene elemente kolegija priznati i osloboditi me pohađanja i polaganja?

11. Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja.

12. Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja.

13. Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij.

Pod12 koje je fokusirano na načine provjere znanja ovdje je bilo obuhvaćeno jednim pitanjem koje je jednako kao u K2 i stavljeno je ovdje kako bi se, ovaj puta iz perspektive samih polaznika vrednovanja analizirala opravdanost uvođenja jednakih ispita kao kod formalnog obrazovanja.

10. Da bi certifikati i diplome dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju formalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju.

Pod13 vezano za sustav osiguravanja kvalitete unutar ovog je istraživanja pokriveno pitanjem o ugroženosti i potrebi dodatne zaštite provedbe postupaka vrednovanja, što je istraživano i unutar K2 kod skupine potencijalnih ponuđača ove usluge.

15. Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja).

Dokumentiranje i opravdanost zahtjeva za dodatnom dokumentacijom kod postupaka vrednovanja koju istražuje **Pod14**, ovdje je bilo također pokriveno sa jednim pitanjem koje je jednako kao i u K2.

16. Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štititi“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih certifikata i diploma te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa.

Konačno, područje ICT potpornog sustava vrednovanju – **Pod15**, bilo je ovdje pokriveno pitanjem koje se odnosi na opravdanost i nužnost postojanja nacionalne ankete za sve kandidate vrednovanja kroz pitanje:

17. Opravdano je za vrednovanje inzistirati na korištenju budućeg nacionalnog anketnog on-line sustava u kojem bi kandidati davali odgovore o zadovoljstvu sa provedenim postupkom i njegovim elementima.

Predmetni instrument u određenoj se mjeri svojim pitanjima namjerno preklapa sa instrumentom K2 kako bi se odgovori na ključna pitanja koja su uočena temeljem fokus grupa odnosno rezultata analiza korištenjem kvalitativnih instrumenata mogli usporediti između dvije različite vrste dionika (korisnici i ponuđači). U poglavljima koja sadrže analizu rezultata biti će prikazani ne samo rezultati pojedinog od ovih instrumenata nego i odnosi rezultata iz više instrumenata za isto pitanje, sve kako bi se mogla analizirati pozicija i očekivanja pojedine ciljne skupine i sukladno tome dizajnirati budući model.

4.3.9. Struktura instrumenta 9 – Kvantitativno istraživanje 4

Kvantitativno on-line istraživanje stavova kandidata koji su sudjelovali u pilot vrednovanju provedeno je krajem siječanja i u veljači 2015 godine te je obuhvatilo ukupno 26 osoba koje su završile pilot provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja unutar projekta na koji se ovo istraživanje veže. Ovo istraživanje dobrim je dijelom bilo vezano uz analizu procesnih dostignuća projekta tako da je samo pet od njegovih 20 čestica korisno kao dio ukupnog deskriptivnog istraživanja. Sam instrument sadržavao je 18 čestica Likertovog tipa sa 5 ponuđenih odgovora, jednako kao i kod instrumenata K2 i K3, te su dva pitanja tražila upis komentara.

Svih pet pitanja čiji će rezultati biti prikazani u ovoj disertaciji bila su povezana sa **Pod8** te su analizirala postupak provedbe vrednovanja. Kako je unutar projekta proveden pilot provedbe, rezultati ovog istraživanja dali su uvid dijelom u kvalitetu organizacije same provedbe (što ovisi o instituciji uključenoj u projekt i nije relevantno za dizajn budućeg modela sustava), a dijelom u primjenjivost samog koncepta koji je bio testiran. Pitanja su bila:

4. Grupno savjetovanje koje je provedeno je dobar pristup u pripremi za vrednovanje.

5. Individuina savjetovanja i mogućnost individualnog razgovora o znanju i vještinama koje posjedujem su nužna u postupku pripreme za vrednovanje.

6. Postojanje primjera ispitnih pitanja te standarda kvalifikacije u kojem su navedeni skupovi ishoda učenja su dovoljni dokumenti potrebni za procjenu jesam li spreman / spremna za vrednovanje ukoliko postoje mogućnosti savjetovanja.

7. Formular za samoprocjenu mi je koristio kod pripreme za ispit.

17. Po završetku ispita kandidat bi trebao u najkraćem roku dobiti rezultate ispita i mogućnost uvida u ispravljeni ispit.

4.3.10. Struktura instrumenta 10 – Strukturirani intervju

Strukturirani intervju sa ključnim dionicama u sustavu radi rasprave o predloženom modelu i dobivanja povratne informacije i izrade dodatnih izmjena (svibanj do kolovoza 2015) proveden je kao verifikacijski instrument sa ciljem vrednovanja predloženog modela. Sam instrument je sadržavao ukupno 18 otvorenih pitanja i bio je dio kvalitativnog izvornog istraživanja. Prva 2 pitanja služila su identifikaciji ispitanika, dok je treće trebalo poslužiti određivanju razine poznavanja koncepata HKO radi verificiranja relevantnosti izabranog ispitanika.

Unutar područja **Pod1** koje se bavi područjem uklapanja modela sustava vrednovanja u kvalifikacijski okvir bila su postavljena dva istraživačka pitanja sa ciljem dizajna modela ali isto tako i preporuka oko dizajniranja registra HKO.

5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno samo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja)?

6. *Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega?*

Pitanje iz područja **Pod2** koje se odnosi na implementaciju koncepta jednake vrijednosti provjerava stavove dionika oko preporuke unutar modela da certifikati ostvareni unutar vrednovanja i oni koji se ostvaruju kroz formalno obrazovanje budu jednaki odnosno da se eksplicitno ne prikazuje način stjecanja javnih isprava odnosno kvalifikacije.

9. *Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa?*

U području **Pod3** koje se bavi razlozima uvođenja sustava vrednovanja provjeravaju se temeljni stavovi dionika o potrebi uvođenja takvog sustava.

4. *Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?*

Pitanje u **Pod7** analizira još jednom koje to organizacije za provedbu vrednovanja dionici vide kao idealne i to prema obrazovnoj razini. Naime, ovdje su prethodna istraživanja pokazala dosta različite stavove, a bila su osim toga uglavnom usmjerena na dionike iz visokog obrazovanja, pa je ovdje bilo nužno provjeriti stavove o implementaciji vrednovanja i izboru odgovarajućeg tipa institucija (nužne institucijske pretpostavke za akreditaciju provoditelja) na ostalim obrazovnim razinama.

14. *Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje i kako bi to ovisilo o obrazovnoj razini?*

U području **Pod10** koje se bavi pitanjima dodjele kvalifikacije se kroz dva pitanja provjeravao stav dionika oko predloženih kriterija zadovoljenja pojedinih ishoda učenja unutar skupa za izdavanje javne isprave (certifikata), te oko načina stjecanja kvalifikacije u slučaju kada ne postoji ustanova unutar koje je stečena dominantna većina skupova ishoda učenja, neovisno na način njihovog stjecanja.

16. *Smatrate li da bi ustanova trebala izdati učeniku / studentu certifikat ako on dolazi sa $\frac{3}{4}$ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje odnosno na drugoj ustanovi?*

17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu?

U području **Pod11** koje se bavi pitanjima prava pristupanja ispitima postavljeno je jedno vrlo otvoreno pitanje kroz koje se nastojala utvrditi opravdanost uvođenja ograničenja u pravu pristupanja temeljem dobi ili drugih parametara.

18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?

Područje **Pod12** koje se bavi načinima provjere znanja sadržavalo je dva pitanja koja su otvorila pitanje ispitnih sadržaja te broja pristupa polaganju ispita gdje je unutar prethodnih istraživanja uočeno neslaganje dionika oko pojedinih rješenja.

7. Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja?

8. Smatrate li da je broj pristupa ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i kako?

Područje **Pod13** koje se bavi sustavom osiguravanja kvalitete također je sadržavalo dva pitanja koja su propitivala temu akreditacije ponuđača vrednovanja te načina korištenja povratne informacije dane od polaznika vrednovanja u reakreditaciji.

10. Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?

11. Kako mislite da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja?

Unutar **Pod14** koja se odnosi na dokumentiranje bilo je postavljeno samo jedno pitanje koje je bilo vezano uz čuvanje dokumentacije o provedenim ispitima budući da su s jedne strane predstavnici obrazovnih ustanova ukazivali na veliko administrativno opterećenje koje bi takva praksa imala, dok su s druge strane pojedini dionici ukazivali na važnost takvog postupanja radi mogućnosti ex-post uvida u kvalitetu i vjerodostojnost rada organizacija koje provode vrednovanje.

12. Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja za potrebe provedbe eksterne evaluacije?

Konačno, **Pod15** koje pokriva ICT sustav sadržavalo je samo jedno pitanje koje se odnosilo na obveznost automatske razmjene ključnih podataka o kandidatima vrednovanja kroz ICT sustav sa Ministarstvom, budući da takva praksa trenutno ne postoji niti u formalnom obrazovanju.

13. Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu?

4.4. Način prikaza rezultata istraživanja

Istraživanje koje se prezentira ovim radom provedeno je u periodu od gotovo dvije godine i sastojalo se od ukupno 10 istraživačkih instrumenata koji su kroz razne faze dizajna prijedloga modela analizirale stavove i potrebe različitih dionika. Uzevši u obzir relativnu kompleksnost korištenog postupka te inkrementalni doprinos koji je svaka nova faza istraživanja donosila u dizajn modela, odlučio sam rezultate istraživanja kao i dizajn instrumenata prikazati odvojeno, po svakom instrumentu, te kratko sumarno. U tom smislu prethodno je poglavlje dalo prikaz korištenih instrumenata, argumentaciju za njihov dizajn te strukturu čitavog istraživanja podijeljenu na tematska područja i operativna istraživačka pitanja. Rezultati koji će biti prikazani u idućem poglavlju biti će strukturirani na jednak način, dakle prezentirajući odvojeno rezultate svakog od instrumenata u posebnom poglavlju. Iako bi možda prikaz rezultata po pojedinom području dao bolji uvid u stavove dionika i njihove potrebe procijenio sam kako bi bilo izuzetno nepregledno i nepraktično prikazivati u pojedinom poglavlju koje bi se odnosilo na neko područje pomiješane rezultate velikog broja (10) kvalitativnih i kvantitativnih instrumenata. Ipak, argumentacija predloženog modela koja će biti prikazana u poglavljima 6,7,8 i 9 gdje će biti predložen i sam model, bit će temeljena na odgovarajućim pitanjima i saznanjima prikupljenim iz svih instrumenata i na njih će se referirati. Vjerujem da će na ovaj način biti s jedne strane zadržana jezgrovitost prikaza i mogućnost korištenja faktorske analize i drugih složenijih statističkih metoda koje povezuju više pitanja unutar pojedinog instrumenta (posebno kvantitativnih K 2 i K3), dok će s druge strane biti dan kratak pregledni prikaz pojedinih elemenata istraživanja (područja) i njihovog doprinosa izgradnji modela kroz sve korištene istraživačke instrumente.

5. Rezultati istraživanja

Unutar ovog poglavlja bit će prikazani rezultati svih 10 provedenih izvornih istraživanja. Kako se radi o kombinaciji kvantitativnih i kvalitativnih instrumenata, struktura prikaza rezultata bit će različita za pojedine instrumente, pri čemu će na pojedinim mjestima biti napravljena i usporedna analiza rezultata više instrumenata (kada takav prikaz daje dodatne informacije vrijedne za provjeru postavljenih hipoteza ili istraživačkih pitanja te uspostavu prijedloga modela). Dodatno, radi boljeg razumijevanja doprinosa rezultata pojedinog instrumenta ukupnim ciljevima istraživanja, bit će korištena nomenklatura područja prikazana tablicom 11 unutar svih prikazanih rezultata.

5.1. Kvantitativno istraživanje 1

5.1.1. Uzorak istraživanja

Kao što je prikazano u tablici 12, ukupna populacija na kojoj je provedeno ovo istraživanje predstavljala je 1881 prestanka ukupno 8 različitih ciljnih skupina. Gotovo dvije trećine ispitanika (njih 62,7%) bili su u trenutku provedbe istraživanja zaposleni, drugu najveću ciljnu skupinu činili su studenti koji su predstavljali 16,9% populacije nad kojom je izvedeno istraživanje. Predstavnici formalnih obrazovnih ustanova činili su 8,2% ispitanika dok su oni iz neformalnih obrazovnih organizacija činili samo 2,8% uzorka. Istraživanje je uspjelo dosegnuti 110 poslodavaca koji su činili 5,8% ukupnog uzorka dok je postotak uključenih nezaposlenih od 2,1%, udruga od 1,1% te 0,4% predstavnika sindikata zapravo marginalan. Upravo ovakva distribucija odgovora dobivenih u okviru ovog prvog istraživanja nametnula je potrebu provođenja dodatnih kvalitativnih istraživanja kako bi se bolje ispitali stavovi sindikata, predstavnika civilnog sektora te drugih skupina koje nisu niti sudjelovale unutar ovog istraživanja.

TABLICA 12. Struktura uzorka istraživanja prema pripadnosti ciljnim skupinama

<i>Pripadnost ciljnoj skupini</i>	<i>Broj ispitanika</i>	<i>Postotak ispitanika</i>
(1) Nezaposleni	39	2,1%
(2) Zaposleni	1179	62,7%
(3) Predstavnici sindikata	8	0,4%
(4) Poslodavci	110	5,8%
(5) Formalne obrazovne ustanove	155	8,2%
(6) Neformalne obrazovne ustanove	52	2,8%
(7) Udruge	21	1,1%

(8) Studenti	317	16,9%
Ukupno	1881	100,0%

Analizom obrazovne razine ispitanika u kojoj deminiraju visokoobrazovani sa završenom diplomskom razinom (ili „starim“ integriranim dodiplomskim studijima) sa čak 48% ukupnog uzorka te sa dodatnih gotovo 17% prvostupnika, 12% doktora znanosti i 6% magistara znanosti uočeno je da ona značajno odstupa od prosječne nacionalne obrazovne strukture. Naime, ako ovakvu strukturu usporedimo sa rezultatima popisa stanovništva iz 2011 koja ukazuje da među stanovništvom starijim od 15 godina, njih 30,8 % ima završenu samo osnovnu školu, 52,6 % srednju školu, a visokoobrazovanih sa svim vrstama obrazovanja je 16,4 %, vidljive su značajne razlike. Razlozi ovakvih odstupanja leže u činjenici da je istraživanje provodila Agencija za znanost i visoko obrazovanje koja je prepoznata u području visokog obrazovanja, pa su anketni upitnik ispunjavali dobrim dijelom zaposlenici i djelatnici visokoškolskih ustanova. Ovakav uzorak svakako utječe na relevantnost rezultata istraživanja te je bio podloga prilikom dizajna cjelokupnog istraživanja i poticaj da se izvrše dodatna istraživanja kako bi se uzeli u obzir stavovi šire populacije dionika. Radi usporedbe stavova pojedinih ciljnih skupina unutar rezultata prikazanih u nastavku ovog poglavlja prikazane su statističke mjere razlika u stavovima te njihova statistička značajnost.

TABLICA 13. Struktura uzorka istraživanja prema obrazovnoj razini ispitanika po ciljnim skupinama

<i>Pripadnost ciljnoj skupini</i>	dr.sc.	mr.sc.	Diplomska razina	Preddiplomska razina	Završena samo srednja škola	Završena samo osnovna škola
(1) Nezaposleni	2	2	16	4	13	2
(2) Zaposleni	171	63	687	151	102	2
(3) Predstavnici sindikata	0	1	2	0	4	1
(4) Poslodavci	5	17	59	16	13	0
(5) Formalne obrazovne ustanove	43	16	75	16	5	0
(6) Neformalne obrazovne ustanove	3	8	36	4	1	0
(7) Udruge	0	4	8	5	4	0
(8) Studenti	2	1	22	118	174	0
Ukupno (%)	12,03%	5,96%	48,19%	16,72%	16,83%	0,27%

5.1.2. Metode analize podataka

Metode statističke obrada podataka koja su primjenjene kod ovog instrumenta su kako slijedi:

- Analiza razlika između skupina ispitanika provjerit će se multivarijatnom analizom varijance (MANOVA) i diskriminacijskom analizom. Postupcima t-testova i jednofaktorskom analizom varijance (ANOVA) provjerit će se razlike između pojedinih skupova ispitanika. Ako analizirane varijable ne budu normalno distribuirane upotrijebit će se alternativni neparametrijski testovi kao što su Mann-Whitney U test i Kruskal-Wallis H test.
- Za ispitivanje odnosa (povezanosti) između varijabli izračunavat će se Pearson-ovi koeficijenti korelacija za normalno distribuirane varijable, a Spearman-ovi koeficijenti ranga korelacija za varijable koje nisu normalno distribuirane.
- Za utvrđivanje povezanosti između skupina varijabli koristit će se regresijska analiza i kanonička korelacijska analiza.

5.1.3. Rezultati

Prikazani rezultati istraživanja bit će u ovom poglavlju podijeljeni prema područjima istraživanja, kao što je to prikazano u poglavlju 4.3.2., pri čemu će biti prikazani i rezultati dviju dodatnih područja koja nisu bila dijelom šireg istraživanja, ali su bila uključena u Kvalitativni instrument 1 radi dizajna čitavog istraživanja i svih njegovih instrumenata.

5.1.3.1. Jednaka vrijednost – područje Pod2

Osnovni statistički pokazatelji svih varijabli unutar ovog područja prikazani su tablicom 14.

TABLICA 14. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod2

R/br. pitanja	Pitanje	Grupe ispitanika	Ne znam / ne želim odgovoriti	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
17	Trebalo bi biti moguće, uz prikladni način provjere, steći potvrde (certifikate, svjedodžbe i sl.) o neformalno i informalno stečenim znanjima i vještinama za bilo koji tip znanja i vještina, u svim zanimanjima i na svim obrazovnim razinama.	1,2,4, 5,6,8	75 4%	69 4%	156 8%	855 46%	697 38%
			225 13%			1552 87%	
21	Ukoliko pojedinac kroz postupak priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina dobije potvrdu o poznavanju pojedinih skupova ishoda učenja, takva potvrda bi mu trebala osigurati	5,6	4 2%	18 9%	25 12%	84 41%	74 36%

	oslobođenje od obrazovanja za odgovarajuću nastavnu cjelinu ili jedinicu u bilo kojoj obrazovnoj ustanovi koja provodi nastavu za točnu tu cjelinu.						
22	Ukoliko pojedinac kroz postupak priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina dobije potvrdu o poznavanju pojedinih skupova ishoda učenja, takva potvrda bi mu trebala osigurati jednake prednosti kod poslodavca kakve bi imao da je uspješno završio obrazovanje koje dovodi do istog certifikata.	4,5,6	10 3%	19 6%	42 13%	157 50%	89 28%
15	Znanja i vještine stečene izvan sustava formalnog obrazovanja trebalo bi certificirati?	4,5,6	jednako kao formalne programe iste razine	posebnim certifikatom koji bi se priznavao kao certifikat formalnog programa iste razine	posebnim certifikatom koji nije obvezujući za poslodavca niti za obrazovnu ustanovu		
			31 10%	224 71%	59 19%		

Pitanje 17 pokazuje značajnu podršku svih grupa ispitanika uvođenju vrednovanja. Podjednaka je, ali ipak nešto manja, i podrška ispitanika korištenju rezultata vrednovanja u razvoju karijere, uz veće razlike među stavovima pojedinih skupina ispitanika te veće opiranje automatskom korištenju rezultata vrednovanja kao podloge za izuzeće od obveze pohađanja određenih nastavnih cjelina unutar formalnih obrazovnih programa odnosno ostvarenja benefita u zapošljavanju. Kao što će biti prikazano u nastavku kada budemo analizirali razlike u odgovorima pojedinih skupina ispitanika, iako postoji prevladavajući pozitivan stav za pitanja 21 i 22, najviše mu se opiru predstavnici obrazovnih ustanova kada se radi o automatskom korištenju rezultata vrednovanja u obrazovanju te predstavnici poslodavaca kada se radi o korištenju rezultata vrednovanja u zapošljavanju. Konačno, pitanje 15 otkriva punu ambivalentnost pristupa vrednovanju budući da pokazuje kako bi samo 10% ispitanika bilo spremno rezultate vrednovanja „nagraditi“ jednakom javnom ispravom (certifikatom) kao što je to ona koja se izdaje nakon ekvivalentnog formalnog obrazovanja, dok bi ih 80% dalo jednake benefite kod obrazovanja i zapošljavanja kao rezultat vrednovanja. Ovo pitanje je već na početku istraživanja ukazalo na kompleksnost uvođenja sustava jednake vrijednosti te je otvorilo brojna druga pitanja u instrumentima koji su slijedili kako bi se ispitala područja povjerenja i razni aspekti osiguravanja kvalitete.

Analiza grupnih razlika u odgovorima na pojedina od prikazanih pitanja ukazuje na finije razlike u stavovima i specifična očekivanja pojedinih skupina ispitanika. Ovi pokazatelji vrijedni

su doprinos istraživanju jer ukazuju na važnost daljnjih istraživanja stavova skupina koje su bile podzastupljene ili potpuno isključene iz istraživanja.

Ukupno je 6 grupa predstavnika ciljne skupine odgovaralo na pitanje 17. Kako bismo odredili eventualnu statističku značajnost razlika između njihovih stavova primijenjen je test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom sa rezultatima kako slijedi: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 59.6207, hi-kvadrat $df = 15$, p-vrijednost = $2.93e-07$, pokazuje unutar razine značajnosti od 1% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Isti su rezultati dobiveni grupiranjem pozitivnih i negativnih stavova dionika na ovom pitanju (jer je rađeno istraživanje sa bipolarnom distribucijom (engl. Forced choice)): (G) = 21.9423, hi-kvadrat $df = 5$, p-vrijednost = 0.000537. Rezultati pokazuju kako se ukupni raspon pozitivnih odgovora kreće od 81% za predstavnike formalnih obrazovnih ustanova (skupina 5) do 94% za studente (skupina 8).

Samo su dvije grupe ispitanika bile uključene u analizu odgovora dobivenih na pitanje 21, budući da su one jedine i odgovarale na to pitanje. U takvim uvjetima test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom bio je iskorišten kako bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 25.0558, hi-kvadrat $df = 3$, p-vrijednost (empirijska razina značajnosti) = $1.503e-05$ što pokazuje unutar razine značajnosti od 1% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale te dvije grupe ispitanika. Analiza za grupirane pozitivne i negativne odgovore na isto pitanje korištenjem testa o jednakosti proporcija 2 populacija sa korekcijom kontinuiranosti (engl. 2-sample test for equality of proportions with continuity correction) dala je rezultate kako slijedi: hi-kvadrat = 4.5737, $df = 1$, p-vrijednost = 0.03247 što pokazuje unutar razine značajnosti od 5% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale te dvije grupe ispitanika. Kako su postojale samo dvije skupine ispitanika, nisu ovdje rađene međusobne pojedinačne usporedbe razlika među skupinama (engl. post-hoc), ali je i bez toga vrlo indikativna činjenica kako je čak 2,5 puta snažniji negativni stav prema korištenju rezultata vrednovanja za automatsko priznavanje i oslobađanje od dijela nastave kod predstavnika formalnih obrazovnih ustanova (skupina 5) nego kod neformalnih (skupina 6) 25% u odnosu na 10%.

Tri su skupine ispitanika odgovarale na pitanje 22, a njihovi su odgovori analizirani korištenjem testa omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom kako bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera

vjerodostojnosti (G) = 16.4614, hi-kvadrat $df = 6$, p -vrijednost = 0.01148 što pokazuje unutar razine značajnosti od 5% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale te tri grupe ispitanika. Kako bismo bolje razumjeli razlike, proveden je niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora uz maksimalnu empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p -value) jednaku 0.0077 dobivenu između predstavnika formalnih i neformalnih obrazovanih ustanova (grupe 5 i 6). Analiza grupiranih pozitivnih i negativnih stavova korištenjem testa o jednakosti proporcija 3 populacije (engl. 3-sample test for equality of proportions) dala je rezultate hi-kvadrat = 6.6917, $df = 2$, p -vrijednost = 0.03523, pokazujući ponovo unutar razine značajnosti od 5% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale uključene tri grupe ispitanika. Konkretno, dok se 24% predstavnika formalnih obrazovanih ustanova protivi ideji davanja jednakih benefita kod rada i zapošljavanja na temelju uspješno provedenog vrednovanja, samo 8% predstavnika neformalnih obrazovanih ustanova dijeli takav negativan stav.

Iste su tri skupine ispitanika odgovarale i na pitanje 15, koje je analizirano korištenjem Petersonovog hi-kvadrat testa kako bi se utvrdile razlike između stavova uključenih skupina sa rezultatima hi-kvadrat: 12.1537, $df = 4$, p -vrijednost = 0.01624, pokazujući unutar razine značajnosti od 5% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale uključene tri grupe ispitanika. Kako bismo bolje razumjeli razlike, proveden je niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora uz maksimalnu empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p -value) jednaku 0.0153 dobivenu između predstavnika formalnih i neformalnih obrazovanih ustanova (grupe 5 i 6). Konkretno, dok većina ispitanika unutar sve tri obuhvaćene skupine smatra da certifikati jednake „uporabne“ vrijednosti ali različitog izgleda trebaju biti dodijeljeni nakon uspješno završenog postupka vrednovanja, poslodavci i predstavnici neformalnih obrazovanih ustanova značajno se razlikuju u stavu o izdavanju neformalnog certifikata nakon vrednovanja. Naime, dok samo 4% predstavnika ustanova neformalnog obrazovanja smatra da takvi certifikati trebaju biti izdavani, čak 23% poslodavaca i 21% predstavnika formalnih obrazovanih ustanova to podržavaju. Slijedeći ovakvo razmišljanje, ne čudi niti slaba podrška izdavanju jednakih certifikata nakon uspješno provedenog vrednovanja i uspješno završenog formalnog programa, koju podržava samo 7% formalnih obrazovanih ustanova i 17% neformalnih.

5.1.3.2. Razlozi uvođenja – područje Pod3

Osnovni statistički pokazatelji jedine varijable unutar ovog područja prikazani su tablicom 15.

TABLICA 15. Osnovni statistički pokazatelji varijable unutar K1 - područja Pod3

Pitanje 24: Koja su po Vama najvažnija dva razloga uvođenja priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina		Odgovori		Postotak ispitanika
		N	Postotak	
Najvažniji razlozi	a) skupljanje kreditnih bodova (npr. ECTS, ECVET) i skupova ishoda učenja, kako bi se ubrzalo dostizanje više razine kvalifikacije	41	1,4%	2,1%
	b) pristup višoj razini kvalifikacije ili novoj kvalifikaciji na temelju postojećih znanja i vještina	1238	41,2%	67,8%
	c) certificiranje postojećih znanja i vještina zbog razvoja karijere i napredovanja u poslu	1223	40,7%	66,9%
	d) provjera mogućnosti pristupa obrazovanju (slično kao ulazni test)	242	8,1%	13,2%
	e) pristup programu obrazovanja i ubrzanje završetka obrazovanja unutar programa	258	8,6%	14,1%
Ukupno		3002	100,0%	164,3%

Napomena: iako su na ovo pitanje ispitanici trebali izabrati dva razloga za uvođenje priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina, jako veliki broj ispitanika je odabrao samo jedan razlog ili više od dva razloga. Zbog toga je prilikom analize ovo pitanje tretirano kao „odaberi sve adekvatne odgovore“ (engl. pick all that apply) i uzimani su u obzir samo oni ispitanici koji su odabrali barem jedan razlog (oni koji nisu odabrali niti jedan su tretirani kao da na to pitanje nisu odgovorili).

U tablici 15 su prikazane frekvencije i proporcije odgovora na pitanje. U stupcu N dan je broj osoba koji su odabrali zadani odgovor (npr. odgovor **a** je odabrala 41 osoba), u stupcu Postotak dan je udio odgovora na pitanje među svim odgovorima (npr. za **a** to je 41 / 3002 jer je 41 osoba odgovorila a, a ukupan broj odgovora je 3002), a u stupcu Postotak ispitanika dan je postotak ispitanika koji su odabrali upravo taj odgovor (npr. za **a** to je 41 / 1827 jer je 41 od 1827 odabrao taj odgovor).

Već i bez provođenja bilo kakvog testiranja razlika među odgovorima, vidljivo je kako postoje statistički značajne razlike (Cochranov Q – test = 3966.311, $\chi^2(5)=3966.311$, $p<0.001$.), pri čemu kao rezultati značajno dominiraju oni koji predlažu korištenje vrednovanja za pristupanje višoj kvalifikaciji i za razvoj karijere, dok je korištenje vrednovanja za skraćivanje i pristup obrazovanju značajno slabije prepoznato kao motivacija za njegovo uvođenje. Ovo pak stavlja dodatni naglasak na važnost jednake vrijednosti javnih isprava (certifikata), jer kod nastavka obrazovanja „izgled“ isprave ne bi imao gotovo nikakvu ulogu (jer je cilj dobiti certifikat na kraju programa kojem se pristupa i vrednovanje je samo korak na tom putu), dok je za razvoj

karijere te stjecanje kvalifikacije važno da je ta kvalifikacija „potpuno valjanja“ pa je time i veći naglasak na samu dodijeljenu javnu ispravu (certifikat) i njezinu „jednaku vrijednost“.

5.1.3.3. Podrška poslodavca / promocija – područje Pod4

Ukupno dva pitanja su unutar instrumenta K1 korištena za dobivanje uvida u moguću podršku poslodavaca provođenju vrednovanja. Tako pitanje 31 pokazuje kako većina poslodavaca ne bi ulagala u vrednovanje, ali bi u dodatno obrazovanje koje je nužno da zaposlenik uspješno završi vrednovanje. S druge strane, pitanje 32 otkriva da okvirno jedna četvrtina (27%) poslodavaca ne bi osigurala bilo kakvu prednost zaposleniku koji je vrednovanjem ostvario javnu ispravu (certifikat) ili kvalifikaciju, ako je većina znanja i vještina koje su bile podloga za certifikaciju bila stečena kroz rad kod poslodavca.

TABLICA 16. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod4

R/br. pitanja	Pitanje	Grupe ispitanika	Ponudeni odgovori / rezultati					
			31A Novčano		31B Osiguravanjem slobodnih dana		31C osiguravanjem stjecanja dodatnih znanja i vještina koja im još nedostaju za certifikaciju	
31	Kada bi postojala mogućnost certifikacije znanja i vještina stečenih radom i neformalnim učenjem, podržao/la bih svoje zaposlenike u certifikaciji (moguće više odgovora)	4,5,6	Da	Ne	Da	Ne	Da	Ne
			83	225	163	145	246	62
			27%	73%	53%	47%	80%	20%
32	Zaposlenike koji dobiju certifikate o stečenim znanjima i vještinama kroz vrednovanje neformalno i informalno stečenih znanja i vještina nagradio/la bih	4,5,6	bonusom, ukoliko bi na isti način nagradio osobu koja je znanja ili vještine stekla obrazovanjem	povišicom, ukoliko bi na isti način nagradio osobu koja je znanja ili vještine stekla obrazovanjem.	promaknućem, ukoliko bi na isti način nagradio osobu koja je znanja ili vještine stekla obrazovanjem	vjerojatno ih ne bih nagradio ukoliko se radi o certificiranju znanja i vještina koje su i tako stekli na postojećem poslu		
			64	41	117	84		
			21%	13%	38%	27%		

Pitanje 31 se u biti sastoji od tri povezana pitanja na koja su odgovarale 3 skupine ispitanika pa je stoga za svako od pod-pitanja provedena analiza korištenjem testa o jednakosti proporcija 3 populacije sa korekcijom kontinuiteta (engl. 3-sample test for equality of proportions without continuity correction) kako bi bile analizirane razlike između odgovora po grupama ispitanika. Za prvo pitanje 31A, rezultati su pokazali da unutar razine značajnosti od 5% postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale uključene tri grupe ispitanika (hi-kvadrat =

4.4014, $df = 2$, p -vrijednost = 0.1107). Za drugo pitanje 31B, rezultati su također pokazali da unutar razine značajnosti od 5% postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale uključene tri grupe ispitanika (hi -kvadrat = 3.2684, $df = 2$, p -vrijednost = 0.1951).

Zbog toga smo utvrdili na razini 95% intervale pouzdanosti u korist novčanoj potpori vrednovanju, kako je prikazano Tablicom 17.

TABLICA 17. Intervali pouzdanosti na razini 95% u korist potvrđnih odgovora na pitanje 31A i 31B

Skupine ispitanika	95 %-tni intervali pouzdanost
31A	
(4) Poslodavci	(0.2326, 0.4138)
(5) Formalne obrazovne ustanove	(0.1518, 0.2894)
(6) Neformalne obrazovne ustanove	(0.1995, 0.4754)
31B	
(4) Poslodavci	(0.4748, 0.6666)
(5) Formalne obrazovne ustanove	(0.3941, 0.5598)
(6) Neformalne obrazovne ustanove	(0.4421, 0.73)

Konačno, kada je isti test primijenjen i na treće pitanje 31C, rezultati: hi -kvadrat = 10.7026, $df = 2$, p -vrijednost = 0.004742 su pokazali da unutar razine značajnosti od 1% postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale uključene tri grupe ispitanika. Nakon provedenog niza usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora uz maksimalnu empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p -value) jednaka 0.0098 dobivena je između predstavnika poslodavaca i neformalnih obrazovanih ustanova (grupe 4 i 6). Konkretno, 85% poslodavaca i samo 63% predstavnika neformalnih obrazovnih institucija bi podržali vrednovanje osiguravanjem stjecanja dodatnih znanja i vještina koja im još nedostaju za certifikaciju.

Temeljem činjenice kako su i na pitanje 32 odgovore dali predstavnici istih ciljnih skupina, provedena je analiza korištenjem Petersonovog hi -kvadrat testa kako bi se utvrdile razlike između stavova uključenih skupina sa rezultatima hi -kvadrat: 16.6799, $df = 6$, p -vrijednost = 0.01053, što pokazuje na razini značajnosti od 5% postojanje statistički značajnih razlika između odgovora triju ciljnih skupina. Usporedni (engl. post-hoc) testovi pokazali su pak kako nema statistički značajne razlike u odgovorima predstavnika formalnih i neformalnih obrazovnih ustanova, ali ona postoji između predstavnika poslodavca i bilo koje skupine

predstavnik obrazovnih ustanova. Razina značajnosti korigirana prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednaka je 0.0298 (formalne) i 0.0283 (neformalne) za obrazovne ponuđače u odnosu na poslodavce. Konkretno, sve tri skupine ispitanika dijele slične stavove o novčanoj podršci ili bonusima kao alatima za poticanje vrednovanja. Ipak, obrazovne ustanove značajno lakše (45%) nego poslodavci (27%) biraju napredovanje na radnom mjestu kao rezultat vrednovanja. Vrijedi i obrnuto. Naime, 39% poslodavaca ne bi nagradilo zaposlenike za uspješno provedeno vrednovanje ako se ono temelji na znanjima i vještinama stečenim na poslu, dok bi se jednako ponijelo samo 14% odnosno 24% obrazovnih ustanova.

5.1.3.4. *Korisnost znanja / certifikata – područje Pod5*

Budući da se radilo o prvom kvantitativnom istraživanju koje je realizirano na samom početku projekta bilo je u ovom području važno ispitati polazne stavove o korisnosti obrazovanja i certificiranja. Upravo je iz tog razloga ovo područje bilo pokriveno sa ukupno 7 pitanja, od kojih su neka imala i više potpitanja.

Pitanje 6 pokazalo je kako formalno obrazovanje najviše doprinosi ispitanicima na aktualnom ili na prošlom radnom mjestu, sa značajnim razlikama ovisnim o obrazovnoj razini ispitanika. Tako su ispitanici sa nižom razinom obrazovanja procijenili kako je informalno učenje važnije za zahtjeve posla (78,83%) od ispitanika sa višim razinama obrazovanja (koji veću vrijednost pridaju formalnom obrazovanju). Pitanje 7 bilo je primijenjeno na samo dvije grupe ispitanika (zaposlene i nezaposlene), pokazujući relativno skroman utjecaj formalne javne isprave (certifikata ili diplome) na zapošljavanje i razvoj karijere, ali uz izrazite razlike u stavovima skupina ispitanika sa različitim prethodno završenim obrazovnim razinama.

Pitanje 8 bilo je dostupno predstavnicima poslodavca i obrazovnih ustanova (formalnih i neformalnih) te pokazuje kako četiri petine svih ispitanika nalazi znanja i vještine kao ključni faktor prilikom zapošljavanja, neovisno o formalnoj javnoj ispravi (certifikatu ili diplomi) ali sa značajnim razlikama između formalnih i neformalnih obrazovnih ustanova. Dok samo 6% predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova i 14% poslodavaca ne smatraju znanje i vještine ključnim faktorom kod zapošljavanja, isto misli 26% predstavnika formalnih obrazovnih ustanova. Pitanje 12 pokazuje važnost mogućnosti dobivanja formalne potvrde prilikom odluke o upisu obrazovanja, ali i ovdje sa značajnim razlikama među skupinama ispitanika. Tako, samo 53% poslodavaca smatra takvu mogućnost važnom dok isto smatra čak 75% nezaposlenih. Pitanje 13 sa svoja tri pod-pitanja analizirana kao grupa pokazuju kako je vrednovanje važno

za sve tri navedene svrhe (zapošljavanje, napredak na poslu i izuzeće od obrazovnih obveza kod upisa obrazovanja), također uz velike razlike po grupama ispitanika prikazane u tablici 18.

TABLICA 18. Prikaz razlika u rezultatima na pitanje 13 po grupama ispitanika

Grupe ispitanika	Median	Srednja vrijednost	sd
Nezaposleni	9	9.3611	1.8229
Zaposleni	9	8.884	2.2178
Studenti	10	10.1069	1.6277

Pitanje 29 zapravo se sastoji od dva pod-pitanja kojima je svrha utvrditi važnost znanja i vještina ali i važnost načina njihovog stjecanja iz perspektive osobe koji zapošljava. Dobiveni rezultati na pitanje 29A pokazuju kako čak 75% onih koji zapošljavaju smatra kako su kod zapošljavanja najvažnija znanja i vještine, neovisno o tome kako su stečeni, dok pitanje 29B pokazuje gotovo identične rezultate što je očekivano ukoliko se shvati kako je situacija iz pitanja 29B zapravo samo podskup svih situacija iz pitanja 29A. Ovakvi rezultati pokazuju kako pitanje 29B nije bilo dovoljno kvalitetno dizajnirano da bi dalo istinski odgovor na pitanje eventualne razlike u važnosti načina stjecanja znanja i vještina.

Konačno, pitanje 30 pokazuje da su dvije trećine poslodavaca iskusile situaciju u kojoj nisu mogli zaposliti ili promaknuti osobu radi manjka formalne javne isprave (certifikata), neovisno o posjedovanju potrebnih znanja i vještina. Ovaj odgovor je u suprotnosti sa odgovorom koji su dali posloprimci unutar pitanja 7, gdje gotovo dvije trećine ispitanika tvrdi da im se nije nikada dogodilo da im manjak formalne javne isprave (certifikata) stvara prepreku kod zapošljavanja ili napredovanja. Ipak treba znati da su ispitanici unutar ovog istraživanja izrazito natprosječno obrazovani (više od 80% ih ima završenu barem neku razinu visokog obrazovanja) pa je to vjerojatan razlog ovako značajnog neslaganja u iskustvima prilikom zapošljavanja / napredovanja. Pitanje 30 dodatno otkriva kako u velikoj mjeri proces zapošljavanja ne slijedi samo potrebe za znanjem i vještinama ili osobne preferencije nego značajnu ulogu igra i zadovoljenje formalni uvjeta. Tablice 19 i 20 prikazuju ključne rezultate u ovom području.

TABLICA 19. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod5

R/br. pitanja	Pitanje	Grupa ispitanika	Ponudeni odgovori / rezultati		
6	Rangirajte po važnosti načine na koji ste stekli znanja i vještine potrebne za obavljanje trenutnog posla, odnosno posla na kojem ste zadnje radili	1,2	Formalno obrazovanje	Informalno obrazovanje (radno i životno iskustvo, učenje od kolega te učenje na radnom mjestu)	Neformalno obrazovanje (tečajevi, radionice)

			629	527	52
			52%	44%	4%

TABLICA 20. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod5

R/br. pitanja	Pitanje	Grup e ispita nika	Ne znam / ne želim odgovoriti	Uopće se ne slažem	Uglavno m se ne slažem	Uglavno m se slažem	U potpunost i se slažem
7	Dogodilo mi se da nisam mogao/mogla dobiti (bolji) posao ili veća primanja jer nisam mogao/mogla službenom potvrdom dokazati da posjedujem potrebna znanja i iskustva.	1,2	131 11%	516 43%	213 18%	211 18%	124 10%
				729 62%	335 28%		
8	Pri zapošljavanju, poslodavac je uzeo/ uzima u obzir znanja i vještine kojima raspolazem, čak i ako ne posjedujem formalnu potvrdu o tome.	4,5,6	5 2%	10 3%	47 15%	171 54%	82 26%
				57 18%	253 82%		
12	Kad biram tečaj ili obuku, važno mi je da nudi formalan certifikat	1,2,8	55 4%	211 14%	419 27%	604 40%	237 16%
				630 43%	841 57%		
13A	Mislim da bi mi mogućnost certificiranja znanja i vještina stečenih izvan sustava formalnog obrazovanja koristila pri zapošljavanju	1,2,8	39 3%	86 6%	140 9%	674 45%	563 37%
				226 15%	1237 85%		
13B	Mislim da bi mi mogućnost certificiranja znanja i vještina stečenih izvan sustava formalnog obrazovanja koristila za napredovanje u karijeri	1,2,8	39 3%	66 4%	209 14%	657 43%	549 36%
				275 19%	1206 81%		
13C	Mislim da bi mi mogućnost certificiranja znanja i vještina stečenih izvan sustava formalnog obrazovanja koristila za nastavak školovanja te preskakanje obrazovnih sadržaja za znanja i vještine koje već posjedujem	1,2,8	95 6%	152 10%	301 20%	573 39%	361 24%
				453 33%	934 67%		
29	Pri zapošljavanju, najvažnije kod prijavitelja su mi znanja i vještine, bez obzira kako ih je osoba stekla		12 3,5%	6 1,7%	66 19,5%	202 60%	51 15,3%
				72 25%	253 75%		
29	Pri zapošljavanju, najvažnije kod prijavitelja su mi znanja i		12	6	66	206	51

	vještine stečene formalnim obrazovanjem		3,6%	1,8%	20%	62%	15,2%
				72 23%		257 77%	
30	Već mi se dogodilo da nisam u mogućnosti zaposliti ili promaknuti osobu zbog toga što nema potrebne formalne kvalifikacije, unatoč tome što vjerujem da raspolaže potrebnim znanjima i vještinama.	4,5,6	57 18%	33 10%	53 17%	105 33%	67 21%
			8%	10% 86 33%	17%	33% 172 67%	21%

Pitanje 6 je bilo primijenjeno samo na zaposlene i nezaposlene te je izvršena analiza razlika u njihovim odgovorima i to ovaj puta prema obrazovnoj razini ispitanika. Za te svrhe korišten je test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom kako bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera vjerodostojnosti ($G = 53.3336$, hi-kvadrat $df = 8$, p-vrijednost = $9.294e-09$ što pokazuje unutar razine značajnosti od 1% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Važno je naglasiti kako je 73% ispitanika sa završenom samo srednjom školom identificiralo informalno učenje kao ključno kod zapošljavanja i napredovanja, dok isto misli samo 48% osoba sa završenom bilo kojom razinom visokog obrazovanja. Suprotno, samo 22% osoba sa završenom samo srednjom školom smatra formalno obrazovanje ključnim. Takve velike razlike najviše su izražene između ispitanika sa završenom samo srednjom školom i onih sa završenim doktoratom znanosti što pokazuje i razina značajnosti razlika između te dvije skupine, korigirana prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednaka 0.0008.

Analiza pitanja 7 izvedena je također na način da su uspoređene razlike u odgovorima različitih skupina ispitanika, sukladno razini njihovog obrazovanja. Korištenjem Petersonovog hi-kvadrat testa utvrđene su razlike između stavova uključenih skupina, sa rezultatima hi-kvadrat: 127.1409, $df = 12$, p-vrijednost = $2.2e-16$, što pokazuje na razini značajnosti od 1% postojanje statistički značajnih razlika između odgovora raznih ciljnih skupina. Usporedni (engl. post-hoc) testovi pokazali su pak kako postoji statistički značajna razlika u odgovorima osoba sa završenom samo srednjom školom i onih sa doktoratom znanosti. Razina značajnosti korigirana prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednaka je 0.0001. Korištenje Likertove bipolarne skale omogućilo je grupiranje pozitivnih i negativnih odgovora na pitanje 7, ponovo sa statistički značajnom razlikom na razini značajnosti od 1%, ovisno o obrazovnoj razini ispitanika. Provođenjem testa o jednakosti proporcija 5 skupina ispitanika (engl. 5-sample test

for equality of proportions) kako bi bile analizirane razlike između odgovora po grupama ispitanika dobiven je rezultat (hi-kvadrat = 88.6305, df = 4, p-vrijednost < 2.2e-16) koja potvrđuje da i ovdje postoji statistički značajna razlika u dogovorima na razini značajnosti od 1%. Usporedni (engl. post-hoc) testovi pokazali su ponovo postojanje statistički značajne razlike između već spomenute dvije obrazovne skupine uz razinu značajnosti korigirana prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) koja je <1e-4. Konkretno, većina ispitanika sa doktoratom znanosti (84%) nikada nije imala problem kod zapošljavanja ili napredovanja zbog manjka formalne javne isprave (certifikata / diplome), dok je većina osoba sa završenom samo srednjom školom imala takvih problema (njih 69%).

Pitanje 8 odgovarale su tri skupine ispitanika te je u fazi analize rezultata dobivenih dogovora primijenjen test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsomovom korekcijom kako bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 16.9052, hi-kvadrat df = 6, p-vrijednost = 0.009638 što pokazuje unutar razine značajnosti od 1% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Kako bismo bolje razumjeli razlike, proveden je niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora uz maksimalnu empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednaku 0.0206 dobivenu između predstavnika formalnih i neformalnih obrazovanih ustanova (grupe 5 i 6). Provođenjem testa o jednakosti proporcija 3 skupina ispitanika (engl. 3-sample test for equality of proportions) kako bi bile analizirane razlike između odgovora po grupama ispitanika za agregirane pozitivne i negativne stavove dobiven je rezultat (hi-kvadrat = 12.9902, df = 2, p-vrijednost = 0.001511) koji potvrđuje da i ovdje postoji statistički značajna razlika u dogovorima na razini značajnosti od 1% između spomenutih skupina uz empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednaku 0.0122. Konkretno, predstavnici formalnih obrazovnih ustanova otprilike su četiri puta više negativni prema ideji kako su znanja i vještine, neovisno o formalnoj kvalifikaciji, ključni kod zapošljavanja od predstavnika neformalnih obrazovnih institucija (26% vs. 6%).

Analiza pitanja 12 izvedena je također na način da su uspoređene razlike u odgovorima različitih skupina ispitanika. Korištenjem Petersonovog hi-kvadrat testa utvrđene su razlike između stavova uključenih skupina, sa rezultatima hi-kvadrat: 47.6749, df = 6, p-vrijednost = 1.372e-08, što pokazuje na razini značajnosti od 1% postojanje statistički značajnih razlika između odgovora raznih ciljnih skupina. Usporedni (engl. post-hoc) testovi pokazali su pak

kako postoji statistički značajna razlika u odgovorima između studenata i zaposlenih. Razina značajnosti korigirana prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) $< 1e-4$. Provedena je također i analiza za grupirane pozitivne i negativne odgovore između uključene 3 skupine ispitanika provođenjem testa o jednakosti proporcija skupina ispitanika (engl. 3-sample test for equality of proportions) kako bi bile analizirane razlike između odgovora po skupinama. Dobiven je rezultat (hi-kvadrat = 30.984, df = 2, p-vrijednost = 1.87e-07) koji potvrđuje da i ovdje za iste dvije skupine postoji statistički značajna razlika u dogovorima na razini značajnosti od 1% uz empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) $< 1e-4$. Konkretno, 76% nezaposlenih i 53% zaposlenih traži da obrazovanje koje upisuju osigurava i formalnu javnu ispravu (certifikat).

U tablici 18 već su prikazani temeljni statistički pokazatelji dobiveni analizom rezultata sva tri podpitanja unutar pitanja 13. Pitanje 13 (A, B i C) analizirano je korištenjem Kruskal-Wallis testa kako bismo utvrdili postojanje statistički značajne razlike između grupa ispitanika (nezaposleni, zaposleni i studenti) te je na razini značajnosti od 5% pronađeno postojanje statistički značajnih razlika između odgovora raznih ciljnih skupina sa rezultatima Kruskal-Wallis hi-kvadrat: 74.8798, df = 2, p-vrijednost $< 2.2e-16$. Dodatnim testiranjem korištenjem (engl. Pairwise) komparacija i Wilcoxonovog testa otkrivena je statistički značajna razlika između odgovora studenta s jedne te zaposlenih i nezaposlenih sa druge strane uz razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) $< 2e-16$ za zaposlene i 0.027 za nezaposlene.

Pitanje 29A odgovaralo je pet skupina ispitanika te je u fazi analize rezultata dobivenih dogovora primijenjen test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) bez korekcije kako bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 17.5428, hi-kvadrat df = 6, p-vrijednost = 0.007482 što pokazuje unutar razine značajnosti od 1% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Isti je postupak primijenjen i kod pitanja 29B, pri čemu su rezultati testiranja: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 13.8164, hi-kvadrat df = 6, p-vrijednost = 0.03176 pokazali također kako unutar razine značajnosti od 1% postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Konkretno, najveće razlike su vidljive kod stava predstavnika formalnih i neformalnih obrazovnih ustanova prema značaju znanja i vještina kod zapošljavanja. Tako, samo 5,7% predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova smatra pri zapošljavanju kako znanja i vještine kandidata nisu ključne kod

zapošljavanja, dok isto misli čak 25,4 % predstavnika formalnih obrazovanih ustanova (29A). Kada se pak prilikom zapošljavanja evaluira važnost znanja i vještina koje su stečene samo u formalnom obrazovanju (29B), situacija se mijenja budući da negativan stav o njihovoj dominantnoj važnosti sada ima više predstavnika neformalnih obrazovnih institucija nego onih formalnih (23% vs. 13,3%). Navedena dva pitanja pokazuju kako je, ovisno o tome tko zapošljava, i dalje važno jesu li znanja i vještine formalizirane ili nisu, što ukazuje na moguću korist sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

Budući da je pitanje 30 bilo prezentirano trima skupinama ispitanika, primijenjen je test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom kako bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 20.6953, hi-kvadrat $df = 6$, p-vrijednost 0.002081 što pokazuje unutar razine značajnosti od 1% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Kako bismo bolje razumjeli razlike, proveden je niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora uz maksimalnu empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednaku 0.0240 dobivenu između predstavnika formalnih obrazovanih ustanova i poslodavaca. Provedena je također i analiza za grupirane pozitivne i negativne odgovore između uključene 3 skupine ispitanika provođenjem testa o jednakosti proporcija skupina ispitanika (engl. 3-sample test for equality of proportions) kako bi bile analizirane razlike između odgovora po skupinama. Dobiven je rezultat (hi-kvadrat = 18.9378, $df = 2$, p-vrijednost = 7.721e-05) koji potvrđuje da i ovdje za iste dvije skupine postoji statistički značajna razlika u dogovorima na razini značajnosti od 1% uz empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednak 0.0043. Konkretno, 52% poslodavaca, 73% predstavnika formalnih obrazovnih ustanova i 87% predstavnika neformalnih imali su poteškoća kod zapošljavanja radi manjka formalne javne isprave (certifikata) zainteresiranog posloprimca.

5.1.3.5. *Cijena i plaćanje – područje Pod6*

Unutar ovog područja u K1 se nalazilo samo jedno pitanje (broj 14) sa ciljem definiranja cijene vrednovanja koju su potencijalni kandidati spremni platiti. Rezultati analize dobivenih odgovora pokazuju kako bi gotovo polovica kandidata koristila vrednovanje isključivo ukoliko bi bilo besplatno (ili plaćeno od strane nekog drugog): 46%, dok bi manje od polovice kandidata: 47% platilo barem neku cijenu za takav postupak. Ovi su rezultati prikazani tablicom 21.

TABLICA 21. Osnovni statistički pokazatelji varijable unutar K1 - područja Pod6

R/br. pitanja	Pitanje	Grupa ispitanika	Ponudeni odgovori / rezultati				
14	Pristupio bih vrednovanju ako bi ono po cijeni bilo	1,2,8	besplatno (javno financirano ili plaćeno od strane poslodavca)	značajno jeftinije od formalnog obrazovnog programa kojim se takva ista znanja i vještine mogu steći i certificirati	nešto jeftinije od formalnog obrazovnog programa kojim se takva ista znanja i vještine mogu steći i certificirati	jednake cijene kao i formalni obrazovni program kojim se takva ista znanja i vještine mogu steći i certificirati	ne bih, smatram da mi ne bi bilo korisno
			701 46%	537 35%	136 9%	52 3%	98 6%

Analizirajući prikupljene rezultate svih triju skupina ispitanika, bilo je vidljivo da samo dvije od njih imaju u sebi dovoljan broj odgovora za statističku obradu: studenti (8) i zaposleni (2). Nezaposleni (1) nisu na ovo pitanje dali dovoljan broj odgovora kako bi bilo moguće provesti analizu razlika. U takvim okolnostima proveden je samo Petersonov hi-kvadrat test, te su utvrđene razlike između stavova dviju skupina, sa rezultatima hi-kvadrat: 39.9485, $df = 4$, p -vrijednost = $4.436e-08$, što pokazuje na razini značajnosti od 1% postojanje statistički značajnih razlika između odgovora ovih ciljnih skupina. Kako se radilo o samo dvije skupine bilo je nepotrebno kod ovog pitanja provoditi naknadne usporedne testove. Gledajući razlike među rezultatima spomenutih skupina, donekle je iznenađujuće kako bi zaposleni teže odlučili platiti za vrednovanje nego što bi se na isto odlučili studenti (48% zaposlenih i 41% studenata bi koristilo vrednovanje isključivo ako bi ono bilo besplatno). Ipak, studenti koji bi platili vrednovanje bi to češće nego zaposleni činili ukoliko bi cijena bila značajno jeftinija od cijene adekvatnog obrazovanja (46% vs. 32%).

5.1.3.6. Organizacije za provedbu – područje Pod7

Unutar ovog područja u K1 nalazilo se također samo jedno pitanje (broj 18) sa ciljem određivanja pogodnih organizacija za provedbu vrednovanja. Rezultati anketiranja pokazali su kako su se ispitanici dominantno odlučili kako bi vrednovanje trebale provoditi obrazovne ustanove koje provode adekvatne formalne obrazovne programe (48,4%).

TABLICA 22. Osnovni statistički pokazatelji varijable unutar K1 - područja Pod7

R/br. pitanja	Pitanje	Grupa ispitanika	Ponudeni odgovori / rezultati			
18	Koje organizacije bi po Vama bile idealne za provedbu vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina	4,5,6	bilo koja organizacija koja zadovoljava propisane uvjete u smislu kvalifikacija ispitivaca, opreme na kojoj se vrednovan	obrazovne ustanove koje provode formalne programe u tim podrucjima i na toj obrazovnoj razini, ukoliko zadovoljavaju sve	poslodavci koji u radu koriste upravo predmetna znanja i vjestine, ukoliko zadovoljavaju sve propisane uvjete	strukovne komore i druge profesionalne organizacije (npr. strukovne udruge), ukoliko zadovoljavaju sve propisane uvjete ne bih, smatram da mi ne bi bilo korisno
			91 29,2%	151 48,4%	41 13,1%	29 9,3%

Budući da je pitanje 18 bilo prezentirano trima skupinama ispitanika, primijenjen je test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom kako bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 52.5227, hi-kvadrat df = 6, p-vrijednost 1.464e-09 pokazuje unutar razine značajnosti od 1% da postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Da bismo utvrdili između kojih skupina ispitanika se mišljenje razlikuje, provodimo Fisherov egzaktni test s Holmovom korekcijom p-vrijednosti uz jednaki rezultat <0.001 koji ukazuje na statistički značajnu razliku između svih triju skupina ispitanika. Konkretno, 52,9% predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova (i samo 20,8% i 29,9% predstavnika formalni obrazovnih ustanova i poslodavaca) smatra da bi bilo koja organizacija koja zadovoljava uvjete trebala moći provoditi vrednovanje (vjerojatno „boreći“ se dijelom i za svoju poziciju u budućnosti). Nadalje, čak 62,3% predstavnika formalnih obrazovnih ustanova (i samo 30,8% poslodavaca odnosno 43,1% predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova) smatra kako bi idealne institucije bile upravo obrazovne ustanove koje provode takav formalni program (opet vjerojatno „braneći“ svoju poziciju). Konačno, 21,5% poslodavaca i samo 10,4% formalnih i 3,9% neformalnih obrazovnih ustanova smatra da bi taj posao trebali raditi poslodavci. Sve navedeno ukazuje na velika razilaženja u stavovima po ovom važnom pitanju i na obvezu daljnjeg istraživanja ove teme u budućim instrumentima.

5.1.3.7. Postupak provedbe – područje Pod8

Unutar ovog područja u K1 nalazila su se dva pitanja (19 i 20) koja su bila usmjerena na razmjerno uzak segment postupka provedbe: pripremu kandidata za postupak vrednovanja. Rezultati anketiranja pokazali su kako dominantna većina svih ispitanika (preko 92%) smatra

kako je kandidatima u postupku vrednovanja nužno osigurati podršku u smislu: pojašnjenja postupka, pred testiranja znanja i vještina koje pristupnik posjeduje kao i davanja uvida u primjere ispitnih pitanja koja daju informaciju o pitanjima koja će se koristiti prilikom vrednovanja. Ključni rezultati prikazani su tablicom 23.

TABLICA 23. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod8

R/br. pitanja	Pitanje	Grupe ispitanika	Ne znam / ne želim odgovoriti	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
19	Prije pristupanja vrednovanju neformalno i informalno stečenih znanja i vještina, nužno je pristupniku pojasniti postupak te unaprijed, kroz razgovor, provjeriti koja točno znanja i vještine pristupnik ima, tako da se pristupnik može kvalitetno usmjeriti na izbor odgovarajućeg/odgovarajućih elemenata vrednovanja primjerenih njegovim znanjima i vještinama	5,6	8 3,9%	1 0,5%	9 4,3%	98 47,3%	91 44,0%
			10 4,8%			189 95,16%	
20	Prije pristupanja vrednovanju neformalno i informalno stečenih znanja i vještina, nužno je pristupniku pojasniti postupak te mu, po mogućnosti, osigurati uvid u primjere ispitnih pitanja i popis ishoda učenja koje treba zadovoljiti za stjecanje pojedinog certifikata	5,6	3 1,4%	1 0,5%	14 6,8%	94 45,4%	95 45,9%
			15 7,2%			189 92,8%	

Kako bismo provjerili postoje li statistički značajne razlike u stavovima predstavnika uključene dvije ciljane skupine proveden je Mann-Whitneyev U – test koji je pokazao kako na pitanje 19 ne postoji statistički značajna razlika, $Z = -1,081$, p -vrijednost = 0,280. Ukoliko se isti test provede i sa odgovorima dobivenim na pitanje 20 dobiva se zapravo jednaki zaključak o nepostojanju statistički značajne razlike među dobivenim odgovorima, uz pokazatelje $Z = -0,78$, p -vrijednost = 0,435.

5.1.3.8. Dodjela kvalifikacije – područje Pod10

Područje dodjele kvalifikacije i njegovi različiti aspekti značajno su bili zastupljeni unutar instrumenta K1 u kojem se nalazilo ukupno 7 pitanja (23, 26, 27, 33, 34, 35 36) vezanih uz ovo područje. Kroz pitanje 23 istraživala se podrška ideji dodjele čitave kvalifikacije samo kroz vrednovanje, što podržava oko 2/3 ispitanika. Ipak, kako će kasnije biti prikazano ta potpora nije jednaka unutar svih grupa ispitanika. Pitanjem 26 nastojao sam odrediti stavove ispitanika

prema dodjeli javne isprave (certifikata) odnosno kreditnih bodova, navodeći moguće elemente dodjele isprave (s jedne strane od pojedinačnih ishoda preko dijelova kolegija do čitavih kolegija i s druge od skupova ishoda učenja unutar Standarda kvalifikacije do čitave kvalifikacije). Iako je distribucija dobivenih odgovora raspoređena razmjerno značajno na svih 5 ponuđenih opcija, ipak je vidljiva najveća podrška dodjeli bodova i javnih isprava za skupove ishoda učenja i nakon toga za čitavu kvalifikaciju. Unutar pitanja 27 nastojao sam dobiti uvid u vrste kvalifikacija za koje bi vrednovanje, prema stavovima ispitanika, bilo dostupno. Ovdje samo oko 28% + 15% ispitanika podržava mogućnost da se vrednovanje koristi za dodjelu svih kvalifikacija odnosno svih ishoda učenja, dok ostatak ispitanika smatra da bi ono trebalo biti dostupno samo za određene vrste kvalifikacija (najviše za specifične profesionalne kvalifikacije). Detaljna istraživanja stavova po grupama ispitanika pokazati će kako po ovom pitanju poslodavci imaju značajno drugačije stavove od predstavnika obrazovnih ustanova koji su sudjelovali u istraživanju. Pitanja 33 i 34 su zapravo logički povezana i cilj im je utvrditi razinu podrške vrednovanju i to usporedbom stavova ispitanika o korištenju rezultata vrednovanja unutar iste ustanove koja je vrednovala i unutar druge akreditirane ustanove za vrednovanje. U ovom konkretnom smislu podrška vrednovanju je istražena ukoliko se ono koristi za automatsko priznavanje kolegija čiji su ishodi učenja položeni vrednovanjem. Rezultati generalno pokazuju podjednaku i visoku podršku vrednovanju za potrebe priznavanja ispita neovisno o mjestu provedbe vrednovanja (76,8% vs. 83,2%). Pitanja 35 i 36 donekle su slična jer nastoje unutar istog područja (mogućnost dodjele kvalifikacije na temelju izuzeća do dijela nastave kroz vrednovanje) procijeniti postoji li i koja je granica u omjeru formalne nastave i vrednovanja koja bi iz perspektive ispitanika bila prikladna za dodjelu kvalifikacije. Rezultati pokazuju da dok dvije trećine ispitanika podržava mogućnost dodjele kvalifikacije uz 50% formalnog programa i 50% priznatih sadržaja kroz vrednovanje, njih više od dvije trećine (70%) se protivi takvoj mogućnosti ukoliko bi se kvalifikacija dodjeljivala za 10% formalnog stečenih ishoda učenja i 90% vrednovanih. Tablice 24 do 26 prikazuju statističke pokazatelje prikupljenih odgovora.

TABLICA 24. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod10

R/br. pitanja	Pitanje	Grup e ispita nika	Ne znam / ne želim odgovoriti	Uopće se ne slažem	Uglavno m se ne slažem	Uglavno m se slažem	U potpunost i se slažem
23	Ukoliko pojedinac posjeduje sva potrebna znanja i vještine i njihovo posjedovanje dokaže kroz postupak vrednovanja, moguće mu je na temelju toga	4,5,6	9 3%	33 10%	67 21%	138 44%	69 22%
				100		207	

	dodijeliti čitavu kvalifikaciju (npr. tehničar za cestovni promet), ne samo certifikat o poznavanju nekog skupa ishoda učenja (npr. poznavanje prometnih propisa).			33%	67%
--	--	--	--	-----	-----

TABLICA 25. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod10

R/br. pitanja	Pitanje	Grupa ispitanika	Ponudeni odgovori / rezultati				
			za položene ispite koji odgovaraju skupovima ishoda učenja unutar standarda kvalifikacije	za položene module, odnosno dijelove predmeta ili kolegija	za položene predmete, odnosno kolegije	za vrednovani pojedinačni ishod učenja neovisno o tome gdje se nalazio	za vrednovanu čitavu kvalifikaciju, odnosno sve ishode učenja navedene unutar standarda kvalifikacije
26	Za što bi po Vašem mišljenju bilo najbolje davati bodove, odnosno certifikat kojim se dokazuju neformalno i informalno stečena znanja i vještine	4,5,6	96 30,5%	47 14,9%	27 8,6%	65 20,6%	80 25,4%
27	Na kojim sve razinama i vrstama kvalifikacija/skupova ishoda učenja bi po Vašem mišljenju bilo primjereno davati bodove, odnosno certifikat kojim se dokazuju neformalno i informalno stečena znanja i vještine?	4,5,6,8	za sve kvalifikacije neovisno o razini	za sve skupove ishoda učenja neovisno o razini	samo za kvalifikacije u srednjoškolskom strukovnom obrazovanju	za kvalifikacije u visokom obrazovanju	samo za specifične profesionalne kvalifikacije (npr. djelomične kvalifikacije vezane uz upotrebu neke tehnologije ili skupine znanja)
			179 28%	95 15%	54 9%	74 12%	227 36%

TABLICA 26. Osnovni statistički pokazatelji varijabli unutar K1 - područja Pod10

R/br. pitanja	Pitanje	Grupe ispitanika	Ne znam / ne želim odgovoriti	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
33	Smatram da bi trebalo priznati bodove za čitav kolegiji studentu koji je znanja i vještine stekao neformalno, ali ih je potvrdio u istoj obrazovnoj ustanovi postupkom vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina.	5,6,8	15 2,9%	19 3,7%	68 13,1%	227 43,8%	189 36,5%
					87 16,8%	416 83,2%	
34	Smatram da bi trebalo priznati bodove za čitav kolegiji studentu koji je znanja i vještine	5,6,8	15 2,9%	31 6,0%	89 17,2%	226 43,7%	156 30,2%

	stekao neformalno, ali ih je potvrdio u drugoj akreditiranoj ustanovi postupkom vrednovanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina.			120 23,2%		382 76,8%	
35	Smatram da bi obrazovna ustanova trebala izdati kvalifikaciju (diplomu) studentu koji je pohađao više od 50% nastave na ustanovi, a preostali dio nastave je bio oslobođen na temelju vrednovanih znanja i vještina i priznavanja kreditnih bodova.	1,2,4, 5,6,8	129 7%	202 11%	414 22%	807 44%	298 16%
			618 36%			1105 64%	
36	Smatram da bi obrazovna ustanova trebala izdati kvalifikaciju (diplomu) studentu i za samo, primjerice, 10% nastave koju je pohađao na ustanovi, ako je za preostali dio bio oslobođen nastave na temelju vrednovanih znanja i vještina i priznavanja kreditnih bodova.	1,2,4, 5,6,8	123 7%	661 36%	544 29%	380 31%	144 8%
			1205 70%			524 30%	

Tri su grupe ispitanika odgovarale na pitanje 23 te je provedena analiza dobivenih odgovora po grupama korištenjem Petersonovog hi-kvadrat testa, te su utvrđene razlike između stavova skupina, sa rezultatima hi-kvadrat: 20.6331, $df = 6$, p -vrijednost = 0.002135, što pokazuje na razini značajnosti od 1% postojanje statistički značajnih razlika između odgovora ovih ciljnih skupina. Kako bismo bolje razumjeli razlike, proveden je niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora uz maksimalnu empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednaku 0.0026 dobivenu između predstavnika dviju vrsta obrazovanih ustanova. Provedena je također i analiza za grupirane pozitivne i negativne odgovore između uključene 3 skupine ispitanika provođenjem testa o jednakosti proporcija skupina ispitanika (engl. 3-sample test for equality of proportions) kako bi bile analizirane razlike između odgovora po skupinama. Dobiven je rezultat (hi-kvadrat = 10.5227, $df = 2$, p -vrijednost = 0.005188) koji potvrđuje da i ovdje za iste dvije skupine postoji statistički značajna razlika u dogovorima na razini značajnosti od 1% uz empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) jednaku 0.0283. Konkretno, postoji dvostruko više predstavnika formalnih obrazovnih ustanova koje ne bi podržale izdavanje čitave kvalifikacije na temelju vrednovanja nego je to slučaj kod ustanova neformalnog obrazovanja (41% vs. 20%), dok isto smatra 27% poslodavaca.

Budući da je pitanje 26 bilo prezentirano istim trima skupinama ispitanika, primijenjen je test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsomovom korekcijom kako

bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 10,212, hi-kvadrat $df = 8$, p-vrijednost 0,2505 što pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika.

Pitanje 27 bilo je prezentirano prema četiri skupine ispitanika, pa je i ovdje primijenjen test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsom korekcijom kako bi odredili razlike između njihovih odgovora sa rezultatima: Log test omjera vjerodostojnosti (G) = 60,6628, hi-kvadrat $df = 12$, p-vrijednost $1.709e-08$ pokazuje da na razini značajnosti od 1% postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Kako bismo bolje razumjeli razlike, proveden je niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora uz empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) od 0,0003 za poslodavce, $<1e-4$ za formalne obrazovne ustanove i 0,0003 za neformalne obrazovne ustanove u odnosu na studente koji su imali statistički značajno različite odgovore u odnosu na ostale tri skupine ispitanika. Konkretno, najmanji broj poslodavaca podržao mogućnost dobivanja cjelovite kvalifikacije kroz vrednovanje (21% u odnosu na 32% kod studenata). Nadalje, studenti značajno više promoviraju mogućnost da se samo visokoškolske kvalifikacije mogu dobiti kroz vrednovanje (19% u odnosu na 2-6% koliko za takvu opciju imaju sve tri druge skupine). Konačno, visok postotak poslodavaca i predstavnika formalnih obrazovnih ustanova bi podržao mogućnost da se kroz vrednovanje dodjeljuju samo specifične profesionalne kvalifikacije (43% i 44%).

Pitanje 33 analizirano je korištenjem Kruskal-Wallis testa kako bismo utvrdili postojanje statistički značajne razlike između triju grupa ispitanika (formalne i neformalne obrazovne ustanove i studenti) te je na razini značajnosti od 1% pronađeno postojanje statistički značajnih razlika između odgovora raznih ciljnih skupina sa rezultatima Kruskal-Wallis hi-kvadrat: 11,213, $df = 2$, p-vrijednost je 0,004. Dodatnim testiranjem kroz usporedne (engl. post hoc) testove utvrđujemo međusobnu razliku između pojedinih skupina ispitanika korištenjem Mann – Whitneyev U-testa s Holmovom korekcijom p-vrijednosti uz najznačajniju razliku između odgovora studenta i predstavnika formalnih obrazovnih ustanova sa rezultatom 0,0038. Konkretno, dok bi 80,3% studenata i 84,3% predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova priznalo čitav kolegij temeljem vrednovanja ishoda učenja provedenog u matičnoj ustanovi, isto bi učinilo 78,9% predstavnika formalnih obrazovnih ustanova, pri čemu takvu opciju u potpunosti podržava 41% studenata i predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova i samo 25% predstavnika formalnih obrazovnih ustanova.

Pitanje 34 analizirano je također korištenjem Kruskal-Wallis testa kako bismo utvrdili postojanje statistički značajne razlike između triju grupa ispitanika (formalne i neformalne obrazovne ustanove i studenti) te je također na razini značajnosti od 1% pronađeno postojanje statistički značajnih razlika između odgovora raznih ciljnih skupina sa rezultatima Kruskal-Wallis hi-kvadrat: 18,438, $df = 2$, p-vrijednost je 0,000. Dodatnim testiranjem kroz usporedne (engl. post hoc) testove utvrđujemo međusobnu razliku između pojedinih skupina ispitanika korištenjem Mann – Whitneyev U-testa s Holmovom korekcijom p-vrijednosti uz značajne razlike između odgovora studenta i predstavnika formalnih obrazovnih ustanova sa rezultatom 0,0003 i predstavnika obrazovnih ustanova međusobno sa rezultatom 0,0015. Konkretno, dok bi 75,6% studenata i 84,4% predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova priznalo čitav kolegij temeljem vrednovanja ishoda učenja provedenog u drugoj akreditiranoj ustanovi, isto bi učinilo 66,9% predstavnika formalnih obrazovnih ustanova, pri čemu takvu opciju u potpunosti podržava 35-37% studenata i predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova i samo 16,6% predstavnika formalnih obrazovnih ustanova.

Pitanja 35 i 36 istražuju stavove 6 skupina ispitanika te je svako od njih analizirano prvo korištenjem testa omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom kako bi odredili razlike između njihovih odgovora. Rezultat dobiven na pitanje 35 je: Log test omjera vjerodostojnosti (G) 107,7813, hi-kvadrat $df = 15$, p-vrijednost 4.441e-16 što pokazuje da na razini značajnosti od 1% postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Kako bismo bolje razumjeli razlike, proveden je niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora uz empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) od 0,0001 između poslodavaca i predstavnika neformalnih obrazovanih ustanova i između studenta i poslodavaca 0,0001. Provedena je također i analiza za grupirane pozitivne i negativne odgovore između uključenih 6 skupina ispitanika provođenjem testa o jednakosti proporcija skupina ispitanika (engl. 6-sample test for equality of proportions) kako bi bile analizirane razlike između odgovora po skupinama. Dobiven je rezultat (hi-kvadrat = 48.2113, $df = 5$, p-vrijednost = 3.216e-09) koji potvrđuje da i ovdje za iste skupine postoji statistički značajna razlika u dogovorima na razini značajnosti od 1%. Konkretno, dok 42% poslodavaca ne podržava ideju da na temelju 50% formalnog programa i 50% vrednovanja može biti izdana potvrda o kvalifikaciji (diploma), samo 8% predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova smatra isto. Negativan stav o ovom pitanju za preostale skupine ispitanika varira između 24% i 31%.

Test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom korišten je i za pitanje 36 kako bi odredili razlike između odgovora 6 uključenih ciljnih skupina, uz rezultat: Log test omjera vjerodostojnosti (G) 88,9715, hi-kvadrat $df = 15$, p-vrijednost $1.542e-12$ što ponovo pokazuje da na razini značajnosti od 1% postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora pokazao je statistički značajne razlike u stavovima studenata i predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova u odnosu na sve druge skupine ispitanika, uz empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) $<10e-04$ između studenata i zaposlenih. Provedena je također i analiza za grupirane pozitivne i negativne odgovore između uključenih 6 skupina ispitanika provođenjem testa o jednakosti proporcija skupina ispitanika (engl. 6-sample test for equality of proportions) kako bi bile analizirane razlike između odgovora po skupinama. Dobiven je rezultat (hi-kvadrat = 28.9122, $df = 5$, p-vrijednost = $2.413e-05$ sa najvećom razlikom između zaposlenih i predstavnika neformalnih obrazovnih ustanova (engl. Holm adjusted p-value) jednak 0,0020. Konkretno, dok 52% predstavnika neformalnih obrazovanih ustanova podržava ideju da kvalifikaciju treba izdati i ukoliko je osoba 90% ishoda učenja stekla vrednovanjem a samo 10% kroz formalni program, samo 26% zaposlenih dijeli isti stav. Interesantno, predstavnici četiri ostale uključene ciljne skupine koncentrirali su svoju podršku takvoj dodjeli diplome na razinu od 33% do 38%. Pitanja 35 i 36, kada se sagledaju kao cjelina te kada se dodatno promotre prikazane razlike između predstavnika specifičnih ciljnih skupina, otvaraju prostor za daljnje istraživanje primjenom drugih instrumenata koji su uključeni u ovo istraživanje.

5.1.3.9. Način provjere znanja – područje Pod12

Unutar ovog područja u K1 su se nalazilo jedno pitanje (16) koje je bilo usmjerena na vrstu ispita vrednovanja. Kroz njega je utvrđeno kako bi samo 10% ispitanika bilo spremno provoditi vrednovanje na način kako se ono danas dijelom još provodi u nekim državama, samo priznavanjem dokaza o prethodno stečenim znanjima i vještinama kroz životopis, potvrde poslodavca i slično. Ipak, samo nešto manje od četvrtine ispitanika podržava pristup jednakog ispita kao kod formalnog obrazovanja. Tablica 27 prikazuje osnovne statističke pokazatelje pitanja unutar ovog područja.

TABLICA 27. Osnovni statistički pokazatelji varijable unutar K1 - područja Pod12

R/br. pitanja	Pitanje	Grupa ispitanika	Ponuđeni odgovori / rezultati
---------------	---------	------------------	-------------------------------

16	Za potrebe dobivanja certifikata (svjedodžbe) o posjedovanju znanja i vještina koje su stečene neformalnim ili informalnim putem trebalo bi	4,5,6	priznati stečena znanja i vještine samo na temelju životopisa i prikaza rezultata dosadašnjeg rada	provoditi identičan ispit kao što se provodi u formalnom stjecanju istog certifikata ili svjedodžbe	provoditi prilagođeni ispit u kojem bi pitanja i način ispitivanja bila vezana uz kontekst u kojem su znanja i vještine stečene
			30 10%	86 27%	198 63%

Za pitanje 16 proveden je test omjera vjerodostojnosti (engl. Log likelihood ratio (G-test)) sa Williamsovom korekcijom kako bi odredili razlike između odgovora 3 uključenih ciljnih skupina, uz rezultat: Log test omjera vjerodostojnosti (G) 16.7341, hi-kvadrat $df = 16$, p-vrijednost = 0.002177 što pokazuje da na razini značajnosti od 1% postoje statistički značajne razlike između odgovora koje su dale različite grupe ispitanika. Niz usporednih (engl. post-hoc) testova razlika između skupina odgovora pokazao je postojanje statistički značajne razlike u stavovima poslodavaca i predstavnika formalnih obrazovnih ustanova uz empirijsku razinu značajnosti korigiranu prema Holm-u (engl. Holm adjusted p-value) = 0.002177. Konkretno, 18% poslodavaca i samo 5% predstavnika formalnih obrazovanih ustanova podupire mogućnost provedbe vrednovanja samo na temelju prikupljanja dokaza o prethodnom radu / rezultatima. Suprotno tome, samo 19% poslodavaca bi podržalo jednaki ispit kao i onaj koji se provodi u formalnom obrazovanju kao podlogu za vrednovanja, dok bi isto učinilo 32% predstavnika formalnih obrazovnih ustanova. Interesantno je kako bi sve tri grupe ispitanika sa 62% odnosno 63% podržale prilagođeni ispit kao osnovu vrednovanja.

5.2. Fokus grupa 1

Fokus grupa 1 provedena je kao dio pripremnog istraživanja radi proučavanja potreba i stavova dionika vezanih uz priznavanje neformalnog i informalnog učenja te je održana 13. i 14. ožujka 2014. Temeljni je cilj ovog istraživanja bilo otvoriti raspravu na dio pitanja pokrivenih kvantitativnim istraživanjem 1 (gdje su do tada bili dostupni preliminarni rezultati) te otvoriti neka nova pitanja koja bi poslužila grubom uobličavanju područja istraživanja i time pokušaju generiranja okvirnog preliminarnog modela sustava upravljanja znanjem prilikom vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja.

Radi analize dobivenih rezultata korištena je kodna matrica iz tablice 12 unutar koje su prepoznata područja istraživanja te su sukladno njima određene teme rasprave za vrijeme fokus grupe. Dio područja unutar kodne matrice je prepoznat na osnovu analize spoznaja iz

znanstvene literature i određen je unaprijed, dok je drugi dio nastao tijekom analize prikupljenog materijala. Cilj provedenih analiza je bio usporediti individualne perspektive dionika i doći do širih tematskih cjelina koje ukazuju na zahtjeve koje treba postaviti pred budući sustav priznavanja znanjem kod vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Za potrebe prikaza rezultata korišteni su izravni izvadci iz razgovora sa sudionicima istraživanja kao i zaključci prikupljeni za vrijeme provedenih fokus grupa.

5.2.1. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno nad 27 sudionika, predstavnika institucija kako slijedi:

- 4 predstavnika Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- 1 predstavnik Ministarstvo rada i mirovinskog sustava
- 1 predstavnik Ministarstvo poduzetništva i obrta
- 4 predstavnika Agencija za znanost i visoko obrazovanje
- 2 predstavnika Agencija za mobilnost i programe EUSveučilište u Zagrebu
- 1 predstavnik Savez samostalnih sindikata Hrvatske
- 1 predstavnik Nezavisni sindikat zaposlenih u srednjim školama Hrvatske
- 2 predstavnika Hrvatska gospodarska komora
- 1 predstavnik Hrvatska udruga poslodavaca
- 1 predstavnik Sveučilište u Zagrebu
- 2 predstavnika Sveučilište u Splitu
- 2 predstavnika Sveučilište u Rijeci
- 1 predstavnik Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
- 1 predstavnik Sveučilište u Zadru
- 3 predstavnika Visoko učilište Algebra

5.2.2. Rezultati

5.2.2.1. Kvalifikacijski okvir – područje Pod1

Unutar ovog područja je na pitanje 11:

Je li potrebno postupak vrednovanja definirati na nacionalnoj razini, ili bi svaka ustanova trebala biti u mogućnosti razviti vlastiti sustav na temelju smjernica AZVO (ili Ministarstva)?

dobiven zaključak kako slijedi:

„Svakako se zalažemo za pristup smjernica, koje bi međutim sadržavale i obvezne minimalne uvjete (poput osiguranog vodstva i uputa, resursa, osiguravanja kvalitete).

Vežano uz ovo pitanje, grupa smatra kako je potrebno kombinirati obadva sustava tj. potrebno je s jedne strane standardizirati postupak vrednovanja i priznavanja NFIL-a na nacionalnoj razini, ali u isto vrijeme je potrebno ustanovama ostaviti određenu razinu autonomije u kreiranju kao i provedbi postupka. Ne bi se smjelo nametati postupak, već nastojati implementirati sustav kroz konsenzus svih dionika u postupku.“

5.2.2.2. Jednaka vrijednost – područje Pod2

Unutar ovog područja postojala su tri pitanja. Pitanje 8:

Za kakve ishode učenja je prikladno omogućiti priznavanje prethodnog učenja?

Na kojim razinama (svim, ili samo nekim)?

Za koje profile/sektore (sve, ili samo neke)?

dobiven zaključak kako slijedi:

„Na svim razinama, za sve ishode (osim onih koje je nemoguće sumativno vrednovati, o čemu odlučuje struka). Načelno u svim profilima i sektorima – a u praksi u onima gdje postoji manjak kvalificirane radne snage.

Priznavanje bi trebalo biti na svim razinama i za sve profile/sektore, pogotovo kad se govori o višoj razini kvalifikacije. Vrlo je važno da u svemu bude snažan sustav unutarnjeg i vanjskog osiguravanje kvalitete kako bi se osiguralo poštivanje procedura. Svakako postoje profili i sektori koji su specifični i trebalo bi se osigurati da u početku kvalifikacije iz takvih sektora/profila uključuju skupove ishoda učenja koji se mogu steći kroz NFIL-a.“

Pitanje 23:

Ishodi učenja stečeni priznavanjem informalnog ili neformalnog učenja bi trebali vrijediti kao i oni stečeni formalnim obrazovanjem?

dobiven zaključak kako slijedi:

„Ishodi učenja priznati na ovaj način bi trebali istovjetni kao oni stečeni formalnim obrazovanjem (jer je i vrednovanje istovjetno) i za njih bi se trebale dobivati istovjetne isprave.

Ishodi učenja priznati kroz postupak vrednovanja i priznavanja NFIL-a moraju biti potpuno isti kao i kod SIU stečenih u formalnom obrazovanju i moraju se dodjeljivati temeljem identičnih javnih isprava.“

Pitanje 24:

Bi li certifikacija trebala uključivati i opis načina na koji su ishodi stečeni (formalnim, neformalnim ili informalnim učenjem) i vrednovani?

dobiven zaključak kako slijedi:

„Uz formalnu kvalifikaciju, trebalo bi izdavati i gore opisanu ispravu, međutim ona služi kao uputa pojedincu i nije je potrebno prilagati uz prijave za posao i sl.

Ne smije se praviti razlika između SIU, neovisno o načinu njihova stjecanja.“

5.2.2.3. Razlozi uvođenja – područje Pod3

Unutar ovog područja su postojala dva pitanja. Na pitanje 1:

Što bi za vas značilo priznavanje/vrednovanje neformalnog i informalnog učenja?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Priznavanje mora imati jasnu svrhu koja onda određuje detalje postupka. Priznavanje se treba izvoditi u slučajevima i sektorima gdje postoji jasna potreba za tim – npr. ICT, turizam i ugostiteljstvo – takve bi sektore svakako trebalo odabrati za ‘pilotiranje’ postupaka. Gdje nema potrebe za priznavanjem – kao kod kvalifikacija koje su već zastupljene i nema manjka radne snage – ono se ne treba ni provoditi. Struka treba odrediti koje je ishode moguće steći priznavanjem – jer postoje ishodi koje nije moguće vrednovati sumativno, nego isključivo formativno. Osiguravanje kvalitete je svakako ključan segment.“

Pitanje priznavanja neformalnog i informalnog učenja donekle smo spojili s drugim pitanjem koje propituje koje koristi od toga mogu imati visoka učilišta, s obzirom da smo imali predstavnike visokih učilišta u grupi. Složili smo se da svakako korist vidimo u činjenici da bi se uspostavljanjem takvog sustava jasno definirale uloge u postupku priznavanja i vrednovanja što je otvorilo i stanovitu dvojbu među članovima grupe, koja se ocrtava u činjenici da tu ulogu mogu igrati ustanove ali isto tako ona može biti povjerena (engl. outsourced) nekom tko ima stanoviti interes. Na pitanje 2:

Koje koristi od toga mogu imati visoka učilišta, studenti/polaznici, poslodavci, radnici...?

je dakle dobiven kompleksan odgovor – zaključak kako slijedi:

„Jedna od mogućih koristi se ocrtava i u činjenici da bi razvoj sustava vrednovanja i priznavanja NFIL-a na visokim učilištima moglo doprinijeti većem prilivu studenata na studijske programe a samim time i veću financijsku korist učilištima. Nadalje popis prepoznatih koristi pokazuje kako je prema zaključku grupe priznavanje/vrednovanje svima u interesu i to:

Visokim učilištima

jer time osiguravaju transparentnost i ujednačenost postupaka priznavanja koje već provode te su prisiljeni unaprijediti metode i postupke vrednovanja

jer mogu lakše upoznati i onda ‘preuzeti’ dio obrazovanja koji se sada stiče samo neformalno ili informalno

jer time štede resurse i vrijeme – svoje, kao i studenata

Poslodavcima

jer im olakšava postupak zapošljavanja

jer time mogu motivirati zaposlenike

jer je to potencijalni mehanizam rješavanja neusklađenosti na tržištu rada (engl. Labour Market – Education mismatches)

Organizacijama koje provode neformalno obrazovanje jer dobivaju mogućnost da se ishodi koje pružaju vrednuju negdje drugdje i time povećaju privlačnost njihovih programa bez da oni sami moraju ulaziti u vanjsko osiguravanje kvalitete.

Svima koji žele bolje/novo zaposlenje – bilo da su nezaposleni, bilo da žele preći na drugi posao za koji im nedostaju formalne kvalifikacije, kao odličan mehanizam planiranja i razvoja karijere.“

5.2.2.4. Podrška poslodavaca / promocija – područje Pod4

Unutar ovog područja je na pitanje 15:

***Kako bi trebalo promovirati priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja?
Tko bi trebao biti odgovoran za financiranje takve promocije i podizanje svijesti o mogućnostima takvog priznavanja?***

dobiven zaključak kako slijedi:

„Promocija će isprva biti na državi (Ministarstvu) a kasnije bi je trebale preuzeti ustanove koje provode priznavanje, ili one koje provode neformalne programe koji vode do ishoda koji se mogu priznati. Priznavanje i vrednovanje NFIL-a treba biti promovirano od strane svih sudionika postupka te na svim razinama – s posebnim naglasnom na provoditelje vrednovanja i priznavanja.“

5.2.2.5. Cijena i plaćanje – područje Pod6

Unutar ovog područja su postojala dva pitanja. Na pitanje 13:

Tko plaća za koje skupine (mladi, zaposleni, nezaposleni, izbjeglice, itd.)?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„U početku će sigurno biti potrebno obuhvatnije javno financiranje, a zapravo u promotivne svrhe. U sljedećoj fazi treba plaćati pojedinac, s tim da on može dobiti sufinanciranje kao i za formalno obrazovanje – od poslodavca, socijalne/službe za zapošljavanje, države, raznih zaklada i sl.“

Na pitanje 14:

Treba li regulirati cijene – i tko?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Cijene treba regulirati samo gdje postoji monopol; ukoliko više ustanova može izdati istu kvalifikaciju, nema potrebe za regulacijom, samo kontrolom kvalitete.“

Također, unutar rasprave unutar ove grupe pitanja dobiven je još jedan zaključak koji se odnosi na pitanja 13 i 14 a dan je u nastavku:

„Članovi smatraju da bi u početku postupak trebao biti besplatan, dok bi se s vremenom, ovisno o socijalno, ekonomskom statusu i svrsi postupka, mogao kreirati sustav naplaćivanja. Važno je naglasiti da bi s nacionalne razine trebale biti propisani razumni maksimalni i minimalni iznosi. Sustav selekcije obveznika plaćanja bi se trebao izraditi u suradnji s nadležnim ministarstvom i HZZ-om, koji imaju podatke koji se mogu filtrirati u smjeru gradiranja koliko bi tko trebao plaćati.“

5.2.2.6. Organizacije za provedbu – područje Pod7

Unutar ovog područja su postojala dva pitanja. Na pitanje 20:

Bi li sve obrazovne ustanove trebale biti u mogućnosti priznavati informalno učenje pojedinaca?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Samo one koje zadovoljavaju minimalne uvjete – propisanu proceduru, jedinstven obrazac za prijavu na vrednovanje i priznavanje, povjerenstvo za nadzor nad ovim postupcima, jedinstveno propisan izgled rješenja o priznavanju i potrebne resurse. Ovi su kriteriji ključni za kvalitetu sustava.

Priznavanje informalnog učenja bi trebale obavljati samo one ustanove koje su uz svoju inicijalnu akreditaciju stekle i akreditaciju za vrednovanje i priznavanje NFIL-a. Uz postojeće mehanizme osiguravanja kvalitete moguće je razraditi i dodatne mehanizme koji bi bili popratno osiguranje i provodili bi se unutar internog sustava osiguravanja kvalitete.“

5.2.2.7. Postupak provedbe – područje Pod8

Unutar ovog područja je postojalo četiri pitanja. Na pitanja 3 i 4:

Koji su mogući izazovi u provedbi?

Koje su potencijalne prepreke?

Provedena je zajednička rasprava te je dobiven zapravo jedinstveni zaključak kako slijedi:

„Najveća prepreka sustavu je potencijalno nerazumijevanje među dionicima / strah od neloyalne konkurencije (zbog čega ne treba poticati priznavanje u sektorima gdje već postoji velika nezaposlenost).

Mogući izazovi se ocrtavaju u situaciji kad se radi vrednovanje i priznavanje na razini cjelokupne kvalifikacije, a ne samo na razini SIU.

Još jedan od izazova dolazi iz činjenice da bi poslodavci mogli razvijati programe za zaposlenike ili osobe koji se nalaze na tržištu rada jer bi na taj način dobivali radnu snagu s relevantnim kompetencijama. No ostaje izazov u dijelu koji se tiče automatskog povećanja plaće ili napredovanja za zaposlenike koji bi završili takve programe, jer to još nije dovoljno uređeno i ne osigurava dovoljnu vidljivost.

Pitanje 4 govori o potencijalnim preprekama koje se ogledaju u činjenici da je realna mogućnost da bi organizacije koje trenutno izdaju razne certifikate – majstorski ispiti, razne potvrde (ovdje su uzeti za

primjer pomorci, piloti) mogle izgubiti to pravo (monopol) i na taj način ugroziti provedbu NFIL-a (komore, strukovne udruge i cehovi)? Članovi su mišljenja da bi država u prvom redu trebala štititi kvalitetu a ne nečiji monopol.“

Na pitanje 5:

Bi li trebalo omogućiti uključivanje neformalnog i informalnog učenja (poput tečajeva koje organizira poslodavac) ili učenja na radnom mjestu u Hrvatski kvalifikacijski okvir? Na koji način?
dobiven je zaključak kako slijedi:

„Nema razlike između neformalnog i formalnog učenja u ovom pogledu – postupci vrednovanja bi se trebali vršiti u oba slučaja.

Može se pristupiti samo priznavanju koje je svrhovito i potrebno, čime se određuju i osobine osoba koje mogu pristupiti – npr. priznavanje možda nije svrhovito za umirovljenike.

Neformalno i informalno učenje ne trebaju zasebno postojati unutar HKO-a – unutra su samo ishodi koji je moguće steći formalnim obrazovanjem, i ustanove koje dodjeljuju formalne kvalifikacije, koje jedine i mogu vršiti vrednovanje i priznavanje ishoda učenja. Naravno, neformalno i informalno učenje svakako treba poticati na druge načine - a priznavanje je jedan od njih.

Studentima bi trebalo omogućiti pristup priznavanju, osobito 'starijim' studentima koji su dio ishoda već ostvarili.

Trebaju biti dostupni detaljni obrasci za samovrednovanje, kako bi osoba mogla procijeniti ima li smisla uopće se u ovom trenutku prijavljivati na priznavanje. Pri prijavi na priznavanje, treba zahtijevati da osoba navede kako i gdje je usvojila navedene ishode učenja, i priloži svu moguću dostupnu dokumentaciju, a kako bi bilo moguće eventualno uputiti osobu na priznavanje različitih ishoda od traženih, ili joj čak uskratiti mogućnost priznavanja.

Osim samovrednovanja, ključni su drugi mehanizmi vodstva i pomoći potencijalnim korisnicima – svaka ustanova koja vrši priznavanje mora imati osobe specijalizirane za takvu vrstu podrške; pravilnik treba popisati posebne uvjete koje treba zadovoljiti ustanova koja želi vršiti vrednovanje i priznavanje (osobama koje nisu već polaznici formalnih programa ustanove) a koji će se provjeravati pri vanjskom vrednovanju kvalitete. Uključivanje neformalnih programa u HKO? Grupa smatra da postoji više prepreka negoli prednosti za ulazak neformalnog učenja u HKO što proizlazi iz same činjenice da za to niti nema potrebe i da je to omogućeno vrednovanjem i formaliziranjem takvog učenja.“

Na pitanje 12:

Kakve je upute potrebno pružiti korisnicima?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Skupina smatra kako je potrebno kombinirati obadva sustava tj. potrebno je s jedne strane standardizirati postupak vrednovanja i priznavanja na nacionalnoj razini, ali u isto vrijeme je potrebno

ustanovama ostaviti određenu razinu autonomije u kreiranju kao i provedbi postupka. Ne bi se smjelo nametati postupak, već nastojati implementirati sustav kroz konsenzus svih dionika u postupku.

Ustanove koje provode postupak vrednovanja i priznavanja trebale bi svakako imati ured ili službu koja bi savjetovala osobe koje pristupaju postupku. Prvi korak je razvoj službe savjetovanja, nakon čega bi trebalo pristupiti i usavršavanju nastavničkog i profesorskog kadra koji bi provodio vrednovanje i priznavanje.

5.2.2.8. Dodjela kvalifikacije – područje Pod10

Unutar ovog područja je postojalo tri pitanja. Na pitanja (6 i 7):

Koje su prednosti i izazovi prijenosa bodova (npr. ECTS-a)?

Koliko bodova (kredita) bi se trebalo moći prenijeti iz jedne kvalifikacije u drugu?

dobiven je skupni zaključak kako slijedi:

„Prijenos bodova bi uvijek trebalo omogućiti, međutim ne možemo se dogovoriti bi li trebalo omogućiti dobivanje cijele kvalifikacije isključivo na temelju prijenosa bodova – postoje argumenti za (zašto zabranjivati?) i protiv (bojimo se zloupotrebe) – potrebna je dublja analiza, ili prepuštanje te odluke nižim razinama (uvijek uz kontrolu kvalitete).

Vezano uz prijenos kredita i vrstu ishoda učenja za koju je prikladno priznavanje RPL-a, postavljeno je pitanje što sa starim diplomama? Treba li onda takve diplome priznavati kroz nekakav ekvivalent akademskom priznavanju ili staviti u svojevrzni RPL program ponovne provjere?? Grupa nije našla odgovor na ovo pitanje.“

Na pitanje (10):

Bi li trebalo biti moguće priznavanjem prethodnog učenja steći cjelovitu kvalifikaciju, poput npr. diplome sveučilišnog studija, ili bi trebalo ograničiti broj bodova/kredita koji se mogu steći priznavanjem prethodnog učenja u dobivanju pojedine kvalifikacije?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Ne možemo se odlučiti niti smo sigurni da bi pravilnik trebao propisati i postotak/broj.

Članovi smatraju kako bi trebalo biti moguće steći cjelovitu kvalifikaciju uzimajući u obzir specifičnosti pojedinih kvalifikacija i njihove zahtjeve vezano uz dio kvalifikacije koja se može steći jedino formalnim putem.“

5.2.2.9. Način provjere znanja – područje Pod12

Unutar ovog područja je postojala su dva pitanja (9 i 17):

Na pitanje (9):

Koliko puta je potrebno nekoj osobi dozvoliti vrednovanje istih ishoda učenja?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Ovo je nemoguće regulirati. Grupa predlaže da isprava koja se izdaje po priznavanju bude dodana formalnoj kvalifikaciji (ili se izda samostalno ukoliko osoba nije uspjela priznavanjem steći kvalifikaciju) i specificira na koja daljnja priznavanja/formalne programe se osoba može prijaviti (ako želi), što treba napraviti da bi ostvarila ishode učenja koji joj nedostaju za priznavanje, u kojem razdoblju ih je moguće ostvariti i na koji način i kad najranije može opet doći na priznavanje (i može li uopće, ili joj nedostaje toliko ishoda da bi trebala upisati formalan program – ali se nadamo da će se takve osobe na vrijeme odvratiti od pokušaja priznavanja.)

Vrednovanje istih ishoda učenja mora biti moguće u više navrata (slično kao kod polaganja ispita). U slučaju neuspjelog vrednovanja potrebno je ponovno pristupiti vrednovanju ali nakon određenog vremena. Također, s ciljem osiguravanja boljeg rezultata pri budućem vrednovanju, potrebno je uspostaviti sustav povratne informacije (engl. feedback-a), s ciljem izbjegavanja negativnih rezultata, koje bi uključivalo savjetovanje i vođenje pri daljnjem vrednovanju. Trebalo bi biti moguće steći cjelovitu kvalifikaciju, iako treba uzeti u obzir da postoje iznimke - regulirane profesije – koje imaju uvjete koji nalažu da određeni dio kvalifikacije koji mora biti stečen kroz formalno obrazovanje.“

Pitanje (17):

Postupak vrednovanja bi trebao biti istovjetan onom koji se primjenjuje za iste ishode stečene formalnim obrazovanjem – ili ne?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Postupak vrednovanja bi trebao biti isti kao u formalnom obrazovanju, uz prilagodbe pristupniku u smislu vremena održavanja, organizacijskih detalja i sl.

Potrebno je koristiti iste mehanizme pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.“

5.2.2.10. Sustav osiguravanja kvalitete – područje Pod13

Unutar ovog područja su postojala dva pitanja.

Na pitanje 21:

Procesi internog i vanjskog osiguravanja kvalitete su isti kao i u vrednovanju formalnog obrazovanja, ili ne (potrebni su dodatni procesi)?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Procesi su isti, samo taj segment treba zasebno vrednovati u sklopu internog i eksternog OK (kao što se sad zasebno vrednuje npr. znanost, a sklopu vrednovanja ustanova).

Procesi su identični i u vrednovanju formalnog obrazovanja s naglaskom kako se ustanove potiče i na razvoj dodatnih unutarnjih i vanjskih mehanizama osiguravanja kvalitete (kao kod akreditacije visokih učilišta).„

Na pitanje 22:

Tko bi trebao biti odgovoran za trajno praćenje postupaka vrednovanja namijenjenih neformalnom i informalnom učenju?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Odgovornost svakako postoji kod svih dionika u postupku, s tim da je direktna odgovornost upravo kod pružatelja vrednovanja i priznavanja, kojima u svakom koraku pomažu i osiguravaju sve potrebne uvjete nadležne institucije.“

5.2.2.11. Dokumentiranje – područje Pod14

Unutar ovog područja je postojala su dva pitanja. Pitanje 16:

Koje podatke i dokumente je potrebno priložiti pri prijavi na vrednovanje neformalnog učenja?

informalnog učenja?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Nužno je priložiti kopije svih formalnih kvalifikacija koje je osoba stekla te obrazloženje načina na koje su stečeni ishodi učenja koje se želi priznati. Poželjno je da osoba priloži što više dokumentacije – certifikate i programe za neformalno učenje, životopis, potvrde poslodavca, projektnu dokumentaciju, video snimke i sl. za informalno, jer će to pomoći pri upućivanju osobe na daljnje korake prije i nakon priznavanja. Međutim, smatramo da centralno nije potrebno propisivati točne dokumente koje treba priložiti – to ostaje na sektorskim vijećima.

Potrebno je koristiti iste mehanizme pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja. Za neformalno učenje bi trebalo priložiti certifikate ili potvrde, ali ne treba ograničavati informalno učenje na bilo kakav formalan oblik dokazivanja stečenih SIU.“

Na pitanje 19:

Dokumentacija o vrednovanju i povezano izvještavanje je isto kao i kod formalnog obrazovanja – ili je potrebno tražiti dodatnu dokumentaciju?

dobiven je zaključak kako slijedi:

„Uz postojeće obveze o informiranju koje su iste kao kod formalnog obrazovanja, treba propisati da ustanove izrađuju i AZVO-u (ili Ministarstvu) dostavljaju skupna izvješća (narrativna, sa statističkim dijelom, na obrascu koji treba propisati)– godišnje ili rjeđe (npr. svake 2, 3 godine – ovisi koliko često se provode ovi postupci) – a radi izrade analiza, procjene kvalitete pojedinih ponuđača neformalnih programa, itd.

U postupku akreditacije za vrednovanje i priznavanje mora biti određeno u kojim vremenskim intervalima ustanova mora izvještavati nadležno tijelo za osiguravanje kvalitete. Također, pri izradi programa vrednovanja i priznavanja NFIL-a, kao i pri izradi same kvalifikacije nužno je obratiti pažnju na elemente NFIL-a i osiguravanja njihove usklađenosti o čemu ustanova izvješćuje nadležno tijelo za QA.“

5.3. Fokus grupa 2

Fokus grupa 2 je provedena sa predstavnicima Ministarstava znanosti, obrazovanja i sporta te Ministarstva rada i mirovinskog sustava radi proučavanja njihovih potreba i stavova vezanih uz priznavanje neformalnog i informalnog učenja. Održana je 26. rujna 2014 te spada u skupinu instrumenata deskriptivnog istraživanja.

5.3.1. Uzorak istraživanja

Fokus grupa 2 je održana sa predstavnicima:

Moderatori:

- 1 predstavnik Sveučilište u Splitu
- 1 predstavnik Visoko učilište Algebra

Članovi fokus grupe:

- 5 predstavnika Agencije za znanost i visoko obrazovanje
- 1 predstavnik Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- 2 predstavnika Ministarstvo rada i mirovinskog sustava

5.3.2. Rezultati

5.3.2.1. Kvalifikacijski okvir – područje Pod1

Unutar ovog područja se raspravljalo generalno o temi (6) povezivanja kvalifikacijskog okvira i postupaka vrednovanja temeljem predloženog nacrtu prijedloga modela, te je dobiven zaključak kako sijedi:

„U dijelu ključnih načela vrednovanja predložena su ključna načela vrednovanja u Hrvatskoj. Čitavo načelo koje je pokušavalo regulirati automatsko priznavanje skupina ishoda koji su položeni u formalnom obrazovnom sustavu, ali prije nego su predmetni programi bili akreditirani prema HKO je izbačeno. Budući da je iz perspektive HKO svaki takav program zapravo „neformalni“, nije moguće osigurati bilo kakvo automatsko priznavanje.“

5.3.2.2. Jednaka vrijednost – područje Pod2

Unutar ovog područja se raspravljalo o mogućim svrhama vrednovanja (7) na temelju prijedloga proizašlog iz prethodnih istraživanja (K1 i F1), te je dobiven zaključak kako sijedi:

„Bilo je navedeno kako vrednovanje može imati 3 svrhe: izgradnja karijere kandidata, certificiranje skupina ishoda učenja te olakšanje pristupa i preskakanje određenih elemenata obrazovnog procesa. Kako vrednovanje u užem smislu predstavlja samo ono koje daje jednaku vrijednost izdanog dokumenta onda je bilo kakav proces koji bi bio sasvim neformalan i koji bi bio usmjeren samo na izgradnju karijere

bio zapravo izvan stvarnog vrednovanja. U tom smislu grupa predlaže iz prijedloga modela izostaviti „vrstu“ vrednovanja koje bi se samo fokusiralo na izgradnju karijere kandidata kroz davanje povratne informacije o znanju i vještinama, ali bez pravog ispita i pravog certificiranja tih znanja i vještina“.

5.3.2.3. Cijena i plaćanje – područje Pod6

Unutar ovog područja se raspravljalo (2) o potrebi ograničavanja najviše moguće cijene vrednovanja u odnosu na adekvatno obrazovanje za istu kvalifikaciju (javnu ispravu). Zaključeno je:

„U dijelu ključnih načela vrednovanja predloženo je kako vrednovanje može biti obavljano kao djelatnost za koju korisnici plaćaju naknadu te da u tom slučaju naknada ne bi smjela biti viša od cijene nastave koju bi polaznici trebali proći kako bi dobili isti skup ishoda učenja ili kvalifikaciju za koju se provod vrednovanje. Nakon rasprave nije zapravo bilo primjedbi na ovo načelo i istinitost navedene tvrdnje iako je ona inicijalno dovedena u pitanje od strane više uključenih u raspravu.“

5.3.2.4. Stručnjaci – područje Pod9

Unutar ovog područja se raspravljalo (4) o nužnosti certificiranja stručnjaka koji provode vrednovanje budući da su takve prakse prisutne u određenim državama sa razmjerno značajnim iskustvom u području vrednovanja. Zaključeno je:

„U dijelu ključnih načela vrednovanja stajala je preporuka da se svi uključeni u proces vrednovanja školuju te da bi bilo poželjno da su jednom i akreditirani. Zaključeno je nakon provedene rasprave na ovu temu kako bi svi uključeni u proces vrednovanja trebali biti obrazovani za dio postupka koji trenutno ne provode (konkretno savjetovanje u postupku), ali je naglašeno da postupak samog vrednovanja znanja (engl. Assessment) nastavnici već i danas rade te da za to ne trebaju dodatnog obrazovanja, a posebno ne certificiranja.“

5.3.2.5. Pravo pristupanja – područje Pod11

Unutar ovog područja se raspravljalo (1) o dobnim granicama koje predstavljaju ograničenja pristupanju vrednovanju. Zaključeno je:

„Raspravljalo se o inicijalno predviđenom prijedlogu da građani mogu pristupiti svim oblicima vrednovanja neovisno o godinama starosti. Nakon rasprave je zaključeno kako bi imalo smisla definirati donju starosnu granicu za pristupanje vrednovanju za pojedine vrste i razine kvalifikacija i skupova ishoda učenja. Zaključeno je nadalje da nije potrebno uvoditi gornju dobnu granicu.“

5.3.2.6. Način provjere znanja – područje Pod12

Unutar ovog područja se raspravljalo o dvije teme (5 i 8): izbjegavanju dvostrukog vrednovanja istih ishoda i unaprijed određenim tipovima vrednovanja (sumativni i formativni tip). Naime,

unutar prve teme prijedlog je bio na temelju iskustava drugih zemalja kako je nužno izbjeći dvostruko (ili višestruko) vrednovanje istih ishoda učenja. Po tom pitanju je zaključeno:

„Ideja kako bi trebalo izbjeći dvostruko vrednovanje istih skupina ishoda učenja je ispravna. Dodatno je grupa predložila da se ona formulira na još konkretniji način kroz nužno automatsko priznavanje jednom položenih ishoda učenja.“

Druga tema vezana uz načine provedbe provjere znanja (engl. assesment) otvorena je temeljem inicijalne ideje kako postoje dva temeljito različita pristupa u provedbi vrednovanja (sumativni i formativni) o čemu je mnoga rečeno u uvodnim razmatranjima i analizi informacija iz sekundarnih izvora unutar ove disertacije. Na temelju takve spoznaje inicijalni je prijedlog bio da unutar modela sustava koji bi se primjenjivao u Hrvatskoj postoje navedena dva načina (pristupa) vrednovanju. Kroz raspravu dionika je zaključeno:

„Navedena dva tipa vrednovanja (sumativno i ono bazirano na dokumentima kojima se dokazuje posjedovanje znanja i vještina - formativno) zapravo ne bi trebala na taj način postojati u Hrvatskoj radi cilja da se uspostavi sustav koji daje potpuno jednaku vrijednost izdanih diploma i certifikata. Kako bi to bilo moguće, treba prihvatiti da može postojati više tipova ispitivanja odnosno utvrđivanja postojanja znanja, vještina i kompetencija, ali ne treba postojati više tipova procesa vrednovanja. U tom smislu je naglašeno postojanje samo jednog, jedinstvenog postupka vrednovanja, ali je ostavljena mogućnost korištenja različitih tipova ispitivanja i utvrđivanja postojanja znanja, vještina i kompetencija.“

5.3.2.7. Sustav osiguravanja kvalitete – područje Pod13

Unutar ovog područja se raspravljalo (3) načinu uspostave sustava osiguravanja kvalitete. Po tom pitanju je zaključeno, temeljem prijedloga Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta:

„U terminološkom smislu se naziv „reakreditacija“ treba zamijeniti sa nazivom „eksterna evaluacija“ budući da on ostavlja širu mogućnost primjene ovog postupka unutar procjene funkcioniranja unutarnjeg sustava osiguravanja kvalitete.“

5.3.2.8. ICT sustav – područje Pod15

Unutar ovog područja se raspravljalo (9) načinu uspostave budućeg ICT sustava za potporu procesima vrednovanja gdje je zaključeno:

„Kako bi sustav koji će se razvijati trebalo povezati sa HKO registrima, ali da će morati biti poveziv i na postojeća ICT rješenja u visokom obrazovanju (odnosno tamo gdje postoje) kroz Web servis ili sličnu infrastrukturu. Ideja web servisa bi bila mogućnost iščitavanja podataka iz sustava pojedinih ustanova radi primjerice izrade potvrda o položenim kolegijima ili skupovima ishoda učenja koji su stečeni kroz vrednovanje.“

5.4. Fokus grupa 3

Fokus grupa 3 održana je sa predstavnicima ključnih dionika radi proučavanja njihovih potreba i stavova vezanih uz priznavanje neformalnog i informalnog učenja 05. studenog 2014. godine, te je svojim temama i područjima rasprave pokrila sva do tada pripremljena načela uspostave sustava priznavanja i vrednovanja u RH.

5.4.1. Uzorak istraživanja

Fokus grupa 3 je održana sa predstavnicima:

Moderator:

- 1 predstavnik Visoko učilište Algebra

Članovi fokus grupe:

- 4 predstavnika Agencije za znanost i visoko obrazovanje
- 2 predstavnika Sveučilišta u Zadru
- 2 predstavnika Sveučilišta u Rijeci
- 2 predstavnika Sveučilišta u Osijeku
- 1 predstavnik vijeća veleučilišta i visokih škola RH
- 1 predstavnik studentskog zbora
- 2 predstavnika akreditacijskog savjeta AZVO
- 1 predstavnik Saveza samostalnih sindikata Hrvatske
- 1 predstavnik Hrvatske udruge poslodavaca
- 1 predstavnik civilnog društva

5.4.2. Rezultati

5.4.2.1. Kvalifikacijski okvir – područje Pod1

Unutar ovog područja se raspravljalo (4 i 6) o vrstama skupova ishoda učenja unutar registra HKO iz perspektive njihove pogodnosti za provedbu vrednovanja te o pitanjima horizontalne mobilnosti i veličine skupova ishoda učenja gdje je zaključeno:

„Uključeni dionici su suglasni da mogu postojati skupovi ishoda učenja za koje se ne može vrednovanjem steći certifikat (ili diploma).

Rasprava se vodila i oko pitanja ideje horizontalne mobilnosti i veličine skupova ishoda učenja. Iako se ovo pitanje direktno ne odnosi na RPL, postojala su dva suprotna mišljenja o „idealnoj“ veličini skupova ishoda učenja te je zaključeno da tu temu treba detaljno razraditi dodatnim uputama uz Zakon o HKO i pravilnik o registru HKO jer ono ima i značajne implikacije vezane uz vrednovanje.“

5.4.2.2. Jednaka vrijednost – područje Pod2

Unutar ovog područja se raspravljalo (3) o implementaciji koncepta jednake vrijednosti u metode provjere znanja te je zaključeno:

„Uključeni dionici podržali su koncept jednake vrijednosti (engl. Equal value) te su suglasni da se metode vrednovanja koje se temelje uglavnom na predočanju dokaza proteklog rada (npr. CV, potvrde poslodavca...) koriste samo u onim skupovima ishoda u kojima se i u formalnom obrazovanju ishodi stječu u istim uvjetima (npr. stručna praksa).“

5.4.2.3. Razlozi uvođenja – područje Pod3

Unutar ovog područja se raspravljalo (2) o mogućim korištenjima i korisnostima sustava vrednovanja te je na poticaj predstavnika Sveučilišta u Zadru zaključeno:

„Kako je nužno dodatno opisati mogućnost korištenja vrednovanja za pojednostavljenje i olakšavanje pristupa stjecanju određenih kvalifikacija.“

5.4.2.4. Dodjela kvalifikacije – područje Pod10

Unutar ovog područja se raspravljalo (8) o korištenju rezultata vrednovanja kod dodjele kvalifikacije odnosno priznavanja ispita položenog na taj način. Zaključeno je:

„Povela se rasprava dionika oko pitanja korelacije položenih skupova ishoda učenja koji se nalaze u jednom kolegiju (ako takav postoji) i priznavanja tog kolegija. Ovdje nije donesen finalni stav treba li priznati čitava kolegij ako student ima položene njegove primjerice $\frac{3}{4}$ ili ne.“

Ovakav zaključak zapravo pokazuje kako po ovakvim pitanjima ne postoji suglasje dionika i kako će biti potrebno ovo područje dodatno ispitati unutar kvantitativnih istraživanja koja će biti provedena.

5.4.2.5. Način provjere znanja – područje Pod12

Unutar ovog područja se otvorilo pitanje (7) kriterija za polaganje ispita te pitanje jesu li ishodi učenja zaista minimalne razine znanja i vještina potrebne za prolaznu ocjenu, te je zaključeno:

„Krenuvši od pretpostavke kako ishodi učenja jesu minimalne razine znanja i vještina potrebnih za prolaznu ocjenu raspravljalo se o tome treba li za prolaz skupa ishoda učenja položiti sve ishode u skupu, neke ishode ili njihovu većinu. Nije po ovom pitanju nađeno neko zajedničko rješenje te grupa zaključuje kako bi odgovor trebalo tražiti daljnjim anektiranjem dionika.“

5.4.2.6. Dokumentiranje – područje Pod14

Unutar ovog područja se raspravljalo (5) o opravdanosti uvođenja obveze dodatnog dokumentiranja (npr. čuvanje svih ispitnih rezultata za kandidate vrednovanja), te je zaključeno:

Uključeni dionici su naglasili kako načelno ima smisla provoditi jednake ispite u formalnom obrazovanju i kod RPL-a ali je sporna u tom smislu nužnost dodatnog dokumentiranja rezultata ispita kako je bilo predloženo. Istaknuto je iskustvo sa Malte koja to tako radi i gdje to predstavlja veliki administrativni teret. U raspravi je naglašeno da dodatno dokumentiranje koje se predlaže za vrednovanje nije nužno provesti i kod formalnog obrazovanja i da vrednovanje nema baš nikakve poveznice sa formalnim obrazovanjem. Drugi dionici su pak naglasili da ima smisla i da je vidljivo iz stranih iskustava da se kod vrednovanja više inzistira na dokumentiranju nego kod formalnog obrazovanja. Rasprava po ovom pitanju je zaključena na način da grupa ostaje kod ideje dodatnog dokumentiranja rezultata ispita samo za vrednovanje.“

5.5. Fokus grupe 4 i 5

Fokus grupe 4 i 5 sa predstavnicima ustanova visokog obrazovanja radi proučavanja njihovih potreba i stavova vezanih uz priznavanje neformalnog i informalnog učenja održane su odvojeno za predstavnike stručnih studija 24. i predstavnike sveučilišta 26. studenog 2014 koristeći jednake teme za raspravu (pitanja).

5.5.1. Uzorak istraživanja

Fokus grupe 4 i 5 su održane sa predstavnicima:

Moderator:

- 1 predstavnik Visoko učilište Algebra

Članovi fokus grupa:

- 3 predstavnika Agencije za znanost i visoko obrazovanje
- 12 predstavnika privatnih stručnih visokoškolskih ustanova
- 5 predstavnika javnih stručnih visokoškolskih ustanova
- 2 predstavnika Sveučilišta u Splitu
- 8 predstavnika Sveučilišta u Zagrebu
- 3 predstavnika Sveučilišta u Rijeci
- 3 predstavnika Sveučilišta u Osijeku

5.5.2. Rezultati

5.5.2.1. Kvalifikacijski okvir – područje Pod1

Unutar ovog područja se raspravljalo (2,3,5) o korištenju pojedinih elemenata kvalifikacijskog okvira unutar postupaka vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, te je zaključeno:

„Krenuvši od pretpostavke kako ishodi učenja jesu minimalne razine znanja i vještina potrebnih za prolaznu ocjenu raspravljalo se o tome treba li za prolaz skupa ishoda učenja položiti sve ishode u skupu, neke ishode ili njihovu većinu. Nije po ovom pitanju nađeno neko zajedničko rješenje te grupa zaključuje kako bi odgovor trebalo tražiti daljnjim anektiranjem dionika.“

„Dobro je što postoji mogućnost dodjele certifikata o ishodima učenja, ali i djelomičnih kvalifikacija koje se mogu planirati već pri razvoju cjelovitih.

„Dobro je što se uočilo da kvalifikacije imaju rok trajanja koji varira, pa je tako za neke vrlo kratak a za druge vrlo dug. Obveza revizije svakih 5 godina važi za sve, ali ne prisiljava Sektorska vijeća na promjene procijeni li se da one nisu nužne.

„Obzirom da HKO već sadrži ishode, profesori bi se mogli osjećati kao da su im oni nametnuti odozgora. Međutim, u praksi to ne bi smio biti slučaj. S jedne strane, svaki program će za sebe odlučiti kao po kolegijima rasporediti ishode, a s druge je svaki profesor autonoman dodati vlastite te osmisliti materijale, literaturu i načine ispitivanja, u čemu ima praktički neograničen izbor i mogućnost prilagodbe studentima (neki mogu na pismeni, drugi na usmeni i sl.)“

5.5.2.2. Jednaka vrijednost – područje Pod2

Unutar ovog područja se raspravljalo (10) o podršci ideji jednake vrijednosti i njenim implikacijama na ispitne sadržaje, vrstu javne isprave koja se izdaje itd., te je zaključeno:

„Svi sudionici podržavaju ideju jednake vrijednosti, kao novog koncepta kojeg je uvela EU.“

5.5.2.3. Stručnjaci – područje Pod9

Unutar ovog područja se raspravljalo (9 i 11)) o aktualnim načinima provedbe vrednovanja te mogućim izazovima takvih praksi u slučaju njihove primjene kod vrednovanja te je dodatno razmotrena potreba dodatnog obrazovanja stručnjaka koji će provoditi vrednovanja. Zaključeno je:

„Osobito je velik problem što mnogi predavači nemaju nikakvo praktično iskustvo, pa bi mogli biti skloni precjenjivati važnost zapravo nepotrebnog teorijskog znanja, a pritom propustiti prepoznati da je kandidat stekao relevantne ishode, ali u formi na koju predavač nije naviknut. To bi se trebalo riješiti uključivanjem predavača/ispitivača u proces usmjeravanja kandidata od samog početka.

Sudionici podržavaju i potrebu za posebnom edukacijom za RPL i smatraju da bi bilo dobro da se ona provodi na nacionalnoj razini, npr. i dalje kroz projekte AZVO.“

5.5.2.4. Dodjela kvalifikacije – područje Pod10

Unutar ovog područja se raspravljalo (4) o načinu priznavanja skupova ishoda učenja unutar kolegija i modula. Naime, kako kroz prethodna istraživanja nije postignut konsenzus na ovu temu ponovo je raspravljano o mogućnosti priznavanja kolegija (ili modula) vezano za obvezu polaganja svih ili dijela ishoda učenja. Niti ovdje nije postignuto suglasje, iako ono postoji između predstavnika stručnih studija s jedne strane i sveučilišnih sa druge. Zaključeno je:

„Pretpostavljeno je da Jedinični skup ishoda učenja može biti najmanji mogući, primjerice 1,2 ECTS-a, s 1 ili 2 ishoda učenja. Pitanje je kako u tom slučaju takav skup ispitati i ocijeniti u kolegiju. Jedna je mogućnost dati samo ocjene položio/nije, druga ocijeniti postocima, što onda omogućava i brojeve ocjene – što bi riješilo i problem da studenti kojima je dio kolegija priznat kroz RPL neće imati ocjene za sve kolegije na Dopunskoj ispravi o studiju. U svakom slučaju, svi sudionici iz stručnih studija se slažu da je nužno ispitati postignuće svakog pojedinog ishoda. Također se slažu da je tek ispunjavanje svih ishoda (za razliku od npr. 70% ishoda kolegija) dovoljno za prolaznu ocjenu. Ovaj stav ne dijele sudionici sa sveučilišnih studija.“

Navedeni zaključak uputio je na dodatno istraživanje ove teme korištenjem kvantitativnih instrumenata.

5.5.2.5. Pravo pristupa – područje Pod11

Unutar ovog područja se raspravljalo o temama (1 i 8) za koje nije postignut prethodno konsenzus. Konkretno, dobno ograničenje pristupanju vrednovanju te ograničenje u broju ponovnog pristupanja ispitu. Kao i u prethodnom pitanju, stavovi predstavnika stručnih i predstavnika sveučilišnih studija nisu usklađeni. Zaključci su kako slijedi:

„Predstavnici stručnih studija smatraju kako je dobno ograničenje za vrednovanje upitno, jer diskriminira nadarene učenike/studente. To treba ostaviti otvoreno, odnosno uskladiti sa zakonima o radnoj sposobnosti. Ovaj stav ne dijele predstavnici sveučilišnih studija.

Sudionici iz stručnih studija smatraju da ne bi trebalo ograničavati broj mogućih izlazaka na ispit, osobito zato što kandidati sami plaćaju ispite. Predstavnici sveučilišnih studija nemaju zajednički stav o ovom pitanju.“

5.5.2.6. Način provjere znanja – područje Pod12

Unutar ovog područja se raspravljalo (6) o elementima provedbe provjere znanja te adekvatnim načinima provedbe prema razini ishoda učenja. Zaključeno je:

„Svi sudionici se slažu oko toga da AZVO u budućem razdoblju osobito pazi na provjeru stečenih ishoda – npr., ne bi smjelo biti moguće da se kompleksan ishod na razini 6 ili više provjerava isključivo jednostavnim testovima na zaokruživanje. Naravno, unutar većine skupa ishoda će postojati i ishodi na nižim razinama – vjerojatno ne nižoj od 4 – važno je samo da oni ne prevladavaju (tj. da ih nema u

postotku većem od onog koji propisuje HKO). AZVO je naglasio tek treba pripremiti praktične smjernice za novi model vrednovanja studijskih programa u HKO.“

5.5.2.7. ICT sustav – područje Pod15

Unutar ovog područja se raspravljalo (7) o potrebama i opravdanosti uvođenje posebnog centralnog ICT sustava na razini Ministarstva radi prikupljanja podataka o kandidatima vrednovanja i njihovim rezultatima. Zaključeno je:

„Sudionici se slažu da provjere prilikom reakreditacije trebaju biti strože i obuhvatnije za RPL, i podržavaju ideju posebnog informacijskog sustava ukoliko se strogo pazi na tajnost podataka.“

5.6. Kvantitativno istraživanje 2

Kvantitativno istraživanje 2 sa predstavnicima visokog obrazovanja i studentima provedeno je u studenom 2014 i prosincu 2014 kao izvorno istraživanje deskriptivnog tipa. Ono je obuhvatilo 71 predstavnika potencijalnih ponuđača vrednovanja neformalnog i informalnog učenja iz visokog obrazovanja i studenata te je pokrilo 8 istraživačkih područja iz tablice 11.

5.6.1. Uzorak istraživanja

Kao što je prikazano u tablici 28, ukupna populacija na kojoj je provedeno ovo istraživanje predstavljala je 71 prestanka ukupno 6 različitih ciljnih skupina. Gotovo dvije trećine ispitanika (njih 66,2%) bili su nastavnici u visokom obrazovanju, drugu najveću ciljnu skupinu činile su administrativne osobe u visokom obrazovanju koji su predstavljali dodatnih 14,08% populacije nad kojom je izvedeno istraživanje. Studenti su činili 8,4% ispitanika dok su sve ostale skupine sudjelovale sa značajnom manjim učešćem. Istraživanje je dakle bilo fokusirano na predstavnike visokoškolskih ustanova te su i pitanja bila tome primjerena.

Posebna je pažnja bila posvećena i poznavanju elemenata kvalifikacijskih okvira od strane ispitanika, kao potpore uvođenju sustava priznavanja i vrednovanja. Unutar populacije ispitanika njih najviše, 53,5% poznaju donekle kvalifikacijski okvir, dok ih dodatnih 19,72% sebe smatra stručnjacima u tom području. Nešto malo više od četvrtine ispitanika ne poznaje kvalifikacijski okvir, a njih samo 4,2% nema spoznaje o konceptu vrednovanja znanja i vještina.

TABLICA 28. Struktura uzorka istraživanja prema pripadnosti ciljnim skupinama unutar instrumenta K2

Pripadnost ciljnoj skupini	Broj uključenih	Postotak
(1) Nastavnik u visokom obrazovanju	47	66,20%

(2) Administrativna osoba u visokom obrazovanju	10	14,08%
(3) Predstavnik sindikata ili poslodavaca	3	4,23%
(4) Student	6	8,45%
(5) Predstavnik regulatornog tijela ili ministarstva koji je vezan uz visoko obrazovanje	2	2,82%
(6) Ništa od navedenog	3	4,23%
Ukupno	71	100,00%

TABLICA 29. Struktura uzorka istraživanja prema samoprocjeni znanja unutar instrumenta

K2

Pripadnost ciljnoj skupini	Broj uključenih	Postotak
(1) Stručnjak sam u ovom području	14	19,72%
(2) Imam iskustvo u visokom obrazovanju i poznat mi je donekle kvalifikacijski okvir	38	53,52%
(3) Poznat mi je koncept vrednovanja znanja i ishodi učenja ali ne poznajem baš kvalifikacijski okvir	16	22,54%
(4) Svi ovi koncepti su mi razmjerno nepoznati	3	4,23%
(5) Ništa od navedenog	0	0,00%
Ukupno	71	100,00%

5.6.2. Metode analize podataka

Metode statističke obrada podataka koja su primjenjene kod ovog instrumenta su kako slijedi:

- Ispitivanje metrijskih svojstava upitnika: valjanost, pouzdanost, homogenost i reprezentativnost instrumenata i pojedinih čestica.
- Ispitivanje latentne struktura upitnika kroz faktorsku analiza i valjanost instrumenata.
- Analiza razlika između skupina ispitanika provjerit će se multivarijatnom analizom varijance (MANOVA) i diskriminacijskom analizom. Postupcima t-testova i jednofaktorskom analizom varijance (ANOVA) provjerit će se razlike između pojedinih skupova ispitanika. Ako analizirane varijable ne budu normalno distribuirane upotrijebit će se alternativni neparametrijski testovi kao što su Mann-Whitney U test i Kruskal-Wallis H test.
- Za ispitivanje odnosa (povezanosti) između varijabli izračunavat će se Pearson-ovi koeficijenti korelacija za normalno distribuirane varijable, a Spearman-ovi koeficijenti ranga korelacija za varijable koje nisu normalno distribuirane.
- Za utvrđivanje povezanosti između skupina varijabli koristit će se regresijska analiza i kanonička korelacijska analiza.

5.6.3. Rezultati

5.6.3.1. Osnovni statistički pokazatelji svih varijabli kvantitativnog istraživanja K2

Prije nego se pristupi tumačenju rezultata dobivenih faktorskom analizom i analizom metrijskih svojstava, potrebno je interpretirati osnovne statističke pokazatelje svih pojedinačnih kategorijskih varijabli (22) te sumarnih varijabli svakog područja upitnika (A, B, C, D). Treba pri tome uzeti u obzir da područje A (1 do 5) upitnika u potpunosti ulazi područje istraživanja Pod7 prema tablici 11. Nadalje, pitanja u području B upitnika zapravo su, sukladno tablici 11 povezana sa 4 područja istraživanja i to: pitanje B1 (6) sa Pod2, pitanja B2 (7) i B3 (8) sa Pod12, pitanje B4 (9) sa Pod10 i pitanje B5 (10) sa Pod 14. Pitanja iz skupine C su povezana sa dva područja istraživanja i to: C1 – C3 (11 – 13) sa Pod 10 te pitanja C4 i C5 (14 i 15) sa Pod1. Na kraju, područje D sa svojih je sedam pitanja povezano sa područjima istraživanja D1 i D2 (16 i 17) sa Pod 13, D3 (18) sa Pod 14, D4-D6 (19,20,21) sa Pod 15 te D7 (22) sa Pod13. U tu svrhu su za sve varijable izračunate aritmetičke sredine, standardne devijacije, najmanji i najveći rezultati, koeficijenti asimetrije (skewness), koeficijenti spljoštenosti (Kurtosis) te normalnost distribucija frekvencija koja je testirana Kolmogorov-Smirnov testom. Treba napomenuti kako je unutar analize rezultata ovog instrumenta radi mogućnosti izrade multivarijantnih analiza nešto promijenjen pristup prikazu rezultata, tako da on ovdje neće biti podijeljen po područjima istraživanja nego prvo po sumarnim varijablama a kasnije po faktorima prepoznatim statističkom analizom. Takav prikaz ne umanjuje vrijednost ovog istraživanja nego naprotiv omogućuje još jasnije dobijanje uvida u rezultate više povezanih varijabli.

Osnovni statistički parametri prikazani su u tablici 30. Temeljem Kolmogorov-Smirnov testa može se uočiti da su distribucije frekvencija svih sumarnih varijabli A, B, C, D područja normalne ($p > 5\%$). Distribucije frekvencija nekih kategorijskih varijabli nisu normalne, jer su svi $p = 0,000$. Varijable čije distribucije frekvencija značajno odstupaju od normalne krivulje su: A5, C1, D3 i D4. Koeficijenti asimetrije (engl. skewness) su kod svih sumarnih varijabli A, B, C, D područja negativni što znači da su distribucije tih varijabli negativno asimetrične, odnosno da prevladavaju veći rezultati. U ovom slučaju to znači da prevladavaju pozitivniji stavovi ispitanika u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja. Kod kategorijskih (ordinalnih) varijabli pozitivnu asimetričnost imamo samo u A1. Kod ove varijable prevladavaju manji rezultati, odnosno negativniji stavovi ispitanika prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja. Sve preostale kategorijske varijable imaju negativne koeficijente asimetričnosti pa se

može pretpostaviti da prevladavaju pozitivniji stavovi ispitanika prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja. Sumarne varijable koje definiraju A, B, C i D prostor imaju pozitivne koeficijente spljoštenosti (Kurtosis) što upućuje na to da su distribucije ovih varijabli šiljatije i više od normalne krivulje.

TABLICA 30. Osnovni statistički pokazatelji: aritmetičke sredine (A.S.), standardne devijacije (S.D.), najmanji (Min) i najveći (Max) rezultati, koeficijenti asimetrije (skewness) (ASIM), koeficijenti spljoštenosti (Kurtosis) (SPLJ) i normalnost distribucije frekvencija (Kolmogorov-Smirnov) (KS: DA-normalna, NE-nije normalna)

Varijable	A.S.	S.D.	Min	Max	ASIM	SPLJ	KS
A. Je li važna kvaliteta rada i vrsta organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju? <i>Ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju trebalo bi dodijeliti</i>	16,54	3,25	8	23	-,34	,12	DA
A1 (1): bilo kojoj zainteresiranoj pravnoj ili fizičkoj osobi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima (angažirati odgovarajuće ispitivače, osigurati odgovarajuću opremu, voditi propisane zapise o vrednovanju...)	2,08	1,31	1	5	,87	-,71	DA
A2 (2): isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima, neovisno o usklađenosti studijskih programa koje već provodi i polja u kojem želi provoditi vrednovanje	3,06	1,32	1	5	-,11	-1,1	DA
A3 (3): isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program koji pokriva polje u kojem želi provoditi vrednovanje, ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima	3,79	1,11	1	5	-,80	,01	DA
A4 (4): isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje i koja u postupku reakreditacije nije dobila pismo očekivanja	3,30	1,13	1	5	-,12	-,68	DA
A5 (5): isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje te dodatno ima i certifikat za uspostavljeni sustav osiguravanja kvalitete dodijeljen od AZVO, čime garantira visoku kvalitetu uspostavljenih procesa	4,31	0,99	1	5	-1,4	1,17	NE
B. Koliko je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluke o dodjeli certifikata i dokumentiranje postupka vrednovanja	18,97	3,56	6	25	-,69	1,45	DA
B1 (6): Hrvatska slijedom preporuke vijeća Europske Unije o uvođenju vrednovanja (2012/C 398/01) treba svojim građanima omogućiti da certifikati i diplome dobivane temeljem vrednovanja imaju potpuno jednaku vrijednost kao i one dobivene na temelju neformalnog obrazovanja	3,77	1,05	1	5	-,85	,13	DA

B2 (7): Da bi certifikati i diplome dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju neformalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju	3,70	1,10	1	5	-,90	,02	DA
B3 (8): Ukoliko nije drugačije navedeno, kada se govori o ishodima učenja misli se na minimalne ishode učenja odnosno na minimalno prihvatljiv standard (prag) prolaska	3,77	1,10	1	5	-,87	,12	DA
B4 (9): Skup ishoda učenja koji student polaže ima ukupno 4 ishoda. Provedeni ispit je pokazao da student zadovoljava tri ishoda učenja, čak zna i dosta više od standarda izrečenog ishodom učenja, ali nije zadovoljio četvrti odnosno nije u stanju napraviti ono što je izrečeno tim ishodom učenja. Ishodi su usmjereni na četiri razmjerno neovisna elementa znanja. Takav student ipak treba položiti čitav skup ishoda učenja i dobiti certifikat	3,49	1,35	1	5	-,58	-,94	DA
B5 (10): Da bi postupak vrednovanja i dodjela potvrde (certifikata) o prolasku skupa ishoda učenja bio transparentan i valjan nužno je vrednovati i po mogućnosti dokumentirati rezultat svakog ishoda učenja unutar skupa, neovisno o veličini skupa	4,23	0,87	2	5	-1,0	,42	DA
<i>C. Kako se koriste certifikati, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem</i>	19,07	2,97	7	25	-1,5	3,89	DA
C1 (11): Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja	4,27	0,97	1	5	-1,7	2,99	NE
C2 (12): Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja	3,10	1,11	1	5	-,14	-1,1	DA
C3 (13): Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij	3,85	1,10	1	5	-,80	-,18	DA
C4 (14): Kako bi se osigurala što bolja mobilnost studenta između programa i time bolja mogućnost izgradnje karijere treba izrađivati što manje skupove ishoda učenja tako da studentu bude na drugoj ustanovi ili drugom programu moguće priznati čim veći broj skupova koji su ugrađeni u oba programa odnosno nije u stanju napraviti ono što je izrečeno tim ishodom učenja. Ishodi su usmjereni na četiri razmjerno neovisna elementa znanja. Takav student ipak treba položiti čitav skup ishoda učenja i dobiti certifikat	3,59	1,02	1	5	-,59	-,22	DA
C5 (15): Visoka učilišta radi poticanja horizontale mobilnosti studenata trebaju razvijati skupove ishoda učenja tako da studenti mogu skupove prikupljene na programu iz jednog polja koristiti i u programima iz drugih polja. Primjerice, studentu upisanom na	4,27	0,74	2	5	-,91	,95	DA

program strojarstva bi trebao moći automatski priznati skupove ishoda učenja iz matematike prikupljene za vrijeme prethodnog studiranja na programu elektrotehnike ili građevine							
<i>D. Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti</i>	25,06	3,36	15	34	-,74	1,74	DA
D1 (16): Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodaji“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja)	3,54	1,14	1	5	-,71	-,24	DA
D2 (17): Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štiti“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih certifikata i diploma te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa	4,21	0,91	2	5	-1,0	,28	DA
D3 (18): Opravdano je kod vrednovanja inzistirati na arhiviranju kompletne ispitne dokumentacije svakog kandidata u tom procesu radi mogućnosti kasnijeg uvida u postupcima eksterne evaluacije	4,45	0,75	2	5	-1,2	,58	NE
D4 (19): Opravdano je i za vrednovanje inzistirati na korištenju centralnog ICT sustava (npr. ISVU) u koji bi se unosili svi podaci o kandidatima vrednovanja, uključivo i digitalizirani ispitni sadržaj	4,32	0,91	1	5	-1,4	1,85	NE
D5 (20): Opravdano je za vrednovanje inzistirati na korištenju budućeg nacionalnog anketnog on-line sustava u kojem bi kandidati davali odgovore o zadovoljstvu sa provedenim postupkom i njegovim elementima	4,15	0,87	1	5	-1,2	1,97	DA
D6 (21): Opravdano je da ustanove koje vrše vanjsko vrednovanje imaju automatski pristup anonimiziranoj dokumentaciji svih kandidata vrednovanja (i iz ostalih akreditiranih ustanova za vrednovanje) unutar istih sektora	3,96	0,98	1	5	-,95	,48	DA
D7 (22): Ukoliko vrednovanje provodi visoko učilište koje provodi i „klasični“ studijski program iz istog polja te ukoliko vrednovanje provode isti nastavnici (ispitivači) koji provode i studijski program, eventualni nalaz vanjske evaluacije o malverzacijama u provedbi vrednovanja trebao bi imati utjecaj i na rezultat akreditacije studijskog programa	3,92	1,00	1	5	-,90	,26	DA

Ako je koeficijent asimetričnosti (skewness) jednak 0 onda je distribucija simetrična i slična normalnoj, a isto tako ako je koeficijent spljoštenosti jednak 0 onda je distribucija također slična normalnoj. Što se ovi koeficijenti više razlikuju od 0 to su distribucije frekvencija više pozitivno ili negativno asimetrične te spljoštenije ili šiljatije.

Tumačenje osnovnih statističkih pokazatelja svodi se na interpretaciju prosječnih rezultata i prosječnog raspršenja svih analiziranih varijabli. Najprije će se analizirati aritmetičke sredine i standardne devijacije sumarnih varijabli za sva četiri područja.

Prosječan rezultat sumarne varijable A područja iznosi 16,54 a standardna devijacija 3,25. Odgovor na pitanje kojoj kategoriji pripada ovaj prosječan rezultat, dobit će se dijeljenjem s

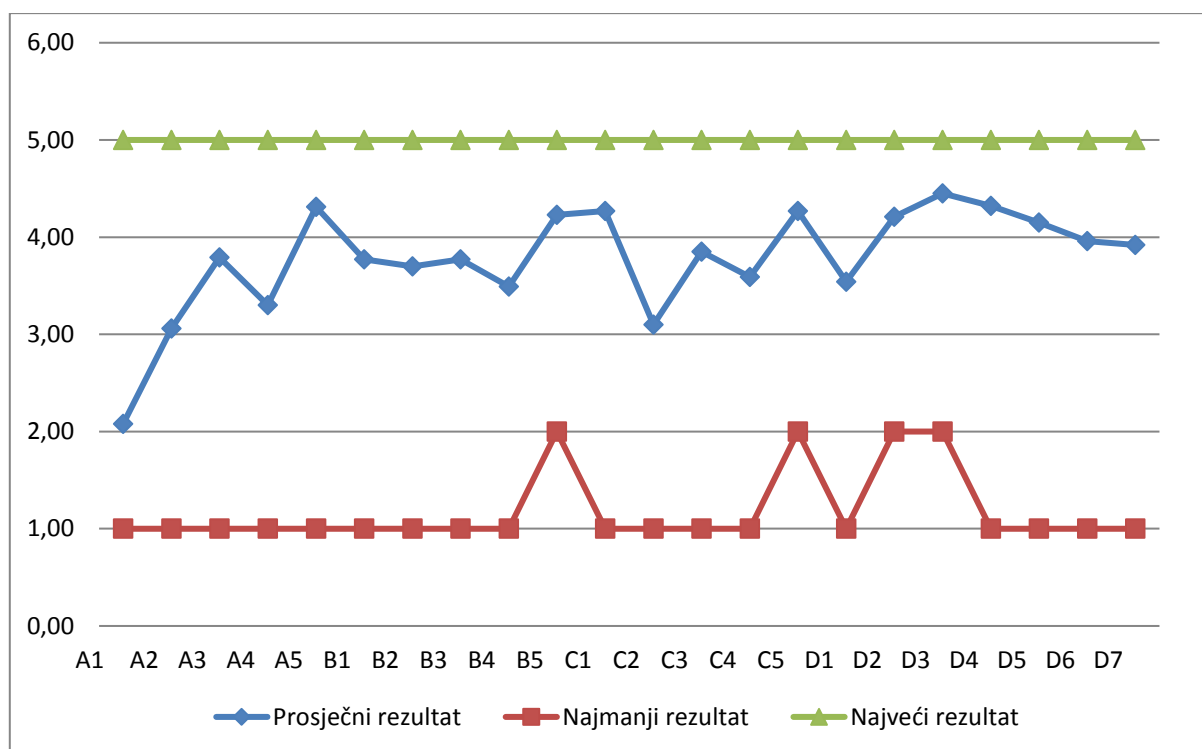
brojem varijabli A područja. Rezultat ove računске operacije je 3,31 pa se može zaključiti da prosječan odgovor na pitanje: „*Je li važna kvaliteta rada i vrsta organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju*“ pripada kategoriji „*ni se slažem niti se ne slažem*“. Može se smatrati da se ispitanici djelomično slažu kako je važna kvaliteta rada i vrsta organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja neformalnog i neformalnog učenja.

Aritmetička sredina sumarne varijable B područja iznosi 18,97 a standardna devijacija 3,56. Podijeli li se ovaj prosječan rezultat s brojem varijabli u ovom području dobit će se 3,79. Može se zaključiti da je prosječan odgovor na pitanje: „*Koliko je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluke o dodjeli certifikata i dokumentiranje postupka vrednovanja*“ pripada kategoriji „*uglavnom se slažem*“. Ispitanici se uglavnom slažu da je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji i dokumentiranje samog postupka vrednovanja.

Prosječan rezultat sumarne varijable područja C iznosi 19,07 a standardna devijacija 2,97. Podijeli li se i ova vrijednost s brojem varijabli u području C dobit će se 3,81. To znači da prosječan odgovor tvrdnje iznesene unutar ovog područja: „*Kako se koriste certifikati, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem*“ pripada kategoriji „*uglavnom se slažem*“. *Konkretno*, ispitanici se uglavnom slažu da je potrebno priznavati javne isprave (certifikate), bodove i diplome ostvarene vrednovanjem (čak i kada su ostvareni na drgim adekvatnim institucijama).

Aritmetička sredina sumarne varijable D područja iznosi 25,06 a standardna devijacija 3,36. Podijeli li se ovaj prosječan rezultat s brojem varijabli u ovom području dobit će se 3,58. Može se zaključiti da prosječan odgovor na tvrdnje unutar pitanja: „*Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti*“ pripada kategoriji „*uglavnom se slažem*“. Ispitanici se uglavnom slažu da je bitno osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja te da je primjereno našoj kulturi i našem sustavu provoditi striktno kontrole odnosno osiguravanje kvalitete postupaka vrednovanja.

Za tumačenje prosječnih odgovora ispitanika na svakoj pojedinačnoj kategorijskoj (ordinalna) varijabli poslužit će slika 4 na kojoj su prikazane aritmetičke sredine, najmanji i najveći rezultati svake pojedine ordinalne varijable instrumenta K2.



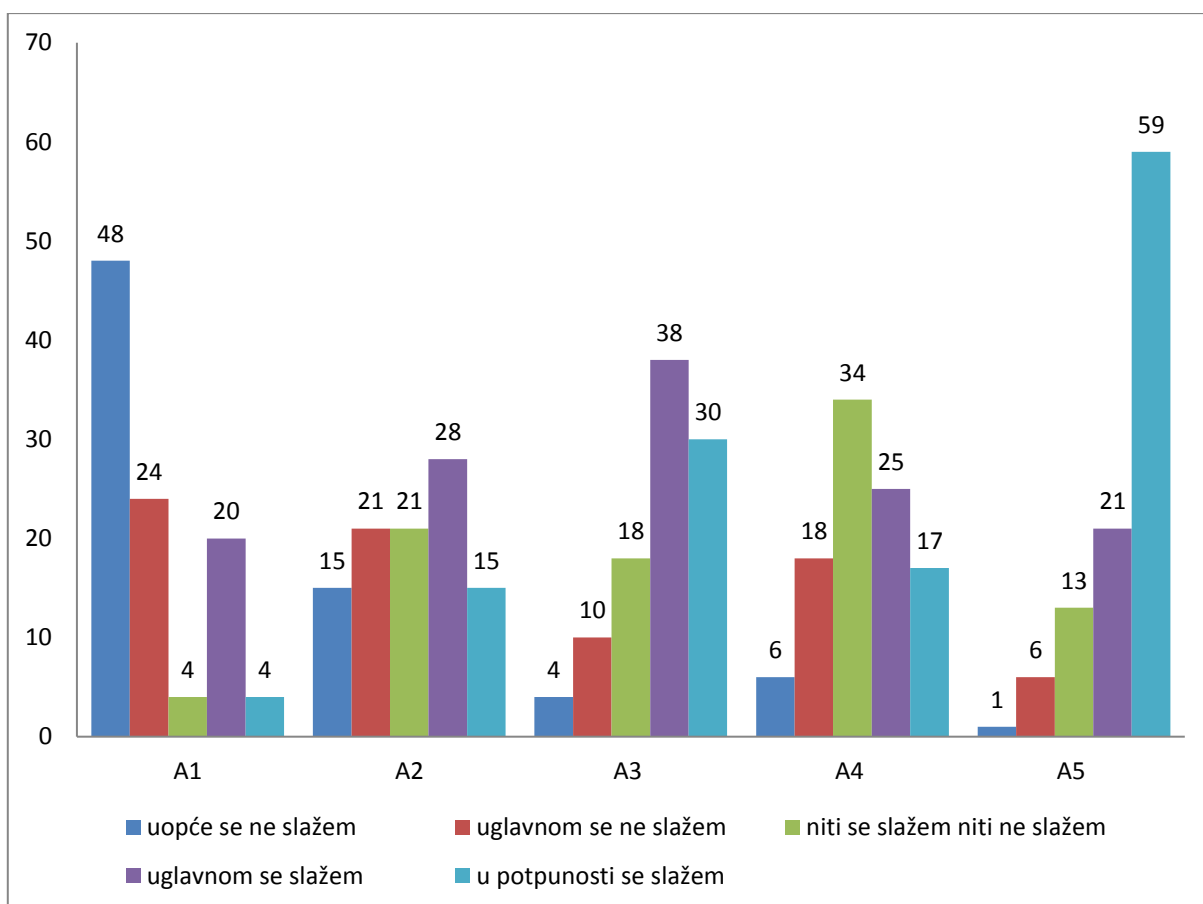
Slika 4. - Prosječne vrijednosti, najmanji i najveći rezultati kategorijalnih varijabli instrumenta K2

Najmanji prosječan rezultat, koji spada u kategoriju “*uglavnom se ne slažem*”, dobiven je na varijabli A1. To znači da se ispitanici ne slažu da se *ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju dodijeli bilo kojoj zainteresiranoj pravnoj ili fizičkoj osobi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima*.

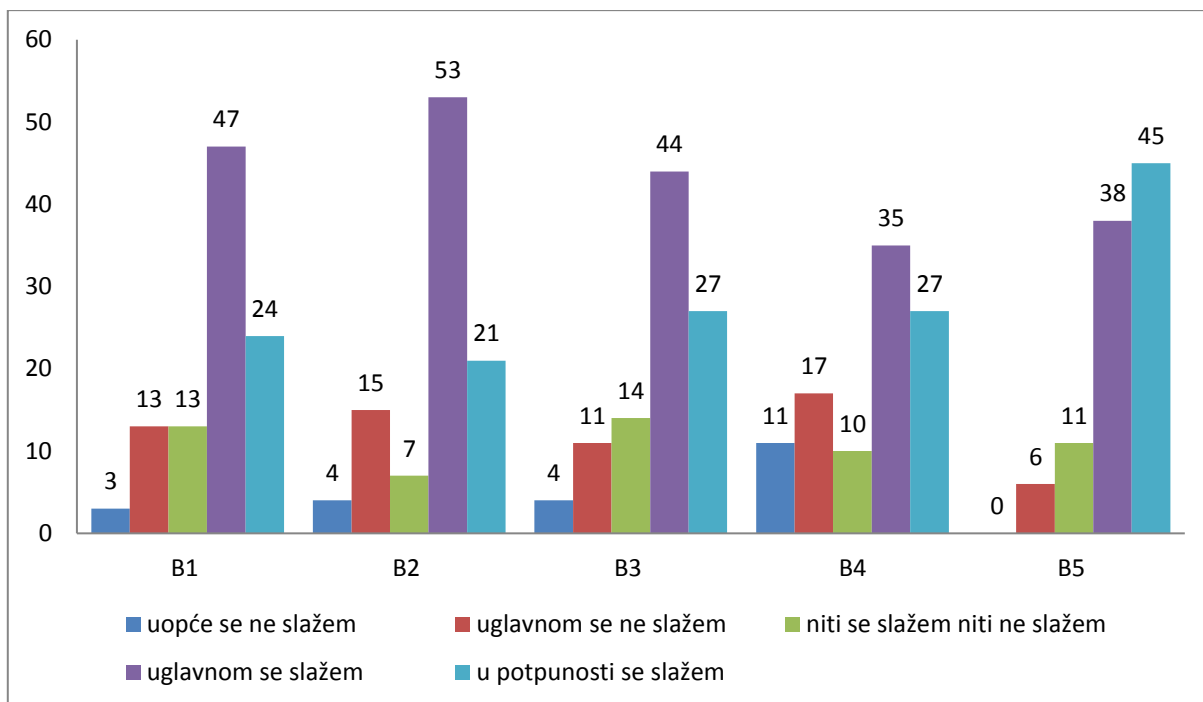
Prosječne vrijednosti varijabli A2, A4, B4 i C2 pripadaju kategoriji “*niti se slažem niti se ne slažem*”. Ispitanici se djelomično slažu da se *ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjela certifikata u visokom obrazovanju dozvoli isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima*, neovisno o usklađenosti studijskih programa koje već provodi i polja u kojem želi provoditi vrednovanje (A2) te isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje i koja u postupku reakreditacije nije dobila pismo očekivanja (A4). Isto tako, djelomično se slažu (B4) da *je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluke o dodjeli certifikata i dokumentiranje postupka vrednovanja te da student ipak treba položiti čitav skup ishoda učenja (sve ishode unutar skupa) za dobivanje javne isprave (certifikata)*. Ispitanici se *djelomično slažu* da se studentu koji je položio barem $\frac{3}{4}$ kolegija automatski prizna ispit iz čitavog kolegija i oslobodi ga pohađanja i

polaganja ispita (C2). Prosječna vrijednost na svim ostalim varijablama spada u područje „uglavnom se slažem“. To znači da su prosječni odgovori pozitivni te da ispitanici načelno prihvaćaju „izjednačavanje“ vrednovanja neformalnog i informalnog učenja sa formalnim obrazovanjem.

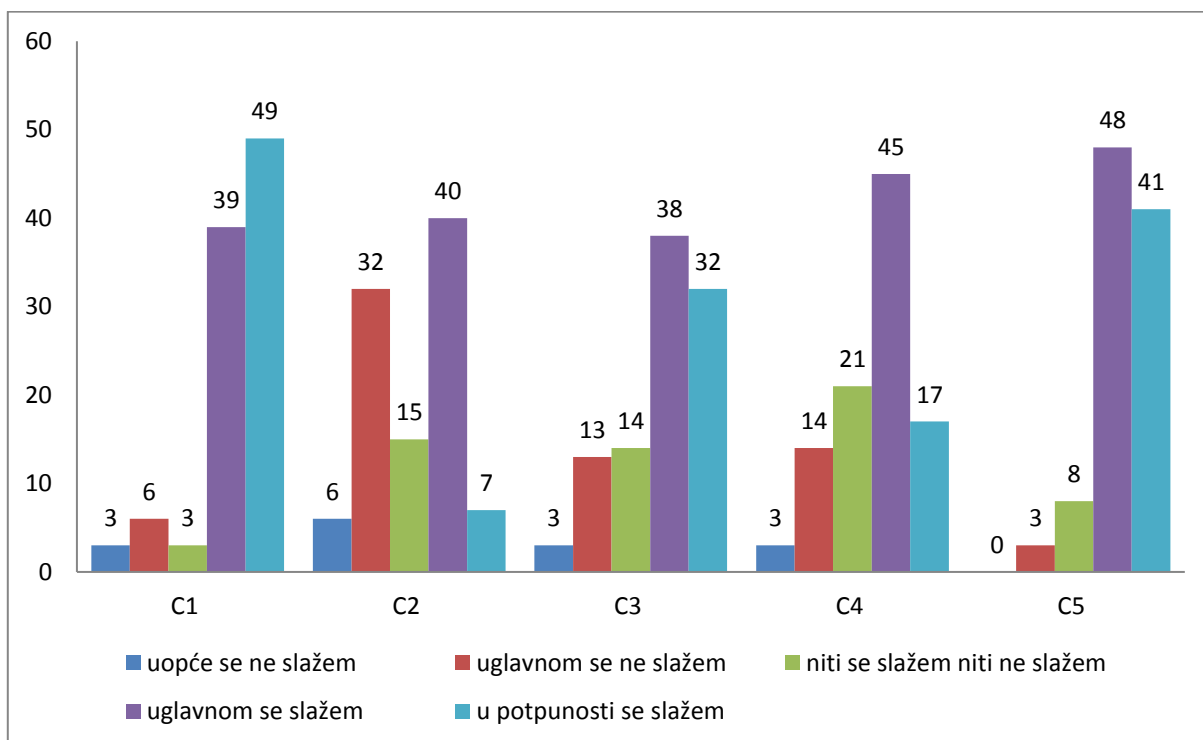
Navedeni nam rezultati daju informacije o prosječnoj razini stavova ispitanika o izjednačavanju neformalnog i informalnog učenja sa formalnim. Međutim, prikaz rezultata po kategorijama na svim pojedinačnim varijablama instrumenta K2 upotpunit će informacije o raspodjeli odgovora ispitanika. U tu svrhu grafički će se prikazati (slike: 5,6,7,8) postoci odgovora po kategorijama svih pojedinačnih varijabli ovoga upitnika.



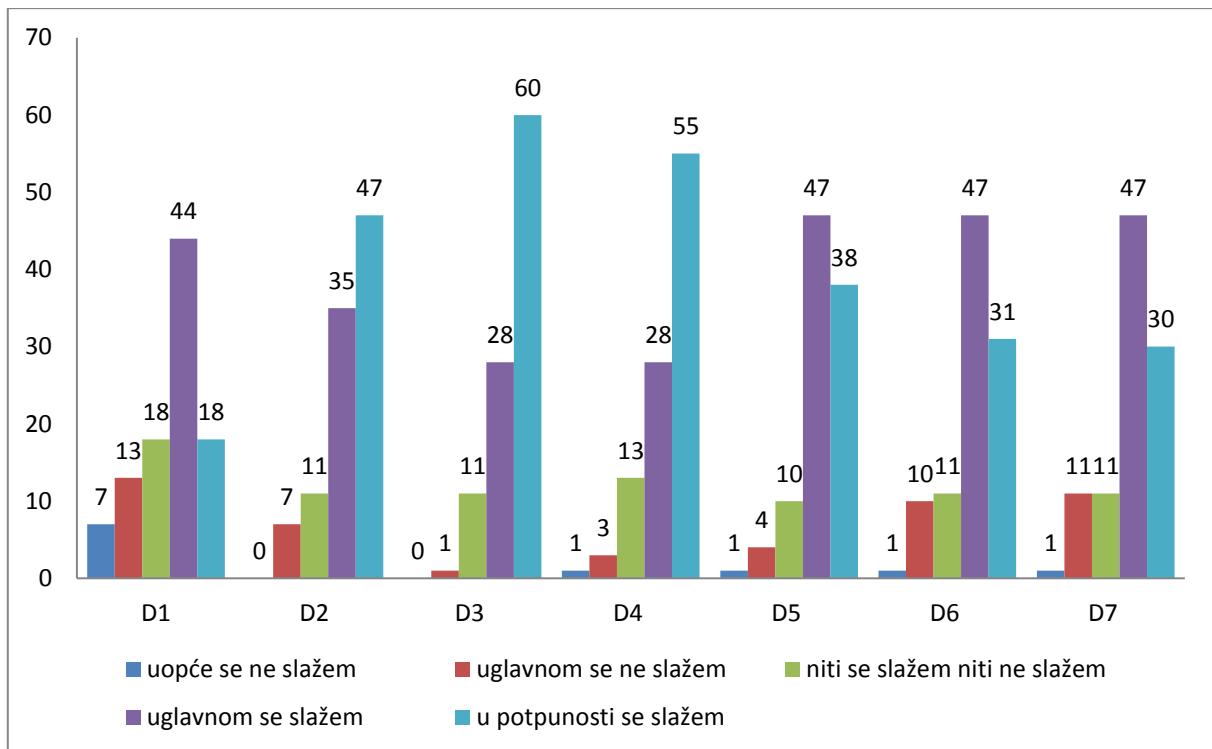
Slika 5. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje važnosti kvalitete rada i vrste organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javne isprave u visokom obrazovanju



Slika 6. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje važnosti načina provedbe vrednovanja, kriterije donošenja odluka o dodjeli javne isprave i dokumentiranje postupka vrednovanja



Slika 7. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje korištenja javnih isprava, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem



Slika 8. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje osiguravanja kvalitete vrednovanja i priznavanja koje je primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti

5.6.3.2. Utvrđivanje valjanosti Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja – instrument K2

Za donošenje odluke o kvaliteti Upitnika K2 za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja potrebno je, prije svega, ispitati valjanost upitnika odnosno utvrditi što upitnik mjeri. Jedna od metoda za utvrđivanje valjanosti nekog mjernog instrumenta, odnosno predmeta mjerenja, svakako je faktorska analiza. U slučaju nedvojbenog prepoznavanja značajnih faktora smatra se da je instrument valjan, jer se mogu definirati predmeti njegova mjerenja.

U svrhu utvrđivanja valjanosti Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2, provedena je faktorska analiza tog upitnika pod komponentnim modelom, a učinjena je i kosa rotacija zadržanih glavnih komponenti. Osim za utvrđivanje valjanosti upitnika, faktorska analiza provedena je i zbog utvrđivanja njegove latentne strukture.

Međutim, prije provođenja faktorske analize potrebno je provjeriti da li je matrica korelacija pogodna za faktorizaciju. U tu svrhu izračunata su dva pokazatelja: Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) i Bartlett's Test of Sphericity koji su prikazani u

tablici 31. Budući je Kaiser-Meyer-Olkin mjera pogodnosti uzorka veća od 0,6 i Bartlettov test sferičnosti značajan ($p < 5\%$), može se zaključiti da je faktorska analiza opravdana (Pallant, 2007).

TABLICA 31. Rezultati opravdanosti provođenja faktorske analize

Kaiser-Meyer-Olkin mjera pogodnosti uzorka (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy - KMO)	0,639 (>0,6)
Bartlett-ov test sferičnosti (Bartlett's Test of Sphericity)	Hi-kvadrat 470,541
	Stupnjevi slobode 231
	Značajnost (p) 0,000 (<0,01%)

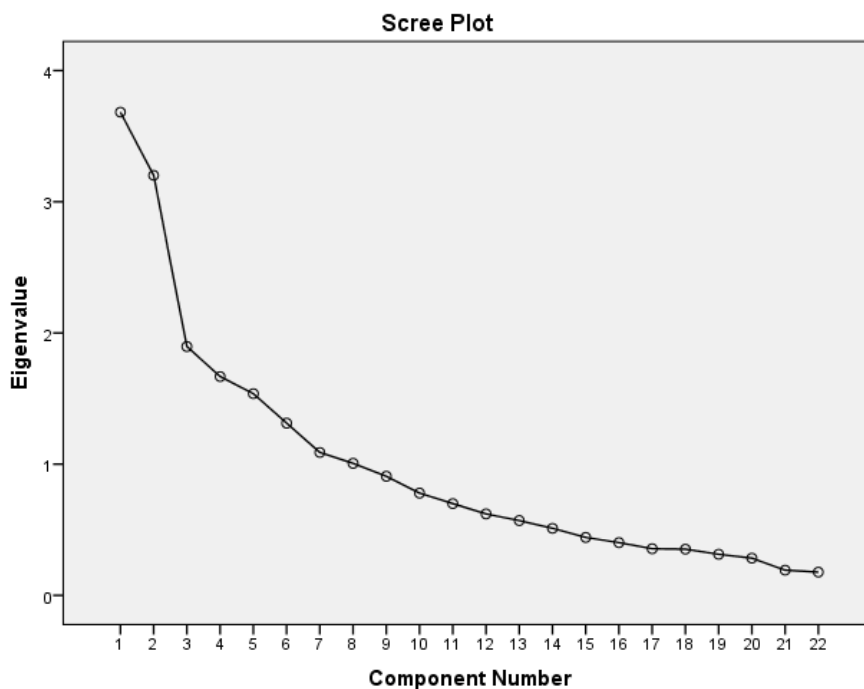
Iz matrice korelacija manifestnih varijabli izračunate su svojstvene vrijednosti koje predstavljaju varijance komponenti, a prikazane su u tablici 32.

TABLICA 32. Svojstvene vrijednosti matrice korelacija čestica Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Komponente	Svojstvene vrijednosti	Kumulativna varijanca	% zajedničke varijance
1	3,68	3,68	16,74
2	3,20	6,88	31,29
3	1,90	8,78	39,91
4	1,67	10,45	47,49
5	1,54	11,99	54,48
6	1,31	13,30	60,45
7	1,09	14,39	65,40
8	1,01	15,39	69,97
9	0,91	16,30	74,10
10	0,78	17,08	77,64
11	0,70	17,78	80,82
12	0,62	18,40	83,64
13	0,57	18,97	86,23
14	0,51	19,48	88,56
15	0,44	19,92	90,57
16	0,40	20,33	92,39
17	0,36	20,68	94,01
18	0,35	21,03	95,61

19	0,31	21,35	97,03
20	0,28	21,63	98,32
21	0,19	21,82	99,20
22	3,68	22,00	100,00

Broj komponenti (faktora) koje treba zadržati može se dobiti primjenom Guttman-Kaiser kriterija koji zadržava onoliko komponenti koliko ima svojstvenih vrijednosti većih ili jednakih 1. U ovom slučaju broj faktora bio bi 8. S obzirom na 22 manifestne varijable to bi bio preveliki broj faktora. Stoga će se primijeniti kriterij *dijagrama prijevoja* (Cattell, 1966). U tu svrhu potrebno je grafički prikazati svojstvene vrijednosti što je učinjeno na slici 9 gdje je vidljivo da poslije 4. točke krivulja mijenja oblik i prelazi u horizontalu. To znači da je prema ovom kriteriju potrebno zadržati 4 komponente (faktora). Također je primjenom PB kriterija (Konstantin Momirović & Štralec, 1984; Štralec & Momirović, 1971) za određivanje broja komponenti u latentnoj strukturi navedenog upitnika, ekstrahirano ukupno 4 značajna faktora.



Slika 9. - Prikaz svojstvenih vrijednosti (Eigenvalues)

Četiri glavne komponente koje predstavljaju latentni prostor *vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*, potrebno je identificirati i ako je moguće imenovati. Za identifikaciju glavnih komponenti odnosno faktora izvršena je ortogonalna (engl. Varimax) i kosa (engl. Direct Oblimin) rotacija tih komponenti. Međutim, za identifikaciju dobivenih faktora poslužili su rezultati kose rotacije glavnih komponenti, metodom Direct Oblimin s Kaiserovom

normalizacijom. Poslije kose rotacije zadržanih komponenti izračunate su paralelne i ortogonalne projekcije svake varijable *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja* na ekstrahirane faktore (tablica 33). Paralelne projekcije varijabli na faktore predstavljaju matricu sklopa, a ortogonalne projekcije predstavljaju matricu strukture ili korelacije varijabli s faktorima. Temeljem matrice sklopa ili paralelnih projekcija varijabli na faktore moguće je identificirati ekstrahirane faktore odnosno definirati latentnu strukturu *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*. U tome će pomoći i matrica strukture ili korelacije varijabli s faktorima.

TABLICA 33. Komunaliteti, paralelne projekcije i korelacije varijabli s faktorima

Varijable	Komunaliteti	Paralelne projekcije				Ortogonalne projekcije ili korelacije varijabli s faktorima			
		Faktori:				Faktori:			
		I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
<i>A. Ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju trebalo bi dodijeliti:</i>									
A1	0,35			-0,49				-0,48	
A2	0,52				-0,70				-0,69
A3	0,65				-0,82				-0,80
A4	0,56			0,62				0,59	
A5	0,35			0,45				0,43	
<i>B. Koliko je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluke o dodjeli certifikata i dokumentiranje postupka vrednovanja</i>									
B1	0,64	0,82				0,78			
B2	0,30	0,49				0,53			
B3	0,56	0,76				0,70			
B4	0,52	0,74				0,63			
B5	0,20	0,23	0,30			0,24	0,32		
<i>C. Kako se koriste certifikati, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem</i>									
C1	0,61	0,58				0,65			
C2	0,34	0,39	-0,38			0,41	-0,38		
C3	0,34		0,32		-0,45		0,38		-0,49
C4	0,20	0,35				0,39			
C5	0,54	0,48				0,60			
<i>D. Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti</i>									
D1	0,55			-0,68				-0,69	
D2	0,37			-0,43				-0,46	
D3	0,52		0,69				0,70		
D4	0,66		0,78				0,78		

D5	0,66		0,80				0,81		
D6	0,61		0,78				0,76		
D7	0,41		0,36	0,49			0,39	0,52	

Promatraju li se paralelne projekcije varijabli na prvi faktor može se uočiti da 4 varijabli koje pokrivaju područje B: *Važnosti provedbe vrednovanja, kriterija donošenja odluke o dodjeli certifikata i dokumentiranja postupka vrednovanja* imaju najveće projekcije na prvi faktor koje se kreću od 0,82 za varijablu B1; 0,76 za B3; 0,74 za B4 do 0,42 za B2. Jedino varijabla B5 najveću projekciju ima na drugi faktor (0,30) dok je projekcija na prvi faktor samo 0,23. Prvi faktor definiraju i 4 varijable područja C: *Korištenje certifikata, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem*. Najveću projekciju ima varijabla C1 (0,52), zatim C5 (0,48), pa C2 (0,39) i na kraju C4 (0,35).

Prvi faktor se može prepoznati kao važnost vrednovanja, certificiranja i priznavanja diploma stečenih neformalnim i informalnim učenjem.

Drugi faktor primarno definiraju varijable područja D: *Osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja koje su primjerene našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti*. Najveću projekciju ima varijabla D5 (0,80), zatim varijable D4 i D6 (0,78), pa varijabla D3, a najmanju projekciju nalazimo kod varijable D7 (0,36). Temeljem navedenog, **drugi faktor se može prepoznati kao osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja koje je primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti**.

Treći faktor primarno definira varijabla A4 (*Ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju trebalo bi dodijeliti isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje i koja u postupku reakreditacije nije dobila pismo očekivanja*) s projekcijom 0,62, zatim varijabla A5 (*Ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju trebalo bi dodijeliti isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje te dodatno ima i certifikat za uspostavljeni sustav osiguravanja kvalitete dodijeljen od AZVO, čime garantira visoku kvalitetu uspostavljenih procesa*) s projekcijom 0,45 te A1 s projekcijom -0,49 što znači da se *ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja te certifikati u visokom obrazovanju ne bi trebali dodijeliti bilo kojoj zainteresiranoj pravnoj ili fizičkoj*

osobi čak i ako se ista obveže da će postupak provoditi u skladu s utvrđenim kriterijima i standardima (angažirati odgovarajuće ispitivače, osigurati odgovarajuću opremu, voditi propisane zapise o vrednovanju...). Isto tako, ovaj faktor definira varijabla D1 s projekcijom -0,68 što znači da postupak provedbe vrednovanja nije ugroženiji eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja i D2 čija projekcija iznosi -0,43 što znači da postupak provedbe vrednovanja ne treba jače „štititi“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih javnih isprava (certifikata i diploma), te nije opravdano niti inzistirati na više dokumentiranja unutar procesa. Treba ipak uzeti u obzir kako je populacija koja je ispunjavala ovaj upitnik uglavnom iz redova budućih provoditelja vrednovanja, pa stavove o dokumentiranju i ugroženosti ima smisla provjeriti kroz dodatna istraživanja i sa drugim skupinama dionika.

Temeljem navedenog, **treći faktor predstavlja dodjelu ovlaštenja za vrednovanje i certificiranje neformalnog i informalnog učenja visokoškolskim ustanovama koje imaju akreditaciju za provođenje „klasičnog“ studijskog programa.**

Četvrti faktor definiraju dvije varijable A područja i varijabla C3 s negativnim projekcijama na faktor. Najveću projekciju na četvrti faktor ima varijabla A3 (*Ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju trebalo bi dodijeliti isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program koji pokriva polje u kojem želi provoditi vrednovanje, ako se obveže da će postupak provoditi u skladu s utvrđenim kriterijima i standardima*) čija projekcija iznosi -0,82. Druga varijabla s najvećom projekcijom na ovaj faktor je A2 (*Ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju trebalo bi dodijeliti isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu s utvrđenim kriterijima i standardima, neovisno o usklađenosti studijskih programa koje već provodi i polja u kojem želi provoditi vrednovanje*) čija projekcija iznosi -0,70. Također i varijabla C3 (*Prilikom korištenja certifikata, bodova i diploma trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij*) značajno sudjeluje u definiranju ovoga faktora s projekcijom -0,45.

Četvrti faktor mogao bi predstavljati **moгуćnost da se ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja ne treba u pravilu dodjeljivati samo visokoškolskim**

ustanovama koje provode klasični studijski program već i drugima koje se obvežu da će postupak provoditi u skladu s utvrđenim standardima.

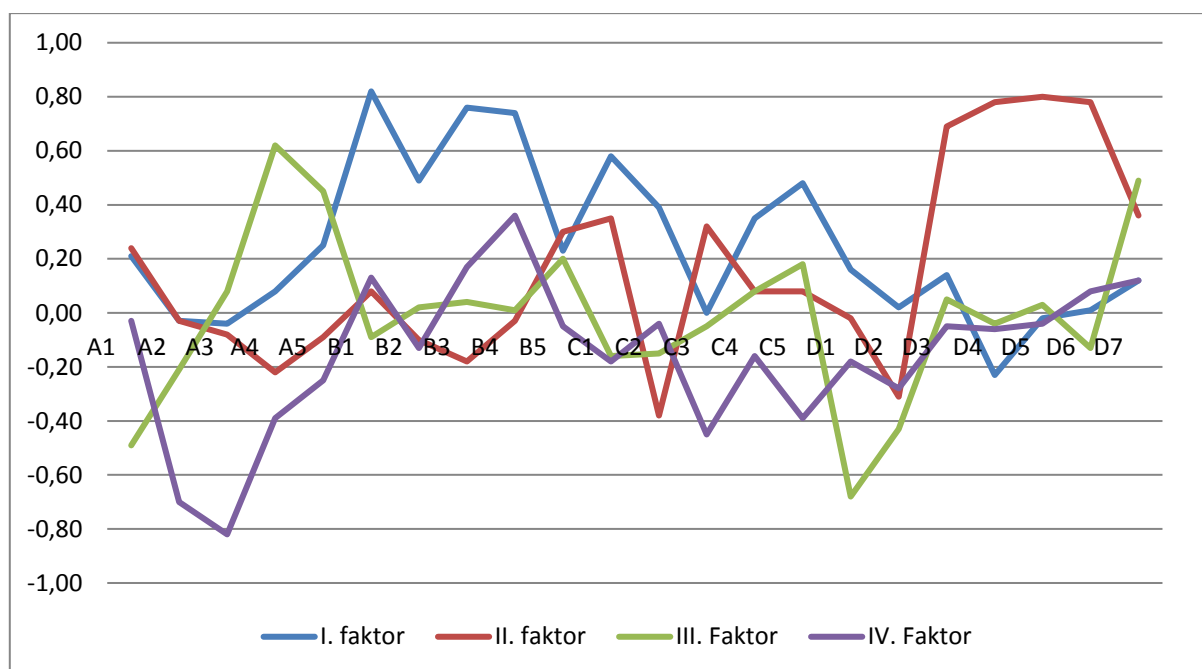
U tablici 34. prikazana je jakost svakog faktora, izražena udjelom varijance u ukupnoj latentnoj strukturi *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*. Također su prikazane korelacije između faktora.

TABLICA 34. Korelacije između faktora i udio svakog faktora u ukupnoj varijanci latentne strukture

Faktori:	Varijanca faktora	% varijance faktora	I.	II.	III.	IV.
I.	3,16	31,27	1,00	0,02	-0,05	-0,31
II.	3,21	30,75		1,00	0,08	-0,13
III.	1,93	18,49			1,00	0,00
IV.	2,14	20,49				1,00

Prvi faktor ima najveći udio u varijanci latentne strukture navedenog upitnika što iznosi 31,27%. Drugi faktor sudjeluje u varijanci latentne strukture upitnika s 30,75%, četvrti faktor u latentnoj strukturi sudjeluje s 20,49% varijance, a treći faktor sudjeluje s najmanjim iznosom varijance (18,49%) u latentnoj strukturi ovoga upitnika. Samo prvi i treći faktor statistički značajno međusobno koreliraju, s koeficijentom -0,31.

Za bolji pregled latentne strukture *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2* na slici 10 su grafički prikazane paralelne projekcije svih varijabli na ekstrahirane faktore.



Slika 10. - Paralelne projekcije varijabli upitnika na faktore

5.6.4. Metrijska svojstva Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2

Da bi ispitali metrijska svojstva Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2, podaci su obrađeni programom RTT7, stb (Dizdar, 1999) u sustavu STATISTICA for Windows. U tu svrhu izračunati su koeficijenti pouzdanosti, reprezentativnosti i homogenosti cjelokupnog instrumenta. Metrijska svojstva čestica ili varijabli analizirana su na temelju donje granice pouzdanosti, koeficijenata valjanosti i koeficijenata diskriminativnosti.

Metrijska svojstva cjelokupnog *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2*, određenog pod različitim modelima mjerenja, navedena su u tablici 34A. Sve metrijske karakteristike vrlo su dobre. Pouzdanosti izračunate na temelju sva tri poznata modela veće su od 0.70.

TABLICA 34A. Metrijske karakteristike Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

λ_6	α	r_{tt}	r	h	ρ_1	ρ_2	ρ_3	ρ_4	ρ_5
0,874	0,763	0,721	0,763	0,105	0,750	0,763	0,984	0,531	0,926

Legenda:

λ_6 - Guttman-Nicewanderova mjera pouzdanosti

α - Cronbach-Kaiser-Caffreyeva mjera pouzdanosti

r_{tt} - Standardna mjera pouzdanosti

r - Koeficijent reprezentativnosti testa

- h - Standardna mjera homogenosti testa
- ρ_1 – Ocjena donje granice pouzdanosti
- ρ_2 - Donja granica pouzdanosti pod image modelom
- ρ_3 - Gornja granica pouzdanosti pod image modelom
- ρ_4 - Donja granica pouzdanosti pod mirror image modelom
- ρ_5 - Gornja granica pouzdanosti pod mirror image modelom

Guttman-Nicewanderova mjera pouzdanosti (Nicewander, 1975 prema Dizdar, 1999), u literaturi poznata kao λ_6 , predstavlja procjenu pouzdanosti prvog glavnog predmeta mjerenja definiranog u Harrisovom ili univerzalnom prostoru. To je ujedno i najveća moguća mjera pouzdanosti koja se može dobiti na ovom upitniku, a iznosi 0,874. Isto tako, visoka vrijednost dobivena je procjenom Cronbach-Kaiser-Caffreyeve (α) mjere pouzdanosti (Kaiser, Caffrey, 1965 prema Dizdar, 1999 i prema (Mejovšek, 2013)), koja je određena na temelju prve glavne komponente matrice korelacija varijabli, a iznosi 0,763. Mjera pouzdanosti koja pretpostavlja jednake udjele svih varijabli u ukupnom rezultatu upitnika, naziva se standardna mjera pouzdanosti i iznosi 0,721. Ova mjera pouzdanosti, poznata u literaturi kao r_{tt} , po svojim autorima naziva se još i Spearman-Brown-Kuder-Richardson-Cronbachova procjena pouzdanosti (Kuder, Richardson, 1937 prema (Mejovšek, 2013)) a predstavlja pouzdanost kad se glavni predmet mjerenja upitnika definira kao suma rezultata po pojedinim varijablama toga upitnika. Budući da je i ova mjera pouzdanosti, kao i prethodne dvije, veća od 0,70 može se smatrati da se navedeni upitnik zadovoljavajuće pouzdan i prihvatljiv (Pallant, 2007) te da dobro mjeri *vrednovanje neformalnog i informalnog učenja*. Ovu tezu potkrepljuje visoka reprezentativnost upitnika koja iznosi 0,763. Međutim, veoma niska homogenost $h=0,105$ upućuje na činjenicu da je ovo heterogen mjerni instrument. Mjera reprezentativnosti izračunata je kao Kaiser-Riceova procjena reprezentativnosti (Kaiser, Rice, 1974 prema Dizdar, 1999), a homogenost kao Momirovićev koeficijent homogenosti (Dizdar, 1999), izračunat na temelju relativnog varijabiliteta prve svojstvene vrijednosti matrice kovarijanci transformiranih u image prostor. S obzirom da kod ovakvih instrumenata homogenost veoma rijetko prelazi vrijednost 0,45 može se reći da je za ovaj upitnik sasvim zadovoljavajuća. U prilog ovome ide i činjenica da je latentna struktura definirana s četiri značajna faktora, odnosno da je upitnik definiran s četiri osnovna predmeta mjerenja. Zbog toga je homogenost niža od ostalih mjernih karakteristika *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2*.

Važno je razmotriti procjene donje i gornje granice pouzdanosti pod različitim modelima, odnosno intervale u kojima će se sigurno nalaziti koeficijenti pouzdanosti procijenjeni na sličnim uzorcima ispitanika. Tako, donja granica pouzdanosti ρ_1 , izračunata na temelju omjera

prve svojstvene vrijednosti matrice kovarijanci varijabli transformiranih u image metriku i prve svojstvene vrijednosti matrice korelacija (Momirović, 1975 prema Dizdar, 1999) iznosi 0,750. Donja granica pouzdanosti pod image modelom ρ_2 (Momirović, Dobrić, 1976 prema Dizdar, 1999) veoma je slična koeficijentu ρ_1 i iznosi 0,763. Gornja granica pouzdanosti po image modelom ρ_3 (Zakrajšek, Momirović, Dobrić, 1977 prema Dizdar, 1999) iznosi 0,984. To znači da bi se, u nekom ponovljenom istraživanju, procjene pouzdanosti ovoga upitnika pod image modelom trebale nalaziti u intervalu od 0,763 do 0,984. Budući da donja granica pouzdanosti pod mirror image modelom (ρ_4) (Momirović, Gredelj, 1980 prema Dizdar, 1999) iznosi 0,510 a gornja granica pouzdanosti (ρ_5) pod istim modelom (K. Momirović & Gredelj, 1980) iznosi 0,926 može se pretpostaviti da Cronbach-Kaiser-Caffreyeva procjena pouzdanosti neće pasti ispod vrijednosti 0,510 niti će prijeći vrijednost od 0,926 kod *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2*.

S obzirom da je komponentni model faktorske analize proizveo 4 značajna faktora, moguće je bilo analizirati tako dobivenu latentnu strukturu *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2*. To upućuje na činjenicu da se je dijagnostička valjanost mogla utvrditi na temelju manifestnih rezultata na svim česticama navedenog upitnika. **Uzimajući u obzir ostale mjerne karakteristike upitnika, može se zaključiti da su sve metrijske karakteristike zadovoljavajuće, te da se ovaj upitnik može koristiti kao instrument za procjenu stavova vezanih uz vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.**

Za analizu metrijskih karakteristika pojedinih varijabli/čestica koje određuju *cjelokupni prostor za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*, poslužiti će tablica 35.

TABLICA 35. Metrijska svojstva varijabli/čestica Upitnika za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja

Varijable/ čestice	Donja granica pouzdanosti varijabli (P)	Koeficijenti valjanosti varijabli (F)	Koeficijenti diskriminativnosti varijabli (D)
A1	0,40	0,31	0,33
A2	0,41	0,40	0,42
A3	0,45	0,44	0,44
A4	0,36	0,21	0,26
A5	0,37	0,32	0,34
B1	0,63	0,66	0,60
B2	0,37	0,45	0,43
B3	0,40	0,44	0,41
B4	0,49	0,38	0,35
B5	0,32	0,36	0,40
C1	0,59	0,76	0,69

C2	0,35	0,18	0,21
C3	0,36	0,43	0,45
C4	0,33	0,43	0,41
C5	0,53	0,68	0,61
D1	0,45	0,24	0,30
D2	0,47	0,06	0,12
D3	0,50	0,46	0,43
D4	0,63	0,20	0,26
D5	0,64	0,37	0,40
D6	0,59	0,31	0,36
D7	0,40	0,19	0,22

Donja granica pouzdanosti varijabli kreće se u raspon od 0,32 za B5 (*Da bi postupak vrednovanja i dodjela potvrde (certifikata) o prolasku skupa ishoda učenja bio transparentan i valjan nužno je vrednovati i po mogućnosti dokumentirati rezultat svakog ishoda učenja unutar skupa, neovisno o veličini skupa*) do 0,64 za D5 (*Opravdano je za vrednovanje inzistirati na korištenju budućeg nacionalnog anketnog on-line sustava u kojem bi kandidati davali odgovore o zadovoljstvu s provedenim postupkom i njegovim elementima*).

Koeficijenti valjanosti varijabli/čestica predstavljaju korelacije varijabli s prvima predmetom mjerenja upitnika ili s prvom glavnom komponentom. Od 22 varijable *Upitnika za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja K2*, 7 varijabli ima slabije koeficijente valjanosti, a to su: A4, C2, D2, D4 i D7 (koeficijenti valjanosti su manji od 0,21).

Koeficijenti diskriminativnosti varijabli/čestica predstavljaju korelacije tih varijabli sa sumarnim rezultatom upitnika. Najslabije koeficijente diskriminativnosti imaju samo tri varijable upitnika i to: C2, D2 i D7. Sve ostale varijable imaju zadovoljavajuće koeficijente diskriminativnosti.

Metrijska svojstva varijabli navedenog upitnika zadovoljavajuća su osim kod C2 (*Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja*), D2 (*Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štiti“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih certifikata i diploma te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa*) i D7 (*Ukoliko vrednovanje provodi visoko učilište koje provodi i „klasični“ studijski program iz istog polja te ukoliko vrednovanje provode isti nastavnici (ispitivači) koji provode i studijski program, eventualni nalaz vanjske evaluacije o malverzacijama u provedbi vrednovanja trebao bi imati utjecaj i na rezultat akreditacije studijskog programa*). U nekim daljnjim istraživanjima potrebno je navedene varijable preurediti ili potpuno izbaciti iz upitnika ukoliko bi se on

koristio kao mjerni instrument za procjenu stavova dionika o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja. Osobito se to odnosi na varijablu D2, čiji su koeficijenti valjanosti i diskriminativnosti veoma loši.

Upitnik za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2 valjan je mjerni instrument jer mjeri upravo ono što bi trebao mjeriti te se njegovom primjenom dobiju egzaktni podaci **o kvaliteti rada organizacija koje se ovlašćuju za dodjelu javnih isprava (certifikata) za postupke priznavanja i vrednovanja, kriterijima za donošenje odluka o dodjeli tih javnih isprava, načinu njihova korištenja te o osiguravanju kvalitete vrednovanja i priznavanja primjerenih našoj kulturi i sustavu vrijednosti.**

5.6.5. Zaključci o povezanost kvalitete rada i kriterija dodjele javnih isprava s načinom korištenja tih isprava i diploma kod neformalnog i informalnog učenja

Budući da su pitanja iz ovog upitnika bila grupirana prema sumarnim varijablama te da je kroz statističku analizu prepoznato 4 faktora, analiza dobivenih rezultata bit će izvedena uvođenjem pomoćne pod-hipoteze PH0 koja glasi:

PH0: *Postoji povezanost između kvalitete rada ustanova koje se ovlašćuju za dodjelu javnih isprava, kriterija za donošenje odluka o dodjeli tih isprava te osiguravanja kvalitete vrednovanja i priznavanja primjerenih našoj kulturi i sustavu vrijednosti s načinom korištenja potvrda i diploma stečenih vrednovanjem i priznavanjem neformalnog i informalnog učenja.*

i njenim testiranjem. U tu je svrhu potrebno provesti postupak regresijske analize. Skup nezavisnih varijabli (prediktora) tvore sumarne varijable tri područja Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2 i to:

1. Sumarna varijabla koja obuhvaća cjelokupno A područje (Važnost kvalitete rada i vrste organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javnih isprava u visokom obrazovanju)
2. Sumarna varijabla koja obuhvaća cjelokupno B područje (Važnost načina provedbe vrednovanja, kriterija donošenja odluke o dodjeli javnih isprava i dokumentiranje postupka vrednovanja)
3. Sumarna varijabla koja obuhvaća cjelokupno D područje (Osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja koje bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti)

Četvrti dio Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2 sumarna je varijabla cjelokupnog C područja (Korištenje javnih isprava, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem) koja u ovom slučaju predstavlja zavisnu varijablu (kriterij).

Sve četiri navedene varijable normalno su distribuirane, što proizlazi iz tablice 30. Provjera normalnosti distribucija frekvencija učinjena je primjenom Kolmogorov-Smirnov testa. Prethodno je izvršena distribucija rezultata na svakoj pojedinoj sumarnoj varijabli u 5 razreda. Rezultati su prikazani u tablicama 36; 37; 38; 39.

TABLICA 36. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija sumarne varijable A područja (Važnost kvalitete rada i vrste organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javnih isprava u visokom obrazovanju)

Razredi	f	fr	fk	fkr	fTr	D
8 - 11	4	0,06	4	0,06	0,04	0,02
11 - 14	5	0,07	9	0,13	0,21	-0,08
14 - 17	25	0,35	34	0,48	0,56	-0,08
17 - 20	25	0,35	59	0,83	0,86	-0,03
20 - 23	12	0,17	71	1,00	0,98	0,02
Test=0,19	MAXD=0,08					

Legenda:

f-apsolutne frekvencije

fr-relativne frekvencije

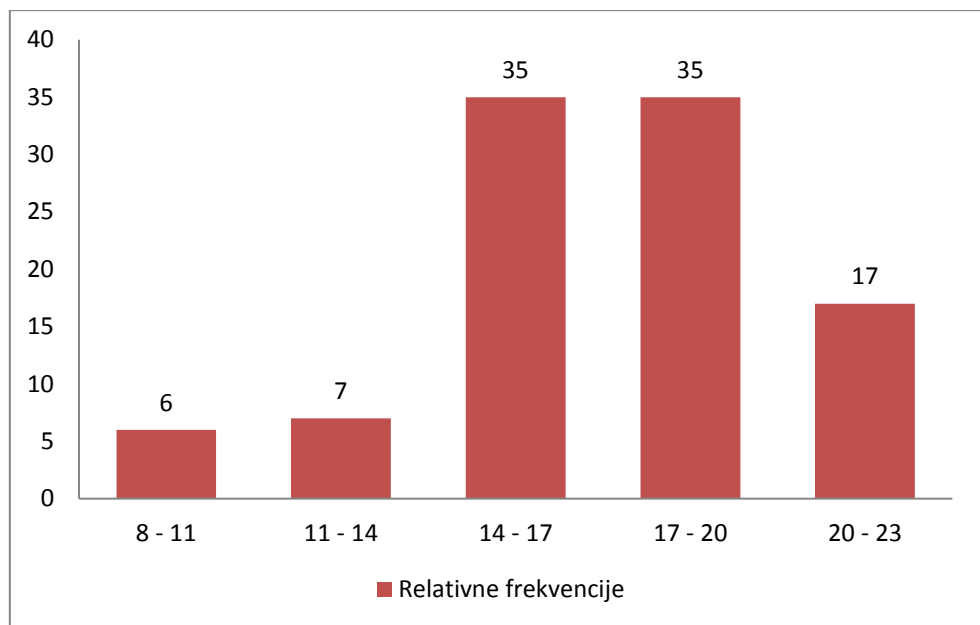
fk-kumulativne frekvencije

fkr-relativne kumulativne frekvencije

fTr-relativne teorijske kumulativne frekvencije

D-odstupanje empirijske distribucije od Gauss-ove krivulje (fkr-fTr)

Iz tablice 36 je vidljivo da je $|MAXD| < Test$ te se može zaključiti da distribucija frekvencija sumarne varijable A područja ne odstupa značajno od normalne krivulje. Za bolji prikaz raspodjele rezultata po razredima poslužit će slika 11 na kojoj su prikazane relativne frekvencije u postocima.



Slika 11. - Raspodjela relativnih frekvencija u postocima po razredima za sumarnu varijablu A područja

TABLICA 37. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija sumarne varijable B područja (Koliko je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluke o dodjeli javnih isprava i dokumentiranje postupka vrednovanja)

Razredi	f	fr	fk	fkr	fTr	D
6 – 10	1	0,01	1	0,01	0,01	0,00
10 – 14	2	0,03	3	0,04	0,06	-0,02
14 – 18	20	0,28	23	0,32	0,33	-0,01
18 – 22	28	0,40	51	0,72	0,74	-0,02
22 - 26	20	0,28	71	1,00	0,96	0,04
Test=0,19	MAXD=0,04					

Legenda:

f-apsolutne frekvencije

fr-relativne frekvencije

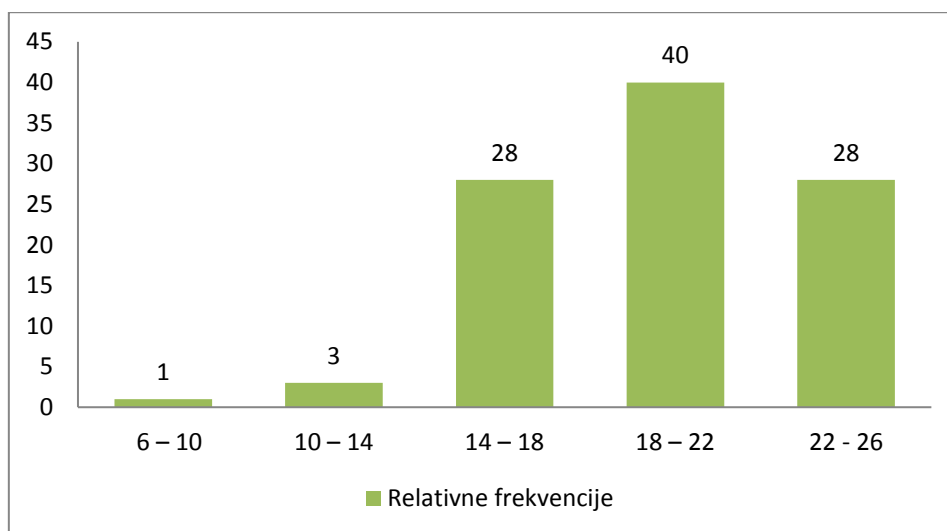
fk-kumulativne frekvencije

fkr-relativne kumulativne frekvencije

fTr-relativne teorijske kumulativne frekvencije

D-odstupanje empirijske distribucije od Gauss-ove krivulje

Iz tablice 37 je vidljivo da je $|MAXD| < T_{test}$ te se može zaključiti da distribucija frekvencija sumarne varijable B područja ne odstupa značajno od normalne krivulje. Za bolji prikaz raspodjele rezultata po razredima poslužit će slika 12 na kojoj su prikazane relativne frekvencije u postocima.



Slika 12. - Raspodjela relativnih frekvencija u postocima po razredima za sumarnu varijablu B područja

TABLICA 38. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija sumarne varijable C područja (Kako se koriste javne isprave, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem)

Razredi	f	fr	fk	fkr	fTr	D
7 - 11	2	0,03	2	0,03	0,00	0,03
11 - 15	2	0,03	4	0,06	0,05	0,01
15 - 19	11	0,15	15	0,21	0,33	-0,12
19 - 23	43	0,61	58	0,82	0,79	0,03
23 - 27	13	0,18	71	1,00	0,98	0,02
TEST=0,19	MAXD=0,12					

Legenda:

f-apsolutne frekvencije

fr-relativne frekvencije

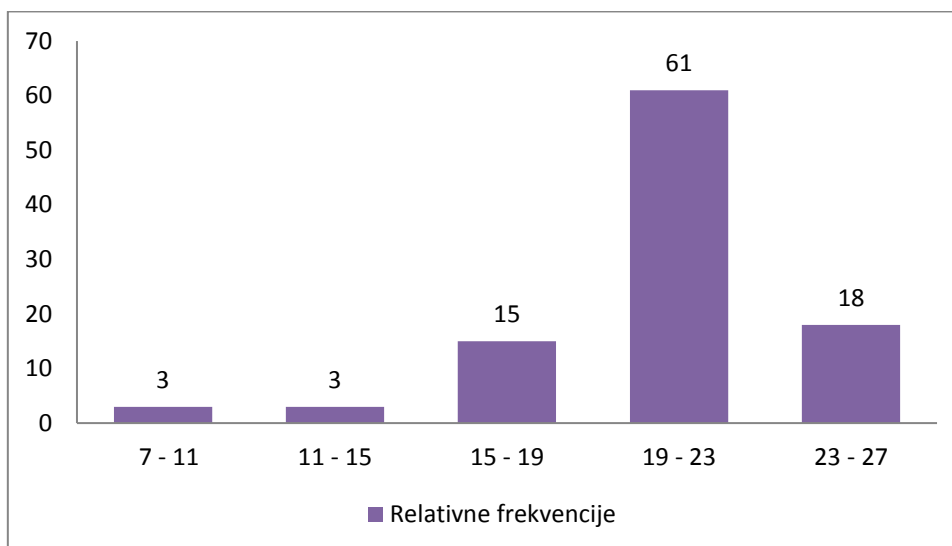
fk-kumulativne frekvencije

fkr-relativne kumulativne frekvencije

fTr-relativne teorijske kumulativne frekvencije

D-odstupanje empirijske distribucije od Gauss-ove krivulje

Iz tablice 38 je vidljivo da je $|MAXD| < Test$ te se može zaključiti da distribucija frekvencija sumarne varijable C područja ne odstupa značajno od normalne krivulje. Za bolji prikaz raspodjele rezultata po razredima poslužit će slika 13 na kojoj su prikazane relativne frekvencije u postocima.



Slika 13. - Raspodjela relativnih frekvencija u postocima po razredima za sumarnu varijablu C područja

TABLICA 39. Testiranje normalnosti distribucije frekvencija sumarne varijable D područja (Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti)

Razredi	f	fr	fk	fkr	fTr	D
15-19	5	0,07	5	0,07	0,03	0,04
19-23	7	0,10	12	0,17	0,23	-0,06
23-27	32	0,45	44	0,62	0,66	-0,04
27-31	25	0,35	69	0,97	0,94	0,03
31-35	2	0,03	71	1,00	1,00	0,00
TEST=0,19	MAXD=0,06					

Legenda:

f-apsolutne frekvencije

fr-relativne frekvencije

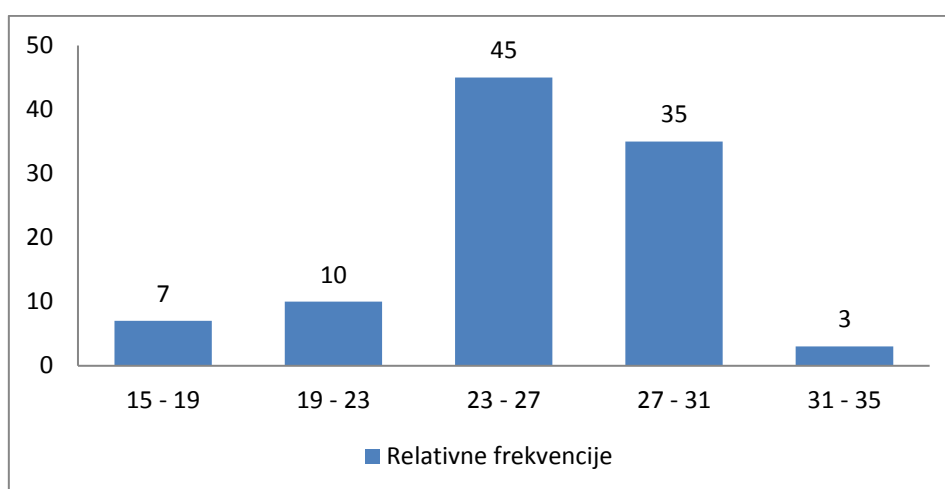
fk-kumulativne frekvencije

fkr-relativne kumulativne frekvencije

fTr-relativne teorijske kumulativne frekvencije

D-odstupanje empirijske distribucije od Gauss-ove krivulje

Iz tablice 39 je vidljivo da je $|MAXD| < Test$ te se može zaključiti da distribucija frekvencija sumarne varijable D područja ne odstupa značajno od normalne krivulje. Za bolji prikaz raspodjele rezultata po razredima poslužit će slika 14 na kojoj su prikazane relativne frekvencije u postocima.



Slika 14. - Raspodjela relativnih frekvencija u postocima po razredima za sumarnu varijablu D područja

Iz tablica 36, 37, 38 i 39 proizlazi da distribucije frekvencija svih nezavisnih i zavisne varijable ne odstupaju značajno od normalne ili Gauss-ove krivulje. To znači da je za ispitivanje povezanosti između sumarnih varijabli A, B, D i sumarne varijable C potrebno provesti standardnu višestruku (multiplu) regresiju.

Ova regresija ispituje da li se temeljem *važnosti kvalitete rada i vrste organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javnih isprava u visokom obrazovanju, važnost načina provedbe vrednovanja, kriterija donošenja odluke o dodjeli isprava i dokumentiranja postupka vrednovanja te osiguravanjem kvalitete vrednovanja i priznavanja koje bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti može prognozirati korištenje (povjerenje u) javnu ispravu, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem.*

Rezultati regresijske analize prikazani su u tablici 40. Koeficijent multiple korelacije R između tri nezavisne varijable A, B, D (prediktori) i zavisne varijable C (kriterij) iznosi 0,56.

Koeficijent determinacije DELTA iznosi 0,31 a dobiven je kvadriranjem koeficijenta multiple korelacije. To znači da postotak zajedničke varijance između sumarnih varijabli A, B, D područja i sumarne varijable C područja, kao kriterija, iznosi 31%. Iako uzorak ispitanika nije mali, ipak je potrebno uzeti u obzir korigirani koeficijent determinacije koji iznosi 0,29 (29%) što znači da postotak zajedničke varijance između prediktora i kriterija iznosi 29%. Značajnost povezanosti između prediktora (A,B,D) i kriterija C testirana je primjenom F testa koji iznosi 10,30. Statistički je značajan na razini značajnosti Sig. (p) < 0,05%. Standardna pogreška prognoze ili procjene SIGMA iznosi 2,51 što znači da je prognoza kriterija temeljem prediktorskih varijabli povezana s umjerenom pogreškom. Temeljem navedenog, može se prihvatiti pomoćna pod-hipoteza PH0 i zaključiti **da postoji povezanost između kvalitete rada ustanova koje se ovlašćuju za dodjelu javnih isprava (certifikata), kriterija za donošenje odluka o dodjeli tih isprava te osiguravanja kvalitete vrednovanja i priznavanja primjerenih našoj kulturi i sustavu vrijednosti s načinom korištenja javnih isprava odnosno diploma stečenih vrednovanjem i priznavanjem neformalnog i informalnog učenja.** Budući da je koeficijent determinacije statistički značajan, potrebno je analizirati doprinose svake pojedinačne prediktorske varijable u prognoziranju kriterija, što je prikazano u tablici 40.

Multivarijatna regresijska jednadžba u nestandardiziranom obliku na temelju koje se predviđaju rezultati ispitanika u kriteriju može se napisati u obliku (Mejovšek, 2013):

$$\hat{Y}=b_0+b_1 \cdot X_1+b_2 \cdot X_2+b_3 \cdot X_3+\dots+b_n \cdot X_n$$

gdje su b- nestandardizirani regresijski koeficijenti, X1, X2, X3, ..., Xn – rezultati ispitanika na nezavisnim varijablama (prediktori), \hat{Y} -procijenjeni rezultati ispitanika na zavisnoj varijabli (kriteriju).

Pogreška prognoze ili procjene može se izračunati kao:

$$SIGMA=(1-DELTA)^{1/2}$$

gdje je DELTA koeficijent determinacije.

U ovom primjeru multivarijatna regresijska jednadžba glasi:

$$\hat{Y}=6,43+0,31 \cdot X_1+0,30 \cdot X_2+0,06 \cdot X_3$$

X₁-sumarna varijabla A, X₂-sumarna varijabla B, X₃-sumarna varijabla D, Y-sumarna varijabla C.

TABLICA 40. Rezultati regresijske analize

R=0,56 DELTA=0,31 (31%) Korigirani DELTA=0,29 (29%) SIGMA = 2,51						
F=10,30 df1=3 df2=67 Sig. (p) = 0,000						
Varijable	Nestandardizirani regresijski koeficijenti b	Standardizirani regresijski koeficijenti β (Beta)	Standardna pogreška	t	Sig. (p) značajnost	Parcijalni koeficijent korelacije (Part)
Konstanta	6,43		3,02	2,13	0,037	
A područje	0,31	0,34	0,10	3,25	0,002	0,33
B područje	0,30	0,36	0,09	3,44	0,001	0,35
D područje	0,06	0,08	0,08	0,80	0,426	0,08

Legenda:

R-koeficijent višestruke (multiple) regresije

DELTA-koeficijent determinacije (R²)

SIGMA-standardna pogreška procjene (prognoze)

F-Fisherov test

df1,df2-stupnjevi slobode

Sig.(p)-značajnost (vjerojatnost pogreške kod prihvaćanja hipoteze)

Da bi utvrdili koliko je koja prediktorska varijabla sudjelovala u prognoziranju kriterija, potrebno je analizirati standardizirane regresijske koeficijente (Beta) i njihovu značajnost (Sig.). Najveći nestandardizirani regresijski koeficijent nalazimo kod sumarne varijable B područja i on iznosi 0,36 a statistički je značajan na razini značajnosti p<0,1%. To znači da se temeljem rezultata na varijabli B (*Koliko je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluke o dodjeli javnih isprava i dokumentiranje postupka vrednovanja*) može, uz pogrešku od 0,09, prognozirati rezultat na varijabli C (*Kako se koriste javne isprave, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem*). Sumarna varijabla A područja (*Važnost kvalitete rada i vrste organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javnih isprava u visokom obrazovanju*) također značajno sudjeluje u prognoziranju

kriterija, jer standardizirani regresijski koeficijent iznosi 0,34 a statistički je značajan na razini $p < 0,2\%$. Temeljem rezultata na varijabli A (*Važnost kvalitete rada i vrste organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javnih isprava u visokom obrazovanju*) može se, uz pogrešku 0,10, prognozirati rezultat na varijabli C područja (*Kako se koriste javne isprave, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem*). Sumarna varijabla D područja ne sudjeluje značajno u prognoziranju kriterija (C područje), jer standardizirani regresijski koeficijent Beta (0,08) nije statistički značajan, na razini značajnosti manjoj od 5% ($p > 42,6\%$).

Za potpuni uvid u regresijsku analizu potrebno je protumačiti rezultate parcijalnih koeficijenata korelacije (Part). Ovi koeficijenti veoma su slični standardiziranim regresijskim koeficijentima (Beta), međutim imaju i dodatno značenje. Parcijalni koeficijent korelacija između B područja i C područja iznosi 0,35. Kvadrira li se ovaj koeficijent i pomnoži sa 100 dobiva se postotak zajedničke varijance prediktorske varijable B i kriterija C. To znači da sumarna varijabla B i sumarna varijabla C imaju 12,25% zajedničke varijance. Koeficijent parcijalne korelacije između sumarne varijable A područja i sumarne varijable C područja iznosi 0,33. Sumarna varijabla A i sumarna varijabla C imaju 10,89% zajedničke varijance. Najmanji koeficijent parcijalne korelacije ima sumarna varijabla D koji iznosi 0,08. To znači da sumarna varijabla D i sumarna varijabla C imaju 0,64% zajedničke varijance.

Ovi rezultati mogu se tumačiti na slijedeći način:

Što je bolji način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluka o dodjeli javnih isprava i dokumentiranje postupka vrednovanja to se bolje koriste (veće je povjerenje) te isprave, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem.

Što je veća kvaliteta rada organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu javnih isprava u visokom obrazovanju to se bolje koriste (veće je povjerenje) te isprave, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem.

5.7. Kvantitativno istraživanje 3

Kvantitativno istraživanje 3 sa sudionicima pilot projekta vrednovanja provedeno je u siječnju 2015 kao izvorno istraživanje deskriptivnog tipa. Ono je obuhvatilo 75 predstavnika grupe polaznika koji su sudjelovali u pilot projektu vrednovanja te je pokrilo čak 14 do 15 istraživačkih područja iz tablice 12.

5.7.1. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 75 ispitanika koji su dobrovoljno pristupili vrednovanju neformalnog i inormalnog učenja u Zagrebu i Splitu i to za 6 djelomičnih kvalifikacija u područjima računarstva (3) i fizike (3). Obrazovna struktura i radno iskustvo ispitanika prikazano je tablicom 41, pri čemu ispitanici koji su na pitanje o radnom iskustvu odgovorili „ništa od navedenog“ nemaju baš nikakvog radnog iskustva u području za koje pristupaju vrednovanju.

TABLICA 41. Struktura ispitanika u instrumentu K3

Najviša do sada završena razina obrazovanja	Srednja stručna sprema	Prediplomski studij	Diplomski studij	Magisterij / doktorat znanosti	ništa od navedenog	UKUPNO
	33	19	22	1	0	75
44%	25%	29%	1%	0%	100%	
Dosadašnje radno iskustvo u području za koje pristupa vrednovanju	Maje od 1 godine	1 do 3 godine	3 do 7 godina	Više od 7 godina	ništa od navedenog	UKUPNO
	26	17	7	6	19	75
35%	23%	9%	8%	25%	100%	

5.7.2. Metode analize podataka

Metode statističke obrada podataka koja su primjenjene kod ovog instrumenta su kako slijedi:

- Ispitivanje metrijskih svojstava upitnika: valjanost, pouzdanost, homogenost i reprezentativnost instrumenata i pojedinih čestica.
- Ispitivanje latentne struktura upitnika kroz faktorsku analiza i valjanost instrumenata.
- Analiza razlika između skupina ispitanika provjerit će se multivarijatnom analizom varijance (MANOVA) i diskriminacijskom analizom. Postupcima t-testova i jednofaktorskom analizom varijance (ANOVA) provjerit će se razlike između pojedinih skupova ispitanika. Ako analizirane varijable ne budu normalno distribuirane upotrijebit će se alternativni neparametrijski testovi kao što su Mann-Whitney U test i Kruskal-Wallis H test.
- Za ispitivanje odnosa (povezanosti) između varijabli izračunavat će se Pearson-ovi keficijenti korelacija za normalno distribuirane varijable, a Spearman-ovi koeficijenti ranga korelacija za varijable koje nisu normalno distribuirane.
- Za utvrđivanje povezanosti između skupina varijabli koristit će se regresijska analiza i kanonička korelacijska analiza.

5.7.3. Rezultati

5.7.3.1. Osnovni statistički pokazatelji svih varijabli Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3

Prije detaljne analize Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3, potrebno je protumačiti osnovne statističke pokazatelje svih pojedinačnih kategorijskih varijabli (18) te sumarnih varijabli svakog područja (A, B, C, D). Najprije su izračunate aritmetičke sredine, standardne devijacije, najmanji i najveći rezultati, koeficijenti asimetrije (skewness), koeficijenti spljoštenosti (Kurtosis) te normalnost distribucija frekvencija, testirana Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk testom za sve varijable.

Svi osnovni statistički parametri prikazani su u tablici 42. Pregledom rezultata Kolmogorov-Smirnov testa može se uočiti da su distribucije frekvencija sumarnih varijabli A, C i D područja normalne ($p > 5\%$), dok distribucija frekvencija sumarne varijable za B područje odstupa značajno od Gasusove krivulje, što znači da nije normalna. Distribucije frekvencija nekih kategorijskih varijabli nisu normalne, jer su $p = 0,000$. Varijable čije distribucije frekvencija značajno odstupaju od normalne krivulje su: A1, A2, A3, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C5 i C6. Distribucije frekvencija varijabli A4, C4, D1, D2, D3 i D4 ne odstupaju značajno od normalne distribucije. Primjenom Shapiro-Wilk testa nije dobivena normalna distribucija frekvencija niti za jednu pojedinačnu niti sumarnu varijablu ovoga Upitnika.

Ako je koeficijent asimetričnosti (skewness) jednak 0 onda je distribucija simetrična i slična normalnoj, a isto tako ako je koeficijent spljoštenosti jednak 0 onda je distribucija također slična normalnoj. Što se ovi koeficijenti više razlikuju od 0 to su distribucije frekvencija više pozitivno ili negativno asimetrične te spljoštenije ili šiljatije.

Koeficijenti asimetrije (skewness) su kod svih sumarnih varijabli A, B, C i D područja negativni što znači da su distribucije tih varijabli negativno asimetrične, odnosno da prevladavaju veći rezultati u varijablama. U ovom slučaju to znači da prevladavaju pozitivniji stavovi ispitanika u prethodnom vrednovanju neformalnog i informalnog učenja. Sve kategorijske (ordinalne) varijable imaju negativne koeficijente asimetričnosti pa se može pretpostaviti da prevladavaju pozitivniji stavovi ispitanika prema prethodnom vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.

Sumarne varijable koje definiraju A i D područje imaju negativne koeficijente spljoštenosti (Kurtosis) što upućuje na to da su distribucije ovih varijabli spljoštenije od normalne krivulje. Kod sumarnih varijabli za B i C područje koeficijent spljoštenosti je pozitivan pa je distribucija frekvencija šiljatija od normalne ili Gaussove krivulje. Zbog pozitivnih koeficijenata spljoštenosti distribucije frekvencija šiljatije su od normalne distribucije kod slijedećih pojedinačnih varijabli: A2, A3, A5, B1, B2, B3, C1, C2, C3, C4, C5, C6, D2 i D3. Spljoštenije distribucije od Gaussove krivulje imaju slijedeće kategorijske (ordinalne) varijable: A1, A4, D1 i D4.

TABLICA 42. Osnovni statistički pokazatelji: aritmetičke sredine (A.S.), standardne devijacije (S.D.), najmanji (Min) i najveći (Max) rezultati, koeficijenti asimetrije (skewness) (ASIM), koeficijenti spljoštenosti (Kurtosis) (SPLJ) i normalnost distribucije frekvencija (Kolmogorov-Smirnov) (KS):
DA-normalna, NE-nije normalna)

Varijable	A.S.	S.D.	Min	Max	ASIM	SPLJ	KS
A. Koji su mogući razlozi pristupanja vrednovanju znanja i kompetencija?	20,61	3,06	13	25	-0,67	-0,24	DA
A1 (1): Dogodilo Vam se već da usprkos znanju, vještinama i iskustvu niste mogli dobiti novi posao ili napredovati na postojećem poslu samo radi manjka formalne kvalifikacije (diplome)	3,28	1,26	1	5	-0,43	-0,92	NE
A2 (2): Kada birate obrazovni program važno Vam je da uz znanja i vještine daje i javnu ispravu (formalnu diplomu / uvjerenje)	4,39	0,86	1	5	-1,87	3,87	NE
A3 (3): Vrednovanje je odličan instrument kojim postojeća znanja i vještine mogu iskoristiti kao gradivne elemente za stjecanje budućih kvalifikacija	4,37	0,76	1	5	-1,68	4,57	NE
A4 (4): Očekujem da će poslodavci službene certifikate o položenim ishodima učenja na temelju vrednovanja cijeliti jednako kao da sam ista znanja i vještine stekao u formalnom obrazovanju (za zapošljavanje, napredovanje...)	4,19	0,81	2	5	-0,67	-0,33	DA
A5 (5): Očekujem da će obrazovne ustanove (npr. sveučilišta) službene certifikate o položenim ishodima učenja na temelju vrednovanja cijeliti jednako kao da sam ista znanja i vještine stekao u formalnom obrazovanju i da će mi tako položene elemente kolegija priznati i osloboditi me pohađanja i polaganja	4,39	0,83	1	5	-1,55	2,86	NE
B. Kako bi bilo najbolje informirati i podržati potencijalne kandidate u postupku vrednovanja?	13,39	1,62	9	15	-0,93	0,08	NE
B1 (6): Vrednovanje kao novu mogućnost koja će biti dostupna hrvatskim građanima treba promovirati Ministarstvo kroz različite nacionalne kampanje	4,41	0,77	2	5	-1,24	1,04	NE

B2 (7): Ustanove koje budu akreditirane za provedbu vrednovanja trebaju potencijalnim kandidatima pružiti sve nužne informacije o postupku vrednovanja, primjerima ispitnih pitanja i osigurati im osobu koja im može dati dodatne informacije	4,76	0,54	3	5	-2,22	4,03	NE
B3 (8): Vjerujem da mi je radi procjene sposobnosti da položim ispit za pojedini skup ishoda učenja potreban u ustanovi koja provodi vrednovanje i karijerni savjetnik / mentor sa kojim ću razgovarati u fazi pripreme za vrednovanje	4,21	0,90	1	5	-1,00	0,74	NE
C: Kako se koriste certifikati, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem?	25,68	3,25	16	30	-0,91	0,75	DA
C1 (9): Hrvatska slijedom preporuke vijeća Europske Unije o uvođenju vrednovanja (2012/C 398/01) treba svojim građanima omogućiti da certifikati i diplome dobivane temeljem vrednovanja imaju potpuno jednaku vrijednost kao i one dobivene na temelju formalnog obrazovanja	4,40	0,89	1	5	-1,58	2,25	NE
C2 (10): Da bi certifikati i diplome dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju formalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju	4,39	0,80	2	5	-1,31	1,30	NE
C3 (11): Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja	4,64	0,62	2	5	-1,89	3,82	NE
C4 (12): Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem ¾ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja	3,73	0,98	1	5	-0,63	0,15	DA
C5 (13): Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij	4,09	1,05	1	5	-1,04	0,18	NE
C6 (14): Visoka učilišta radi poticanja horizontale mobilnosti studenata trebaju razvijati skupove ishoda učenja tako da studenti mogu skupove prikupljene na programu iz jednog polja koristiti i u programima iz drugih polja. Primjerice,	4,43	0,79	2	5	-1,27	0,91	NE

studentu upisanom na program strojarstva bi trebao moći automatski priznati skupove ishoda učenja iz matematike prikupljene za vrijeme prethodnog studiranja na programu elektrotehnike ili građevine							
D: Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti	16,24	2,50	10	20	-0,28	-0,54	DA
D1 (15): Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja)	3,60	1,11	1	5	-0,65	-0,22	DA
D2 (16): Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štiti“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih certifikata i diploma te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa	4,20	0,80	2	5	-0,86	0,40	DA
D3 (17): Opravdano je za vrednovanje inzistirati na korištenju budućeg nacionalnog anketnog on-line sustava u kojem bi kandidati davali odgovore o zadovoljstvu sa provedenim postupkom i njegovim elementima	4,25	0,68	3	5	-0,36	-0,80	DA
D4 (18): Radi osiguravanja kvalitete postupka vrednovanja ono bi se moralo moći provoditi samo u ustanovama koje imaju već akreditirane obrazovne programe iz tog područja	4,19	0,87	2	5	-0,87	-0,01	DA

Tumačenje osnovnih statističkih pokazatelja svodi se na interpretaciju prosječnih rezultata i prosječnog raspršenja svih analiziranih varijabli. Najprije će se analizirati aritmetičke sredine i standardne devijacije sumarnih varijabli za sva četiri područja.

Prosječan rezultat sumarne varijable A područja iznosi 20,61 a standardna devijacija 3,06. Odgovor na pitanje kojoj kategoriji pripada ovaj prosječan rezultat, dobit će se dijeljenjem s brojem varijabli A područja. Rezultat ove računske operacije je 4,12 pa se može zaključiti da prosječan odgovor na pitanja u skupini A: „**Koji su mogući razlozi pristupanja vrednovanju znanja i kompetencija radi dobivanja certifikata i diploma?**“ pripada kategoriji „uglavnom se slažem“. Može se smatrati da se ispitanici *uglavnom slažu* kako je važna formalizacija vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, tj razine znanja i kompetencija, putem odgovarajućih javnih isprava (certifikata i diploma).

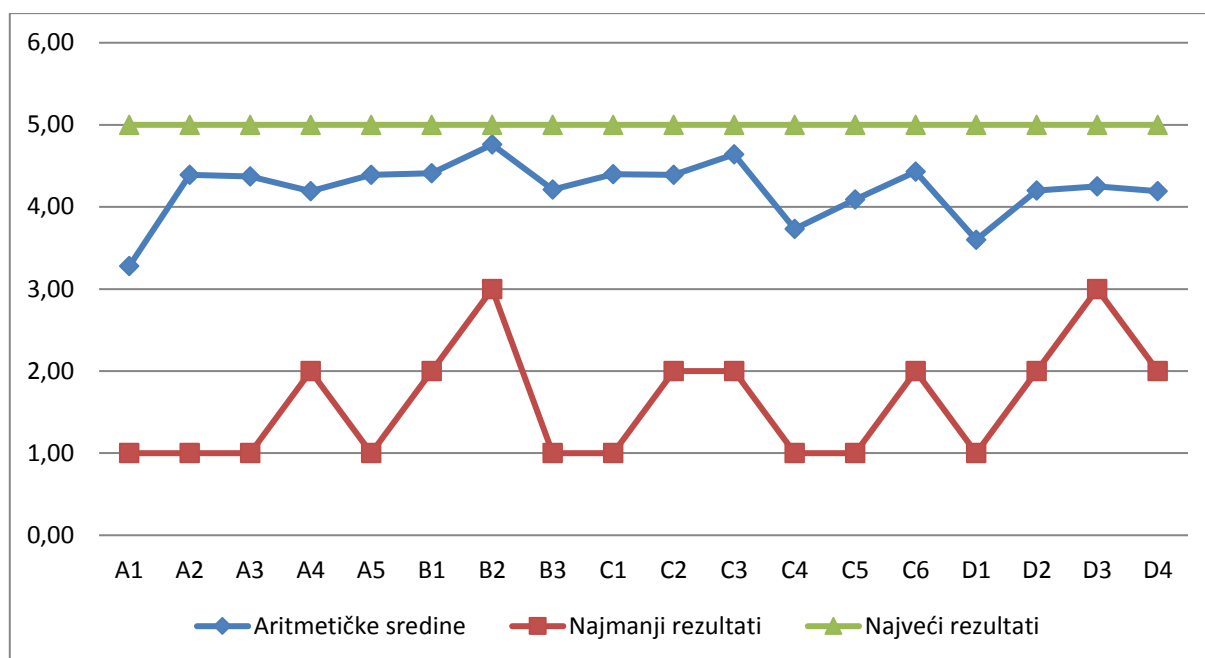
Aritmetička sredina sumarne varijable B područja iznosi 13,39 a standardna devijacija 1,62. Podijeli li se ovaj prosječan rezultat s brojem varijabli u ovom području dobit će se 4,46. Može se zaključiti da je prosječan odgovor na pitanja unutar sumarne varijable B: „**Kako bi bilo najbolje informirati i podržati potencijalne kandidate u postupku vrednovanja?**“ pripada

kategoriji „*uglavnom se slažem*”. Ispitanici se *uglavnom slažu* da je važno dobro informirati i podržati potencijalne kandidate u postupku vrednovanja.

Prosječan rezultat sumarne varijable područja C iznosi 25,68 a standardna devijacija 3,25. Podijeli li se i ova vrijednost s brojem varijabli u području C dobit će se 4,28. To znači da prosječan odgovor na pitanje unutar sumarne varijable C: „***Kako se koriste certifikati, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem***“ pripada kategoriji „*uglavnom se slažem*”. Ispitanici se *uglavnom slažu* da je potrebno uvažavati i koristiti javne isprave, bodove i diplome, ostvarene vrednovanjem na nekim drugim adekvatnim institucijama.

Aritmetička sredina sumarne varijable D područja iznosi 16,24 a standardna devijacija 2,50. Podijeli li se ovaj prosječan rezultat s brojem varijabli u ovom području dobit će se 4,06. Može se zaključiti da prosječan odgovor na pitanje unutar sumarne varijable D: „***Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti***“ pripada kategoriji „*uglavnom se slažem*”. Ispitanici se *uglavnom slažu* da je bitno osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti.

Za tumačenje prosječnih odgovora ispitanika na svakoj pojedinačnoj kategorijskoj (ordinalna) varijabli poslužit će slika 15 na kojoj su prikazane aritmetičke sredine, najmanji i najveći rezultati svake pojedine ordinalne varijable *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja –K3*



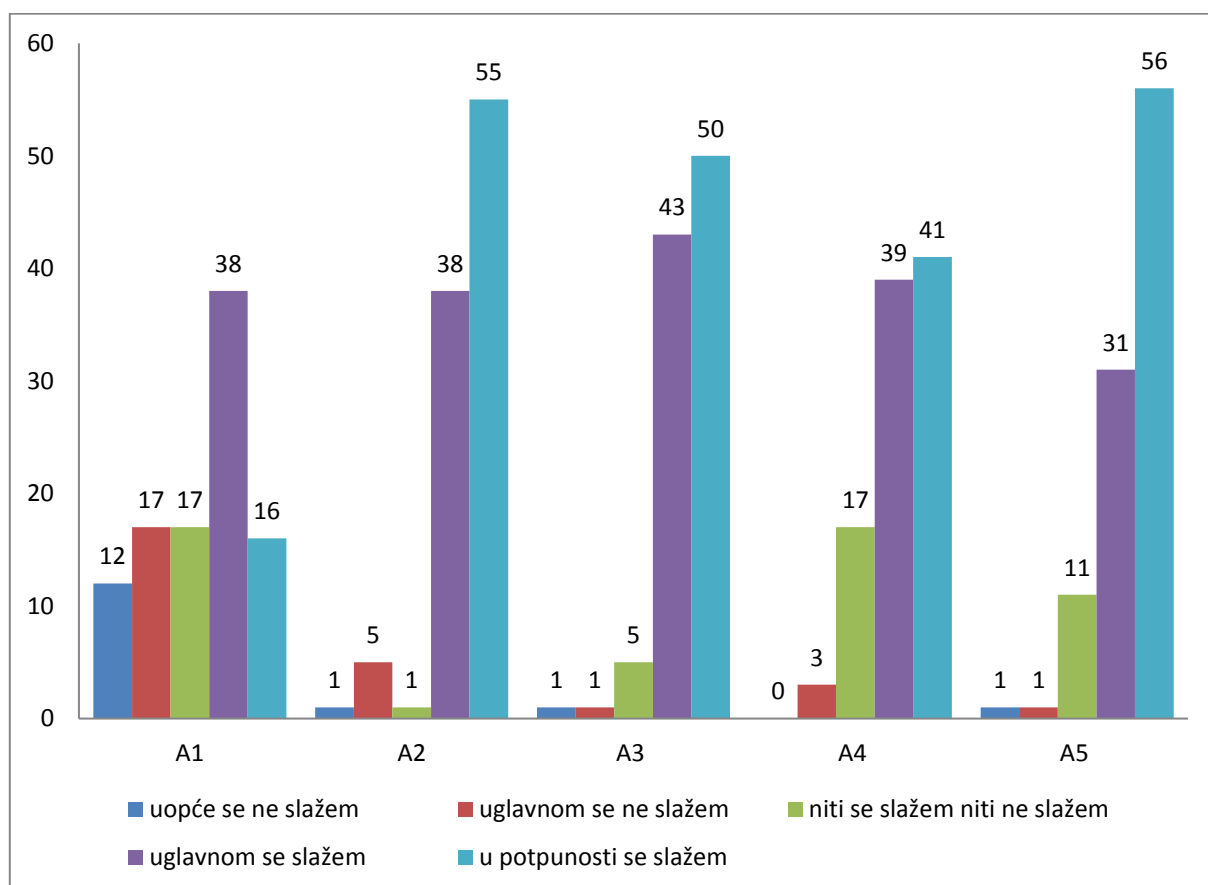
Slika 15. - Prosječne vrijednosti, najmanji i najveći rezultati kategorijalnih varijabli Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Najmanji prosječan rezultat, koji spada u kategoriju “*niti se slažem niti se ne slažem*”, dobiven je na varijabli A1. To znači da se ispitanici dali dvojbene odgovore o tome je li im se *dogodilo da usprkos znanju, vještinama i iskustvu nisu mogli dobiti novi posao ili napredovati na postojećem poslu samo radi manjka formalne kvalifikacije (diplome)*.

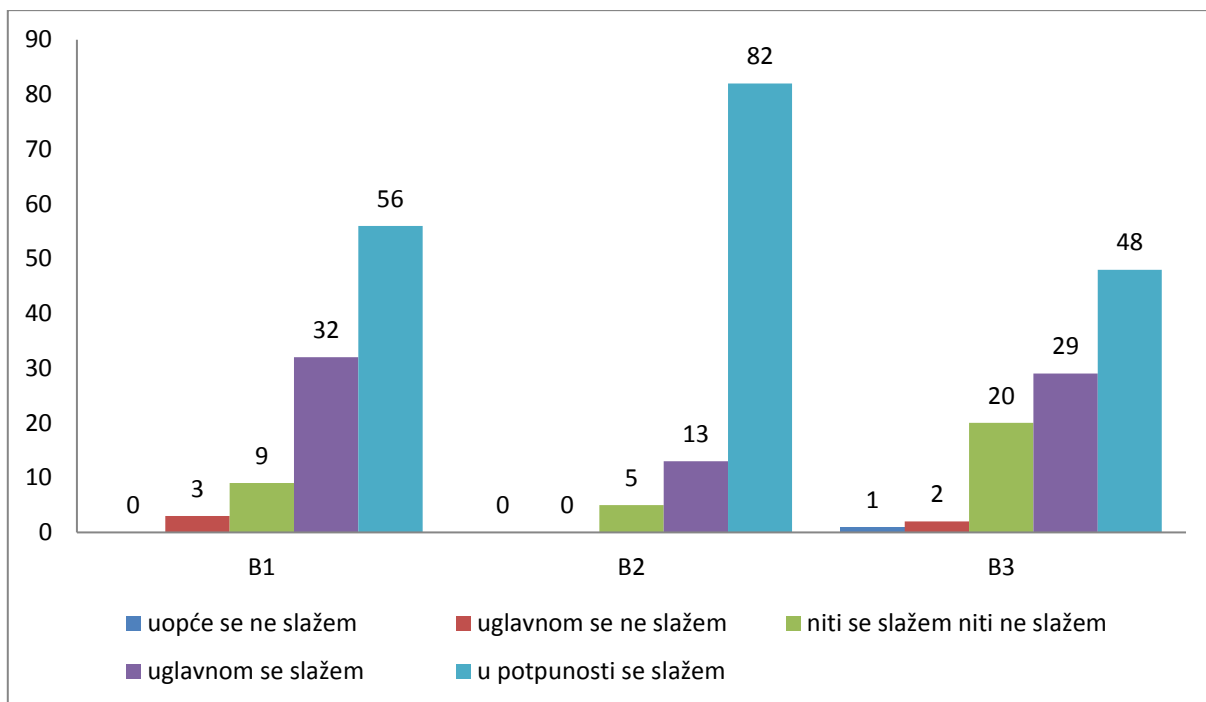
Prosječne vrijednosti varijabli B2 i C3 pripadaju kategoriji “*u potpunosti se slažem*”. Ispitanici se potpuno slažu da ustanove koje budu akreditirane za provedbu vrednovanja trebaju potencijalnim kandidatima pružiti sve nužne informacije o postupku vrednovanja, primjerima ispitnih pitanja i osigurati im osobu koja im može dati dodatne informacije (B2) te ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja (C3).

Kod svih preostalih kategorijskih (ordinalnih) varijabli prosječni rezultati kreću se od 3,60 za D1 (*Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i prodajom diploma od klasičnog postupka studiranja - stjecanja i vrednovanja*) do 4,43 za C6 (*Visoka učilišta radi poticanja horizontale mobilnosti studenata trebaju razvijati skupove ishoda učenja tako da studenti mogu skupove prikupljene na programu iz jednog polja koristiti i u programima iz drugih polja*), što odgovara kategoriji „*uglavnom se slažem*“.

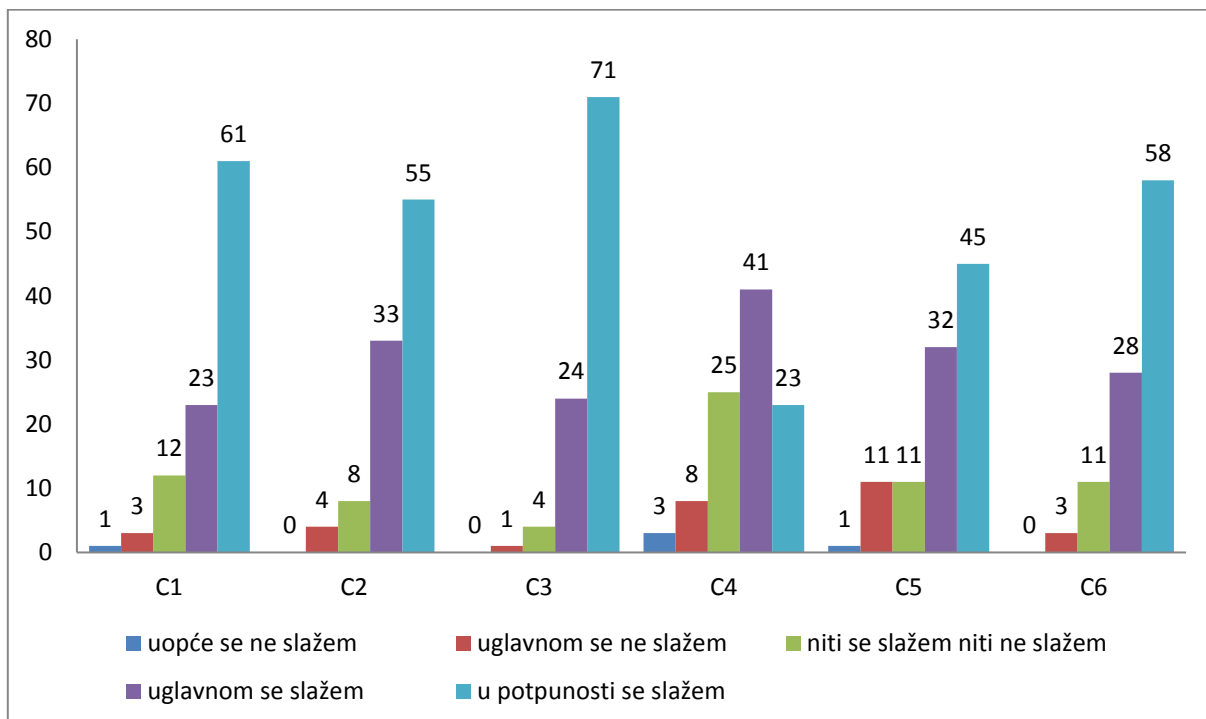
Navedeni nam rezultati daju informacije o prosječnoj razini stavova ispitanika o „izjednačavanju“ rezultata neformalnog i informalnog učenja sa onima u formalnom obrazovanju. Međutim, prikaz rezultata po kategorijama na svim pojedinačnim varijablama *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja – K3* upotpunit će informacije o raspodjeli odgovora ispitanika. U tu svrhu grafički će se prikazati (slike: 16,17,18,19) postoci odgovora po kategorijama svih pojedinačnih varijabli ovoga upitnika.



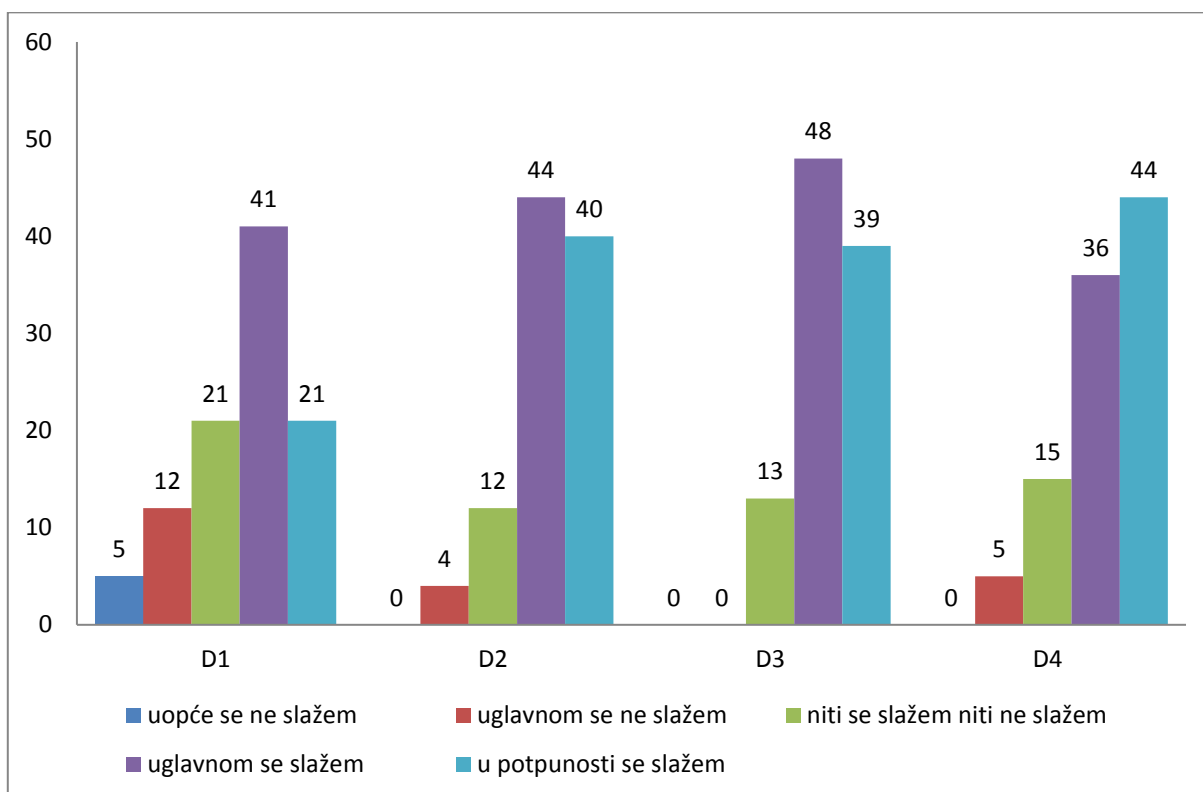
Slika 16. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje *moćnih razloga pristupanja vrednovanju*



Slika 17. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje *boljeg informiranja i podrške potencijalnim kandidatima u postupku vrednovanja*



Slika 18. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje *korištenja javnih isprava, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem*



Slika 19. - Postoci odgovora po kategorijama pojedinačnih varijabli koje definiraju područje osiguravanja kvalitete vrednovanja i priznavanja koje je primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti

5.7.3.2. Utvrđivanje valjanosti Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja – K3

Za donošenje odluke o kvaliteti **Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3** potrebno je bilo ispitati valjanost upitnika odnosno utvrditi što upitnik mjeri. I ovdje je za utvrđivanje valjanosti mjernog instrumenta korištena faktorska analiza kao i kod instrumenta K2. U slučaju nedvojbenog prepoznavanja značajnih faktora smatra se da je instrument valjan, jer se mogu definirati predmeti njegova mjerenja.

U svrhu utvrđivanja valjanosti **Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3**, provedena je faktorska analiza tog upitnika pod komponentnim modelom, a učinjena je i kosa rotacija (engl. Direct Oblimin) zadržanih glavnih komponenti. Osim za utvrđivanje valjanosti upitnika, faktorska analiza provedena je i zbog utvrđivanja njegove latentne strukture.

Prije nego se pristupilo provođenju faktorske analize potrebno je bilo provjeriti da li je matrica korelacija pogodna za faktorizaciju. U tu svrhu izračunata su dva pokazatelja: Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) i Bartlett's Test of Sphericity koji su prikazani u tablici 43. Budući je Kaiser-Meyer-Olkin mjera pogodnosti uzorka veća od 0,6 i Bartlettov test sferičnosti značajan ($p < 5\%$), može se zaključiti da je provođenje faktorska analiza na ovom Upitniku opravdano (Pallant, 2007).

TABLICA 43. Rezultati opravdanosti provođenja faktorske analize

Kaiser-Meyer-Olkin mjera pogodnosti uzorka (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy - KMO)	0,669 (>0,6)	
Bartlett-ov test sferičnosti (Bartlett's Test of Sphericity)	Hi-kvadrat	452,335
	Stupnjevi slobode	153
	Značajnost (p)	0,000
	(<0,01%)	

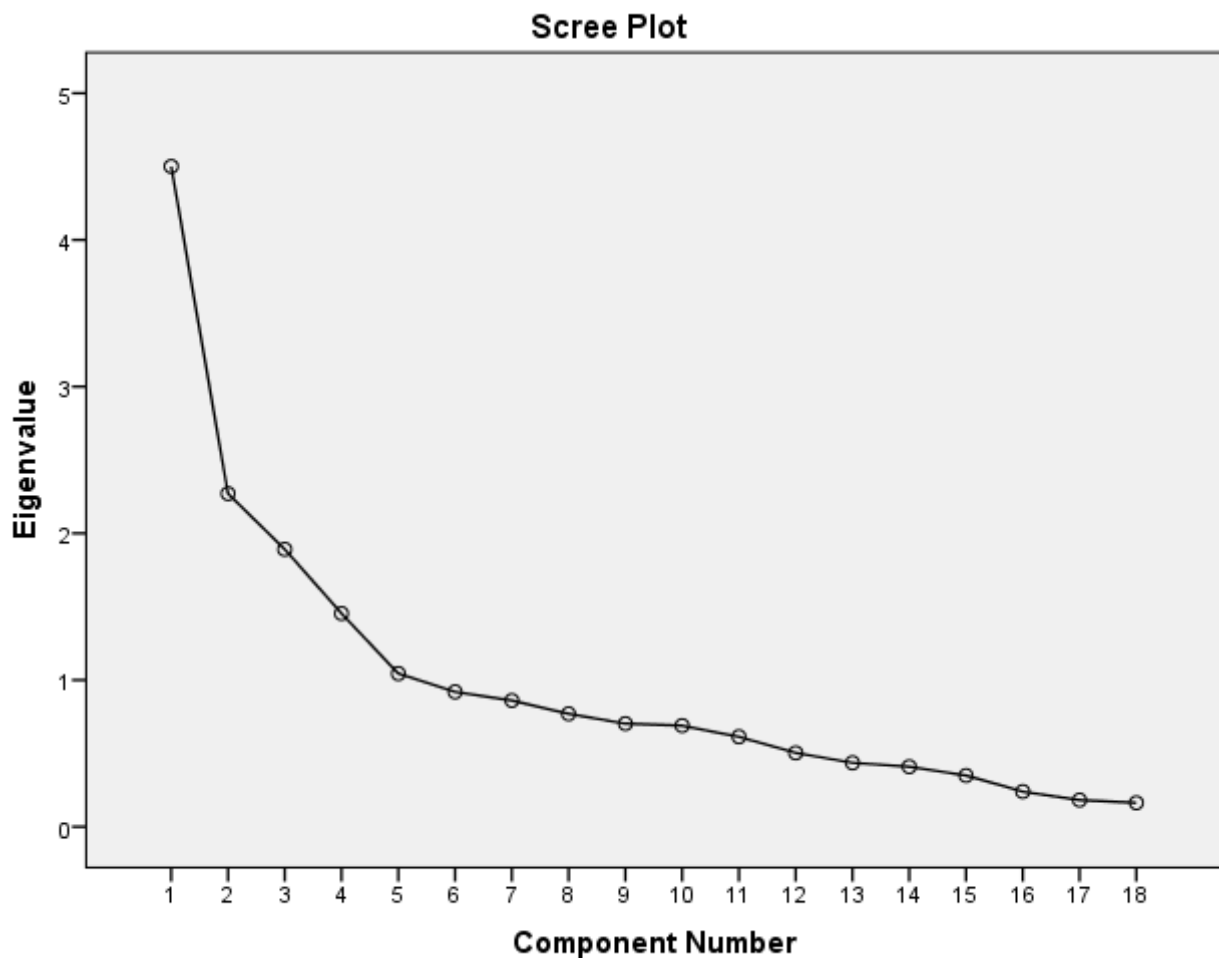
Iz matrice korelacija manifestnih varijabli izračunate su svojstvene vrijednosti koje predstavljaju varijance komponenti, a prikazane su u tablici 44.

TABLICA 44. Svojstvene vrijednosti matrice korelacija čestica Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Komponente	Svojstvene vrijednosti	Kumulativna varijanca	% zajedničke varijance
1	4,50	4,50	25,01
2	2,27	6,77	37,62
3	1,89	8,66	48,13
4	1,45	10,12	56,20
5	1,04	11,16	62,00
6	0,92	12,08	67,11
7	0,86	12,94	71,90
8	0,77	13,71	76,17
9	0,70	14,41	80,08
10	0,69	15,10	83,91
11	0,61	15,72	87,31
12	0,50	16,22	90,11
13	0,44	16,66	92,53
14	0,41	17,07	94,81
15	0,35	17,42	96,75
16	0,24	17,65	98,08
17	0,18	17,84	99,09
18	0,16	18,00	100,00

Broj komponenti (faktora) koje treba zadržati može se dobiti primjenom Guttman-Kaiser kriterija koji zadržava onoliko komponenti koliko ima svojstvenih vrijednosti većih ili jednakih 1. U ovom slučaju broj faktora bio bi 5. S obzirom na 18 manifestnih varijabli to bi bio preveliki broj faktora. Stoga će se primijeniti kriterij *dijagrama prijevoja* (scree test, Catell, 1966). U tu svrhu potrebno je grafički prikazati svojstvenih vrijednosti što je učinjeno na slici 20.

Na slici 20 je vidljivo da poslije 2. točke krivulja mijenja oblik i tvori prvi prijevoj. To znači da je prema ovom kriteriju potrebno zadržati 2 komponente (faktora). Također je vidljivo da krivulja tvori i drugi prijevoj poslije 5 točke. Opravdano bi bilo provesti i faktorsku analizu zadržavajući 5 komponenti (faktora). Temeljem analize projekcija varijabli na faktore i mogućnosti prepoznavanja latentne strukture *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*, izabrat će se adekvatna faktorska struktura i ona će se analizirati. Za utvrđivanje faktorske valjanosti navedenog Upitnika koristit će se analiza dobivena za 2 zadržana faktora.



Slika 20. - Prikaz svojstvenih vrijednosti (Eigenvalues)

Dvije glavne komponente koje predstavljaju latentni prostor predprocjene *vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*, potrebno je identificirati i ako je moguće imenovati. Za identifikaciju glavnih komponenti odnosno faktora izvršena je ortogonalna (engl. Varimax) i kosa (engl. Direct Oblimin) rotacija tih komponenti. Međutim, za identifikaciju dobivenih faktora poslužili su rezultati kose rotacije glavnih komponenti, metodom Direct Oblimin s Kaiserovom normalizacijom. Poslije kose rotacije zadržanih komponenti izračunate su paralelne i ortogonalne projekcije svake varijable *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3* na ekstrahirane faktore (tablica 45). Paralelne projekcije varijabli na faktore predstavljaju matricu sklopa, a ortogonalne projekcije predstavljaju matricu strukture ili korelacije varijabli s faktorima. Temeljem matrice sklopa ili paralelnih projekcija varijabli na faktore moguće je identificirati ekstrahirane faktore odnosno definirati latentnu strukturu *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*. U tome će pomoći i matrica strukture ili korelacije varijabli s faktorima. Komunaliteti pomnoženi sa 100 predstavljaju postotak varijance koju svaka manifestna (kategorijska) varijabla dijeli s latentnom strukturom, u ovom slučaju sastavljenoj od dva faktora. To je ujedno i udio varijance svake varijable u svim zadržanim faktorima latentne strukture.

TABLICA 45. Komunaliteti, paralelne projekcije i korelacije varijabli s faktorima

Varijable	Komunaliteti	Paralelne projekcije		Ortogonalne projekcije ili korelacije varijabli s faktorima	
		Faktori: I.	II.	Faktori: I.	II.
A. Koji su mogući razlozi pristupanja vrednovanju?					
A1	0,34	0,58		0,54	
A2	0,22	0,45		0,46	
A3	0,55	0,74		0,70	
A4	0,33	0,57		0,58	
A5	0,44	0,60		0,64	
B. Kako bi bilo najbolje informirati i podržati potencijalne kandidate u postupku vrednovanja?					
B1	0,33	0,39		0,45	
B2	0,26	0,50		0,46	
B3	0,20	0,42		0,43	
C. Kako se koriste certifikati, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem?					
C1	0,46	0,65		0,67	
C2	0,24	0,37		0,41	
C3	0,42	0,65		0,62	
C4	0,38	0,60		0,61	
C5	0,37		0,59		0,60
C6	0,33	0,47		0,52	
D. Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti					
D1	0,45		0,68		0,64

D2	0,58		0,77		0,76
D3	0,30		0,37		0,43
D4	0,58		0,72		0,74

Promatraju li se paralelne projekcije varijabli na prvi faktor može se uočiti da 5 varijabli koje pokrivaju područje A (*Mogući razlozi pristupanja vrednovanju*) imaju visoke projekcije na prvi faktor koje se kreću od 0,74 za varijablu A3; 0,60 za A5; 0,58 za A1; 0,57 za A4 i 0,45 za A2. Prvi faktor definiraju i varijable područja B (*Najbolji način informiranja i podržavanja potencijalnih kandidata u postupku vrednovanja*). Najveću projekciju na ovaj faktor ima varijabla B2 (0,50), zatim varijabla B3 (0,42) pa onda varijabla B1 (0,39). Prvi faktor definira i 5 varijabli područja C: (*Korištenje javnih isprava, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem*). Najveću projekciju imaju varijable C1 i C3 (0,65), zatim C4 (0,60), pa C6 (0,47) i na kraju C2 (0,37).

Prvi faktor se može prepoznati kao važnost vrednovanja, informiranja, podrške i certificiranja te priznavanja znanja stečenog neformalnim i informalnim učenjem.

Drugi faktor primarno definiraju varijable područja D (*Osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja koje su primjerene našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti*). Najveću projekciju ima varijabla D2 (0,77), zatim varijable D4 (0,72), pa varijabla D1 (0,68), a najmanju projekciju nalazimo kod varijable D3 (0,37). Varijabla C5 (*Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij*) također sudjeluje u kreiranju drugog faktora s projekcijom 0,59. Temeljem navedenog, **drugi faktor se može prepoznati kao osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja koje je primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti.**

U tablici 46 prikazana je jakost svakog faktora, izražena udjelom varijance u ukupnoj latentnoj strukturi *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*. Također su prikazane korelacije između faktora (Petz, Kolesarić, & Ivanec, 2012).

TABLICA 46. Korelacije između faktora i udio svakog faktora u ukupnoj varijanci latentne strukture

Faktori:	Varijanca faktora	% varijance faktora	I.	II.
I.	4,36	60,84	1,00	0,21
II.	2,81	39,16		1,00

Prvi faktor ima najveći udio u varijanci latentne strukture navedenog Upitnika što iznosi 60,84%. Drugi faktor sudjeluje u varijanci latentne strukture Upitnika s 39,16%. Korelacija između prvog i drugog faktora iznosi 0,21 pa se može zaključiti da ova dva faktora nisu međusobno povezana na razini značajnosti $p < 5\%$.

Za bolji pregled latentne strukture *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3* na slici 21 su grafički prikazane paralelne projekcije svih varijabli na ekstrahirane faktore.



Slika 21. - Paralelne projekcije varijabli upitnika na faktore

5.7.3.3. Metrijska svojstva Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3

Da bi ispitali metrijska svojstva **Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3**, podaci su opet obrađeni programom RTT7, stb (Dizdar, 1999) u sustavu STATISTICA for Windows.

Metrijske svojstva cjelokupnog *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*, određenog pod različitim modelima mjerenja, navedene su u tablici 47. Sve metrijske karakteristike veoma su dobre. Pouzdanosti izračunate na temelju sva tri poznata modela veće su od 0,80.

TABLICA 47. Metrijske karakteristike Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

λ_6	α	r_{tt}	r	h	ρ_1	ρ_2	ρ_3	ρ_4	ρ_5
0,901	0,836	0,827	0,803	0,210	0,805	0,813	0,990	0,623	0,956

Legenda:

λ_6 - Guttman-Nicewanderova mjera pouzdanosti

α - Cronbach-Kaiser-Caffreyeva mjera pouzdanosti

r_{tt} - Standardna mjera pouzdanosti

r - Koeficijent reprezentativnosti testa

h - Standardna mjera homogenosti testa

ρ_1 – Ocjena donje granice pouzdanosti

ρ_2 - Donja granica pouzdanosti pod image modelom

ρ_3 - Gornja granica pouzdanosti pod image modelom

ρ_4 - Donja granica pouzdanosti pod mirror image modelom

ρ_5 - Gornja granica pouzdanosti pod mirror image modelom

Guttman-Nicewanderova mjera pouzdanosti (Nicewander, 1975 prema Dizdar, 1999), a ujedno i najveća moguća mjera pouzdanosti koja se može dobiti na ovom upitniku iznosi 0,901. Isto tako, visoka vrijednost dobivena je procjenom Cronbach-Kaiser-Caffreyeve (α) mjere pouzdanosti (Kaiser, Caffrey, 1965 prema Dizdar, 1999 i prema Mejovšek, 2013), koja iznosi 0,836. Mjera pouzdanosti koja pretpostavlja jednake udjele svih varijabli u ukupnom rezultatu upitnika, naziva se standardna mjera pouzdanosti i iznosi 0,827. Budući da je i ova mjera pouzdanosti, kao i prethodne dvije, veća od 0,80 može se smatrati da se navedeni Upitnik pouzdan i prihvatljiv (Pallant, 2007) mjerni instrument te da dobro mjeri *vrednovanje neformalnog i informalnog učenja*. Ovu tezu potkrepljuje visoka reprezentativnost Upitnika koja iznosi 0,803. Međutim, malo niža homogenost $h=0,21$ upućuje na činjenicu da je ovo heterogen mjerni instrument te da se sastoji od najmanje dva nezavisna predmeta mjerenja. S obzirom da kod ovakvih instrumenata homogenost veoma rijetko prelazi vrijednost 0,45 može se reći da je za ovaj Upitnik sasvim zadovoljavajuća. U prilog ovome ide i činjenica da je latentna struktura definirana sa dva značajna faktora, odnosno da je Upitnik definiran sa dva osnovna predmeta mjerenja. Zbog toga je homogenost niža od ostalih mjernih karakteristika *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*.

Važno je razmotriti procjene donje i gornje granice pouzdanosti pod različitim modelima, odnosno intervale u kojima će se sigurno nalaziti koeficijenti pouzdanosti procjenjeni na sličnim uzorcima ispitanika. Tako, donja granica pouzdanosti ρ_1 (Momirović, 1975 prema Dizdar, 1999) iznosi 0,805. Donja granica pouzdanosti pod image modelom ρ_2 (Momirović,

Dobrić, 1976 prema Dizdar, 1999) veoma je slična koeficijentu ρ_1 i iznosi 0,813. Gornja granica pouzdanosti pod image modelom ρ_3 (Zakrajšek, Momirović, Dobrić, 1977 prema Dizdar, 1999) iznosi 0,99. To znači da bi se, u nekom ponovljenom istraživanju, procjene pouzdanosti ovoga Upitnika pod image modelom trebale nalaziti u intervalu od 0,813 do 0,99. Budući da donja granica pouzdanosti pod mirror image modelom (ρ_4) (Momirović, Gredelj, 1980 prema Dizdar, 1999) iznosi 0,623 a gornja granica pouzdanosti (ρ_5) pod istim modelom (Momirović, Gredelj, 1980) iznosi 0,956 može se pretpostaviti da Cronbach-Kaiser-Caffreyeva procjena pouzdanosti neće pasti ispod vrijednosti 0,623 niti će prijeći vrijednost od 0,956 kod *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*.

S obzirom da je komponentni model faktorske analize proizveo 2 značajna faktora, moguće je bilo analizirati tako dobivenu latentnu strukturu *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*. To upućuje na činjenicu da se je dijagnostička valjanost mogla utvrditi na temelju manifestnih rezultata na svim česticama navedenog upitnika. **Uzimajući u obzir ostale mjerne karakteristike upitnika, može se zaključiti da su sve metrijske karakteristike veoma dobre, te da se ovaj Upitnik može koristiti kao instrument za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.**

Za analizu metrijskih karakteristika pojedinih varijabli/čestica koje određuju *cjelokupni prostor za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*, poslužit će tablica 48.

TABLICA 48. Metrijska svojstva varijabli Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Varijable/ čestice	Donja granica pouzdanosti varijabli (P)	Koeficijenti valjanosti varijabli (F)	Koeficijenti diskriminativnosti varijabli (D)
A1	0,32	0,45	0,44
A2	0,49	0,47	0,50
A3	0,63	0,64	0,60
A4	0,62	0,57	0,53
A5	0,65	0,65	0,61
B1	0,36	0,52	0,51
B2	0,44	0,43	0,45
B3	0,42	0,45	0,45
C1	0,57	0,69	0,64
C2	0,34	0,49	0,49
C3	0,51	0,59	0,54
C4	0,61	0,62	0,58
C5	0,38	0,38	0,43
C6	0,41	0,55	0,54
D1	0,41	0,17	0,29
D2	0,57	0,30	0,40
D3	0,32	0,52	0,53
D4	0,35	0,49	0,54

Donja granica pouzdanosti varijabli kreće se u raspon od 0,32 za A1 i D3 do 0,65 za A5.

Koeficijenti valjanosti varijabli/čestica predstavljaju korelacije varijabli s prvima predmetom mjerenja Upitnika ili s prvom glavnom komponentom. Od 18 varijable *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*, 17 varijabli ima zadovoljavajuće i veoma dobre koeficijente valjanosti ($F > 0,30$), osim varijable D1 čiji koeficijent valjanosti iznosi 0,17.

Koeficijenti diskriminativnosti varijabli/čestica predstavljaju korelacije tih varijabli sa sumarnim rezultatom Upitnika. Najslabiji koeficijent diskriminativnosti ima varijabla D1 (0,29). Sve ostale varijable imaju veoma dobre koeficijente diskriminativnosti koji su veći od 0,43.

Metrijska svojstva varijabli navedenog Upitnika veoma su dobra, osim kod varijable D1 (*Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja)*). Međutim, metrijska svojstva varijable D1 također zadovoljavaju kriterije pouzdanosti, valjanosti i diskriminativnosti pa nije potrebno transformirati ovu varijablu.

Upitnik za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3 valjan je mjerni instrument jer mjeri upravo ono što bi trebao mjeriti te se njegovom primjenom dobivaju egzaktni podaci **o mogućim razlozima pristupu vrednovanja znanja i kompetencija, potrebama za informiranjem i podrškom potencijalnih kandidata u postupku vrednovanja, načinu korištenja javnih isprava (certifikata i diploma) ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem te o osiguravanju kvalitete vrednovanja i priznavanja primjerenih našoj kulturi i sustavu vrijednosti.**

5.7.3.4. *Razlike u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja s obzirom na radno iskustvo ispitanika*

Da bi testirali pomoćnu pod-hipotezu koja glasi:

PH1: *Postoje statistički značajne razlike u stavovima prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika s obzirom na njihovo dosadašnje radno iskustvo*

potrebno je bilo definirati nominalnu nezavisnu varijablu „Radno iskustvo“ i skup zavisnih varijabli koji je sadržavao 18 kategorijskih varijabli *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*.

U svrhu testiranja postavljene pod-hipoteze potrebno je bilo utvrditi razlike u razini vrednovanja neformalnog i informalnog učenja između ispitanika s: 1 – manje od jedne godine radnog iskustva, 2 –jedne i više godina radnog iskustva, 3 – bez radnog iskustva.

Budući da zavisne varijable nisu normalno distribuirane, potrebno je bilo obraditi podatke diskriminacijskom analizom i to programom za robusnu diskriminacijsku analizu ROBDIS ((Nikolić, 1991), prema Mejovšek, 2013.). Rezultati su prikazani u tablici 49.

TABLICA 49. Rezultati robusne diskriminacijske analize/*Analize razlika vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika (N=75) koji imaju manje od 1 godine radnog iskustva (1) (N1=25), koji imaju jednu i više godina radnog iskustva (2) (N2=31) i onih koji nemaju radnog iskustva (3) (N3=19)*

Diskriminacijske funkcije		Centroidi ili aritmetičke sredine			Standardne devijacije			F	p
	vrijednosti	manje od 1 godine (1)	1 i više godina (2)	bez iskustva (3)	manje od 1 godine (1)	1 i više godina (2)	bez iskustva (3)		
I.	1,08	0,83	-0,62	-0,01	1,12	1,14	1,10	9,88	0,000
II.	0,48	0,29	0,39	-0,49	1,25	1,23	1,56	5,89	0,005

Ekstrahirane su dvije diskriminacijske funkcije, te su izračunate aritmetičke sredine (centroidi) na diskriminacijskim funkcijama, posebno za ispitanike koji imaju manje od 1 godine radnog iskustva, posebno za ispitanike koji imaju 1 i više godina radnog iskustva te posebno za ispitanike koji nemaju radnog iskustva, na prostoru vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Isto tako izračunate su standardne devijacije, F testovi i pogreške koje se čine prilikom odbacivanja PH1 pod-hipoteze, tj. značajnost razlika. Prva diskriminacijska funkcija (I.) značajna je na razini $p < 0,1\%$, a test razlika između aritmetičkih sredina (centroida) na ovoj diskriminacijskoj funkciji (F) iznosi 9,88, dok diskriminacijska vrijednost iznosi 1,08. Aritmetičke sredine ili prosječne vrijednosti (centroidi) na diskriminacijskoj funkciji udaljene su najviše 1,45 standardnih devijacija.

Temeljem navedenog može se na prvoj diskriminacijskoj funkciji prihvatiti pod-hipotezu PH1 te zaključiti da *postoje statistički značajne razlike u stavovima prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika s obzirom na njihovo dosadašnje radno iskustvo*. Najveći, što znači i najbolji prosječan rezultat imaju ispitanici s radnim iskustvom do jedne godine (0,83 standardne devijacije), zatim ispitanici s manje od jedne godine radnog iskustva (0,29 standardnih devijacija), dok najmanji prosječan rezultat postižu ispitanici s više od 1

godine radnog iskustva (-0,62 standardne devijacije). Proizlazi da polaznici s radnim iskustvom manjim od jedne godine imaju najpozitivnije stavove o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, na prvoj diskriminacijskoj funkciji.

Druga diskriminacijska funkcija (II.) značajna je na razini $p < 0,5\%$. Budući da je $p < 5\%$ može se zaključiti da se ispitanici statistički značajno razlikuju i na II. diskriminacijskoj funkciji. Test razlika između aritmetičkih sredina (F) iznosi 5,89, a diskriminacijska vrijednost 0,48. Temeljem navedenog može se i na drugoj diskriminacijskoj funkciji prihvatiti hipotezu PH1 te zaključiti da *postoje statistički značajne razlike u stavovima prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika s obzirom na njihovo dosadašnje radno iskustvo*. Najveći, što znači i najbolji prosječan rezultat imaju ispitanici s jednom i više godina radnog iskustva (0,39 standardnih devijacija), zatim ispitanici s manje od 1 godine radnog iskustva (0,29 standardnih devijacija), dok najmanji prosječan rezultat postižu ispitanici bez radnog iskustva (-0,49 standardnih devijacija). Proizlazi da **polaznici s duljim radnim iskustvom imaju najpozitivnije stavove o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, na drugoj diskriminacijskoj funkciji**.

Za definiranje strukture diskriminacijskih funkcija potrebno je analizirati diskriminacijske koeficijente i korelacije s diskriminacijskom funkcijom koji se nalaze u tablici 50.

TABLICA 50. Struktura I. i II. diskriminacijske funkcije

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti		Korelacije s diskriminacijskom funkcijom	
	I.	II.	I.	II.
A1	-0,20	0,25	-0,30	0,36
A2	-0,07	-0,08	-0,14	-0,17
A3	-0,28	0,31	-0,32	0,49
A4	0,19	0,22	0,30	0,42
A5	0,07	0,15	0,13	0,26
B1	0,36	-0,28	0,44	-0,33
B2	-0,20	0,05	-0,31	-0,12
B3	0,08	-0,03	0,19	-0,11
C1	0,02	0,03	0,15	0,12
C2	-0,06	0,33	0,15	0,52
C3	0,01	0,51	0,08	-0,28
C4	0,01	0,18	0,09	0,16
C5	-0,01	0,24	-0,10	0,27
C6	0,01	0,18	0,09	0,22
D1	0,72	0,32	0,77	0,79
D2	0,22	0,09	0,36	0,29
D3	-0,08	0,28	-0,19	0,44
D4	0,28	-0,10	0,37	-0,25

Varijable koje najviše sudjeluju u kreiranju prve diskriminacijske funkcije, na kojoj se značajno razlikuju ispitanici s obzirom na godine radnog iskustva su: D1: *Postupak provedbe*

vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja) (0,72), B1: Vrednovanje kao novu mogućnost koja će biti dostupna hrvatskim građanima treba promovirati Ministarstvo kroz različite nacionalne kampanje (0,36), D4: Radi osiguravanja kvalitete postupka vrednovanja ono bi se moralo moći provoditi samo u ustanovama koje imaju već akreditirane obrazovne programe iz tog područja (0,35), A3: Vrednovanje je odličan instrument kojim postojeća znanja i vještine mogu iskoristiti kao gradivne elemente za stjecanje budućih kvalifikacija (-0,28) i D2: Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štititi“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih javnih isprava (certifikata i diploma) te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa (0,22).

Temeljem navedenih koeficijenata prva diskriminacijska funkcija predstavlja **osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja primjerenog našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti.**

Drugu diskriminacijsku funkciju primarno definiraju varijable C3: *Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja* (0,51), C2: *Da bi javne isprave (certifikati i diplome) dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju formalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju* (0,33), D1: *Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja* (0,32) i A3: *Vrednovanje je odličan instrument kojim postojeća znanja i vještine mogu iskoristiti kao gradivne elemente za stjecanje budućih kvalifikacija* (0,31).

Temeljem navedenih koeficijenata druga diskriminacijska funkcija primarno predstavlja **mogućnost korištenja javnih isprava, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem za stjecanje novih kvalifikacija.**

Da bi se utvrdile razlike na svakoj pojedinoj varijabli *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja*, prema procjeni ispitanika - polaznika s obzirom na duljinu njihovog radnog iskustva, potrebno je bilo primijeniti jednofaktorsku analizu varijance (ANOVA) za nezavisne uzorke. Budući da su sve manifestne varijable nenormalno

distribuirane, primijenila se je neparametrijska alternativa ANOVE za nezavisne uzorke, a to je Kruskal-Wallis H test.

Rezultati testiranja razlika između ispitanika koji imaju manje od 1 godine radnog iskustva, ispitanika koji imaju jednu i više godina radnog iskustva te ispitanika bez radnog iskustva, na svakoj manifestnoj varijabli navedenog Upitnika, prikazani su u tablici 51.

TABLICA 51. *Razlike između ispitanika koji imaju manje od 1 godine radnog iskustva (1), ispitanika koji imaju jednu i više godina radnog iskustva (2) te ispitanika bez radnog iskustva (3), na svim manifestnim varijablama vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, primjenom Kruskal-Wallis*

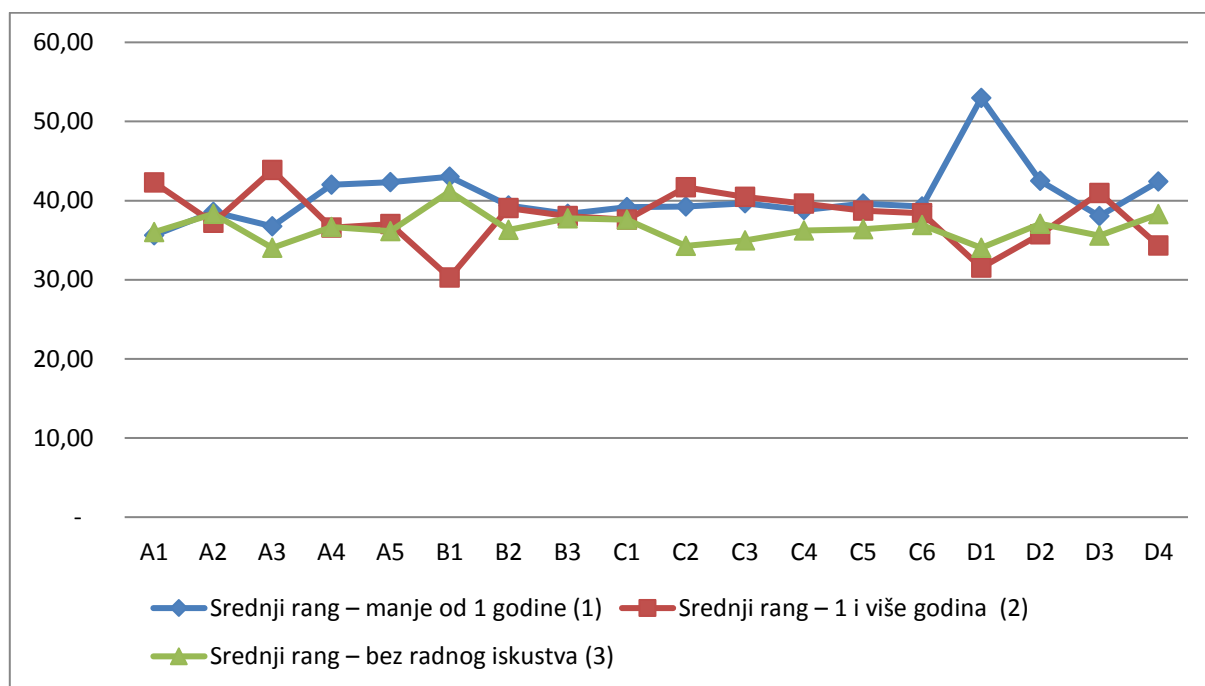
H test

Varijable	Srednji rang – manje od 1 godine (1)	Srednji rang – 1 i više godina (2)	Srednji rang – bez radnog iskustva (3)	Hi-kvadrat	Stupnjevi slobode df	Značajnost (p) Asymp. Sig. (2-tailed)
A1	35,63	42,28	36,00	1,56	2	0,459
A2	38,55	37,18	38,32	0,07	2	0,966
A3	36,76	43,86	34,03	3,61	2	0,164
A4	42,00	36,60	36,68	0,99	2	0,610
A5	42,32	37,04	36,13	1,29	2	0,526
B1	43,03	30,28	41,15	6,06	2	0,048
B2	39,39	39,04	36,31	0,70	2	0,704
B3	38,34	38,04	37,76	0,01	2	0,995
C1	39,16	37,60	37,61	0,10	2	0,954
C2	39,24	41,70	34,26	2,12	2	0,346
C3	39,66	40,48	34,98	1,62	2	0,444
C4	38,79	39,60	36,23	0,41	2	0,817
C5	39,63	38,74	36,40	0,35	2	0,841
C6	39,24	38,42	36,90	0,19	2	0,908
D1	52,97	31,52	34,05	13,33	2	0,001
D2	42,50	35,72	37,08	1,34	2	0,511
D3	38,05	40,96	35,58	1,02	2	0,601
D4	42,39	34,32	38,27	1,72	2	0,423

Pregledom tablice 51 može se zaključiti da je statistički značajna razlika ($p < 5\%$) dobivena na varijabli D1: *Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja)* na razini značajnosti $p < 0,1\%$. Srednji rang kod ispitanika koji imaju manje od jedne godine radnog iskustva iznosi 52,97, srednji rang kod ispitanika koji nemaju radnog iskustva iznosi 34,05 dok najmanji srednji rang postižu ispitanici s radnim iskustvom većim od jedne godine (31,52). Slijedeća varijabla kod koje su dobivene statistički značajne razlike srednjih rangova ($p < 4,8\%$) je B1: *Vrednovanje kao novu mogućnost koja će biti dostupna*

hrvatskim građanima treba promovirati Ministarstvo kroz različite nacionalne kampanje. Srednji rang kod ispitanika koji imaju manje od jedne godine radnog iskustva iznosi 43,03, srednji rang kod ispitanika koji nemaju radnog iskustva iznosi 41,15 dok najmanji srednji rang postižu ispitanici s radnim iskustvom većim od jedne godine (30,28). Kod svih ostalih varijabli mogu se uočiti razlike između polaznika s obzirom na dosadašnje radno iskustvo, ali te razlike nisu statistički značajne na razini značajnosti manjoj od 5%.

Međutim, za bolji uvid u razlike između ispitanika – polaznika, na svakoj pojedinačnoj varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja s obzirom na dosadašnje radno iskustvo, poslužit će grafički prikaz predstavljen na slici 22. Za bolje razumijevanje razlika između ispitanika s manje od jedne godine radnog iskustva, ispitanika s radnim iskustvom većim od jedne godine i ispitanika bez radnog iskustva, prikazat će se srednji rangovi svih pojedinačnih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.



Slika 22. - Srednji rangovi pojedinačnih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja s obzirom na radno iskustvo ispitanika

5.7.3.5. Razlike između potencijalnih ponuđača i polaznika u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja

Budući da smo u okviru cjelokupnog istraživanja provodili upitnike na odvojenim ciljnim skupinama, namjerno je dio pitanja bio ponovljen u instrumentima K2 i K3 kako bismo mogli analizirati razlike u stavovima dviju različitih skupina ispitanika. Polazna pod-hipoteza koju smo uveli glasi:

PH2: *Postoje statistički značajne razlike u stavovima prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, između potencijalnih ponuđača i polaznika*

Kako bismo testirali ovu pod-hipotezu, bilo je potrebno definirati skup zavisnih varijabli koji je sadržavao 9 kategorijskih varijabli *Upitnika za procjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K2* na koje su odgovore dali potencijalni ponuđači u sklopu istraživanja K2 i polaznici u sklopu istraživanja K3.

U svrhu testiranja postavljene pod-hipoteze potrebno je bilo utvrditi razlike u razini vrednovanja neformalnog i informalnog učenja između: 1 – potencijalnih ponuđača, 2 – polaznika.

Budući da zavisne varijable nisu normalno distribuirane, potrebno je bilo obraditi podatke diskriminacijskom analizom i to programom za robusnu diskriminacijsku analizu ROBDIS ((Nikolić, 1991), prema Mejovšek, 2013.), (Štralec & Momirović, 1984). Rezultati su prikazani u tablici 52.

TABLICA 52. Rezultati robusne diskriminacijske analize/*Analize razlika vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, između provajdera (1) (N1=71) i polaznika (2) (N2=75)*

Diskriminacijska		Aritmetičke sredine (Centroidi)		Standardne devijacije		F	p
funkcija	vrijednost	Ponuđači (1)	Polaznici (2)	Ponuđači (1)	Polaznici (2)		
I.	2,49	-1,15	1,08	1,19	1,02	147,86	0,000

Ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija, te su izračunate aritmetičke sredine (centroidi) u Z-vrijednostima na diskriminacijskoj funkciji za ponuđače i polaznike na zajedničkom skupu varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja koje se preklapaju u instrumenta K2 i K3. Isto tako izračunate su standardne devijacije, F test i pogreška koje se čini prilikom odbacivanja PH2 pod-hipoteze, tj. značajnost razlika p. Diskriminacijska funkcija značajna je na razini $p < 0,1\%$, test razlika između aritmetičkih sredina na ovoj diskriminacijskoj funkciji (F) iznosi 147,86 a diskriminacijska vrijednost 2,49. Aritmetičke sredine (centroidi) ili prosječne vrijednosti na diskriminacijskoj funkciji međusobno su udaljene 2,23 standardne devijacije. Temeljem navedenog može se prihvatiti pod-hipotezu PH2 te zaključiti **da se ponuđači i polaznici statistički značajno razlikuju na zajedničkom skupu varijabli koje definiraju vrednovanje neformalnog i informalnog učenja**. Bolji prosječan rezultat postigli su polaznici (1,08 standardnih devijacija) od ponuđača (-1,15 standardnih devijacija). Iz tog

proizlazi da su polaznici imali pozitivnije stavove prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja od ponuđača, pri čemu značajno više od ponuđača smatraju da je postupak provedbe vrednovanja ugrožen „prodajom diploma“ u odnosu na klasično stjecanje i vrednovanje te također značajno više od ponuđača smatraju da je taj postupak nužno više „štititi“ kroz sustav osiguravanja kvalitete.

Za definiranje strukture diskriminacijske funkcije potrebno je analizirati diskriminacijske koeficijente i korelacije s diskriminacijskom funkcijom koji se nalaze u tablici 53.

TABLICA 53. Struktura diskriminacijske funkcije

Varijable (K2 – K3)	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s diskriminacijskom funkcijom
B1-C1 Hrvatska slijedom preporuke vijeća Europske Unije o uvođenju vrednovanja (2012/C 398/01) treba svojim građanima omogućiti da certifikati i diplome dobivane temeljem vrednovanja imaju potpuno jednaku vrijednost kao i one dobivene na temelju formalnog obrazovanja	0,28	0,61
B2-C2 Da bi certifikati i diplome dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju formalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju	0,30	0,60
C1-C3 Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja	0,20	0,50
C2-C4 Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja	0,26	0,50
C3-C5 Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij	0,10	0,32
C5-C6 Visoka učilišta radi poticanja horizontale mobilnosti studenata trebaju razvijati skupove ishoda učenja tako da studenti mogu skupove prikupljene na programu iz jednog polja koristiti i u programima iz drugih polja.	0,09	0,40

Primjerice, studentu upisanom na program strojarstva bi trebao moći automatski priznati skupove ishoda učenja iz matematike prikupljene za vrijeme prethodnog studiranja na programu elektrotehnike ili građevine		
D1-D1 Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja)	0,41	0,72
D2-D2 Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štiti“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih certifikata i diploma te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa	0,73	0,84
D5-D3 Opravdano je za vrednovanje inzistirati na korištenju budućeg nacionalnog anketnog on-line sustava u kojem bi kandidati davali odgovore o zadovoljstvu sa provedenim postupkom i njegovim elementima	0,06	0,17

Varijable koje najviše sudjeluju u kreiranju diskriminacijske funkcije, na kojoj se značajno razlikuju polaznici i ponuđači u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja su: D2-D2 čiji diskriminacijski koeficijent iznosi 0,73, zatim D1-D1 s diskriminacijskim koeficijentom 0,41, B2-C2 čiji diskriminacijski koeficijent iznosi 0,30, B1-C1 s diskriminacijskim koeficijentom 0,28 i C2-C4 čiji diskriminacijski koeficijent iznosi 0,26. Korelacije s diskriminacijskom funkcijom navedenih varijabli su visoke i pozitivne. Temeljem navedenog diskriminacijska funkcija predstavlja latentnu varijablu **"istovrsnosti javnih isprava (certifikata i diploma) dobivenih vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja i onih iz formalnog obrazovanja**.

Da bi se utvrdile razlike na svakoj pojedinoj varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja između ponuđača i polaznika, potrebno je bilo primijeniti t-test za nezavisne uzorke. Budući da su sve manifestne varijable nenormalno distribuirane, primijenila se je neparametrijska alternativa t-testu za nezavisne uzorke, a to je Mann-Whitney U test.

Rezultati testiranja razlika između provajdera i polaznika, na svakoj pojedinoj varijabli procjene vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, prikazani su u tablici 54.

TABLICA 54. Razlike između provajdera (1) i polaznika (2), na svim manifestnim varijablama vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, primjenom Mann-Whitney U testa

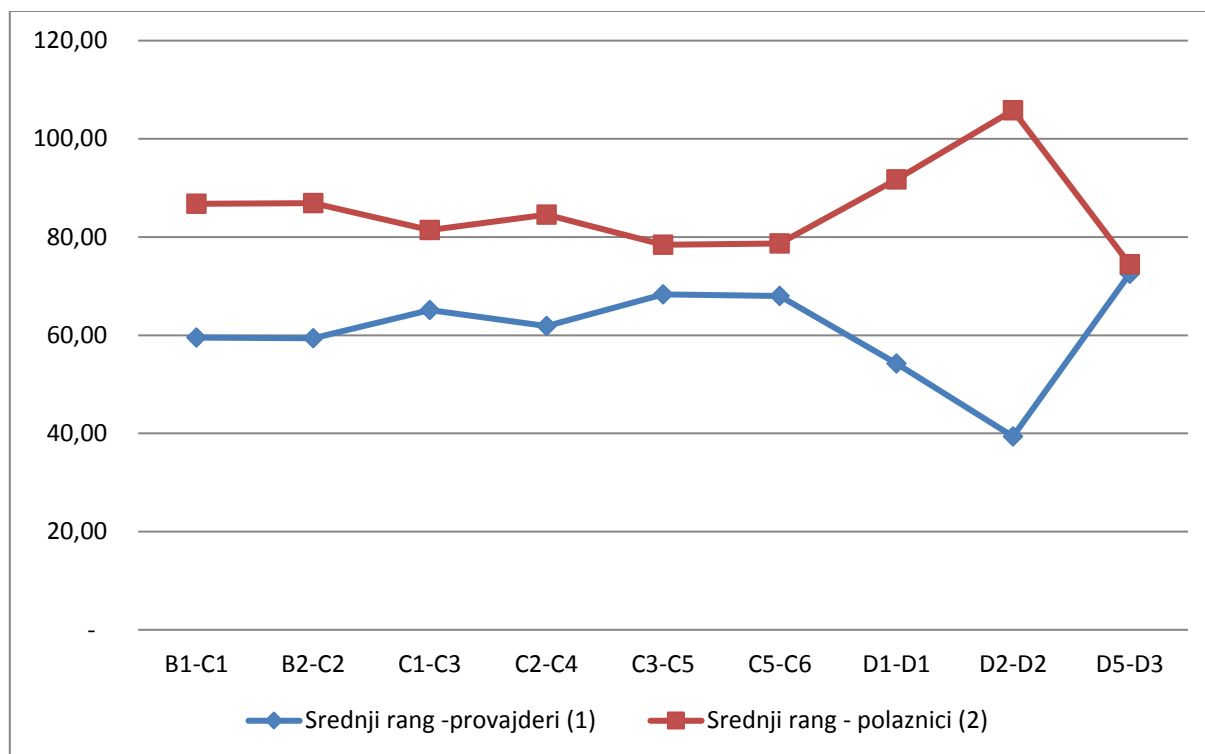
Varijabla	Srednji rang -	Srednji rang -	Mann-Whitney U	Z-vrijednost	Značajnost (p)
-----------	----------------	----------------	----------------	--------------	----------------

	ponuđači (1)	polaznici (2)			Asymp. Sig. (2- tailed)
B1-C1	59,49	86,77	1667,5	-4,165	0,000
B2-C2	59,37	86,87	1659,5	-4,221	0,000
C1-C3	65,13	81,42	2068,5	-2,686	0,007
C2-C4	61,83	84,55	1834,0	-3,393	0,001
C3-C5	68,30	78,43	2293,0	-1,530	0,126
C5-C6	68,00	78,71	2272,0	-1,688	0,091
D1-D1	54,22	91,75	1293,5	-5,505	0,000
D2-D2	39,38	105,80	240,0	-9,713	0,000
D5-D3	72,51	74,43	2592,5	-0,300	0,764

Pregledom tablice 54 vidljiva je statistički značajna razlika između *ponuđača* i *polaznika* na varijablama: B1-C1 (*Hrvatska slijedom preporuke vijeća Europske Unije o uvođenju vrednovanja (2012/C 398/01) treba svojim građanima omogućiti da javne isprave (certifikati i diplome) dobivane temeljem vrednovanja imaju potpuno jednaku vrijednost kao i one dobivene na temelju formalnog obrazovanja*), na razini značajnosti $p < 0,1\%$, B2-C2 (*Da bi javne isprave - certifikati i diplome dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju formalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju*), na razini značajnosti $p < 0,1\%$, C1-C3 (*Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja*), na razini značajnosti $p < 0,7\%$, C2-C4 (*Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja*), na razini značajnosti $p < 0,1\%$, D1-D1 (*Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja)*), na razini značajnosti $p < 0,1\%$ i D2-D2 (*Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štiti“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih javnih isprava (certifikata i diploma) te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa*), na razini značajnosti $p < 0,1\%$. Kod svih ostalih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja nisu dobivene statistički značajne razlike budući su $p > 5\%$.

Korisnici su postigli prosječno bolje rezultate u procjeni vrednovanja neformalnog i informalnog učenja od ponuđača.

Za bolji uvid u razlike u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, između potencijalnih ponuđača i korisnika vrednovanja, poslužit će grafički prikaz predstavljen na slici 23.



Slika 23. - Srednji rangovi pojedinačnih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, između potencijalnih ponuđača i korisnika vrednovanja

5.7.3.6. Razlike u stavovima prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja s obzirom na spremnost na plaćanje cijene certificiranja

Da bi testirali pod-hipotezu koja glasi:

PH3: *Postoje statistički značajne razlike u stavovima prema vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika s obzirom na cijenu koju bi platili za dobivanje javne isprave*

potrebno je bilo definirati nezavisnu varijablu „Cijena koju bi platili za dobivanje certifikata“ i skup zavisnih varijabli koji je sadržavao 18 kategorijskih varijabli *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.*

U svrhu testiranja postavljene pod-hipoteze potrebno je bilo utvrditi razlike u razini vrednovanja neformalnog i informalnog učenja između ispitanika: 1 – koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos, 2 – koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje, 3 – koji uopće ne bi koristili certificiranje.

Budući da zavisne varijable nisu normalno distribuirane, potrebno je bilo obraditi podatke diskriminacijskom analizom i to programom za robusnu diskriminacijsku analizu ROBDIS (Nikolić, 1991, prema Mejovšek, 2013.). Rezultati su prikazani u tablici 55.

Ekstrahirane su dvije diskriminacijske funkcije, te su izračunate aritmetičke sredine (centroidi) na diskriminacijskim funkcijama, posebno za ispitanike *koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos*, posebno za ispitanike *koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje* te posebno za ispitanike *koji uopće ne bi koristili certificiranje*, na prostoru vrednovanja neformalnog i informalnog učenja. Isto tako izračunate su standardne devijacije, F testovi i pogreške koje se čine prilikom odbacivanja PH3 pod-hipoteze, tj. značajnost razlika.

TABLICA 55. Rezultati robusne diskriminacijske analize/*Analize razlika vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika (N=75) koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos (1) (N1=30), koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje (2) (N2=30) i onih koji uopće ne bi koristili certificiranje (3) (N3=15)*

Diskriminacijske funkcije	Centroidi ili aritmetičke sredine vrijednosti	Standardne devijacije			F	p			
		besplatno ili minimalno (1)	jednako cijeni obrazovanja (2)	ne bi koristili certifikate (3)					
I.	2,75	-1,52	0,63	0,24	0,92	0,82	0,80	24,89	0,000
II.	0,92	0,11	0,56	-0,77	1,78	0,82	0,98	9,19	0,001

Prva diskriminacijska funkcija (I.) značajna je na razini $p < 0,01\%$, a test razlika između aritmetičkih sredina na ovoj diskriminacijskoj funkciji (F) iznosi 24,89, a diskriminacijska vrijednost 2,75. Aritmetičke sredine ili prosječne vrijednosti na diskriminacijskoj funkciji (centroidi) udaljene su 2,15 standardnih devijacija.

Temeljem navedenog može se na prvoj diskriminacijskoj funkciji prihvatiti pod-hipotezu PH3 te zaključiti da *postoje statistički značajne razlike u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika s obzirom na cijenu certificiranja*. Najveći, što znači i najbolji prosječan rezultat imaju ispitanici *koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje* (0,63 standardne devijacije), zatim ispitanici *koji uopće ne bi koristili certificiranje* (0,24 standardne devijacije), dok najmanji prosječan rezultat postižu ispitanici *koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos* (-1,52 standardne devijacije). Proizlazi da polaznici *koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje* imaju najpozitivnije stavove o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, na prvoj diskriminacijskoj funkciji.

Druga diskriminacijska funkcija (II.) značajna je na razini $p < 0,1\%$. Budući da je $p < 5\%$ može se zaključiti da se ispitanici statistički značajno razlikuju i na II. diskriminacijskoj funkciji. Test

razlika između aritmetičkih sredina (F) iznosi 9,19, a diskriminacijska vrijednost 0,92. Temeljem navedenog može se i na drugoj diskriminacijskoj funkciji prihvatiti pod-hipotezu PH3 te zaključiti da *postoje statistički značajne razlike u vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, između ispitanika s obzirom na cijenu koju bi platili za dobivanje javne isprave.*

Najveći, što znači i najbolji prosječan rezultat imaju ponovo ispitanici *koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje* (0,56 standardnih devijacija), zatim ispitanici *koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos* (0,11 standardnih devijacija), dok najmanji prosječan rezultat postižu ispitanici *koji uopće ne bi koristili certificiranje* (-0,77 standardnih devijacija). Proizlazi da polaznici *koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje* imaju najpozitivnije stavove o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja, na drugoj diskriminacijskoj funkciji.

Za definiranje strukture diskriminacijskih funkcija potrebno je analizirati diskriminacijske koeficijente i korelacije s diskriminacijskom funkcijom koji se nalaze u tablici 56.

TABLICA 56. Struktura I. i II. diskriminacijske funkcije

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti		Korelacije s diskriminacijskom funkcijom	
	I.	II.	I.	II.
A1	0,33	0,08	0,78	0,28
A2	0,31	-0,11	0,77	0,27
A3	0,11	-0,10	0,63	0,23
A4	-0,17	0,02	0,09	0,03
A5	0,26	-0,10	0,48	0,17
B1	0,32	-0,36	0,41	0,13
B2	0,18	0,06	0,77	0,28
B3	-0,16	-0,01	-0,23	-0,09
C1	-0,06	-0,22	0,04	0,01
C2	0,09	0,16	0,19	0,07
C3	0,00	0,56	0,39	0,75
C4	-0,43	-0,22	-0,42	-0,16
C5	-0,10	-0,33	-0,26	-0,11
C6	0,01	0,04	-0,08	-0,04
D1	-0,52	0,06	-0,79	-0,37
D2	-0,13	-0,35	-0,30	-0,13
D3	-0,15	-0,10	-0,27	-0,02
D4	0,09	-0,39	0,24	-0,01

Varijable koje najviše sudjeluju u kreiranju prve diskriminacijske funkcije, na kojoj se značajno razlikuju ispitanici *s obzirom na cijenu certificiranja* su: D1: *Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja)* (-0,52), C4: *Ukoliko student ima na temelju*

vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja (-0,43), A1: Dogodilo Vam se već da usprkos znanju, vještinama i iskustvu niste mogli dobiti novi posao ili napredovati na postojećem poslu samo radi manjka formalne kvalifikacije (diplome) (0,33), B1: Vrednovanje kao novu mogućnost koja će biti dostupna hrvatskim građanima treba promovirati Ministarstvo kroz različite nacionalne kampanje (0,32) i A2: Kada birate obrazovni program važno Vam je da uz znanja i vještine daje i javnu ispravu (formalnu diplomu / uvjerenje) (0,31). Korelacije s prvom diskriminacijskom funkcijom značajne su kod svih varijabli osim A4, C1, C2 i C6.

Temeljem navedenih koeficijenata prva diskriminacijska funkcija predstavlja **izjednačavanje rezultata formalnog i neformalnog učenja.**

Drugu diskriminacijsku funkciju primarno definiraju varijable C3: *Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja (0,56)*), D4: *Radi osiguravanja kvalitete postupka vrednovanja ono bi se moralo moći provoditi samo u ustanovama koje imaju već akreditirane obrazovne programe iz tog područja (-0,39)*, B1: *Vrednovanje kao novu mogućnost koja će biti dostupna hrvatskim građanima treba promovirati Ministarstvo kroz različite nacionalne kampanje (-0,36)*, D2: *Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štiti“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih javnih isprava (certifikata i diploma), te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa (-0,35)* i C5: *Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij (-0,33)*. Korelacije s prvom diskriminacijskom funkcijom značajne su samo kod 6 slijedećih varijabli A1, A2, A3, B2, C3 i D1.

Temeljem navedenih koeficijenata druga diskriminacijska funkcija primarno predstavlja **mogućnost korištenja javnih isprava, bodova i diploma ostvarenih vrednovanjem i priznavanjem koje bi bilo primjereno našoj kulturi i sustavu vrijednosti.**

Da bi se utvrdile razlike na svakoj pojedinoj varijabli *Upitnika za predprocjenu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja K3*, prema procjeni ispitanika - polaznika s obzirom cijenu koju bi platili za certificiranje, potrebno je bilo primijeniti jednofaktorsku analizu varijance (ANOVA) za nezavisne uzorke. Budući da su sve manifestne varijable zadovoljstva nenormalno distribuirane, primijenila se je neparametrijska alternativa ANOVE za nezavisne uzorke, a to je Kruskal-Wallis H test.

TABLICA 57. *Razlike između ispitanika koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos (1) (N1=30), koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje (2) (N2=30) i onih koji uopće ne bi koristili certificiranje (3) (N3=15), na svim manifestnim varijablama vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, primjenom Kruskal-Wallis H test*

Varijable	Srednji rang – certifikat besplatno ili uz malu cijenu (1)	Srednji rang – cijena jednaka formalnom obrazovanju (2)	Srednji rang – ne koriste certificiranje (3)	Hi- kvadrat	Stupnjevi slobode df	Značajnost (p) Asymp. Sig. (2- tailed)
A1	41,02	38,78	30,40	2,61	2	0,270
A2	40,65	38,42	31,87	2,09	2	0,351
A3	39,62	41,45	27,87	5,18	2	0,075
A4	38,20	37,85	37,90	0,01	2	0,998
A5	36,93	39,43	37,27	0,28	2	0,871
B1	35,85	42,40	33,50	2,72	2	0,256
B2	41,77	38,50	29,47	6,61	2	0,037
B3	38,03	35,87	42,20	0,99	2	0,611
C1	40,08	40,03	29,77	3,53	2	0,170
C2	40,53	37,38	34,17	1,11	2	0,572
C3	44,27	34,87	31,73	6,85	2	0,032
C4	37,60	41,93	30,93	2,85	2	0,241
C5	37,43	39,52	36,10	0,32	2	0,852
C6	38,88	37,48	37,27	0,11	2	0,948
D1	35,23	37,38	44,77	2,13	2	0,344
D2	34,00	42,65	36,70	2,86	2	0,239
D3	38,43	40,60	31,93	1,93	2	0,381
D4	33,82	41,58	39,20	2,26	2	0,322

Rezultati testiranja razlika između ispitanika ovisno o cijeni certifikacije koju su spremni platiti, na svakoj manifestnoj varijabli navedenog *Upitnika*, prikazani su u tablici 57. Pregledom tablice 57 može se zaključiti da je statistički značajna razlika ($p < 5\%$) dobivena na varijabli *B2: Ustanove koje budu akreditirane za provedbu vrednovanja trebaju potencijalnim kandidatima pružiti sve nužne informacije o postupku vrednovanja, primjerima ispitnih pitanja i osigurati im osobu koja im može dati dodatne informacije*, na razini značajnosti $p < 3,71\%$.

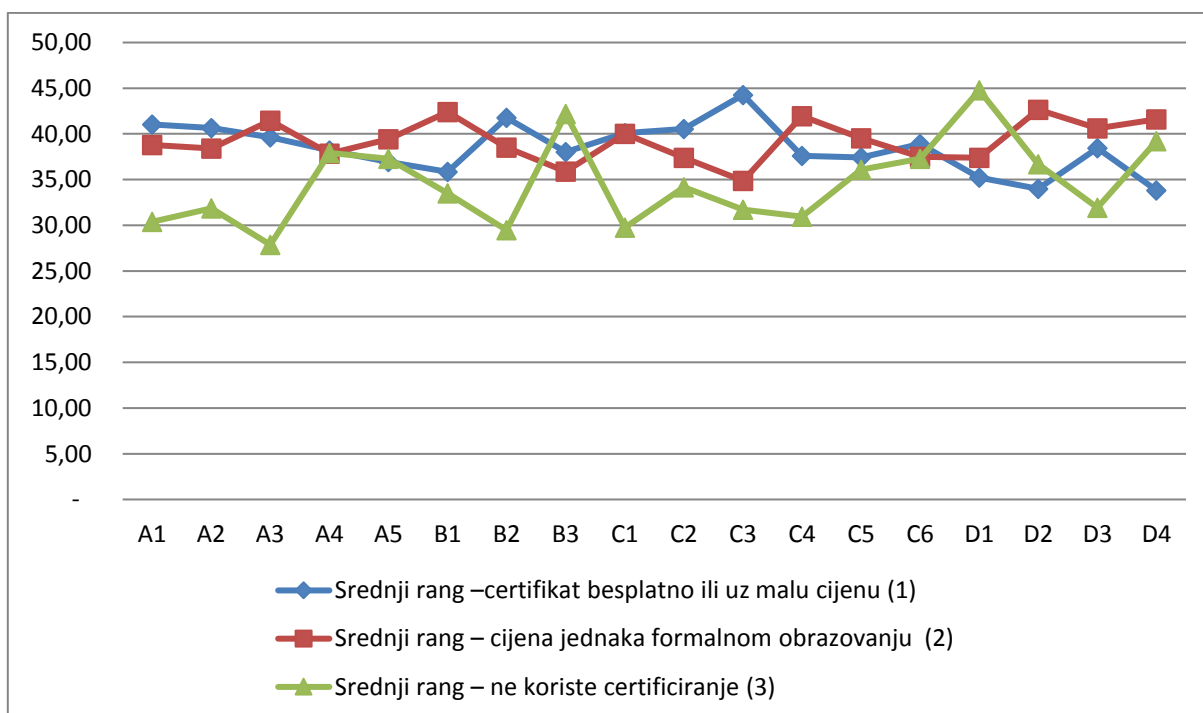
Srednji rang kod ispitanika *koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos* iznosi 41,77, srednji rang kod ispitanika *koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje* iznosi 38,50 dok najmanji srednji rang postižu ispitanici *koji uopće ne bi koristili certificiranje* (29,47). Slijedeća varijabla kod koje su dobivene statistički značajne razlike srednjih rangova ($p < 3,2\%$) je C3: *Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja*. Srednji rang kod ispitanika *koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos* iznosi 44,27, srednji rang kod ispitanika *koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje* iznosi 34,87 dok najmanji srednji rang postižu ispitanici *koji uopće ne bi koristili certificiranje* (31,73). Kod svih ostalih varijabli mogu se uočiti razlike između polaznika s obzirom na cijenu koju bi platili za javne isprave, ali te razlike nisu statistički značajne na razini značajnosti manjoj od 5%.

Potrebno je također ispitati postoje li statistički značajne razlike, na razini značajnosti $p < 5\%$, na svakoj pojedinačnoj kategorijskoj (manifestnoj) varijabli *Upitnika za predprocjenu neformalnog i informalnog učenja*. U tu svrhu primijenjen je Mann-Whitney U test za testiranje razlika u srednjim rangovima između *ispitanika koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos (1) i ispitanika koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje (2)*, zatim između *ispitanika koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos (1) i ispitanika koji uopće ne bi koristili certificiranje (3)* te između *ispitanika koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje (2) i ispitanika koji uopće ne bi koristili certificiranje (3)*. Rezultati Mann-Whitney U testa pokazali su da postoji prihvatljiva statistički značajna razlika na varijabli C3 između skupine (1) i skupine (2), na razini značajnosti $p < 3,0\%$. Bolji prosječan rezultat postižu ispitanici (2) skupine od ispitanika (1) skupine, iako je odnos srednjih rangova suprotan. Na ovoj varijabli dobivene su statistički značajne razlike u srednjim rangovima ($p < 1,3\%$) između skupine (1) i skupine (3). Bolje prosječne rezultate na ovoj varijabli postižu ispitanici (1) skupine od ispitanika (3) skupine. Isto tako, Mann-Whitney U test je pokazao da se statistički značajno u srednjim rangovima razlikuju skupina (1) i skupina (3), na razini značajnosti $p < 4,9\%$. Bolje prosječne vrijednosti postižu ispitanici u (1) skupini od ispitanika u (2) skupini.

Statistički značajne razlike, primjenom Mann-Whitney U testa dobivena je između srednjih rangova na varijabli A3. Veće prosječne rangove nalazimo kod skupine (2), a veće prosječne vrijednosti nalazimo kod skupine (3).

Međutim, za bolji uvid u razlike između ispitanika – polaznika na svom pojedinačnim varijablama vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, s obzirom na cijenu koju bi platili za javne isprave, poslužit će grafički prikaz predstavljen na slici 24.

Za bolje razumijevanje razlika između ispitanika *koji bi javnu ispravu dobili besplatno ili za beznačajni iznos (1)*, ispitanika *koji bi platili cijenu jednaku onoj za formalno obrazovanje (2)* i ispitanika *koji uopće ne bi koristili certificiranje (3)*, prikazat će se prosječne vrijednosti svih pojedinačnih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.



Slika 24. - Srednji rangovi kod pojedinačnih varijabli vrednovanja neformalnog i informalnog učenja s obzirom na cijenu koju bi ispitanici platili za javne isprave

5.8. Kvantitativno istraživanje 4

Kvantitativno istraživanje 4 održano je u siječnju i veljači 2015 unutar projekta „Konkruentno hrvatsko visoko obrazovanje za bolju zapošljivost“ te je obuhvatilo ukupno 26 ispitanika – polaznika pilot vrednovanja za tri djelomične kvalifikacije u području računarstva u Zagrebu. Ovo istraživanje, kako je već navedeno unutar opisa dizajna istraživačkih instrumenata, ima najmanji znanstveno – istraživački doprinos, a sva pitanja koja su relevantna za dizajn modela sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja pokrivaju samo područje Pod 8 - postupak provedbe. Istraživanje je provedeno korištenjem on-line anonimne ankete te

su kroz njega prikupljeni stavovi polaznika pilot vrednovanja o postupku vrednovanja te su također dobiveni konkretni komentari i preporuke za nužna poboljšanja pristupa vrednovanju.

5.8.1. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 26 ispitanika koji su dobrovoljno pristupili vrednovanju neformalnog i inormalnog učenja u Zagrebu i to za 3 djelomične kvalifikacije u području računarstva. Obrazovna struktura i radno iskustvo ispitanika prikazano je tablicom 58, pri čemu ispitanici koji su na pitanje o radnom iskustvu odgovorili „ništa od navedenog“ nemaju baš nikakvog radnog iskustva u području za koje pristupaju vrednovanju.

TABLICA 58. Struktura ispitanika u instrumentu K4

Najviša do sada završena razina obrazovanja	Srednja stručna sprema	Preddiplomski studij	Diplomski studij	Magisterij / doktorat znanosti	ništa od navedenog	UKUPNO
	19	3	4	0	0	26
73%	12%	15%	0%	0%	100%	
Dosadašnje radno iskustvo u području za koje pristupa vrednovanju	Maje od 1 godine	1 do 3 godine	3 do 7 godina	Više od 7 godina	ništa od navedenog	UKUPNO
	5	6	3	5	7	26
19%	23%	12%	19%	27%	100%	

5.8.2. Rezultati

Rezultati istraživanja dobiveni korištenjem osnovnih obrada unutar deskriptivne statistike prikazani su u tablici 59.

TABLICA 59. Temeljni statistički pokazatelji rezultata istraživanja K4

pitanje	n	srednja vrijednost (engl. mean)	standardna devijacija (engl. std)	min	max
A1	26	4,423077	0,9454344	1	5
A2	26	4,5	0,8602325	1	5
A3	26	3,192308	1,3272296	1	5
A4	26	4,346154	0,7452413	3	5
A5	26	4,038462	0,958364	2	5
A6	26	4	1,0198039	1	5
A7	23	3,826087	1,1541299	1	5
A8	26	4,346154	0,6287962	3	5
B1	22	4,454545	0,6709817	3	5
B2	26	4,384615	0,803837	3	5
B3	26	3,846154	1,31734	1	5
B4	26	4,692308	0,617688	3	5
B5	26	4,961538	0,1961161	4	5
C1	25	4,56	0,6506407	3	5
C2	25	4,08	0,9539392	2	5
C3	26	4,038462	1,03849	1	5
D1	26	4,846154	0,3679465	4	5
D2	26	4,769231	0,5144078	3	5

Od posebnog su interesa za analizu stavova dionika u području Pod 8 – postupak provedbe odgovori su na pitanja: A4 do A7 i pitanje D1 koji su prikazani u tablici 60.

TABLICA 60. Analiza odgovora na pitanja A4-A7 i D1 unutar K4

R/br. pitanja	Pitanje	Uopće se ne slažem (1)	Dijelom se ne slažem (2)	Niti se slažem niti se ne slažem (3)	Dijelom se slažem (4)	U potpunost i se slažem (5)	Ne želim odgovoriti (0)
A4	Grupno savjetovanje koje je provedeno je dobar pristup u pripremi za vrednovanje.	0	0	4	9	13	0
		0%	0%	15%	35%	50%	0%
A5	Individuina savjetovanja i mogućnost individualnog razgovora o znanju i vještinama koje posjedujem su nužna u postupku pripreme za vrednovanje.	0	2	5	9	10	0
		0%	8%	19%	35%	38%	0%
A6	Postojanje primjera ispitnih pitanja te standarda kvalifikacije u kojem su navedeni skupovi ishoda učenja su dovoljni dokumenti potrebni za procjenu jesam li spreman / spremna za vrednovanje ukoliko postoje mogućnosti savjetovanja.	1	1	4	11	9	0
		4%	4%	15%	42%	35%	0%
A7	Formular za samoprocjenu mi je koristio kod pripreme za ispit.	1	2	5	7	8	3
		4%	8%	19%	27%	31%	11%
D1	Po završetku ispita kandidat bi trebao u najkraćem roku dobiti rezultate ispita i mogućnost uvida u ispravljeni ispit.	0	0	0	4	22	0
		0%	0%	0%	15%	85%	0%

Analizirajući elemente potpore provedbi vrednovanja koji su bili dostupni polaznicima pilot vrednovanja, vidljivo je da njih čak 85% smatra kako je grupno savjetovanje koristan i adekvatan model pripreme za vrednovanje. Dodatnih 73% polaznika smatra da bi individualno savjetovanje sa osobom koja je upućena u ispitne sadržaje (koje nije u punoj mjeri provedeno unutar pilot projekta) bilo korisno kao priprema za sam postupak vrednovanja. 77% ispitanika koji su sudjelovali u plot vrednovanju procjenjuju da je već sam standard kvalifikacije sa opisanim ishodima učenja i primjerima ispitnih pitanja dovoljan za samoprocjenu spremnosti na vrednovanje. Stavovi oko formulara za samoprocjenu koji je bio prezentiran polaznicima i koji u sebi ima popis pojedinačnih ishoda učenja unutar skupova ishoda ili čitave djelomične kvalifikacije sa pitanjima o poznavanju sadržaja pojedinog od ishoda također je pozitivno ocijenjen od strane 58% sudionika, iako ga 11% nije koristilo a dodatnih 12% ne smatra ga korisnim. Konačno, svih 100% ispitanika koji su sudjelovali u postupku pilot vrednovanja smatra kako bi rezultati vrednovanja trebali biti što prije dostupni kandidatima.

Ostala pitanja koja su korištena unutar upitnika K4 nisu pojedinačno obrađena jer su se uglavnom odnosila na sam postupak koji je proveden u konkretnom pilot testiranju te su dodatno vezana za adekvatnost ispitnih sadržaja te objektivnost i nepristranost provedenog

postupka. Procjena je da odgovori dobiveni na ta pitanja ne bi značajno doprinijeli razvoju generičkog modela vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja.

5.9. Strukturirani intervju sa dionicima

Strukturirani intervju održan je u razdoblju od svibnja do kolovoza 2015. Ukupno je bilo obuhvaćeno 13 ispitanika, predstavnika ključnih dionika uključenih u ili zainteresiranih za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja. Sam je instrument zamišljen kao verifikacijski jer mu je cilj bio dodatno potvrditi (ili odbaciti) pojedine elemente predloženog modela pa je stoga i struktura pitanja bila već unaprijed deduktivno kodirana sukladno unaprijed prepoznatim područjima istraživanja (pod 1 do pod 15). Ukupni transkribirani rezultati (odgovori dionika) ovog istraživanja dostupni su u Prilogu 1.

5.9.1. Uzorak istraživanja

Istraživanje je obuhvatilo predstavnike institucija navedenih u tablici 61 koji su uglavnom iznosili osobne stavove na temelju poznavanja potreba i specifičnosti vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u kontekstu koji najbolje poznaju i u kojem su aktivni. Struktura izabanih dionika bila je odabrana upravo tako da, uzimajući u obzir njihove različite osobne kontekste, funkcije i fokus djelovanja njihovi odgovori doprinesu dobivanju što boljeg uvida u širinu i različitost potreba koje dionici prepoznaju.

TABLICA 61. Struktura uključenih dionika u kvalitativno istraživanje

R/br.	Institucija	Razlog izbora
1	Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta - MZOS	Krovno ministarstvo koje kreira politike i donosi zakone i podzakonska rješenja u području obrazovanja.
2	Ministarstvo rada i mirovinskog sustava - MRMS	Krovno ministarstvo koje kreira politike i donosi zakone i podzakonska rješenja u području rada i zapošljavanja. Nužno za vrednovanje radi njegovog punog priznavanja kod zapošljavanja i kod izgradnje karijere građana.
3	Ministarstvo rada i mirovinskog sustava / Hrvatski zavod za zapošljavanje - MRMS / HZZ	HZZ kao ustanova koja potiče zapošljavanje kroz aktivnosti poput financiranja obrazovanja nezaposlenih te posredovanja na tržištu rada je ključna organizacija koja može dati podršku prepoznavanju i stvaranju povjerenja u vrednovanje.
4	Agencija za znanost i visoko obrazovanje - AZVO	Akreditacijska agencija i regulator u području visokog obrazovanja. Ima ključnu ulogu osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju, pa tako i osiguravanja kvalitete vrednovanja na toj obrazovnoj razini.
5	Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih - ASOO	Akreditacijska agencija i regulator u području srednjoškolskog strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Ima ključnu ulogu osiguravanja kvalitete u strukovnom i u obrazovanju odraslih, pa tako i

		osiguravanja kvalitete vrednovanja na toj obrazovnoj razini.
6	Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - NCVVO	Agencija u sustavu Ministarstva obrazovanja zadužena za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Ustanova koja ima značajno iskustvo u provedbi vrednovanja znanja i vještina kroz provedbu državne mature i državnih ispita.
7	Akreditcijski savjet AZVO / visokoškolska ustanova	Ključno dioničko tijelo u postupku akreditacije studijskih programa, a u budućnosti i programa vrednovanja neformalnog i informalnog učenja na visokoškolskoj razini.
8	Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala	Najviše savjetodavno tijelo u razvoju ljudskih potencijala. Dionički sastavljeno od predstavnika organizacija koje su većim dijelom uključene i u ovo kvalitativno istraživanje. Kroz preporuke potiče razvoj obrazovnog sustava a može dati i podršku razvoju vrednovanja.
9	Hrvatska udruga poslodavaca - HUP	Jedni socijalni partner koji skrbi za interese poslodavaca. Ključan radi stvaranja povjerenja i potpore vrednovanju.
10	Hrvatska obrtnička komora - HOK	Skrbi za interese obrtnika. Ključna radi stvaranja povjerenja i potpore vrednovanju.
11	Institut za razvoj obrazovanja - IRO	Nevladina organizacija koja ima iskustva u istraživanju sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja te može doprinijeti uspostavi kvalitetnog modela.
12	Hrvatska gospodarska komora - HGK	Skrbi za interese gospodarstva. Ključna radi stvaranja povjerenja i potpore vrednovanju.
13	Zajednica ustanova za obrazovanje odraslih	Kao organizacije koje su u direktnom kontaktu sa budućim korisnicima vrednovanja, mogu dati korisne preporuke i specifična saznanja vezana uz populaciju odraslih osoba koje izgrađuju karijeru.

5.9.2. Metode analize podataka

Kao podloga pojednostavljenju analize podataka još je u pripremi instrumenta korišteno deduktivno kodiranje. To znači da su pitanja unutar upitnika već unaprijed bila postavljena tako da pokrivaju određeno istraživačko područje povezano sa nekim od operativnih istraživačkih pitanja sukladno poglavlju 4.3.10. Kako se radilo o obradi samo 13 upitnika, nije korišteno niti jedno softversko rješenje za potporu kvalitativnoj analizi rezultata (engl. Assisted Qualitative Data Analysis (CAQDAS)). Ipak, korišteno je donekle induktivno kodiranje i to na način da su pojedini odgovori dobiveni u anketi kodirani onda kada je to davalo bolji uvid u ukupne rezultate (izrađena je kodna matrica). Za potrebe izvještaja korišteni su mjestimično i izravni izvadci iz razgovora sa sudionicima istraživanja. Popis korištenih kodova po područjima je prikazan u tablici 62.

TABLICA 62. – Veza istraživačkih područja, pitanja i kodova

R/br.	Istraživačko područje (pod)	Pitanje	Kod
-------	-----------------------------	---------	-----

1.	Pod 1	5, 6	Harmonizacija obrazovanja i tržišta rada, standardizacija, osiguravanje kvalitete, vanjsko vrednovanje.
2.	Pod 2	9	
3.	Pod 3	4	Zapošljivost, nastavak obrazovanja, nova zanimanja
4.	Pod 7	14	Obrazovne ustanove, poslodavci, „novi centri“
5.	Pod 10	16 i 17	Druga ovlaštena ustanova, automatsko priznavanje
6.	Pod 11	18	
7.	Pod 12	7, 8	
8.	Pod 13	10, 11	Inicijalna akreditacija, reakreditacija
9.	Pod 14	12	Digitalizirani sadržaj, jednaki pristup, rok čuvanja
10.	Pod 15	13	

Zaključci dobiveni po pojedinim pitanjima prikazani su prema područjima istraživanja unutar tablice zaključaka u idućem poglavlju, dok su svi dobiveni odgovori prikazani u prilogu 1.

5.9.3. Rezultati

Zaključci kvalitativnog istraživanja prikazani prema istraživačkim područjima i kodovima su dostupni u nastavku, pri čemu odgovori na prva tri pitanja nisu posebno analizirani jer su pitanja poslužila za identificiranje predstavnika dionika odnosno njihovih institucija. Gotovo svi sudionici su na pitanje 3: „Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?“ odgovorili kako su bili ili su još uvijek involvirani u razvoj HKO-a.

„Uključena sam u razvoj i provedbu HKO-a i sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.“ (MZOS)

Pod 1, pitanje 5

Samo jedan od svih ispitanih predstavnika dionika nije sklon podržati vrednovanje u skladu sa standardima kvalifikacije, a jedan od ispitanika je sklon podržati takvo vrednovanje isključivo ukoliko se osigura da ga provode nepristrane ustanove, ne bilo koji ponuđač koji zadovolji uvjete osiguravanja kvalitete:

„Radi se o jednoj od najvećih slabosti sadašnjeg sustava obrazovanja koje se u zabrinjavajućoj mjeri pretvorilo u naplatu tiskanja javnih isprava iza kojih ne stoje kompetencije koje se navode u javnim ispravama. Na taj način se zlorabi pravo izdavanja javne isprave od čega ustanove ostvaruju veliku materijalnu korist...“

*Ovo je i jedna od najvažnijih promjena koje su potrebne sustavu – postaviti siguran sustav **vanjskog vrednovanja** usmjeren na ishode učenja na koji davatelji obrazovnih usluga ne mogu utjecati...“*

Tek u takvim uvjetima moguće je odgovoriti na pitanje 5, te bismo tada rekli da je vrednovanje potrebno uvesti u odnosu na standarde kvalifikacija i skupova ishoda učenja svugdje gdje oni postoje..“ (HGK)

Ostali predstavnici dionika podržavaju vrednovanje u odnosu na propisane standarde radi **harmonizacije sustava obrazovanja i tržišta rada** te radi uvođenja **osiguravanja kvalitete**. Nitko do intervjuiranih dionika ne bi bio spreman podržati izdavanje javnih isprava (certifikata) ili kvalifikacija iza kojih stoje samo pojedini ponuđači vrednovanja jer smatraju da bez standarda takve kvalifikacije ne bi bile prepoznate na tržištu rada odnosno kao podloga za nastavak obrazovanja.

Pod 1, pitanje 6

60% ispitanih dionika smatra da bi vrednovanje trebalo biti moguće za sve ishode učenja koji su propisani unutar standarda kvalifikacija (ili skupova ishoda učenja). Preostalih 40% ispitanih smatra da ipak mogu postojati određeni ishodi učenja (sektorski):

„Neki skupovi ishoda (odnosno neke kompetencije) mogu se steći samo kroz formalno obrazovanje – jer nije vjerojatno da se kandidat u neformalnom okruženju mogao naći u situaciji u kojoj bi stekao odgovarajuće kompetencije (npr. obavljanje poslova u liječničkom zanimanju ili provedba znanstvenih istraživanja u određenim područjima).“ (MZOS)

ili razinom:

„Ukoliko se prihvati da vrednovanje može biti isključivo samo za one standarde kvalifikacija odnosno skupove ishoda učenja koji su upisani u Registar HKO, onda to podrazumijeva i vrednovanje svih takvih upisanih skupova ishoda učenja bez obzira na razinu i vrstu obrazovanja. Pri tome se podrazumijeva da to bude do skupa učenja najviše razine 7.“ (Akr savjet AZVO)

za koje vrednovanje ne bi trebalo biti dostupno nego bi ih trebalo stjecati isključivo kroz formalno obrazovanje.

Pod 2, pitanje 9

82% ispitanika smatra da bi javna isprava dodijeljena kao posljedica vrednovanja trebala biti identična i davati ista prava kao i ona stečena u formalnom obrazovanju.

„Da. Ako je ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja jednak onomu koji se ispituje za iste ishode u okviru formalnog obrazovanja, onda bi i certifikati trebali imati istu vrijednost kao i oni stečeni formalnim obrazovanjem.“ (HUP)

Preostalih 18% ispitanika smatra da javna isprava (certifikat) mora davati jednaka prava, ali da na njemu mora biti vidljiv način stjecanja:

„Možda bi bilo uputno dodijeliti isti stupanj i prava, ali ne i naziv. Trebalo bi biti vidljivo tko je i kako što postigao. Certifikat mora jasno definirati koje su kompetencije dostignute i na koji način.“ (NCVVO)

„Treba se napomenuti da se diploma stekla putem vrednovanja.“ (NVRLJP)

Pod 3, pitanje 4

Svi ispitanici, njih 100%, smatraju da je nužno uvođenje sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Hrvatskoj, pri čemu većina ispitanika prepoznaje kao temeljni razlog uvođenja povećanje **zapošljivosti** odnosno razvoj karijere građana. Mnogi ispitanici dodatno prepoznaju kao podlogu uvođenja i pojačanu mogućnost **nastavka obrazovanja**, dok ih dio prepoznaje i druge razloge poput uređenja sustava kvalifikacija ili podrške razvoju **novih zanimanja**.

„Da, zbog bolje prilagodbe progresivnim i brzo mijenjajućim uvjetima na tržištu rada te potrebe za novim znanjima koja nisu vezana isključivo za formalno obrazovanje, ali i zbog povećanja pristupa viskom obrazovanju (nastavak obrazovanja) kroz osobama koje bi svoj put u visoko obrazovanje pronašle putem vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.“ (IRO)

Pod 7, pitanje 14

Pitanje vrste organizacija koje bi mogle dobiti akreditaciju za provođenje vrednovanja neformalnog i informalnog učenja dalo je razmjerno širok dijapazon odgovora. Ukupno 75% ispitanika smatra da bi na trenutno dosegnutoj razini razvoja sustava obrazovanja samo akreditirane obrazovne ustanove trebale biti u mogućnosti izdavati javne isprave za provedeno vrednovanje. 90% ispitanika smatra da bi za javne isprave i kvalifikacije na razini visokog obrazovanja to trebale biti isključivo obrazovne ustanove, dok za niže obrazovne razine postoje i drugačija mišljenja i prijedlozi. Tri ispitanika (23%) smatraju kako bi trebalo na različite načine certificirati znanja i vještine:

„Vrednovanje teorijskih znanja trebale bi obavljati samo obrazovne ustanove, dok bi vrednovanje praktičnih znanja mogli vrednovati i ustanove i poslodavci. Certifikate (javne isprave trebale bi izdavati samo akreditirane obrazovne ustanove (poslodavci neka sudjeluju u procesu, sli bez izdavanja javnih isprava)“ (ASOO)

„Samo akreditirane ustanove specijalizirane za akreditaciju ili obrazovne koje su razvile i tu djelatnost, ali uz partnere iz svijeta rada za provjeru vještina.“ (NCVVO)

Nadalje, predstavnici dviju organizacija (15%) smatraju kako bi bilo koja pravna osoba koja zadovolji postavljene uvjete trebala moći dodjeljivati javne isprave:

„Nikako ne samo obrazovne organizacije. Akreditaciju bi trebale moći dobiti organizacije i institucije sukladno Zakonskoj regulativi pa i poslodavci koji će udovoljiti kriterijima.“ (HOK)

„Po našem mišljenju koje ima potvrdu u anglosaksonskoj praksi, bilo koja pravna i fizička osoba koja može dokazati kompetentnost i udovoljavanje uvjetima za postizanje očekivanih ishoda učenja može biti akreditirani provoditelj kako obrazovanja, tako i vrednovanja.“ (HGK)

Pod 10, pitanje 16

Svi ispitanici osim jednog (92%) smatraju da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu javnu ispravu (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa $\frac{3}{4}$ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu $\frac{1}{4}$ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?

„Da, zašto ne? Ako je nam je u središtu sustava osoba/kandidat koji pristupa vrednovanju (kao što bi uostalom učenik ili student trebao biti u fokusu u formalnom obrazovanju) zašto bi u ovom slučaju prvenstveno mislili na ustanove.“ (HUP)

Ipak, kao podlogu za ovakvo postupanje mnogi ispitanici naglašavaju važnost stvaranja povjerenja odnosno čvrstog sustava osiguravanja kvalitete koji bi osigura da ustanova X može vjerovati u javnu ispravu o položenih $\frac{3}{4}$ skupova ishoda učenja:

„Ustanova X bi morala imati pravo provjeriti vjerodostojnost ishoda učenja stečenih u drugoj ustanovi. Ovakve kombinacije bez provjere bi mogla odobriti samo Agencija za akreditaciju ili Ministarstvo.“ (HGK)

„Da, ali iza tih $\frac{3}{4}$ treba stajati jak sustav osiguravanja kvalitete.“ (MZOS)

Dok neki predlažu i alternativno postupanje kroz izdavanje diplome koja bi jasno ukazivala kako je stečen dio ishoda učenja:

„Da, ali bi za takve slučajeve parcijalnog (i na različite načine) stjecanja kvalifikacije trebalo izdavati posebne javne isprave u kojima bi se vidjelo da je dio stečen na drugačiji način i u drugoj ustanovi, a da se završetak stjecanja kvalifikacije dogodio u ustanovi X.“ (ASOO)

Pod 10, pitanje 17

Nitko od ispitanika ne podržava pristup u kojem bi Ministarstvo, u slučaju u kojem je osoba svih 100% ishoda učenja stekla vrednovanjem kod niza akreditiranih provoditelja vrednovanja, trebalo biti to koje izdaje potvrdu o dostignutoj ukupnoj kvalifikaciji. Profilirale su se dvije skupine odgovora. Jedna koja ne vidi da bi to bila funkcija Ministarstva nego da bi to trebala raditi ustanova / ustanove koje su za to ovlaštene:

„Mislim da bi bilo loše da Ministarstvo ulazi u ovaj proces odobravanja kvalifikacija kao neko meta akreditacijsko tijelo.“ (NVRLJP)

„Institucija koja dobije ovlaštenje od ministarstva.“ (MZOS)

i druga koja smatra da bi takvo priznavanje automatski trebale provoditi ustanove koje se bave vrednovanjem:

„Ustanove će to biti obvezne sukladno zakonu. MZOS nije nadležno niti akreditirano za izdavanje kvalifikacija.“ (Akr. savjet AZVO)

„Bolje da akreditaciju rade za to određene pravne osobe ali moraju priznavati jedne druge po defaultu.“ (NVRLJP)

Dodatno, postoje i ispitanici koji ne smatraju ovo ključnim pitanjem i zabrinuti su više za vjerodostojnost samog postupka vrednovanja nego za formalizam dodjele potvrde o kvalifikaciji:

„Zato mislimo da je puno važnije u prethodnom koraku osigurati da postupak vrednovanja bude pouzdan i zaštićen od zlouporaba, a tek onda definirati tko će i kako moći izdavati kvalifikacije na temelju položenih skupova ishoda učenja u različitim organizacijama. Kada se to dogodi, više neće biti važno tko će moći izdavati kvalifikacije, jer će jedan od najvažnijih reformski ciljeva HKO-a već biti ispunjen, a to je da kompetencije koje se certificiraju uistinu postoje.“ (HGK)

Pod 11, pitanje 18

70% ispitanika smatra da ne treba uvoditi nikakva dobna ograničenja pristupanju vrednovanju radi poticanja cjeloživotnog učenja, dok preostalih 30% smatra da takva ograničenja u određenim slučajevima imaju opravdanje. Konkretno navode dvije skupine ograničenja:

A) ograničenja vezana za pojedinu vrstu kvalifikacije:

„Samo u slučajevima da kvalifikacija to zahtjeva, ali trenutno mi ne pada na pamet koja bi to bila. Možda za primjerice vozača kamiona – svakako.“ (HOK)

„...za očekivati je da neke druge vrste kompetencija ona mogu postojati, i zato ih treba zasebno definirati za svaki tip obrazovnog programa (npr. radi zaštite ili sigurnosti polaznika i drugih osoba kao što je vozački ispit, posao zaštitara, rukovatelja raznim strojevima i druga zanimanja koja uključuju visoku razinu samostalnosti i odgovornosti).“ (HGK)

B) ograničenja vezana uz dob osobe koja pristupa vrednovanju radi socijalnih i odgojnih razloga

„Nikako se ne bi smjelo dogoditi da se osobi nakon osnovne škole dopusti pristup ispitima vrednovanja srednjoškolskih kvalifikacija, umjesto da nastavi srednjoškolsko obrazovanje (osim na preporuku same škole – kada su daroviti učenici u pitanju). Ne smije se zaboraviti socijalna i odgojna dimenzija srednje škole...“ (ASOO)

„Mladi koji su u dobi za redovno školovanje ne mogu pristupiti vrednovanju i time zamijeniti pohađanje redovne škole. Ipak, ne vidim razlog zašto mladi ne bi mogli istovremeno uz redovno školovanje pokušati steći neke kvalifikacije tim putem.“ (NVRLJP)

Pod 12, pitanje 7

Svi ispitanici osim jednoga smatraju da je radi standardizacije nužno izvoditi ispite koji imaju jednaki sadržaj kao i oni u formalnom obrazovanju, pri čemu pojedini ispitanici naglašavaju nužnost mjerenja „stvarnih“ ishoda učenja:

„Mislim da bi trebao biti isti ali pod uvjetom da je sustav ispitivanja u formalnom sustavu usklađen tako da mjeri stvarne ishode učenja a ne deskriptivni sadržaj obrazovnih programa.“ (NVRLJP)

dok drugi naglašavaju važnost usklađenosti postupka vrednovanja sa specifičnim zahtjevima i potrebama polaznika vrednovanja:

„Uglavnom da, osim u onim slučajevima u kojima je potrebno sadržaje značajno prilagođavati uzrastu ispitanika (djeca vs. odrasli).“ (ASOO)

Pod 12, pitanje 8

50% ispitanika smatra da broj pristupanja ispitu treba biti neograničen dok preostalih 50% smatra da bi trebalo postojati neko ograničenje kako bi se izbjeglo pristupanje ispitima samo radi stjecanja javnih isprava:

„Broj pristupanja ispitu treba ograničiti iz razloga da se pojedinci ne bi odlučili na taj model stjecanja kvalifikacija po načelu: „jednom će upaliti“.“ (ASOO)

„Najmanje bi bilo korisno da imamo profesionalne skupljače diploma bez svrhe i razloga...“ (NVRLJP)

U tom smislu oni koji predlažu ograničenja ne predlažu da ona budu trajne naravi nego uglavnom zagovaraju pristup u kojem nakon primjerice 3 izlaska osoba koja nije uspješno položila mora neko vrijeme čekati na idući izlazak (radi pripreme za uspješno polaganje):

„Puno je važnije osigurati odobravanje pristupanja ispitima. Ograničenje bi možda trebalo biti vremensko, npr. najviše dva puta u nekom kraćem vremenskom rasponu te daljnje pristupanje tek nakon dvije godine od zadnjeg neuspjelog pokušaja.“ (NCVVO)

„Ako osoba nije položila ispit nakon tri pokušaja, treba određeno razdoblje ponovno stjecati kompetencije.“ (MZOS)

Pod 13, pitanja 10

Svi ispitanici naglašavaju važnost postupka akreditacije kao podloge za davanje ovlaštenja ustanovama za izdavanje javnih isprava polaznicima. Pri tome neki, pozivajući se na iskustva iz visokog obrazovanja, ukazuju na specifičnost postupka inicijalne akreditacije i reakreditacije:

„Inicijalnu RPL akreditaciju, ali i reakreditaciju nakon određenog razdoblja.“ (MZOS)

dok drugi naglašavaju nužnost postupka vanjskog vrednovanja ustanova koje izdaju javne isprave:

„... ustanove bi morale imati neovisnost i morale bi biti akreditirane i supervizorski nadzirane od iste institucije (npr za predtercijarno obrazovanje od strane NCVVO-a, a u visokom obrazovanju od AZVO-a).“ (NCVVO)

Pod 13, pitanje 11

Svi predstavnici dionika smatraju kako bi ankete kandidata vrednovanja mogle biti korisne u procesu akreditacije, ali mnogi naglašavaju kako njihov značaj treba biti ograničen radi subjektivnosti kandidata:

„Mislim da bi anketa kandidata vrednovanja trebala biti dio vanjske evaluacije, međutim bojim se da bi ti rezultati mogli biti dosta subjektivni. Naime, teško je očekivati da će kandidati koji neće zadovoljiti

elemente vrednovanja biti zadovoljni i dati pozitivne povratne informacije (a možda je to samo moja predrasuda).“ (HOK)

ali i radi mogućnosti da se takvim rezultatima manipulira od strane provoditelja vrednovanja:

„Da, ankete kandidata vrednovanja trebali bi se koristiti. Bilo bi poželjno da kandidati ispunjavaju identične ankete, ali bi trebalo osigurati način ispunjavanja koji bi spriječio mogućnost zloupotreba anketa od strane ustanova.“ (ASOO)

Pod 14, pitanje 12

Svi ispitanici osim jednog smatraju da bi čuvanje ispitne dokumentacije bilo korisno i nužno, pri čemu pojedini ispitanici predlažu da se dio dokumentacije čuva u **digitaliziranom obliku**, mnogi smatraju kako bi **rok čuvanja** trebao biti propisan i kako bi dio dokumentacije trebalo čuvati trajno, a dio kraće vrijeme. Konačno, jedan ispitanik poziva na „jednaki pristup“ čuvanju dokumentacije kao i kod formalnih programa:

„Ukoliko se izjednačavaju postupci i prava formalnog i neformalnog odnosno informalnog vrednovanja kandidata, onda se mogu primijeniti jednaki kriteriji i za čuvanje dokumentacije. Ispitnu dokumentaciju potrebno je čuvati u tom slučaju u onoj mjeri kako se ista čuva i s njom postupa kao i za redovite studente.“ (Akr. Savjet AZVO)

Jedan ispitanik naglašava kako samo čuvanje ispitne dokumentacije nije dovoljno kao podloga za vjerodostojno utvrđivanje regularnosti ispita:

„S druge strane, treba imati na umu da se ispitna dokumentacija može krivotvoriti (!), pa ona u današnjoj praksi ne predstavlja nužno vjerodostojan dokaz o autentičnosti provedenog vrednovanja.“ (HGK)

„Zbog toga smatramo da bi ustanove trebalo svakako osloboditi od obveze čuvanja ispitne dokumentacije kandidata u očevidnicima. Ističemo i ovdje da se fokus sa kontrole administracije treba premjestiti na kontrolu/mjerenje ishoda učenja u odnosu na izdanu javnu ispravu, čime bi sve druge mjere osiguravanja vjerodostojnosti javnih isprava postale posve nepotrebne.“ (HGK)

„Zakonodavne napore nadležnih tijela treba usredotočiti na osiguravanje vjerodostojnosti vrednovanja koje više ne bi mogle provoditi ustanove posve samostalno, nego putem pouzdanog oblika vanjskog vrednovanja (ispitni centar, mješovita ispitna povjerenstva s vanjskim ekspertima, ovlaštene ugledne međunarodne institucije).“ (HGK)

Pod 15, pitanje 13

Svi ispitanici smatraju kako bi bilo nužno dostavljati podatke o kandidatima i javnim ispravama izdanim na temelju provedenih postupaka vrednovanja nadležnom ministarstvu kroz ICT sustav. Kad je riječ o podacima koje smatraju minimumom, uglavnom se navode:

- Osobi podaci
- Podaci o kvalifikaciji ili skupu ishoda učenja koji je položen
- Podaci o izdanoj javnoj ispravi

Pored navedenih, pojedini dionici predlažu i dostavu (elektroničku razmjenu) dodatnih podataka.

„Osobne podatke o kandidatu (dob, spol.), podatke o kvalifikaciji koju je kandidat imao prije vrednovanja, svrhu vrednovanja, podatke o SIU stečenima vrednovanjem, načinu stjecanja kompetencija koje je kandidat vrednovao (npr. radno iskustvo), korištenu metodu vrednovanja.“ (MZOS)

„Isti način kao što bi trebao postojati za svaki drugi obrazovni program uz obavezno dodavanje šifre HKO, ISCED, FOET te šifre iz Pravilnika o znanstvenim područjima, poljima. Dapače, ti svi podatci bi trebali biti javni i upareni s e-radnom knjižicom koju sada (nelogično) vodi HZMO.“ (NVRLJP)

5.10. Kratki prikaz rezultata svih istraživanja prema istraživačkim područjima

U prethodnim su poglavljima bili prezentirani rezultati svih provedenih istraživanja, grupirani po istraživanju. U ovom će pak poglavlju biti prikazani vrlo kratko rezultati svih provedenih istraživanja po istraživačkom području.

5.10.1. Rezultati područje 1 - Kvalifikacijski okvir

- F1 – centralni pristup uz određenu autonomiju ustanova
- F1 – ne postoji odobravanje za ubacivanje neformalnih programa u HKO
- F3 – mogu postojati skupovi ishoda učenja za koje bi bilo opravdano uvoditi vrednovanje
- F4 i F5 – dobro je da je moguće certifikate dodjeljivati i samo za skupove ishoda učenja. Postoji strah da će ishode učenja u standardu kvalifikacije neki smatrati nametnutima
- K4 – 77% ispitanika pilot vrednovanja smatra da je sam standard kvalifikacije dovoljan za samoprocjenu spremnosti na vrednovanje.
- S – samo jedan ispitanik (7,6%) nije spreman podržati vrednovanje radi straha od „prodaje diploma”
- S – dionici smatraju kako standard kvalifikacije treba biti podloga za vrednovanje a njih 60% smatra da bi trebalo biti dostupno za sve ishode učenja.
- K2 – A.S. 3,59 za tvrdnju kako skupovi ishoda moraju biti dovoljno mali radi poticanja mobilnosti
- K2 – A.S. 4,27 za tvrdnju kako je potrebno osigurati automatsko priznavanje istih skupova ishoda u različitim programima
- K3 – A.S. 4,43 za tvrdnju kako je potrebno osigurati automatsko priznavanje istih skupova ishoda u različitim programima

5.10.2. Rezultati područje 2 – Jednaka vrijednost

- K1 – 87% za tvrdnju kako bi trebalo biti moguće koristiti vrednovanje na svim razinama i za bilo koji tip znanja i vještina
- K1 – 77% za tvrdnju da potvrda o vrednovanoj čestici znanja treba osigurati oslobođenje od pohađanja i polaganja tog dijela nastave.
- K1 – 78% za tvrdnju da bi potvrda o vrednovanju trebala dati iste pogodnosti kod poslodavca kao i potvrda o formalnom obrazovanju za istu česticu znanja
- K1 – 71% za tvrdnju da certifikat za vrednovanje mora biti priznat ali drugačiji od onog za formalno obrazovanje za istu česticu znanja.
- F1 – vrednovanje na svim razinama i za sve sektore, istovjetne isprave uz dopunsku ispravu koja pokazuje razliku.
- F2 – vrednovanje postaviti samo kao formalni mehanizam, formativni pristup radi razvoja karijere ne treba izjednačavati sa vrednovanjem.
- F3, F4 i F5 – podrška konceptu jednake vrijednosti
- K2 – A.S. 3,77 za tvrdnju kako certifikati dostignuti vrednovanjem moraju imati jednaku vrijednost kao i oni iz formalnog obrazovanja
- K3 - A.S. 4,40 za tvrdnju kako certifikati dostignuti vrednovanjem moraju imati jednaku vrijednost kao i oni iz formalnog obrazovanja

5.10.3. Rezultati područje 3 – Razlozi uvođenja

- K1 – ključni razlozi uvođenja su prepoznati su pristup višoj razini kvalifikacije ili novoj kvalifikaciji ili razvoj karijere i napredovanje na poslu.
- F1 – vrednovanje treba u sektorima gdje postoji jasna potreba za tim
- F1 – uvođenje ovog procesa moglo bi povećati priliv studenata na visoka učilišta a koristilo bi i poslodavcima i organizacijama koje provode neformalno obrazovanje.
- F3 – potrebno je opisati mogućnost korištenja vrednovanja za pojednostavljivanje i olakšavanje pristupa stjecanju kvalifikacija
- K3 – A.S. 4,37 za tvrdnju kako je vrednovanje odličan instrument kojim se postojeća znanja i vještine mogu učiniti gradivnim elementima novih kvalifikacija
- S – 100% dionika smatra da Hrvatskoj treba sustav vrednovanja. Većina smatra kao glavni razlog povećanje zapošljivosti. Dodatno prepoznaju i mogućnost nastavka obrazovanja.

5.10.4. Rezultati područje 4 – Podrška poslodavaca / promocija

- K1 – Analiza moguće podrške procesu vrednovanja od strane poslodavaca ukazuje da njih 73% ne bi dalo financijsku podršku ali bi ih 53% dalo slobodne dane i 80% bi financiralo obrazovanje za one vještine i znanja koji nedostaju do uspješnog vrednovanja.
- F1 – Promocija bi prvo trebala biti na državi a nakon toga bi je trebale preuzeti ustanove koje provode vrednovanje.
- K3 – A.S. 4,41 za tvrdnu kako bi vrednovanje trebalo promovirati Ministarstvo obrazovanja.

5.10.5. Rezultati područje 5 – Korisnost znanja / certifikacija

- K1 – 52% ispitanika kao temelj svoje osobne konkurentnosti vidi formalno obrazovanje, a njih 44% informalno.
- K1 – 28% ispitanika nije imala problema kod zapošljavanja radi manjka formalne potvrde
- K1 - kod 82% ispitanika je poslodavac uzeo kod zapošljavanja u obzir i znanja za koja nije postojala formalna potvrda.
- K1 – 57% ispitanika kod obrazovanja bira ona koja daju formalnu potvrdu.
- K1 – 85% vrednovanje smatra korisnim kod zapošljavanja, 81% kod razvoja karijere a 67% kod nastavka obrazovanja.
- K1 – 75% poslodavaca kod zapošljavanja fokus stavlja na znanja i vještine, neovisno o načinu stjecanja i certifikatu koji postoji ili ne
- K1 – 67% poslodavaca je imalo situaciju u kojoj ne mogu promovirati ili zaposliti osobu sa znanjima ali bez formalnog certifikata.
- K3 – A.S. 3,28 je imalo situaciju da nisu mogli dobiti posao ili napredovati jer im je nedostajala formalna potvrda
- K3 – A.S. 4,39 za tvrdnu da kod obrazovanja biraju ona koja daju formalnu potvrdu
- K3 – A.S. 4,19 za tvrdnju kako očekuju da će poslodavci jednako cijeliti certifikate neovisno o tome kako su stečeni

5.10.6. Rezultati područje 6 – Cijena i plaćanje

- K1 – 46% ispitanih bi pristupilo vrednovanju jedino ako je besplatno a 35% bi to učinilo samo ako bi bilo znatno jeftinije od obrazovanja za istu česticu znanja.
- F1 – U početku će sigurno biti potrebno javno financiranje u promotivne svrhe. Nakon toga treba plaćati pojedinac.
- F2 – Cijena vrednovanja morala bi biti manja od cijene obrazovanja za istu česticu znanja.

5.10.7. Rezultati područje 7 – Organizacije za provedbu

- K1 – 48,4% ispitanih smatra da vrednovanje trebaju raditi samo formalne obrazovne ustanove koje već provode programe na istoj razini i u istom području. 29,2% smatra da to treba moći provoditi bilo koja organizacija koja zadovoljava uvjete.
- F1 – samo one obrazovne ustanove koje zadovoljavaju dodatne uvjete za vrednovanje bi ga trebale moći provoditi, ne sve koje provode i formalne programe za iste čestice znanja.
- K3 – A.S. 4,19 za tvrdnju kako vrednovanje trebaju moći provoditi samo obrazovne ustanove koje već imaju akreditirane programe iz tog područja i te razine.

5.10.8. Rezultati područje 8 – Postupak provedbe

- K1 – 95,16% ispitanih smatra kako polaznika programa treba savjetovati i pripremiti za vrednovanje.
- K1 – 92,8% ispitanih smatra kako polaznik treba dobiti uvid u primjere ispitnih pitanja vezanih uz ishode učenja koji se vrednuju.
- F1 – postoji mogućnost otpora od strane organizacija koje danas izdaju različite certifikate i koje bi mogle izgubiti monopol.
- F1 – treba uspostaviti nacionalni sustav vrednovanja ali ustanove moraju napraviti vlastite procedure i o njima informirati korisnike.
- K3 – A.S. 4,76 za tvrdnju kako ustanove koje provode vrednovanje moraju kandidatima pružiti informacije i imati osobu / osobe koje daju potporu kandidatima u postupku
- K4 – 85% smatra da je grupno savjetovanje dobar pristup u pripremi za vrednovanje
- K4 – 73% smatra da je nužno osigurati i individualna savjetovanja
- K4 – 58% smatra kako je obrazac samoprocjene koristan u fazi identificiranja znanja i vještina u odnosu na standard za koji se provodi vrednovanje

5.10.9. Rezultati područje 9 – Stručnjaci

- F2 – Svi uključeni u postupak vrednovanja trebaju za njega biti školovani, ali nastavnici koji i danas provode provjere znanja ne trebaju dodatno školovanje a posebno ne certificiranje.
- F4 i F5 – Izražen je strah da bi nastavnici koji rade u formalnom sustavu mogli precjenjivati teoretsko znanje a podcjenjivati ono praktično te da bi im mogao biti problem u formi ishoda učenja koji su stečeni na drugačiji način. Dionici predlažu uključivanje ispitivača u proces vrednovanja od samog informiranja. Podržavaju potrebu obrazovanja za sve uključene.
- K3 – A.S. 4,21 za tvrdnju kako je kod ponuđača ovakve usluge nužan karijerni savjetnik / mentor koji će dati potporu u fazi pripreme za vrednovanje.

5.10.10. Rezultati područje 10 – Dodjela kvalifikacije

- K1 – 67% ispitanika se slaže da vrednovanje može završiti i dodjelom cjelokupne kvalifikacije.
- K1 – ne postoji suglasje za što bi se trebao moći dobiti certifikat nakon vrednovanja (skup ishoda učenja, pojedinačni ishod ili čitavu kvalifikaciju). Slično je i sa područjima i razinama obrazovanja za koje bi bilo primjereno provoditi vrednovanje.
- K1 – 83,2% ispitanika je spremno priznati rezultate vrednovanja umjesto formalnog programa ako su stečeni u istoj a 76,8% ako su stečeni u drugoj ustanovi.
- K1 – 64% ispitanika bi izdalo diplomu osobi koja je više od 50% kvalifikacije stekla kroz nastavu a 30% bi učinilo isto i u slučaju da je samo 10% kvalifikacije stečeno kroz nastavu.
- F1 – Ne postoji suglasje o mogućnosti dobivanja čitave kvalifikacije samo temeljem vrednovanja.
- F3 – Ne postoji suglasje treba li priznati kolegij ako student ima vrednovao $\frac{3}{4}$ ishoda učenja a $\frac{1}{4}$ mu nedostaje.
- F4 i F5 - Postoji nesuglasje predstavnika stručnih studija (koji traže da svih 100% ishoda bude provjereno za certifikat) i sveučilišnih studija koji bi dali certifikat i za manje od 100% provjerenih ishoda.
- K2 – A.S. 3,49 za tvrdnju da treba moći položiti skup ishoda ako je položeno $\frac{3}{4}$ ishoda iz skupa, a ostalo nije.
- K2 - A.S. 4,27 i K3 A.S. 4,64 za tvrdnju da treba automatski priznati sve položene skupove koji sudjeluju u drugoj kvalifikaciji.
- K2 – A.S. 3,10 i K3 A.S. 3,73 za tvrdnju da bi $\frac{3}{4}$ uspješno vrednovanih ishoda trebalo osigurati oslobođenje od pohađanja kolegija i priznavanje da je isti položen.
- K2 – A.S. 3,85 i K3 A.S. 4,09 za tvrdnju da bi ako ima položeno $\frac{4}{5}$ skupova iz kolegija student ipak mora polagati onu $\frac{1}{5}$ da bi položio kolegij.
- K1 – A.S. 3,6 i K2 – A.S. 3,54 za tvrdnju da je postupak vrednovanja značajno više ugrožen mogućnošću „prodaje diploma” od formalnih programa.
- S – Nitko od dionika ne vidi potrebe niti mogućnosti da Ministarstvo izdaje diplomu za cjelokupnu kvalifikaciju za osobu koja je 100% skupova ishoda stekla vrednovanjem kod više provoditelja. Smatraju da to i u tom slučaju trebaju raditi ustanove.

5.10.11. Rezultati područje 11 – Pravo pristupa

- F2 – Dionici smatraju da ima smisla i potrebe definirati donju dobnu granicu za pristupanje vrednovanju za pojedine kvalifikacije.

- F4 i F5 – Predstavnici stručnih studija smatraju je upitna potreba uvođenja dobnog ograničenja jer se time potencijalni diskriminiraju nadareni. Predstavnici sveučilišnih studija se sa takvim stavom ne slažu.
- S – 70% ispitanika smatra da ne treba uvoditi dobnog ograničenje. Preostali dionici navode dvije vrste ograničenja: vezano uz vrstu kvalifikacije i vezano uz socijalne i odgojne razloge kako bi se izbjeglo preskakanje recimo formalnog, srednjoškolskog obrazovanja.

5.10.12. Rezultati područje 12 – Način provjere znanja

- K1 – 27% ispitanika smatra da ispit treba biti jednak kao u formalnom obrazovanju a 63% predlaže provedbu prilagođenog ispita (u smislu načina provedbe ali i sadržaja koji se ispituje).
- F1 – Dionici smatraju da treba omogućiti ponavljanje ispita ali sa vremenskim odmakom
- F1 – Dionici smatraju da bi ispiti trebali biti jednaki osim u smislu vremena njihove provedbe i organizacijskih detalja.
- F2 – Ideja o izbjegavanju dvostrukog vrednovanja istih skupova ishoda učenja uz automatsko priznavanje.
- F2 – Dionici smatraju da treba postojati samo jedan sustav vrednovanja i da on mora uvelike biti baziran na sumativnom pristupu i certifikaciji.
- F3 – Ne postoji konsenzus dionika treba li za polaganje skupa ishoda učenja položiti sve ishode ili većinu ishoda.
- F4 i F5 – Predstavnici stručnih studija smatraju da broj izlazaka na ispit ne treba ograničiti, predstavnici sveučilišnih studija nemaju oko ove teme unisoni stav.
- F4 i F5 – Dionici smatraju da regulator mora jače kontrolirati razinu ispitnih sadržaja
- K2 – A.S. 3,70 i K3 A.S. 4,39 za tvrdnju kako bi ispiti u vrednovanju trebali biti jednaki kao i kod formalnih programa
- K2 – A.S. 3,77 za tvrdnju kako su ishodi učenja minimalne razine znanja potrebne za prolaz ako nije drugačije navedeno.
- S – 92% dionika smatra kako bi ispiti trebali biti jednaki kod vrednovanja i kod formalnih programa.

5.10.13. Rezultati područje 13 – Osiguravanje kvalitete

- F1 – Procesi osiguravanja kvalitete trebaju biti isti kao kod formalnih programa ali ih treba odvojeno vrednovati u vanjskom osiguravanju kvalitete.
- F1 - Ustanove su odgovorne za stalno praćenje kvalitete postupka vrednovanja.

- K2 – A.S 4,21 i K3 – A.S. 4,20 za tvrdnju kako postupak vrednovanja treba jače „štititi” sustavom osiguravanja kvalitete od postupka formalnog obrazovanja.
- K2 – A.S. 3,92 za tvrdnju da bi eventualno utvrđene malverzacije u provedbi vrednovanja trebale imati utjecaj na rezultat reakreditacije formalnog programa ako ga provodi ista ustanova i isti nastavnici.
- S – dionici smatraju da bi za provedbu vrednovanja trebalo osmisliti postupak inicijalne akreditacije i kasnije reakreditacije, kao i za formalne programe.

5.10.14. Rezultati područje 14 – Dokumentiranje

- F1 – Predlaže se slanje izvještaja od strane ustanova prema Ministarstvu u smislu provedenih vrednovanja.
- F1 – Dionici smatraju da nije nužno propisati koje dokumente ustanove koje provode vrednovanje moraju čuvati.
- F3 – Dionici su suglasni da ima smisla dokumentirati odnosno čuvati rezultate ispita za vrednovanje.
- K2 – A.S. 4,45 za tvrdnju da je opravdano inzistirati na arhiviranju kompletne ispitne dokumentacije.
- S – 82% ispitanih smatra da bi čuvanje ispitne dokumentacije u propisanom roku bilo nužno, dok jedan ispitanik smatra da bi vrednovanje trebalo provoditi kroz uključenje vanjskih eksperata.

5.10.15. Rezultati područje 15 – Potporni ICT sustav

- F2 – ICT sustav za potporu treba biti povezan sa HKO registrima ali i sa sustavima za upravljanje procesom obrazovanja tamo gdje postoje.
- F4 i F5 – Dionici su spremni na postojanje nacionalnog informacijskog sustava uz zaštitu podataka te ukazuju na problem autorstva pojedinih materijala.
- K2 – A.S. 4,32 za tvrdnju da treba koristiti centralni IT sustav u koji se unose svi podaci, uključivo i ispitne sadržaje
- K2 – A.S. 4,15 i K3 – A.S. 4,25 za tvrdnju da taj sustav treba imati i anketni podsustav u kojem bi kandidati davali ocjenu kvalitete ustanove
- K2 – A.S. 3,96 za tvrdnju da je potrebno osigurati pristup anonimiziranoj bazi odgovora svih kandidata vrednovanja za isti skup ishoda učenja.
- S – Dionici smatraju da bi ankete kandidata bile korisne u postupku vanjskog vrednovanja ali se neki dionici boje zlouporaba tih anketa od strane ustanova.

6. Struktura modela sustava upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja

Polazeći od cilja istraživanja koji je bio izraditi teoretsku osnovu (nužne elemente modela i smjernice provedbe) upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj temeljenog na konceptu jednake vrijednosti, kao i od očekivanog izvornog znanstvenog doprinosa provedenih istraživanja koje treba dati prijedlog:

- Elementa modela upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu „jednake vrijednosti“ u post tranzicijskom okruženju i uvjetima ograničenih materijalnih resursa.
- Smjernica osiguravanja kvalitete vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, kao podlogu za uspostavu modela upravljanja znanjem.
- Modela informacijskog sustava za upravljanje znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.

u naredna četiri poglavlja bit će predstavljen model sustava, smjernice osiguravanja kvalitete kao i model potpornog informacijskog sustava. Budući da se predloženi model upravljanja znanjem temelji na konceptu „jednake vrijednosti“, prvo od navedena četiri poglavlja (poglavlje 7) baviti će se načinom povezivanja budućeg modela sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirom. Poglavlje 8 dat će prijedlog upravljačkog i organizacijskog modela upravljanja znanjem uzimajući u obzir kod predlaganja **organizacijskog modela** sva četiri elementa u procesu vrednovanja:

- Identifikacija,
- Dokumentiranje,
- Provjera i
- Certificiranje (izdavanje javne isprave)

Prilikom predlaganja **upravljačkog modela** posebna će pažnja biti usmjerena na:

- Nacionalni model savjetovanja (u postupku vrednovanja),
- Vanjske dionike,
- Definiranje mogućeg nacionalnog koordinacijskog mehanizma i
- Regulatorni okvir vrednovanja

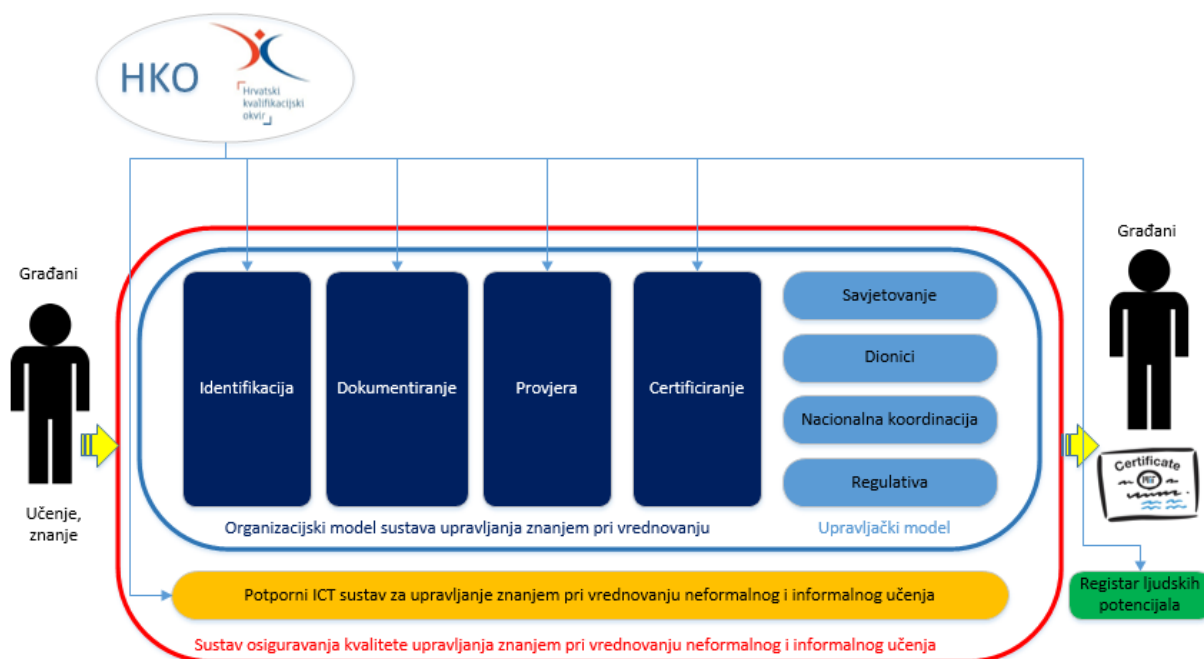
Poglavlje 9 dat će prijedlog smjernica osiguravanja kvalitete vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, dok će poglavlje 10 predložiti model informacijskog sustava za upravljanje znanjem pri priznavanju i vrednovanju.

Potporu pojedinom od navedenih poglavlja dat će i odgovori na operativna istraživačka pitanja (IP1 – IP4) prikupljeni unutar svih deset korištenih istraživačkih instrumenata prema tablici 63.

TABLICA 63. – Veza operativnih istraživačkih pitanja i elemenata modela

Šifra pitanja	Operativno istraživačko pitanje	Istraživačka područja	Element modela sustava
IP1.	Koji su elementi učinkovitih nacionalnih kvalifikacijskih okvira i kako su oni povezani sa vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja, te što od njih je potrebno implementirati u Republici Hrvatskoj kao podlogu uspostavi upravljanja znanjem?	Pod1 kvalifikacijski okvir Pod2 jednaka vrijednost Pod3 razlozi uvođenja Pod4 podrška poslodavca / promocija Pod5 korisnost znanja / certifikata	Način povezivanja budućeg modela sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirom (poglavlje 7)
IP2.	Kakav organizacijski i upravljački model vrednovanja neformalnog i informalnog učenja dionici smatraju efikasnim i održivim u Hrvatskom kontekstu?	Pod6 cijena i plaćanje Pod7 organizacije za provedbu Pod8 postupak provedbe Pod9 stručnjaci Pod10 dodjela kvalifikacije Pod11 pravo pristupa	Prijedlog upravljačkog i organizacijskog modela upravljanja znanjem (poglavlje 8)
IP3.	Koja su očekivanja dionika i kakve su najbolje prakse i metode osiguravanja kvalitete, relevantnosti i pouzdanosti vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?	Pod12 način provjere znanja Pod13 sustav osiguravanja kvalitete	Prijedlog smjernica osiguravanja kvalitete vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (poglavlje 9)
IP4.	Kako bi trebao biti strukturiran potporni informacijski sustav za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj?	Pod14 dokumentiranje Pod15 ICT sustav	Prijedlog modela informacijskog sustava za upravljanje znanjem pri priznavanju i vrednovanju (poglavlje 10)

Na slici 25 prikazan je shematski prikaz prijedloga modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.



Slika 25. – Shematski prikaz predloga modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja

6.1. Informacijsko-matematičko unaprjeđenje upravljanja znanjem predloženim modelom vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Uvođenjem sustava vrednovanja koji se temelji na konceptu „jednake vrijednosti“ stvara se osnova za prepoznavanje tacitnog znanja kod kandidata vrednovanja te njegovu pretvorbu u eksplicitno znanje kao i kodifikaciju tako prepoznatih čestica znanja korištenjem hijerarhijskog višedimenzionalnog sustava kodiranja definiranog kvalifikacijskim okvirom. U tom smislu kvalifikacijski okvir daje podlogu višedimenzionalnog kodiranja ishoda učenja (utvrđuje dimenzijske domene i pravila zapisa) dok postupak vrednovanja odnosno provjere posjedovanja pojedinog ishoda učenja kod korisnika vrednovanja na izlazu sustva daje kodirane čestice znanja pozicionirane u višedimenzionalnom prostoru, ali isto tako i mapirane na pripadajuće kvalifikacije. Detaljniji opis višedimenzionalnog kodiranja čestica znanja korištenjem četiriju domena: R – razina, V – volumen, P – profil i Q – kvaliteta, detaljno je opisan u idućem poglavlju.

Kodifikacija čestica znanja kroz njihovo mapiranje na razini ishoda učenja i kasnije agregirano na razini skupova ishoda učenja (koji su kodificirani i upisani u informacijski sustav za potporu procesu vrednovanja) doprinosi smanjenju ukupne informacijske entropije sustava jer uvodi kvantifikaciju znanja kroz jasno određeni četverodimenzionalni hijerarhijski sustav označavanja

čestica znanja, kada su one mapirane na ishode učenja. Kao dokaz ove tvrdnje može se iz prikupljenih podataka izračunati vrijednost informacije $I(X)$ i smanjenje uvjetovane i neuvjetovane entropije $H(X)$ kao „mjere nereda“ odnosno mjere prosječne neodređenosti unutar sustava (Matković & Sinković, 1984). U tom smislu, promatramo li informacijski model sustava vrednovanja kao „klasični“ Shannonov model komunikacijskog sustava, onda na njegovom ulazu prepoznamo pojedinca sa određenom količinom tacitnog znanja I_{ulaz} koju je potrebno unutar sustava identificirati, dokumentirati, provjeriti i na koncu certificirati I_{izlaz} . Pretpostavimo nadalje da kroz postupak vrednovanja opisan modelom na slici 25 prolaze informacije sa ulaza (od korisnika i njegovog tacitnog znanja) prema izlazu (do certificiranog - eksplicitnog znanja) te da je sustav podložan smetnjama (greške instrumentarija provedbe vrednovanja, greške ispitivača, greške mapiranja...). Kroz analizu ulaznih i izlaznih podataka unutar modela novog sustva upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja izračunata ja postignuta vrijednost informacije (srednjeg uzajamnog sadržaja informacije) i mjera entropije odnosno njeno smanjenje. Znanstveni postupci i tehnike koje su primijenjive u ovoj disertaciji s ciljem uspostavljanja prijedloga složenog i sustavno povezanog modela za upravljanja znanjem u procesu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja temeljem koncepta “jednake vrijednosti”, omogućuju mjerenje unaprjeđenja procesa upravljanja znanjem. Ono je iskazano usmjeravanjem svih opisanih aktivnosti vrednovanja (identificiranje, dokumentiranje, provjera i certificiranje) iz domene gotovo neizvjesne mogućnosti (engl. Possibility) određivnja infromacije u domenu (gotovo izvjesne) vjerojatnosti (engl. Probability), bilo da je riječ o situacijama vrednovanja s jasnim (engl. crisp) ili nejasnim/nepreciznim (engl. fuzzy) informacijama u postupku vrednovanja. Konkretno, problemu smanjenja entropije sustva pristupilo se usporedbom jedne od generalizacija specijalne teorije nepreciznih vjerojatnosti i generalizacije teorije mogućnosti (Klir, 2007) u kojoj mogućnost (engl. Possibility) (*Pos*) i potreba za informacijom (engl. Necessity) (*Nec*) umjesto kvantificiranih vrijednosti iz intervala $\{0,1\}$ mogu poprimiti bilo koju vrijednost unutar intervala $[0, 1]$. Temeljne elemente usporedbe obiju teorija prema (Klir, 2007) daje Tablica 64.

TABLICA 64. Usporedba informacijsko-matematičkih svojstva razvijenog sustava temeljem teorija vjerojatnosti i teorije mogućnosti – priređeno prema izvorniku, str. 159.

Teorija vjerojatnosti (engl. Probability)	Teorija mogućnosti (engl. Possibility)
Temeljem mjera jedne vrste: mjera vjerojatnosti, <i>Pro</i>	Temeljem mjera dviju vrsta: mjere mogućnosti, <i>Pos</i> i mjere potrebe za informacijom, <i>Nec</i>
Tijelo dokaza sastavljeno je od jedinki	Tijelo dokaza sastavljeno je od obitelji ugnježđenog podskupa

<p>Jedinstven prikaz <i>Pro</i> funkcija distribucije vjerojatnosti</p> <p>$p: X \rightarrow [0, 1]$</p> <p>po formuli</p> $Pro(A) = \sum_{x \in A} p(x)$	<p>Jedinstven prikaz <i>Pro</i> po osnovnoj funkciji mogućnosti</p> <p>$r: X \rightarrow [0, 1]$</p> <p>po formuli</p> $Pos(A) = \max_{x \in A} r(x)$
<p>Normalizacija: $\sum_{x \in X} p(x) = 1$</p>	<p>Normalizacija: $\max_{x \in X} r(x) = 1$</p>
<p>Aditivnost:</p> $Pro(A \cup B) = Pro(A) + Pro(B) - Pro(A \cap B)$	<p>Max/Min pravila:</p> $Pos(A \cup B) = \max\{Pos(A), Pos(B)\}$ $Pos(A \cap B) \leq \min\{Pos(A), Pos(B)\}$ $Nec(A \cap B) = \min\{Nec(A), Nec(B)\}$ $Nec(A \cup B) \geq \max\{Nec(A), Nec(B)\}$
<p>Ne primjenjuje se</p>	<p>Dvojnost:</p> $Nec(A) = 1 - Pos(\bar{A})$ $Pos(A) < 1 \Rightarrow Nec(A) = 0$ $Nec(A) > 0 \Rightarrow Pos(A) = 1$
<p>$Pro(A) + Pro(\bar{A}) = 1$</p>	$Pos(A) + Pos(\bar{A}) \geq 1$ $Nec(A) + Nec(\bar{A}) \leq 1$ $\max\{Pos(A), Pos(\bar{A})\} = 1$ $\min\{Nec(A), Nec(\bar{A})\} = 0$
<p>Potpuno ignoriranje: $p(x) = 1/ X$ za sve $x \in X$</p>	<p>Potpuno ignoriranje: $r(x) = 1$ za sve $x \in X$</p>
<p>Uvjetna vjerojatnost:</p> $p_{X Y}(x y) = \frac{p(x,y)}{p_Y(y)}$ $p_{Y X}(y x) = \frac{p(x,y)}{p_X(x)}$	<p>Uvjetna mogućnost:</p> $r_{X Y}(X Y) = \begin{cases} r(x,y) & \text{za } r_Y(y) > r(x,y) \\ [r(x,y), 1] & \text{za } r_Y(y) = r(x,y) \end{cases}$ $r_{Y X}(Y X) = \begin{cases} r(x,y) & \text{za } r_X(x) > r(x,y) \\ [r(x,y), 1] & \text{za } r_X(x) = r(x,y) \end{cases}$
<p>Vjerojatnost ne interakcije:</p> $p(x,y) = p_X(x) p_Y(y) \quad (a)$ <p>Vjerojatnost nezavisnosti:</p> $p_{X Y}(x y) = p_X(x)$ $p_{Y X}(y x) = p_Y(y) \quad (b)$ <p>$(a) \Rightarrow (b)$ i $(b) \Rightarrow (a)$</p>	<p>Mogućnost ne interakcije:</p> $r(x,y) = \min\{r_X(x), r_Y(y)\} \quad (a)$ <p>Mogućnost nezavisnosti:</p> $r_{X Y}(x y) = r_X(x)$ $r_{Y X}(y x) = r_Y(y) \quad (b)$ <p>$(\beta) \Rightarrow (a)$ ali $(a) \not\Rightarrow (\beta)$</p>

Prikazani nužni elementi i matematička svojstva teorije vjerojatnosti i teorije mogućnosti jasno ukazuju na potrebu kvantificiranja postignutih informacija postupkom usporedbe matematičkih svojstva konačno ostvarenih skupova relevantnih podataka (u našem slučaju čestica znanja nad kojima se provodi vrednovanje). Budući da je cilj izrade prijedloga modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja (te informacijskog sustava koji ovom postupku daje potporu) bilo entropiju (kao mjereu nereda ili neizvjesnost) smanjiti na najmanju moguću mjeru, pristupilo se smanjenjem vrijednosti ulaznih varijabli uz maksimalno povećanje učinkovitosti postignutih vrijednosti izlaznih varijabli (rezultata) razvijenog prijedloga sustava. Konkretno, mapiranjem razmjerno neodređenih ili nejasnih/nepreciznih (engl. fuzzy) opisa čestica znanja na ulazu u sustav na kodificirane i jasne (engl. crisp) ishode učenja, čiji je broj ograničen i koju su usustavljeni kroz budući informacijski sustav HKO-a, omogućeno je značajno smanjenje broja ulaznih varijabli uz istovremeno povećanje učinkovitosti postignutih vrijednosti izlaznih varijabli. Bez uvođenja ovakvog modela broj mogućih čestica znanja na ulazu u sustav bio bi potpuno neodređen i obuhvatio bi mnoga ponavljanja vrlo sličnih čestica znanja koji se pomalo razlikuju kod svake osobe uključene u proces. Dodatno, broj čestica znanja u sustavu bi kontinuirano rastao sa pristupanjem svakog novog kandidata vrednovanja, te bi mogućnost pogreške u samom postupku bila također značajna radi manjka egzaktnih referentnih točaka u u pojedinim fazama vrednovanja. Postupak kodifikacije koji bi bilo moguće i potrebno uvesti na ulazu u sustav (u najmanju ruku radi izgradnje informacijskog sustava koji bi davao potporu procesu vrednovanja), ne bi smanjivao neodređenost ulaznih informacija nego bi ih samo zapisivao korištenjem nekog od modela kodiranja.

Nasuprot ovakvom stanju koje bi inherentno imalo visoku entropiju, korištenjem modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu jednake vrijednosti (koji pojednostavljeno izjednačava odnosno povezuje vrednovane čestice znanja sa ishodima učenja), broj mogućih elemenata sustava postaje određen brojem različitih skupova ishoda učenja odnosno ishoda učenja koji su instancirani i kodificirani unutar budućeg HKO informacijskog sustava.

Temeljem metodologije izračuna iz tablice 64 može se provesti informacijsko-matematička analiza prijedloga modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja (te informacijskog sustava u sklopu istog), koja ukazuje na mogućnost kreiranja većeg broja I_{Izlaz} izlaznih informacija (klasa podataka), tj. izlaza iz konačnog skupa svih potprocesa vrednovanja. Analizom predloženog modela vrednovanja predstavljenog na slici 25, koji shematski prikazuje prijedlog modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju

neformalnog i informalnog učenja moguće je prepoznati sve moguće I_{Max} informacije (klase podataka) od kojih su I_{HKO} klase podataka iz relevantne okoline razvijenog sustava (ovdje je to registar HKO i kodificirani ishodi učenja). Predloženi model ima mogućnost i potrebu kreirati maksimalno I_{Izlaz} klasa podataka sa mjerama mogućnosti, Pos i potrebe za informacijom, Nec :

$$Pos(A) = \max_{x \in A} \{r(x)\} = I_{Izlaz}, \quad Nec(A) = 1 - Pos(\bar{A})$$

Gdje je A ulazni konačni skup podataka, x njegov element, a funkcija r osnovna funkcija mogućnosti koja nije distributivna (ne dodjeljuje fiksne vrijednosti elementima skupa), a može poprimiti vrijednosti u intervalu $[0, 1]$ prema formuli:

$$1 \leq \sum_{x \in A} r(x) \leq |A|$$

Nadalje, ukoliko bismo promatrali predloženi informacijski sustav opisan slikom 25, na temelju I_{Ulaz} ulaznih klasa podataka kao i onih koje dolaze iz okoline I_{HKO} , kreira se I_{Izlaz} izlaznih klasa podataka. Svaki pojedini podproces unutar sustava vrednovanja (npr. identifikacija, provjera, ...) može se analizirati označavanjem skupa mogućih različitih elemenata (u ovom slučaju kodiranih klasa podataka) na ulazu u potproces s p_{ulaz} , $ul=1, 2, \dots, n$, a skupa izlaznih elemenata s p_{izlaz} , $iz=1, 2, \dots, m$. Ukoliko deterministični sustav promatramo sa izlaza, na temelju elemenata p_{izlaz} se može odlučiti (prepoznati) koji je element p_{ulaz} predan na ulazu (Matković & Sinković, 1984) što daje mogućnost potpunog opisa sustava. Skup svih simbola u promatranom modelu je potpun na ulazu i na izlazu iz čega proizlazi relacija:

$$\sum_{ulaz=1}^m P(p_{ulaz}) = \sum_{izlaz=1}^n P(p_{izlaz}) = 1$$

Budući da očekivane rezultate sustava prikazujemo vjerojatnostima, korisno je definiranti Entropiju kao mjeru prosječne neodređenosti te statističkim metodama odrediti status entropije unutar sustava. Informacijske mjere i oznake za entropiju koje ćemo koristiti su: $H(X)$ – entropija na ulazu u sustav, $H(Y)$ – entropija na izlazu iz sustava, $H(X,Y)$ – združena entropija. Prvi korak za smanjenje entropije $H(X)$ na ulazu u sustav je unaprjeđenje odvijanja potprocesa identifikacije čestica znanja koje pojedinac koji pristupa vrednovanju posjeduje. Ovaj korak izvodi se postupkom samoprocjene i usporedbom identificiranih čestica znanja sa iskazima ishoda učenja koji su kodificirani unutar HKO registra. Na taj način izvodi se kodifikacija ulaznih informacija (iako one još nisu obrađene i nisu vjerodostojno provjerene) te se smanjuje entropija na ulazu u sustav budući da se neograničeni broj mogućih informacija I_{Max} klasa podataka svodi najviše na ograničeni broj I_{HKO} klasa podataka iz relevantne okoline razvijenog sustava (budući da je u konceptu „jednake vrijednosti“ nemoguće provoditi vrednovanje ako ne

postoji standard ishoda učenja u HKO registru jer bi nedostajala referenca za verificiranje pojedine čestice znanja). Daljnji razvoj modela sustava i njegovo unaprjeđenje radi smanjenja entropije moguće je implementacijom adekvatnih tehnika vjerodostojnog vrednovanja (unutar ove disertacije pojašnjene su u poglavlju: *2.5.3.1. Metode za izdavanje dokaza o znanjima i vještinama*), ali isto tako i dodatnom potpornom aplikacijom koja će omogućiti brže i preciznije prikupljanje podataka o elementima vrednovanja u digitalnom obliku. Zbog toga se pristupilo integraciji svih potprocesa u koherentnu cjelinu radi omogućavanja primjene predloženih elemenata razvijenog modela sustava. Unutar modela potpornog informacijskog sustava korištene su nove tehnologije rada (primjerice web servisi i računarstvo u oblaku) kako bi se povećala učinkovitost svih potprocesa vrednovanja i time unaprijedilo upravljanje cjelokupnim sustavom, smanjenje entropije i davanje vjerodostojne informacije društvu i polazniku o stvarnim (certificiranim) česticama znanja koje osoba posjeduje. Povezivanjem potprocesa (od identifikacije potencijalnih čestica znanja njihovim mapiranjem na ishode učenja iz HKO registra, preko dokumentiranja dokaza o postojanju znanja, provedbe vjerodostojne procjene znanja do certificiranja) te u konkretnom slučaju vezom ovog sustava sa informacijskim sustavom i registrima HKO, dokazano se smanjuje entropija $H(X)$ na ulazu. Naime ovako modeliran ukupni proces i njegovi potprocesi, podržani odgovarajućom informacijsko komunikacijskom tehnologijom generira značajno manje informacija nego bi bio slučaj bez korištenja koncepta „jednake vrijednosti“, budući da nakon postuka identifikacije u sustav ulaze samo kodificirane potencijalne (još neprovjerene) čestice znanja. Čitav daljnji postupak i svi podprocesi odnose se samo na takve čestice znanja zapisane u digitalnom obliku, a proces vrednovanja se sada iz četiri dimenzije koje kategoriziraju pojedini ishod učenja, zapravo dominantno fokusiraju samo na jednu od njih: kvalitetu odnosno njenu osobnu poddimenziju. Konkretno, podrpcesom identifikacije polaznik potpomognut savjetnikom za vrednovanje mapira svoje potencijalne čestice znanja na ishode učenja koje bira kroz hijerarhiju skupova ishoda učenja, izbrom profila (sektora), razine (kompleksnosti) i obujma. Podatak o kvaliteti znanja odnosno dostignutosti ishoda učenja četvrta je dimenzijska komponenta koja u fazi identifikacije samo djelomično postoji (postoji samo podatak o institucijskoj kvaliteti vrednovatelja), a koja se zapravo dodaje kao rezultat procesa vrednovanja (u formi binarnog podatka: prolaz / pad ili u formi ocjene odnosno postotka zadovoljenosti ishoda učenja).

Neovisno o smanjenju informacije na ulazu kroz opisani proces mapiranja u fazi identifikacije, čitav predloženi proces vrednovanja postiže minimalno istu ili veću vrijednost relevantne informacije na izlazu, čime se ukupna učinkovitost promatranog razvijenog sustava značajno

povećava. Konkretno, mjera vjerojatnosti nakon primjene opisanog modela na ulazu umjesto I_{Max} korištenih klasa podataka (teoretski maksimum količine informacije kada ne bi postojalo ulazno kodificiranje temeljem koncepta „jednake vrijednost“) koristi smanjeni broj klasa podataka (informacija):

$$Pro(A) = \sum_{x \in A} p(x) = I_{Max} \text{ (} I_{Max} \text{ klasa podataka).}$$

Gdje je p funkcija distribucije vjerojatnosti koja može poprimiti vrijednosti u intervalu $[0, 1]$ prema formuli:

$$\sum_{x \in A} p(x) = 1$$

Konačno, svođenjem:

$$I_{max} = I_{HKO} \geq I_{ulaz}$$

uz zadržavanje jednakog I_{izlaz} osiguravamo smanjenje ulazne entropije $H(X)$:

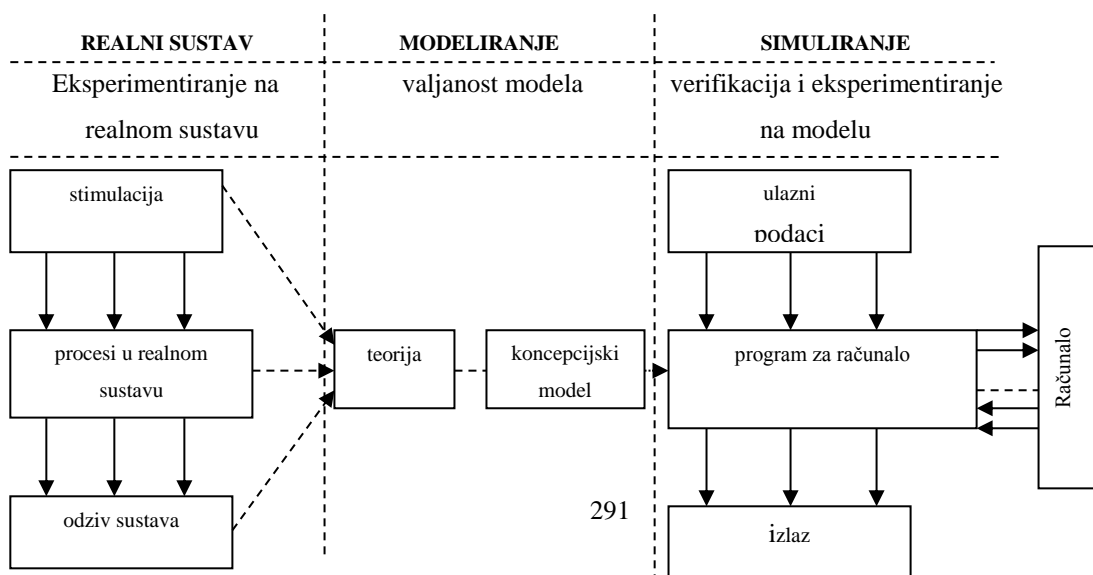
$$H(X) = - \sum_{i=1}^n p(x_i) \log_b p(x_i).$$

Broj klasa podataka (informacija) na izlazu je pri tome isti (I_{izlaz}) jer je moguće vrednovanjem dobiti ograničeni broj certificiranih ishoda učenja (i skupova), determiniran dostupnim standardima u HKO registru. Pored smanjenja ulazne entropije o kojoj je već bilo riječi, model predviđa i smanjenje $H(X,Y)$ – združene entropije, uvodeći podsustav za savjetodavnu potporu prilikom samoprocjene i podsustav za potporu praćenja kvalitete provedbe postupka vrednovanja. Ovaj prvi podsustav treba osigurati smanjenje neodređenosti izlaznih rezultata u odnosu na ulazne kroz davanje kvalitetne potpore kandidatima u fazi samoprocjene, kako bi se umanjio unos nepotrebnih informacija za one potencijalne čestice znanja koje kandidati zapravo nemaju. Konkretno, uloga je savjetnika i čitavog podprocesa savjetovanja usmjerena pomoći kandidatu da izabere za vrednovanje i da mapira na ishode učenja samo one čestice znanja za koje postoje dokazi i realna vjerojatnost uspješnog vrednovanja.

Drugi navedeni podsustav također doprinosi smanjenju združene entropije jer kroz dokumentiranje svih ulaznih parametara i dokaza postojanja znanja demonstriranog na ispitu ili podržanog drugim relevantnim dokazima (npr. relevantno radno iskustvo), omogućuje kroz naknadni audit i mogućnost žalbi ostvarenje povratne veze u procesu vrednovanja. Ta će pak povratna veza značajno smanjiti neodređenost odnosno združenu entropiju jer će osigurati da za isto demonstrirano znanje u nekom području (za istu česticu znanja), uvijek bude dana ista ocjena kvalitete dostignutosti ishoda učenja. Tome u prilog dodatno ide i razdvajanje uloga savjetnika u postupku vrednovanja od uloga ispitivača (vrednovatelja), kao i postojanje

primjera ispitnih sadržaja (radi nedvosmislenog utvrđivanja kriterija prolaska na ispitu) unutar zapisa skupa ishoda učenja HKO registru. Navedena dva elementa usmjerena, između ostalog, i na smanjivanje združene entropije potpuno su podržana pripadnim informacijskim sustavom te koriste računarstvo u oblaku te integraciju sa registrom HKO (budućim informacijskim sustavom HKO) kako bi dodatno doprinijeli smanjenju entropije u sustavu. Posebna je vrijednost u ovom pogledu i mogućnost meta-evaluacija danih ocjena kvalitete ishoda učenja za isti ishod kod više ponuđača usluge vrednovanja, što će akreditacijskim agencijama osigurati kvalitetno upravljanje sustavom te će doprinijeti dodatnom smanjenju entropije i onda kada nema žalbi kandidata na rezultate provedbe vrednovanja. Uvođenjem povezivanja (interoperabilnosti) više sustava uspostavljenih koristeći mehanizme računarstva u oblaku (engl. cloud computing) omogućuje se eliminacija neučinkovitih potprocesa čime se smanjuje entropija, a ujedno se unaprijeđuje upravljanje cjelokupnim potpornim informacijskim sustavom. Ovo posebno dolazi do izražaja ukoliko se informacijski sustav otvori za korisnike (ovdje se misli na polaznike programa vrednovanja ali i na ustanove koje provode vrednovanje te akreditatore procesa vrednovanja) te se omogući da sve informacije koje se unose odmah budu usustavljene i kodificirane temeljem referenci u HKO registrima. Sve navedeno dovodi do značajnog smanjenja entropije jer se na temelju manje ulaznih I_{Ulaz} informacija (umjesto neodređenih zapisa čestica znanja, predlaže se korištenje višedimenzijски kodificiranih ishoda učenja) dobilo više izlaznih I_{Izlaz} značajnih i vjerodostojnih informacija (podataka o položenim skupovima ishoda učenja ili čitavih djelomičnih ili čak potpunih kvalifikacija).

Budući da realni sustav upravljanja registrima HKO, kao niti sustav upravljanja vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja trenutno ne postoje, analiza uspješnosti njihovog rada kao i analiza smanjenja informacijske entropije izvedena je kroz modeliranje i simulaciju. U tom je smislu korištena teoretska podloga prikazana slikom 26, koja je pripremljena prema (Žiljak, 1982).



Slika 26. - Mogućnost eksperimentiranja na realnom sustavu prikazanom modelom
Izvor: Priređeno prema izvorniku: Žiljak, V. Simulacija računalom. Zagreb:Školska knjiga, 1982. str.5

Ona pojašnjava mogućnost izvođenja simulacije na realnom sustavu, ali i na simulacijskom modelu sustava koji je u slučaju iz ove disertacije deterministički model diskretnih događaja. Konceptualni opis podsustava unutar tog modela dan je kroz poglavlja 7, 8 i 9 ove disertacije dok poglavlje 10 daje detaljni opis informacijskog sustava te omogućuje izradu simulacijskog modela toga sustava na kojem je bilo moguće provođenje simulacijskih eksperimenata. Izrađeni simulacijski model korištenjem računarstva u oblaku (razvijen u java tehnologiji uz aproksimaciju budućeg sustva kodiranja ishoda učenja unutar još nepostojećeg registra HKO) korišten je za provedbu simulacijskih eksperimenata radi:

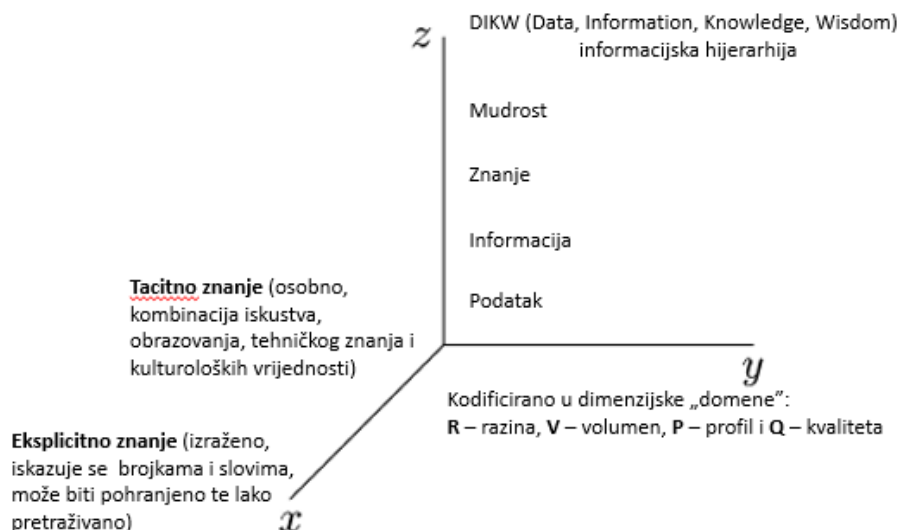
- **Istraživanja** odnosno provjere hipoteza o strukturi i ponašanju realnog sustava. U tom smislu uzeti su u obzir zahtjevi za elementima sustva koji dolaze iz analize najboljih praksi u svijetu, kao i oni koji su utemeljeni na kvalitativnim i kvantitativnim istraživanjima provedenim nad dionicima (čiji su rezultati predstavljeni unutar ove disertacije). Svi ti ulazni zahtjevi i hipoteze omogućili su najprije izradu konceptualnog modela koji je zatim bio dodatno razrađen i izveden u obliku simulacijskog modela. Upravo je na koncu simulacijski model omogućio provedbu eksperimenata te promjenu nekih elemenata konceptualnog modela (npr. pitanje vrednovanja pojedinačnih ishoda učenja unutar skupa ishoda kao i mogućnost davanja anonimiziranog dostupa rezultatima vrednovanja između više ponuditelja vrednovanja).
- **Projektiranja** sustva i procjene njegovog ponašanja u stvarnom radu sa korisnicima. Naime, kako se radi o modelu budućeg sustava, tek je na simulacijskom modelu bilo moguće odrediti niz elemenata odnosno potprocesa i time izmijeniti inicijalno predviđeni model informacijskog sustava (npr. odluka da se postupak vrednovanja za kandidata organizacijski i informacijski podijeli na niz odvojenih postupaka za svaki skup ishoda učenja, te da se kompletno dokumentiranje veže upravo uz skup ishoda učenja kao temeljnu „mjeru“ dimenzioniranja sustava radi rubnih uvjeta odnosno situacija u kojima se ponavlja polaganje ispita za neki od skupova).

Prilikom simulacijskog postupka mijenjane su ulazne vrijednosti u potprocese što je pokazalo da ukoliko se smanjuje informacija na ulazu (npr. prihvaća se samo unos potencijalnih čestica znanja koje je moguće mapirati na kodificirane ishode učenja), kao posljedicu sustav daje iste ili bolje izlazne rezultate u odnosu na mogućnost unosa proizvoljnih potencijalnih čestica

znanja. Konkretno, smanjena je značajno informacijska entropija (kako ulazna tako i združena), proces vrednovanja traje kraće, smanjene su mogućnosti pogreške kod vrednovanja, kandidati su koncentrirani na čestice koje zaista ima smisla vrednovati (pa imaju i bolje rezultate) i kandidati i vrednovatelji iskazuju veću razinu zadovoljstva čitavim procesom.

7. Povezivanje modela upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja sa HKO

Model sustava upravljanja znanjem koji će biti prezentiran u ovom i idućim poglavljima kreće od ideje da se znanje može kategorizirati kontinuumom u kojem jedan ekstrem predstavlja tacitno, a drugi eksplicitno znanje (Edmondson, Winslow, Bohmer, & Pisano, 2003), pri čemu granica među njima nije u potpunosti jasna (Mooradian, 2004). Tacitno znanje se naziva i subjektivnim, zatvorenim, osobnim, prešutnim, tihim ili proceduralnim znanjem, dok se za eksplicitno znanje koriste izrazi objektivno, otvoreno, jasno ili deklarativno znanje. S druge strane kategorizacija znanja (koje može biti tacitno ili eksplicitno) moguća je i u drugoj „domeni“ odnosno dimenziji koristeći Ackoffov DIKW koncept (engl. Data, Information, Knowledge, Wisdom) (Ackoff, 1989) koji uvodi informacijsku hijerarhiju unutar koje podatak (najniža razina spoznaje) vodi preko informacije do znanja i konačno mudrosti (najviša razina primjenjivog znanja povezanog sa iskustvom). Ovim „dimenzijama“ koje se klasično koriste kod kategorizacije znanja unutar modela koji se predlaže uvodi se i treća koja je dostupna korištenjem strukture kvalifikacijskog sustava. Ilustracija ideje prikazana je na slici 27, pri čemu će opis treće dimenzije koja proizlazi iz korištenja kvalifikacijskog okvira biti detaljno prikazan u nastavku ovog poglavlja.



Slika 27. – Osnovna ideja modela upravljanja znanjem u kontekstu kvalifikacijskog okvira

7.1. Kvalifikacijski okviri i upravljanje znanjem

Upravo je zahtjev za pouzdanošću i relevantnošću kvalifikacija koje se izdaju temeljem priznavanja i vrednovanja zapravo poziv na korištenje kvalifikacijskog sustava koji u sebi sadrži standarde kvalifikacija odnosno popis ishoda učenja (kompetencija) koje su nužne za izdavanje potvrde o kvalifikaciji (Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training, 2008). Navedena čvrsta poveznica HKO i sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja u Republici Hrvatskoj može biti u potpunosti osigurana jer se sustav priznavanja i vrednovanja predlaže uspostaviti u okviru HKO, budući da prakse vrednovanja i priznavanja u cilju izdavanja kvalifikacija u Hrvatskoj za sada još uopće ne postoje. Iako na određeni način Hrvatska u dijelu priznavanja i vrednovanja zaostaje za pojedinim državama, taj objektivni nedostatak može se gledati dijelom i kao prednost budući da za sada nema opasnosti narušavanja sustava kvalifikacija kroz provedbu nerelevantne dodjele diploma koje ne bi bile utemeljene na jasno objavljenim standardima i pouzdanom sustavu osiguravanja kvalitete, što je poljuljalo kvalifikacijske sustave pojedinih država (Chakroun, 2010).

Područje vrednovanja neformalnog i informalnog učenja unutar HKO je u formalnom smislu regulirano Zakonom o HKO (Hrvatski Sabor, 2013), pri čemu je predviđena stvarna uspostava ovog sustava tek donošenjem Pravilnika o priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja. Predmetnim pravilnikom predlaže se regulatorno urediti obvezno korištenje standarda kvalifikacija i skupova ishoda učenja iz registra HKO kao podloge za provedbu postupaka vrednovanja, dok dodatno treba definirati modele osiguravanja kvalitete samog postupka i uloge regulatornih tijela unutar sustava obrazovanja, informacijski sustav koji bi dao potporu postupku te ostale funkcionalne poveznice ovog sustava sa HKO i njegovim upravljačkim i organizacijskim podsustavom.

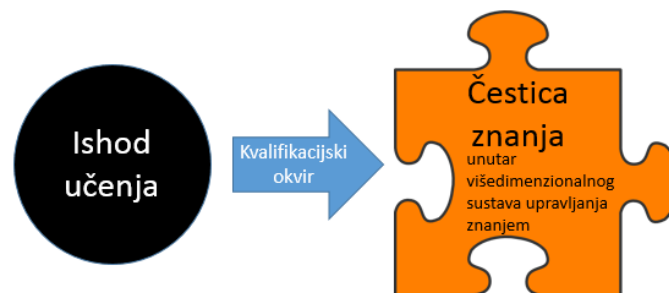
Podlogu za predlaganje korištenja standarda kvalifikacije i skupova ishoda učenja definiranih unutar HKO kao osnove za uvođenje modela upravljanja znanjem prilikom vrednovanje daju:

- A) Jasno iskazani stavovi dionika unutar svih istraživačkih instrumenata predstavljeni unutar ove disertacije (posebno odgovori unutar Pod1 i Pod2 i to: pitanje (S-5) gdje se gotovo 100% ključnih dionika složilo kako je nužno kao podlogu za vrednovanje koristiti standarde kvalifikacije i pitanje (K2-6) gdje većina ispitanika smatra da Hrvatska treba uvesti koncept „jednake vrijednosti“ kako ga predlaže preporuka Vijeća EU i konačno pitanje (F4-2) gdje se dionici uključeni u istraživanje slažu o potrebi uvođenja koncepta „jednake vrijednost“.

B) Metodološka koherentnost koncepta kompetencija i ishoda učenja, budući da termin ishod učenja unutar Zakona o HKO (Hrvatski Sabor, 2013) definira kompetencije kao: „Kompetencije su znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost.” dok u isto vrijeme ishod učenja definira kao: „Ishodi učenja (engl. Learning Outcomes) su kompetencije koje je osoba stekla učenjem i **dokazala** nakon postupka učenja.” Iz navedenih zakonskih definicija može se zaključiti kako se **u oba slučaja zapravo radi o znanjima i vještinama uz pripadajuću samostalnost i odgovornost**, koja je kod ishoda učenja dokazana a kod kompetencija nužnost dokazivanja nije navedena. Gledano iz perspektive upravljanja znanjem, može se zaključiti kako nakon provjere u odnosu na propisani ishod učenja koji je dio standarda zapisanog unutar kvalifikacijskog okvira, znanja i vještine **pojedince** postaju kategorizirane unutar višedimenzionalnog sustava upravljanja znanjem.

7.2. Višedimenzijski sustav upravljanja znanjem

Ideju korištenja ishoda učenja kao semantičke podloge za razumijevanje koncepta upravljanja znanjem prikazuje slika 28. Dakle, dok kvalifikacijski okvir daje podlogu višedimenzijskog kodiranja ishoda učenja (utvrđuje dimenzijske domene i pravila zapisa), jednom kada ti ishodi budu provjereni kod nekog pojedinca (npr. postupkom vrednovanja neformalnog i informalnog učenja) oni postaju kodirane čestice znanja u višedimenzijском prostoru.



Slika 28. – Povezanost ishoda učenja i čestica znanja

Pri tome treba uzeti u obzir dimenzije klasifikacije (kodiranja) ishoda učenja (čestica znanja) unutar kvalifikacijskog okvira koji predstavlja podlogu za uspostavu višedimenzionalnog uređenog „prostora“ odnosno sustava upravljanja česticama znanja (Dzelalija & Balković, 2014b). Takav prostor u kontekstu HKO poznaje 4 temeljne dimenzijske „domene“:

R – razina,

V – volumen,

P – profil i

Q – kvaliteta.

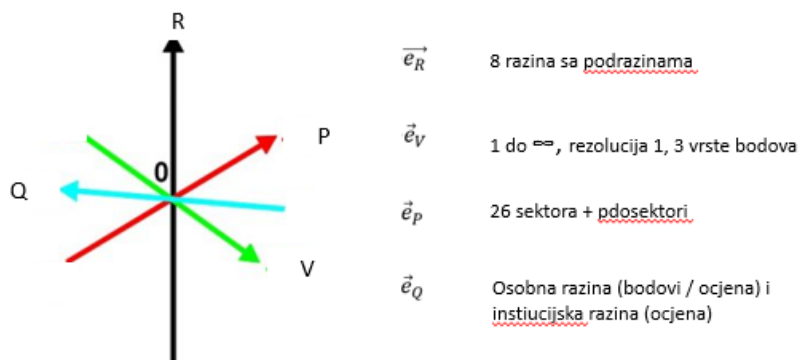
Dodatno, pojedine dimenzije imaju više kriterija (primjer: instancijska i osobna razina kvalitete). Tako se za zapis pozicije pojedine čestice u takvom višedimenzijском prostoru može koristiti vektorski prikaz:

$$\overrightarrow{LO} = R\vec{e}_R + V\vec{e}_V + P\vec{e}_P + Q\vec{e}_Q$$

Pri tome ishod učenja LO (engl. learning outcome) možemo zapisati kroz 4 jedinična vektora razine, volumena, profila i kvalitete. Analogni pristup vrijedi i za česticu znanja koju posjeduje pojedinac za koju je dan primjer zapisa (5 razine, volumena 1 ECTS bod, profila u računarstvu sa ostvarenim ispitnim rezultatom (pojedince) od 95%):

$$\overrightarrow{\text{Čestica znanja FX 12}} = (HKO \text{ razina } 5)\vec{e}_R + (1 \text{ ECTS})\vec{e}_V + (\text{Računarstvo})\vec{e}_P + (95\%)\vec{e}_Q$$

Pozicioniranje takve čestice u „prostoru“ sustava upravljanja znanjem ilustrirano je na slici 29.



Slika 29. – Ilustracija prikaza čestice znanja u n-dimenzionalnom prostoru sustava upravljanja znanjem

Potreba za „dokazivanjem” posjedovanja znanja i vještina u odnosu na propisani standard koji se u konačnici svodi na ishod učenja koji je egzaktno opisan kroz navedene 4 dimenzije, koju uvodi koncept kvalifikacijskih okvira, zapravo od razmjerno ambivalentnog koncepta priznavanja prethodno stečenog znanja i vještina daje podlogu za uspostavu sustava upravljanja znanjem kroz uvođenje strukture čime smanjuje informacijsku entropiju te uvodi „zajedničku” taksonomiju.

Ideja prepoznavanja čestica znanja kod pojedinca i njihovog smještanja unutar takvog višedimenzionalnog uređenog prostora ilustrirana je na slici 30, pri se čemu sam **postupak vrednovanja neformalnog i informalnog učenja može shvatiti kao prepoznavanje i**

smještanje pojedinih čestica znanja koje posjeduje pojedinac unutar sustava upravljanja znanjem. Pri tome, ovisno o razini na koju se pojedina čestica smješta treba prepoznati samo one koje su eksplicitne (dokazive) i koje dosežu Ackoff-ovu razinu znanja (jer razina podatka ili informacije često nije dovoljna za primjenu). Nakon toga potrebno ih je zapisati koristeći euklidske komponente vektora zapisa čestice znanja u sve 4 dimenzijske domene. Dodatno je moguće koristiti i zapis poddomena odnosno dodatnih podataka primjerice o kvaliteti ili podsektoru.



Slika 30. – Ilustracija postupka vrednovanja kao prepoznavanje i smještanje pojedinih čestica znanja koje posjeduje pojedinca unutar sustava upravljanja znanjem

7.3. Zaključak i opis elemenata modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja temeljenih na povezanosti sa HKO-a

Slijedom navedenog vidljivo je kako u predloženom modelu kvalifikacijski sustav (konkretno HKO) predstavlja nužni potporni element uspostave sustava vrednovanja i priznavanja neformalnog i informalnog učenja. Iako ovo načelo donedavno nije vrijedilo za države koje su svoje sustave vrednovanja i priznavanja razvile prije nego je započela uspostava kvalifikacijskih okvira, nove europske smjernice i preporuke koje zagovaraju primjenu modela „jednake vrijednosti“ između kvalifikacija ostvarenih kroz vrednovanje i onih dobivenih u formalnom obrazovanju (Council of the European Union, 2012) stavljaju značajne nove obveze uklapanja vrednovanja i sustava kvalifikacija i pred te države. Ovo je, uz nužnost respektiranja nacionalnih specifičnosti i obrazovnog konteksta, jedan od ključnih razloga zbog kojih nije bilo moguće sustav vrednovanja i priznavanja predlagati za Republiku Hrvatsku kroz postupak prilagodbe nekog od uspješnih sustava iz drugih zemalja, nego je naprotiv bilo nužno koristiti drugačiji pristup koji kombinira proučavanje najboljih praksi s istraživanjem širih nacionalnih potreba lokalnih dionika. U tom smislu model upravljanja znanjem pri priznavanju i

vrednovanju neformalnog i informalnog učenja koji se predlaže predviđa korištenje HKO sukladno elementima modela (smjernicama) prema tablici 65:

TABLICA 65. – Prikaz elemenata modela sustava vezanih uz korištenje kvalifikacijskog okvira

Skupina elemenata modela	Oznaka elementa modela	Opis elementa modela
kvalifikacijski okvir	KO-1	sustav priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja treba omogućiti izdavanje javnih isprava (formalnih certifikata) za skupove ishoda učenja te formalnih javnih isprava (certifikata i diploma) za djelomične i potpune kvalifikacije čiji standardi su propisani i važeći unutar HKO.
	KO-2	priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja koje ne bi bilo vezano uz propisane standarde kvalifikacija ili skupova ishoda učenja dostupne unutar HKO ne može za kandidata završiti izdavanjem javne isprave o formalnoj kvalifikaciji. Takvo priznavanje i vrednovanje ne bi se trebalo smatrati dijelom nacionalnog sustava upravljanja znanjem te bi potvrde o provedenom vrednovanju bile neformalne.
	KO-3	priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja moguće je provoditi isključivo prema: <ul style="list-style-type: none"> - akreditiranom programu za vrednovanje skupova ishoda učenja, - akreditiranom programu za stjecanje i vrednovanje skupova ishoda učenja, - akreditiranom programu za stjecanje kvalifikacije. <p>Pod akreditiranim programom smatra se u okviru ovog modela samo program koji je inicijalno akreditiran sukladno metodologiji HKO odnosno sukladno zakonu o HKO i koji je važeći temeljem provedenih uspješnih periodičkih reakreditacija.</p>
	KO-4	standardi zanimanja iz HKO mogu se koristiti u dijelu informiranja kandidata o vrednovanju dok se u postupku samoprocjene znanja (faza informiranja) trebaju se koristiti standardi kvalifikacije odnosno primjeri ispitnih pitanja definirani na razini ishoda učenja.
	KO-5	kadrovski, materijalni i ostali uvjeti propisani unutar skupova ishoda učenja i/ili standarda kvalifikacija koji se odnose na vrednovanje trebaju biti zadovoljeni unutar postupaka vrednovanja. Navedeni standardi trebaju biti podloga za razvoj unutarnjeg sustava osiguravanja kvalitete ali i podloga za inicijalnu akreditaciju i reakreditaciju programa stjecanja i vrednovanja.
	KO-6	kod zapisa potvrde o kvalifikaciji ili skupu ishoda učenja koristiti pune nazive i oznake skupova ishoda učenja i kvalifikacija te pripadajuće ostvarene kreditne bodove kako su propisani unutar HKO.
jednaka vrijednost	JV-1	izdane javne isprave (certifikati i diplome) trebali bi imati jednaku vrijednost kao i oni stečeni formalnim programima (jednaki tretman kod razvoja karijere i zapošljavanja i jednaka vrijednost za pristup ili nastavak obrazovanja). Kako bi to bilo moguće nužno je da se kao podloga za certificiranje znanja koriste potpuno isti standardi (propisani unutar HKO) kao i oni koji se koriste u formalnom obrazovanju te bi dodijeljeni certifikati trebali izgledati potpuno jednako, bez navođenja načina na koji je javna isprava (diploma) stečena.
	JV-2	pojedinci koji su kroz proces priznavanja i vrednovanja certificirali određene skupove ishoda učenja (pojedinačno ili kao dio nekog standarda kvalifikacije) trebaju moći te skupove ishoda učenja koristiti kod nastavka

		<p>obrazovanja ili pristupanja obrazovanju kao automatski prepoznate i priznate čestice znanja ukoliko pristupaju nastavku obrazovanja koje u svom programu sadrži skup / skupove ishoda učenja koji su jednaki (po sadržaju, razini, šifri i valjanosti) kao i oni koji su uključeni u akreditirani program. Na temelju tako priznatih skupova ishoda učenja pojedinac mora biti izuzet od obveze pohađanja nastave i polaganja dijela ispita za predmetne skupove ishoda učenja. Ovo pravo automatskog priznavanja i automatskog izuzeća nastavnih obveza temeljem certificiranih skupova ishoda učenja treba biti zakonski regulirano kao pravo nositelja javne isprave (osobe) i kao obveza obrazovne ustanove koja provodi programe akreditirane sukladno Zakonu o HKO.</p>
--	--	--

Svi predloženi elementi u potpunosti su usklađeni sa aktualnim EU smjernicama i preporukama Vijeća EU sukladno prikazanoj analizi literature i tablici 7, a gotovo svi su dobili i potpunu podršku uključenih dionika nad kojima su provedena istraživanja kao što je prikazano u analizi rezultata istraživanja u području Pod2-Pod5 sukladno tablici 11. Podrška poslodavaca, potencijalnih korisnika te socijalnih partnera i obrazovnih institucija bila je podloga za predlaganje više reguliranog pristupa. S druge strane prepoznata opasnost od zlouporaba koja proizlazi iz naše aktualne obrazovne tradicije (i njenih negativnih aspekata) koju su isticali dionici sa nižih obrazovnih razina (unutar strukturiranog intervjua) dala je dodatnu podlogu takvom pristupu modeliranju sustava.

8. Organizacijski i upravljački model vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Prijedlog upravljačkog i organizacijskog modela upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja odgovara na istraživačko pitanje IP2 te uzima u obzir saznanja prikupljena iz istraživanja literature i aktualnih dostignuća u svijetu u tom području te ih kombinira sa stavovima i potrebama dionika analiziranim kroz svih deset istraživačkih instrumenata, a posebno unutar istraživačkih područja:

- **Pod6** cijena i plaćanje
- **Pod7** organizacije za provedbu
- **Pod8** postupak provedbe
- **Pod9** stručnjaci
- **Pod10** dodjela kvalifikacije
- **Pod11** pravo pristupa

Kao što je prikazano slikom 25, upravljački i organizacijski model bit će predložen kroz ukupno 8 skupina elemenata kako je prikazano tablicom 66, pri čemu su navedene skupine direktno povezane sa kvalifikacijskim okvirom, sustavom ICT podrške te su poduprte sustavom osiguravanja kvalitete.

TABLICA 66. – Prikaz skupina elemenata upravljačkog i organizacijskog modela sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

Skupine elemenata organizacijskog modela	Šifra skupine	Skupine elemenata upravljačkog modela	Šifra skupine
Identifikacija	ID	Nacionalni model savjetovanja	SA
Dokumentiranje	DO	Vanjski dionici	DI
Provjera	PR	Nacionalni koordinacijski mehanizam	KO
Certificiranje (izdavanje javne isprave)	CE	Regulatorni okvir vrednovanja	RE

Elementi sustava osiguravanja kvalitete i ICT sustava bit će prikazani u idućim poglavljima, dok je postupak priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja osmišljen na način da koristi četiri temeljna elementa koje predlažu Preporuke Vijeća EU (Council of the European Union, 2012) i Smjernice Cedefop-a (Cedefop, 2015) uz uvođenje dodatnih elemenata koji su specifični za naš nacionalni kontekst. Oni su kako slijedi:

1. Početno informiranje, usmjeravanje i utvrđivanje svrhe vrednovanja
2. Utvrđivanje i kratko dokumentiranje dokaza o prethodnom učenju (stjecanju znanja)
3. Korištenje prikladne metode provjere

4. Tumačenje dokaza i davanje mišljenja o zadovoljenju ishoda učenja
5. Bilježenje ishoda i izvješćivanje dionicima (certificiranje)

8.1. Opis elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz identifikaciju

Informiranje i utvrđivanje svrhe vrednovanja prvi je korak procesa vrednovanja koji spada u fazu identifikacije i koji obično počinje početnim informiranjem i smjernicama za kandidate u postupcima vrednovanja, a završava samoprocjenom i usmjeravanjem kandidata. Elementni organizacijskog modela koji spadaju u skupinu elemenata vezanu za identifikaciju su kako slijedi (Mislav Balković & Dzelalija, 2015):

ID-1: Proces vrednovanja potrebno je poduprijeti informacijama, smjernicama i formalnim provedbenim dokumentima na razini institucije ponuđača vrednovanja. Takvi bi dokumenti trebali biti javno dostupni zainteresiranim kandidatima i javnosti i trebali bi biti pripremljeni u obliku:

- priručnika/uputa za kandidate koja uključuje i primjere postupaka vrednovanja,
- cjenika vrednovanja-a,
- informacija o usluzi vrednovanja na mrežnim stranicama,
- često postavljanih pitanja i odgovora,
- pravilnika ili drugog akta kojim se regulira vrednovanje (alternativno ugovora o vrednovanju),
- obrazaca prijave

Prilikom promocije vrednovanja potrebno je uzeti u obzir specifične ciljne skupine (npr. nezaposlene, odrasle osobe bez završene osnovne škole,...) te im prilagoditi komunikaciju i promovirati moguće koristi vrednovanja za razvoj njihove karijere.

ID-2: Ponuđač usluge vrednovanja trebao bi razvijati i prepoznati jedinstvene točke upisa za kandidate vrednovanja. Ako ponuđač ima centar karijera, ured za priznavanje ili sličnu organizacijsku jedinicu, oni mogu poslužiti kao centri za provedbu aktivnosti vrednovanja. S druge strane, za veće institucije ili one koje se bave samo vrednovanjem odvojeni prijemni ured za vrednovanje mogao bi biti bolje rješenje.

ID-3: Ponuđači vrednovanja bi trebali osigurati da dostupnost pružanja usluge vrednovanja bude jasno vidljiva trenutačnim polaznicima (ako postoje) i potencijalnim budućim kandidatima, a posebno onima koji nisu trenutno korisnici neke od usluga kod ponuđača vrednovanja. Ovo se posebno odnosi na obrazovne ustanove koje ako se akreditiraju za provedbu vrednovanja onda tu uslugu trebaju učiniti dostupnom ne samo svojim postojećim ili budućim polaznicima nego svim zainteresiranim kandidatima koji zadovoljavaju u standardu kvalifikacije ili skupa ishoda učenja propisane kriterije pristupanja nekom od ishoda, čak i onda kada nisu zainteresirani nastaviti obrazovanje u ustanovi nakon provedenog vrednovanja.

ID-4: Ponuđači obrazovanja koji imaju akreditirane programe sukladno zakonu o HKO trebaju jasno naznačiti kako će svakog kandidata koji zadovoljava uvjete upisa, a koji ima certificirane ishode učenja kakvi su ugrađeni u pojedini program, automatski osloboditi nastavnih obveza za predmetne skupove ishoda učenja (sukladno elementu JV-2).

ID-5 - Vrednovanje se može temeljiti na financijskoj naknadi, no iznos bi trebao biti manji od iznosa odgovarajućih formalnih obrazovnih modula potrebnih za stjecanje istoga skupa ili kvalifikacije za koju se vrednovanje organizira. Ako se ono temelji na naknadi, troškovi vrednovanja trebali bi u najmanju ruku pokriti sve troškove procesa vrednovanja.

ID-6: U materijalima za komunikaciju i promidžbu trebalo bi spomenuti korištenje nacionalnog informatičkog sustava potpore vrednovanju i mogućnost samostalne on-line prijave za vrednovanje kao i dostupnost i mogućnosti korištenja ostalih dostupnih potpornih alata (npr. on-line sustava za pretestiranje).

ID-7: Kandidati koji pristupaju vrednovanju trebali bi sa ponuđačem vrednovanja potpisati ugovor kojim se definiraju prava i obveze obje ugovorne strane, a savjetnik bi ugovor trebao detaljno opisati kandidatu, objašnjavajući mu detaljno uvjete, prava i obveze.

ID-8: Kandidati u postupku vrednovanja bi trebali imati dodatnu podršku savjetnika i/ili sličnog osoblja osposobljenog za vrednovanje. Zadatak savjetnika za vrednovanje jest pružanje potpore kandidatima za vrednovanje putem:

- Pružanja relevantnih informacija o procesu vrednovanja,
- Pružanja relevantnih informacija u odnosu na zahtjeve za kvalifikaciju (ili skup ishoda učenja),

- Potpore u pripremi portfelja i prikupljanju dokaza za podupiranje zahtjeva za vrednovanje, kao i u utvrđivanju obrazovanja i znanja stečenih iskustvom,
- Potpore u utvrđivanju jasne veze između ishoda učenja unutar ciljanih skupova ishoda učenja i prethodnog učenja kandidata i/ili iskustva,
- Potpore u pripremi sumativnog vrednovanja tumačenjem načina korištenja primjera iz materijala za vrednovanje relevantnih skupova ishoda učenja i kvalifikacija. U taj će dio procesa biti uključeni i vrednovatelji,
- Potpore razvoju karijernog plana i plana korištenja vrednovanja u svrhu stjecanja kvalifikacija / skupova ishoda učenja. Ukoliko se radi o vrednovanju sa ciljem nastavka obrazovanja savjetnik za vrednovanje će blisko surađivati s osobljem zaduženim za upise kako bi se utvrdio cjelokupni scenarij (za koje će se sadržaje/module/kolegije moći dobiti izuzeće a koje će u okviru formalnog programa trebati položiti),
- Smjernica unutar procesa usmjeravanja i utvrđivanja realnih očekivanja u pogledu rezultata procesa,
- Osiguravanja važnih informacija i objašnjenja u pogledu HKO-a, opisnica razina, postupaka provjere znanja, korištenja nacionalnog informatičkog sustava za vrednovanje...

Tijekom postupka identifikacije potrebno je kandidatima detaljno opisati proces vrednovanja kao i moguća izuzeća od naknada, subvencije ili nepovratna sredstva (ako ista postoje) te postupke u organizaciji i korake koji se od kandidata zahtijevaju. Savjetnik bi na početku procesa trebao s kandidatima razgovarati o svojoj ulozi te ulozi drugih stručnjaka uključenih u proces vrednovanja. Tijekom tog informiranja treba biti organiziran orijentacijski razgovor (i/ili radionice) kako bi se kandidati upoznali s potencijalnim svrhama vrednovanja i mogućim ishodima procesa. Savjetnik ima zadatak pomoći kandidatu u popunjavanju dokumenta o samoprocjeni te u utvrđivanju ishoda učenja i skupova koje on/ona želi vrednovati, te treba povezati kandidata s ispitivačima radi dobivanja eventualnih dodatnih informacija i pojašnjenja o procesu vrednovanja, vrsti korištenih ispita te literaturi i drugim resursima koji se mogu koristiti u boljoj pripremi za test.

ID-9: U procesu usmjeravanja trebalo bi koristiti formativnu procjenu znanja (samoprocjenu ili pretest) i dati kandidatu preporuke za razvoj karijere temeljem rezultata pretestiranja. Takva procjena znanja, ako se organizira, neće rezultirati nikakvim izdavanjem javne isprave (certifikata) niti kvalifikacije, no mogla bi biti korisna kandidatima kao dio planiranja razvoja karijere.

ID-10: U svrhu osiguravanja što bolje potpore kandidatima treba razmisliti i o organizaciji videokonferencija te korištenju ICT tehnološke podrške tijekom faze usmjeravanja za kandidate koji rade i koji ne mogu biti prisutni u radno vrijeme institucija koje provode vrednovanje.

8.2. Opis elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz dokumentiranje

Postupak dokumentiranja vrlo je naglašen unutar brojnih relevantnih dokumenata na EU razini budući da su dosadašnje prakse vrednovanja u mnogim državama bile usmjerene upravo na vrednovanje dokumentiranih dokaza o znanjima i vještinama poput:

- životopisa kandidata,
- izjava poslodavaca,
- prikaza dijelova rezultata prethodnog rada,
- certifikata i potvrda raznih neformalnih obrazovnih programa i slično.

Takvi su se dokumenti prikupljali te su obično bili prezentirani u formi portfelja dokumenata koji bi potom bili podvrgnuti vrednovanju. Slijedom koncepta jednake vrijednosti kojeg predlažu Preporuke Vijeća EU (Council of the European Union, 2012) te na temelju istraživanja potreba i stavova dionika u Hrvatskoj, model koji se predlaže ovom disertacijom u značajno manjoj mjeri inzistira na dokumentiranju prethodnog iskustva te se više fokusira na izdvajanju znanja i vještina neposrednom provedbom ispita odnosno izdavanju dokaza o znanjima i vještinama (prema poglavlju 2.5.3.1.).

DO-1: Za skupove ishoda učenja kod kojih je pristup vrednovanju temeljen isključivo na prezentiranju dokaz definiran u okviru standarda kvalifikacije ili skupa ishoda učenja, usporedivost, ažurnost i vjerodostojnost učenja (i predstavljenih dokaza) ključni su kriteriji za procjenu u odlukama o vrednovanju. Ovakav pristup vrednovanju moguć je samo za one skupove ishoda učenja kod kojih se jednaki pristup primjenjuje i kod formalnih programa (npr. potvrda o stručnoj praksi ili prethodnom radnom iskustvu).

DO-2: U skladu sa zakonima kojima se definira zaštita osobnih podataka u procesu vrednovanja trebala bi se poštovati i jamčiti privatnost kandidata. U svrhu podupiranja takvog zahtjeva informatički sustavi te mjesta za fizičku pohranu dokumenata kandidata trebaju biti na odgovarajući način zaštićeni.

DO-3: Podaci kandidata koji će se prikupljati u postupku dokumentiranja mogu se čuvati u obliku fizičkih dokumenata ali i u digitalnom portfelju. Oni trebaju sadržavati osnovne podatke o kandidatu te nužne dokaze o posjedovanju znanja i vještina samo za one skupove ishoda učenja kod kojih se vrednovanje izvodi samo temeljem predočenja dokumentiranih dokaza o prošlim dostignućima. Popis takvih dokaza koji će služiti kao podloga za vrednovanje bit će definiran na razini standarda kvalifikacije odnosno skupa ishoda učenja.

DO-4: Unutar portfelja dokumenata svakog kandidata u postupku vrednovanja čuvati će se i podaci o provedenim sumativnim elementima provjere znanja i to najmanje:

- Imena akreditiranih stručnjaka za vrednovanje koji su bili uključeni u provjeru (najmanje savjetnik i ispitivači).
- Popis pitanja/zadataka za vrednovanje i odgovora/rezultata kandidata (moguće i čuvanje cjelovitog testa ili detaljnih dokumenata i izvješća kojima se dokazuju rezultati kandidata). Za dokazivanje rezultata mogu koristiti i fotografija, videozapis ili drugi podaci. U slučaju korištenja fotografija, treba paziti da takav dokaz bude dovoljno relevantan jer je vrlo lako fotografirati rezultate tuđeg rada. Video zapis je značajno relevantniji kao prikaz rezultata, ali je važno da sam vrednovatelj za vrijeme snimanja ukaže na trenutak kada se dogodio dokaz ishoda učenja.
- Dani komentari / potvrde vrednovatelja o rezultatima vrednovanja za kandidata (po skupovima ishoda učenja i pojedinačnim ishodima).

DO-5: Tijekom samoprocjene ili pretestiranja u okviru faze usmjeravanja kandidati bi trebali skicirati „izvješća“ u pogledu znanja i vještina proizašlih na radnom mjestu prema ishodima učenja definiranim unutar skupova ishoda učenja za koje pristupaju vrednovanju. Taj postupak mogao bi pomoći kandidatima u utvrđivanju razine vlastita znanja i vještina. Skiciranje postojećeg znanja i vještina prema ishodima učenja trebalo bi biti potpomognuto odgovarajućim obrascima a rezultati tog postupka trebali bi biti dokumentirani.

8.3. Opis elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz provjeru

Implementirajući koncept „jednake vrijednosti“ i gradeći model priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja na temeljima standarda kvalifikacija i skupova ishoda učenja koji se nalaze unutar registra nacionalnog kvalifikacijskog okvira, sumativni pristup izdvajanju dokaza o posjedovanju znanja i vještina prepoznat je kao dominantni instrumentarij. U tom

smislu unutar ovog skupa elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja bit će opisani pojedini elementi vezani uz provjeru postojanja znanja i vještina kandidata u procesu vrednovanja.

PR-1: Alati, pristupi i standardi za vrednovanje koji su opisani unutar standarda kvalifikacija i skupova ishoda učenja (vezani i za formalne programe) moraju biti korišteni i kod vrednovanja neformalnog i informalnog učenja za izdvajanje čestica znanja koje će biti evidentirane unutar sustava upravljanja znanjem. Pri tome primjena alata i pristupa mora s jedne strane zadovoljiti sve propisane standarde, a sa druge treba odražavati specifičnost pojedinca i nestandardizirani karakter neformalnog i informalnog učenja (npr. ispiti se provode u večernjim satima)

PR-2: Vrednovanje neformalnog i informalnog učenja može se provoditi samo za skupove ishoda učenja koji su unutar registra HKO-a određeni kao prikladni za vrednovanje u okviru standarda kvalifikacija ili skupova ishoda učenja.

PR-3: Proces vrednovanja mora biti nepristran te se njime treba izbjegavati svaki sukob interesa. U tom smislu osobe koje provode savjetovanje kandidata u procesu vrednovanja ne bi trebale biti uključene u proces provjere.

PR-4: Za donošenje pozitivne odluke o vrednovanju pojedinog skupa ishoda učenja, pojedinac mora zadovoljiti (položiti) svaki od ishoda učenja unutar skupa. Rezultat svakog pristupanja (i neuspješnog) mora biti evidentiran i dokumentiran u potpunom informacijskom sustavu vrednovanja.

PR-5: Pojedinac može pristupiti vrednovanju neograničeni broj puta, pri čemu nakon svakog neuspješnog pristupanja mora proteći najmanje 60 dana unutar kojih se pojedinac treba kvalitetnije pripremiti za novo pristupanje. Ovaj rok može se propisati i drugačije na razini standarda svakog pojedinog skupa ishoda učenja. Pod pristupanje vrednovanju smatra se pristupanje provjeri za najmanje jedan skup ishoda učenja. Nije moguće pristupiti vrednovanju samo za neke ishode unutar skupa ishoda učenja niti je moguće parcijalna provjera samo za pojedini ishod učenja.

PR-6: Ponuđači usluge vrednovanje trebaju raspolagati adekvatnim kadrovima koji će sudjelovati u postupcima vrednovanja a to su tipično:

- savjetnici (stručnjak za vrednovanje i za razvoj karijere),
- vrednovatelji (ispitivači) – (osobe koje zadovoljavaju uvjete za vrednovanje u određenom području te koje će izvoditi vrednovanje u okviru procesa). To su obično stručnjaci u jednom području, zbog čega će u zahtjeve za priznavanjem šireg raspona kompetencija vjerojatno biti uključen veći broj vrednovatelja.
- administratori / voditelji procesa vrednovanja (osoba osposobljena za osiguravanje kvalitete vrednovanja i poznavanje HKO-u koja će koordinirati aktivnostima vrednovanja)

Ponuđači vrednovanja bi trebali razvijati znanje i kapacitet svojih zaposlenika na području vrednovanja kao i pristupe vrednovanju temeljene na definiranim SK-a i skupovima ishoda učenja. Razvoj kadrova za vrednovanje trebao bi biti podržan odgovarajućim institucijskim strategijama a obuka kadrova trebala bi postati dijelom stalnog profesionalnog razvoja osoblja. Nadalje, zadaci povezani s vrednovanjem trebali bi biti vidljivi kao dio cjelokupnog radnog opterećenja osoblja. Tipične radionice i seminari za osoblje uključuju: institucionalne i sektorske radionice, seminare te reflektivne module o vrednovanju za savjetnike i vrednovatelje. Uloge i odgovornosti koordinatora/administratora, savjetnika i vrednovatelja u procesu vrednovanja trebalo bi razjasniti i jasno formalizirati opisom posla (moguće kao dio ugovora o radu za zaposlenike) te osigurati za ove aktivnosti potrebno vrijeme.

Vrednovatelji (ispitivači) trebaju zadovoljiti sve uvjete propisane standardom kvalifikacije ili skupa ishoda učenja za koji provode vrednovanje (npr. valjani izbor u nastavna ili znanstveno nastavna zvanja i slično).

PR-7: Pri vrednovanju se preporuča korištenje povjerenstva za vrednovanje uz obvezno uključivanje vanjskih članova. Vanjski članovi kod vrednovanja teoretskih znanja trebaju zadovoljiti uvjete propisane standardom kvalifikacije ili skupa ishoda učenja dok kod vrednovanja praktičnih znanja i vještina vanjski članovi povjerenstva za vrednovanje mogu biti predstavnici poslodavaca ili stručnjaci iz privrede sa relevantnim iskustvom. Vanjskog člana / članove povjerenstva za vrednovanje trebala bi odrediti akreditacijska agencija sa popisa eksternih stručnjaka kako bi se osigurala vjerodostojnost provedenog postupka vrednovanja.

PR-8: Prilikom izbora alata koji će se koristiti pri vrednovanju potrebno je uzeti u obzir „širinu“ i „dubinu“ odnosno kompleksnost znanja i vještina koje treba vrednovati, količinu dokaza koja je potrebna za vjerodostojno donošenje odluke o rezultatu vrednovanja te autentičnost dokaza koji su prikupljeni (predstavljaju li oni zaista znanje kandidata koji je pristupio vrednovanju).

8.4. Opis elemenata organizacijskog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz certificiranje

Postupak izdavanja javne isprave (certificiranja) u naravi predstavlja dokumentiranje rezultata uspješne provjere u odnosu na propisane standarde iz registra HKO. Kao rezultat ovog postupka osoba koja je uspješno završila postupak vrednovanja za neki od skupova ishoda učenja treba o tome dobiti vjerodostojnu formalnu potvrdu – javnu ispravu (certifikat, potvrdu, diplomu). Izdavanjem potvrde o uspješno vrednovanom skupu ishoda učenja zapravo je identificirana i dokumentirana čestica znanja koja se kodificira i postaje dio sustava upravljanja znanjem. Ona s jedne strane pojedincu osigurava element razvoja karijere dok s druge strane treba biti zapisana u registar ljudskih potencijala čime se stvara nacionalni sustav upravljanja znanjem.

CE-1: Pojedinaac nakon uspješno provedenog postupka vrednovanja treba dobiti javnu ispravu (potvrdu ili certifikat) o ostvarenim skupovima ishoda učenja ili diplomu ukoliko je stekao uvjet za njeno izdavanje (položio sve potrebne skupove ishoda učenja za djelomičnu ili potpunu kvalifikaciju). Javna isprava za skup ishoda učenja treba na sebi sadržavati osnovne podatke o pojedincu, nositelju javne isprave kao i nužne podatke o čestici znanja odnosno skupu ishoda učenja koji je certificiran (naziv skupa, šifra, razina, datum certificiranja, ...) te sukladno JV-1 mora izgledati identično kao i javna isprava / diploma izdana kao rezultat formalnog programa koji dovodi do iste kvalifikacije, uz mogućnost razlikovanja u dopunskoj ispravi.

CE-2: Rezultati i podaci o odluci iz procesa vrednovanja povezani s ishodima učenja utvrđenima u okviru skupova ishoda učenja trebali bi biti uneseni u izvješće o provjeri. Takvo bi izvješće trebalo sadržavati informacije o vrednovatelju, ishodima učenja koji su se vrednovani i konačnoj odluci. Ono se čuva unutar portfelja kandidata za svako pristupanje provjeri a može se koristiti u postupcima evaluacije sustava osiguravanja kvalitete.

CE-3: Ukoliko pojedinac pristupi vrednovanju za više skupova ishoda učenja ili za čitavu cjelovitu ili djelomičnu kvalifikaciju te ne bude uspješan u vrednovanju, ali uspije dokazati posjedovanje znanja i vještina za jedan ili nekoliko skupova ishoda učenja, treba za njih dobiti javne isprave neovisno o tome što nije uspio certificirati sve skupove ishoda učenja čijem je certificiranju pristupio.

CE-4: Promiče se korištenje alata Unije za transparentnost, poput Europassa, za olakšavanje dokumentiranja ishoda učenja.

8.5. Opis elemenata upravljačkog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz nacionalni model savjetovanja

Model sustava upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja koji se predlaže ovom disertacijom dizajniran je kao nacionalni sustav u kojem sudjeluju:

- institucije koje se bave ponudom usluge vrednovanja
- nacionalno koordinacijsko tijelo za vrednovanje
- akreditacijska tijela koja se bave vanjskim osiguravanjem kvalitete postupaka vrednovanja (i institucija)
- drugi vanjski dionici relevantni za postupke vrednovanja

U proteklim je poglavljima više naglaska bilo stavljeno na opis elemenata modela koji ocrtavaju nužne elemente potrebne za uspostavu unutarnjeg upravljanja i organizacije na razini institucija koje provode vrednovanje (nužni kadrovski uvjeti, institucijske strategije, operativna pravila, ...). U ovom će pak poglavlju upravljački model biti razmotren iz perspektive vanjskih upravljačkih zahtjeva i dionika. Imajući u vidu navedeno, u nastavku će naglasak biti stavljen na specifičnu skupinu vanjskih dionika koji su zaduženi za promociju vrednovanja i razvoj karijera pojedinaca kroz karijerno savjetovanje i cjeloživotno profesionalno usmjeravanje i razvoj karijere.

SA-1: Pružatelji usluga cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja i razvoja karijere u sektoru zapošljavanja kao i u sektoru obrazovanja (za učenike i studente) trebali bi biti upućeni u koristi vrednovanja te kroz svoje redovne aktivnosti promicati vrednovanje kao podlogu za razvoj karijere, posebno za posebne skupine korisnika (nezaposleni, useljenici i slično).

SA-2: Centri za razvoj karijere koji postoje unutar obrazovnih ustanova trebali bi biti informirani o mogućnostima i prednostima vrednovanja te takve informacije prenositi na svoje korisnike, čak i u ustanovama koje ne provode vrednovanje.

SA-3: Potrebno je razvijati suradnju i poticati komunikaciju između ponuđača vrednovanja i institucija koje se bave cjeloživotnim profesionalnim usmjeravanjem i podrškom razvoju karijere.

8.6. Opis elemenata upravljačkog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz vanjske dionike

Postupak vrednovanja prepoznat je u Hrvatskoj od strane svih dionika uključenih u istraživanja provedena u pripremi ove disertacije kao korisna i nužna potpora razvoju ljudskih potencijala na nacionalnoj razini, ali i kao podrška razvoju svakog pojedinca. Da bi takav sustav zaista ostvario očekivane koristi potrebno ga je izgrađivati na temelju prepoznatih standarda, zbog čega je i naslonjen na kvalifikacijski okvir, te prilikom njegove implementacije i rada dionici trebaju biti kontinuirano uključeni kako bi se u njega izgradilo povjerenje. Ukoliko krenemo od pretpostavke da su mehanizmi propisani u okviru HKO već značajno i trajno uključili dionike u fazi izrade standarda (zanimanja, kvalifikacija i skupova ishoda učenja), onda je njihovo dodatno uključanje nužno prije svega u fazi upravljanja sustavom vrednovanja te trajno unutar njegovog rada. Elementi sustava upravljanja potrebni u ovom području su:

DI-1: Uključenost u razvoj i provedbu elemenata i načela vrednovanja trebala bi obuhvaćati sve relevantne dionike (uključujući pružatelje usluga). Trebalo bi stoga koristiti sektorska vijeća i Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala kao dio nacionalne infrastrukture vrednovanja koja se bavi s jedne strane sa razvojem standarda a s druge sa razvojem politika relevantnih za vrednovanje.

DI-2: Sustav vrednovanja bi trebao poštovati legitimne interese dionika i tražiti uravnoteženo sudjelovanje predstavnika ponuđača vrednovanja, ponuđača obrazovanja, poslodavaca, sindikata i predstavnika izvršne vlasti.

DI-3: U postupcima vanjskog osiguravanja kvalitete (evaluacija) sustava vrednovanja kao i ponuđača vrednovanja nužno je u povjerenstva uključiti predstavnike socijalnih partnera kako bi se poticalo stvaranje povjerenja u sustav vrednovanja, dok bi njihovo sudjelovanje u povjerenstvima za provjeru dalo dodatnu vjerodostojnost rezultatima vrednovanja.

8.7. Opis elemenata upravljačkog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz nacionalni koordinacijski mehanizam

Sustav upravljanja znanjem za koji se ovom disertacijom predlaže model, osmišljen je kao nacionalna infrastruktura koja je centralno koordinirana i podržana jedinstvenom zakonskom regulativom. U tom smislu model sustava je dizajniran tako da obuhvaća sve razine kvalifikacija i skupova ishoda učenja dostupne unutar HKO kao i sve obrazovne sektore, snažno se naslanjajući na standarde propisane unutar registara HKO. Dodatno, model predviđa uspostavu sustava upravljanja znanjem u formi kodifikacije i formalizacije čestica znanja na razini pojedinaca (građana) korištenjem višedimenzijskog sustava označavanja predloženog kroz kvalifikacijski okvir. Kako bi ovakav jedinstveni nacionalni sustav vrednovanja bio održiv, potrebno je osigurati jedinstveni nacionalni koordinacijski mehanizam kao i zakonsku regulativu. Elementi upravljačkog modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja predlažu se kako slijedi:

KO-1: Sustav vrednovanja uspostavlja se kao jedinstveni nacionalni sustav upravljanja znanjem koji kao ključnu koordinacijsku točku na nacionalnoj razini prepoznaje Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala koje je zaduženo za razvoj politika u području vrednovanja.

KO-2: Sustav vrednovanja treba biti podržan nacionalnim ICT sustavom podrške vrednovanju koji treba kao temeljni registar održavati Ministarstvo nadležno za obrazovanje, i unutar kojeg se trebaju nalaziti podaci o svim dodijeljenim javnim ispravama (certifikati, diplome) koje dokazuju postojanje određene čestice znanja kod nekog pojedinca.

KO-3: Sustav upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja uspostavlja se povezivanjem temeljnog registra vrednovanja (iz KO-2) i registra ljudskih potencijala koji se planira uvesti kroz Strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski Sabor, 2014).

KO-4: Ulogu vanjskog osiguravanja kvalitete i to kako inicijalne akreditacije programa vrednovanja tako i njihove periodičke reakreditacije trebaju preuzeti nacionalne agencije u sustavu Ministarstva zaduženog za obrazovanje.

8.8. Opis elemenata upravljačkog modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja vezanih uz regulatorni okvir vrednovanja

Budući da se vrednovanje u Hrvatskoj predlaže kao jedinstveni nacionalni sustav, on treba biti snažno poduprt zakonskom i podzakonskom regulativom. U tom smislu predviđen je stavkom 2 članka 15 Zakona o HKO (Hrvatski Sabor, 2013) danas nepostojeći Pravilnik o priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja koji bi uz ostale relevantne zakone u ovom području trebao osigurati nužne preduvjete za uspostavu sustava. Elementi modela sustava koje treba posebno podržati zakonska regulativa su:

RE-1: Vrednovanje za pojedinca niti za potencijalnog ponuđača ne smije biti obvezno. To znači da pojedinac može pristupiti vrednovanju ukoliko to želi i može isto tako prekinuti postupak u bilo kojoj njegovoj fazi. S druge strane ponuda usluge vrednovanja je za ponuđača također dobrovoljna, uz obvezu ponuđača koji se odluči nuditi vrednovanje da tu uslugu učini dostupnom svim zainteresiranim kandidatima (sukladno ID-3).

RE-2: U postupcima vrednovanja privatnost i integritet kandidata mora se poštovati dok se prema rezultatima postupaka vrednovanja ponuđač vrednovanja mora odnositi zaštićujući povjerljivost. Pri tome ponuđač vrednovanja mora nužne podatke o postupku razmjenjivati sa nacionalnim sustavima upravljanja znanjem te čuvati propisanu dokumentaciju radi postupaka osiguravanja kvalitete.

RE-3: Rezultati postupka vrednovanja isključivo su vlasništvo kandidata, uz obvezu ponuđača da informacije o rezultatu unosi u nacionalne registre i sustave upravljanja znanjem te da čuva dokaze o svakom pristupanju provjeri za kandidata i sve njegove dokumente (kompletan portfelj) radi postupaka osiguravanja kvalitete.

RE-4: Vrednovanje ne bi trebalo biti utvrđeno kao ljudsko pravo, već bi trebalo biti dostupno svima, uz poštovanje ograničenja potrebne najniže dobi za ulazak u proces za svaku razinu/vrstu kvalifikacije (određuje se kada je definirano dobno ograničenje na razini uvjeta pristupanja na razini standarda ishoda učenja ili standarda kvalifikacije).

RE-5: Inicijalnu akreditaciju programa za vednovanje skupova ishoda učenja na razini HKO 5 ili više može se dodijeliti zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi, poštujući pri tome institucijske zahtjeve navedene unutar standarda kvalifikacije ili skupova ishoda učenja za koje se predlaže program vrednovanja. Dodatno, inicijalnu akreditaciju za program vrednovanja može dobiti isključivo visokoškolska ustanova koja već ima pozitivno akreditirani studijski program u istom području, polju i grani te koji je iste razine kao i program vrednovanja za koji se prijavljuje.

RE-6: Inicijalnu akreditaciju programa za vednovanje skupova ishoda učenja na razini nižoj ili jednakoj HKO 5 može se dodijeliti akreditiranoj obrazovnoj ustanovi koja već ima pozitivno akreditirani nastavni program na toj razini i u tom području, polju i grani. Za skupove ishoda učenja koji se odnose dominantno na vještine, inicijalna akreditacija programa za vrednovanje takvih skupova može se izdati i poslodavcu čiji stručnjaci provode dio praktične nastave u akreditiranim formalnim obrazovanim programima za točno te skupove ishoda učenja.

9. Osiguravanje kvalitete neformalnog i informalnog učenja

Ovo poglavlje daje odgovor na treće operativno istražvačko pitanje te opisuje elemente sustava osiguravanja kvalitete prilikom vrednoanja koji su nužni za ustroj sustava upravljanja znanjem koji se predlaže. Sustavi priznavanja i vrednovanja, kada nisu ustrojani na odgovarajući način, mogu narušiti postojeći sustav kvalifikacija i poljuljati povjerenje javnosti u sve kvalifikacije. Slijedeći spomenutu tvrdnju i trenutačno stanje razvoja hrvatskog kvalifikacijskog sustava, unutar modela upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja predviđen je visoko regulirani pristup potpomognut unutarnjim i vanjskim postupcima i sustavima osiguravanja kvalitete, kao i potpornim informacijskim sustavom. U takvim okolnostima organizacije koje žele pružati usluge vrednovanja trebale bi:

1. Uspješno proći inicijalnu akreditaciju kao pružatelji usluge vrednovanja za određene skupove ishoda učenja i kvalifikacija
2. Imati uspostavljen unutarnji sustav osiguravanja kvalitete postupaka vrednovanja
3. Uspješno prolaziti periodičke reakreditacije programa vrednovanja i unutarnjeg sustava osiguravanja kvalitete.

Temeljni elementi osiguravanja kvalitete unutar sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja su:

KV-1: Kvaliteta vrednovanja trebala bi se osigurati kroz unutarnji sustav osiguravanja kvalitete, no pružatelje usluge također bi trebalo evaluirati izvana putem povremenih evaluacija (reakreditacija) koje organizira agencija za osiguravanje kvalitete nadležna za pojedinu razinu (engl. Sector) programa.

KV-2: Mjere osiguravanja kvalitete prilikom vrednovanja trebaju biti u skladu s postojećim okvirima za osiguravanje kvalitete (npr. ESG) (Bologna Follow-up Group & BFUG, 2015).

KV-3: Vrednovanje mogu pružati samo pružatelji usluga akreditirani za vrednovanje, a ne automatski pružatelji obrazovnih usluga akreditirani za provedbu odgovarajućih formalnih programa (za stjecanje kvalifikacija).

U procesu dobivanja inicijalne akreditacije za pružatelja usluga vrednovanja, akreditacijska agencija može izdati pozitivnu akreditaciju zainteresiranoj organizaciji samo za one skupove ishoda učenja za koje je organizacija tražila akreditaciju unutar predloženog programa vrednovanja i to ukoliko na razini organizacije postoje organizacijske pretpostavke navedene u idućem poglavlju.

9.1. Organizacijske pretpostavke osiguravanja kvalitete vrednovanja

Organizacijske pretpostavke vrednovanja o osnovi predstavljaju nužne elemente sustava osiguravanja kvalitete unutar modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja koje treba zadovoljiti na razini organizacije. Oni su kako slijedi:

KV-4: Organizacija koja je zainteresirana provoditi vrednovanje mora imati:

- uspostavljen i službeno usvojenu politiku vrednovanja ili adekvatni sadržaj ugrađen u druge strateške dokumente kojim se promiče daljnji razvoj usluga vrednovanja.
- uspostavljen unutarnji sustav osiguravanja kvalitete koji se odnosi i na vrednovanje te može dokazati da sve procese koji čine sustav osiguravanja kvalitete vode pojedinci koji imaju iskustva u tom procesu, imaju potrebne kvalifikacije i stručnost u vrednovanju.
- politiku osiguravanja kvalitete i dokumente o osiguravanju kvalitete koji predlažu redovite preglede i teže poboljšanju i unaprijeđenju sustava osiguravanja kvalitete provođenjem unutarnjih pregleda (evaluacija) svih elemenata sustava osiguravanja kvalitete vrednovanja i poduzimanjem mjera na temelju ishoda takvih unutarnjih pregleda (evaluacija).
- unutar svoje politike vrednovanja ili na drugom dokumentiranom mjestu organizacija mora osigurati:
 - spremnost na korištenje nacionalnog informatičkog sustava za vrednovanje u svrhu bilježenja svih relevantnih aktivnosti ili pak korištenje adekvatnog vlastitog informatičkog rješenja povezanog sa nacionalnim sustavom;
 - spremnost na korištenje nacionalnog sustava anketiranja za vrednovanje te korištenje njegovih rezultata za daljnji razvoj procesa vrednovanja i njegove kvalitete;
 - spremnost na održavanje kontakata sa svojim bivšim korisnicima u svrhu korištenja njihovih informacija za daljnji razvoj svoje usluge vrednovanja i njezine kvalitete;

KV-5: Organizacija koja je zainteresirana provoditi vrednovanje mora osigurati da njen unutarnji sustav osiguravanja kvalitete vrednovanja promiče jednakost i mogućnost korištenja usluge vrednovanja za svakoga kandidata, neovisno o skupini ili skupinama kojima pripadaju, spolu, nacionalnosti, invaliditetu, specifičnoj kulturnoj pozadini, lokaciji ili dobi (respektirajući

eventualna ograničenja pristupa definirana na razini pojedinog standarda kvalifikacije ili skupa ishoda učenja).

KV-6: Osiguravati transparentnost, bilježenje, valjanost i pouzdanost procesa vrednovanja korištenjem ishoda učenja utvrđenih unutar skupova ishoda učenja u standardima odnosno akreditiranom programu vrednovanja kao referentne točke za provjeru postojanja potrebnih znanja, vještina i stavova, i tako održavati pouzdanost nacionalnog kvalifikacijskog sustava i povjerenje u proces vrednovanja.

KV-7: Osiguravati da je njihov unutarnji sustav osiguravanja kvalitete vrednovanja podložan redovnim vanjskim pregledima (evaluacijama).

KV-8: Pružatelj usluge vrednovanja trebao bi imati uspostavljen učinkovit sustav prevencije, uočavanja, istrage i, ako je potrebno, sankcija neprihvatljivih praksi kandidata i vrednovatelja tijekom vrednovanja.

KV-9: Pružatelj usluge vrednovanja ima tijelo za unaprjeđenje postupaka vrednovanja koje sustavno evaluira i unaprjeđuje politike, proces i sadržaj vrednovanja kao rezultat evaluacije rezultata, povratnih informacija kandidata i povratnih informacija zaposlenika pribavljenih anketom organiziranom uz pomoć nacionalnog sustava anketiranja za vrednovanje.

9.2. Osiguravanje kvalitete sustava podrške i informiranja

KV-10: Potencijalni kandidati za vrednovanje trebali bi biti adekvatno informirani o mogućnostima vrednovanja i certificiranja njihova prethodnog učenja kao što je to već navedeno unutar ovog modela. Takve informacije trebale bi biti javne i dostupne kod pružatelja usluge vrednovanja i trebale bi obuhvaćati:

- Opis postupaka vrednovanja,
- Objašnjenje metoda provjere koje se mogu koristiti kod vrednovanja,
- Cijenu vrednovanja,
- Tipične ugovorne obveze u procesu vrednovanja za kandidate,
- Imena osoba za kontakt i uloge osoblja zaduženih za vrednovanje,
- Kod ponude vrednovanja od strane obrazovne ustanove jasan popis mogućnosti izuzeća dostupnih na ustanovi kao rezultat procesa vrednovanja uključujući točne informacije o bodovima, ishodima učenja koji bi se mogli izuzeti kao rezultat uspješnog procesa vrednovanja i preostale obveze za takvog kandidata.

- Postupke žalbe uključujući poveznicu na osobu odgovornu za zaštitu prava kandidata u postupku vrednovanja.

9.3. Osiguravanje kvalitete postupaka provjere

Znanje koje je stečeno kao dio akreditiranog formalnog programa ili znanje na istovjetnoj razini stečeno izvan takvog formalnog programa i vrednovano putem sustava priznavanja i vrednovanja prethodnog učenja trebalo bi biti obuhvaćeno istim kriterijima osiguravanja kvalitete utvrđenima u ovom poglavlju. S druge strane, samo znanje stečeno i vrednovano u okviru programa akreditiranih prema Zakon o HKO-om neće se ponovno vrednovati, te bi se trebao primjenjivati proces automatskog priznavanja i prijenos kreditnih bodova.

Općenito, provjera znanja je ključan element procesa vrednovanja, a kako bi kvalifikacijski sustav bio pouzdan i vjerodostojan, kvaliteta provjere trebala bi biti osigurana i dokumentirana. Pružatelji usluga vrednovanja trebaju implementirati elemente sustava osiguravanja kvalitete provjere kako slijedi:

KV-11: Savjetnici su obvezni podupirati kandidate u procesu pripreme te osigurati pravovremenu, odgovarajuću i korisnu povratnu informaciju kao rezultat vrednovanja. Kandidate u procesu vrednovanja tražit će se da dostave povratne informacije putem nacionalnog sustava anketiranja o pripremljenoj fazi, ali i o kvaliteti te korisnosti povratnih informacija dobivenih nakon vrednovanja.

KV-12: Rezultati vrednovanja potpuno su dokumentirani, a cjelokupan sadržaj vrednovanja kandidata se čuva za ex-post evaluaciju akreditacijske agencije. Ispitivač, a zatim i pružatelj usluge vrednovanja smatrat će se odgovornim za osiguravanje takvih dokaza. Ako se evaluacijom pokaže da takvi podaci o vrednovanju nedostaju, javna isprava koja je kandidatu izdana može biti opozvana, a pružatelj usluge vrednovanja može izgubiti akreditaciju.

KV-13: Odluke o rezultatu vrednovanja pravedne su i dosljedne, ispravno dokumentirane unutar nacionalnog informacijskog sustava za potporu vrednovanju ili vlastitog IT sustava te prezentirane kandidatu brzo i u skladu s vremenskim ograničenjima utvrđenima ugovorom o vrednovanju.

9.4. Osiguravanje kvalitete u procesima praćenja i evaluacije

U okviru procesa vrednovanja bit će uspostavljeni snažni procesi praćenja i evaluacije kako bi se poduprla njegova vjerodostojnost te osigurala povratna informacija instituciji, kao i agenciji za akreditaciju u *ex-post* evaluaciji sustava osiguravanja kvalitete i reakreditaciji programa vrednovanja.

KV-14: Elementi evaluacije i praćenja kvalitete postupaka vrednovanja koje trebaju analizirati ponuđač vrednovanja ali i akreditacijska agencija su prosječni rezultat kandidata vrednovanja na kraju procesa, uključujući zadovoljstvo osiguranim informacijama i podrškom prije vrednovanja i zadovoljstvo postupkom vrednovanja.

KV-15: Proces praćenja i evaluacije vrednovanja trebao bi biti uključen u procese osiguravanja kvalitete i unaprjeđenja na institucionalnoj razini, a njegove rezultate trebalo bi analizirati i raspraviti tijekom redovnih aktivnosti unaprjeđenja, revizije i evaluacije.

KV-16: Ponuđači vrednovanja trebaju koristiti nacionalni sustav anketiranja (praćenja) u svrhu praćenja zadovoljstva kandidata vrednovanja.

10. Potporni informacijski sustav za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja

U ovom poglavlju će biti opisan potporni informacijski sustav za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja kao odgovor na operativno istraživačko pitanje IP4. Poglavlje će započeti smjericama uspostave informacijskog sustava, gdje će biti opisane glavne karakteristike sustava te načini kako su te karakteristike definirane: distribuiranost informacijskog sustava, komunikacija informacijskog sustava s HKO Registrima te integracija s postojećim sustavima autentikacije i upravljanja identitetima.

Slijedi popis tehničkih zahtjeva gdje se dalje razrađuje arhitektura i elementi informacijskog sustava kako bi se jasno definirale komponente sustava i njihova uloga. U konačnici, prikazan je model podataka na osnovu kojeg će biti implementirana relacijska baza podataka.

10.1. Smjernice uspostave potpornog informacijskog sustava

Kako je prikazano u prethodnim poglavljima, kao podrška procesu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja potrebno je razviti novi potporni informacijski sustav. Uloga tog sustava biti će podrška svim akterima koji sudjeluju u procesu kako bi svoje aktivnosti unutar proces obavljali na što jednostavniji, dobro definiran i pouzdan način.

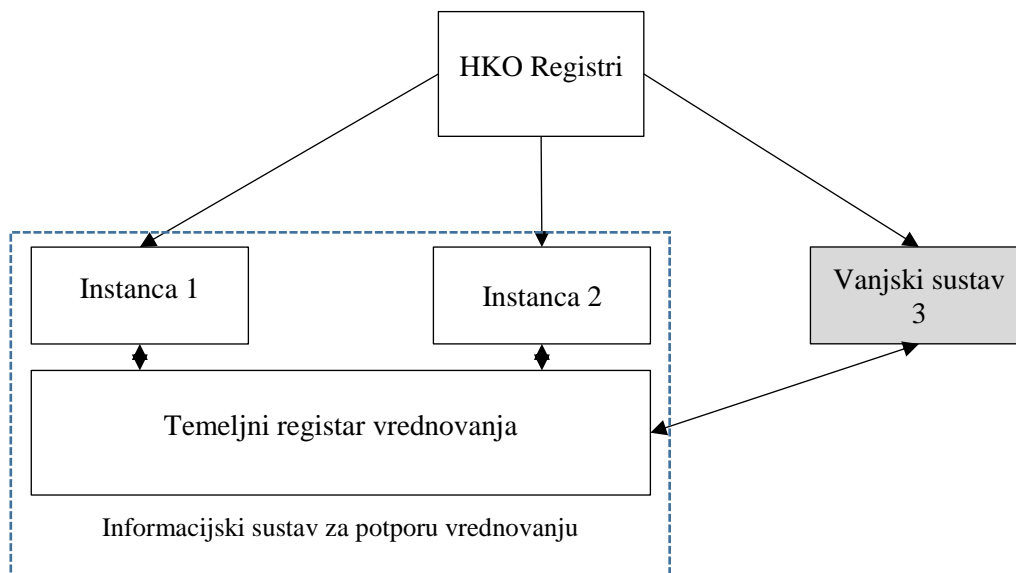
10.1.1. Distribuiranost informacijskog sustava

Kao i uvijek kad su u pitanju informacijski sustavi koji se koriste od strane više dionika, važna odluka koju treba donijeti u vezi novog sustava je hoće li on biti izveden centralizirano ili kao distribuirani sustav. Centralizirani sustav bi značio da svi dionici koriste jednu instancu sustava kojoj pristupaju mrežnim putem, pri čemu bi instanca bila u domeni odgovornosti Ministarstva zaduženog za obrazovanje ili akreditacijske agencije. Ako bi svaki ponuđač usluge vrednovanja imao svoju vlastitu instancu sustava, govorili bismo o distribuiranom sustavu.

Kako je iz strukturiranih intervjua (S) s dionicima vidljivo, važan zahtjev Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta je bio taj da potporni informacijski sustav za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja ne bi smio biti obavezan za ponuđače, već bi svaki od njih trebao moći koristiti sustav po svojem izboru. Taj stav je osnažen i stavom Agencije za znanost i visoko obrazovanje (istraživanje: F 4/5) koja naglašava važnost zaštite privatnosti podataka

kandidata i preporuča da su ponuđači vrednovanja ti koji trebaju voditi računa o podacima kandidata te o međurezultatima i rezultatima procesa priznavanja i vrednovanja kao i o njihovoj zaštiti. Naravno, i Ministarstvo i Agencija traže da se minimalni podskup podataka o kandidatima i njihovim procesima priznavanja i vrednovanja moraju skladištiti unutar nacionalnog sustava za potporu vednovanju čiji se model predlaže ovim poglavljem.

Iz gore navedenog je vidljivo da je centralizirani pristup u kontradikciji sa stavovima dionika te da zbog toga nije primjenjiv. S druge strane, distribuirani sustav je upravo ono što odgovara zahtjevima uz obavezno skladištenje minimalnog podskupa podataka u bazu budućeg nacionalnog sustava. Pri tome određeni ponuđači niti ne moraju koristiti sustav opisan u ovom poglavlju. Umjesto njega mogu koristiti informacijski sustav po svom izboru, sve dok taj sustav osigurava jednosmjernu sinkronizaciju minimalnog podskupa podataka o procesu priznavanja i vrednovanja prema bazi sustava koji se predlaže i koju ćemo nazvati „temeljni registar vrednovanja“. Slika 31 prikazuje konfiguraciju s tri informacijska sustava za potporu procesa priznavanja i vrednovanja, pri čemu su prvi i drugi sustav instance sustava predloženog i opisanog u ovom radu, dok je treća instanca u stvari instanca nekog proizvoljnog, vanjskog sustava. Na taj proizvoljni sustav je postavljen jedini zahtjev da koristi HKO Registre i temeljni registar sustava vrednovanja, sve ostalo je u domeni proizvođača tog sustava.



Slika 31. – Moguća konfiguracija tri informacijska sustava za potporu procesa priznavanja i vrednovanja

10.1.2. Komunikacija informacijskog sustava s HKO Registrima i temeljnim registrom vrednovanja

Slika 30 nije do kraja precizna jer ne opisuje kakvi podaci protječu između potpornih sustava i HKO Registara. Sve što je vidljivo je da se radi o jednosmjernoj komunikaciji na jednom i dvosmjernoj na drugom mjestu. To konkretno znači da potporni sustavi neke podatke čitaju iz HKO Registara, dok neke podatke zapisuju u temeljni registar vrednovanja od kuda druge podatke i čitaju.

Ako uzmemo u obzir preporuke za implementaciju procesa priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja te zahtjeve i stavove svih dionika, jasno je vidljivo da novi informacijski sustav mora biti u komunikaciji s HKO Registrima u jednoj točki procesa:

1. Informacijski sustav mora svojim korisnicima nuditi isključivo rad s osnovnim gradivnim elementima HKO-a: skupovima ishoda učenja, ishodima učenja, standardima kvalifikacija te programima vrednovanja. To znači da svaki kandidat može u sustavu pretraživati i pokrenuti proces priznavanja i vrednovanja samo za one skupove ishoda učenja koji postoje u HKO; svaki skup ishoda učenja se sastoji od jednog ili više ishoda učenja s primjerima načina vrednovanja kako je to definirano u HKO; odabrani skupovi ishoda učenja mogu dovoditi do kvalifikacije, kako je to definirano u HKO. To znači da informacijski sustav mora na redovitoj bazi, i barem jednom inicijalno, biti u sinkronizaciji s HKO Registrima i iz njih čitati podatke o navedenim HKO elementima.

Sustav mora također imati komunikaciju sa temeljnim registrom vrednovanja u drugoj točki procesa:

2. Informacijski sustav mora na kraju uspješnog postupka priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja minimalni podskup podataka skladištiti u temeljni registar vrednovanja, na način da za svakog kandidata zapiše koji skupovi ishoda učenja su uspješno vrednovani i koju kvalifikaciju je time eventualno dobio.

Prema dosadašnjim načinima komunikacije prema HKO Registrima, preporučeni način za obaviti gornje dvije točke je korištenjem web usluga koje HKO Registri trebaju pružati. Kako se pak temeljni registar vrednovanja predviđa kao novi podsustav, kod njega je također predviđen jednaki način komunikacije kako bi se olakšalo povezivanje vanjskih sustava sa oba registra.

10.1.3. Autentikacija i autorizacija

Kako bi bilo moguće na siguran način omogućiti obavljanje svih akcija potrebnih za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, potporni informacijski sustav će implementirati niz korisničkih uloga. Detalji o korisničkim ulogama bit će opisani u nastavku, u dijelu koji se bavi tehničkim zahtjevima. Svaki korisnik će pripadati jednoj ili više uloga, dok će mu akcije na raspolaganju biti unija svih akcija koje mu dopuštaju uloge kojima pripada. Kako bismo to ostvarili, svaki korisnik koji želi koristiti sustav će morati biti autenticiran.

Iako danas na raspolaganju stoji veliki izbor metoda autentikacije, prilikom odabira metode autentikacije za potporni informacijski sustav za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja uzeo sam u obzir sljedeće:

- Načeli stav dionika je taj da informacijski sustav treba, ako je to moguće, koristiti već dostupne sustave za upravljanje identitetom u hrvatskom obrazovnom sustavu, dakle, AAI@EduHr.
- Ne moraju svi korisnici informacijskog sustava imati svoj identitet u AAI@EduHr, što se pogotovo odnosi na kandidate u postupku vrednovanja (koji ne moraju biti i obično nisu studenti ili učenici upisani u formalno obrazovanje).
- Zbog jednostavnijeg administriranja i uklanjanja brige o sigurnosti podataka, korisničke lozinke se neće čuvati unutar informacijskog sustava.

Zbog navedenih razloga, preporučeni način autentikacije u predloženom informacijskom sustavu je korištenje usluge <http://www.unizg.hr/authdemo>. Ta usluga omogućava korištenje više ponuditelja identiteta, među kojima su i AAI@EduHr, Facebook, Google, LinkedIn i Twitter. Svaki ponuditelj usluge vrednovanja može odabrati svoj podskup ponuditelja identiteta koje želi koristiti za autentikaciju, te će ponuditeljima vrednovanja u budućnosti biti na raspolaganju svi novi ponuditelji identiteta dodani u <http://www.unizg.hr/authdemo>.

Iz gornjeg slijedi da će, primjerice, koordinator/voditelj ili administrator pri ponuditelju vrednovanja moći biti prijavljen u sustav pomoću svojih AAI@EduHr vjerodajnica, dok će kandidat moći biti prijavljen pomoću svoga Facebook korisničkog računa. Informacijski sustav će nakon autentikacije oba korisnika dalje tretirati na jednak način, ne praveći razliku prema načinu inicijalne autentikacije, ali jasno prepoznajući njihove različite uloge.

Odabirom navedenog načina autentikacije, u potpunosti smo zadovoljili stavove dionika te tehničke zahtjeve postavljene na informacijski sustav.

10.2. Popis tehničkih zahtjeva

U skladu s dobrom praksom te zahtjevima i stavovima dionika, preporuka je da se potporni informacijski sustav za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja izvede kao HTML5 web aplikacija. Tu aplikaciju će koristiti kandidati i osoblje ponuditelja usluge vrednovanja i pomoću nje će moći obaviti sve akcije potrebne za započinjanje te uspješan završetak procesa priznavanja i vrednovanja.

Aplikacija će čuvati podatke na razini ponuditelja vrednovanja u relacijskoj bazi podataka. U toj bazi će biti čuvan kompletan skup svih podataka koji opisuju proces priznavanja i vrednovanja. Iz baze će se moći rekonstruirati slijed događanja za svaki proces, od njegove inicijalizacije od strane kandidata popunjavanjem osobnih podataka i dodavanjem potrebnih dokumenata, do uspješnog ili neuspješnog završetka od strane ispitivača i dodavanja ispitnih materijala.

Podskup podataka iz gornjeg skupa će biti potrebno slati u temeljni registar vrednovanja koji se uspostavlja u okviru službene instance ovog sustava koja je smještena kod Ministarstva zaduženog za obrazovanje ili kod odgovarajuće agencije, za svaki uspješno završeni proces priznavanja i vrednovanja. Ti podaci će u temeljni registar vrednovanja biti slani pomoću web usluge ili direktno (ovisno o instanci koja se koristi), što znači da dio informacijskog sustava mora biti i web klijent koji može komunicirati s web uslugom. Taj klijent može biti tehnički izveden ili kao dio HTML5 web aplikacije ili kao posebna aplikacija.

Posebno zahtjevan dio funkcionalnosti je osigurati korištenje skupova ishoda učenja, ishoda učenja, standarda kvalifikacija i programa vrednovanja iz HKO Registara. To je moguće napraviti barem na dva načina:

1. Baza podataka informacijskog sustava će čuvati kopiju svih potrebnih HKO podataka te će se redovitoj bazi podaci iz HKO Registara jednosmjerno sinkronizirati s podacima u informacijskom sustavu. Svo pretraživanje HKO elemenata od strane kandidata će se zapravo obavljati nad lokalnim podacima.

2. Svako pretraživanje HKO elemenata od strane kandidata će prosljeđivati HKO Registrima na obradu te će korisnicima biti prikazani rezultati vraćeni od strane HKO Registara. Neće se čuvati lokalne kopije podataka.

Koji od navedena dva pristupa će se koristiti ovisi o mogućnostima HKO Registara. Ova disertacija preporuča drugi način jer je na taj način maksimizirana ažurnost rezultata kandidatovih pretraga. Ako HKO Registri u svojoj finalnoj verziji neće omogućavati traženu funkcionalnost, koristit će se prvi način.

10.3. Korisničke uloge

Kako bi korisnici mogli obaviti potrebne akcije sa sustavom predložene su četiri vrste korisničkih uloga, pri čemu jednom korisniku može biti dodijeljeno i više uloga istovremeno:

1. Uloga kandidata. Kandidat je osoba koja pokreće proces priznavanja i vrednovanja te kojoj se, po uspješnom završetku procesa, priznaju vrednovani skupovi ishoda učenja i oni za koje već ima odgovarajuću javnu ispravu (potvrdu) te joj se dodjeljuje čestica (čestice) znanja.
2. Uloga koordinatora/voditelja/administratora pri ponuđaču vrednovanja. Ovaj se tip korisnika smatra korisnikom s najvišom razinom prava kod pojedinog provoditelja vrednovanja te može upravljati savjetnicima i ispitivačima za tog provoditelja.
3. Uloga savjetnika pri provoditelju vrednovanja. Savjetnik je osoba koja primarno komunicira s kandidatom te ga vodi kroz proces.
4. Uloga ispitivača pri provoditelju vrednovanja. Ispitivač je osoba koja provodi vrednovanje ta na kraju zaključuje je li kandidat uspješno položio skup ishoda učenja ili nije.

Navedeni skup korisničkih uloga se smatra minimalnim skupom uloga nužnim za funkcioniranje sustava. Taj skup može biti proširen dodatnim ulogama, kao što je, primjerice, auditor, eksterni evaluator i slično.

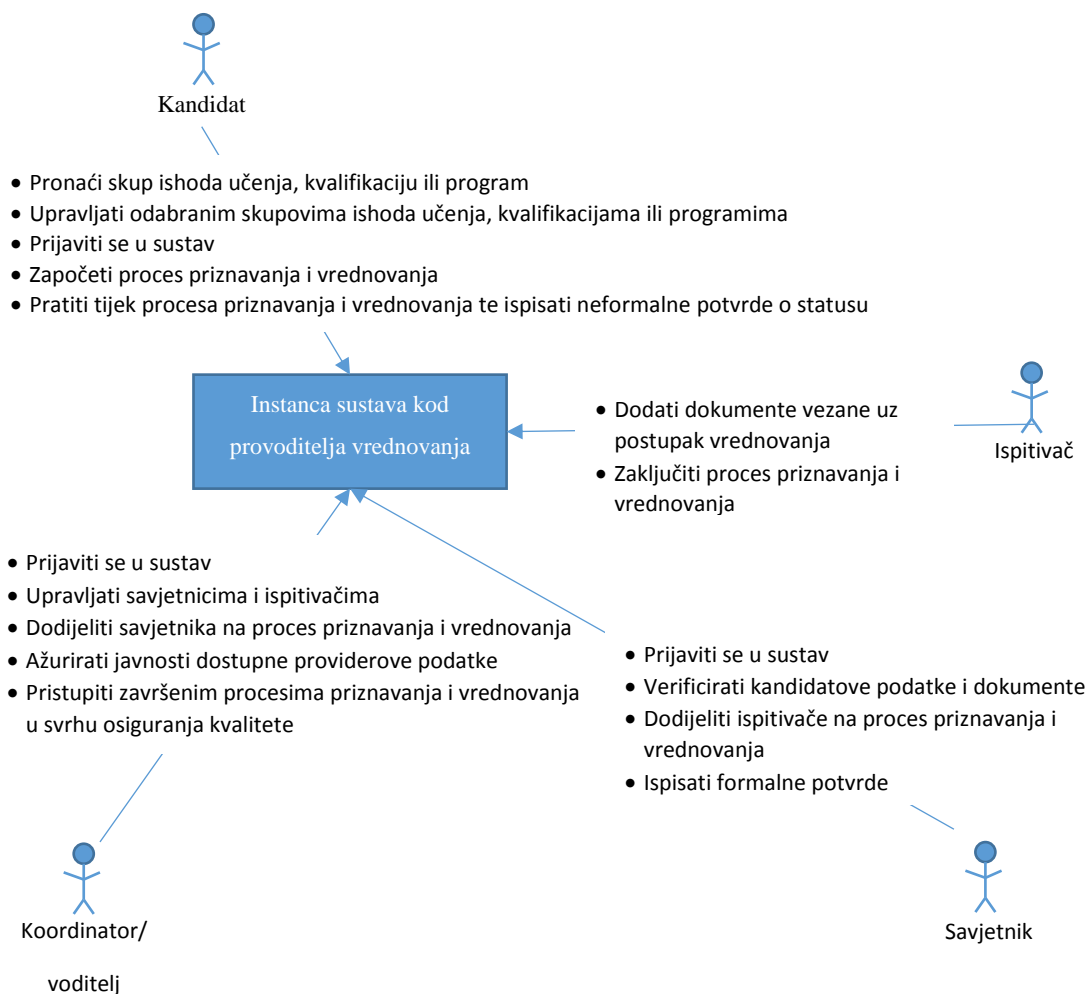
Svaka od navedenih uloga služi da bi se mogao odraditi određeni slučaj korištenja. Slučajevi korištenja su dobiveni analizom pri izradi funkcionalne specifikacije i opisuju što se sve sa sustavom može napraviti i na koji način. Tablica 67 prikazuje slučajeve korištenja informacijskog sustava (engl. Use Cases).

TABLICA 67. – Popis slučajeva korištenje informacijskog sustava za potporu vrednovanju

Naziv slučaja korištenja	Kratki opis
Pronaći skup ishoda učenja, kvalifikaciju ili program	Kandidati koriste tražilicu ili izbornike kako bi pronašao željene skupove ishoda učenja, kvalifikacije ili programe. U ovom slučaju korištenja se koriste elementi HKO Registara.
Upravljeti odabranim skupovima ishoda učenja, kvalifikacijama ili programima	Pronađene skupove ishoda učenja, kvalifikacije ili programe kandidat stavlja u „košaricu“ i prema želji ih uklanja iz nje.
Prijaviti se u sustav	Svaki korisnik se mora moći prijaviti u sustav. Jedini slučaj korištenja koji je dozvoljen anonimnim korisnicima je pretraživanje.
Započeti proces priznavanja i vrednovanja	Kad je zadovoljan odabranim skupovima ishoda učenja, kvalifikacijama ili programima, kandidat započinje proces priznavanja i vrednovanja. Kandidat unosi tražene podatke te dodaje tražene dokumente (engl Upload).
Pratiti tijek procesa priznavanja i vrednovanja te ispisati neformalne potvrde	Kandidat u svakom trenutku može vidjeti u kojem su stanju njegovi procesi. Za one procese koji su uspješno završeni može ispisati neformalne potvrde.
Upravljeti savjetnicima i ispitivačima	U ovom slučaju korištenja korisnik upravlja savjetnicima i ispitivačima pri provoditelju usluge vrednovanja na način da ih kreira, mijenja ili briše.
Dodijeliti savjetnika na proces priznavanja i vrednovanja	Kako svaki proces mora imati svog savjetnika koji će voditi kandidata kroz proces, ovaj slučaj korištenja omogućuje takvo upravljanje.
Ažurirati javnosti dostupne podatke provoditelja usluge vrednovanja	Svaki provoditelj usluge vrednovanja će vjerojatno željeti na neki način promovirati mogućnost pokretanja procesa priznavanja i vrednovanja za kandidate. Ovaj slučaj korištenja omogućuje korisniku da ažurira podatke u CMS dijelu potpornog sustava kako bi kandidati imali što bolje informacije.
Pristupiti završenim procesima priznavanja i vrednovanja u svrhu osiguravanja kvalitete	Kako bi se osigurala kvaliteta, svaki proces mora biti moguće pratiti od početka do kraja, zajedno s uvidom u sve podatke i dokumente kroz tijek procesa.
Verificirati kandidatove podatke i dokumente	Prije pristupanja procesu priznavanja i vrednovanja, kandidat mora zadovoljavati sve propisane uvjete.

Dodijeliti ispitivače na proces priznavanja i vrednovanja	Kako svaki proces mora imati jednog ili više ispitivača, ovaj slučaj korištenja omogućuje takvo upravljanje.
Ispisati formalne potvrde	Kandidatu se mora moći omogućiti dobivanje formalnih javnih isprava (potvrda ili certifikata).
Dodati dokumente vezane uz postupak vrednovanja	Svaki postupak vrednovanja mora moći biti potkrijepljen ispitnim zadacima te kandidatovim rješenjima ili drugim adekvatnim dokumentima kojima se dokazuju ostvareni rezultati.
Zaključiti proces priznavanja i vrednovanja	Kao završni slučaj korištenja, ispitivač mora definirati je li kandidat uspješno zadovoljio sve propisane kriterije i položio skup ishoda učenja ili ne.

Slika 32 prikazuje kontekstni dijagram u kojemu su prikazani slučajevi korištenja vezani uz korisničke uloge.



Slika 32. – Kontekstni dijagram slučajeve korištenja informacijskog sustava za potporu vrednovanju

10.4. Zapisnik procesa priznavanja i vrednovanja

Kako bi se mogao osigurati kvalitetan uvid u procese priznavanja i vrednovanja u svrhu osiguravanja kvalitete važno je da se za svaki proces može rekonstruirati slijed događaja, od početka do kraja. Zbog toga se proces priznavanja i vrednovanja uvijek vodi na razini pojedinog skupa ishoda učenja te se za svaki takav proces obavezno čuva i detaljan zapisnik o akcijama i akterima koji su ih učinili. Za svaki proces se moraju čuvati najmanje sljedeći podaci:

- Skup ishoda učenja na koji se proces odnosi. Ovaj podatak će se čuvati u obliku šifre skupa ishoda učenja iz HKO Registara.
- Kandidat na kojeg se proces odnosi. Minimalno će se čuvati ime, prezime, OIB i datum rođenja.
- Datumi početka i završetka procesa.
- Trenutno stanje procesa i trenutak ulaska u stanje, uz preporučena sljedeća moguća stanja procesa:
 - KREIRAN – proces dolazi u ovo stanje kad ga kandidat započne.
 - PRIHVACĀEN – proces dolazi u ovo stanje kad koordinator dodijeli savjetnika procesu.
 - VERIFIKCIJA-U-TIJEKU – proces dolazi u ovo stanje kad savjetnik zatraži dodatne informacije od kandidata.
 - VERIFICIRAN – proces dolazi u ovo stanje kad je savjetnik zaključio da su svi kandidatovi podaci i dokumenti ispravni i da se može pristupiti procesu vrednovanja.
 - ODBIJEN – ovo je terminalno stanje i u njega proces dolazi ako savjetnik zaključi da nisu ispunjeni svi uvjeti za nastavak postupka i da ti uvjeti niti neće moći biti ispunjeni.
 - ZAVRŠEN-PAD – proces dolazi u ovo terminalno stanje od strane ispitivača kad kandidat nije zadovoljio na postupku verifikacije.
 - ZAVRŠEN-PROLAZ – proces dolazi u ovo terminalno stanje od strane ispitivača kad je kandidat zadovoljio na postupku verifikacije. Prelaskom u ovo stanje se proces smatra uspješno završnim i kandidatu se ta činjenica zapisuje u budući nacionalni informacijski sustav.

Dodatni zahtjevi su da se sve aktivnosti s procesom moraju zapisivati u zapisnik, pri čemu je minimalni skup mogućih aktivnosti sljedeći:

- Bilo kakva promjena stanja.
- Kada kandidat započinje proces, u zapisnik moraju biti zapisani svi uneseni podaci i dodani dokumenti.
- Kada kandidat mijenja svoje podatke i dokumente, nove verzije se spremaju u zapisnik, pri čemu stare verzije i dalje ostaju u zapisniku.
- Koordinator mijenja savjetnika.
- Savjetnik mijenja ispitivača.
- Savjetnik komunicira s kandidatom kroz sustav. Sve izmijenjene poruke se zapisuju u zapisnik.
- Ispitivač unosi ispitna pitanja ili rezultate ispita.

Uz svaki zapis mora biti i vremenska oznaka njegovog događanja te podaci i korisniku koji je obavio aktivnost.

10.5. Osnovni model podataka

Kako bismo došli do osnovnog modela podataka, krenut ćemo od prepoznavanja svih entiteta i atributa te odnosa među entitetima. Pri tome treba posebnog računa voditi o prethodno opisanoj potrebi za čuvanjem zapisnika o svakoj promjeni na procesu priznavanja i vrednovanja. Opisani model podataka predstavlja samo osnovni, sržni model potreban za čuvanje procesa priznavanja i vrednovanja. Pri implementaciji informacijskog sustava, finalni skup tablica u relacijskom modelu može biti znatno veći.

Iz izlaganja u prethodnim poglavljima i iz analize napravljene u ovom, zaključujemo da su najvažniji entiteti sljedeći:

- Skup ishoda učenja. Instance ovog entiteta će dolaziti iz HKO Registara, a ključni atribut entiteta će biti šifra iz HKO Registra. Najvažniji atributi su šifra, naziv, razina, obujam, skup ishoda učenja, uvjeti za pristupanje, materijalni i kadrovski uvjeti potrebni za stjecanje, materijalni i kadrovski uvjeti potrebni za vrednovanje, postupak i primjeri vrednovanja svih ishoda učenja. Ishod učenja u HKO Registrima nije prepoznat kao poseban entitet, stoga ćemo ga i mi modelirati kao atribut.
- Kvalifikacija. Instance ovog entiteta će dolaziti iz HKO Registara, a ključni atribut entiteta će biti šifra iz HKO Registra. Najvažniji atributi su šifra, naziv, HKO razina,

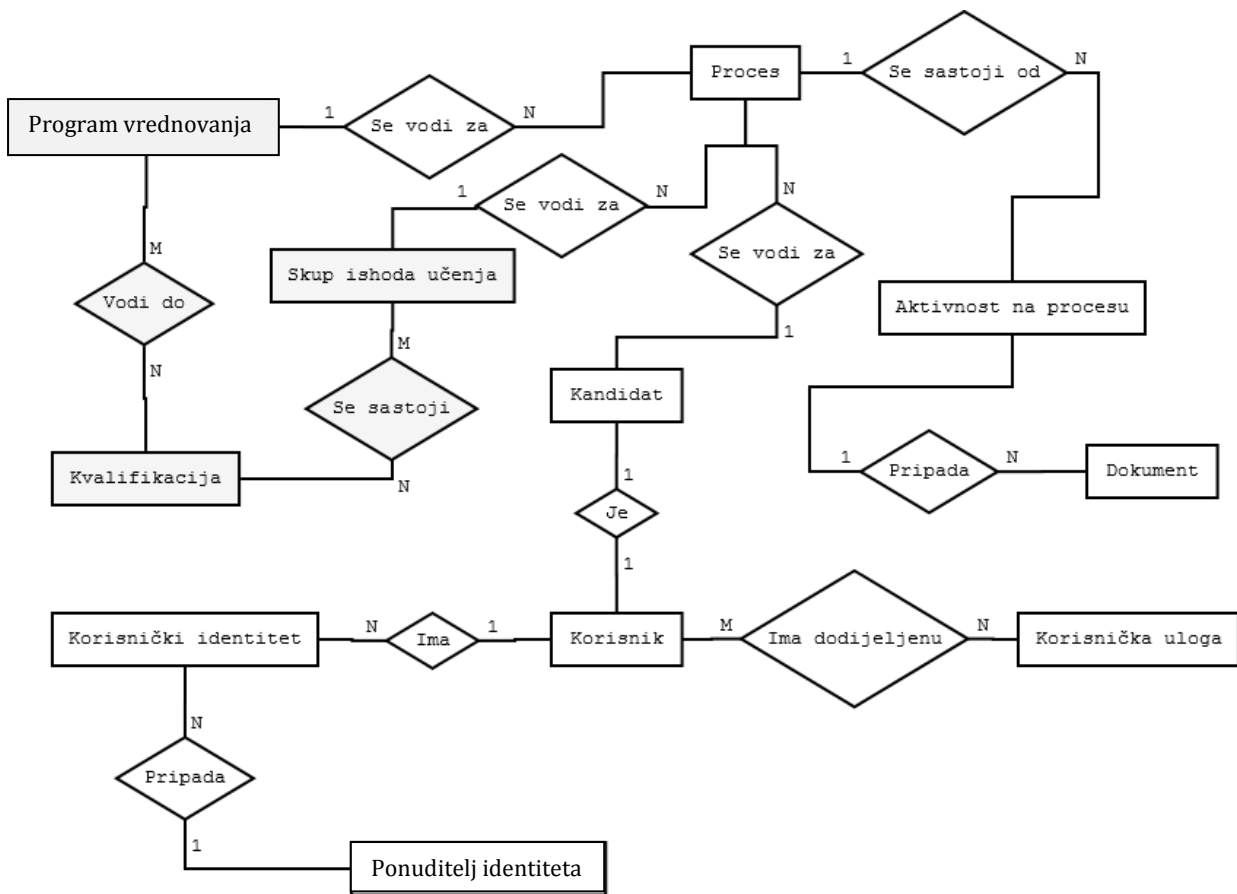
minimalni obujam, cjelovita ili djelomična, uvjeti za pristupanje stjecanju, uvjeti za stjecanje, datum do kojeg je predviđeno upisivanje u program za stjecanje.

- Program vrednovanja (ili program stjecanja i vrednovanja). Instance ovog entiteta će dolaziti iz HKO Registara, a ključni atribut entiteta će biti šifra iz HKO Registra. Najvažniji atributi su šifra i naziv.
- Proces priznavanja i vrednovanja. Ključni entitet koji u stvari predstavlja kandidata na skupu ishoda učenja. Proces će imati svoje stanje u kojemu se nalazi te će se znati je li proces završio ili ne.
- Aktivnost na procesu. Služi za opisivanje tijeka procesa priznavanja i vrednovanja. Najvažniji atributi su vrijeme događanja, poprimaljeno stanje te tip aktivnosti.
- Dokument. Služi za čuvanje podataka o dokumentima na pojedinom procesu. Najvažniji atributi su naziv, opis, putanja, tip dokumenta, datum dodavanja te je li dokument označen obrisanim ili ne.
- Kandidat. Predstavlja kandidata, a najvažniji atributi su e-mail adresa, datum rođenja, OIB, adresa i broj telefona / mobitela.
- Korisnik. Predstavlja autenticiranog korisnika, a najvažniji atributi su ime i prezime.
- Uloga.
- Korisnički identitet. Predstavlja identitet korisnika kod ponuditelja identiteta. Glavni atribut je korisnička identifikacijska oznaka.
- Ponuditelj identiteta. Predstavlja šifarnik ponuditelja identiteta kao što su AAI@EduHr, Google, LinkedId i slično.

Pri modeliranju podataka ćemo se držati odluke da svi entiteti koji dolaze iz HKO Registara neće biti detaljno opisani, već ćemo za svaki od tih entiteta smatrati da poznajemo samo šifru iz HKO Registra. Dva su razloga za tu odluku:

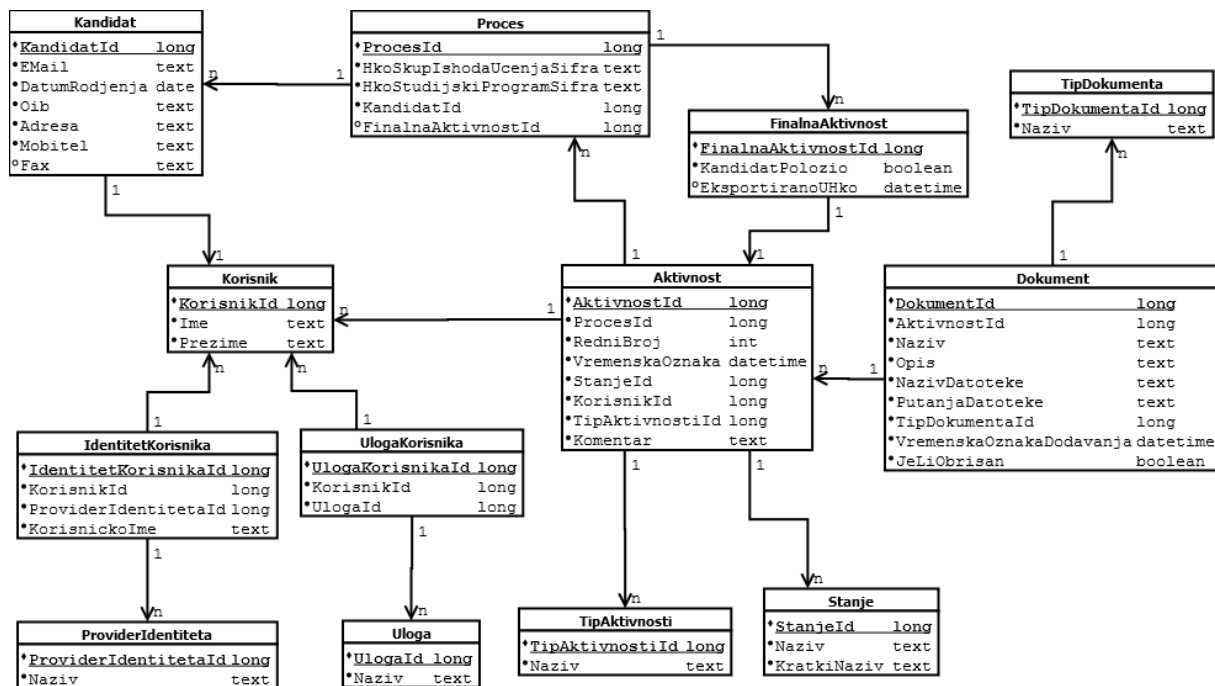
- U vrijeme pisanja ove disertacije, HKO Registri za podršku procesu priznavanja i vrednovanja još uvijek nisu razvijeni, tako da je finalni skup atributa za sve entitete zapravo nepoznat.
- Odluka o načinu korištenja HKO Registara još nije donesena, kako je to opisano u uvodu dijela o tehničkim zahtjevima; ako odluka bude da svako pretraživanje HKO elemenata od strane kandidata bude proslijeđeno HKO Registrima na obradu, lokalne kopije podataka se uopće niti neće čuvati.

Navedeni entiteti i odnosi među njima su prikazani ER dijagramom na Slici 33. Entiteti i odnosi koji dolaze iz HKO Registara su obojeni sivom bojom.



Slika 33. – ER dijagram informacijskog sustava za potporu vrednovanju

Kad prikazani ER dijagram pretvorimo u relacijski model u trećoj normalnoj formi i bez tranzitivnih zavisnosti (Codd, 1983), dobivamo rezultat prikazan na slici 34.



Slika 34. – Relacijski model baze podataka informacijskog sustava za potporu vrednovanju

U relacijskom modelu su izostavljeni entiteti i odnosi koji dolaze iz HKO Registara i veze prema njima su naznačene pomoću šifri, dakle bez implementiranog referencijalnog integriteta. Ako se ipak odluči čuvati lokalne kopije relevantnih HKO Registara, preporučam da se umjesto prikazanog načina proces veže sa skupom ishoda učenja i programom vrednovanja pomoću stranih ključeva.

11. Društveni i znanstveni doprinos istraživanja

Istraživanja na kojima se temelji ovaj rad kao i prijedlog elemenata modela upravljanja znanjem pri priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja daju izvorni znanstveni doprinos kako slijedi:

- Unutar poglavlja 2 dan je ekstenzivan usustavljen prikaz sistematskog istraživanja literature i najboljih svjetskih praksi u dizajniranju i implementaciji modela vrednovanja neformalnog i informalnog učenja koji mogu biti podlga za daljnja istraživanja i razvoj elemenata sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja ali i kvalifikacijskog okvira.
- Prilikom istraživanja najnovijih znanstvenih dostignuća u ovom području prepoznat je problem implementacije koncepta „jednake vrijednosti“ (Council of the European Union, 2012) koji je definiran kao formalni zahtjev tek krajem 2012 i koji trenutno nije dokraja istražen niti implementiran što dokazuje činjenica kako ne postoji niti jedna država u Europi koja je implementirala vrednovanje neformalnog i informalnog učenja sukladno aktualnim preporukama (European Commission et al., 2014). Ova spoznaja bila je podloga za dizajniranje istraživačkih instrumenata korištenih unutar izrade ove disertacije i provedbu istraživanja na lokalnim dionicima. Predmetna istraživanja su dovela do rezultata i spoznaja koje su društveno i znanstveno relevante, što dokazuje i njihovo objavljivanje u obliku znanstvenih članaka (2) na ovu temu u relevantnim stranim znanstvenim časopisima sa međunarodnom recenzijom još za vrijeme izrade disertacije.
- Izvorno znanstveno istraživanje i analiza stavova i potreba nacionalnih dionika i potencijalnih korisnika o sustavu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu „jednake vrijednosti“, koje je bilo podloga za modeliranje koherentnog sustava upravljanja znanjem na nacionalnoj razini koji bi bio utemeljen na konceptu „jednake vrijednosti“ i na višedimenzijskoj kodifikaciji čestica znanja temeljem dimenzijskih domena definiranih unutar kvalifikacijskog okvira. Ovaj model može imati značajan znanstveni i društveni doprinos jer Republika Hrvatska, ali niti niz drugih država nisu do danas implementirale (a mnoge niti osmislile) vlastiti nacionalni model sustava vrednovanja, a posebno ne koherentan sustav upravljanja znanjem na nacionalnoj razini,

- Za potrebe istraživanja stavova nacionalnih dionika o sustavu vrednovanja neformalnog i informalnog učenja dizajnirana su dva kvantitativna instrumenta (upitnici K2 i K3) dostupna u Prilogu 2 ovoj disertaciji. Nakon ispitivanja njihovih metrijskih svojstava: valjanosti, pouzdanosti, homogenosti i reprezentativnost instrumenata i pojedinih čestica utvrđeno je kako imaju visoku primjenjivost (pouzdanost K2: Guttman-Nicewanderova mjera pouzdanosti λ_6 - 0,874, Cronbach-Kaiser-Caffreyeva α - 0,763, Standardna mjera pouzdanosti rtt - 0,721; pouzdanost K3: Guttman-Nicewanderova mjera pouzdanosti λ_6 - 0,901, Cronbach-Kaiser-Caffreyeva α - 0,836, Standardna mjera pouzdanosti rtt - 0,827) i kako mogu biti primjenjivi kao instrumenti budućih znanstvenih istraživanja u ovom području radi praćenja longitudinalnih promjena,
- Prijedlog elemenata modela sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja kao dijela sustava upravljanja znanjem u post tranzicijskom okruženju i uvjetima ograničenih materijalnih resursa kakve za implementaciju ima Hrvatska,
- Smjernice provedbe osiguravanja kvalitete vrednovanja neformalnog i informalnog učenja na temelju najboljih svjetskih iskustava kao podloga za vjerodostojno prepoznavanje, multidimenzionalno kodiranje i sistematizaciju čestica znanja unutar sustava upravljanja znanjem,
- Prijedlog modela potpornog informacijskog sustava za potporu priznavanju i vrednovanju neformalnog i informalnog učenja te razmjenu informacija između temeljnog registra rezultata vrednovanja, registara HKO i budućeg nacionalnog registra ljudskih potencijala koji predviđa Strategija odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski Sabor, 2014).

Navedene spoznaje temeljene na rezultatima istraživanja predstavljaju izvorni znanstveni doprinos u području društvenih istraživanja unutar informacijskih i komunikacijskih znanosti, ne samo u Republici Hrvatskoj nego i šire, imajući u vidu specifičnosti Republike Hrvatske i njenu sličnost sa drugim post tranzicijskim državama u okruženju. Očekuje se stoga da će spoznaje i zaključci nastali na temelju istraživanja unutar ovog rada postati korisna podloga definiranja elemenata modela upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja i u državama u okruženju.

12. Buduća istraživanja

Istraživanjima koja su provedena u okviru pripreme ove disertacije dobiveni su odgovori na brojna pitanja, ali su s druge strane prepoznata i područja u kojima su moguća i potrebna dodatna istraživanja kako bi bilo moguće uspostaviti koherentan sustav upravljanja znanjem. Temeljna područja budućih istraživanja koja bi trebalo provesti su:

- **Istražiti modele osiguravanja pouzdanosti i vjerodostojnost provjere znanja i vještina** – kroz stavove dionika postalo je jasno kako ne postoji konsenzus oko implementacije koncepta „jednake vrijednosti“ u njegovoj punini. Naime, dio uključenih dionika, poznajući nacionalne specifičnosti i obrazovnu kulturu (i posebno njene negativne aspekte) nemaju povjerenja u buduće organizacije provoditelje vrednovanja niti u sustave osiguravanja kvalitete provjere znanja te, ili stoga, sumnjaju u čitav koncept upravljanja znanjem ili pak predlažu da javne isprave koje se izdaju kao posljedica vrednovanja budu drugačiji od onih u formalnom obrazovanju. Kako je ovaj manjak povjerenja prisutan samo kod malog broja dionika (prema istraživanju S 3/13 : 23%), ali je imanentno prisutan kod onih koji imaju iskustva u obrazovanju odraslih, potrebno je provesti dodatna istraživanja u tom obrazovnom sektoru i razini kako bi se utvrdilo izvorite njihovog negativnog stava kao i pojave koje se danas događaju pri provedbi ispita u formalnom obrazovanju, a koje bi trebalo kroz osiguravanje kvalitete prevenirati. Nakon toga potrebno je dizajnirati model osiguravanja kvalitete provedbe ispita u tom obrazovnom području koji bi eliminirao ovo nepovjerenje i koji bi sustav učinio pouzdanim. Ovdje je nužno provjeriti primjerenost elemenata modela koji se koriste u drugim državama i koji su uključeni u model predložen ovom disertacijom (primjerice vanjski evaluatori, vanjski članovi ispitnih povjerenstava i slično). Pri tome poseban izazov predstavlja nužnosti primjene jednakog modela (pristupa) i kod vrednovanja unutar formalnih programa kako bi u potpunosti bio implementiran koncept „jednake vrijednosti“.
- **Istražiti mogućnosti primjene budućeg registra ljudskih potencijala kao potpornog podsustava unutar sustava upravljanja znanjem** – kako bi sustav upravljanja znanjem dobio implementacijsku potporu, te kako bi se na nacionalnoj razini mogle sustavno bilježiti sve prepoznate čestice znanja kodirane primjenom dimenzijskih domena HKO, zamišljeno je unutar Strategije odgoja, obrazovanja, znanosti i

tehnologije (Hrvatski Sabor, 2014) da se one upisuju u registar ljudskih potencijala. To bi prema inicijalnoj ideji iskazanoj unutar poglavlja „Smjernice za provedbu strategije“, Cilja 7 „INTEGRIRATI POLITIKE CJELOŽIVOTNOG UCENJA I OBRAZOVANJA S CILJEVIMA OSOBNOG, DRUŠTVENOG, GOSPODARSKOG, REGIONALNOG I KULTURNOG RAZVOJA TE S POLITIKAMA ZAPOŠLJAVANJA I SOCIJALNOM SKRBI“, Mjere 7.1 „Projektirati i uspostaviti Javni registar ljudskih potencijala i povezati baze podataka zaposlenih, nezaposlenih i polaznika formalnih obrazovnih programa.“ koja je u nadležnosti tijela državne i javne uprave (MZOS, MRMS, Ministarstvo uprave) trebao biti registar koji: „*Povezivanjem registara i drugih baza podataka Zavoda za zapošljavanje, Hrvatskog zavoda za mirovinsko osiguranje, Središnjeg registra osiguranika, pojedinih ministarstava i agencija u području obrazovanja pružit će se mogućnosti generiranja vremenskih serija ključnih podataka o ekonomskoj aktivnosti radno sposobnog stanovništva po relevantnim obilježjima. Analizirale bi se i promjene ishoda određenih odluka tijekom obrazovanja i rada u cilju istraživanja u razvoju karijere. Takve će podloge služiti za analize učinaka politika tržišta rada, razvoja i obrazovanja, longitudinalna istraživanja učinka kvalifikacija, razvoj profila sektora, ocjenu mobilnosti radne snage i praćenje promjena aktivnosti (profesionalne, prostorne), prema statusu (zaposlen, nezaposlen, neaktivan) i za pružanje informacija i savjeta za razvoj karijere.*“

Iz prikazane strateške profilacije vidljivo je (iako implicitno) da predviđeni budući registar sadrži podatke o kvalifikacijama i o osobama koje su uključene u formalne programe obrazovanja. Ono što nije vidljivo i što bi valjalo istražiti i kasnije modelirati je kako u registar uključiti i skupove ishoda učenja kao najmanje čestice znanja kojima se može upravljati, kako osigurati automatsku razmjenu podataka sa temeljnim registrom rezultata vrednovanja koji je predviđen unutar ove disertacije kako bi rezultatima formalnih programa dodali i rezultate vrednovanja koji zapravo isto tako predstavljaju formalizaciju neformalno i informalno stečenog znanja.

- **Istražiti i longitudinalno pratiti promjene potreba i stavova dionika tijekom implementacije sustava vrednovanja, te uključiti i druge dionike koji su bili podzastupljeni u provedenim istraživanjima** – budući da su resursi dostupni za provođenje kvantitativnih istraživanja unutar pripreme ove disertacije bili ograničeni (iako su bili potpomognuti EU financiranjem iz projekta), oni su u većoj mjeri uključili

dionike iz visokog obrazovanja dok su dionici sa ostalih obrazovnih razina bili donekle podzastupljeni. Ovaj problem u dizajnu čitavog istraživanja bio je uvjetovan izvorom financiranja (jer se radilo o EU projektu u području visokog obrazovanja) te je djelomično ublažen dodatnim istraživanjima (primjerice S) ali ostaje svakako prostor za dodatno proširenje ciljne skupine. Kako su razvijeni pouzdani istraživački instrumenti K2 i K3, predlaže se provesti dodatna istraživanja i to:

- Istraživanja drugih skupina dionika i to posebno u srednjoškolskom strukovnom obrazovanju, obrazovanju odraslih i u obrtničkom obrazovanju
- Istraživanja postojeći i dodatnih dionika u vremenskim razmacima od po 1-2 godine kako bi pratili promjene stavova dionika temeljem iskustava u implementaciji sustava vrednovanja.

Navedenim područjima istraživanja trebati će dodati i stalno praćenje znanstvenih saznanja u ovom području te praćenje EU preporuka (engl. policy) koje se dinamično mijenjaju i razvijaju, sve kako bi teoretski model predložen ovom disertacijom dobio stvarnu implementacijsku potporu na temelju istraživanja i iskustava drugih država koje također, kao i Hrvatska, planiraju, dizajniraju i implementiraju ovakve sustave.

13. Zaključci

Unutar ovog rada razvijen je prijedlog modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja koji se temelji na konceptu „jednake vrijednosti“. Ovaj je novi teoretski koncept krajem 2012, preporukom vijeća EU (Council of the European Union, 2012), postao nužni kriterij koji EU države trebaju uzeti u obzir pri dizajnu i implementaciji svojih modela priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, koje trebaju implementirati do 2018 godine. Koncept jednake vrijednosti trenutno predstavlja zanimljiv i neriješen problem u domeni upravljanja znanjem budući da dovodi u pitanje i potpuno mijenja postojeće paradigme u području vrednovanja koje su pojedine države uspostavile i provode ih već više desetaka godina. U prilog ovo tvrdni govori i izvještaj EU Komisije sa kraja 2014 godine (European Commission et al., 2014) koji navodi kako niti jedna EU država nije implementirala vrednovanje temeljeno na ovom konceptu na svim obrazovnim razinama i u svim obrazovnim sektorima.

Kroz dizajn i provedbu deset izvornih znanstvenih istraživanja (šest kvalitativnih i četiri kvantitativna) koja su obuhvatila više od 2000 ispitanika i sve ključne dionike u procesu razvoja i upravljanja sustavima zapošljavanja i obrazovanja te kroz ekstenzivnu analizu literature, dobiveni su uvidi u stvarne potrebe dionika koje proizlaze iz specifičnosti nacionalnog obrazovnog konteksta. Temeljem predmetnih zahtjeva s jedne i EU preporuka i smjernica kao i najbolji svjetskih praksi sa druge strane, ovim radom je predložen model sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja koji je usklađen sa analiziranim potrebama dionika, usklađen sa postojećom strateškom i zakonskom regulativom u Hrvatskoj, usklađen sa međunarodnim, posebno europskim razvojnim smjernicama (poput EQF i koncepta „jednake vrijednost“), uklopiv u EU koncept uvođenja ESCO (European Commission, 2013a) taksonomije, osigurava multidimenzionalnu klasifikaciju čestica znanja te omogućuje hijerarhijski model upravljanja informacijama, znanjem i dokumentima. Predmetni konceptualni model pratio je i razvoj simulacijskog modela koji je implementiran kao potporni informacijski sustav provedbi procesa vrednovanja.

Kroz rad posebno su analizirani i razvijeni dijelovi modela upravljanja znanjem koji osiguravaju vezu modela na eksterne referentne sustave poput Registara HKO, registra ljudskih potencijala, budućeg ESCO registra. Razrađeni su i opisani elementi organizacijskog i upravljačkog (interni i nacionalni) modela uspostave sustava vrednovanja neformalnog i

informalnog učenja uz stavljanje naglaska na pitanja poput provedbe provjere znanja, nužnih kadrovskih uvjeta te korištenja ishoda učenja i standarda propisanih unutar registara HKO.

Kao potpora uspostavi sustava upravljanja znanjem dizajniran je i model informacijskog sustava i to tako da njegov model podataka bude usklađen sa informacijskim zahtjevima koji proizlaze iz opisa elemenata modela sustava vrednovanja. Informacijski sustav može koristiti adekvatne sustave šifriranja (postojeće i buduće) kako bi dao podlogu uklapanja u druge relevantne nacionalne sustave (poput budućeg registra HKO, ESCO ili NKZ), a dio informacija koje prikuplja mogu poslužiti kao temeljni registar vrednovanih i certificiranih čestica znanja ili dijelova kvalifikacija. Sustav prepoznaje moderne koncepte interoperabilnosti i računarstva u oblaku te omogućuje otvorenost prema razvoju aplikativnih informacijskih rješenja kod budućih ponuđača vrednovanja. Dodatno, prilikom izrade modela informacijskog sustava (koji je implementiran kao simualcijski model i koji je korišten za istraživanje i projektiranje radi verifikacije hipoteza i poboljšanja konceptualnog modela), posebni je naglasak stavljen na smanjene informacijske entropije čitavog sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja.

Konačno, akceptirajući stavove dionika i ključne preporuke na EU razini te najnovija znanstvena dostignuća u području kvalifikacijskih okvira i vrednovanja, dizajniran je model koji osigurava koherentnost svih informacija i dokumenata koji bi se prikupljali u procesu vrednovanja, smanjujući tako entropiju unutar sustava upravljanja znanjem u Hrvatskoj, usmjeravanjem aktivnosti vrednovanja iz domene gotovo neizvjesnih mogućnosti u domenu gotovo izvjesne vjerojatnost. Rezultati ovih istraživanja kao i predloženi model ili pojedini njegovi elementi mogu biti korisni za osmišljanje modela vrednovanja i u drugim državama koje još nisu implementirale vrednovanje temeljeno na konceptu „jednake vrijednosti“, a ako se usvoje u Hrvatskoj, mogu biti podloga za punu implementaciju sustava vrednovanja neformalnog i informalnog učenja do 2018 godine.

13.1. Zaključak o ispunjenosti hipoteze

Temeljna hipoteza unutar ovog rada bila je: *„Moguće je utvrditi i detaljno opisati teoretsku osnovu (nužne elemente modela i smjernice provedbe) upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti” koji bi bio*

sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira i koji bi respektirao potrebe dionika, ključne međunarodne smjernice i nacionalne obrazovne specifičnosti.“

Za potrebe dokazivanja temeljne hipoteze uvedene su i tri pomoćne hipoteze koje su bile poduprte kroz četiri istraživačka pitanja. Pomoćne hipoteze i istraživačka pitanja pomogle su u fazi pripreme istraživačkih instrumenata kroz deduktivno kodiranje kojim je prepoznato ukupno 15 područja koja su bila pokrivena sa deset izvornih istraživačkih instrumenata (6 kvalitativnih i 4 kvantitativna) te sistematskim istraživanjem literature i najboljih svjetskih praksi.

Dokazi pomoćnih hipoteza su kako slijedi:

Pomoćna hipoteza - H1. *„Elementi modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti” moraju biti sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira da bi učinkovito respektirali potrebe dionika.“*

Dokaz o prihvaćanju ove hipoteze daju stavovi dionika iskazani unutar svih instrumenata područja Pod1 i Pod2 gdje dionici u svim istraživanjima (posebno unutar odgovora na pitanja: K1-22 (78%), F1-11, K2-6 (3,67), K3-9 (4,40)) u većini (kod kvantitativnih istraživanja) odnosno gotovo jednoglasno (kod kvalitativnih istraživanja) potvrđuju kako se vrednovanje mora uspostaviti kao sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira kako bi se koristili standardi kvalifikacija i skupova ishoda učenja te kako bi osigurali jednaku vrijednost javnih isprava (potvrda, diploma i certifikata) postignutih kao rezultat vrednovanja sa onima dostignutim u formalnom obrazovanju.

Pomoćna hipoteza - H2. *„Elementi modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti” moraju biti sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira da bi učinkovito respektirali ključne međunarodne smjernice.“*

Dokaz o prihvaćanju ove hipoteze vidljiv je iz usporedbe modela predloženog unutar ovog rada (elementi modela: KO-1 i KO-2) i preporuke vijeća EU (Council of the European Union, 2012): *„Vrednovanje povezati sa nacionalnim kvalifikacijskim okvirom i posredno sa EKO-m“*, odnosno Europskih smjernica za provedbu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja (Cedefop, 2015): *„Treće područje na koje se Smjernice fokusiraju vezano*

je za korištenje nacionalnih kvalifikacijskih okvira kao potpornog sustavu vrednovanju, sa posebnim naglaskom na važnost prepoznavanja kompetencija kod pojedinaca te korištenja ishoda učenja kao podloge za razvoj njihove karijere. Kako bi ovakav pristup bio moguć, potrebno je unutar NQF-ova osigurati mogućnost stjecanja kvalifikacija i/ili ishoda učenja kroz vrednovanje, dok je sa druge strane nužno osigurati priznavanje već certificiranih ishoda učenja kao podloge za izgradnju novih kvalifikacija kroz obrazovanje (oslobođenje od pohađanja dijela nastave i od polaganja dijela ispita).“.

Pomoćna hipoteza - H3. *„Elementi modela sustava upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu “jednake vrijednosti” moraju biti sastavni dio Hrvatskog kvalifikacijskog okvira da bi učinkovito respektirali nacionalne obrazovne specifičnosti.“*

Dokaz o prihvaćanju ove hipoteze vidljiv je iz činjenice kako s jedne strane Hrvatska trenutno uopće nema sustav priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja budući da ne postoje prepoznati standardi za takvo vrednovanje koje bi davalo kandidatima sve koristi koje mogu dobiti od vrednovanja temeljenog na konceptu „jednake vrijednosti“ (jednaka prava pri zapošljavanju, automatsko izuzeće obveze pohađanja formalnih programa za vrednovane elemente znanja). Ovo dokazuje kako nema nacionalnih obrazovnih specifičnosti koje bi bile suprotstavljene povezivanju vrednovanja sa kvalifikacijskim okvirom. S druge strane stavovi dionika koji iskazuju nacionalne obrazovne specifičnosti prikazani pod H1 (Pod1 i Pod2) ali i stavovi dijela dionika koji iskazuju nepovjerenje i sumnju u ustanove koje će provoditi vrednovanje (rezultati strukturiranog intervjua - S) ukazuju na potrebu uvođenja snažnog sustava osiguravanja kvalitete kakav predlaže Zakon o HKO i uvođenja koncepta standardizacije i dodatne akreditacije koju donosi HKO.

Na ovom mjestu posebno je važno istaknuti dodatni dokaz ove pomoćne hipoteze analizom kauzalnosti uvođenja vrednovanja i korištenja HKO. Naime, hrvatske obrazovne specifičnosti pokazuju kako je vrlo teško mijenjati postojeće prakse u obrazovanju (primjer akademske autonomije koja se ekstenzivno tumači i otežava zakonske i organizacijske promjene). S druge strane neobveznost HKO-a kao instrumenta i formalna povezanost vrednovanja sa HKO (vrednovanje nije moguće bez čvrste veze uz HKO i bez inicijalne akreditacije programa vrednovanja) dovode do situacije u kojoj onaj tko želi provoditi vrednovanje (a nitko ga ne

mora provoditi) može to učiniti isključivo ukoliko prihvati sve elemente osiguravanja kvalitete koje propisuje i na kojima inzistira HKO.

Konačno, prihvaćajući sve pomoćne hipoteze otvara se mogućnost prihvaćanja i temeljne hipoteze ukoliko se prvo prihvati činjenica kako kvalifikacijski okvir zaista daje podlogu višedimenzijaskog kodiranja ishoda učenja (utvrđuje dimenzijske domene i pravila zapisa).

Nadalje, gledano iz perspektive upravljanja znanjem, može se zaključiti kako nakon provjere u odnosu na propisani ishod učenja koji je dio standarda zapisanog unutar kvalifikacijskog okvira, znanja i vještine pojedinca postaju kategorizirane unutar višedimenzionalnog sustava upravljanja znanjem. To konačno znači da jednom kada ti ishodi budu provjereni kod nekog pojedinca (npr. postupkom vrednovanja neformalnog i informalnog učenja) oni postaju kodirane čestice znanja u višedimenzijaskom prostoru upravljanja znanjem.

Nakon što smo na ovaj način dokazali logičku korelaciju *upravljanja znanjem pri vrednovanju neformalnog i informalnog učenja temeljenog na konceptu "jednake vrijednosti"* sa kvalifikacijskim okvirom, a pomoćnim hipotezama povezanost kvalifikacijskog okvira sa *potrebama dionika, ključnim međunarodnim smjericama i nacionalnim obrazovnim specifičnostima*, možemo konačno zaključiti kako je dokazana i temeljna hipoteza.

VII. *Popis literature*

- Ackoff, R. L. (1989). From Data to Wisdom. *Journal Of Applied Systems Analysis*, 16, 3–9. doi:citeulike-article-id:6930744
- Allais, S. (2007). *The rise and fall of the NQF: a critical analysis of the South African National Qualifications Framework*. (PhD thesis.). Johannesburg: Graduate School of Public Management and Development.
- Allais, S. (2012). Claims vs. practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 331–354. doi:10.1080/13639080.2012.687570
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In *Handbook of qualitative research* (pp. 485–499).
- Andersson, P., & Fejes, A. (2010). Mobility of knowledge as a recognition challenge: experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 29(2), 201–218. doi:10.1080/02601371003616624
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. *Human Resource Development Quarterly* (Vol. 6). Retrieved from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED357268&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED357268
- Bahous, R. (2008). The Self-Assessed Portfolio: A Case Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 381–393. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ803171>
- Balković, M., & Dželalija, M. (2015). *Smjernice i postupci za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja istraživanja potreba tržišta rada te razvoj i vrednovanje ishoda učenja u visokom obrazovanju*. Zagreb, Croatia: Agencija za znanost i visoko obrazovanje Republike Hrvatske. Retrieved from https://rpl.azvo.hr/images/documents/Smjernice_i_postupci.pdf
- Balković, M., Dželalija, M., & Šimović, V. (2015). Stakeholders attitudes and expectations in respect to value and implementation principles of recognition of prior learning in Croatia. *International Journal of Innovation and Learning*, in press.
- Balković, M., Đambić, G., & Jančić, Z. (2015). Model of Information System for recognition of non-formal and informal learning in higher education. *2015 Proceedings of the 38th International Convention MIPRO - Computers in Education*, (IN PRESS).
- Balković, M., Grgić, S., & Šarkanj, K. (2014). METODOLOGIJA IZRADE STANDARDA ZANIMANJA I STANDARDA KVALIFIKACIJE ZA TRŽIŠTE RADA. In D. Kozak (Ed.), *Zbornik radova međunarodne stručne konferencije ME4CataLogue Proceedings of the International Professional Conference ME4CataLogue* (pp. 11–21). Slavonski Brod, Croatia: Strojarski fakultet u Slavonskom Brodu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Balković, M., Lebarović, N. B., & Balen, H. (2014). Prijedlog entitetsko-relacijskog modela podataka registara Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. In P. Biljanović (Ed.), *Proceedings of 37th International Convention -MIPRO*.
- Balković, M., Pozaić, S. C., Jukić, M., Verin, E., Matković, T., Gvozdrenović, N., & Buić, N. (2012). *Planiranje kvalifikacija - priručnik za pripremu profila sektora*. Zagreb, Croatia: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Retrieved from http://www.asoo.hr/UserDocsImages/projekti/kvalifikacije/ishodi/planiranje_kv/prirucnik/planiranje_2a-web_eBook.pdf

- Baskerville, R., & Dulipovici, A. (2006). The theoretical foundations of knowledge management. *Knowledge Management Research & Practice*, 4(2), 83–105. doi:10.1057/palgrave.kmrp.8500090
- Baume, D., Yorke, M., & Coffey, M. (2004). What is happening when we assess, and how can we use our understanding of this to improve assessment? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(4), 451–477. doi:10.1080/02602930310001689037
- Berglund, L., & Andersson, P. (2012). Recognition of knowledge and skills at work: in whose interests? *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 73–84. doi:10.1108/13665621211201670
- Bevitt, S. (2014). Assessment innovation and student experience: a new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 103–119. doi:10.1080/02602938.2014.890170
- Bjornavold, J., & Coles, M. (2010). *ADDED VALUE OF NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS IN IMPLEMENTING THE EQF - European Qualifications Framework Series: Note 2*. European Centre for the Development of Vocational Training. doi:10.2766/6360
- Blackmur, D. (2004). A critique of the concept of a national qualifications framework. *Quality in Higher Education*. doi:10.1080/1353832042000299559
- Bologna Follow-up Group, & BFUG. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Erevan, Armenija. Retrieved from http://www.mefos.unios.hr/images/vijesti/2015/06/ESG_HR_final.pdf
- Breslow, L., Faye, A., Snover, L., & Masi, B. (2007). *Methods of Measuring Learning Outcomes and Value Added*. Boston: Massachusetts Institute of Technology. Retrieved from <https://tll.mit.edu/sites/default/files/guidelines/a-e-tools-methods-of-measuring-learning-outcomes-grid-2.pdf>
- Brinke, D. J., Sluijsmans, D. M. A., & Jochems, W. M. G. (2010). Assessors' approaches to portfolio assessment in Assessment of Prior Learning procedures. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 35(No. 1), 59–74. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02602930802563086>
- Brown, A. (2011). Lessons from Policy Failure: The Demise of a National Qualifications Framework Based Solely on Learning Outcomes in England. *Journal of Contemporary Educational Studies (Sodobna Pedagogika)*, 01(62(5)), 36–55.
- Carroll, G., & Boutall, T. (2011). Guide to Developing National Occupational Standards Geoff Carroll and Trevor Boutall, (June), 87. Retrieved from <http://nos.ukces.org.uk/Guidance Documents/Guide for Developing NOS V3 January 2013.pdf>
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test For The Number Of Factors. *Multivariate Behavioral Research*. doi:10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cedefop. (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe, A snapshot 2007*. European Centre for the Development of Vocational Training - Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop. (2010). *Changing qualifications - A review of qualifications policies and practices (Cedefop Re.)*. European Centre for the Development of Vocational Training. doi:10.2801/37095
- Cedefop. (2012). *Development of national qualifications frameworks in Europe (WORKING*

- PA.). doi:10.2801/19419
- Cedefop. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning - Draft*.
- Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe, A snapshot 2007*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. (2009). *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*. Office. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/553/4054_en.pdf
- Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. (2013). *Analysis and overview of NQF developments in European countries* (Ann. Rep.). Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GREECE. doi:0.2801/19285
- Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training. (2015). *NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK DEVELOPMENTS IN EUROPE - Anniversary Edition. Cedefop information series* (Anniversar., Vol. 26). Luxembourg: Publications office of the European Union. doi:10.2801/981905
- Chakroun, B. (2010). National Qualification Frameworks: From policy borrowing to policy learning. *European Journal of Education*, 45(2), 199–216. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01425.x
- Chatzichristou, S. (2014a). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2014 Country Report: Cyprus*. Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87082_CY.pdf
- Chatzichristou, S. (2014b). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2014 Country Report: Greece*. Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87059_EL.pdf
- Codd, E. F. (1983). A relational model of data for large shared data banks. *Commun. ACM*, 26(6), 64–69. doi:10.1145/357980.358007
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal , Non-Formal and Informal Learning : policy and practices in EU Member States 1. *European Journal of Education*, 39, 69–89. doi:10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
- Colardyn, D., & Bjørnåvold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning* (Cedefop Pa.). Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved from http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/01_aprendizaje_contiuo.pdf
- Council of the European Union. (2004). *Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning* (DG EAC B/1.). EDUC 118, SOC 253, Brussels.
- Council of the European Union. (2006). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field. *Official Journal of the European Union*, C 168/1, 20–22.
- Council of the European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”). *Official*

- Journal of the European Union, 2009/C 11, 2–9.*
- Council of the European Union. (2011a). Council conclusions on the modernisation of higher education. *3128th EDUCATION, YOUTH, CULTURE and SPORT Council Meeting Brussels, 28 and 29 November 2011, 32(0), 1–5.*
- Council of the European Union. (2011b). Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. *Official Journal of the European Union, C 372/1, 1–6.*
- Council of the European Union. (2012). Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union, C 398/1.*
- Crisp, V. (2007). Do assessors pay attention to appropriate features of student work when making assessment judgements? In *International Association for Educational Assessment Annual Conference* (Vol. 44, pp. 1–31). Baku, Azerbaijan: Cambridge Assessment - University of Cambridge.
- Day, M. (2011). Developing Benchmarks for prior learning assessment: An exploratory study. *American Journal of Health Sciences, volume 2*(number 2), 53–62.
- de Graaff, F. (2014). The interpretation of a knowledge claim in the Recognition of Prior Learning (RPL) and the impact of this on RPL practice. *Studies in Continuing Education, 36*(1), 1–14. doi:10.1080/0158037X.2013.779239
- Diedrich, A. (2012). “Who’s giving us the answers?” Interpreters and the validation of prior foreign learning. *International Journal of Lifelong Education*. doi:10.1080/02601370.2012.733975
- Diedrich, A. (2013). Translating validation of prior learning in practice. *International Journal of Lifelong Education, 32*, 548–570. doi:10.1080/02601370.2013.778078
- Dizdar, D. (1999). RTT.stb – Program za utvrđivanje metrijskih karakteristika kompozitnih mjernih instrumenata. In *Kineziologija za 21. stoljeće* (pp. 450–454). Dubrovnik: Fakultet za fizičku kulturu, Sveučilišta u Zagrebu.
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The Relation Between Assessment Practices and Outcomes of Studies: The Case of Research on Prior Knowledge. *Review of Educational Research*. doi:10.3102/00346543069002145
- Državni zavod za statistiku. (1994). NACIONALNA KLASIFIKACIJA ZANIMANJA. Zagreb, Croatia: Narodne novine 52/94.
- Duchemin, C. (2014). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2014 Country Report: France*. Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87058_FR.pdf
- Dželalija, M., & Balković, M. (2014a). *Recognition of Prior Learning in EU Context and Globally* (First edit.). Zagreb, Croatia: Agencija za znanost i visoko obrazovanje Republike Hrvatske. Retrieved from <https://rpl.azvo.hr/en/activities/9-news/51-priznavanje-prethodnog-ucenja-u-kontekstu-europske-unije-i-na-svjetskoj-razini-objavljeno-izvjesce-o-istrazivanju>
- Dželalija, M., & Balković, M. (2014b). Theoretical Base for Multidimensional Classification of Learning Outcomes In Reforming Qualifications Frameworks. *Interdisciplinary Description of Complex Systems, 12*(2), 151–160. doi:10.7906/indec.12.2.4
- Dželalija, M., & et al. (2010). *Hrvatski kvalifikacijski okvir - uvod u kvalifikacije*. (M. Dželalija, Ed.). Zagreb, Croatia: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. Retrieved from http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Hrvatski_kvalifikacijski_okvir_prirucnik.pdf

- Dželalija, M. (2011). Theoretical Basis for the Principle of Equal Value applied to the RPL and to Formal Learning. *Education-Line, UK*.
- Edmondson, A. C., Winslow, A. B., Bohmer, R. M. J., & Pisano, G. P. (2003). Learning How and Learning What: Effects of Tacit and Codified Knowledge on Performance Improvement Following Technology Adoption. *Decision Sciences*. doi:10.1111/1540-5915.02316
- ESIB—The National Unions of Students in Europe. (2006). *The Lisbonagenda an introduction*. Retrieved from http://www.academia.edu/3687180/The_Lisbon_Agenda_-_An_Introduction
- European Commission. (1996, February 28). White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society. COM (95) 590 final, 29 November 1995. Retrieved from http://aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf
- European Commission. (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. In *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION, COM(2001) 678 final*. Brussels. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2010). E U R O P E 2 0 2 0 A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. *Brussels, 3.3.2010, COM(2010) 2020*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET EN BARROSO 007 - Europe 2020 - EN version.pdf>
- European Commission. (2013a). ESCO – European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations, 20. doi:10.2767/76494
- European Commission. (2013b). Referencing National Qualifications Levels to the EQF Update 2013. European Qualifications Framework Series: Note 5. doi:10.2766/40015
- European Commission. (2014). *Education and Training Monitor 2014*.
- European Commission, Cedefop, & ICF International. (2014). European inventory on validation of non-formal and informal learning - Final synthesis report. Retrieved from <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>
- European Committee for Standardization - CEN - Workshop on ICT Skills. (2013). *European e-Competence Framework 3.0*. Retrieved from www.ecompetences.eu
- European Council. LISBON EUROPEAN COUNCIL 23 AND 24 MARCH 2000, PRESIDENCY CONCLUSIONS (2000). Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Retrieved June. Retrieved from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission. (2002). “The Copenhagen Declaration” on enhanced European cooperation in vocational education and training, (November 2002), 3.
- European Ministers Responsible for Higher Education. (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. *Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, (April), 1–6. doi:10.2753/EUE1056-4934400205
- European Parliament, & Council of the European Union. (2009). *Reccomendation on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational*

- Education and Training* (Vol. 2008). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:EN:PDF>
- European Training Foundation. (2012). *QUALIFICATIONS FRAMEWORKS FROM CONCEPTS TO IMPLEMENTATION*. doi:10.2816/17557
- European Training Foundation, Cedefop, UNESCO, & UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2013). *Global National Qualifications Frameworks Inventory*.
- Europska komisija. (2016). Pregled obrazovanja i osposobljavanja za 2015 - Hrvatska. *Pregled Obrazovanja I Osposobljavanja Za 2015 - Hrvatska*. Brisel: Europska komisija. Retrieved from http://ec.europa.eu/croatia/pdf/2015/20151112_education-training.monitor-summary.pdf
- Forde, P. (2010). *Selected RPL literature*. Curtin University, Perth, Australia.
- Fretwell, D. a., Lewis, M. V., & Deij, A. (2001). A Framework for Defining and Assessing Occupational and Training Standards in Developing Countries. World Bank, The Ohio State University, European Training Foundation.
- Gallagher, M. (2010). *THE ACCOUNTABILITY FOR QUALITY AGENDA IN HIGHER EDUCATION*. Canberra, Australia: The Group of Eight. Retrieved from <https://go8.edu.au/publication/accountability-quality-agenda-higher-education>
- Gatteschi, V., Lamberti, F., & Demartini, C. (2012). LO-MATCH: A semantic platform for matching migrants' competences with labour market's needs. In *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON*. doi:10.1109/EDUCON.2012.6201168
- GHK, I. (2013). *Evaluation of the Implementation of the European Qualifications Framework Recommendation*. EU Commission, DG Education and Culture.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). Effective Evaluation. *Evaluation*, 107(march), xxi, 423 p. doi:10.1002/pfi.181
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology*, 30(4), 233–252. doi:10.1007/BF02765185
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). Guba, Lincoln (1989) Fourth Generation Evaluation Foreword.pdf. In *Fourth Generation Evaluation* (pp. 7–19).
- Hawley, J. (2014). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2014 Country Report: UK (England and Northern Ireland)*. London. Retrieved from http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87079_UK_EN_
- Hawley, J., & Bjørn-Ure, O. (2014). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2014 Country Report: Norway*. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx>
- Hawley, J., Souto-Otero, M., & Duchemin, C. (2011). *2010 update of the European Inventory on validation of non-formal and informal learning: final report*. Retrieved from <http://opus.bath.ac.uk/30284/>
- Herdon, M., Szilágyi, R., & Várallyai, L. (2011). ICT Tools for Implementation the European Qualification Framework in the Agricultural Sector, 2(1), 18–28.
- Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. (2004). *Deklaracija o znanju - Hrvatska utemeljena na znanju i primjeni znanja*. Zagreb, Croatia. Retrieved from http://euapp.weebly.com/uploads/1/2/8/2/12824638/deklaracija_o_znanju.pdf

- Hrvatski Sabor. (2013). *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*. Narodne novine 22/2013.
- Hrvatski Sabor. (2014). *Strategija odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb, Croatia: Vlada Republike Hrvatske. Retrieved from [https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije/Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije \(radni materijal\).pdf](https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije/Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (radni materijal).pdf)
- International Monetary Fund. (2014). *World Economic and Financial Surveys - World Economic Outlook (WEO), Recovery Strengthens, Remains Uneven*. Retrieved from <http://www.imf.org/external/Pubs/ft/weo/2014/01/>
- Karttunen, A. (2014). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2040 Country Report: Finland*. Retrieved from https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87057_FI.pdf
- Keating, J. (2008). Qualifications systems and national qualifications frameworks. In *12th CEET National Conference*. Melbourne. Retrieved from <http://www.education.monash.edu.au/centres/ceet/d>.
- Keevy, J., Chakroun, B., & Deij, A. (2010). *TRANSNATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS*. European Training Foundation. doi:10.2816/16602
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. doi:10.1080/09695940903319646
- Klir, G. J. (2007). *Uncertainty and Information: Foundations of Generalized Information Theory (Klir, G.J.; 2006)*. *IEEE Transactions on Neural Networks* (Vol. 18). doi:10.1109/TNN.2007.906888
- Kogan, J. R., Holmboe, E. S., & Hauer, K. E. (2009). Tools for direct observation and assessment of clinical skills of medical trainees: a systematic review. *JAMA : The Journal of the American Medical Association*, 302, 1316–1326. doi:10.1001/jama.2009.1365
- Kok, W. (2004). *Facing the challenge - The Lisbon strategy for growth and employment*. European Commission. Retrieved from http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html
- Kolb, D. (1983). David A. Kolb on Experiential Learning. In www.infed.org/biblio/b-explrn.htm (pp. 1–11). Retrieved from www.infed.org/biblio/b-explrn.htm
- Konrad, P. J. (2010). An overview of European research on the Recognition of Prior Learning [RPL] 2000 – 2010 Inventories on the Validation of Non -formal and Informal Learning. *Education-Line, UK*, (2008), 1–10. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/194301.pdf>
- Kritikos, E. (2014). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2014 Country Report: Belgium (NL)*. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx>
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative studies. In *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 95–115).
- Lincoln, & Guba. (1985). How can the naturalist meet these trustworthiness criteria. In *Naturalistic inquiry* (pp. 301–319).
- Luomi-Messerer, K. (2014). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal*

- Learning 2014 Country Report: Austria*. Vienna. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx>
- Maehler, J. (2006). *Occupational Standards in Germany* (Leonardo d.). Icon Institute Cologne, Germany.
- Matković, V., & Sinković, V. (1984). *Teorija informacija*. Zagreb, Croatia: Školska knjiga.
- Méhaut, P., & Winch, C. (2012). The European qualification framework: Skills, competences or knowledge. *European Educational Research Journal*, 11(3), 369–381. doi:10.2304/eeerj.2012.11.3.369
- Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Zagreb-Jastrebarsko: ERF-Naklada slap.
- Menand, L. (2010). *The Marketplace of Ideas: Reform and Resistance in the American University*. W. W. Norton & Compan.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Dadas (Vol. 2nd).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. The JosseyBass higher and adult education series (Vol. 2nd). doi:10.1097/NCI.0b013e3181edd9b1
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2005). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010*. Zagreb, Croatia: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2008). *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013*. Zagreb, Croatia.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2012a). *Odluka o osnivanju povjerenstva za izradu Nacrta prijedloga zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru te drugih propisa kojima se utvrđuje daljnji razvoj i provedba Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira*. Retrieved from <http://www.kvalifikacije.hr/povjerenstvo-za-izradu-nacrta-prijedloga-zakona-o->
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2012b). *Strateški plan za razdoblje 2012 do 2014*. Zagreb, Croatia.
- Ministry of science, education and sports. (2012). Referencing and Self-certification Report of the Croatian Qualification Framework to the European Qualifications Framework and to the Qualifications Framework of European Higher Education Area, (February 2012).
- Ministry of science, education and sports. (2014). *Ordinance on CROQF register*. Zagreb, Croatia. Retrieved from https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Pravilnik_o_Registru_HKO-a.pdf
- Momirović, K., & Gredelj, M. (1980). Primjena elektroničkih računala u određivanju metrijskih karakteristika i izračunavanja testovnih rezultata. In *Društvo psihologa*. Zagreb, Croatia.
- Momirović, K., & Štralec, J. (1984). A general criterion for estimation of the number of important principal components. In *6th International Symposium "Computer at the University"* (pp. 512:1–9). Dubrovnik.
- Mooradian, N. (2004). Book Review : Knowledge Management and Knowledge-Based Organizations. *Information Management Journal*, 38(4), 58–59.
- Moorthy, K., Munz, Y., Adams, S., Pandey, V., & Darzi, A. (2005). A human factors analysis

- of technical and team skills among surgical trainees during procedural simulations in a simulated operating theatre. *Annals of Surgery*, 242, 631–639.
doi:10.1097/01.sla.0000186298.79308.a8
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2008). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*. doi:10.1063/1.2011328
- Murphy, I., Alvarez-Bermudez, N., & Duchemin, C. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Thematic report: multi-level governance*. Retrieved from <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87234.pdf>.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171–189. doi:10.1111/j.2044-8317.1992.tb00975.x
- Nacionalno vijeće za konkurentnost. (2004). *55 preporuka za povećanje konkurentnosti hrvatske*. Zagreb, Croatia.
- Nikolić, B. (1991). Neki modeli za rješavanje problema planiranja i kontrole transformacijskih procesa u primjeni kompjutera kod osoba s teškoćama socijalne integracije. *Defektologija*, 28(No.1), 129–129.
- Norton, R. E. (2000). DACUM: curriculum for a high performance workplace. In *Compatibility of vocational qualification systems: strategies for a future demand-oriented development co-operation in vocational education and training*. (pp. 180–193). Retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv16025>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD. (2014). PISA 2012 Results in Focus, 1–44.
- Pallant, J. (2007). SPSS survival manual. *Journal of Advanced Nursing*, 36(3), 478–478. doi:10.1046/j.1365-2648.2001.2027c.x
- Pasin, F., & Giroux, H. (2011). The impact of a simulation game on operations management education. *Computers & Education*. doi:10.1016/j.compedu.2010.12.006
- Payne, J. (2007). Sector skills councils and employer engagement – delivering the “employer-led” skills agenda in England. *SKOPE Research Paper No 78. December 2007*, (78), 1–39. doi:10.1080/13639080802090260
- Peters, M., Meijer, K., Nuland, E. Van, Viertelhuizen, T., & Aa, R. Van Der. (2010). *Sector Councils on Employment and Skills at EU level - A study into their feasibility and potential impact*. Rotterdam.
- Petz, B., Kolesarić, V., & Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika* (7th ed.). Jastrebarsko, Hrvatska: Naklada Slap. Retrieved from <http://www.nakladaslap.com/knjige.aspx?gid=542f864265114cf1a457dc3d2bf8180c>
- Pouyioutas, P. (2012). ReProTool Version 2.0: Re-engineering academic curriculum using learning outcomes, ECTS and Bologna process concepts. *Interactive Technology and Smart Education*. doi:10.1108/17415651211258263
- Pouyioutas, P., Gjermundrod, H., Dionysiou, I., & Michael, M. (2011). MAPQFTOOL: A software tool to support national qualifications frameworks. *International Conference on Information Society (I-Society 2011)*, 198–203.
- Povjerenstvo za obrazovanje odraslih. (2004). *Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih*. Zagreb, Croatia.

- Prawelska-Skrzypek, G., Jałocha, B., Shapira, M., Brogan, J., Lafont, P., Pariat, M., ... Ivošević, V. (2013). *Priznavanje prethodnog učenja u visokom obrazovanju – izazovi oblikovanja sustava Priznavanje prethodnog učenja u visokom obrazovanju – izazovi oblikovanja sustava*. (G. Prawelska-Skrzypek & B. Jałocha, Eds.). Preradovićeveva 33 / I, 10000 Zagreb, Hrvatska, www.iro.hr: Institut za razvoj obrazovanja.
- Qualifications and Curriculum Development Agency - QCDA. (2010). *Guidelines for writing credit-based units of assessment for the Qualifications and Credit Framework*. Coventry, UK.
- Radovan, M. (2011). Validation of non-formal and informal learning - Research results. *Andragoška Spoznanja: The Andragogic Perspectives*, 24–32.
- Raffe, D. (2009a). Can National Qualification Frameworks be used to change Education and Training Systems? In *CES Briefing No. 48*. Edinburgh, Scotland: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Raffe, D. (2009b). National Qualifications Frameworks in Ireland and Scotland: a comparative analysis. In *European Conference on Educational Research, 28-30 September 2009*. Vienna.
- Raffe, D. (2009c). *Towards a dynamic model of qualifications frameworks* (Discussion.). Geneva: International Labour Office.
- Raffe, D. (2011). *The role of learning outcomes in national qualifications frameworks* (Bohlinger,.). Bonn: BIBB.
- Raffe, D. (2012). What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks? *Comparative Education*. doi:10.1080/03050068.2012.686260
- Ravinet, P. (2008). From voluntary participation to monitored coordination: Why European countries feel increasingly bound by their commitment to the Bologna Process. *European Journal of Education*, 43, 353–367. doi:10.1111/j.1465-3435.2008.00359.x
- Sandberg, F. (2011). A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistants. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 351–370. doi:10.1177/0741713611415835
- Sandberg, F., & Andersson, P. (2011). RPL for accreditation in higher education – As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 767–780. doi:10.1080/02602938.2010.488793
- Sanséau, P.-Y., & Ansart, S. (2013). Accreditation Of Prior Experiential Learning As A Catalyst For Lifelong Learning: Analysis And Proposals Based On French Experiments. *Journal of International Education Research*, 9(4), 317–328. Retrieved from <http://www.die-bonn.de/doks/report0304.pdf#page=55>
- Scottish Qualifications Authority. (2006). *Using National Occupational Standards in the development of SQA Group Awards* (First edit.). Glasgow, Scotland: Scottish Qualifications Authority.
- Smith, A. (1776). *The Wealth of Nations*. Book (Vol. 2). doi:10.2307/2221259
- Souto-Otero, M. (2010). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010 Thematic Report : Assessment methods*.
- Souto-Otero, M. (2014a). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning - Thematic report: research themes on validation*. London. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx>

- Souto-Otero, M. (2014b). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2014 - thematic report: validation methods*. London. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx>
- Souto-Otero, M., McCoshan, A., & Junge, K. (2005). *A European inventory on validation of non-formal and informal learning - Conclusions: validation approaches in Europe* (Vol. 44). Birmingham. Retrieved from http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_france.pdf
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783–797. doi:10.1080/02602930902977798
- Stenlund, T. (2011). Validity of admission decisions based on assessment of prior learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 1–15. doi:10.1080/02602938.2011.596924
- Štalec, J., & Momirović, K. (1971). Ukupna količina valjane varijance kao osnov kriterija za određivanje broja značajnih glavnih komponenata. *Kineziologija*, 1(1), 77–81. Retrieved from http://web.math.pmf.unizg.hr/~stabi/?Bibliografija:Radovi_objavljeni_u_znanstvenim_%26%23269%3Basopisima
- Štalec, J., & Momirović, K. (1984). On a very simple method for robust discriminant analysis. In *Proceedings of the 6th International Symposium "Computer at the University"* (pp. 515:1–16). Dubrovnik, Hrvatska.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management* (April 17, .). W. W. Norton & Company.
- The European Parliament and the Council of the European Union. (2004). DECISION No 2241/2004/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on a single Community framework for the transparency of qualifications and competences (Europass). *Official Journal of the European Union*, L 390/6(2241), 6–20.
- The European Parliament and the Council of the European Union. (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*. doi:10.2766/14352
- Tuck, R. (2007). *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Skills and Employability Department, International Labour Office (ILO). Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf
- UK Commission for Employment and Skills. (2011). NOS Strategy 2010-2020, *Revised St*(June), 1–15.
- UNESCO. (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. UNESCO, Hamburg.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2010). *CONFINTEA VI: Belém Framework for Action*. Hamburg, Germany. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>
- Valk, A. (2009). Recognition of prior and experiential learning in European universities.

Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.
doi:10.1080/09695940802704146

- Van Der Vleuten, C. P. M., & Schuwirth, L. W. T. (2005). Assessing professional competence: From methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309–317. doi:10.1111/j.1365-2929.2005.02094.x
- Vlada Republike Hrvatske. Strateški okvir za razvoj 2006. – 2013. (2006). Retrieved from http://www.mrrfeu.hr/userDocsImages/Publikacije/Strateski_okvir_za_razvoj_2006_2013.pdf
- Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning*. OECD. OECD. doi:10.1787/9789264063853-en
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*. doi:10.1080/01425690701505540
- Wheelahan, L. (2009). The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work*. doi:10.1080/13639080902957913
- Wheelahan, L. (2011). *Beware anglophone countries bearing gifts* (Bonn: BIBB.). Bohlinger, S.; Münchhausen, G. (eds). Validierung von Lernergebnisse.
- Whittaker, R. (2010). *Facilitating the Recognition of Prior Learning : Toolkit*. Glasgow, Scotland. Retrieved from http://scqf.org.uk/content/files/RPL_Toolkit_FINAL_-_May_2010.pdf
- Winterton, J. (2007). Building Social Dialogue over Training and Learning: European and National Developments. *European Journal of Industrial Relations*. doi:10.1177/0959680107081742
- Woessmann, L. (2014). *The Economic Case for Education. EENEE Analytical Report No. 20, Prepared for the European Commission*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE).
- Young, M. (2005). *InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability - National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries*. International Labour Office, Geneva. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_103626.pdf
- Young, M. (2007). Qualifications frameworks: Some conceptual issues. *European Journal of Education*, 42, 445–457. doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00323.x
- Žiljak, V. (1982). *Simulacija računalom*. Zagreb, Croatia: Školska knjiga.
- Žugaj, M., Dumičić, K., & Dušak, V. (2006). *Temelji znanstvenoistraživačkog rada*. (D. Vesna, Ed.) (drugo.). Varaždin, Hrvatska: Fakultet organizacije i informatike Varaždin. Retrieved from <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=252647>

VIII. Prilozi

Prilog 1. – Prikaz odgovora strukturiranog intervjua

1. Koju organizaciju predstavljate?

2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?

3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?

Uključena sam u razvoj i provedbu HKO-a i sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja.

Razlozi uvođenja

4. Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?

Da, jer u Hrvatskoj postoje određena zanimanja u kojima nedostaje kvalificirane radne snage, a vrednovanjem neformalnog i informalnog učenja ubrzava se stjecanje kvalifikacije koja i dalje udovoljava propisanim kriterijima kvalitete same kvalifikacije.

5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?

Ulazak standarda/SIU u Registar HKO-a moguć je samo uz strogu proceduru i vrednovanje koje provode sektorska vijeća s obzirom na pravila propisana Pravilnikom o Registru HKO-a, stoga ja zajamčena kvaliteta takvih standarda/SIU, ali i lakša horizontalna i vertikalna prohodnost u obrazovanju. Osim toga, HKO standardi mogu postati prepoznatljivi za poslodavce. Premda je moguće da pojedinačne ustanove nude kvalitetan pristup vrednovanju, ipak njihove javne isprave i certifikati ne mogu jamčiti dovoljnu prepoznatljivost niti povezivanje sa standardima drugih ustanova. Osim toga, savjetovanje o RPL-u na nacionalnoj razini (dakle, pružanje podrške kandidatima) moguće je samo ako postoji jedinstven pristup vrednovanju u Republici Hrvatskoj.

HKO i vrednovanje

6. Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?

Neki skupovi ishoda (odnosno neke kompetencije) mogu se steći samo kroz formalno obrazovanje – jer nije vjerojatno da se kandidat u neformalnom okruženju mogao naći u situaciji u kojoj bi stekao odgovarajuće kompetencije (npr. obavljanje poslova u liječničkom zanimanju ili provedba znanstvenih istraživanja u određenim područjima). Takve je podatke moguće prikupiti anketiranjem poslodavaca.

Provedba ispitivanja

7. Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?

Ako je osoba određene kompetencije stekla kroz radno iskustvo, vjerojatno posjeduje praktične vještine a nedostaju teorijska znanja pa bi se takva znanja trebala pojačano vrednovati.

8. Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?

Ako osoba nije položila ispit nakon tri pokušaja, treba određeno razdoblje ponovno stjecati kompetencije.

Vrijednost certifikata

9. Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?

Da.

Osiguravanje kvalitete

10. Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?

Inicijalnu RPL akreditaciju, ali i reakreditaciju nakon određenog razdoblja.

11. Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?

Rezultati se mogu uzeti u obzir samo ako dovoljan broj kandidata godišnje pristupi vrednovanju u pojedinoj ustanovi i popuni ankete. Za one dijelove procedure vrednovanja koje kandidati nisu zadovoljavajuće ocijenili akreditacijska agencija može izdati preporuke ustanovi za unapređenje provedbe vrednovanja te pratiti provedbu mjera iz preporuka.

Dokumentiranje

12. Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?

Potpuna ispitna dokumentacija može se čuvati u određenom roku (npr. pet godina). Dio dokumentacije koji je moguće trebalo bi čuvati elektronički. Poželjeno je propisati onaj dio dokumentacije koji je nužno čuvati dulje razdoblje.

ICT sustav

13. Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?

Da. Osobne podatke o kandidatu (dob, spol...), podatke o kvalifikaciji koju je kandidat imao prije vrednovanja, svrhu vrednovanja, podatke o SIU stečenima vrednovanjem, načinu stjecanja kompetencija koje je kandidat vrednovao (npr. radno iskustvo), korištenu metodu vrednovanja.

Organizacije

14. Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?

U početnoj fazi provedbe RPL-a za razinu visokog obrazovanja isprave bi trebala dodjeljivati visoka učilišta.

Dodjela kvalifikacije

15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?

Najveća je prepreka nedostatak takve tradicije na sustavnoj (nacionalnoj razini), zbog čega je potrebno potencijalne kandidate dovoljno osvijestiti o vrijednosti priznavanja i vrednovanja prethodnog učenja. Osim toga, poslodavci prepoznaju kvalifikaciju stečenu formalnim obrazovanjem, a u svakodnevici se susreću s raznim potvrdama koje ne moraju uvijek uvažiti niti ih prepoznaju kao bitne, stoga poslodavcima treba biti jasno značenje RPL isprave i certifikata. Ovdje je vidljiva važnost promotivnih aktivnosti.

16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?

Da, ali iza tih ¾ treba stajati jak sustav osiguravanja kvalitete.

Dodjela kvalifikacije

17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog

kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.

Institucija koja dobije ovlaštenje od ministarstva.

Pravo pristupanja

18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?

Ako je svrha vrednovanja zapošljavanje, tada treba odrediti donju dobnu granicu i gornju dobnu granicu (npr. kandidat u mirovini ne može pristupiti RPL postupku).

Ako je svrha vrednovanja daljnje obrazovanje – također treba propisati donju dobnu granicu i gornju dobnu granicu (ali obje granice niže nego u prvom slučaju).

1. Koju organizaciju predstavljate?

2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?

3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?

Kroz rad pratim sva nastojanja i procese vezane za HKO, jednako kao i za vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, a nemalo puta i stranke se interesiraju za navedenu problematiku u kontekstu priznavanja kompetencija.

Razlozi uvođenja

4. Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?

Smatram da je Hrvatskoj, jednako kao i svim DČ EU, potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja kako bi se izjednačile moguće razlike u priznavanju znanja i vještina stečenih ovim putem te kako bi od toga koristilo bilo za gospodarstvo, jednako kao i za obrazovanje.

5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?

Mislim da je to jedini mogući pristup, s obzirom na to da je to i definicija OECD-a, a i zbog uvođenja HKO-a kao instrumenta koji će harmonizirati sustav kvalifikacija i njihovih razina u skladu s potrebama obrazovanja i tržišta rada.

HKO i vrednovanje

6. Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?

U prvom slučaju, smatram da svi skupovi učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje budu dostupni, a možda će postojati izvjestan broj skupova za koje ovaj proces neće biti moguć, a prvo što mi pada na pamet jesu razni moduli usavršavanja koja se provode u korporacijama i za kojima, zapravo, i neće biti potrebe za posebnim formaliziranjem, nego će ostati u domeni neformalnog učenja (na radnom mjestu), možda i zbog internih procedura, koje moraju ostati upravo takve.

Provedba ispitivanja

7. Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?

Da. Ako se hoće nešto formalizirati, onda bi to trebalo ići po istoj proceduri kao i kad se ishodi učenja stječu formalnim putem jer su IU dio standarda.

8. Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?

Ne, mislim da je potrebno poticati pristupanje ispitima, ako za to imamo dovoljno dobar sustav jer na taj način istodobno potičemo i cjeloživotno učenje.

Vrijednost certifikata

9. Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?

Da, ali nakon izuzetnih procedura osiguranja kvalitete. Ne vidim smisao izjednačavanja s formalnim ili dobivanja epiteta formalno ako sve ne bude izjednačeno.

Osiguravanje kvalitete

10. Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?

Akreditaciju bi trebala dodijeliti država s obzirom na to da je u tom smislu ipak najveća neovisnost tijela koja o ustanovama odlučuju, no potrebno je jako promisliti o kapacitiranju jer se obično dogodi da potom institucionalno se zakaže u smislu nadzora i sličnoga.

11. Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?

Da, nakon postupka vrednovanja.

Dokumentiranje

12. Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?

Ovaj je segment potrebno uskladiti s ostalim zakonskim propisima o čuvanju dokumentacije, no svakako možda i produljiti rok kako bi se osigurao dovoljan broj primjera dobre prakse.

ICT sustav

13. Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?

Da, osnovne osobne podatke o kandidatu i osnovne podatke o ispravi.

Organizacije

14. Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?

Budući da je riječ o vrednovanju za dobivanje formalnih certifikata, mišljenja sam da bi to mogle biti samo akreditirane obrazovne ustanove jer izdavanje formalnih isprava spada u domenu javnih ustanova koje se bave obrazovanjem i bez obzira na to što je riječ o poslodavcu koji bi možda mogao zadovoljiti brojne administrativne prepreke koje mora svladati prije nego što dobije akreditaciju, osobito za visoko obrazovanje, mislim da to uopće nije moguće, a možda čak niti poželjno jer poslodavac koji bi htio dodjeljivati certifikate ne bi mogao biti istodobno vrednovatelj, što je opet druga strana priče u osiguranju kvalitete.

Dodjela kvalifikacije

15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?

Sporost u provođenju nacionalnoga kvalifikacijskog okvira, što je i opravdano, no nije pogodno za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja iz perspektive vrednovanja ishoda učenja koji su trenutačno negdje na početku izrade te je još uvijek nedostupna i metodologija izrade standarda kvalifikacija, a s time i skupova ishoda učenja i ishoda učenja. Nepoznanica je kako ih napisati, a nekmoli vrednovati i u formalnom sustavu.

16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?

Da, mislim da bi to moglo biti moguće, no mora biti postignut konzenzus na nacionalnoj razini.

Dodjela kvalifikacije

17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.

Smatram da to ni u kojem slučaju nije odbra ideja.

Pravo pristupanja

18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva

1. Koju organizaciju predstavljate?

2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?

3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?

Uključena sam u procese vezane za HKO posebice u dijelu uloge i odgovornosti ministarstva nadležnog za rad – priprema informacija s tržišta rada, reguliranih profesija, obrazovanja nezaposlenih, standarda zanimanja.

Razlozi uvođenja

4. Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?

Apsolutno je to nužnost koja će značajno utjecati na dinamiku zapošljavanja (posredovanje pri zapošljavanju i usklađivanje s potrebama poslodavca), uspostavu kvalitetnijeg sustava temeljenog na manje formalnim pristupima što je važno za daljnje potrebe TR i obrazovanje.

HKO i vrednovanje

5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?

Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?
Da, mislim da svi skupovi ishoda učenja trebaju biti dostupni i osnova za vrednovanje.

Provedba ispitivanja

5. **Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**

Uglavnom da uz fleksibilniji pristup s obzirom na proces.

6. **Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**
Ne.

Vrijednost certifikata

7. **Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**

Da.

Osiguravanje kvalitete

8. **Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**

Kod akreditacije upravo nastavno na prethodno pitanje treba izuzetno voditi računa o kvaliteti. Dodjeljuje ministarstvo uz nadzor i verifikaciju.

Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?

Da.

Dokumentiranje

9. **Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?**

Da jer o tome već postoje zakonske odredbe u sličnim slučajevima.

ICT sustav

10. **Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?**

Važno je da postoji nacionalna baza informacija koje će usustaviti sve relevantne informacije, kroz koju je moguće provoditi i sva praćenja gdje, što i kako i uspješnosti obrazovanja.

Organizacije

11. **Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?**

Obrazovne ustanove ili „novi centri“ koji će dobiti akreditaciju i koji će objediniti različite dionike između ostalog i poslodavce; bilo je i inicijativa za „ulogu“ akreditiranja npr. kroz projekt CEMEKO koji zastupa poslodavce koji se učlane u Centar i surađuje s drugim institucijama koje su nadležne za zapošljavanje, obrazovanje i gospodarski razvoj u Republici Hrvatskoj i na razini lokalne samouprave kao i druge interesne skupine koje predstavljaju socijalne partnere ili civilni sektor

Dodjela kvalifikacije

12. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?

Nedostatak standarda zanimanja i kvalifikacija, te ishoda učenja.

13. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa $\frac{3}{4}$ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu $\frac{1}{4}$ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?

Mislim da bi to bilo moguće.

Dodjela kvalifikacije

14. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.

Ako se postigne konsenzus kod prethodnog slučaja isti sustav primijeniti i ovdje.

Pravo pristupanja

15. Smatrate li da bi bilo nužno uvesti dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?

Ne, nikako. Nije sukladno poticanju dinamičnosti TR i koncepta cjeloživotnog učenja.

1. Koju organizaciju predstavljate?
2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?
3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?
Dobra

Razlozi uvođenja

4. Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?
Da, takvo će vrednovanje omogućiti formalno potvrđivanje stečenih kompetencija pojedinca i doprinijeti boljoj zapošljivosti.
5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?
Da

HKO i vrednovanje

6. Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?
Da

Provedba ispitivanja

7. **Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**

Da

8. **Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**

Ne

Vrijednost certifikata

9. **Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**

Da

Osiguravanje kvalitete

10. **Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**

Ustanova i program trebaju biti akreditirani, a program treba biti i u Registru HKO. Pri tome se treba provjeravati ispunjenost sljedeća tri glavna elementa: jesu li ishodi učenja odgovarajući, je li cjelokupni kontekst odgovarajući za postizanje ishoda učenja (kurikul, nastavnici, prostor itd.) i je li sustav ispitivanja (u širem smislu) odgovarajući (tj. osigurava li postizanje ishoda učenja).

11. **Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?**

Da, kao jedna od informacija u postupku vanjske evaluacije (koristili bi se obrađeni rezultati provedene ankete, slično kao i u akreditaciji).

Dokumentiranje

12. **Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?**

Da

ICT sustav

13. **Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?**

Da, informacije kandidatima o takvim programima, pomoć pri prijavi i upisu takvih programa. Time bi se osigurala barem elementarna evidencija o interesu i upisu na takve programe na nacionalnoj razini (slično kao i kod klasičnih studijskih programa).

Organizacije

14. **Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?**

Obrazovne organizacije.

Dodjela kvalifikacije

15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?
Nedovoljno znanja o ishodima učenja / vrednovanju ostvarenih ishoda učenja.
16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?
Ne

Dodjela kvalifikacije

17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije).
Ne

Pravo pristupanja

18. Smatrate li da bi bilo nužno uvesti dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?
Ne
-

1. Koju organizaciju predstavljate?
2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?
3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?
Pratio sam razvoj HKO od samog početka, poznajem načela i principe HKO, upoznat sam sa Zakonom o HKO i Pravilnikom o registru, a priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja poznajem u onim elementima koji su dostupni kroz različite ideje i preporuke ključnih dokumenata, ali i kroz one elemente koji su prisutni u hrvatskoj praksi.

Razlozi uvođenja

4. Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?
Da, Hrvatskoj je potrebno takvo vrednovanje jer je to put da se odraslim osobama omogući dokazivanje znanja i vještina i tako skрати put do različitih razina kvalifikacija.
5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?
Slažem se s navedenom tvrdnjom jer takav put omogućava ujednačeni pristup vrednovanju i smanjuje mogućnost subjektivnog procjenjivanja i odabira sadržaja i metoda procjene (vrednovanja), tj. omogućava uvođenje sustava kvalitete u takvim postupcima.

HKO i vrednovanje

6. Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?
Da, skupovi ishoda učenja trebaju biti dostupni za vrednovanje.

Provedba ispitivanja

7. **Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**
Uglavnom da, osim u onim slučajevima u kojima je potrebno sadržaje značajno prilagođavati uzrastu ispitanika (djeca vs. odrasli)
8. **Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**
Broj pristupanja ispitu treba ograničiti iz razloga da se pojedinci ne bi odlučili na taj model stjecanja kvalifikacija po načelu: „jednom će upaliti“. Ograničavanje može biti provedeno na različite načine: propisati najveći broj mogućih pristupa nakon kojeg bi bilo obvezno pristupanje obrazovanju za stjecanje željenih skupova ishoda učenja, ili, cijenu svakog novog pristupanja vrednovanju povećavati za određeni postotak (npr. prvi pristup košta 100 nečega, sljedeći 30% više u odnosu na prvi, sljedeći 50 % u odnosu na prvi itd. ...)

Vrijednost certifikata

9. **Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**
Da. Pod uvjetom da se vrednuju svi potrebni skupovi ishoda učenja.

Osiguravanje kvalitete

10. **Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**
Ustanova bi trebala u postupku akreditacije dokazati da ima sve materijalne i tehničke pretpostavke za vrednovanje pojedinih skupova ishoda učenja. Također vrednovanje bi trebali provoditi licencirani ispitivači.
11. **Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?**
Da, ankete kandidata vrednovanja trebali bi se koristiti. Bilo bi poželjno da kandidati ispunjavaju identične ankete, ali bi trebalo osigurati način ispunjavanja koji bi spriječio mogućnost zloupotreba anketa od strane ustanova.

Dokumentiranje

12. **Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?**
Da, ispitna dokumentacija bi se trebala čuvati kao dio eksterne evaluacije. Treba samo razmisliti što od toga bi se (eventualno) čuvalo trajno, a što bi se vremenski ograničilo.

ICT sustav

13. **Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?**
Da, trebao bi postojati središnji sustav evidencija. Moguće je voditi samo osobne podatke o polazniku te nazive i klasifikacijske oznake certifikata, ili u široj verziji skenirane certifikate vezane za svakog polaznika.

Organizacije

14. **Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini**

(npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?

Vrednovanje teorijskih znanja trebale bi obavljati samo obrazovne ustanove, dok bi vrednovanje praktičnih znanja mogli vrednovati i ustanove i poslodavci. Certifikate (javne isprave trebale bi izdavati samo akreditirane obrazovne ustanove (poslodavci neka sudjeluju u procesu, sli bez izdavanja javnih isprava)

Dodjela kvalifikacije

15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?

U ovom trenutku nedostaje kvalitetno pripremljen kadar koji bi mogao obavljati te postupke i procedure.

16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa $\frac{3}{4}$ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu $\frac{1}{4}$ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?

Da, ali bi za takve slučajeve parcijalnog (i na različite načine) stjecanja kvalifikacije trebalo izdavati posebne javne isprave u kojima bi se vidjelo da je dio stečen na drugačiji način i u drugoj ustanovi, a da se završetak stjecanja kvalifikacije dogodio u ustanovi X.

Dodjela kvalifikacije

17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.

Ako bi se stvorio središnji sustav evidencija o postupnom stjecanju skupova ishoda učenja neke kvalifikacije, u nekoliko navrata i u nekoliko ustanova, onda bi bilo i logično da neka „središnja“ institucija izda takvu javnu ispravu.

Pravo pristupanja

18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?

Da ograničenja bi trebala postojati. Nikako se ne bi smjelo dogoditi da se osobi nakon osnovne škole dopusti pristup ispitima vrednovanja srednjoškolskih kvalifikacija, umjesto da nastavi srednjoškolsko obrazovanje (osim na preporuku same škole – kada su daroviti učenici u pitanju). Ne smije se zaboraviti socijalna i odgojna dimenzija srednje škole.

1. Koju organizaciju predstavljate?

2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?

3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?

Sudjelovala sam u procesu stvaranja analitičkih podloga za donošenje politika u obrazovnim sektorima, profilima sektora; član sam drugog saziva Sektorskog vijeća Elektrotehnike i računalstva, a bila sam i prvog ; Imenovani sam stručnjak za HKO metodologiju na brojnim EU projektima kao stručnjak za HKO metodologiju, gdje sam između ostalog sudjelovala i kao stručnjak za stvaranje kvalifikacija ili djelomičnih kvalifikacija, kako na srednjoškolskoj tako i na razini visokog obrazovanja

Razlozi uvođenja

4. **Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?**
Svakako, jer se kvalifikacije mogu steći na različite načine i u RH. Stečena kvalifikacija dugogodišnjim radom može biti jednako vrijedna, a u nekim aspektima i vrijednija nego kvalifikacija koja je postignuta isključivo formalnim obrazovanjem. Kako na tom području ne bi došlo do devalvacije formalnih oblika stjecanja certifikata, izuzetno je važno osigurati postojanje kvalifikacija i njihovo certificiranje na jednak način bez obzira kako su one stečene.
5. **Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?**
Ne. Ako se ne osigura eksterni sustav certificiranja jednak za sve koji žele certificirati neku kvalifikaciju, mislim da će to postati kontraproduktivno i da će se izdavanje papira bez stvarne vrijednosti enormno povećati te da će to dovesti do daljnjeg urušavanja kvalitete obrazovnog sustava u državi.

HKO i vrednovanje

6. **Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?**
Mislim da za većinu toga ne bi trebalo biti problema, jer ako postoji dobro propisan standard kvalifikacije s jedne strane i eksterni propisan postupak certificiranja te kvalifikacije kao i osigurani postupak u skladu s propisanim, ne bi trebalo biti važno kako je kvalifikacija dostignuta. Međutim sigurno postoje izuzeci i tada bi to oni koji stvaraju standard kvalifikacije morali navesti kao izuzetak i to bih prepustila njihovoj ekspertizi.

Provedba ispitivanja

7. **Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**
Potrebno je držati se propisanog Zakonom o HKO-u te Pravilnika o registru HKO-a ali i Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije. Prema tome bi trebalo današnji način provjere unaprijediti, provjeravanjem znanja, vještina i stavova u zoni primjenjivosti i kao takav proces primijeniti na svakoga potpuno isto. Ispitni sadržaj mora u potpunosti biti usklađen s jasno definiranim standardima kvalifikacije.
8. **Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**
Puno je važnije osigurati odobravanje pristupanja ispitima. Ograničenje bi možda trebalo biti vremensko, npr. najviše dva puta u nekom kraćem vremenskom rasponu te daljnje pristupanje tek nakon dvije godine od zadnjeg neuspjelog pokušaja.

Vrijednost certifikata

9. **Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**
Možda bi bilo uputno dodijeliti isti stupanj i prava, ali ne i naziv. Trebalo bi biti vidljivo tko je i kako što postigao.
Certifikat mora jasno definirati koje su kompetencije dostignute i na koji način.

Osiguravanje kvalitete

10. **Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**
Prvo i najvažnije, ustanove koje bi trebale certificirati dostignutu kvalifikaciju prema propisanim standardu kvalifikacije nikako ne bi mogle biti one koje obrazuju za određenu kvalifikaciju. Te

ustanove bi morale imati neovisnost i morale bi biti akreditirane i supervizorski nadzirane od iste institucije (npr za predtercijarno obrazovanje od strane NCVVO-a, a u visokom obrazovanju od AZVO-a).

11. Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?

To može biti jedan od instrumenata za zadržavanje licence za vanjsko vrednovanje, ali ne i jedini niti najvažniji instrument. Najpotrebnije i najvažnije je pratiti proces certificiranja od institucije koja propisuje taj proces.

Vrednovanje se ne može provoditi na temelju ankete. Ona može biti jedan od instrumenata koji olakšava interpretaciju rezultata kandidata. Međutim, vrednovanje kandidata mora se provoditi na temelju standardiziranih testova i ispita kojima je moguće ispitivati različite vrste i razine znanja i vještina.

Dokumentiranje

12. Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?

Svakako. (Tomože biti i u elektronskom, skeniranom obliku).

ICT sustav

13. Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?

Mislim da bi to bilo poželjno jer bi se na taj način osigurala transparentnost i uvid u stvarno stanje u svakom trenutku (od broja prijavljenih, onih kojima je omogućeno pristupanje ispitu i onih koji su uspješno to položili).

Organizacije

14. Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?

Samo akreditirane ustanove specijalizirane za akreditaciju ili obrazovne koje su razvile i tu djelatnost, ali uz partnere iz svijeta rada za provjeru vještina.

Dodjela kvalifikacije

15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?

Nedostatak kvalifikacija s jasno određenim i mjerljivim ishodima učenja (utemeljenim na kompetencijama iz realnog svijeta rada u određenom sektoru).

16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?

Mislim da tu nema nikakve zapreke i da će takve kombinacije, tj. takav fleksibilni pristup biti jedino moguće u budućnosti.

Dodjela kvalifikacije

17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove

obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.

Ako se osigura kvaliteta svakog certificiranog dijela kvalifikacije mislim da nitko neće imati ništa protiv izdavanja krajnjeg certifikata za neku kvalifikaciju (pretpostavljam da će vremenom biti sve više onih koji će upravo biti nositelji takvih inicijativa).

Pravo pristupanja

18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?

Samo ako se odnose na specifičnosti vezane za neku kvalifikaciju.

1. Koju organizaciju predstavljate?

2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?

3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?

Vežano za saznanja o HKO-u, voditelj sam projekta ME4CataLOgue, koji ima za cilj izradu Standarda kvalifikacija u polju strojarstva temeljem ishoda učenja. Sa sustavom priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja sam upoznat kroz sudjelovanje na Okruglom stolu na tu temu u ime Akreditacijskog savjeta Agencije za znanost i visoko obrazovanje (Zagreb, 5.11.2014.).

Razlozi uvođenja

4. Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?

Da. Kroz razrađen sustav vrednovanja neformalnog i informalnog učenja moguće je u tom slučaju omogućiti vrednovanje skupova ishoda učenja koji su postignuti ili na nekom drugom visokom učilištu u odnosu na matično, ili na neki drugi način.

5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?

Vjerujem da je bolje da to bude izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije odnosno skupove ishoda učenja propisane u registru HKO.

HKO i vrednovanje

6. Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?

U sklopu definiranja načina stjecanja odnosno vrednovanja skupa ishoda učenja (razina, obujam i profil) definirani su i materijalni i kadrovski uvjeti potrebni za stjecanje i vrednovanje skupa ishoda učenja. Ukoliko se prihvati da vrednovanje može biti isključivo samo za one standarde kvalifikacija odnosno skupove ishoda učenja koji su upisani u Registar HKO, onda to podrazumijeva i vrednovanje svih takvih upisanih skupova ishoda učenja bez obzira na razinu i vrstu obrazovanja. Pri tome se podrazumijeva da to bude do skupa učenja najviše razine 7.

Provedba ispitivanja

7. Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?

Obzirom da na diplomi ne piše na koji način je pristupnik završio studij i stekao određene kompetencije, mislim da bi bilo korektno da svi imaju jednake ispitne sadržaje.

- 8. Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**
Obzirom da i redoviti studenti imaju ograničenja u tom smislu, ovisno o odredbama važećeg Pravilnika o studiju na pojedinom Sveučilištu, mislim da se mogu definirati jednake odredbe u smislu broja izlazaka kao i za redovite studente.

Vrijednost certifikata

- 9. Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**
Ukoliko je sve prije propisano kao jednako, nema razloga da se ne dobiju jednaka prava kao i za kandidate koji su završili formalni program istog sadržaja.

Osiguravanje kvalitete

- 10. Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**
Obzirom da je riječ o vrednovanju skupova ishoda učenja, koji su dio standarda kvalifikacija, vjerujem da bi ustanove koje provode i dodjeljuju certifikate trebale biti akreditirane upravo za takav postupak. Ipak, cijenim da bi takva akreditacija trebala biti manje zahtjevnija od primjerice akreditacije određenog studijskog programa.
- 11. Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?**
Vjerujem da takvih slučajeva u praksi neće biti puno i da se takvi rezultati mogu prikazati kao dodatna vrijednost za ustanovu koja je akreditirana za vrednovanje i dodjelu ovakvih vrsta certifikata. Cijenim da je to u postupku vanjske evaluacije takve ustanove od strane Agencije nešto što je pozitivno i na to tako treba gledati i AZVO.

Dokumentiranje

- 12. Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?**
Ukoliko se izjednačavaju postupci i prava formalnog i neformalnog odnosno informalnog vrednovanja kandidata, onda se mogu primijeniti jednaki kriteriji i za čuvanje dokumentacije. Ispitnu dokumentaciju potrebno je čuvati u tom slučaju u onoj mjeri kako se ista čuva i s njom postupka kao i za redovite studente.

ICT sustav

- 13. Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?**
To bi mogao biti dio ISVU sustava s vremenom, u kojem su pohranjeni svi gore navedeni podatci. Ipak, zasigurno će biti potrebno razviti poseban modul u tom smislu.

Organizacije

- 14. Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?**
Obrazovne organizacije su one koje su akreditirane za ovu vrstu postupka i po meni bi trebale samo one biti te koje mogu biti akreditirane za ovakvu vrstu vrednovanja.

Dodjela kvalifikacije

15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?
Nedostatak informacija i iskustva u ovakvoj vrsti vrednovanja. Neriješen informatički sustav praćenja i pohrane podataka.
16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa $\frac{3}{4}$ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu $\frac{1}{4}$ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?
Da.

Dodjela kvalifikacije

17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.
Ovo pitanje treba riješiti kao što je ponuđen odgovor pod 16. Ustanove će to biti obvezne sukladno zakonu. MZOS nije nadležno niti akreditirano za izdavanje kvalifikacija.

Pravo pristupanja

18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?
Smatram da ne treba biti ograničenja.

-
1. Koju organizaciju predstavljate?
 2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?
 3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?
sudjelovala sam u razvoju HKO ali priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja nije mi u cijelosti poznato

Razlozi uvođenja

4. Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?
Vrlo je važno uvesti PNIU zbog brzih promjena na tržištu rada koje zahtijevaju da se vrednuje i radno iskustvo a ne samo kvalifikacije. Kako je u takvim okolnostima potrebno standardizirati takva znanja prema postojećem sustavu kvalifikacija ili djelomičnih kvalifikacija (a možda i skupina kompetencija ili ishoda učenja) sustav se treba nasloniti na Registar HKO kako bi svi postupci vrednovanja PNIU bili jednoobrazni i kvalitetni.
5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?
Mislím da bi bilo pogubno da svaka ustanova provodi neke vlastite procese vrednovanja. Kako u tom slučaju osigurati jedan standard za sve? S druge strane se može u procesima akreditiranja akreditacijskih kuća provesti ocjenu njihovog mehanizma vrednovanja koji u ključnim ali ne i u svim dijelovima mora korespondirati s nekim standardom.

HKO i vrednovanje

6. **Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?**

Ne bi trebalo biti iznimaka.

Provedba ispitivanja

7. **Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**

Mislim da bi trebao biti isti ali pod uvjetom da je sustav ispitivanja u formalnom sustavu usklađen tako da mjeri stvarne ishode učenja a ne deskriptivni sadržaj obrazovnih programa.

8. **Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**

Bilo bi neracionalno ispitivati sve i svakoga tko ima želju steći kvalifikaciju na takav način. Treba definirati uvjete pristupa ispitivanju kako bi se odredila prethodno potrebna kvalifikacija i njena razina, ili radno iskustvo na određenim radnim mjestima ili neke okolnosti koje su mogle dovesti do stjecanja znanja i vještina (npr. osoba ima znanja nekog jezika ako je dulje vrijeme boravila u zemlji gdje je to službeni jezik, itd.). Razlog pristupanja trebao bi biti neka trenutna ili uskoro relevantna radna aktivnost zbog koje je nužno dobiti takvu kvalifikaciju. Najmanje bi bilo korisno da imamo profesionalne skupljače diploma bez svrhe i razloga. Dakle, to može u praktičnom smislu biti poslodavac koji šalje svog radnika, HZZ koji preporučuje nadogradnju kvalifikacija za nezaposlene, socijalna služba ili neki od centara za razvoj karijere.

Vrijednost certifikata

9. **Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**

Treba se napomenuti da se diploma stekla putem PNIU

Osiguravanje kvalitete

10. **Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**

Ako se radi o strukovnim kvalifikacijama ustanova bi trebala imati na raspolaganju mehanizme vrednovanja praktičnih znanja ili imati ugovor s poslodavcima koji to mogu osigurati. Također se moraju definirati kriteriji vezani za mehanizme vrednovanja čije se djelovanje mora pratiti na više načina, tj. vanjskom provjerom kod drugih poslodavaca koji inače zapošljavaju takva zanimanja, itd. Moraju postojati redovna praćenja i reakreditacije takvih ustanova.

11. **Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?**

Da, kako sam gore opisala

Dokumentiranje

12. **Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?**

Obavezno

ICT sustav

- 13. Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?**

Isti način kao što bi trebao postojati za svaki drugi obrazovni program uz obavenu dodavanje šifre HKO, ISCED, FOET te šifre iz Pravilnika o znanstvenim područjima, poljima. Dapače, ti svi podatci bi trebali biti javni i upareni s e-radnom knjižicom koju sada (nelogično) vodi HZMO.

Organizacije

- 14. Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?**

Nerealno je očekivati da će se ovim putem moći steći kvalifikacije za cjelovite kvalifikacije na tercijarnoj razini zbog teškoća u ispitivanju višestrukih ishoda učenja koji su dijelom takve kvalifikacije. Priznavanja informalnog i neformalnog učenja mora biti u domeni certifikata koji potvrđuju samo dio neke cjelovite kvalifikacije. Ipak, teoretski bi bilo moguće vrednovati sve takve skupove ishoda učenja i dobiti kvalifikaciju nakon provjere. Ali vrlo rijetko u praksi.

Bilo koja ustanova može dobiti akreditaciju ako ispuni kriterije. Ako se, na primjer, radi o poslodavcu koji ima svoju internu edukaciju za radnike za skupove kompetencija koji rezultiraju nekim priznatim certifikatom, nema prepreke da se i taj poslodavac akreditira i za vanjske polaznike ili za vrednovanje postignutih ishoda učenja koji su stečeni na drugim mjestima kroz RPL. Dapače, bilo bi idealno da se poslodavci iz neke branše dogovore o standardima zanimanja, da ih uključe u Registar HKO i da potom provode vrednovanje ishoda učenja bilo stečeno RPL ili kroz akreditirane programe koji se temelje na standardima. Svaka osoba koja bi prošla takav proces imala bi zagarantiranu zapošljivost bez obzira ima li uobičajenu redovnu kvalifikaciju.

Dodjela kvalifikacije

- 15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?**

Neuređenost sustava, slabi ljudski resursi kako po brojnosti, tako i po sposobnosti za takve poslove, nedovoljno kvalitetna statistika i analitika, sveopća jagma za kvalifikacijama po svaku cijenu koja bi mogla srozati kvalitetu obrazovanja i stvoriti mehanizam koji će samo štampati nove kvalifikacije.

- 16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?**

Dobro bi bilo da je sustav tako fleksibilan ali bi to moglo prouzročiti svojevrsan kaos zbog različitih kvaliteta obrazovnih ustanova. To je moguće kada bi se radilo o ustanovama čiji programi imaju HKO brand i koje su uredno akreditirane za njih.

Dodjela kvalifikacije

- 17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.**

Ako su sve ustanove u pitanju akreditirane za ono što rade, ne bi trebalo omogućiti nekima od njih da ne priznaju dijelove kvalifikacije za koju drugi akreditiraju jer je to nepravedno prema krajnjem korisniku. Opet, nije opravdano u maloj zemlji poput naše omogućavati mnogima da akreditiraju. RPL ne bi trebao biti dominantno način da se stječu cjelovite kvalifikacije. To je sustav najviše namijenjen cjeloživotnom učenju koje je usmjereno na izravne potrebe poslodavca ili pojedinca za konkretna znanja i vještine koje imaju svoju primjenu sada a ne kao neki paralelan sustav redovnom obrazovanju kojim se stječe cjelovita kvalifikacija. Mislim da bi bilo loše da Ministarstvo ulazi u ovaj proces odobravanja kvalifikacija kao neka meta akreditacijsko tijelo. Mogućnost zloupotrebe je prevelika i nikada se ne bi moglo do kraja objasniti tko može, tko ne može i zašto. Bolje da akreditaciju rade za to određene pravne osobe ali moraju priznavati jedne druge po defaultu.

Pravo pristupanja

18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?

Mladi koji su u dobi za redovno školovanje ne mogu pristupiti PNIU i time zamijeniti pohađanje redovne škole. Ipak, ne vidim razlog zašto mladi ne bi mogli istovremeno uz redovno školovanje pokušati steći neke kvalifikacije tim putem. Ograničavanje pristupa nije produktivno ali onda sustav mora biti kvalitetan, transparentan, redovito vrednovan i duboko ukorijenjen u stvarnim potrebama gospodarstva i društva a ne da se potiče skupljanje diploma koje je samo sebi svrha.

-
1. **Koju organizaciju predstavljate?**
 2. **Koja je Vaša uloga u organizaciji?**
 3. **Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?**

Relativno dobra u informativnom smislu, no svakako se ne smatram kompetentnom u smislu očitovanja ili davanju preporuka o važnim pitanjima iz ove domene. O samom procesu definiranja/uvođenja HKO-a informirana sam od gotovo samih početaka i to najviše kroz sudjelovanje u različitim radnim skupinama za pripremu i uvođenje HKO, kroz različite edukacije i projekte u kojima je sudjelovao HUP odnosno pojedine članice HUP-a.

Razlozi uvođenja

4. **Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?**

Da, prvenstveno kako bi se na našem tržištu, pored svih drugih procesa, i kroz ovaj sustav pokušao riješiti nedostatak kompetencija i sve većih zahtjeva za određenim profesionalnim kvalifikacijama. U tom smislu bi uvođenje i priznavanje neformalnog i informalnog učenje doprinijelo povećanju broja radnika koji bi svoje postojeće kompetencije lakše i brže certificirali. S druge strane, gledano kroz prizmu svakog pojedinog radnika isto bi bila podloga za razvoj novih kompetencija odnosno temelj za daljnje obrazovanje i izgradnju karijere.

5. **Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?**

Da (ne znam da li je moje mišljenje produkt nedovoljno dobrog poznavanja ovog sustava, ali mislim da bi u protivnom došlo do velike konfuzije i nedostatka transparentnosti čak i određenih zlouporaba)

HKO i vrednovanje

6. **Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?**
Da, jer upravo u tome i vidim smisao i širu primjenu ovog sustava.

Provedba ispitivanja

7. **Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**
Da.
8. **Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**
Smatram da bi svatko trebao imati pristup vrednovanju, neovisno o razini za koju traži vrednovanje.

Vrijednost certifikata

9. **Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**
Da. Ako je ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja jednak onomu koji se ispituje za iste ishode u okviru formalnog obrazovanja, onda bi i certifikati trebali imati istu vrijednost kao i oni stečeni formalnim obrazovanjem.

Osiguravanje kvalitete

10. **Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**
I interna i eksterna od strane akreditiranih agencija za osiguranje kvalitete
11. **Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?**
Zvuči mi jako logično da da, no ne znam kako bi se to izvodilo.

Dokumentiranje

12. **Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?**
Da.

ICT sustav

13. **Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?**
Da. Osnovne informacije o kandidatu koji je pristupio vrednovanju, vrijeme, mjesto odnosno naziv ustanove koja je provela vrednovanje, ishodi učenja ili skupovi ishoda učenja za koje je provedeno vrednovanje (ne baratam najbolje terminologijom ali mislim ovdje na sadržaj provjere odnosno što je provjeravano/vrednovano) ispitivači (ili kako god se oni točno zovu) koji su sudjelovali u vrednovanju te rezultat vrednovanja.

Organizacije

14. **Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?**

Smatram kako bi svi relevantni dionici trebali biti uključeni u proces razvoja i provedbe vrednovanja (npr Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala i sektorska vijeća), no vrednovanje u okviru HKO-a bi trebali provoditi samo oni pružatelji usluga koji su akreditirani za vrednovanje.

Dodjela kvalifikacije

15. **Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?**
Smatram da je nakon nedostatka pravne osnove najveći nedostatak nedovoljno poznavanje sustava vrednovanja
16. **Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?**
Da, zašto ne. Ako je nam je u središtu sustava osoba/kandidat koji pristupa vrednovanju (kao što bi uostalom učenik ili student trebao biti u fokusu u formalnom obrazovanju) zašto bi u ovom slučaju prvenstveno mislili na ustanove.

Dodjela kvalifikacije

17. **Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.**
Nisam sigurna. Ne vidim zašto bi Ministarstvo izdavalo kvalifikacije. Zašto na primjer ne bi izdala ustanova na kojoj osoba položi zadnji dio sadržaja kvalifikacije. A razlog tome bi bio isti kaji sam navela u prethodnom odgovoru – fokus na osobu/kandidata koji pristupa vrednovanju.

Pravo pristupanja

18. **Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?**
Smatram da ne bi trebalo uvoditi niti dobna niti bilo koja druga ograničenja. Vrednovanje bi trebalo biti dostupno svima.

-
1. **Koju organizaciju predstavljate?**
 2. **Koja je Vaša uloga u organizaciji?**
 3. **Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?**
Od početka osmišljavanja Hrvatskog kvalifikacijskog okvira sam uključena u proces, međutim sam proces priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja je područje kojim smo se najmanje bavili. Tako da o samom tom procesu najmanje znam.

Razlozi uvođenja

4. **Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?**
Smatram da je neophodno priznavanje neformalnog i informalnog učenja, a odgovor je jednostavan. U današnje vrijeme postoje razno razni izvori znanja i mjesta gdje se mogu razvijati vještine i stjecati znanja i ne vidim razloga zašto neka osoba ne bi mogla dokazati da je stekla nove ishode učenja. A sa svakim novim ishodom povećava se njena konkurentnost na tržištu rada. Vrednovanje je izuzetno bitno i za poslodavce jer će skratiti put prepoznavanja njemu „adekvatne“ osobe. Naime, dok ne postoji

sustav vrednovanja poslodavac može i ne mora vjerovati da je određena osoba stekla određene ishode učenja i treba mu vremena da se u to i uvjeri.

5. **Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?**

Smatram da dobro vrednovanje ne mora biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacija ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO-a. osim toga, smatram da i sami moramo vidjeti kako će funkcionirati sve ono što smo za sada samo teoretski osmislili vezano uz Registar HKO-a. Konačno, kada je donošen i HKO, bilo je rečeno da sve kvalifikacije ne moraju biti u Registru (naravno da to onda neće moći biti usporedive kvalifikacije u odnosu na EU tržište). Nisam sigurna da li će svi programi izobrazbe i ispita koji trenutno postoje u RH trebati biti upisane u HKO.

HKO i vrednovanje

6. **Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?**
- Mislim da je neophodno da svi ishodi učenja za koje je moguće provesti postupak vrednovanja, obavezno moraju biti dostupni.

Provedba ispitivanja

7. **Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**

Ukoliko postoji istovjetan program obrazovanja u formalnom sustavu, tada smatram da bi ishodi učenja trebali biti jednaki. Naime, u postupku vrednovanja treba se samo dokazati postojanje određenih ishoda učenja, a ne način na koji ih je osoba stekla.

8. **Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**

Nikako. Zašto onemogućavati ljudima broj pristupa? To bi značilo da ako čovjek primjerice tri puta pristupi ispitu (naravno pod uvjetom da ograničimo broj pristupanja na tri puta), nakon toga cijeli život ne bi smio dokazivati stjecanje tih ishoda učenja, iako se u međuvremenu usavršavao?? Mislim da sam čula da u Americi učenik može ići na ispit državne mature više puta i da mu se prizna najbolji rezultat. Mi se moramo orijentirati na to da zadovoljimo kriterije kvalitete, da nam se ne događa da se prilikom procesa vrednovanja priznajemo ishode učenja, iako ih ta osoba realno nema.

Vrijednost certifikata

9. **Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**

Da.

Osiguravanje kvalitete

10. **Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**

Ne znam puno o procesu akreditiranja, ali najvažnije da ustanove koje provode vrednovanja unaprijed znaju kriterije i da se ti kriteriji poštuju neovisno o kojoj se ustanovi radi. Slično dakle kao i kod

vrednovanja ishoda učenja, nema akreditacije bez udovoljavanja kriterijima, bez obzira o kojoj se ustanovi ili instituciji radi.

11. Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?

Mislim da bi anketa kandidata vrednovanja trebala biti dio vanjske evaluacije, međutim bojim se da bi ti rezultati mogli biti dosta subjektivni. Naime, teško je očekivati da će kandidati koji neće zadovoljiti elemente vrednovanja biti zadovoljni i dati pozitivne povratne informacije (a možda je to samo moja predrasuda). U svakom slučaju anketa ne bi smjela biti od presudnog značenja.

Dokumentiranje

12. Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?

Opravdano je čuvati. I mislim da bi trebalo obvezno čuvati.

ICT sustav

13. Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?

Ukoliko se radi o kvalifikacijama upisanim u Registar HKO-a, onda bi bilo nužno. Podaci: Ime, Prezime, OIB, naziv i razinu kvalifikacije odnosno ishoda učenja koje je stekao/dokazao, naziv ustanove koje je provela vrednovanje, datum i mjesto vrednovanja. Ako se radi o procesu vrednovanja ishoda učenja koji nisu u HKO-u, svaka ustanova obvezno mora voditi ICT bazu, a možda bi trebalo razmisliti o nekoj centralnoj bazi koja bi sakupljala sve takve podatke.

Organizacije

14. Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?

Nikako ne samo obrazovne organizacije. Akreditaciju bi trebale moći dobiti organizacije i institucije sukladno Zakonskoj regulativi pa i poslodavci koji će udovoljiti kriterijima. Da li treba ovisiti o obrazovnoj razini teško mi je odgovoriti budući da nemam toliko znanja o visokoškolskoj razini i da li postoji poslodavac koji bi udovoljio kriterije i za tu razinu.

Dodjela kvalifikacije

15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?

Nedostatak ishoda učenja na temelju kojih bi bilo izvršeno vrednovanje. Postupak akreditacije ustanova koje će provoditi vrednovanje. Kriteriji za osiguranje kvalitete.

16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?

Na ovo pitanje nemam odgovor. Logično bi mi bilo da izda jer ga je i primio na školovanje na način da mu je ¾ skupa ishoda učenja priznato kroz vrednovanje ili školovanje na drugoj ustanovi.

Dodjela kvalifikacije

17. **Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.**

Ne razumijem ovo pitanje. Zašto bi osoba morala imati objedinjen certifikat za niz dokazanih ishoda učenja?

Možda će mi biti lakše na primjeru. Imamo osobu koja položi ishod učenja kojim dokazuje da je pečenjar. Potom položi ishode učenja da je priprematelj jednostavnih jela i slastica, pa potom priprematelj nacionalnih jela. Kada sve te ispite položi zasebno u konačnici bi mogao imati kvalifikaciju kuhara? Ali sada mu nema tko izdati certifikat da je kuhar, jer je svaki od tih ishoda učenja dokazao u drugoj ustanovi? Ne znam da li je sretno rješenje da taj konačni certifikat izdaje Ministarstvo. Nekako mi se to čini opet formalizam.

Pravo pristupanja

18. **Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?**

Samo u slučajevima da kvalifikacija to zahtjeva, ali trenutno mi ne pada na pamet koja bi to bila. Možda za primjerice vozača kamiona – svakako.

1. **Koju organizaciju predstavljate?**
2. **Koja je Vaša uloga u organizaciji?**
3. **Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?**

Dobro poznajem zakon o HKO, proceduru nastanka zakona i sudjelovala sam kroz IPA i ESF projekte u daljnjem razvoju HKO-a kroz izradu standarda zanimanja i standarda kvalifikacija s partnerskim visokim učilištima. Sa sustavom vrednovanja neformalnog i informalnog učenja i primjerima dobre prakse iz zemalja Europske unije (Škotska, Francuska i Poljska) upozнала sam se kroz rad na EU projektu URPL: Sveučilišni centri priznavanja prethodnog učenja – povezivanje visokog obrazovanja sa strukovnim obrazovanjem i osposobljavanjem(2011.-2013.) , te kroz rezultate projekta IPA „Konkurentno hrvatsko visoko obrazovanje za bolju zapošljivost“.

Razlozi uvođenja

4. **Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?**

Da, zbog:

- bolje prilagodbe progresivnim i brzo mijenjajućim uvjetima na tržištu rada te potrebe za novim znanjima koja nisu vezana isključivo za formalno obrazovanje
- ali i zbog povećanja pristupa visokom obrazovanju kroz osobama koje bi svoj put u visoko obrazovanje pronašle putem vrednovanja neformalnog i informalnog učenja

5. **Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?**

- Smatram da je za hrvatski kontekst dobro i važno da vrednovanje bude izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO.

HKO i vrednovanje

6. **Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?**
N/a

Provedba ispitivanja

7. **Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**
Smatram da bi ispitni sadržaj trebao biti isti, uz temeljite upute za kandidate kako se pripremiti i detaljne izvore literature te mogućnost za konzultacije s nastavnicima iz područja vrednovanja.
8. **Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?**
Nije potrebno ograničiti broj pristupanja ispitima vrednovanja.

Vrijednost certifikata

9. **Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?**
Smatram kako bi trebao biti jednak kako ne bi bilo diskriminacije na tržištu rada ili u pristupu daljnjem obrazovanju.

Osiguravanje kvalitete

10. **Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?**
Važeće postupke akreditacije sukladno Zakonu o osiguravanju kvalitete.
11. **Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?**
N/a

Dokumentiranje

12. **Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?**
Da.

ICT sustav

13. **Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?**
N/a

Organizacije

14. **Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?**

- Smatram da bi za trenutni hrvatski kontekst bilo dobro da to budu samo akreditirane obrazovne organizacije.

Dodjela kvalifikacije

- 15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?**
- Kapaciteti obrazovnih institucija
 - Nedostatak svijesti unutar akademske zajednice o prednostima uvođenja priznavanja i vrednovanja
 - Nedostatak svijesti kod poslodavaca, ali i kod samih potencijalnih kandidata za vrednovanje o prednostima i koristima priznavanja i vrednovanja.
- 16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?**
- Da.

Dodjela kvalifikacije

- 17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.**
- N/a.

Pravo pristupanja

- 18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?**
- Smatram da ne bi trebalo biti nikakvih ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja.

-
- 1. Koju organizaciju predstavljate?**
 - 2. Koja je Vaša uloga u organizaciji?**
 - 3. Kakva su vaša saznanja o HKO i o sustavu priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja?**

HKO je obrazovni koncept prenet iz EU s višestrukim ciljevima – od globalnih usmjerenih k boljoj integraciji EU putem zajedničkog kvalifikacijskog modela, mobilnosti akademske populacije i radne snage unutar zemalja članica, do specifičnih, poput lakše vertikalne i horizontalne prohodnosti obrazovnog sustava putem standarda za prepoznavanje ishoda učenja i stečenih kompetencija te prilagođavanjem potrebama tržišta rada putem komunikacijskog mehanizma između registrirane nomenklature standarda zanimanja s jedne strane koju generira tržište rada na temelju stvarno traženih kompetencija te standarda kvalifikacija s druge, koju generira obrazovni sustav kodiranjem standarda zanimanja.

HKO je revolucionaran pristup obrazovanju sa do sada najvećim reformskim potencijalom jer u središte postavlja rezultat obrazovanja umjesto programskih sadržaja.

Osobita vrijednost HKO-a ogleda se i u načelu da mjerljive ishode učenja treba priznavati bez obzira na koji način su stečena. To je i jedan od velikih nedostataka postojećeg obrazovnog sustava koji HKO mora ispraviti – neprepoznavanje i nepriznavanje onih ishoda učenja koji su stečeni izvan formalnog obrazovnog sustava, čime se čini velika šteta ne samo nositeljima neformalnih kompetencija i kvalitetnim davateljima obrazovanja, već i čitavom obrazovnom sustavu, time posredno i nacionalnom gospodarstvu, rejtingu hrvatskog obrazovanja u EU i općenito nacionalnim strateškim interesima.

Razlozi uvođenja

4. Smatrate li da je Hrvatskoj potrebno vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i ako da zbog čega?

Smatramo da je neophodno i to mišljenje zastupamo niz godina nastojeći se izboriti za zakonski okvir koji bi omogućio priznavanje stečenih jezičnih kompetencija, osobito onim učenicima koji su ih postigli u školama stranih jezika. Ako je jedan od strateških ciljeva obrazovanja povećati broj stanovnika RH koji govore strane jezike i tako Hrvatsku učiniti konkurentnijom i približiti je prosjeku EU, (napori za to vidljivi su uvođenjem stranih jezika od prvog razreda osnovne škole, drugog stranog jezika kao izbornog predmeta, po anketama rađenih sa poslodavcima, po broju polaznika raznih tečajeva stranih jezika i slično), logično je prepoznavati i priznavati mjerljive jezične kompetencije stečene na bilo koji drugi način izvan sustava formalnog obrazovanja. Strani jezici kao jedna od ključnih kompetencija tako ostaju najbolji primjer cjeloživotnog obrazovanja koje povezuje po vertikali sve dobne skupine stanovnika i pokazuju da dob učenika i razina kompetencija u nekom području nisu nužno u korelaciji. Razlozi za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja su brojni, a ovdje ćemo navesti najvažnije:

- uklanjanje barijera za priznavanje stečenih kompetencija
- rasterćenje učenika za predmete i nastavne sate predviđene za stjecanje već postignutih kompetencija
- pravo na povlastice odnosno nagrađivanje izvrsnosti, poput dodjele bodova za upise u srednje škole ili fakultete za učenike s visokim kompetencijama koje takvi učenici obično stječu dugotrajnim samostalnim radom uz pomoć različitih neformalnih i informalnih izvora (upozoravamo da je još uvijek praksa da se nagrađuju samo učenici koji su postigli određeni rezultat unutar sustava formalnog obrazovanja, iako ostvarene kompetencije vrlo često nisu stečene samo unutar sustava), za što niz godina postoji snažan otpor koji dolazi iz redova formalnog sustava obrazovanja, jer ne postoji razumijevanje da je jedini nacionalni interes postojanje mjerljivih kompetencija, a ne postoji nacionalni interes niti ikakav razuman razlog da se ove kompetencije ne priznaju ako su stečene izvan sustava formalnog obrazovanja.
- pravilno raspoređivanje učenika u razred i program odgovarajuće kompetencijske razine sukladno njegovom stvarnom predznanju i time pravilno opterećenje učenika umjesto beskorisnog obujma koji zahvaća ishode učenja koje je učenik već dosegnuo (u osnovnim i srednjim školama je niz godina bilo uobičajeno ignorirati kompetencije polaznika ako nisu stečene u školi pa bi svi bili upisivani na početnu razinu stranog jezika ako ga nisu ranije učili u školi bez obzira na postojanje mjerljivih kompetencija, što se može dokazati stručnom provjerom ili nekom uglednom certifikacijom vanjskog vrednovanja poput diplome Cambridge ispita iz engleskog jezika ili DSD diplome za njemački jezik ili pak svjedodžbe npr. neke akreditirane domaće škole stranih jezika koja nosi znak „Hrvatska kvaliteta“)
- povećanje fleksibilnosti, dostupnosti i učinkovitosti obrazovnog sustava uključivanjem svih obrazovnih resursa koji daju željene ishode učenja (formalni+neformalni i informalni sektor)
- prepoznavanje kvalitetnih davatelja neformalnog obrazovanja i podrška za one koji daju koji daju strateški važne ključne kompetencije i mjerljivo pridonose nacionalnim obrazovnim ciljevima
- priznavanje srednje škole: priznavanje neformalno i informalno stečenih kvalifikacija za stjecanje formalne kvalifikacije umjesto sadašnjeg obaveznog školovanja polaganjem velikog broja predmeta od kojega koristi imaju samo obrazovne ustanove koje provode ove ispite, dok u stvarnosti zapravo izostaju očekivani ishodi učenja i profesionalne kompetencije.

5. Smatrate li da je dobro da vrednovanje može biti izvedeno isključivo u odnosu na standarde kvalifikacije ili skupove ishoda učenja propisane u registru HKO (u odnosu na mogućnost da svaka ustanova definira vlastiti pristup i standarde provedbe vrednovanja nakon kojih dodjeljuje javne isprave i certifikate)?

Po našem mišljenju ovo pitanje nije dobro postavljeno, jer ni jedna od predloženih varijanti ne uklanja stvarni problem. Naime, u oba slučaja se podrazumijeva samostalna provedba vrednovanja od strane svake ustanove s javnim ovlastima, što je ključna prepreka koja čak ima potencijal dovesti u pitanje provedbu HKO-a u praksi. Radi se o jednoj od najvećih slabosti sadašnjeg sustava obrazovanja koje se u zabrinjavajućoj mjeri pretvorilo u naplatu tiskanja javnih isprava iza kojih ne stoje kompetencije koje se navode u javnim ispravama. Na taj način se zlorabi pravo izdavanja javne isprave od čega ustanove ostvaruju veliku materijalnu korist. Zbog nepostojanja zakonskih ovlasti metodologije sigurnog i stručnog nadzora usmjerenog na provjeru vjerodostojnosti načina vrednovanja u ustanovama kao i postojanja certificiranih kompetencija može se sa sigurnošću reći da se baš ovdje nalazi najveća rupa u zakonskom okviru sustava obrazovanja odraslih koju učinkovito mora zatvoriti novi zakon o obrazovanju odraslih. Zbog toga je pravo pitanje tko i kako provodi vrednovanje i na koji način država obavlja nadzor kojemu je zadaća precizno utvrditi u kojoj mjeri javna isprava odražava stvarno stečene i postojeće kompetencije, a ne koji će od dva modela navedena u pitanju 5 biti korišten za provedbu

vrednovanja. Tek kada se ovo pitanje precizno uredi i bude u potpunosti u funkciji postizanja istovjetnosti ishoda učenja i javnih isprava kojima se ishodi ovjeravaju pitanje 5 u idućem koraku dobiva smisao. Ovo je i jedna od najvažnijih promjena koje su potrebne sustavu – postaviti siguran sustav vanjskog vrednovanja usmjeren na ishode učenja na koji davatelji obrazovnih usluga ne mogu utjecati, a državi omogućiti tehnološki sofisticiranu kontrolu nad statistikama broja polaznika koji su stekli i demonstrirali stvarne kompetencije. Uz navedeno je nužno ugraditi i nekoliko drugih pomoćnih mjera koje svaka za sebe bitno otežavaju neistinito certificiranje (baza podataka s online prijavom svih ispita, jasniji i stroži kriteriji za osnivanje i rad ustanove, rigorozne mjere za zlouporabe, znatno veće ovlasti nadzornog tijela i slično). Tek u takvim uvjetima moguće je odgovoriti na pitanje 5, te bismo tada rekli da je vrednovanje potrebno uvesti u odnosu na standarde kvalifikacija i skupova ishoda učenja SVUGDJE GDJE ONI POSTOJE, a samo ondje gdje nisu donijeti privremeno se može dopustiti i drugi model, uz nužnu promjenu modela samog vrednovanja koje mora imati vanjsku komponentu kao vid nadzora i prevencije zlouporaba.

U skladu s ovim, potrebno je reći da kompetencijski okvir za jezike na razini EU postoji (Zajednički europski referentni okvir za jezike Vijeća Europe koji je de facto već i svjetski standard) pa je potrebno iz njega izraditi standarde skupova ishoda učenja kao isključive osnove za vrednovanje.

HKO i vrednovanje

- 6. Smatrate li da je nužno da svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO budu dostupni za vrednovanje, neovisno o obrazovnoj razini i vrsti obrazovanja? Ako ne zbog čega i kako odrediti skupove za koje vrednovanje ne bi bilo dostupno?** Ovdje možemo odgovor ograničiti na jezike: svi skupovi ishoda učenja za koje je moguće provoditi vrednovanje sukladno registru HKO moraju biti dostupni za vrednovanje, no ovisno o svrsi vrednovanja moguće je vrednovanje izvršiti bilo tako da obuhvaća sve obrazovne razine (formulacija „neovisno o obrazovnoj razini“ nije odgovarajuća i po našem mišljenju nema svrhu) bilo u odnosu na obrazovnu razinu.

U odnosu na svrhu, u jezičnom obrazovanju razlikujemo dva tipa vrednovanja koja nam se čine primjenjiva na sve tipove obrazovanja:

Klasifikacijski – njime se ustanovljava razina već postojećih kompetencija za polaznika koji izvana dolazi u ustanovu i po prvi put se uključuje u obrazovni program više razine a ima predznanje (kompetencije) nepoznate razine. Vrednovanje obuhvaća sve razine, a broj ostvarenih bodova mapira razinu na kojoj se polaznik trenutno nalazi. Klasifikacijsko vrednovanje se koristi za upis u obrazovni program naredne razine u odnosu na onu ustanovljenu klasifikacijskim vrednovanjem.

Certifikacijski – svrha obrazovanja je izdavanje javne isprave nakon obrazovnog programa, odnosno ovjeravanje stečenih kompetencija na zadanoj razini obrazovanja po završetku obrazovnog programa. Vrednovanje pokriva samo razinu ishoda učenja predviđenih obrazovnim programom, no ispitni materijal izrađuje se tako da podrazumijeva postojanje kompetencija na svim prethodnim razinama. Također se podrazumijeva da su ishodi učenja obrazovnog programa mapirani prema razini, odnosno temeljeni na standardu ukoliko postoji.

Kod situacije u kojoj polaznik želi formalno certificirati neformalno ili informalno stečene kompetencije bez pohađanja obrazovnog programa, potrebno je kombinirati klasifikacijski i certifikacijski model vrednovanja kod pristupanja vrednovanju.

Smatramo da bi isto trebalo vrijediti za bilo koju vrstu obrazovanja, a svakako za one za koje postoji kompetencijski okvir (ondje gdje ga nema potrebno ga je izraditi). Govoreći o jezicima, jasno je da svi skupovi ishoda učenja trebaju biti dostupni za vrednovanje, ali mapirani prema razini. Ne vidimo zašto bi trebalo unositi u registar HKO one skupove ishoda učenja koji se ne bi mogli vrednovati.

Provedba ispitivanja

- 7. Smatrate li da bi ispitni sadržaj koji se polaže na ispitu u okviru vrednovanja trebao biti jednak kao i onaj koji se ispituje za iste ishode učenja unutar formalnog obrazovanja? Ako ne, kakve prilagodbe predlažete?**

Svakako da, osobito ako se ima na umu da provedba HKO-a znači i standardizaciju kvalifikacija i skupova ishoda učenja. Međutim, sadašnja praksa u formalnom i neformalnom jezičnom obrazovanju je problematična i ne govori u prilog formalnom obrazovanju. Govoreći o jezicima, riječ je o nepoznatoj činjenici da se obrazovni ciljevi (ishodi učenja) u formalnom i neformalnom obrazovanju značajno razlikuju. Smatramo da je vrlo upitno izjednačavanje ispitnog sadržaja u formalnom i neformalnom obrazovanju bez prethodnog izjednačavanja ishoda učenja, a time i kriterija vrednovanja (na ocjenu iz

stranog jezika ne bi smjeli utjecati kriteriji kao što su disciplina, marljivost, aktivnost ili pisanje zadaća, a subjektivnost u ocjenjivanju morala bi se izbjegavati gdje god je to moguće). Drugi razlog je standardno niži prag prolaznosti unutar formalnog obrazovanja i mogući otpori koji bi se pojavili kod uvođenja kriterija koji bi izjednačili formalni i neformalni sektor. No, na to se ne bi trebalo obazirati jer je dugoročna korist od objektivnog vrednovanja na temelju standarda jedini način za napredak, budući da bi sigurno ono povećalo vidljivost onih sustava u kojima se ne postižu željeni ishodi učenja. Međutim, ako to ne govori u prilog sustavu vrlo često se takva praksa koči i odbacuje iz razloga koji su nerijetko političke, a ne stručne prirode.

8. Smatrate li da je broj pristupanja ispitima vrednovanja potrebno ograničiti i ako da kako?

Preporučujemo ograničenje na jedan ispit i jedan popravni ako je smisao pitanja koliko bi puta polaznik smio polagati isti ispit. Ukoliko mu to nije dovoljno, treba provjeriti pružatelja usluga. U Engleskoj, primjerice, ispit se smije polagati samo jednom.

Vrijednost certifikata

9. Smatrate li da bi certifikat koji se dodjeljuje kandidatima nakon položenog vrednovanja trebao biti jednak i davati jednaka prava kao i onaj koji bi se dobio nakon formalnog programa istog sadržaja?

Svakako da, no samo ukoliko je osigurana vjerodostojnost provedbe vrednovanja i ujednačeni kriteriji, što sada nije slučaj (vidi odgovor na pitanje 5).

Osiguravanje kvalitete

10. Kakvu vrstu akreditacije bi po Vama trebale proći ustanove koje provode vrednovanje i dodjeljuju certifikate?

Prije svega, takva akreditacijska procedura bi morala biti usredotočena na vrednovanje sustava vrednovanja u ustanovi, a nikako formalno-administrativna. Potrebno je pridržavati se temeljnih načela HKO-ausmjeravanjem na rezultat obrazovanja (ishodi) umjesto na proceduru (danas je predmet akreditacije najčešće provjera dokumentacije, kvalifikacija, administracije i slično). Dobar akreditacijski postupak u prvom redu treba provjeravati vjerodostojnost vrednovanja na stručan i detaljan način. Akreditirana ustanova mora udovoljiti nizu stručnih kriterija koje jamče istovjetnost certifikacije i stvarnih kompetencija, a koje se provjeravaju in situ (akreditacijska provjera mora uključivati način organizacije ispita, sastav povjerenstva za vrednovanje, izradu i pouzdanost ispitnih materijala u odnosu na zadani standard, uvjete održavanja ispita, anketiranje ispitanika i slično). I davatelj i nositelj akreditacije moraju kroz zakonsko rješenje biti otporni na koruptivne situacije i imati zakonski manevarski prostor za njihovo suzbijanje.

Kadrovi akreditacijskog tijela imenuju se s posebnom pažnjom i od ključne je važnosti je napraviti dobar izbor priznatih stručnjaka s velikim iskustvom. Oni moraju proći poseban eliminacijski trening za inspektore s mentoriranjem.

Sadržaj akreditacijske provjere za ustanove određen je, dakle, rasponom ovlaštenja koje se dodjeljuju ustanovi. Za provedbu vrednovanja i dodjelu certifikata ustanova mora imati razrađen i detaljno mapiran instrumentarij vrednovanja (prema kompetencijskom okviru ako postoji) za svaku vrstu obrazovanja, stručnjake koji izrađuju i provode vrednovanja, učinkovit nadzorni sustav kao i pouzdane zaštitne mehanizme od zlouporaba i gubitka podataka. Smatramo lošim sadašnji model po kojemu ustanove imaju mogućnost izvoditi neograničen broj programa, a time imati i neograničeno velik i uvijek vjerodostojan ispitni potencijal. Smatramo da nije moguće da jedna ustanova ima pouzdane sustave vrednovanja za velik broj obrazovnih programa, budući da bi njeni stručnjaci morali sami izrađivati sav ispitni materijal visoke kvalitete koji pouzdano mjeri ishode učenja i točno kvantificira postotnu razinu stečenih kompetencija, a to je uistinu malo vjerojatno. Umjesto toga, za očekivati je postojanje ispitnog materijala niske kvalitete koji ne adresira ispravno i temeljito ishode učenja nego često predstavlja samo formalnost koju je potrebno obaviti prije dodjele certifikata, uz uvjet da je polaznik uredno prethodno izvršio svoje financijske obveze prema ustanovi.

U idealnom slučaju bi certifikate s pravom javnosti trebale dodjeljivati samo ustanove koje su prošle takvu vrstu zahtjevnije akreditacijske procedure, no to nam se ne čini realnom opcijom u ovom trenutku iz više razloga. S jedne strane, sam akreditacijski postupak je skup i mnoge ustanove si ga ne bi mogle priuštiti te bi time bile stavljene u neravnopravan položaj s velikim sustavima iako mogu dati izvrsne ishode učenja. Drugi razlog proizlazi iz prvoga i doveo bi naglo do pojave neprihvatljivog deficita

ustanova na tržištu koje mogu izdavati certifikate, osiguravajući monopol samo velikim sustavima, što čitav koncept čini neprihvatljivim.

Smatramo da u ovom trenutku nedovoljan broj ustanova provodi adekvatno i pouzdano vrednovanje na vjerodostojan način, i da je to jedna od najvažnijih slabosti današnjeg sustava za obrazovanje odraslih. Zbog toga smatramo da akreditacijski sustav za osiguravanje kvalitete treba razdvojiti od akreditacijske metodologije za ustanove koje provode vrednovanja i dodjeljuju certifikate i za svaki od ova dva sustava razviti poseban pristup.

Ističemo da je izgradnja učinkovitog akreditacijskog sustava iznimno važan dio sustava vanjskog vrednovanja ustanova u postupku osiguravanja kvalitete u sustavu obrazovanja odraslih jer predstavlja najbolji način uvođenja kvalitete koja se danas ocjenjuje nedovoljnom. Pravilno postavljene akreditacijski sustavi imaju iznimno blagotvoran utjecaj na kvalitetu obrazovanja, pa takve sustave treba uvoditi, poticati stimulativnim mjerama i pratiti njihov učinak. Za nadležna tijela postojanje odobrenih akreditacijskih sustava treba predstavljati osnovu za dodjelu posebnih zakonskih povlastica i njihovo uključivanje u razvoj obrazovnog sustava kao partnera gdje god je to moguće. Za sve ustanove, akreditacije trebaju biti motivacijski mehanizam za uvođenje kvalitete. Za polaznike i sve građane RH one znače važno poboljšanje kvalitete obrazovanja, no opet samo ukoliko se koriste ugledni, neovisni i pouzdani akreditacijski sustavi, što nažalost nužno ne mora biti slučaj, pa i ovome u provedbi treba pristupiti s posebnom pozornošću.

Akreditacije ovise o djelatnostima kojima se ustanove bave, pa postoji više vrsta akreditacija s obzirom na predmet njihova fokusa. Primjeri dostupnih akreditacija koje se danas koriste u školama stranih jezika:

ISO je ugledna generička akreditacija koja uglavnom certificira organizacijsku kvalitetu ustanove, ali ne i kvalitetu isporučenog obrazovanja, pa njen značaj za obrazovanje nije zadovoljavajući.

EAQUALS – jedina akreditacija u obrazovnom sustavu koja je usmjerena na cijeli sustav, prije svega na izvedbu nastave i rezultat obrazovnog procesa. Specifično je razvijena za jezičnu nastavu, ali je filozofija vrednovanja primjenjiva na bilo koju vrstu obrazovanja i predstavlja iznimno kvalitetan mehanizam bez konkurencije u EU praksi.

Znak HRVATSKA KVALITETA Hrvatske gospodarske komore razvijan je više godina za škole stranih jezika i temelji se na EAQUALS-ovoj akreditacijskoj shemi. Ovu akreditaciju treba izdvojiti s posebnom pažnjom jer je riječ o vrhunskom instrumentu koji se konceptom i kvalitetom daleko izdvaja od svih sličnih u obrazovanju po čitavoj vertikali. Na Međunarodnom andragoškom simpoziju o kvaliteti održanom 2015. u Zadru održali smo radionicu čiji je cilj bio predstaviti ovaj akreditacijski model i istražiti mišljenje rukovodećeg kadra ustanova za obrazovanje odraslih o primjenjivosti ovog sustava za sve vrste obrazovanja odraslih. Opći je zaključak bio da je riječ o PRIMJENJIVOM PROIZVODU VRHUNSKE KVALITETE koji je moguće razmjerno jednostavno modificirati da bi se prilagodio svim vrstama obrazovanja, pa ga u ovom upitniku i snažno preporučujemo kao model za akreditiranje kvalitetnih ustanova za obrazovanje odraslih, a HGK kao nositelja takvog akreditacijskog sustava ukoliko MZOS ostane pri tome da akreditacijska tijela trebaju ostati neovisna i izvan sustava.

11. Mislite li da bi se rezultati anketa kandidata vrednovanja trebali koristiti u postupcima vanjske evaluacije ponuđača vrednovanja od strane akreditacijske agencije? Ako da, kako?

Da. U akreditacijskoj proceduri ankete kandidata vrednovanja nose određeni broj bodova, a općim pravilima utvrđuje se detaljno razina težine nedostatka (blaži nedostaci koje je lako otkloniti imenuju se u preporukama koje ustanove trebaju provesti do iduće inspekcije, a teži nedostaci imenuju se zahtjevima koji se moraju ispuniti prije dodjele akreditacije). Primjerice, konstantno loše ankete upućuju jasno na nekvalitetu i takve ustanove NE MOGU biti akreditirane sve dok se ne pokaže promjena i utvrdi krivulja poboljšanja koja prelazi zadani prag (postotne kriterije treba razraditi u priručniku za inspektore).

Dokumentiranje

12. Je li opravdano čuvati svu ispitnu dokumentaciju kandidata vrednovanja (koji su kao rezultat vrednovanja dobili javnu ispravu) za potrebe provedbe eksterne evaluacije od strane akreditacijske agencije?

Trebalo bi propisati rok u kojem se dokumentacija mora čuvati (obično godinu dana). Akreditacijska agencija bi tada morala provoditi redovitu eksternu evaluaciju određenog broja institucija slučajnim odabirom.

Ustanove imaju velike tehničke probleme s čuvanjem ispitne dokumentacije u očevidnicima koja u kratkom vremenu dovodi do gomilanja materijala. S druge strane, treba imati na umu da se ispitna

dokumentacija može krivotvoriti (!), pa ona u današnjoj praksi ne predstavlja nužno vjerodostojan dokaz o autentičnosti provedenog vrednovanja. U praksi, tek bi se u zahtjevnom i dugotrajnom sudskom postupku možda utvrdilo okolnosti provedbe ispita, no takav postupak je skup i neučinkovit na većem uzorku polaznika, što se i pokazalo u praksi. Zbog toga smatramo da bi ustanove trebalo svakako osloboditi od obveze čuvanja ispitne dokumentacije kandidata u očevidnicima.

Ističemo i ovdje da se fokus sa kontrole administracije treba premjestiti na kontrolu/mjerenje ishoda učenja u odnosu na izdanu javnu ispravu, čime bi sve druge mjere osiguravanja vjerodostojnosti javnih isprava postale posve nepotrebne. U Irskoj su, primjerice, ovome pokušali doskočiti snimanjem ispita koje inspektori mogu pregledati u svakom trenutku. Zakonodavne napore nadležnih tijela treba usredotočiti na osiguravanje vjerodostojnosti vrednovanja koje više ne bi mogle provoditi ustanove posve samostalno, nego putem pouzdanog oblika vanjskog vrednovanja (ispitni centar, mješovita ispitna povjerenstva s vanjskim ekspertima, ovlaštene ugledne međunarodne institucije (Britanski savjet ili Goethe Institut za jezike, npr., odnosno neovisni ispitivači za industrijske certifikate u informatici), za što bi za svaku vrstu obrazovanja trebalo predvidjeti najprihvatljiviji ili najdostupniji model vanjskog vrednovanja koji bi bio financijski prihvatljiv za sve sudionike vrednovanja.

ICT sustav

- 13. Je li nužno da ustanove podatke o kandidatima kojima su dodijelile certifikate (svjedodžbe, diplome i druge javne isprave) dostavljaju Ministarstvu kroz nacionalnu ICT infrastrukturu? Ako da, koje bi podatke minimalno takav registar trebao sadržavati o svakom kandidatu / ispravi?**

Da, svakako. Podaci u registru identični su propisanim podacima za matičnu knjigu i javnu ispravu i uređeni su Zakonom o obrazovanju odraslih.

Organizacije

- 14. Koji tipovi organizacija bi trebali moći dobiti akreditaciju za vrednovanje (samo obrazovne organizacije, bilo tko tko zadovolji formalne uvjete...) i treba li to ovisiti o obrazovnoj razini (npr. može li poslodavac izdavati nakon ispita certifikate i druge javne isprave na razini visokog obrazovanja)?**

Po našem mišljenju koje ima potvrdu u anglosaksonskoj praksi, bilo koja pravna i fizička osoba koja može dokazati kompetentnost i udovoljavanje uvjetima za postizanje očekivanih ishoda učenja može biti akreditirani provoditelj kako obrazovanja, tako i vrednovanja. Ukoliko to nisu obrazovne organizacije, Akreditacijska agencija bi morala akreditirati pojedinačno stručnjake za određena područja (imenom i prezimenom) jer se iza naziva „poslodavac“ mogu kriti nekompetentne osobe. U hrvatskoj praksi zakonodavni okvir pruža dugogodišnji otpor takvim mogućnostima, pa su istinska reformska nastojanja teško provediva bez opsežne prilagodbe zakonskog okvira. Od najveće je važnosti da postupak dodjele akreditacijskih ovlasti bilo kojoj vrsti organizacije ili fizičke osobe bude izvršen od strane ekspertnog tima s praktičnim kompetencijama najviše razine, pri čemu se često pogrešno podrazumijeva angažiranje nositelja s najvišim akademskim titulama, ali bez praktičnog dugogodišnjeg iskustva, staža, pa čak i interesa u obrazovanju odraslih. Zbog toga je upravo imenovanje provedbenih nositelja akreditacijskog sustava jedna od najosjetljivijih faza postavljanja sustava uvođenja i osiguravanja kvalitete i potrebno joj je pristupiti s najvećom pažnjom.

Dodjela kvalifikacije

- 15. Što sve, osim nedostatka pravne osnove (pravilnika o vrednovanju), smatrate da su trenutno najveće prepreke uvođenju priznavanja i vrednovanja u Hrvatskoj?**

Prvo je nedostatak stručnjaka a drugo je kulturološka komponenta – u Hrvatskoj svi zaziru od vrednovanja i provjera i to smatraju ograničavanjem svojih sloboda. Za to će trebati dosta vremena da provjeru kvalitete smatraju uobičajenim postupkom

- 16. Smatrate li da bi ustanova X trebala izdati učeniku / studentu certifikat (diplomu) ustanove X ako ona/on dolazi sa ¾ skupova ishoda učenja položenih kroz vrednovanje na toj ili na drugoj ustanovi akreditiranoj za vrednovanje, a preostalu ¼ položi nakon odslušane nastave na ustanovi X?**

Ustanova X bi morala imati pravo provjeriti vjerodostojnost ishoda učenja stečenih u drugoj ustanovi. Ovakve kombinacije bez provjere bi mogla odobriti samo Agencija za akreditaciju ili Ministarstvo.

Dodjela kvalifikacije

- 17. Smatrate li dobrim rješenjem uvesti mogućnost izdavanja kvalifikacije direktno od strane Ministarstva osobi koja je svih 100% skupova ishoda učenja položila kroz vrednovanje ili kroz formalno obrazovanje kod niza organizacija, ali niti u jednoj većinu? Imate li neki drugi prijedlog kako i tko bi takvoj osobi mogao izdati kvalifikaciju (budući da obrazovne ustanove obično ne žele izdati svoju „diplomu“ osobi koja je kod njih položila samo manji dio ukupnog sadržaja kvalifikacije.**

Odgovor je kao pod 16. Ističemo da se u upitniku sustavno ne vodi računa o vjerodostojnosti postupka vrednovanja. Evo koliko je to važno: kao i kod provedbe obrazovnih programa, CIJELI HKO KONCEPT past će ukoliko se previdi važnost vjerodostojnog mjerenja ishoda učenja. Sadašnji sustav obrazovanja odraslih upravo je zato neuspješan jer je ustanovama dana mogućnost samostalno vrednovati znanje vlastitih polaznika i izdavati javne isprave na temelju takvog vrednovanja a bez ozbiljnih zaštitnih mehanizama, što se nažalost može često pretvoriti u unosnu industriju izdavanja certifikata bez pokrića. Zato mislimo da je puno važnije u prethodnom koraku osigurati da postupak vrednovanja bude pouzdan i zaštićen od zlouporaba, a tek onda definirati tko će i kako moći izdavati kvalifikacije na temelju položenih skupova ishoda učenja u različitim organizacijama. Kada se to dogodi, više neće biti važno tko će moći izdavati kvalifikacije, jer će jedan od najvažnijih reformski ciljeva HKO-a već biti ispunjen, a to je da kompetencije koje se certificiraju uistinu postoje.

Pravo pristupanja

- 18. Smatrate li da bi bilo nužno uvoditi dobna ili druga ograničenja pristupanju ispitima vrednovanja i ako da u kojim slučajevima i kakva?**

Za strane jezike nema dobnih ograničenja, no za očekivati je da neke druge vrste kompetencija ona mogu postojati, i zato ih treba zasebno definirati za svaki tip obrazovnog programa (npr. radi zaštite ili sigurnosti polaznika i drugih osoba kao što je vozački ispit, posao zaštitara, rukovatelja raznim strojevima i druga zanimanja koja uključuju visoku razinu samostalnosti i odgovornosti).

Prilog 2. – Kvantitativni instrumenti K2 i K3

Instrument K2

Budući da je ova anketa anonimna, molimo Vas recite nam prvo nešto o sebi stavljanjem oznake x u polje ispod odgovora koji najbolje opisuje činjenično stanje.

Vaša uloga u sustavu visokog obrazovanja je:

Nastavnik, provodim nastavu i ispite	Administrativna osoba koja ne sudjeluje u provedbi nastave ili ispita	Dionik izvan sustava visokog obrazovanja (npr. poslodavac)	Student	Predstavnik regulatornog tijela ili ministarstva koji je vezan uz visoko obrazovanje	Ništa od navedenog

Ocijenite Vaše poznavanje koncepta ishoda učenja, kvalifikacijskog okvira i vrednovanja znanja (provedbe ispita) u visokom obrazovanju.

Stručnjak sam u ovom području	Imam iskustvo u visokom obrazovanju i poznat mi je donekle kvalifikacijski okvir	Poznat mi je koncept vrednovanja znanja i ishodi učenja ali ne poznajem baš kvalifikacijski okvir	Svi ovi koncepti su mi razmjerno nepoznati	Ništa od navedenog

A) Je li važna kvaliteta rada i vrsta organizacije kojoj se dodjeljuje ovlaštenje za provedbu vrednovanja i dodjelu certifikata¹ u visokom obrazovanju (pet povezanih pitanja, zaokružite broj ispod odgovora koji najbolje odgovara Vašem stavu)?

Ovlaštenje za vrednovanje neformalnog i informalnog učenja i dodjelu certifikata u visokom obrazovanju trebalo bi dodijeliti:

	uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	ništa se ne slažem	uglavnom slažem	potpuno slažem	Ne znam ili ne želim odgovoriti
bilo kojoj zainteresiranoj pravnoj ili fizičkoj osobi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i	1	2	3	4	5	0

¹ Pod certifikatom mislimo na sve vrste potvrda i javnih isprava koje studenti dobivaju temeljem ostvarivanja ishoda učenja ili prikupljanja ECTS bodova, poput potvrda o položenim kolegijima, prijepisa ocjena, diploma, potvrda o položenim ishodima učenja i sl.

standardima (angažirati odgovarajuće ispitivače, osigurati odgovarajuću opremu, voditi propisane zapise o vrednovanju...).

isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima, neovisno o usklađenosti studijskih programa koje već provodi i polja u kojem želi provoditi vrednovanje.

1	2	3	4	5	0
---	---	---	---	---	---

isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program koji pokriva polje u kojem želi provoditi vrednovanje, ako se obveže da će postupak provoditi u skladu sa s utvrđenim kriterijima i standardima.

1	2	3	4	5	0
---	---	---	---	---	---

isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje i koja u postupku reakreditacije NIJE dobila pismo očekivanja.

1	2	3	4	5	0
---	---	---	---	---	---

isključivo zainteresiranoj visokoškolskoj ustanovi koja prije toga već ima akreditaciju za „klasični“ studijski program u polju u kojem želi provoditi vrednovanje te dodatno ima i certifikat za uspostavljeni sustav osiguravanja kvalitete dodijeljen od AZVO, čime garantira visoku kvalitetu uspostavljenih procesa.

1	2	3	4	5	0
---	---	---	---	---	---

B) Koliko je važan način provedbe vrednovanja, kriteriji donošenja odluke o dodjeli certifikata i dokumentiranje postupka vrednovanja (pet povezanih pitanja)?

6. Hrvatska slijedom preporuke vijeća Europske Unije o uvođenju vrednovanja (2012/C 398/01) treba svojim građanima omogućiti da certifikati i diplome dobivane temeljem vrednovanja imaju potpuno jednaku vrijednost kao i one dobivene na temelju formalnog obrazovanja.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

7. Da bi certifikati i diplome dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju formalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

8. Ukoliko nije drugačije navedeno, kada se govori o ishodima učenja misli se na minimalne ishode učenja odnosno na minimalno prihvatljiv standard (prag) prolaska.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

9. Skup ishoda učenja koji student polaže ima ukupno 4 ishoda. Provedeni ispit je pokazao da student zadovoljava tri ishoda učenja, čak zna i dosta više od standarda izrečenog ishodom učenja, ali nije zadovoljio četvrti odnosno nije u stanju napraviti ono što je izrečeno tim ishodom učenja. Ishodi su usmjereni na četiri razmjerno neovisna elementa znanja. Takav student ipak treba položiti čitav skup ishoda učenja i dobiti certifikat.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

10. Da bi postupak vrednovanja i dodjela potvrde (certifikata) o prolasku skupa ishoda učenja bio transparentan i valjan nužno je vrednovati i po mogućnosti dokumentirati rezultat svakog ishoda učenja unutar skupa, neovisno o veličini skupa.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

C) Kako se koriste certifikati, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem (pet povezanih pitanja)?

11. Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

12. Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

13. Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

14. Kako bi se osigurala što bolja mobilnost studenta između programa i time bolja mogućnost izgradnje karijere treba izrađivati što manje skupove ishoda učenja tako da studentu bude na drugoj ustanovi ili drugom programu moguće priznati čim veći broj skupova koji su ugrađeni u oba programa.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

15. Visoka učilišta radi poticanja horizontale mobilnosti studenata trebaju razvijati skupove ishoda učenja tako da studenti mogu skupove prikupljene na programu iz jednog polja koristiti i u programima iz drugih polja. Primjerice, studentu upisanom na program strojarstva bi trebao moći automatski priznati skupove ishoda učenja iz matematike prikupljene za vrijeme prethodnog studiranja na programu elektrotehnike ili građevine.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

D) Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti (sedam povezanih pitanja)?

16. Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzacijama i „prodaji“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja).

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

17. Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štiti“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih certifikata i diploma te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranju unutar procesa.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

18. Opravdano je kod vrednovanja inzistirati na arhiviranju kompletne ispitne dokumentacije svakog kandidata u tom procesu radi mogućnosti kasnijeg uvida u postupcima eksterne evaluacije.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

19. Opravdano je i za vrednovanje inzistirati na korištenju centralnog ICT sustava (npr. ISVU) u koji bi se unosili svi podaci o kandidatima vrednovanja, uključivo i digitalizirani ispitni sadržaj.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

20. Opravdano je za vrednovanje inzistirati na korištenju budućeg nacionalnog anketnog on-line sustava u kojem bi kandidati davali odgovore o zadovoljstvu sa provedenim postupkom i njegovim elementima.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

21. Opravdano je da ustanove koje vrše vanjsko vrednovanje imaju automatski pristup anonimiziranoj dokumentaciji svih kandidata vrednovanja (i iz ostalih akreditiranih ustanova za vrednovanje) unutar istih sektora.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

22. Ukoliko vrednovanje provodi visoko učilište koje provodi i „klasični“ studijski program iz istog polja te ukoliko vrednovanje provode isti nastavnici (ispitivači) koji provode i studijski program, eventualni nalaz vanjske evaluacije o malverzacijama u provedbi vrednovanja trebao bi imati utjecaj i na rezultat akreditacije studijskog programa.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

Instrument K3

Budući da je ova anketa anonimna, molimo Vas recite nam prvo nešto o sebi stavljanjem oznake x u polje ispod odgovora koji najbolje opisuje činjenično stanje.

Najviša do sada završena razina Vašeg obrazovanja je:

Osnovna škola	Srednja škola	Preddiplomski studij	Diplomski studij	Magisterij ili doktorat znanosti		Ništa od navedenog

Vaše dosadašnje radno iskustvo u području za koje pristupate vrednovanju je:

Maje od 1 godine	1 do 3 godine	3 do 7 godina	Više od 7 godina		Ništa od navedenog

A) Koji su mogući razlozi pristupanja vrednovanju (pet povezanih pitanja)?

1. Dogodilo Vam se već da usprkos znanju, vještinama i iskustvu niste mogli dobiti novi posao ili napredovati na postojećem poslu samo radi manjka formalne kvalifikacije (diplome)?

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

2. Kada birate obrazovni program važno Vam je da uz znanja i vještine daje i javnu ispravu (formalnu diplomu / uvjerenje)?

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

3. Vrednovanje je odličan instrument kojim postojeća znanja i vještine mogu iskoristiti kao gradivne elemente za stjecanje budućih kvalifikacija?

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

4. Očekujem da će poslodavci službene certifikate o položenim ishodima učenja na temelju vrednovanja cijeliti jednako kao da sam ista znanja i vještine stekao u formalnom obrazovanju (za zapošljavanje, napredovanje...)?

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

5. Očekujem da će obrazovne ustanove (npr. sveučilišta) službene certifikate o položenim ishodima učenja na temelju vrednovanja cijeniti jednako kao da sam ista znanja i vještine stekao u formalnom obrazovanju i da će mi tako položene elemente kolegija priznati i osloboditi me pohađanja i polaganja?

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

B) Kako bi bilo najbolje informirati i podržati potencijalne kandidate u postupku vrednovanja (četiri povezana pitanja)?

6. Vrednovanje kao novu mogućnost koja će biti dostupna hrvatskim građanima treba promovirati Ministarstvo kroz različite nacionalne kampanje?

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

7. Ustanove koje budu akreditirane za provedbu vrednovanja trebaju potencijalnim kandidatima pružiti sve nužne informacije o postupku vrednovanja, primjerima ispitnih pitanja i osigurati im osobu koja im može dati dodatne informacije.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

8. Vjerujem da mi je radi procjene sposobnosti da položim ispit za pojedini skup ishoda učenja potreban u ustanovi koja provodi vrednovanje i karijerni savjetnik / mentor sa kojim ću razgovarati u fazi pripreme za vrednovanje.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

9. Vrednovanju bih pristupio jedino ukoliko mu je cijena.

Besplatno (plaća netko drugi)	Znatno jeftinije od obrazovanja za isti certifikat	Nešto jeftinije od obrazovanja za isti certifikat	Jednako kao i obrazovanje za jednaki certifikat.	Ne bih koristio vrednovanje neovisno o cijeni		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

C) Kako se koriste certifikati, bodovi i diplome ostvarene vrednovanjem i priznavanjem?

10. Hrvatska slijedom preporuke vijeća Europske Unije o uvođenju vrednovanja (2012/C 398/01) treba svojim građanima omogućiti da certifikati i diplome dobivane temeljem vrednovanja imaju potpuno jednaku vrijednost kao i one dobivene na temelju formalnog obrazovanja.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

11. Da bi certifikati i diplome dobivani temeljem vrednovanja imali potpuno jednaku vrijednost kao i oni dobiveni na temelju formalnog obrazovanja trebalo bi ih dodjeljivati provedbom ispita koji su ispitnim sadržajem i postupkom potpuno jednaki kao i oni koji se provode u redovnom obrazovanju.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

12. Ukoliko građanin u akreditiranoj ustanovi za vrednovanje na temelju ispita koji je potpuno jednak kao i onaj u formalnom obrazovanju dobije potvrdu da je položio 5 skupova ishoda učenja, neovisno u kojoj akreditiranoj ustanovi je položio ispit, ima pravo da mu se taj rezultat automatski prizna u drugoj ustanovi koja u svom studijskom programu ima ugrađene identične skupove ishoda učenja.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

13. Ukoliko student ima na temelju vrednovanja potvrdu o položenim skupovima ishoda učenja kojima je obuhvaćeno barem $\frac{3}{4}$ kolegija, takvom studentu treba automatski priznati čitav kolegij i osloboditi ga pohađanja i polaganja.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

14. Trebalo bi težiti djelomičnom priznavanju kolegija tako da student koji na temelju vrednovanja ima položeno 4 od 5 skupova ishoda učenja koji su dio kolegija, dobije upravo ta 4 priznata, ali peti skup ishoda mora odvojeno polagati da bi položio kolegij.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

15. Visoka učilišta radi poticanja horizontale mobilnosti studenata trebaju razvijati skupove ishoda učenja tako da studenti mogu skupove prikupljene na programu iz jednog polja koristiti i u programima iz drugih polja. Primjerice, studentu upisanom na program strojarstva bi trebao moći automatski priznati skupove ishoda učenja iz matematike prikupljene za vrijeme prethodnog studiranja na programu elektrotehnike ili građevine.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

C) Kakvo osiguravanje kvalitete vrednovanja i priznavanja bi bilo primjereno našoj kulturi i našem sustavu vrijednosti (sedam povezanih pitanja)?

16. Postupak provedbe vrednovanja značajno je više ugrožen eventualnim malverzijama i „prodajom“ diploma od klasičnog postupka studiranja (stjecanja i vrednovanja).

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

17. Postupak provedbe vrednovanja treba značajno jače „štititi“ sustavom osiguravanja kvalitete kako bi se osigurala vjerodostojnost svih dodijeljenih certifikata i diploma te je stoga opravdano inzistirati i na više dokumentiranja unutar procesa.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

18. Opravdano je za vrednovanje inzistirati na korištenju budućeg nacionalnog anketnog on-line sustava u kojem bi kandidati davali odgovore o zadovoljstvu sa provedenim postupkom i njegovim elementima.

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

19. Radi osiguravanja kvalitete postupka vrednovanja ono bi se moralo moći provoditi samo u ustanovama koje imaju već akreditirane obrazovne programe iz tog područja?

uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	niti se slažem niti se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem		Ne znam ili ne želim odgovoriti
1	2	3	4	5		0

IX. Životopis autora s popisom objavljenih djela

Mislav Balković je rođen 1975 u Zagrebu, diplomirao je i magistrirao na Fakultetu elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu. Od 1998 je vezan uz područje obrazovanja, a od 2000 stalno je zaposlen u učilištu Algebra na mjestu ravnatelja gdje pokreće i sudjeluje u izvođenju ključnih razvojnih projekata Algebra grupe. Od 2006 intenzivno se bavi pripremanjem projektnih prijedloga za financiranje i to za različite ustanove, udruge i javne institucije unutar domaćih i međunarodnih programa. Posebno je aktivan u područjima obrazovanja odraslih, visokog obrazovanja, obrazovnih usluga za osobe sa invaliditetom i izgradnje obrazovnih politika unutar sustava strukovnog i visokog obrazovanja. Aktivno je uključen u inicijative koje promiču obrazovanje na svim razinama, član je niza stručnih tijela i udruga te predsjednik Hrvatske udruge poslodavaca u obrazovanju (HUP-UPO), a od 2015 godine je i predsjednik sektorskog vijeća za elektrotehniku i računarstvo sukladno Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Mislav je također dvije godine bio član Advisory Committee on Vocational Training (ACVT) pri European Commission DG - Education & Culture (2011 - 2013), član međuresornog radnog tijela za praćenje potreba tržišta rada pri AZVO (od 2010) te je od 2011 bio član Nacionalnog Vijeća za visoko obrazovanje, a do travnja 2016 je bio član Nacionalnog vijeća za znanost, visoko obrazovanje i tehnološki razvoj. Mislav je bio aktivno involviran na uspostavi Hrvatskog kvalifikacijskog okvira kroz povjerenstvo Vlade RH za uspostavu HKO-a i radnu skupinu za pripremu pravilnika o priznavanju neformalnog i informalnog učenja, te je bio član Nacionalnog operativnog tijela za izradu strategije odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije gdje je predstavljao hrvatske poslodavce. Mislav je od 2014 do 2015 bio koordinator Povjerenstva Gospodarsko socijalnog vijeća za obrazovanje, zapošljavanje i tržište rada, te je od 2014 do 2016 bio zamjenski član Gospodarsko socijalnog vijeća Republike Hrvatske. Vodio je tridesetak značajnih projekata u visokom obrazovanju i gospodarstvu te je autor desetak stručnih i znanstvenih radova i nekoliko knjiga od kojih su važniji:

1. Balković, M., Dželalija, M., & Šimović, V. (2015). Stakeholders attitudes and expectations in respect to value and implementation principles of recognition of prior learning in Croatia. *International Journal of Innovation and Learning*, (IN PRESS).
2. Balković, M., Đambić, G., & Jančić, Z. (2015). Model of Information System for recognition of non-formal and informal learning in higher education. 2015 Proceedings of the 38th International Convention MIPRO - Computers in Education, Rijeka, Hrvatska, ISBN

978-953-233-083-0, ISSN 1847-3938 str. 775 – 781 (predavanje, međunarodna recenzija, objavljeni rad, znanstveni)

3. M. Balković, S. Grgić, K. Šarkanj, „Metodologija izrade standarda zanimanja i standarda kvalifikacije za tržište rada,, Međunarodna stručna konferencija me4catalogue, Zbornik radova međunarodne stručne konferencije, ISBN 978-953-6048-76-2, 2014, Sl. Brod, Hrvatska, str. 11-20 (predavanje, domaća recenzija, objavljeni rad, stručni)

4. M. Dželalija, M. Balković, „Theoretical Base for Multidimensional Classification of Learning Outcomes In Reforming Qualifications Frameworks“, Interdisciplinary Description of Complex Systems – INDECS, (ISSN 1334-4676), (ISSN 1334-4684), Zagreb, Hrvatska, 2014 str. 151-160 (međunarodna recenzija, objavljeni rad, znanstveni)

5. M. Balković, N. Bačun Lebarović, H. Balen, "Prijedlog entitetsko-relacijskog modela podataka registara Hrvatskog kvalifikacijskog okvira", - MIPRO 2014, Računala u obrazovanju CE, Svibanj 2014, Opatija, Hrvatska, 2014, str. 1110-1115 (međunarodna recenzija, objavljeni rad)

6. M. Balković, T. Kristof, Z. Morić, “Analysis of national qualifications frameworks governance architectures and presentation of Croatian model”, 24th international DAAAM Symposium, Zadar, 2013, (međunarodna recenzija, objavljeni rad)

7. H. Belani, I. Ljubi, M. Balković, “Information and Communication Technology Services for Augmentative and Alternative Communication: a Croatian Perspective”, The 26th BCS Conference on Human Computer Interaction, Proceedings of HCI 2012, Birmingham, 2012 (međunarodna recenzija, objavljeni rad, znanstveni)

8. M. Balković, T. Krištof, „Methodology of Qualification Standard Development in ICT Based on Competences Matrix Model“, Annals of DAAAM for 2011 & Proceedings of the 22nd International DAAAM Symposium, 23-26th November 2011, Vienna, Austria, Volume 22, No. 1, ISSN 1726-9679, ISBN 978-3-901509-83-4, Katalinic, B. (Ed.), str. 0009-0010, Published by DAAAM International Vienna, Vienna (međunarodna recenzija, objavljeni rad)

9. M. Baković, M. Korač, „Methodology used for qualification standard and curriculum; “Technician for computing” development based on the learning outcomes concept and labor market analysis“ – MIPRO 2011, Računala u obrazovanju CE, Svibanj 2011 Proceedings of the 34th International Convention, Opatija, Hrvatska str. 1039 - 1044 (međunarodna recenzija, objavljeni rad)

10. M. Balković, D. Kučak, „Organizational Design Strategies in Higher Educational Institutions in Accordance with Electronic Learning and Teaching Environment” – INFUTURE

2009: "Digital Resources and Knowledge Sharing", Zagreb, 2009. str. 521 - 530

(prezentacija, međunarodna recenzija, objavljeni rad, znanstveni)

11. M. Balković, A. Marusić „PC based system for recording and analysis of disturbances in power systems“, Annals of DAAAM for 2003 & Proceedings of the 14th International DAAAM Symposium, Beč, 2003 (međunarodna recenzija, objavljeni rad, znanstveni)

12. M. Balković, A. Marusić „Računalom podržani sustav za registraciju i analizu poremećaja u elektroenergetskim postrojenjima, Savjetovanje EDZ – 2003 „ELEKTROTEHNIKA U TEORIJI I PRAKSI“, Zagreb, 2003. (međunarodna recenzija, objavljeni rad, znanstveni)

Knjige:

1. Balković, M., & Dzelalija, M. (2015). Smjernice i postupci za priznavanje i vrednovanje neformalnog i informalnog učenja istraživanja potreba tržišta rada te razvoj i vredovanje ishoda učenja u visokom obrazovanju. Zagreb, Croatia: Agencija za znanost i visoko obrazovanje Republike Hrvatske. Retrieved from

https://rpl.azvo.hr/images/documents/Smjernice_i_postupci.pdf

2. Dzelalija, M., & Balković, M. (2014a). Recognition of Prior Learning in EU Context and Globally (First edit.). Zagreb, Croatia: Agencija za znanost i visoko obrazovanje Republike Hrvatske. Retrieved from <https://rpl.azvo.hr/en/activities/9-news/51-priznavanje-prethodnog-ucenja-u-kontekstu-europske-unije-i-na-svjetskoj-razini-objavljeno-izvjesce-o-istrazivanju>