

K internacionalizaciji
obrazovanja -
Sudjelovanje Republike
Hrvatske u Programu
za cjeloživotno učenje



AGENCIJA ZA
MOBILNOST I
PROGRAME EU



Erasmus+



Ministarstvo znanosti i obrazovanja

**K INTERNACIONALIZACIJI OBRAZOVANJA –
SUDJELOVANJE REPUBLIKE HRVATSKE U
PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE**

IMPRESUM

K INTERNACIONALIZACIJI OBRAZOVANJA – SUDJELOVANJE REPUBLIKE HRVATSKE U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE

NAKLADNIK:

Agencija za mobilnost i programe EU

ZA NAKLADNIKA:

mr. sc. Antonija Gladović, ravnateljica

UREDNICI:

Ivan Milanović-Litre, Ivana Puljiz, Filip Gašparović

AUTORI ISTRAŽIVAČKIH IZVJEŠTAJA:

dr. sc. Branko Ančić, Nikola Baketa, doc. dr. sc. Marija Brajdić
Vuković, doc. dr. sc. Ksenija Klasnić

OSTALI AUTORI:

Viktor Koska, Ivana Puljiz, Filip Gašparović

KORDINATORICE PROJEKTA:

Natalija Lukić Buković, Ivana Puljiz

ČLANOVI KONZULTATIVNE SKUPINE:

Dora Burul (Erasmus studentska mreža), dr. sc. Jasminka Buljan
Culej (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja),
Ivana Dadić (Hrvatska gospodarska komora), Ingrid Jurela Jarak
(Ministarstvo znanosti i obrazovanja), mr. sc. Loredana Maravić
(Ministarstvo znanosti i obrazovanja), Lenka Radišić (Hrvatska
gospodarska komora), Ksenija Rukavina (Ministarstvo znanosti
i obrazovanja), Andreja Uroić Landekić (Ministarstvo znanosti i
obrazovanja)

LEKTURA:

Ivan Milanović-Litre

KOREKTURA:

Ivan Milanović-Litre

GRAFIČKO OBLIKOVANJE:

KO:KE kreativna farma

FOTOGRAFIJE:

Luka Mjeda

TISAK:

Printera

NAKLADA:

720 primjeraka

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000947228.
ISBN 978-953-57504-8-2
Zagreb, prosinac 2016.

© Agencija za mobilnost i programe EU
Frankopanska 26, 10000 Zagreb, Hrvatska
T. +385 (0) 1 5005 635
F. +385 (0) 1 5005 699
info@mobilnost.hr
www.mobilnost.hr

Ova se publikacija financira uz podršku sredstava Europske komisije. Publikacija odražava isključivo stajališta autora publikacije i Komisija se u tom slučaju ne može smatrati odgovornom za navedena stajališta.

Izrazi koji se koriste u ovoj publikaciji koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu, obuhvaćaju na jednak način i muški i ženski rod.

SADRŽAJ

PREDGOVOR	6
UVOD	8
I. PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE: KONTEKST OBRAZOVNIH POLITIKA, CILJEVI I STRUKTURA PROGRAMA	14
1.1. Cjeloživotno učenje u europskim i nacionalnim obrazovnim politikama	14
1.2. Ciljevi i struktura Programa za cjeloživotno učenje	21
II. PREPORUKE ZA UNAPREĐENJE PROVEDBE PROGRAMA ERASMUS+	30
2.1. Predškolski odgoj i obrazovanje, osnovno i srednje obrazovanje i obrazovanje odraslih	31
2.2. Visoko obrazovanje	40
III. EVALUACIJA UTJECAJA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE I VISOKA UČILIŠTA U REPUBLICI HRVATSKOJ	50
Izvršni sažetak	50
1. EVALUACIJA SEKTORSKIH PROGRAMA COMENIUS, GRUNDTVIG I LEONARDO DA VINCI	60
1.1. Ciljevi i doseg istraživanja	60
1.2. Metodološki dizajn i provedba istraživanja	61
1.2.1. Istraživačke metode	61
1.2.2. Kvantitativno istraživanje	62
1.3. Empirijski nalazi	74
1.3.1. Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja	78
1.3.2. Upotreba novih pedagoških metoda	85
1.3.3. Razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija	92
1.3.4. Kapaciteti za upravljanje projektima	99
1.3.5. Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva	106
1.3.6. Razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava	114
1.3.7. Ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici	121
1.3.8. Europska dimenzija u obrazovanju	127
1.3.9. Osobni razvoj polaznika (djece, učenika)	133
1.3.10. Osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti	140
1.3.11. Institucionalne prepreke za sudjelovanje u projektima mobilnosti	146
1.3.12. Čine li Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig dobro obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj?	150
1.3.13. Literatura	157
2. EVALUACIJA SEKTORSKOG PROGRAMA ERASMUS	159
2.1. Program Erasmus u kontekstu internacionalizacije obrazovanja: pregled konteksta istraživanja i korištene literature	159
2.2. Ciljevi istraživanja i njihova operacionalizacija	163
2.3. Metodološki dizajn i provedba istraživanja	165
2.3.1. Namjeravani i ostvareni uzorci istraživanja	166
2.3.2. Terensko postupanje	168
2.3.3. Analiza podataka	169
2.3.4. Pitanja istraživačke etike	170

2.4. Pregled i diskusija nalaza triju metoda istraživanja	171
2.4.1. Počeci provođenja sektorskog programa Erasmus i ciljevi programa na razini visokih učilišta	171
2.4.2. Razvoj međunarodnih suradnji i akademske mobilnosti	174
2.4.3. Razvoj institucionalnih kapaciteta	190
2.4.4. Razvoj internih formalnih i neformalnih pravila i procedura i umrežavanje	215
2.4.5. Pitanja socijalne dimenzije programa Erasmus	221
2.4.6. Literatura	226
Biografije članova istraživačkog tima	227
IV. PROVEDBA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	232
Provedba Programa za cjeloživotno učenje – primjeri ustanova i projekata	232
V. PRILOZI	276
PRILOG 1: Pojmovnik	276
PRILOG 2: Anketni upitnik za sektorske programe Comenius, Grundtvig i Leonardo da Vinci	279
PRILOG 3: Sektorski programi Comenius, Grundtvig, Leonardo da Vinci – tablični prikazi rezultata istraživanja	310
PRILOG 4: Anketni upitnik za sektorski program Erasmus	337
PRILOG 5: Sektorski program Erasmus: deskripcija odgovora centralnih Erasmus koordinadora i osoba kojima je delegiran dio zadataka vezan uz provedbu programa Erasmus (ECTS koordinatori na sveučilišnim sastavnicama, osoblje fakultetskih ureda za međunarodnu suradnju)	362
PRILOG 6: Rezultati provedbe Programa za cjeloživotno učenje u Hrvatskoj od 2009. do 2014.	376

PREDGOVOR

Poštovani čitatelji!

Zadovoljstvo mi je predstaviti publikaciju koja, kako su me izvijestili savjetnici, po prvi put daje pregled i istraživački uvid u internacionalizaciju obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Dva su ključna cilja ovoga zajedničkoga projekta Ministarstva znanosti i obrazovanja i Agencije za mobilnost i programe Europske unije. Prvi je istraživanje utjecaja koji je na odgojno-obrazovne i visokoškolske ustanove te ustanove obrazovanja odraslih u Hrvatskoj polučio svojedobno najveći program Europske unije u području obrazovanja i osposobljavanja – Program za cjeloživotno učenje. Drugi je odrediti daljnje potrebne korake u svrhu jačanja internacionalizacije obrazovanja.

Spomenuvši internacionalizaciju potrebno je pojasniti kako je riječ o pojmu značenjski bogatijem i složenijem od pojma međunarodne suradnje koji se uvriježio u svakodnevnoj upotrebi. Internacionalizacija podrazumijeva međunarodne kontakte i suradnje koje u ustanovama nositeljicama ostvaruju trajniji, a poželjno i održiv utjecaj, vidljiv u institucionalnom posvajanju stečenih znanja, vještina i poželjnih praksi. Poetičnije i sažetije, riječ je o prožimajućem dodiru raznolikosti.

Duhovni temelji Hrvatske i najznačajnija postignuća u njezinoj povijesti redom su nastajali upravo razvojem i dobirom raznolikosti – bilo na užem prostoru, bilo interakcijama na širemu prostoru europskoga kulturnog kruga i izvan njega. Tako su i međunarodni kontakti desetljećima pa i stoljećima sastavni dio rada obrazovnih ustanova, napose onih visokoškolskih. Međutim, dosegom značajnija i sustavna internacionalizacija obrazovanja bilježi se tek uključivanjem u programe Unije u ovom području.

Uspostava Republike Hrvatske značila je, naime, početak obnavljanja i izgradnje sustavne međunarodne suradnje u području obrazovanja. Stoga me posebice raduje što su prvi koraci međunarodne suradnje učinjeni upravo u području visokoga obrazovanja – Pismom namjere o Fulbrightovu programu razmjene između Vlade Republike Hrvatske i Vlade Sjedinjenih Američkih Država, potpisanim 27. listopada 1992. Od toga smo vremena izgradili međudržavnu bilateralnu suradnju u području visokoga obrazovanja s više od 30 zemalja i uključili se u niz multilateralnih inicijativa. Naše su ustanove gradile međunarodne kontakte, a osiguravanju mogućnosti međunarodnih razmjena i stipendija značajno su pridonijeli hrvatski ogranci međunarodnih studentskih udruženja, nekolicina stranih vlada i zaklada te posebice Interuniverziteti centar u Dubrovniku. Službenim početkom euro-integracijskoga procesa u Hrvatskoj 2000. godine sustavu obrazovanja otvaraju se određene europske djelatnosti i programi, od kojih su najznačajniji TEMPUS i CARDS. Premda brojne i važne, spomenute su aktivnosti s obzirom na veličinu sustava i raspoloživa sredstva bile ograničene pa stoga bez potencijala da u svoje naslijeđe baštine veći i održiv međunarodni utjecaj na cjelokupan sustav obrazovanja.

Zato tek uključivanjem u Program za cjeloživotno učenje 2009. započinje prva značajnija faza internacionalizacije obrazovnoga sustava koja radi svoga opsega i dosega ima potencijal ostvariti mjerljiv utjecaj. Naime, u pet godina provedbe tog programa osigurano je 177 milijuna kuna za 1 691 projekt. Za dalji razvoj sustava obrazovanja svakako je poticajno što je Hrvatska u okviru aktualnoga programa Unije Erasmus+ u razdoblju od 2014. do 2020. osigurala oko milijardu kuna, od čega će oko 700 milijuna kuna raspoloživih projektnih sredstava biti dostupno sustavu obrazovanja. Osim što su instrumenti potpore jačanju europskih obrazovnih politika, programi su Unije također važan alat potpore nacionalnim politikama. Tako neki ciljevi i mjere Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014.) i pripadnoga Programa razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (2016.) Vlade Republike Hrvatske izvanrednu potporu mogu dobiti upravo kroz kvalitetne projekte u okviru programa Erasmus+.



_prof. dr. sc. Pavo Barišić

*Autor fotografije ministra je Toni Bitunjac, a ostale fotografije u publikaciji djelo su Luke Mjede.

U središtu je ove publikacije istraživanje utjecaja internacionalizacije kojim je obuhvaćeno 189 odgojno-obrazovnih ustanova, a sudjelovanju u istraživanju odazvalo se 956 osoba. Provedeno istraživanje nalazima i uvidima predstavlja dobro polazište za daljnji razvoj politika internacionalizacije obrazovanja temeljenih na podacima, jer po prvi put nudi znanstveno obrađene procjene i uvide sudionika u okviru relevantnoga uzorka. Nalazi istraživanja osnaženi iskustvima provedbe Programa za cjeloživotno učenje pretočeni su u Preporuke za unaprjeđenje programa Erasmus+ upućene čelnicima ustanova u sustavu obrazovanja: Agenciji za mobilnost i programe EU kao provedbenom nositelju programa Erasmus+ na nacionalnoj razini te Ministarstvu znanosti i obrazovanja kao tijelu nadležnom za strateško upravljanje programom. Stoga će, iz vizure obrazovne politike, mjera uspjeha ovoga projekta biti dvojaka. S jedne strane, istraživanje treba pridonijeti informiranom razvoju obrazovnih politika u ovom području, dok s druge strane preporuke daju okvir za daljnje konkretne korake i mjere u svrhu unaprjeđenja zakonodavnog i administrativnog okvira o kojem uvelike ovisi provedba europskih projekata.

Od trenutka kada se Republika Hrvatska službeno opredijelila za punopravno pristupanje programima Unije u području obrazovanja 2006. godine do danas proteklo je jedno desetljeće. Stoga ovom prigodom zahvaljujem brojnim sudionicima odgojno-obrazovnoga sustava koji su svojom motivacijom, znanjem, velikim trudom i požrtvovnošću razvijali i provodili europske projekte te tako dali svoj prinos uspješnom sudjelovanju Hrvatske u spomenutim programima Unije od 2009. naovamo.

Završno, važno je naglasiti kako je proces izgradnje institucionalnoga i provedbenoga okvira za Program za cjeloživotno učenje i program Erasmus+ bio zahtjevan i ispresijecan preprekama – kako za obrazovnu administraciju tako i za ustanove sustava. Ministarstvu znanosti i obrazovanja te Agenciji za mobilnost i programe Europske unije kao nositeljima strateškoga upravljanja i nacionalne provedbe Erasmusa+ stoga slijedi velik napor kako bi do kraja trajanja Erasmusa+ otklonili ključne administrativne prepreke, osigurali bolju potporu korisnicima i stvorili kvalitetniji okvir za osmišljavanje i provedbu europskih projekata, kao i za njihovu održivost. Čelnici obrazovnih ustanova, također, imaju iznimno važnu zadaću: osigurati kvalitetan organizacijski okvir za provedbu europskih projekata te u tom pogledu svojim suradnicima pružiti stvarnu podršku i vodstvo.

Vjerujem da će nam stečena provedbena iskustva i kvalitetni uvidi sadržani u ovoj publikaciji u tim naporima uvelike pomoći.

Prof. dr. sc. Pavo Barišić
 ministar znanosti i obrazovanja

UVOD

Pristupanje Programu za cjeloživotno učenje hrvatskom je sustavu obrazovanja donijelo niz prilika i koristi. Ustanove korisnice i šira javnost dobrobiti sudjelovanja najčešće sagledavaju kroz broj projekata, sudjelujućih ustanova i pojedinaca, razinu stečenih i razvijenih profesionalnih i osobnih znanja i vještina te ugovorena sredstva. No dobrobiti koje nam je uključivanje u Program donijelo ogledaju se, osim u provedbenoj, u još dvije važne dimenzije: strateškoj i institucionalnoj.

Jedan od uvjeta za uključivanje u Program bio je da Ministarstvo znanosti i obrazovanja preuzme obvezu strateškog upravljanja Programom. Razvoj funkcije strateškog upravljanja značio je povećanje broja službenika uključenih u razne segmente upravljanja Programom i potpore njegovoj provedbi. Postupno jačanje ljudskih kapaciteta i stručnosti za teme internacionalizacije u obrazovanju ogledalo se u izradi namjenskih akcijskih planova za internacionalizaciju obrazovanja od 2009. godine naovamo te u jačoj međusektorskoj suradnji s nizom tijela nadležnih za pojedina administrativna pitanja.

Tako je uz proces pristupanja Europskoj uniji, uz usporedno uključivanje u njezina brojna radna tijela i procese, upravo pristupanje Programu za cjeloživotno učenje pridonijelo jačanju kapaciteta u području internacionalizacije na razini cijeloga sustava. Uz Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Agenciju za mobilnost i programe EU svoje su kapacitete značajno unaprijedile obrazovne ustanove provedbom oko 2 000 projekata od početaka pristupanja Programu 2009. godine pa do današnjega dana.

Drugi je uvjet za uključivanje bio stvaranje institucionalnog okvira za provedbu Programa na nacionalnoj razini što je podrazumijevalo osnivanje i akreditaciju nacionalne agencije – Agencije za mobilnost i programe Europske unije. Taj je proces započet 2006. godine. U listopadu 2007. godine osnovana je Agencija, a tri godine kasnije i akreditirana od Europske komisije za upravljanje decentraliziranim aktivnostima Programa za cjeloživotno učenje i programa Mladi na djelu. Tako je Europska unija svojim upravljačko-administrativnim zahtjevima Hrvatsku usmjerila na osnivanje i razvoj krovne nacionalne ustanove za internacionalizaciju obrazovanja.

Agencija za mobilnost i programe EU prvotno je zamišljena prvenstveno kao ustanova za provedbu programa Unije u području obrazovanja i mladih. U razdoblju od 2007. do 2013. godine riječ je o Programu za cjeloživotno učenje i programu Mladi na djelu koji su od 2014. godine, u okviru nove sedmogodišnje financijske perspektive, pretočeni u program Erasmus+ s očekivanim trajanjem do 2020. godine. No s vremenom je Agencija od Ministarstva preuzela provedbu niza međunarodnih programa, mreža, inicijativa i projekata koji se uklapaju u njezinu djelatnost. Programski portfelj Agencije danas obuhvaća programe u tri sektora - u sektorima obrazovanja, znanosti te u području mladih. Pritom se najveći dio djelatnosti Agencije odnosi na programe Unije, u ovom trenutku Erasmus+ i Obzor 2020. Naša je misija, stoga, podupirati internacionalizaciju u svrhu unaprjeđenja kvalitete sustava znanosti, obrazovanja i osposobljavanja te područja mladih u Republici Hrvatskoj.

Korisnici naših programa obrazovne su i javne ustanove, tijela lokalne i regionalne uprave, nevladine udruge, znanstvene ustanove i poduzeća. Kako je jedan od osnovnih poslova Agencije informiranje i promocija programa u njezinoj nadležnosti, samo tijekom 2015. godine djelatnici su Agencije sudjelovali na 225 događanja kojima je prisustvovalo oko 30 000 hrvatskih građana u tridesetak hrvatskih gradova, općina i mjesta.

Temeljna uloga Agencije u području obrazovanja je provedba programa Erasmus+ na nacionalnoj razini te njemu pripadajućih mreža i inicijativa. Taj posao obuhvaća raspisivanje natječaja za



_mr. sc. Antonija Gladović i Tina Šarić

dodjelu financijske potpore; informiranje, educiranje i savjetovanje potencijalnih prijavitelja; odabir projekata, financiranje, ugovaranje te potporu i nadzor nad provedbom projekata i korištenjem dodijeljenih sredstava. Trenutačno je u provedbi 574 Erasmus+ projekata ukupne vrijednosti preko 319 milijuna kuna. Stopa ugovorenosti programskog proračuna prijašnjih nekoliko godina bila je gotovo 100%, odnosno sva se raspoloživa programska sredstva i ugovore.

Osim provedbene uloge, Agencija ima jednako važnu ulogu pružanja potpore razvoju procesa oblikovanja i provedbe javnih politika te zakonodavnog i administrativnog okvira vezanog uz internacionalizaciju obrazovanja. U taj dio našeg posla spada i projekt predstavljen u publikaciji koja je pred vama.

Povod razvoju projekta *K internacionalizaciji obrazovanja* bila je potreba provedbe istraživanja utjecaja Programa za cjeloživotno učenje kao programa koji je u potpunosti zaključen te se stoga njegov utjecaj na ustanove može mjeriti. Obveza je zemalja sudionica programa Unije u području obrazovanja periodično provoditi evaluacije utjecaja programa na nacionalnoj razini. Ovakve istraživačke studije zajedno s nacionalnim izvješćima koje će 2017. godine prirediti sve zemlje sudionice Erasmusa+ bit će temelj za evaluaciju obaju spomenutih programa Unije te podloga za razvoj sljedeće generacije programa za očekivano razdoblje od 2021. do 2028. godine. Tako



_Skupna fotografija djelatnika Agencije za mobilnost i programe Europske unije

je polazište i temelj ovog projekta istraživačka studija, no njegov je željeni učinak kudikamo širi i treba obuhvatiti tri komponente. Prva je unaprjeđenje provedbe programa Erasmus+ i procesa internacionalizacije obrazovnih institucija. Druga komponenta je podizanje razine transparentnosti i vidljivosti rezultata Programa među stručnom i širom javnošću te promicanje internacionalizacije obrazovanja. Konačno, treća komponenta odnosi se na jačanje i daljnji razvoj partnerskog odnosa s korisnicima i dionicima.

Istraživački izvještaji kojima se u ovoj publikaciji predstavlja utjecaj Programa za cjeloživotno učenje na sudjelujuće ustanove u daljnjem će nam radu biti od izuzetne pomoći jer jasno potvrđuju brojne dobre strane i koristi koje im programi donose, ali i identificiraju područja na kojima je potreban intenzivniji zajednički rad kao i sistemske prepreke neometanoj realizaciji mobilnosti i europskih projekata. Ukratko, zajedno s Preporukama za unaprjeđenje provedbe programa Erasmus+ daju nam kvalitetnu podlogu za razvoj prijedloga politika i provedbenih praksi temeljenih na podacima.

Vjerujemo da ovi dokumenti pružaju dobar temelj za refleksiju o iskustvu sudjelovanja i pojedinačnim sudjelujućim obrazovnim ustanovama, kao i korisne informacije ustanovama koje će se tek odvažiti na sudjelovanje u tekućem programu, Erasmusu+.

Za korisne uvide i temelje za budući rad te na dobroj suradnji zahvaljujemo članovima istraživačkih timova Konzultativne skupine za praćenje evaluacije Programa za cjeloživotno učenje u okviru izrade studije, kao i ostalim suradnicima na projektu. Ovo je, također, posebice dobrodošla prilika da se zahvalimo stotinama sudjelujućih obrazovnih ustanova i tisućama djelatnika iz sustava odgoja i obrazovanja na dosadašnjoj suradnji i uspješnom sudjelovanju u programima Unije. Naposljetku, posebnu zahvalu upućujemo svim prijašnjim i sadašnjim djelatnicima Agencije bez čijega rada, entuzijazma, stručnosti, želje za izgradnjom ustanove i dosizanjem zajedničkih ciljeva primjerni rezultati naše ustanove u europskom kontekstu ne bi bili mogući.

Brojni iskazi o dobrobitima sudjelovanja u programu i desetine primjera dobre prakse itekako nas bodre i nadahnjuju da nastavimo biti predani promicatelji internacionalizacije - marljivi posrednici prilika koje ona pruža i promicatelji dobrih vrijednosti koje nosi društvu u cjelini.

Veselimo se nastavku, razvoju i snaženju suradnje s dionicima sustava i našim korisnicima. Nadamo da će potpora koju pružamo i nadalje biti procjenjivana kvalitetnom, a mi u svom radu susretljivima i stručnima.

mr. sc. Antonija Gladović i Tina Šarić
(ravnateljica 2013.-) (ravnateljica 2007.-2013.)

Zagreb, prosinac 2016. godine





I. PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE: KONTEKST OBRAZOVNIH POLITIKA, CILJEVI I STRUKTURA PROGRAMA

1.1. CJELOŽIVOTNO UČENJE U EUROPSKIM I NACIONALNIM OBRAZOVNIM POLITIKAMA

Viktor Koska

Kroz proteklih nekoliko desetljeća ideja cjeloživotnog učenja postupno se razvila od teorijskog koncepta rezerviranog za uske akademske i *policy* krugove do jednog od središnjih pojmova bez kojih je teško zamisliva bilo kakva suvisla rasprava o ulozi obrazovanja u uvjetima izazova globalnog društva. Međutim, velik interes javnosti za cjeloživotno učenje, kako to Field (2004: 1) ističe, rezultat je primarno *policy* interesa za pitanje cjeloživotnog učenja i djelovanja obrazovnih politika koje su se legitimirale pozivajući se na cjeloživotno učenje kao temeljno načelo uspostave viših ciljeva (poput društva temeljenog na znanju). Tek posredno on je odraz akademskih rasprava o definiciji i kompleksnosti značenja samog pojma. Akademске rasprave su najčešće nastajale kao reakcija i kritika već započetih procesa implementacija nacionalnih i nadnacionalnih obrazovnih politika, dok su rijetko bile pretpostavka za kreiranje istih.

Takav razvojni put doveo je do poteškoća samog definiranja pojma cjeloživotno učenje, ali i do njegove različite operacionalizacije u javnom prostoru, ovisno o akterima koji ga koriste i ciljevima koji se njime žele postići. Stoga, detaljno razumijevanje sadržaja koncepta cjeloživotnog učenja te njegove vodeće uloge kao smjernice obrazovnih sustava, neodvojivo je od analize razvoja obrazovnih politika na nacionalnoj i nadnacionalnoj razini, koji su postupno doveli do današnjeg razumijevanja pojma, a koji je nesumnjivo jedna od najsnažnijih pretpostavki razvoja zajedničkoga europskog prostora visokog obrazovanja i europskog društva.

U ovom radu, kroz pregled glavnih faza razvoja diskursa i politika cjeloživotnog učenja u europskim i nacionalnim politikama, ponudit ću osnovni okvir za razumijevanje sadržaja i smjernica politika cjeloživotnog učenja. U prvom dijelu, prikazat ću osnovne ideje vezane uz razvoj koncepta cjeloživotnog obrazovanja kao faze razvoja promišljanja obrazovnih politika koje su prethodile popularizaciji koncepta cjeloživotnog učenja. U drugom dijelu, kroz analizu postupnih promjena u diskursu obrazovnih politika u Europi tijekom devedesetih godina te kroz analizu glavnih strateških dokumenata Europske komisije usvojenih od 2000-tih do danas, analizirat ću postupni razvoj koncepta cjeloživotnog učenja te prikazati osnovne ideje obrazovnog sustava i društva znanja temeljenog na tom konceptu. U završnom ću dijelu rada ukazati na glavne teorijske prigovore koji se vezuju uz ideju cjeloživotnog učenja te na neke poteškoće u primjeni politika zasnovanih na ideji cjeloživotnog učenja.

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I DRUŠTVO KOJE UČI: PRVI KORACI PREMA POLITIKAMA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

U kolokvijalnom se govoru izrazi cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje često koriste kao sinonimi. Iako se prosječnom čitatelju razlika između tih dvaju termina može činiti tek kao

leksička opaska koja ukazuje na razlikovanje između termina obrazovanja i učenja¹, dok primarna značajka obaju koncepata leži u pridjevu cjeloživotno, riječ je o dvama bitno različitim terminima. U kontekstu analiza razvoja obrazovnih politika od kraja šezdesetih godina prošlog stoljeća do danas može se tvrditi da cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje, iako na prvi pogled komplementarni koncepti, diskurzivno zapravo predstavljaju dva oprečna pristupa definiranju uloge države, društva i pojedinca u pružanju i učinkovitom korištenju obrazovnih usluga, postavljanju i definiranju ciljeva obrazovnih politika te konceptualizacije uloge sustava obrazovanja kao jednog od mogućih sredstava za učinkovito rješavanje izazova koji proizlaze iz specifičnih ekonomskih, društvenih i političkih okolnosti vremena u kojem se te dvije paradigme razvijaju.

Popularizacija ideje cjeloživotnog obrazovanja javlja se krajem šezdesetih godina prošlog stoljeća kao odgovor na svjetsku krizu obrazovanja. To je razdoblje, s jedne strane, obilježeno političkom, ekonomskom i društvenom nesigurnošću izazvanom krizom države blagostanja (Barros 2012), a, s druge strane, neuspjelim pokušajima nacionalnih država da ulaganjima u obrazovanje potaknu veći ekonomski i gospodarski rast (Pastuović 2012).² U tom kontekstu cjeloživotno se obrazovanje pojavljuje kao snažan društveno-politički zahtjev za temeljitu reformu, ne samo postojećih obrazovnih sustava već i radikalnu promjenu u načinu promišljanja samog procesa i uloge obrazovanja. Kao odgovor na te izazove, postupno se oblikuje ideja cjeloživotnog obrazovanja zasnovana na trima temeljnim dimenzijama: snažnoj kritici postojećega školskog sustava i formalnog obrazovanja, zahtjevom za osiguravanjem ponude cjeloživotnog obrazovanja koje će biti u skladu s vremenom i omogućiti pojedincima da njihova znanja i vještine budu u skladu s tehnološkim razvojem te, u konačnici, osiguranje jednakih obrazovnih mogućnosti svim građanima, kako bi im se kroz obrazovanje omogućila i društvena mobilnost.

Ideja cjeloživotnog obrazovanja temeljena na tim principima našla je odraz u više UNESCO-vih dokumenata, među kojima posebnu važnost ima izvještaj iz 1972. godine *Učiti biti – svijet obrazovanja danas i sutra* (Learning to Be – the world of education today and tomorrow). Novi koncept obrazovanja zagovarao je humanistički pristup obrazovanju, koje, u konačnici, treba rezultirati dvostrukom promjenom u društvu (Barros 2012). S jedne strane, cilj je preobraziti pojedinca na način da mu se kroz obrazovanje omogući viši stupanj osobne autonomije i društvene mobilnosti koja neće isključivo biti vezana uz osnovnu kvalifikaciju stečenu tijekom razdoblja formalnog školovanja u ranoj fazi života. S druge strane, cjeloživotno obrazovanje trebalo je biti sredstvo preobrazbe i samoga društva u viziju *društva koje uči* (learning society). Središnju ulogu u ideji društva koje uči trebaju imati *gradovi obrazovanja* (educational cities), kroz koje se građanima omogućuje zadovoljenje njihove temeljne potrebe usavršavanja i obrazovanja tijekom cijelog životnog razdoblja.

1, Cjeloživotno učenje odnosi se na aktivnosti učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija, u okviru osobnog razvoja i građanskoga, društvenoga i profesionalnog djelovanja pojedinca. Ono uključuje sve takve aktivnosti neovisno o životnim razdobljima u kojima su one stečene (od mladosti do starosti) te oblicima njihovog stjecanja (od neformalnog i formalnog obrazovanja, te neformalnog i informalnog učenja). S druge strane, cjeloživotno obrazovanje kao uži pojam podrazumijeva skup svih organiziranih obrazovnih procesa, sadržaja, razina i metoda s ciljem razvijanja vlastitih sposobnosti, proširivanja znanja ili stjecanja novih tehničkih ili stručnih kvalifikacija. (Preuzeto s mrežne stranice Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Za više informacija vidi <http://www.asoo.hr/default.aspx?id=658>).

2, To je razdoblje, kako ističe Pastuović, obilježeno nizom istraživanja američkih ekonomista koji su velik gospodarski rast SAD-a objašnjavali povećanim američkim investicijama u obrazovanje. Ponukani rezultatima tih istraživanja, brojne ekonomije pokušavaju potaći ekonomski rast povećanim investicijama u obrazovanje. Međutim, ti modeli nisu ostvarili očekivane rezultate: drugi segmenti društva nisu učinkovito preuzeli izlazne učinke obrazovnog sustava. U konačnici, takvi modeli doveli su do povećanih migracija obrazovane radne snage u razvijene ekonomije što je paradoksalno vodilo do dodatnog razvoja već razvijenih zemalja povećavajući ekonomski rascjep između razvijenih i nerazvijenih ekonomija (vidi Pastuović 2012).

Postizanje tako ambicioznih ciljeva u sebi je, dakako, otkrivalo svoj najznačajniji cilj, usmjeren na dekonstrukciju uloge i ideje tradicionalnog školstva. Snažna kritika postojećeg sustava školovanja upozoravala je da postojeći sustav onemogućava cjeloživotni razvoj pojedinca time što u prvi plan stavlja isključivo formalne institucije školstva kao ključne u razvijanju profesionalnih kvalifikacija, dok je s druge strane fokusiran na samo jedno optimalno životno razdoblje kao prikladno za pripremu pojedinaca za puno ekonomsko i društveno sudjelovanje u društvu. Alternativa tom modelu nudila je snažniju potporu razvoju neformalnog sustava obrazovanja te poticanje otvaranja novih modela škola, politehničkih obrazovnih institucija i otvorenih učilišta (Barros 2012, Žiljak 2004). Novi je sustav trebao profitirati od različitih modela podučavanja te nastaviti svoj razvoj na dobrim praksama iz postojećih modela, ali u cilju stvaranja bolje i kvalitetnije obrazovne ponude koja bi poticala cjeloživotno i povratno obrazovanje. Nadalje, nova paradigma trebala je na razini lokalnih zajednica i gradova omogućiti nove modele suradnje između javnih i privatnih aktera radi poticanja obrazovnih mogućnosti u različitim dimenzijama gradskog života (Barros 2012: 122). U konačnici, ideja cjeloživotnog obrazovanja kao društveno-političkog projekta imala je za cilj razbiti tradicionalnu percepciju obrazovanja kao resursa rezerviranog isključivo za elite te ga usaditi u temelje nove vizije društva bazirane na premošćivanju ograda starog modela te poticanja stvaranja uključivijeg i pravednijeg društva s većim mogućnostima socijalne mobilnosti tijekom cijeloga životnog ciklusa svakog pojedinca.

RAZVOJ CJELOŽIVOTNOG UČENJA U STRATEŠKIM DOKUMENTIMA I SMJERNICAMA OBRAZOVNIH POLITIKA EU

Do kraja dvadesetog stoljeća cjeloživotno je obrazovanje ostalo dominantno načelo rasprava obrazovnih politika, ali teško da se može reći da je bilo učinkovito u postizanju obećanih ciljeva. Kako Barros tvrdi, njegovi potencijali ostali su relativno uspavani: iako je na akademskoj i teorijskoj razini cjeloživotno obrazovanje doživjelo svoju punu afirmaciju, ono nije polučilo značajniji uspjeh u preobrazbi tradicionalnih školskih sustava i nacionalnih politika obrazovanja (Barros 2012: 123). S učincima društvenih promjena uzrokovanih naftnom globalnom krizom te rastom utjecaja neo-liberalne desnice, već tijekom devedesetih godina prošloga stoljeća počinju se nazirati postupne promjene paradigme prema sve dominantnijoj ideji cjeloživotnog učenja.

Iako se izraz cjeloživotno učenje spominje već u OECD-ovom izvješću *Recurrent Education – a strategy for lifelong learning* iz 1973. godine, u devedesetim godinama prošloga stoljeća dolazi do sve većeg prihvaćanja cjeloživotnog učenja u diskursu i praksama europskih politika, posebice onih koje reguliraju područje obrazovanja odraslih. Tako se cjeloživotno učenje pojavljuje u smjernicama *Bijelog dokumenta* iz 1995. godine (*Towards the learning society – White paper on education and training*) oblikovano kao cjeloživotno učenje u sklopu društva koje uči (Žiljak 2004: 227), a njegovu posebnu važnost Europski parlament i Vijeće Europe potvrđuju proglašavanjem 1996. godine *Godinom cjeloživotnog učenja*. Prema *Bijelom dokumentu*, razvoj informatičkog društva, internacionalizacije i novih znanstvenih i tehnoloških spoznaja definirani su kao novi utjecaji na promjene obrazovnih politika, dok cjeloživotno učenje postupno zamjenjuje ideju cjeloživotnog obrazovanja kao učinkovitog odgovora na glavne izazove globalnog društva. Pri tomu, strukturalna nezaposlenost, kao posljedica novih društvenih i ekonomskih uvjeta, postaje glavni problem na koji se kroz nove obrazovne modele nastoji ponuditi odgovor.

Ako su devedesete postupno uvele terminologiju cjeloživotnog učenja u javni diskurs europskih politika, 2000-te zacijelo predstavljaju polazišnu točku u kojoj ono postaje glavna *policy* odrednica ključnih strateških dokumenata Europske unije i vizije razvoja europskog društva. Kako ističe Žiljak (2004: 227), Lisabonski proces, započet 2000. godine, definira ulogu cjeloživotnog učenja u europskim obrazovnim politikama te ga određuje kao jednog od temelja strateškog razvoja EU do 2010. godine. Glavni cilj EU u navedenom razdoblju je izgradnja najdinamičnijega i najkonkurentnijega svjetskoga gospodarskog prostora temeljenog na znanju s ciljem povećanja zaposlenosti i životnog standarda, a kao glavne izazove u postizanju tog cilja, lisabonski zaključci

vide razvoj ekonomije temeljene na znanju (knowledge-driven economy) i ubrzane promjene koje zahtijevaju brzu i učinkovitu prilagodbu kroz izgradnju infrastrukture znanja, poticanja inovacija i ekonomskih reformi i modernizaciju obrazovnih sustava te sustava socijalne zaštite. U tom kontekstu cjeloživotno učenje se ne vidi samo kao ključno sredstvo za stjecanje glavnih kompetencija potrebnih pojedincu da ostvari integraciju u tržište i društvo, već i kao glavnu komponentu europskoga socijalnog modela. Stoga, ne čudi da je iste godine Europska komisija objavila *Memorandum o cjeloživotnom učenju* (Memorandum on Lifelong Learning, u daljem tekstu: Memorandum), kojim se dodatno potvrđuje uloga cjeloživotnog učenja kao pokretača dugoročnog razvoja EU. O važnosti tog dokumenta, kao i ideja koje se kroz njega zagovaraju, zorno svjedoči i činjenica da je riječ o jednom od najviše razglašivanih *policy* dokumenata 21. stoljeća (Barros 2012: 124).

Tekstom Memoranduma, cjeloživotno učenje definira se kao *svaka* svrhovita aktivnost učenja, poduzeta na kontinuiranoj razini sa svrhom unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija (Memorandum 2000: 3). Takav je pristup doveo do porasta važnosti priznavanja ishoda učenja neovisno o načinu na koji su znanja, vještine i kompetencije stečene. Memorandum je jasno definirao formalno, neformalno i informalno učenje kao tri osnovna načina s pomoću kojih pojedinac može unaprijediti svoja postojeća znanja i vještine. Ujedno, time se ističu i glavni sadržaji promijenjene paradigme do koje dolazi s prelaskom na cjeloživotno učenje: umjesto formalnih kvalifikacija koje u uvjetima brzih promjena u društvu ne mogu jamčiti dugoročnu sigurnost, sada se naglasak stavlja na stjecanje kompetencija, dok je zadaća sustava omogućiti priznavanje istih, neovisno o načinu na koji su one stečene.

Druga promjena leži na isticanju pojedinca kao ključnog aktera za djelovanje u društvu znanja. Ako je s paradigmom cjeloživotnog obrazovanja primarni nositelj promjene obrazovni sustav i država, koja treba osigurati ponudu kako bi pojedinac mogao biti socijalno mobilan u društvu koje uči, nova paradigma društva znanja stavlja naglasak na pojedinca kao ključnog posrednika prilagodbe na promjene. Kako Memorandum ističe (2000: 7):

'Najvažnija stavka je čovjekova sposobnost da stvara i učinkovito i inteligentno koristi znanje, na kontinuiran i stalno promjenjiv način...kako bi ove kapacitete do kraja razvio, pojedinac treba željeti i biti sposoban da svoj život preuzme u svoje ruke – u kratko, da postane aktivni građanin. Obrazovanje i usavršavanje tijekom cijelog života je najbolji način za svakoga da odgovori izazovima promjene.'

Konačno, kao dva glavna i ravnopravna cilja cjeloživotnog učenja Memorandum ističe aktivno građanstvo i zapošljivost. Ta su dva cilja nužni uvjeti za osiguranje socijalne kohezije, sprečavanje diskriminacije, isključenosti, očuvanje temeljnih europskih vrijednosti, poštivanje ljudskih prava i stabilnosti demokratskog poretka kao jamstva za učinkovito funkcioniranje konkurentnog i inovativnog gospodarstva (Žiljak 2004: 229).

Daljnja recepcija kriterija cjeloživotnog učenja kao glavnih smjernica obrazovnih politika primjetna je u nizu strateških dokumenata i deklaracija vezanih za različite segmente obrazovnih sustava. U 2002. godini *Kopenhaškom deklaracijom* postavljaju se temelji za veću razinu suradnje između zemalja članica te podizanja kvalitete obrazovanja i mobilnosti u sustavu strukovnog obrazovanja, dok se *Praškim priopćenjem* iz 2001. godine strategije cjeloživotnog učenja ugrađuju i u *Bolonjski proces* i politike visokog obrazovanja. Konačno, s uspostavom Programa za cjeloživotno učenje (2007. – 2013.), uspostavljen je integralni akcijski plan s programskim mjerama za osiguranje provedbe načela cjeloživotnog učenja u svim dijelovima obrazovnog sustava (predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje te obrazovanje odraslih).³

3, Za više informacija o Programu za cjeloživotno učenje (2007. - 2013.) vidi prilog 1.2. Ciljevi i struktura Programa za cjeloživotno učenje u ovoj publikaciji.

Konačno, završetak prvog desetljeća prošlog stoljeća sa sobom je donio i nove društvene, političke i ekonomske izazove ali i usvajanje nove europske strategije razvoja *Europa 2020*. - *Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast* (2010). U kontekstu velike financijske krize, koja ukazuje na strukturalne probleme europskog gospodarstva i upozorava na stagnaciju, kao nove (stare) izazove Europa 2020. upozorava prije svega na nastavak pritiska globalizacije na postojeće europske resurse te trend starenja stanovništva. U trima ključnim prioritetima - *Pametan rast* kroz razvijanje ekonomije temeljene na znanju i inovaciji; *Održiv rast* temeljen u promicanju ekonomije koja učinkovitije iskorištava resurse vođene visokim ekološkim standardima i visokom konkurentnošću te *Uključiv rast*, kroz njegovanje visoke stope zaposlenosti uz društvenu i teritorijalnu povezanost - kojima EU planira odgovoriti na te izazove do 2020. godine, cjeloživotno učenje ostaje osnovno načelo obrazovnih reformi, prilagodbi promjenama i poticanja veće društvene kohezije.

UMJESTO ZAKLJUČKA: OSVRT NA KONCEPTUALNU KRITIKU I NEKE PROBLEME IMPLEMENTACIJA POLITIKA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Politike cjeloživotnog učenja, primarno promovirane kroz programe cjeloživotnog učenja i poticane kroz projekte međunarodne suradnje znanstvenih i obrazovnih institucija u zajedničkom europskom prostoru, svakako su povećale razinu mobilnosti europskih građana te pridonijele EU da održi status jedne od najkonkurentnijih globalnih ekonomija. Konkretni učinci i evaluacija Programa cjeloživotnog učenja Europske unije temeljito su prikazani u ostalim poglavljima ove publikacije, no čini se uputnim ovaj uvodni pregled završiti s nekoliko općih kritika samoj ideji cjeloživotnog učenja i njegove implementacije u nacionalnim politikama koje su se pokazale u prvim dvama desetljećima njezine implementacije.

Na teorijskoj razini, autori poput Barros (2012 :130) ističu kako nasuprot humanističkoj ideji preobrazbe društva prema pravednijem društvu, što je bila misao vodilja koncepta cjeloživotnog obrazovanja, politike cjeloživotnog učenja obrazovne politike vide kao sredstvo socijalne prilagodbe pojedinca u sustav u kojem se primarna važnost posvećuje ostvarenju neoliberalnih privatnih interesa. Radikalni kritičari cjeloživotnog učenja tako upozoravaju da naglasak na prilagodbu pojedinca društvenim promjenama (koje su često odraz promjena uvjeta na tržištu) dovodi do rekonceptualizacije shvaćanja osobne sigurnosti. U njoj se društvena kohezija ne ostvaruje nužno težnjom za izgradnjom boljeg i pravednijeg društva, već cjeloživotno učenje postaje diskurzivno sredstvo prilagodbe pojedinca stalnim tehnološkim i strukturalnim promjenama uvjeta na tržištu rada.

Nadalje, kako Barbara M. Kehm ističe, praksa cjeloživotnog učenja pokazuje da iako ideja učenja za aktivno građanstvo predstavlja ravnopravni cilj učenju za zapošljavanje, u sklopu politika cjeloživotnog učenja ta su dva cilja češće suprotstavljena negoli komplementarna. Nasuprot zagovaranja razvoja intrinzičnog interesa za obrazovanje i učenje, cjeloživotno učenje ima tendenciju razvoja u instrumentalnom smjeru usvajanja onih znanja koja su prije svega 'tržišno isplativa', dok se drugi ciljevi poput ostvarenja znanja za aktivno sudjelovanje u građanskom društvu, razvoj i integraciju u sustav europskog građanstva te održavanje društvene kohezije donekle ostavljaju kao ciljevi od drugotnog značaja. U kontekstu nedavnoga britanskog referenduma o napuštanju EU te povećanih izazova integracije migranata, kao i očekivanomu stalnom porastu broja izbjeglica na prostoru EU, ulaganja u te aspekte cjeloživotnog učenja neodvojiva su od zamišljanja europskoga demokratskog prostora kao jamstva tržišta zasnovanog na visokom tehnološkom razvoju i sigurnosti ulaganja.

U području tehničke provedbe politika cjeloživotnog učenja, prve godine implementacije novih načela u nacionalne obrazovne politike često su rezultirale konceptualnom zbrkom i nerazumijevanjem sadržaja i važnosti cjeloživotnog učenja kao smjernica za razvoj obrazovnog sustava (Žiljak 2004, Koska 2010). U praksi, iz perspektive institucija - pružateljica obrazovnih

usluga, to je zahtijevalo temeljite promjene, no, kako Kehm ističe, često je dovelo da zadržavanja postojećih obrazovnih programa i usluga koje su se s nepromijenjenim sadržajem na tržištu nudili s promijenjenim nazivom (npr. umjesto programa kontinuiranog obrazovanja sada se nude pod imenom 'programi cjeloživotnog učenja'). S druge strane, kako je obveza implementacije politika cjeloživotnog učenja u nacionalne obrazovne politike prije svega obveza država članica, prve su godine implementacija rezultirale uspostavom često nekoordiniranih javnih tijela s nejasnim i preklapajućim ovlastima za upravljanje sustavom cjeloživotnog obrazovanja. Po pitanju priznavanja kompetencija stečenih kroz formalno, neformalno i informalno učenje, koja su pretpostavka ostvarenja horizontalne i vertikalne mobilnosti, ima još puno prostora za napredak kako na nacionalnoj tako i na europskoj razini.⁴ U tom smislu, evaluacije postojećih programa predstavljaju nužan preduvjet daljnjeg razvoja politika cjeloživotnog učenja, kako bi one čim prikladnije odgovarale postizanju zajedničkih europskih razvojnih ciljeva.

LITERATURA

1. Barros, R. (2012) From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3(2012)2, S. 119-134.
2. Commission of the European Communities (2000) Commission Staff Working Paper: A Memorandum on Lifelong Learning; Brussels;
URL:http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf;
(21. srpnja 2016.).
3. Deklaracija europskih ministara za strukovno obrazovanje i osposobljavanje i Europske komisije: „Kopenhaska deklaracija“ (2002);
URL: http://www.cko.edu.me/Library/files/Izvori%20i%20publikacije/kopenhaska_deklaracija.pdf; (21. srpnja 2016.).
4. Europska komisija (2010) Priopćenje komisije Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast; Bruxelles.
5. Field, J. (2004) 'Lifelong learning and cultural change: A European perspective', Conference on Lifelong Learning and New Learning Culture, National Chung-Cheng University, Chia-Yi, Taiwan, 1-2 October 2004.
6. Kehm, B. The Challenge of Lifelong Learning for Higher Education. *International Higher Education*: 5-7;
URL: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/6906/6123>;
(21. srpnja 2016.).
7. Koska, V. (2010) 'Reforming education in Croatia: Shortcomings in the implementation of lifelong learning principles in practice', In: Longworth, N. and Osborne, M. (2010): *Perspectives on Learning Cities and Regions*, NIACE, Leicester; str.: 290-306.
8. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusion;
URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (21. srpnja 2016.).

4, Za više informacija o problemima implementacija politika cjeloživotnog učenja na europskoj razini i u Hrvatskoj vidi (Žiljak 2004, Koska 2010).

9. Maastriska izjava o Budućim prioritetima unapređivanja europske suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju: Osvrt na Kopenhašku deklaraciju od 30. studenog 2002. (2004);
URL:http://www.cko.edu.me/Library/files/Izvori%20i%20publikacije/maastrichta_izjava.pdf; (21. srpnja 2016.).
10. Pastuović, N. (2012) Obrazovanje i razvoj. Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Zagreb: 19-23.
11. Žiljak, T. (2004) Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. Europska unija i Hrvatska - obrazovna dimenzija odnosa. Anali hrvatskoga politološkog društva: 225-243.

1.2. CILJEVI I STRUKTURA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE

PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE (2007. – 2013.)

Program za cjeloživotno učenje (2007. – 2013.) uspostavljen je Odlukom Europskog parlamenta i Vijeća Europske unije (Odluka br. 1720/2006/EC) te je trebao pridonijeti strateškim ciljevima obrazovnih politika Unije ostvarenjem specifičnih programskih ciljeva. Taj je program bio ključni instrument internacionalizacije i unaprjeđenja kvalitete čitavoga sektora obrazovanja, a zahvat i svrha bili su mu i znatno širi. Program je kroz cjeloživotno učenje nastojao pridonijeti razvitku Europske unije kao naprednog društva znanja, s održivim gospodarskim razvitkom, većim brojem i boljim radnim mjestima te većom društvenom kohezijom. Program je posebice nastojao potaknuti razmjenu, suradnju i mobilnost među ustanovama i sustavima obrazovanja i osposobljavanja unutar Europske unije kako bi postali uzorom kvalitete na svjetskoj razini.

Specifični ciljevi Programa bili su:

- (a) pridonijeti razvoju kvalitetnoga cjeloživotnog učenja i poticati visoka postignuća, inovativnost i europsku dimenziju u sustavima i praksama u tom području;
- (b) podupirati ostvarivanje europskog prostora cjeloživotnog učenja;
- (c) pomagati u poboljšanju kvalitete, privlačnosti i dostupnosti mogućnosti za cjeloživotno učenje koje postoje u državama članicama;
- (d) osnažiti prinos cjeloživotnog učenja socijalnoj koheziji, aktivnom građanstvu, međukulturnom dijalogu, ravnopravnosti spolova i osobnom ostvarenju;
- (e) pomagati u promicanju kreativnosti, konkurentnosti, mogućnosti zapošljavanja i razvoju poduzetničkog duha;
- (f) pridonijeti povećanom sudjelovanju osoba svih starosnih dobi u cjeloživotnom učenju, uključujući one s posebnim potrebama i skupine u nepovoljnom položaju, bez obzira na njihovo društveno-gospodarsko okruženje;
- (g) promicati učenje jezika i jezičnu raznolikost;
- (h) poticati razvoj inovativnog sadržaja temeljenog na informacijskim i komunikacijskim tehnologijama, uslugama, pedagogije i prakse za cjeloživotno učenje;
- (i) ojačati ulogu cjeloživotnog učenja u stvaranju osjećaja europskoga građanstva na temelju razumijevanja i poštivanja ljudskih prava i demokracije te poticati toleranciju i poštivanje drugih naroda i kultura;
- (j) poticati suradnju u osiguranju kvalitete u svim sektorima obrazovanja i osposobljavanja u Europi;
- (k) poticati najbolju primjenu rezultata, inovativnih proizvoda i procesa te razmjenjivati dobre prakse u područjima obuhvaćenima Programom radi poboljšanja kvalitete obrazovanja i osposobljavanja.

STRUKTURA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE

Program za cjeloživotno učenje provodio se u razdoblju od 2007. do 2013. godine. Međutim, projekti financirani u okviru tog programa provodit će se do kraja 2016. godine, stoga se na njega u okviru ovog izvješća u pojedinim dijelovima referiramo u sadašnjemu vremenu. Dodatan je razlog za referiranje na Program u prezentu taj što je dio njegovih aktivnosti i sektorskih programa u cijelosti, ili uz neznatne izmjene, preuzet u novom programu Erasmus+ (npr. Jean Monnet, sektorski program Erasmus, eTwinning i sl.). Program se sastoji od četiriju sektorskih programa od kojih je svaki usmjeren na specifično područje obrazovanja.

Komplementarni je dio Programa za cjeloživotno učenje program *Jean Monnet* koji pruža potporu ustanovama u području Europskih integracija te *Transverzalni program* koji podupire niz aktivnosti zajedničkih svim sektorskim programima poput inovacija i suradnje u području cjeloživotnog učenja, razvoja inovativnih sadržaja, usluga i praksi temeljenih na informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, učenja jezika te diseminacije rezultata.

Tablica 1. Program za cjeloživotno učenje

PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE			
COMENIUS	ERASMUS	LEONARDO DA VINCI	GRUNDTVIG
<i>PREDŠKOLSKO I ŠKOLSKO OBRAZOVANJE</i>	<i>VISOKO OBRAZOVANJE</i>	<i>STRUKOVNO OBRAZOVANJE I OSPOSOBLJAVANJE</i>	<i>OBRAZOVANJE ODRASLIH</i>
CENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI: MULTILATERALNI PROJEKTI, MREŽE I POPRATNE MJERE.	CENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI: MULTILATERALNI PROJEKTI, MREŽE I POPRATNE MJERE.	CENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI: MULTILATERALNI PROJEKTI, MREŽE I POPRATNE MJERE.	CENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI: MULTILATERALNI PROJEKTI, MREŽE I POPRATNE MJERE.
DECENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI: PRIPREMNI POSJETI, STRUČNO USAVRŠAVANJE OSOBLJA, POSJETI I RAZMJENE, INDIVIDUALNA MOBILNOST UČENIKA, COMENIUS ASISTENTI TE PARTNERSTVA (REGIO, ŠKOLSKA).	DECENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI: INDIVIDUALNA MOBILNOST STUDENATA (U SVRHU STUDIJSKOG BORAVKA I/ILI STRUČNE PRAKSE), INDIVIDUALNA MOBILNOST (NE) NASTAVNOG OSOBLJA (U SVRHU ODRŽAVANJA NASTAVE I/ILI STRUČNOG USAVRŠAVANJA), PRIPREMNI POSJETI, ERASMUS INTENZIVNI JEZIČNI TEČAJEVI I INTENZIVNI PROGRAMI.	DECENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI: PRIPREMNI POSJETI, PROJEKTI MOBILNOSTI (MOBILNOST U POČETNOMU STRUKOVNOM OBRAZOVANJU I OSPOSOBLJAVANJU, MOBILNOST OSOBA NA TRŽIŠTU RADA, MOBILNOST STRUČNJAKA U STRUKOVNOM OBRAZOVANJU I OSPOSOBLJAVANJU), PARTNERSTVA PRIJENOS INOVACIJA.	DECENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI: PRIPREMNI POSJETI, STRUČNA USAVRŠAVANJA, POSJETI I RAZMJENE, ASISTENTI, RADIONICE, VOLONTERSKI PROJEKTI ZA STARIJE, PARTNERSTVA.
TRANSVERZALNI PROGRAM			
JEAN MONNET PROGRAM			

Svi se sektorski programi sastoje od specifičnih aktivnosti koje se dijele na centralizirane i decentralizirane. Nadležnost za provedbu centraliziranih aktivnosti ima *Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualne medije i kulturu* u Bruxellesu⁵ dok su za decentralizirane aktivnosti nadležne nacionalne agencije država sudionica Programa.

SEKTORSKI PROGRAM COMENIUS

Comenius je sektorski program usmjeren na predškolsko i školsko obrazovanje (do završetka srednjoškolskog obrazovanja). Program obuhvaća tri široke ciljne skupine: a) sudionike ranoga predškolskog odgoja i obrazovanja, te osnovnog i srednjeg obrazovanja; b) učitelje/nastavnike i drugo osoblje; c) ustanove i organizacije uključene u predškolsko i školsko obrazovanje.

Aktivnosti programa omogućuju suradnju među vrtićima te osnovnim i srednjim školama diljem Europe. Sudjelovanjem u pojedinim aktivnostima Programa potiče se učenje i razumijevanje raznolikosti europskih kultura i jezika te se podiže razina kvalitete obrazovanja u Europi. Tablica 2 prikazuje operativne ciljeve sektorskog programa Comenius kao i aktivnosti s pomoću kojih se ti ciljevi mogu ostvariti.

Tablica 2. Sektorski program Comenius

	OPERATIVNI CILJ	COMENIUS AKTIVNOSTI
1.	POBOLJŠATI KVALITETU MOBILNOSTI TE POVEĆATI OBIM MOBILNOSTI UČENIKA, NASTAVNIKA I NENASTAVNOG OSOBLJA U ZEMLJAMA ČLANICAMA EU-A	INDIVIDUALNA MOBILNOST UKLJUČUJE: <ul style="list-style-type: none"> - RAZMJENU UČENIKA I OSOBLJA; - STRUČNO USAVRŠAVANJE OSOBLJA U ŠKOLAMA ILI ORGANIZACIJAMA RELEVANTNIMA ZA PREDŠKOLSKO I ŠKOLSKO OBRAZOVANJE; - SUDJELOVANJE OSOBLJA NA TRENINZIMA, KONFERENCIJAMA I SEMINARIMA; - STUDIJSKE I PRIPREMNE POSJETE RADI PRIPREMA PROJEKATA I PARTNERSTAVA ILI AKTIVNOSTI UMREŽAVANJA; - PEDAGOŠKE PRAKSE ZA STUDENTE NASTAVNIH SMJEROVA (BUDUĆE NASTAVNO OSOBLJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA).
2.	POBOLJŠATI KVALITETU PARTNERSTAVA I POVEĆATI OBIM PARTNERSTAVA ŠKOLA IZ RAZNIH ZEMALJA ČLANICA EU-A, KAKO BI SE U ZAJEDNIČKE OBRAZOVNE AKTIVNOSTI U RAZDOBLJU TRAJANJA PROGRAMA UKLJUČILO NAJMANJE TRI MILIJUNA UČENIKA	COMENIUS ŠKOLSKA PARTNERSTVA COMENIUS REGIO PARTNERSTVA ETWINNING ⁶

5, EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – Agencija Europske komisije koja je u okviru Programa za cjeloživotno učenje bila zadužena za upravljanje određenim aktivnostima Programa tzv. centraliziranim aktivnostima. Poveznica na mrežnu stranicu: <http://eacea.ec.europa.eu/>

6, eTwinning je internetski portal koji omogućuje suradnju i umrežavanje obrazovnih djelatnika koji rade u školama i vrtićima u Europi (npr. odgojitelja, učitelja, nastavnika, ravnatelja, knjižničara). Putem te platforme članovi mogu komunicirati, surađivati, razvijati projekte te razmjenjivati znanja i iskustva. eTwinning je integralni dio programa Erasmus+. Poveznica na mrežnu stranicu: <https://www.etwinning.net>

3.	POTICATI UČENJE SUVREMENIH STRANIH JEZIKA	INDIVIDUALNA MOBILNOST (UČENIKA, NASTAVNOG OSOBLJA, BUDUĆIH NASTAVNIKA I SL.) COMENIUS ŠKOLSKA PARTNERSTVA ETWINNING
4.	POTICATI RAZVOJ INOVATIVNIH SADRŽAJA, USLUGA, PEDAGOGIJA I PRISTUPA CJELOŽIVOTNOM UČENJU KOJI SE TEMELJE NA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIM TEHNOLOGIJAMA	MULTILATERALNI PROJEKTI I MREŽE
5.	UNAPRIJEDITI KVALITETU USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA I UVESTI EUROPSKU DIMENZIJU	INDIVIDUALNA MOBILNOST (NASTAVNOG OSOBLJA I BUDUĆIH NASTAVNIKA TJ. STUDENATA NASTAVNOG SMJERA) MULTILATERALNI PROJEKTI I MREŽE COMENIUS ŠKOLSKA PARTNERSTVA ETWINNING
6.	POTICATI POBOLJŠANJA U PEDAGOŠKIM PRISTUPIMA I UPRAVLJANJU ŠKOLAMA	MULTILATERALNI PROJEKTI I MREŽE COMENIUS ŠKOLSKA PARTNERSTVA ETWINNING

SEKTORSKI PROGRAM ERASMUS

Erasmus je sektorski program usmjeren na visoko obrazovanje. Korisnici financijske potpore za Erasmus su studenti te nastavno i nenastavno osoblje visokih učilišta koja posjeduju Erasmus sveučilišnu povelju.

Sudjelovanjem u programu Erasmus pridonosi se stvaranju zajedničkog prostora visokog obrazovanja i promiče se suradnja među visokim učilištima, kao i suradnja visokih učilišta i poduzeća. Nadalje, potiče se prijenos inovacija u visokom obrazovanju, povećava se razina preglednosti i kompatibilnosti kvalifikacija stečenih u visokoškolskom i strukovnom obrazovanju.

Tablica 3 prikazuje šest (6) operativnih ciljeva programa Erasmus i specifične aktivnosti kroz koje se navedeni ciljevi mogu ostvariti.

Tablica 3. Sektorski program Erasmus

	OPERATIVNI CILJ	ERASMUS AKTIVNOSTI
1.	POBOLJŠATI KVALITETU I POVEĆATI OBIM MOBILNOSTI STUDENATA TE NASTAVNOG OSOBLJA DILJEM EUROPE RADI DOPRINOSA OSTVARENJU CILJA SUKLADNO KOJEM DO 2012. GODINE U OKVIRU ERASMUSA U STUDENTSKOJ MOBILNOSTI SUDJELUJE NAJMANJE 3 MILIJUNA POJEDINACA	ERASMUS MOBILNOST UKLJUČUJE: - MOBILNOST STUDENATA U SVRHU STUDIJSKOG BORAVKA I STRUČNE PRAKSE - MOBILNOST NASTAVNOG OSOBLJA U SVRHU ODRŽAVANJA NASTAVE ILI STRUČNOG USAVRŠAVANJA - MOBILNOST NENASTAVNOG OSOBLJA VISOKIH UČILIŠTA - MOBILNOST GOSTUJUĆIH PREDAVAČA IZ PODUZEĆA

2.	POBOLJŠATI KVALITETU I POVEĆATI OBIM MULTILATERALNE SURADNJE IZMEĐU VISOKIH UČILIŠTA U EUROPI	ERASMUS SVEUČILIŠNE POVELJE MULTILATERALNI PROJEKTI ERASMUS TEMATSKE MREŽE
3.	POVEĆATI STUPANJ TRANSPARENTNOSTI I USKLAĐENOSTI KVALIFIKACIJA VISOKOG OBRAZOVANJA I KONTINUIRANOG STRUKOVNOG OBRAZOVANJA STEČENIH U EUROPI ⁷	MULTILATERALNI PROJEKTI I MREŽE
4.	POVEĆATI KVALITETU I OBIM SURADNJE VISOKIH UČILIŠTA S PODUZEĆIMA	ERASMUS KONZORCIJ ERASMUS INDIVIDUALNE MOBILNOSTI STUDENATA, NASTAVNIKA I NENASTAVNOG OSOBLJA KOJE SU SE ODVIJALE U PODUZEĆIMA MULTILATERALNI PROJEKTI
5.	OLAKŠATI RAZVOJ INOVATIVNE PRAKSE U TERCIJARNOM OBRAZOVANJU I OSPOSOBLJAVANJU TE NJIHOV PRIJENOS, UKLJUČUJUĆI PRIJENOS IZMEĐU ZEMALJA SUDIONICA PROGRAMA	MULTILATERALNI PROJEKTI I ERASMUS TEMATSKE MREŽE
6.	PRUŽATI PODRŠKU RAZVOJU INOVATIVNIH SADRŽAJA, USLUGA, PEDAGOGIJE I PRAKSE CJELOŽIVOTNOG UČENJA TEMELJENIH NA INFORMACIJSKIM I KOMUNIKACIJSKIM TEHNOLOGIJAMA	MULTILATERALNI PROJEKTI (RAZVOJ KURIKULUMA; MODERNIZACIJA VISOKIH UČILIŠTA; VIRTUALNI KAMPUSI); STRUKTURALNE MREŽE

SEKTORSKI PROGRAM LEONARDO DA VINCI

Leonardo da Vinci sektorski je program usmjeren na strukovno obrazovanje i osposobljavanje. Cilj je Programa promicanje kvalitete i privlačnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja kao i suradnja među ustanovama uključenih u strukovno obrazovanje i tržište rada kroz europske obrazovne projekte individualne mobilnosti i projekte partnerstava.

Korisnici Leonardo da Vinci aktivnosti uključuju sudionike strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, osobe na tržištu rada, organizacije i pružatelje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, udruge, poduzeća, socijalne partnere i ostale uključene u strukovno obrazovanje.

U tablici 4 navedeni su operativni ciljevi programa Leonardo da Vinci s povezanim programskim aktivnostima.

⁷ Na engleskom jeziku koristi se termin advanced VET – oblik formalnog obrazovanja više razine u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja koji je uspostavljen u nekim državama članicama Europske unije. Namijenjen je polaznicima koji su završili formalno strukovno obrazovanje srednjoškolske razine i djelatnicima poduzeća kako bi se osiguralo njihovo kontinuirano usavršavanje te povećala motivacija za nastavak obrazovanja na tercijarnoj razini. Izvor: CEDEFOP Research paper No 10 »The benefits of vocational education and training«, 2011.

Tablica 4. Sektorski program Leonardo da Vinci

	OPERATIVNI CILJ	LEONARDO DA VINCI AKTIVNOSTI
1.	POBOLJŠATI KVALITETU I POVEĆATI OBIM MOBILNOSTI OSOBA UKLJUČENIH U POČETNO STRUKOVNO OBRAZOVANJE I OSPOSOBLJAVANJE TE CJELOŽIVOTNO USAVRŠAVANJE DILJEM EUROPE, KAKO BI SE STRUČNA PRAKSA U PODUZEĆIMA DO KRAJA PROGRAMA POVEĆALA NA NAJMANJE 80 000 OSOBA GODIŠNJE	PROJEKTI MOBILNOSTI UKLJUČUJU: - TRANSNACIONALNE STRUČNE PRAKSE UČENIKA U PODUZEĆU ILI DRUGOM TIPU ORGANIZACIJE - STRUČNA USAVRŠAVANJA I RAZMJENE TRENERA, NASTAVNIKA, SAVJETNIKA U ŠKOLAMA I SVIH KOJI SU ODGOVORNI ZA STRUČNO USAVRŠAVANJE I SAVJETOVANJE U ORGANIZACIJI
2.	POBOLJŠATI KVALITETU I POVEĆATI SURADNJU MEĐU USTANOVAMA ILI ORGANIZACIJAMA KOJE OMOGUĆAVAJU UČENJE, PODUZEĆIMA, SOCIJALNIM PARTNERIMA TE OSTALIM RELEVANTNIM TIJELIMA DILJEM EUROPE	MULTILATERALNI PROJEKTI S FOKUSOM NA TRANSFER INOVACIJA MULTILATERALNI PROJEKTI USMJERENI NA RAZVOJ INOVATIVNIH I DOBRIH PRAKSI TEMATSKJE MREŽE STRUČNJAKA
3.	OLAKŠATI RAZVOJ INOVATIVNE PRAKSE U PODRUČJU STRUKOVNOG OBRAZOVANJA I OSPOSOBLJAVANJA (OSIM TERCIJARNE RAZINE), TE NJIHOV PRIJENOS, UKLJUČUJUĆI PRIJENOS IZMEĐU ZEMALJA SUDIONICA	MULTILATERALNI PROJEKTI USMJERENI NA PRIJENOS INOVACIJA MULTILATERALNI PROJEKTI USMJERENI NA RAZVOJ INOVATIVNIH I DOBRIH PRAKSI PROJEKTI MOBILNOSTI
4.	POBOLJŠATI TRANSPARENTNOST I PRIZNAVANJE KVALIFIKACIJA I KOMPETENCIJA, UKLJUČUJUĆI ONE KOJE SU STEČENE KROZ NEFORMALNO I INFORMALNO UČENJE	MULTILATERALNE MREŽE I PROJEKTI
5.	POTICATI UČENJE SUVREMENIH STRANIH JEZIKA	PROJEKTI MOBILNOSTI
6.	PODRŽAVATI RAZVOJ INOVATIVNIH SADRŽAJA, USLUGA, PEDAGOGIJE I PRAKSE CJELOŽIVOTNOG UČENJA TEMELJENIH NA INFORMACIJSKIM I KOMUNIKACIJSKIM TEHNOLOGIJAMA (IKT)	MULTILATERALNI PROJEKTI

SEKTORSKI PROGRAM GRUNDTVIG

Sektorski program Grundtvig omogućuje suradnju među ustanovama povezanim s obrazovanjem odraslih i mobilnošću pojedinaca uključenih u obrazovanje odraslih. Program je namijenjen općem obrazovanju odraslih a svojim ciljevima pridonosi stjecanju znanja i vještina s pomoću kojih se lakše može suočiti s određenim organizacijskim i poslovnim izazovima.

Tablica 5 daje pregledni prikaz operativnih ciljeva sektorskog programa Grundtvig kao i specifičnih aktivnosti kroz koje se ti ciljevi mogu ostvariti.

Tablica 5. Sektorski program Grundtvig

	OPERATIVNI CILJ	GRUNDTVIG AKTIVNOSTI
1.	POBOLJŠANJE KVALITETE I DOSTUPNOSTI MOBILNOSTI LJUDI UKLJUČENIH U OBRAZOVANJE ODRASLIH I POVEĆANJE OBIMA MOBILNOSTI DILJEM EUROPE TE PODRŠKA MOBILNOSTI OD NAJMANJE 7 000 OSOBA GODIŠNJE DO 2013. GODINE	INDIVIDUALNA MOBILNOST UKLJUČUJE: <ul style="list-style-type: none"> - MOBILNOST SUDIONIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH (RADIONICE I VOLONTERSKI PROJEKTI ZA STARIJE OSOBE) - MOBILNOST POJEDINACA KOJI SU IZRAVNO ILI NEIZRAVNO UKLJUČENI U PRUŽANJE USLUGA OBRAZOVANJA ODRASLIH (STRUČNA USAVRŠAVANJA I RAZMJENE)
2.	POBOLJŠANJE KVALITETE I POVEĆANJE OBIMA SURADNJE MEĐU ORGANIZACIJAMA UKLJUČENIM U OBRAZOVANJE ODRASLIH DILJEM EUROPE	PARTNERSTVA USMJERENA NA TEME OD ZAJEDNIČKOG INTERESA ZA ORGANIZACIJE KOJE U NJEMU SUDJELUJU (OBRAZOVNA PARTNERSTVA) MULTILATERALNE PROJEKTE ČIJA JE SVRHA POBOLJŠANJE SUSTAVA OBRAZOVANJA ODRASLIH KROZ RAZVOJ I PRIJENOS INOVACIJA I DOBRE PRAKSE TEMATSKIE MREŽE STRUČNJAKA I USTANOVA (GRUNDTVIG MREŽE) KOJE POSEBNO RADE NA: <ul style="list-style-type: none"> - RAZVOJU OBRAZOVANJA ODRASLIH U SEGMENTU ODREĐENE DISCIPLINE, TEMATSKOG PODRUČJA ILI UPRAVLJANJA NA KOJI SE ODNOSI - UTVRĐIVANJU, POBOLJŠAVANJU I ŠIRENJU PREDMETNE DOBRE PRAKSE I INOVACIJA - PRUŽANJU SADRŽAJNE POTPORE POSTOJEĆIM PROJEKTIMA I PARTNERSTVIMA I OLAKŠAVANJU MEĐUSOBNOG DJELOVANJA IZMEĐU TAKVIH PROJEKATA I PARTNERSTAVA - PROMICANJU IZRADE ANALIZA POTREBA I OSIGURANJA KVALITETE OBRAZOVANJA ODRASLIH
3.	PRUŽANJE POMOĆI OSOBAMA KOJE PRIPADAJU OSJETLJIVIM SOCIJALNIM SKUPINAMA I OSOBAMA NA MARGINAMA DRUŠTVA, POSEBNO STARIJIMA TE OSOBAMA KOJE SU OBRAZOVANJE NAPUSTILE PRIJE STJECANJA OSNOVNIH KVALIFIKACIJA KAKO BI IM SE KROZ OBRAZOVANJE ODRASLIH PRUŽILE ALTERNATIVNE MOGUĆNOSTI	MOBILNOST SUDIONIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH GRUNDTVIG MREŽE PARTNERSTVA RADIONICE MULTILATERALNI PROJEKTI
4.	OLAKŠANJE RAZVOJA INOVATIVNIH PRAKSI NA PODRUČJU OBRAZOVANJA ODRASLIH KAO I NJIHOVOM PRIJENOSU IZ JEDNE DRŽAVE KOJA SUDJELUJE U PROJEKTU U DRUGE DRŽAVE	MULTILATERALNI PROJEKTI TEMATSKIE MREŽE STRUČNJAKA I USTANOVA (GRUNDTVIG MREŽE)
5.	PODRŠKA RAZVOJU INOVATIVNIH SADRŽAJA, USLUGA, PEDAGOGIJE I PRAKSE CJELOŽIVOTNOG UČENJA TEMELJENIH NA INFORMACIJSKIM I KOMUNIKACIJSKIM TEHNOLOGIJAMA (IKT)	MULTILATERALNI PROJEKTI TEMATSKIE MREŽE STRUČNJAKA I USTANOVA (GRUNDTVIG MREŽE)
6.	POBOLJŠANJE PEDAGOŠKIH PRISTUPA I UPRAVLJANJA USTANOVAMA KOJE SE BAVE OBRAZOVANJEM ODRASLIH	MOBILNOST POJEDINACA UKLJUČENIH U OBRAZOVANJE ODRASLIH PARTNERSTVA MULTILATERALNI PROJEKTI GRUNDTVIG MREŽE

PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE: KONTEKST OBRAZOVNIH POLITIKA, CILJEVI I STRUKTURA PROGRAMA



II. PREPORUKE ZA UNAPREĐENJE PROVEDBE PROGRAMA ERASMUS+

Preporuke se prvenstveno temelje na podacima i kvalitativnim uvidima predstavljenima u istraživačkim izvještajima, koji su sastavni dio ove publikacije. Pripremila ih je Agencija za mobilnost i programe EU (AMPEU) u suradnji s *Konzultativnom skupinom za praćenje evaluacije Programa za cjeloživotno učenje u okviru izrade studije*, kojoj je jedna od osnovnih zadaća bila predlaganje preporuka za širenje informacija i jačanje sudjelovanja u programima međunarodne mobilnosti.

Članovi *Konzultativne skupine* predstavnici su Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO), Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), Erasmus studentske mreže (ESN) te Hrvatske gospodarske komore (HGK).

U oblikovanju preporuka, uz podatke predstavljene u istraživačkim izvještajima, u obzir su uzeta iskustva AMPEU-a i MZO-a u upravljanju i provedbi Programa za cjeloživotno učenje te iskustva i znanja članova Konzultativne skupine. Preporuke su usmjerene ponajprije unapređenju provedbe Erasmus+ te pripadajućih mreža i inicijativa koje čine njegov širi sklop (eTwinning, ECVET, Europass, Euroguidance, EPAL, Europska oznaka jezika), no gotovo potpuno su primjenjive i na ostale europske projekte iz drugih programa i fondova Europske unije. Stoga se u preporukama naizmjence koriste riječi *Erasmus+*, *europske aktivnosti* i *europski projekti*.

Preporuke se odnose na razdoblje provedbe programa Erasmus+ (do 2020. godine) te se njima želi unaprijediti neposredna provedba programa i projekti koji se u okviru tog programa financiraju, identificirati teme važne za dalju stručnu raspravu o internacionalizaciji obrazovanja, kao i informirati o preprekama na koje su ukazali sudionici istraživanja.

Preporuke se upućuju čelnicima ustanova korisnika i potencijalnih korisnika, Agenciji za mobilnost i programe EU te Ministarstvu znanosti i obrazovanja.

ULOGA AGENCIJE ZA MOBILNOST I PROGRAME EU U PROVEDBI ERASMUSA+

Djelatnost Agencije obavljanje je stručnih i savjetodavnih poslova u području odgoja i obrazovanja, strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, obrazovanja odraslih, visokog obrazovanja, znanosti, kao i u području mladih, a vezano uz internacionalizaciju navedenih područja. Agencija svoju djelatnost provodi upravljanjem programima financiranim iz sredstava Europske unije i/ili državnog proračuna.

Agencija objavljuje natječaje za pojedine programe Europske unije, informira i savjetuje o aktivnostima i načinima prijave na natječaje te prikuplja prijave, osigurava širenje informacija, promidžbu i praćenje svih aktivnosti koje se podržavaju u sastavu programa, vodi postupak za izbor projekata te provodi nadzor nad njihovom provedbom. Agencija će svoju osnovnu djelatnost jačati i nadograđivati provođenjem projekata financiranih iz sredstava strukturnih fondova Europske unije u ulogi korisnika.

Osim navedene osnovne djelatnosti, uloga Agencije je i prinos razvoju politika internacionalizacije u odgoju i obrazovanju, kao i rad na uklanjanju prepreka internacionalizaciji, i to radom u relevantnim stručnim skupinama te predlaganjem izmjena i dopuna akata vezanih uz njezinu djelatnost. Agencija je, primjerice, sudjelovala u izradi *Akcijskoga plana za internacionalizaciju obrazovanja 2015.-2016.*, nacrtu *Plana razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja* te od 2009.

godine sudjeluje u radu *Radne skupine za otklanjanje prepreka i jačanje međunarodne mobilnosti u obrazovanju*.

ULOGA MINISTARSTVA ZNANOSTI I OBRAZOVANJA U PROVEDBI ERASMUSA+

Na osnovi Uredbe o uspostavi programa Erasmus+, MZO je imenovano nacionalno tijelo koje prati i nadzire upravljanje Programom na nacionalnoj razini. MZO je dužan Agenciji osigurati potrebno nacionalno sufinanciranje za rad Agencije, nadzirati njezinu provedbu decentraliziranih aktivnosti programa Erasmus+ te strateški usmjeravati upravljanje Programom u skladu s nacionalnim kontekstom. Zadaća MZO-a je osigurati pravno-administrativni okvir za nesmetanu provedbu Erasmusa+ i projekata koji se ostvaruju u njegovu okviru.

2.1. PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE, OSNOVNO I SREDNJE OBRAZOVANJE I OBRAZOVANJE ODRASLIH

I. Preporuke ravnateljima u odgojno-obrazovnim ustanovama:

Osigurati institucionalne uvjete za učinkovitu provedbu i održivost rezultata projekata financiranih u okviru programa Erasmus+ u odgojno-obrazovnim ustanovama

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi ravnatelj je poslovodni i stručni voditelj školske ustanove, odgovoran za zakonitost rada i stručni rad školske ustanove te za prava i interese učenika i radnika školske ustanove. Također, ravnatelj je odgovoran za osiguravanje stručnog osposobljavanja i usavršavanja učitelja, nastavnika i stručnih suradnika.

U kontekstu programa Unije, ravnatelj je odgovoran za osiguranje institucionalnih pretpostavki za sudjelovanje u projektima u okviru Erasmusa+, učinkovitu provedbu tih projekata i održivost njihovih rezultata.

U vezi s institucionalnim preprekama sudjelovanju u projektima mobilnosti, jedan od ključnih nalaza istraživanja je zaposlenicima iznimno važna ravnateljeva potpora. Isto tako, istraživanje pokazuje da je ravnateljeva spremnost na potporu zaposlenicima za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje i suradnja između zaposlenika i ravnatelja indikator s najvećim prepoznatim napretkom sudjelujućih ustanova.

<p>PREPORUKA 1</p>	<p>Osigurati informiranost djelatnika odgojno-obrazovne ustanove o programu Erasmus+.</p> <p>Ravnateljima se preporučuje da se informiraju o mogućnostima koje nudi program Erasmus+ kako bi aktivnosti koje promišljaju u sklopu strateškoga razvoja ustanove, odnosno svojih godišnjih planova i programa rada, gdje je to primjenjivo, razvijali Erasmus+ projektima.</p> <p><i>Ravnateljima se preporučuje da sudjeluju na Erasmus+ događanjima osobno ili delegiraju kolege, prosljeđuju informacije o ovim mogućnostima i potiču zanimanje djelatnika za uključivanje u program Erasmus+.</i></p>
<p>PREPORUKA 2</p>	<p>Podržati djelatnike zainteresirane za sudjelovanje u Erasmusu+ i europskim aktivnostima - osiguravanjem stručnog usavršavanja radi pripreme projekta te potrebnih zamjena i preraspodjele poslova tijekom njegove provedbe.</p> <p>Ravnateljima se preporučuje da potiču i osiguravaju stručno usavršavanje djelatnika koji razvijaju i provode europske projekte njihovim sudjelovanjem na jezičnim tečajevima, seminarima i konferencijama u vezi s pripremom projekata. Tijekom provedbe europskih projekata ravnateljima se preporučuje angažirati se na osiguravanju potrebne zamjene i preraspodjele poslova djelatnika uključenih u provedbu europskih projekata.</p> <p><i>Osnovna stručna usavršavanja potrebna za razvoj Erasmus+ projekata pruža AMPEU događanjima u vlastitoj organizaciji (seminari, radionice, webinar, konferencije) ili upućivanjem odgojno-obrazovnih djelatnika odabranih putem javnoga poziva na aktivnosti transnacionalne suradnje (stručna usavršavanja u organizaciji drugih nacionalnih agencija nadležnih za program Erasmus+ i slično). Riječ je o događanjima u trajanju od pola do dva radna dana za sudjelovanje, u kojima je potrebno dopuštenje ravnatelja uz prethodni dogovor o zamjeni, preraspodjeli poslova ili nadoknađivanju radnih obveza.</i></p> <p><i>Dobra je praksa za jačanje ljudskih kapaciteta provoditi jezične, kulturološke i ostale pripremne aktivnosti za mobilnost, u okviru dostupnih mogućnosti, koristeći pri tome financijska sredstva za potporu organizacijama koja se odobravaju u okviru projektnih proračuna Erasmus+ (Ključna aktivnost 1).</i></p> <p><i>U okviru dostupnih mogućnosti, ravnateljima se preporučuje angažiranje u osiguravanju adekvatne zamjene za vrijeme izostanka djelatnika radi sudjelovanja u projektu, kao i preraspodjele poslova, kako bi članovi projektnoga tima imali dovoljno vremena za pripremu i provedbu projektnih aktivnosti. Osiguravanje adekvatne zamjene ključna je pretpostavka provedbe projekta.</i></p>
<p>PREPORUKA 3</p>	<p>Uspostaviti i predvoditi cjelovit projektni tim; jasno definirati zaduženja u upravljanju projektom te kontinuirano izvještavati sve djelatnike ustanove i ostale dionike o svim fazama razvoja i provedbe projekta.</p> <p>Radi kvalitetnog razvoja i provedbe projekta ravnateljima se preporučuje uspostaviti i voditi projektni tim, sastavljen od svih profila djelatnika</p>

	<p>nužnih za zakonitu i programski kvalitetnu provedbu projekta s održivim rezultatima (ravnatelja, odgojno-obrazovnih djelatnika i stručnih suradnika, tajnika i računovođe), prepoznati i cijeniti rad djelatnika uključenih u Erasmus+ i ostale europske aktivnosti jer one zahtijevaju veliku predanost, mnogo nevidljivog i prekovremenog rada te značajno pridonose kvaliteti rada ustanove, njezinoj vidljivosti i razvojnom potencijalu.</p> <p><i>Sudjelovanje u Erasmus+ projektu institucionalna je odluka. Stoga europske aktivnosti trebaju biti dio razvojnog plana ustanove, a ne usputna aktivnost koja je rezultat angažmana motiviranih pojedinaca. Također, te aktivnosti trebaju biti dio godišnjeg plana i programa rada škole te školskog kurikulumu. Ravnatelj mora biti aktivno uključen u projekt, ne samo kao voditelj projektnoga tima, te sustavno, pravodobno i detaljno informirati sve članove tima, kao i sve ostale djelatnike škole (školski odbor, učiteljsko/nastavničko vijeće, roditelje, učenike/polaznike) o fazama provedbe i rezultatima projekta radi uspostavljanja vlasništva nad projektom te primjene i održivosti njegovih rezultata.</i></p>
PREPORUKA 4	<p>Osigurati interne procedure, akte i kriterije, koji osiguravaju transparentnu, zakonitu i pravednu provedbu Erasmus+ i europskih projekata.</p> <p>Ravnateljima se preporučuje umrežavanje s iskusnim ravnateljima i članovima njihovih projektnih timova (voditelji projekata, tajnici ustanova, voditelji računovodstva i ostali članovi projektnih timova) radi razmjene znanja i iskustava o provedbi europskih projekata. Nadalje, preporučuje se izrada internih procedura i pravilnika te standardnih obrazaca, kao i uspostavljanje transparentnih i pravednih kriterija odabira sudionika projekata. Time bi se osiguralo ujednačeno i transparentno postupanje i skladištenje stečenog znanja.</p> <p><i>Taj će proces kontinuirano podupirati AMPEU osiguravanjem razmjene dobrih praksi i stvaranjem komunikacijskog okvira za razmjenu iskustava unutar stručnih zajednica (ravnatelja, tajnika, računovođa, odgojno-obrazovnih djelatnika, stručnih suradnika).</i></p>
PREPORUKA 5	<p>Jačati svijest tajnika, voditelja računovodstva te računovodstvenih i administrativnih djelatnika o njihovim obvezama u provedbi europskih projekata.</p> <p>Ravnateljima se preporučuje jačati svijest tajnika i voditelja računovodstva te računovodstvenih i administrativnih referenata kako su pravni, računovodstveni i administrativni aspekti provedbe pojedinog EU projekta dio njihovih poslova opisanih u <i>Pravilniku o djelokrugu rada tajnika te administrativno-tehničkim i pomoćnim poslovima koji se obavljaju u osnovnoj školi</i> (Narodne novine br.: 40/2014), odnosno <i>Pravilniku o djelokrugu rada tajnika te administrativno-tehničkim i pomoćnim poslovima koji se obavljaju u srednjoškolskoj ustanovi</i> (Narodne novine br.: 2/2011).</p> <p><i>Sudjelovanje RH u Erasmusu+ financira se sredstvima poreznih obveznika RH te je riječ o proračunskim sredstvima.</i></p>

	<i>Svaki europski projekt ima svoje programsko-sadržajne, financijsko-računovodstvene, pravne i administrativne sastavnice. Opća pravila programa, odnosno uvjeti ugovora, poštuju se primjenom prikladnih pozitivnih propisa i računovodstvenih procedura RH. Ukratko, riječ je o obvezi iz radnoga odnosa za ove poslove nadležnih djelatnika pružiti pravnu, računovodstvenu ili administrativnu pomoć provedbi tih aktivnosti, za koje je obveze preuzeo ravnatelj potpisivanjem ugovora o financiranju projekta.</i>
--	---

II. Preporuke Agenciji za mobilnost i programe EU:

Jačati kapacitete odgojno-obrazovnih ustanova osiguravanjem stručne potpore ravnateljima, odgojno-obrazovnim i ostalim djelatnicima za razvoj i provedbu projekata te razvoj prijedloga politika i propisa usmjerenih podizanju kvalitete programa Erasmus+ i uklanjanju prepreka njegovoj provedbi.

PREPORUKA 1	<p>Jačati kapacitet odgojno-obrazovnih ustanova i podizati kvalitetu projekata u okviru Erasmus+.</p> <p>Agenciji se preporučuje da u okviru svoje redovne djelatnosti jačanja kapaciteta odgojno-obrazovnih ustanova za sudjelovanje u programu Erasmus+, posebnu pozornost usmjeri radu s ravnateljima te općenito povećanju mogućnosti stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, promicanju primjera dobre prakse i potpori jačanju kapaciteta posebnih ciljanih skupina.</p> <p><i>Jačanje kapaciteta ustanova potencijalnih korisnika programa Erasmus+ redovna je djelatnost Agencije. U razvoju svojih daljih aktivnosti Agencija treba posebno skrbiti o sljedećim važnim zadaćama:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kontinuirano jačati svijest ravnatelja o važnosti razvoja projekata pružajući im stručnu potporu u obliku tematskih seminara, radionica, konferencija te priručnika.</i> - <i>Organizirati nacionalne ili osigurati transnacionalne mogućnosti stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika za razvoj i upravljanje projektima.</i> - <i>Promicati primjere dobre prakse događanjima i publikacijama radi razmjene znanja i informacija među (potencijalnim) korisnicima te vrednovanja rada sudjelujućih ustanova i pojedinaca.</i> - <i>Jačati kapacitete za sudjelovanje u projektima posebnih ciljanih skupina (nesudjelujuće ustanove, ustanove iz podrazvijenih županija, vrtići, učenici/sudionici s posebnim potrebama, tijela lokalne i regionalne vlasti, poduzeća, organizacije civilnog društva).</i>
PREPORUKA 2	<p>Jačati percepciju i utjecaj Erasmus+ kao instrumenta stručnog osposobljavanja i usavršavanja.</p> <p>Agenciji se preporučuje da u suradnji s Ministarstvom znanosti i obrazovanja te sektorskim agencijama (posebice Agencijom za</p>

	<p>odgoj i obrazovanje) ojača vidljivost, kvalitetu, priznavanje i obuhvat stručnog usavršavanja koje se pruža u okviru programa Erasmus+ te pripadnih mreža i inicijativa, a poglavito aktivnostima eTwinninga i Euroguidancea.</p> <p><i>Decentralizirane aktivnosti Erasmusa+ u području odgoja i obrazovanja (posebno Ključna aktivnost 1 – Mobilnost u svrhu učenja za pojedince, transnacionalne aktivnosti suradnje, stručna usavršavanja organizirana u okviru eTwinninga i Euroguidancea), značajan su instrument stručnog usavršavanja obrazovnih djelatnika.</i></p> <p><i>Premda je Agencija, u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje (AZOO), uvela dio svojih stručnih usavršavanja u Katalog stručnih skupova, potrebno je razmotriti i uvrštavanje ostalih relevantnih stručnih usavršavanja u organizaciji Agencije ili drugih nacionalnih agencija nadležnih za Erasmus+ u Katalog stručnih skupova AZOO-a.</i></p> <p><i>Nadalje, AMPEU, u suradnji s MZO-om, treba propitati dugoročnu mogućnost jačanja tog posebno relevantnog dijela svoje djelatnosti razvojem komplementarnih projekata financiranih aktivnostima iz Europskoga socijalnog fonda.</i></p>
<p>PREPORUKA 3</p>	<p>Identificirati prepreke u provedbi projekata i Ministarstvu znanosti i obrazovanja predložiti održiva rješenja temeljena na podacima.</p> <p>Agenciji se preporučuje detaljnije analiziranje izvora prepreka Erasmusa+ na koje ukazuje istraživački izvještaj te u suradnji s Ministarstvom znanosti i obrazovanja i ostalim nadležnim ustanovama razraditi modele njihova rješavanja.</p> <p><i>Istraživački izvještaj, iskustva Agencije te savjeti Konzultativne skupine ukazuju na sljedeće dugoročne potrebe za uklanjanje prepreka sudjelovanju u Erasmusu+.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Razviti prijedlog modela predfinanciranja dijela projektnih aktivnosti ugovorenih Erasmus+ projekata iz posebnih sredstava državnoga proračuna za one ustanove koje nemaju vlastita sredstva za predfinanciranje dijela projektnog ciklusa. Po primitku uplata od Agencije, ustanove bi bile u obvezi izvršiti povrat sredstava namijenjenih predfinanciranju.</i> <i>Na osnovi iskustva rada s korisničkim ustanovama, Agencija je uočila da je potreba za predfinanciranjem posebice naglašena u strukovnom obrazovanju, gdje je oko polovine korisnika ukazalo na poteškoće u predfinanciranju projekata. Problem koji se spominje istaknut je kod korisnika koji se prvi put prijavljuju na Erasmus+ i nemaju akumulirana sredstva od ostalih projekata, kao i kod korisnika koji dolaze iz manjih gradova/županija, gdje su mogućnosti za predfinanciranje od lokalne/regionalne uprave vrlo ograničene. Sličan problem, u manjoj mjeri (trećina korisnika), prepoznat je u području općeg obrazovanja (osnovne i srednje škole općeg usmjerenja).</i> - <i>U suradnji s nadležnim ministarstvima razviti prijedloge uređenja načina i obračuna isplate plaća i naknada zaposlenicima u odgojno-obrazovnom sustavu, koji rade na projektima financiranim EU sredstvima.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - U suradnji s MZO-om i AZOO-om razviti prijedlog vrednovanja rada na projektima radi napredovanja odnosno, prema potrebi, izmijeniti i dopuniti relevantne podzakonske akte (Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu, Narodne novine br.: 89/1995, 148/1999, 20/2005; Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, Narodne novine br.: 133/1997, 20/2005). - U suradnji s MZO-om i NCVVO-om razmotriti da se pri razvoju modela vrednovanja rada ravnatelja i učitelja, odnosno njihova licenciranja, u obzir uzme i rad na europskim projektima. U skladu s usvojenom dopunom Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine br.: 34/2014, 40/2014, 103/2014 i 40/14 -ispr.), koja u opis poslova učitelja predmetne nastave uvodi rad na međunarodnim projektima (1 sat tjedno), zagovarati srodnu dopunu Pravilnika o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (Narodne novine br.: 94/2010). - Uspostaviti suradnju s Udrugom tajnika i računovođa u školstvu radi identificiranja prepreka na koje tajnici i računovođe nailaze u provedbi projekata te razvijati modele potpore njihovu radu. - S MZO-om usuglasiti traženje uvrštavanja podataka o provedenim projektima pri izradi godišnjih planova i programa rada škola i školskih kurikulumu te programa obrazovanja odraslih kako bi se pratila veza s dodijeljenim sredstvima u okviru programa Erasmus+. - S MZO-om raspraviti pitanja vezana uz reguliranje dugoročnije odsutnosti/mobilnosti učitelja/nastavnika (npr. školska godina, semestar) i učenika i potencijalne povezane prepreke.
<p>PREPORUKA 4</p>	<p>Unaprijediti bazu sudjelujućih ustanova radi osiguravanja lakšeg pronalaska projektnih partnera i prijenosa znanja.</p> <p>Agenciji se preporučuje dogradnja i objava postojeće baze sudjelujućih ustanova radi potpore pronalasku partnera i razmjene iskustava između zainteresiranih ustanova.</p> <p>Agencija trenutačno ima razvijenu internu bazu ustanova koje su sudjelovale u projektima Programa za cjeloživotno učenje i programa Erasmus+. Baza sadrži osnovne kontakt informacije ustanova, popis provedenih projekata i iznos ugovorenenih financijskih sredstava. Tijekom 2016. godine baza će biti pripremljena za objavu i prikazana na mrežnim stranicama Agencije, kako bi se omogućio lakši pronalazak partnera i razmjena informacija između odgojno-obrazovnih ustanova.</p>
<p>PREPORUKA 5</p>	<p>Jačati razvoj stručnih zajednica osiguravanjem prijenosa znanja i međusobnim učenjem uspostavljanjem mreže Erasmus+ ambasadora u području odgoja i obrazovanja te jačanjem suradnje s postojećim stručnim zajednicama.</p> <p>Agenciji se preporučuje uspostaviti mrežu Erasmus+ ambasadora u odgojno-obrazovnoj zajednici te razviti partnerstvo s voditeljima stručnih županijskih vijeća i Udrugom tajnika i računovođa u školstvu.</p>

	<p>Agencija već nekoliko godina ima uspješnu mrežu eTwinning ambasadora, koja se pokazala primjerom dobre prakse. Po uzoru na taj model, Agencija će javnim pozivom organizirati odabir Erasmus+ ambasadora između najuspješnijih i najiskusnijih ravnatelja, voditelja projekata, tajnika i voditelja računovodstva, koji bi na radionicama, seminarima i izravnim savjetovanjem pružali pomoć svojim kolegama.</p> <p>Agencija će, također, inicirati razvoj partnerstva s voditeljima stručnih županijskih vijeća kao posebne ciljane skupine, ujedno i važnih potencijalnih prenositelja općih znanja o programu Erasmus+.</p> <p>Posebno je važno uspostaviti suradnju s Udrugom tajnika i računovođa u školstvu i razmotriti pružanje potpore toj stručnoj zajednici.</p>
--	---

III. Preporuke za Ministarstvo znanosti i obrazovanja:

Osigurati administrativno-organizacijske uvjete za kvalitetnu provedbu programa Erasmus+ te mehanizme praćenja internacionalizacije u obrazovanju.

<p>PREPORUKA 1</p>	<p>Uvrstiti identificirane prepreke u provedbi programa Erasmus+ i prijedloge njihova rješavanja u sljednik Akcijskoga plana za internacionalizaciju obrazovanja 2015.-2016.</p> <p>Ministarstvu znanosti i obrazovanja preporučuje se uvrstiti sve uočene prepreke provedbi programa Erasmus+ i rok njihova uklanjanja u dopunu, odnosno sljednik <i>Akcijskoga plana za internacionalizaciju obrazovanja 2015.-2016.</i>, dokument koji je Vlada RH prihvatila 30. travnja 2015. godine.</p> <p><i>Identificirane prepreke i potrebe, te neki prijedlozi njihova rješavanja, navedeni su u okviru preporuka namijenjenih Agenciji za mobilnost i programe EU (Preporuka 3), no radi njihove važnosti prenosimo ih i ovdje. Istraživački izvještaj, iskustva Agencije te savjeti Konzultativne skupine ukazuju na sljedeće dugoročne potrebe za uklanjanje prepreka sudjelovanju u Erasmusu+.</i></p> <p>- Razviti prijedlog modela predfinanciranja dijela projektnih aktivnosti ugovorenih Erasmus+ projekata iz posebnih sredstava državnoga proračuna za one ustanove koje nemaju vlastita sredstva za predfinanciranje dijela projektnog ciklusa. Po primitku uplata od Agencije, ustanove bi bile u obvezi izvršiti povrat sredstava namijenjenih predfinanciranju. Na osnovi iskustva rada s korisničkim ustanovama, Agencija je uočila da je potreba za predfinanciranjem posebice naglašena u strukovnom obrazovanju, gdje je oko polovine korisnika ukazalo na poteškoće u predfinanciranju projekata. Problem koji se spominje istaknut je kod korisnika koji se prvi put prijavljuju na Erasmus+ i nemaju akumulirana sredstva od ostalih projekata, kao i kod korisnika koji dolaze iz manjih gradova/županija gdje su mogućnosti za predfinanciranjem od lokalne/regionalne uprave vrlo ograničene. Sličan problem, u manjoj mjeri (trećina korisnika), prepoznat je u području općeg obrazovanja (osnovne i srednje škole općeg usmjerenja).</p>
---------------------------	---

	<p>- U suradnji s nadležnim ministarstvima razviti prijedloge uređenja načina i obračuna isplate plaća i naknada zaposlenicima u odgojno-obrazovnome sustavu, koji rade na projektima financiranim EU sredstvima.</p> <p>- U suradnji s AMPEU-om i AZOO-om razviti prijedlog vrednovanja rada na projektima radi napredovanja - odnosno, prema potrebi, izmijeniti i dopuniti relevantne podzakonske akte (Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu, Narodne novine br.: 89/1995, 148/1999, 20/2005; Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, Narodne novine br.: 133/1997, 20/2005).</p> <p>- U suradnji s AMPEU-om i NCVVO-om razmotriti da se pri razvoju modela vrednovanja rada ravnatelja i učitelja, odnosno njihova licenciranja, u obzir uzme i rad na europskim projektima. U skladu s usvojenom dopunom Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine br.: 34/2014, 40/2014, 103/2014 i 40/14 -ispr.), koja u opis poslova učitelja predmetne nastave uvodi rad na međunarodnim projektima (1 sat tjedno), zagovarati srodnu dopunu Pravilnika o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (Narodne novine br.: 94/2010).</p> <p><i>Uspostaviti suradnju s Udrugom tajnika i računovođa u školstvu radi identificiranja prepreka, na koje tajnici i računovođe nailaze u provedbi projekata, te razvijati modele potpore njihovu radu.</i></p> <p><i>S AMPEU-om usuglasiti traženje uvrštavanja podataka o provedenim projektima pri izradi godišnjih planova i programa rada škola i školskih kurikulumu te programa obrazovanja odraslih kako bi se pratila veza između sredstava programa Erasmus+.</i></p> <p><i>S AMPEU-om raspraviti pitanja o reguliranju dugoročnije odsutnosti/ mobilnosti učitelja/nastavnika (npr. školska godina, semestar) i učenika i potencijalne povezane prepreke.</i></p>
<p>PREPORUKA 2</p>	<p>Ukloniti prepreke provedbi europskih projekata.</p> <p>Ministarstvu znanosti i obrazovanja preporučuje se prioritiziranje teme rješavanja sistemskih prepreka u provedbi europskih projekata u suradnji sa svim relevantnim nacionalnim tijelima, kako bi se održala motivacija sudjelujućih ustanova i pojedinaca, osigurala apsorpcija sredstava raspoloživih RH, kao i pravedno vrednovanje rada na razvojnim projektima.</p> <p><i>Identificirane prepreke i potrebe te neki prijedlozi njihova rješavanja navedeni su u okviru prethodne preporuke.</i></p>
<p>PREPORUKA 3</p>	<p>Jačati svijest o Erasmusu+ kao važnom instrumentu stručnog usavršavanja, te strateški usmjeravati aktivnosti stručnog usavršavanja.</p> <p>Ministarstvu znanosti i obrazovanja preporučuje se promovirati i usmjeravati Erasmus+, kao strateški važan instrument stručnog usavršavanja na nacionalnoj razini, te ga u okviru svoga djelovanja razumjeti i primjenjivati kao integralni dio cjelovitog nacionalnog sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika.</p>

	<p><i>S obzirom na to da RH punopravno sudjeluje u programima Unije u području obrazovanja i osposobljavanja tek od 2011. godine, svijest o Erasmusu+ i njemu pripadajućim mrežama i inicijativama, kao integralnim i važnim elementima nacionalnog sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, još je nedovoljno razvijena i među nositeljima obrazovnih politika kao i dionicima sustava.</i></p>
<p>PREPORUKA 4</p>	<p>Uvesti praćenje nacionalnih rezultata programa Erasmus+ kvalitativnim i kvantitativnim pokazateljima.</p> <p>Ministarstvu znanosti i obrazovanja preporučuje se, da uz pokazatelje za praćenje operativnih ciljeva Programa, a koji su dio Godišnjeg plana rada za provedbu Erasmus+ i pripadajućeg godišnjeg izvješća o provedbi plana rada, u dogovoru s Agencijom definira kvantitativne i kvalitativne pokazatelje, specifične i relevantne za nacionalni kontekst, kako bi se praćenje rezultata u većoj mjeri povežalo s nacionalnim ciljevima u području internacionalizacije odgojno-obrazovnih ustanova.</p>



_Predstavnici istraživačkog tima, AMPEU-a i Konzultativne skupine za praćenje evaluacije Programa za cjeloživotno učenje: doc. dr. sc. Ksenija Klasnić, Natalija Lukić Buković, Filip Gašparović, Ivana Puljiz, dr. sc. Jasminka Buljan Culej, Lenka Radišić, Ingrid Jurela-Jarac

2.2. VISOKO OBRAZOVANJE

U preporukama se za organizacijsku jedinicu neposredno nadležnu za provedbu Erasmusa+ navodi 'ured za međunarodnu suradnju' kao najčešći organizacijski oblik, pri čemu se preporuke vezane uz te urede odnose na sve ustrojstvene jedinice ili samostalne djelatnike (centralni Erasmus koordinatori, u slučaju manjih visokih učilišta) koji su krovni nositelji provedbe Erasmusa na svom visokom učilištu odnosno sveučilištu.

I. Preporuke čelnicima visokih učilišta:

Osigurati institucionalne uvjete za učinkovitu provedbu, održivost rezultata projekata i mobilnosti financiranih u okviru programa Erasmus+ te njihovu integraciju u institucionalne procedure i prakse

PREPORUKA 1	<p>Razvijati ostvarive i obuhvatne strateške ciljeve vezane uz internacionalizaciju temeljene na podacima i dostupnim financijskim sredstvima.</p> <p>Čelnicima visokih učilišta preporučuje se da obuhvatnu institucionalnu strategiju internacionalizacije temelje na raspoloživim financijskim sredstvima i ostvarivim ciljevima te da ista adresira uključivanje internacionalizacije u različite segmente institucionalne strategije (kvaliteta, nastava, istraživanje, međunarodna suradnja, razvoj ljudskih potencijala). Osim naglaska na broj ostvarenih mobilnosti, čelnicima se visokih učilišta preporučuje da u institucionalne strategije internacionalizacije adresiraju ključna pitanja poput, primjerice, kvalitete (sukladnost studijskih programa i usporediva kvaliteta institucija kao temelj sklapanja bilateralnih sporazuma), priznavanja mobilnosti, razvoja kolegija na stranim jezicima te odnosa dolaznih i odlaznih studenata.</p> <p><i>Iz analize dokumenata visokih učilišta vidljivo je da su postavljeni ciljevi vezani uz internacionalizaciju često nerealni jer se kod najvećeg broja ustanova ne koriste vlastita sredstva, već samo ona dobivena na osnovi Ugovora o dodjeli financijske potpore s Agencijom. Zacrtane projekcije često značajno nadilaze taj način financiranja, te nisu usklađene ni s nacionalnim niti institucionalnim mogućnostima.</i></p> <p><i>Analiza dokumenata također ukazuje kako je potrebno jasno definirati načine ostvarivanja strateških ciljeva budući da se u strateškim dokumentima visokih učilišta često uz ciljeve ne navode načini njihove provedbe (svrha, nositelji, rokovi, sredstva, rezultati).</i></p>
PREPORUKA 2	<p>Osigurati stabilne organizacijske uvjete za provedbu ciljeva povezanih s internacionalizacijom, a posebice učinkovito funkcioniranje ureda za međunarodnu suradnju.</p> <p>Čelnicima visokih učilišta preporučuje se osigurati centralizirano praćenje, pohranjivanje i prijenos znanja o sudjelovanju u međunarodnim aktivnostima bez obzira na program i izvor te praćenje rada i praksi na sastavnicama, kako bi se olakšao rad u slučaju fluktuacija djelatnika koji rade na provedbi međunarodnih programa mobilnosti.</p>

	<p>Čelnicima visokih učilišta snažno se preporučuje da, u okviru svojih mogućnosti, osiguraju adekvatne i stabilne kapacitete ureda za međunarodnu suradnju. Nadalje, čelnicima visokih učilišta preporučuje se jačanje institucionalne svijesti o važnosti funkcije voditelja i djelatnika ureda za međunarodnu suradnju, odnosno Erasmus koordinatora, te osiguranje primjerene ovlasti tih stručnjaka koji su ključni za pravilnu i kvalitetnu provedbu Erasmusa+ i ostalih međunarodnih programa mobilnosti.</p> <p><i>Istraživački izvještaj ukazuje na učestali diskontinuitet u razvoju pojedinih područja (u ovom slučaju međunarodne suradnje), što se ogleda i u razmještanju osoblja na pojedine poslove u skladu s trenutačnim ciljevima. Stoga se snažno ukazuje na potrebu strateškog razvoja područja međunarodne suradnje koji bi se nastavio neovisno o promjeni uprave i neovisno o ad hoc ciljevima. To je ujedno jedan od razloga zbog kojih su pohranjivanje i prijenos znanja iznimno važni.</i></p> <p><i>Provedba Erasmusa+ opsežan je posao koji ima upravljačke, programske, financijsko-računovodstvene i informacijsko-promidžbene komponente. Stoga je poželjna praksa formalizirati uključivanje ovdje opisanih područja u opise poslova relevantnih radnih mjesta, kako bi se unutar pojedine ustanove stvorili timovi za Erasmus+ i ostale međunarodne projekte.</i></p> <p><i>Radi uvida u opterećenje ureda za međunarodnu suradnju, dobra je praksa provesti analizu radnog opterećenja te razmotriti načine jačanja kapaciteta tih jedinica - ako je potrebno - posebno administrativnim kapacitetima srodnih radnih mjesta na sastavnicama, odnosno potrebnim uključivanjem djelatnika nadležnih za pravne, financijske i računovodstvene poslove te poslove odnosa s javnošću.</i></p> <p><i>Na sveučilištima je iznimno važno unaprijediti komunikaciju između sastavnica i središnjeg ureda, kako bi se usustavila rješenja za probleme koji nastaju u okviru provedbe programa mobilnosti i centraliziranih aktivnosti programa Erasmus+ te ostalih europskih i međunarodnih projekata (npr. uspostaviti pravila o dijeljenju znanja povezanih sa sudjelovanjem u centraliziranim aktivnostima programa Erasmus+ među sastavnicama i s centralnim uredom za međunarodnu suradnju).</i></p>
<p>PREPORUKA 3</p>	<p>Razviti interne akte visokih učilišta kojima se uređuje provedba međunarodnih programa mobilnosti.</p> <p>Čelnicima visokih učilišta preporučuje se donošenje internih akata kojima se uređuje sudjelovanje u međunarodnim programima mobilnosti s posebnim naglaskom na Erasmus+, kako bi se osigurala transparentna, dosljedna i pravilna provedba programa.</p> <p><i>Analiza dokumenata ukazuje da dijelovi procesa vezani uz ostvarivanje mobilnosti nisu dovoljno ili uopće razrađeni u aktima pojedinih ustanova. Nadalje, dokumenti ukazuju na djelomičnu prisutnost kriterija odabira sudionika koji se mogu procijeniti prestrogima ili nesvrhovitima pa je preporučena praksa ne propisivati prerestriktivne odredbe kojima se može obeshrabrati potencijalne prijavitelje za sudjelovanje u međunarodnim programima mobilnosti.</i></p>

<p>PREPORUKA 4</p>	<p>Osigurati potpisivanje Erasmus+ međuinstitucijskih sporazuma na osnovi sukladnosti ili komplementarnosti i kvalitete, radi osiguravanja priznavanja ECTS bodova.</p> <p>Čelnicima visokih učilišta preporučuje se revizija Erasmus+ međuinstitucijskih sporazuma (poznati i kao bilateralni sporazumi), odnosno sklapanje istih u duhu racionalnog usmjeravanja na one sporazume koji se doista provode u duhu recipročnosti, a na osnovi srodnih studijskih programa kod kojih izostaje prepreka priznavanja ECTS bodova, a budući da je načelo europske obrazovne politike u tom pogledu otvorenost i fleksibilnost u priznavanju ECTS bodova za studijske obveza u inozemstvu.</p> <p><i>Nep priznavanje dijela ostvarenih ECTS bodova odlaznim studentima jedan je od ključnih problema provedbe programa Erasmus+ u Hrvatskoj. Nep priznavanje ECTS bodova negativno utječe na kvalitetu studija za odlazne studente, te studentima počesto produljuje vrijeme studiranja i time neopravdano stvara i privatni i javni trošak. Nadalje, nep priznavanje ECTS bodova značajno otežava posao administraciji, a posebno ECTS koordinatorima.</i></p> <p><i>Do ovoga problema dolazi zbog često nekvalitetnih međuinstitucijskih sporazuma koji određuju razmjenu među nedovoljno sukladnim studijskim programima. Programi mogu, i poželjno je, biti i komplementarni, no nužno je osigurati potpuno priznavanje. Službeni ECTS vodič Europske komisije (2015., kao i prethodna verzija iz 2009. godine) daje preporuke ustanovama o priznavanju razdoblja studija u okviru međuinstitucijskih sporazuma, u kojima posebno upućuje na sklapanje sporazuma s onim ustanovama:</i></p> <p><i>a) koje nude kvalitetan opis svojih studijskih programa; a što uključuje ECTS bodove, dobro opisane ishode učenja, metode podučavanja i vrednovanja;</i></p> <p><i>b) čije standarde smatra primjerenima za svoje studente, a što im omogućuje da prihvate stečene ishode učenja iskazane ECTS bodovima bez dodatnoga rada ili procjene;</i></p> <p><i>c) čija je kvaliteta službeno priznata u okviru nacionalnog sustava osiguranja kvalitete dotične zemlje.</i></p> <p><i>Naravno, problem je i još uvijek prisutna primjena načela i duha nostrifikacije pojedinoga predmeta nasuprot korištenju principa priznavanja; premda je RH nostrifikaciju napustila, a priznavanje uvela još 2003. godine.</i></p>
<p>PREPORUKA 5</p>	<p>Razvijati kapacitete, procedure, usluge i organizacijske prakse radi potpore rastućoj dolaznoj mobilnosti.</p> <p>Čelnicima visokih učilišta preporučuje se razvijanje kapaciteta, procedura i usluga radi potpore rastućoj dolaznoj mobilnosti; a kako bi se dolaznim studentima osigurala korektna razina kvalitete studija te iskoristile dobrobiti i prilike ‘internacionalizacije kod kuće’, koju dobra potpora dolaznim studentima i oni sami donose ustanovi primateljici.</p>

	<p>S obzirom na brzorastući broj dolaznih studenata potrebno je osigurati uvjete za izvođenje većeg broja kolegija na stranom jeziku, a prije svega pronaći mehanizme za motiviranje i nagrađivanje nastavnika koji održavaju nastavu na stranom jeziku.</p> <p>Nadalje, i istraživanje i provedbeno iskustvo Agencije ukazuje na sljedeće potrebe i dobre prakse u pogledu dolazne mobilnosti studenata i nastavnika:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uspostaviti sustav dodjeljivanja studenata-mentora za dolazne studente te komentoriranja dolaznih studenata s njihovim matičnim (stranim) mentorom (samo 1/3 ispitanika navodi da postoji takva praksa). - Uspostaviti mješovite grupe, kada je to moguće (dolazni i domaći studenti), radi bolje integracije stranih studenata. - Sustavno pratiti zadovoljstvo studenata dolaznim predavačima. - Razraditi procedure i odredbe o dolaznom osoblju u pravilnicima o mobilnosti. - Izraditi ECTS paket na engleskom jeziku. - Ojačati suradnju s Erasmus studentskom mrežom (prvenstveno se odnosi na veleučilišta i visoke škole). - Uspostaviti suradnju sa Studentskim zborom o dolaznim studentima (prvenstveno se odnosi na sveučilišta).
<p>PREPORUKA 6</p>	<p>Povećati financijske kapacitete za provedbu međunarodnih programa mobilnosti na osnovi vlastitih prihoda visokih učilišta.</p> <p>Čelnicima visokih učilišta preporučuje se razmotriti usmjeravanje dijela vlastitih prihoda stečenih na osnovi školarina u skladu s razmjernim brojem odlaznih studenata, koji su iste platili – i to u mobilnost studenata i osoblja te u promociju mobilnosti.</p> <p>Istraživanje pokazuje da se financiranje programa mobilnosti temelji prvenstveno na sredstvima koje doznajuje Agencija, bez usmjeravanja vlastitih prihoda ostvarenih naplatom školarina studentima koji koriste mobilnost na potporu mobilnosti. Ovdje zacijelo postoji prostor za unapređivanje institucionalnih praksi.</p>

II. Preporuke Agenciji za mobilnost i programe EU:

Jačati kapacitete visokih učilišta osiguravanjem stručne potpore čelnicima ustanova i djelatnicima uključenim u provedbu Erasmusa+ radi razvoja i provedbe projekata te razvoj prijedloga politika i propisa, usmjerenih podizanju kvalitete programa Erasmus+ i uklanjanju prepreka njegovoj provedbi.

<p>PREPORUKA 1</p>	<p>Jačati svijest o važnosti internacionalizacije visokog obrazovanja među čelnicima visokih učilišta.</p> <p>Preporučuje se Agenciji da svoju redovnu djelatnost informiranja dionika i korisnika ojača periodičnim tematskim predstavljanjima instrumenata internacionalizacije visokog obrazovanja iz svog portfelja krovnim dioničkim tijelima, odnosno na skupovima čelnika visokog obrazovanja.</p> <p><i>Premda Agencija intenzivno radi na promociji svog programskog portfelja organiziranjem niza nacionalnih skupova, seminara i info-dana te gostovanjem na brojnim događanjima, uočljiva je potreba jačeg angažmana na promoviranju tih instrumenata, njihovih rezultata i poteškoća vezanih uz internacionalizaciju krovnim dioničkim tijelima (Rektorski zbor RH, Vijeće veleučilišta i visokih škola) i čelnicima ustanova (senatima javnih sveučilišta, vijećima velikih fakulteta).</i></p>
<p>PREPORUKA 2</p>	<p>Jačati stručne kapacitete visokih učilišta radi podizanja kvalitete projekata u okviru Erasmusa+.</p> <p>Preporučuje se Agenciji jačati svoju redovnu djelatnost potpore razvoju projektnih prijedloga za decentralizirane i centralizirane aktivnosti Erasmusa+ otvorene visokim učilištima.</p> <p><i>Poseban prostor postoji za jačanje kapaciteta sudjelovanja u centraliziranim aktivnostima programa Erasmus+ koje nose veliku razvojnu, ali i financijsku korist visokim učilištima i sustavu u cijelosti.</i></p>
<p>PREPORUKA 3</p>	<p>Jačati percepciju i utjecaj Erasmusa+ kao instrumenta stručnog usavršavanja nastavnika i nenastavnog osoblja te potaknuti raspravu o vrednovanju sudjelovanja u tim aktivnostima radi napredovanja u zvanja.</p> <p>Preporučuje se Agenciji u okviru njezina redovnog posla posebno promovirati Erasmus+ kao važan instrument stručnog usavršavanja djelatnika visokih učilišta te s MZO-om potaknuti raspravu o mogućnostima vrednovanja uspješnog i relevantnog sudjelovanja u tim aktivnostima radi napredovanja u zvanja.</p> <p><i>Kratkoročna mobilnost djelatnika visokih učilišta ne uzima se u obzir pri napredovanju. Naime, predmetni pravilnici koji uređuju izbore u znanstvena, znanstveno-nastavna, umjetničko-nastavna, nastavna, suradnička i stručna zvanja i odgovarajuća radna mjesta, odnosno predmetna odluka Rektorskog zbora o izboru u znanstveno-nastavna zvanja, ne prepoznaju kratkoročnu mobilnost kao aktivnost koja bi se (pojedinačno ili kumulativno) također vrednovala pri izboru u zvanja. Praksa je da se vrednuju mobilnosti najkraćeg trajanja od tri mjeseca i više, što nije poticajno za djelatnike koji kvalitetnom pripremom i provedbom svoje mobilnosti pridonose kvaliteti rada svoje ustanove.</i></p>

PREPORUKA 4	<p>Jačati razvoj stručnih zajednica osiguravanjem prijenosa znanja i vršnjačkim učenjem uspostavom mreže Erasmus+ stručnjaka u području visokog obrazovanja.</p> <p>Agenciji se preporučuje uspostaviti mrežu Erasmus+ stručnjaka od najuspješnijih i najiskusnijih Erasmus+ koordinatora, ECTS koordinatora, voditelja centraliziranih projekata, tajnika i voditelja računovodstva, koji bi na radionicama, seminarima i izravnim savjetovanjem pružali pomoć svojim kolegama.</p> <p><i>Agencija je u 2015. godini pokrenula institut Erasmus+ stručnjaka, javnim pozivom odabranih voditelja ureda za međunarodnu suradnju. Istraživanje i provedbeno iskustvo Agencije ukazuje na potrebu iskorištavanja potencijala stručnjaka za međunarodnu suradnju osiguravanjem formalnih načina vrednovanja i prijenosa stečenih znanja. Nadalje, važno je razmotriti potrebe i mogućnosti razvoja specifičnih programa stručnog usavršavanja i osposobljavanja za tajnike i voditelje računovodstva, odnosno osobe zadužene za pravne i financijsko-računovodstvene aspekte provedbe programa, jer su ti stručnjaci još uvijek nedovoljno obuhvaćeni i podržani aktivnostima potpore koje pruža Agencija.</i></p>
--------------------	---

III. Preporuke Ministarstvu znanosti i obrazovanja:

Osigurati administrativno-organizacijske uvjete za kvalitetnu provedbu programa Erasmus+ te mehanizme praćenja internacionalizacije u obrazovanju.

PREPORUKA 1	<p>Uvrstiti identificirane prepreke i prijedloge njihova rješavanja u sljednik Akcijskoga plana za internacionalizaciju obrazovanja 2015.-2016. i razmotriti unapređenje zakonodavnoga okvira koji se odnosi na internacionalizaciju.</p> <p>MZO-u se preporučuje uvrštavanje kataloga prepreka internacionalizaciji identificiranih istraživanjem u sljednik dokumenta Akcijski plan za internacionalizaciju obrazovanja 2015.-2016. te unapređenje zakonodavnog okvira koji se odnosi na internacionalizaciju.</p> <p><i>Dvogodišnji akcijski planovi MZO-a vezani uz internacionalizaciju popisuju identificirane prepreke i područja, za koje je potrebna potpora i razvoj, uz naznačene aktivnosti i izvršitelje. Mjera svrhovitosti ove publikacije svakako će biti korištenje njezinih rezultata, uvida i ovih preporuka u obliku pripadnih mjera Akcijskoga plana. Dio uvida i povezanih preporuka ukazuje na potrebu poticanja javne rasprave o moguće potrebnom unapređenju zakonodavnog okvira koji se tiče internacionalizacije.</i></p>
--------------------	---

<p>PREPORUKA 2</p>	<p>Potaknuti javnu raspravu o vrednovanju kratkoročne mobilnosti nastavnog osoblja radi napredovanja.</p> <p>MZO-u se preporučuje da na osnovi podataka, analize stanja i dobrih praksi drugih zemalja pokrene javnu raspravu o vrednovanju kratkoročne mobilnosti nastavnog osoblja radi napredovanja.</p> <p><i>Premda je ovo pitanje više puta dotaknuto, od početka provedbe bolonjskoga procesa i povećanja mogućnosti mobilnosti nastavnika putem europskih projekata sredinom prošlog desetljeća nije bilo predmetom formalizirane i strukturirane javne rasprave koja bi se temeljila na analizi tekućih nacionalnih praksi; podacima o broju, vrsti i rezultatima takvih mobilnosti, kao i na praksama drugih zemalja Unije u ovom pogledu. Osoblje koje se odlučuje na mobilnost ulaže mnogo napora u njegovu pripremu i realizaciju, počesto ugrađivanjem stečenih znanja i vještina u svoj rad te prijenosom iskustva kolegama, što nosi mnogostruke koristi ustanovi, pri čemu izostaje formalno vrednovanje tog rada. Zbog toga je uistinu važno na osnovi podataka, pregleda stanja i dobrih praksi o tom pitanju potaknuti javnu raspravu. Ova preporuka ne prejudicira rezultat procesa te isti može biti zaključen spoznajama i sviješću o drugim prikladnijim oblicima vrednovanja te aktivnosti.</i></p>
<p>PREPORUKA 3</p>	<p>Uvesti praćenje nacionalnih rezultata programa Erasmus+ kvalitativnim i kvantitativnim pokazateljima.</p> <p>MZO-u se preporučuje da uz pokazatelje za praćenje operativnih ciljeva Programa, a koji su dio Godišnjeg plana rada za provedbu Erasmusa+ i pripadajućega godišnjeg izvješća o provedbi plana rada, u dogovoru s Agencijom definira kvantitativne i kvalitativne pokazatelje, koji su specifični i relevantni za nacionalni kontekst, kako bi se praćenje rezultata u većoj mjeri povezalno s nacionalnim ciljevima u području internacionalizacije visokog obrazovanja.</p>
<p>PREPORUKA 4</p>	<p>Osigurati stratešku potporu razvoju internacionalizacije visokih učilišta razvojem instrumenata potpore koji će se financirati kroz Europski socijalni fond.</p> <p>MZO-u se preporučuje do sada identificirane nacionalne potrebe, vezane uz internacionalizaciju obrazovanja, kao i potrebe identificirane ovom publikacijom, adresirati instrumentima financiranja potrebnih aktivnosti kroz Europski socijalni fond.</p> <p><i>MZO je u okviru programiranja i planiranja projekata, koji će se financirati iz Europskoga socijalnog fonda (Operativni program „Učinkoviti ljudski potencijali 2014.-2020.“) predvidio dva projekta potpore internacionalizaciji visokoga obrazovanja:</i></p> <p>1. Internacionalizacija visokog obrazovanja – razvoj studijskih programa na stranim jezicima u prioritetnim područjima i združenih studija (otvoreni poziv). Na natječaj će se prijavljivati visoka učilišta. Okvirno su planirana dva natječaja: 2017. i 2019. godine. Projekt se zasniva na Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije: ‘Mjera 7.2.1. osigurati financijsku potporu nastavi koja se izvodi na stranom jeziku. Postupno uvoditi kolegije/module, a zatim i diplomske i doktorske studije na stranom jeziku. Financijsku potporu uključiti u ESF’</p>

2. Internacionalizacija visokog obrazovanja – dodatak potporama za međunarodnu mobilnost (izravna dodjela sredstava AMPEU).
Prioritetna područja odnositi će se na studijske programe u STEM-u. Planirane su dvije dodjele sredstava u razmaku od dvije godine.

Nadalje, rezultati istraživanja i preporuke koje donosi ova publikacija odlično su polazište za razmatranje razvoja daljih projekata koji bi odgovorili na ovdje navedene potrebe i poteškoće.



_Predstavници AMPEU-a, Konzultativne skupine za praćenje evaluacije Programa za cjeloživotno učenje i istraživačkog tima: Filip Gašparović, Natalija Lukić Buković, Ivana Puljiz, mr. sc. Loredana Maravić, Gabrijela Gošović, Nikola Baketa





III. EVALUACIJA UTJECAJA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE I VISOKA UČILIŠTA U REPUBLICI HRVATSKOJ

IZVRŠNI SAŽETAK

Pred vama se nalaze rezultati istraživanja provedenog među odgojno-obrazovnim ustanovama i visokim učilištima koja su u razdoblju od 2009. do 2014. godine sudjelovala u Programu za cjeloživotno učenje u Hrvatskoj (u nastavku: Program). U europskim obrazovnim politikama Program se vezuje uz nekoliko ciljeva istaknutih u Odluci o uspostavi Programa za cjeloživotno učenje: prvo, cjeloživotno učenje treba pridonijeti izgradnji najdinamičnijega i najkonkurentnijega svjetskog gospodarstva i stvaranju europskog prostora temeljenog na znanju u kojem bi se povećala zaposlenost i životni standard; drugo, kroz međunarodnu razmjenu i mobilnost između zemalja članica, cjeloživotno učenje treba pridonijeti socijalnoj koheziji, sprječavanju diskriminacije, isključenosti i očuvanju temeljnih europskih vrijednosti. Program je utemeljen na zajedničkim ciljevima Europske unije i usmjeren pružanju potpore nacionalnim sustavima obrazovanja i osposobljavanja kroz razvoj komplementarnih EU alata, zajedničko učenje i razmjenu dobrih praksi kroz metodu otvorene koordinacije. U skladu s tim, uključivanje Hrvatske u Program trebalo je poduprijeti nacionalne napore u razvoju cjeloživotnog učenja kroz razmjenu, suradnju i mobilnost između sustava obrazovanja i osposobljavanja unutar Europske unije.

Utjecaj koji se mogao ostvariti kroz sudjelovanje hrvatskih odgojno-obrazovnih ustanova i visokih učilišta u Programu je višerazinski. Na prvoj razini on se mogao odnositi na povećanje znanja i vještina sudionika (individualna razina). Na drugoj razini mogao je stvoriti dodanu vrijednost poticanjem međunarodne i međusektorske razmjene i suradnje te pridonijeti poboljšanju (pedagoških) praksi i sadržaja (institucionalna razina). Na trećoj razini mogao je pridonijeti promjeni nacionalnog sustava obrazovanja i razvoju europske dimenzije u cjeloživotnom učenju (europska i nacionalna razina).

Provedena istraživanja ispituju moguće promjene i napredak na razini samih ustanova koje su sudjelovale u Programu. Zbog značajnih razlika između programskih aktivnosti sektorskih programa, istovremeno su provedene dvije zasebne istraživačke dionice – prva, usmjerena na vrednovanje utjecaja programa Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig u području predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te obrazovanja odraslih, i druga, usmjerena na program Erasmus i visoko obrazovanje. Sukladno tome, razvijena su dva različita metodološka rješenja (detaljnije opisano u metodološkom poglavlju) kako bi se odgovorilo na sljedeća pitanja.

Prepoznaju li donositelji odluka i (ne)nastavno osoblje u dječjim vrtićima, osnovnim i srednjim školama i ustanovama za obrazovanje odraslih promjene potaknute sudjelovanjem u aktivnostima programa Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig u sljedećim dimenzijama, povezanim s općim i specifičnim ciljevima Programa:

- (a) spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja
- (b) upotrebi novih pedagoških metoda
- (c) razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija zaposlenika
- (d) kapacitetima za upravljanje projektima
- (e) unutrašnjoj organizaciji ustanove i povezanosti kolektiva
- (f) razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava

- (g) ugledu i prepoznavanju ustanove u lokalnoj zajednici
- (h) europskoj dimenziji u obrazovanju
- (i) osobnom razvoju polaznika ustanova (djece, učenika, polaznika ustanova za obrazovanje odraslih)
- (j) odnosu prema osobama s invaliditetom i osobama s manje mogućnosti.

Među visokim učilištima istražen je utjecaj koji je sudjelovanje visokih učilišta u decentraliziranim aktivnostima sektorskog programa Erasmus imalo na:

- (a) uključivanje europske dimenzije u strateške dokumente
- (b) razvoj institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost
- (c) internacionalizaciju kurikuluma
- (d) jačanje socijalne dimenzije u međunarodnoj mobilnosti
- (e) razvoj međunarodnih partnerstava.

Evaluacija sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig

Program za cjeloživotno učenje u Hrvatskoj se provodio pet godina pri čemu su aktivnosti i provedeni projekti u sektorskim programima Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig bili vrlo heterogeni, i po obuhvatu osoba koje su u njima sudjelovale i po temama kojima su se bavili, a samim time, i po mogućem utjecaju kojeg su mogli imati na pojedince i na njihove ustanove. Kada u sve to uključimo još i različitost osoba koje su u projektima sudjelovale, bilo da se radi o profesionalnim, generacijskim, osobnim, aspiracijskim ili socio-ekonomskim razlikama, jasno je da je Program obuhvatio izrazito heterogenu skupinu osoba i ustanova. Unatoč tome, rezultati u istraživačkom izvještaju prikazani su na način koji je relevantan za sve ustanove. Glavni nalazi na ispitanim dimenzijama prikazani su kako bi se dobio uvid u kojoj mjeri osoblje i ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova prepoznaju utjecaj projekata financiranih u okviru Programa u svojoj ustanovi, kao i čimbenicima koju mogu ograničiti potencijalni učinak provedenih projekata.

Spremnost zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja

Ispitanici su procijenili kako je sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa utjecalo na postizanje napretka u otvorenosti prema osobnim i profesionalnim izazovima (47,39% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo), a potom na motivaciju zaposlenika za profesionalnim usavršavanjem te na stjecanje, pojašnjavanje i/ili usavršavanje vještina, znanja i stavova zaposlenika (47-49% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo). Kada je projektom bio obuhvaćen veći broj odgojno-obrazovnih djelatnika, pokazuje se i veća spremnost na sudjelovanje u međunarodnim aktivnostima vezanim uz profesionalni razvoj. Izrazito je bitan i prijenos znanja u organizaciji – ako su sudionici uložili više vremena i truda u prijenos znanja, vještina i iskustva ostalim zaposlenicima u svojoj ustanovi, prepoznata je i veća razina napretka u spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja. Ustanove s najvećim prepoznatim napretkom su dječji vrtići.

Upotreba novih pedagoških metoda

Ispitanici su procijenili kako je sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa pridonijelo napretku u motivaciji odgojno-obrazovnih djelatnika za uvođenje promjena i inovacija u odgajanje/poučavanje (43% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo), na obogaćivanje sadržaja predmeta (42% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo) te na poznavanje didaktičkih praksi u drugim zemljama (42% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo). Ispitanici su također procijenili kako je sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa najmanje utjecalo na osposobljavanje odgojno-obrazovnih djelatnika u korištenju novih oblika i metoda poučavanja, upoznatost odgojno-obrazovnih djelatnika s novim oblicima i metodama poučavanja te na upotrebu raznovrsnih metoda i oblika poučavanja (oko

30% ispitanika je procijenilo da je utjecalo malo ili da nije utjecalo uopće). Broj projekata je relevantan faktor napretka, a procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda povezan je i s prijenosom znanja, vještina i iskustava te s procijenjenim preprekama. Pokazuje se kako u onim ustanovama u kojima je bio organiziran prijenos znanja, vještina i iskustava, postoji i veći procijenjeni napredak. S druge strane, ako se institucionalno prepoznaju veće prepreke za sudjelovanje u Programu, procijenjeni napredak je nešto manji. Procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda veći je među sudjelujućim dječjim vrtićima nego osnovnim i srednjim školama.

Razvoj specifičnih stručnih znanja i jezičnih kompetencija

Ispitanici su procijenili kako je zahvaljujući sudjelovanju njihovih ustanova u projektima Programa do najvećeg napretka došlo u organizacijskim i upravljačkim vještinama zaposlenika, što se odnosi na sposobnost i spremnost na organiziranje i upravljanje projektima i timovima te u socijalnim i komunikacijskim kompetencijama na stranom jeziku (između 42% i 46% ispitanika za te je kompetencije procijenilo kako je sudjelovanje u projektima Programa utjecalo mnogo ili izrazito mnogo). Najmanji je utjecaj Program imao na osposobljenost za rad s polaznicima (djecom i učenicima) s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (gotovo 40% ispitanika je procijenilo kako nije uopće ili je vrlo malo utjecalo).

Utvrđeno je kako postoje razlike u razvoju specifičnih stručnih znanja pod utjecajem sudjelovanja u Programu, a rezultati pokazuju da je utjecaj snažniji što je obuhvat djelatnika i polaznika u ustanovi veći. Isto tako, primjetne su razlike s obzirom na vrstu odgojno-obrazovne ustanove te je napredak na toj dimenziji veći u dječjim vrtićima i ustanovama za obrazovanje odraslih.

Kapaciteti za upravljanje projektima

Sudjelovanje u projektima Programa utjecalo je na praćenje natječaja (51,1% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo), podržavanje inicijative zaposlenika kod prijave novih projekata (57% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo), a nakon toga utjecaj se u većoj mjeri prepoznaje i u pripremljenosti kolektiva za sudjelovanje i inicijativu za sudjelovanje u projektima. Sektorski programi Leonardo da Vinci i Grundtvig imali su snažniji utjecaj zbog strukture samog programa (provodili su se opsegom veći projekti koji su zahtijevali međunarodna partnerstva). Ako je odgojno-obrazovna ustanova provela veći broj aktivnosti koje su bile usmjerene k prijenosu znanja, utjecaj je bio veći. Srednje strukovne škole i ustanove za obrazovanje odraslih prepoznaju napredak u većoj mjeri od drugih odgojno-obrazovnih ustanova.

Unutrašnja organizacija i povezanost kolektiva

Ispitanici su procijenili kako je sudjelovanje njihove ustanove u projektima najviše utjecalo na spremnost ravnatelja da daju podršku zaposlenicima za sudjelovanje u projektima Programa (57,4% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo) i na suradnju ravnatelja i zaposlenika (56,2% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo). S druge strane, najmanji napredak je postignut u postojanoj primjeni jasnih procedura na sve zaposlenike i postojanju jasne odgovornosti za obavljanje pojedinih poslova. Napredak je u većoj mjeri prepoznat u dječjim vrtićima i ustanovama za obrazovanje odraslih te među korisnicima programa Grundtvig i Leonardo da Vinci.

Razvoj međusektorskih/međunarodnih partnerstava

U usporedbi s ostalim dimenzijama institucionalnog utjecaja, na ovoj je dimenziji ostvaren najmanji napredak. Ipak, ispitanici prepoznaju napredak u njegovanju kontakata s projektnim partnerima iz inozemstva (43,5% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo) i ostvarivanju kontakata odgojno-obrazovnih djelatnika s inozemnim odgojno-obrazovnim djelatnicima (44,3%

ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo). Ispitanici iz ustanova na kojima je proveden veći broj projekata te imaju veći obuhvat odgojno-obrazovnih djelatnika programom, prepoznaju veći napredak na ovoj dimenziji. Ustanove s najvećim prepoznatim napretkom su srednje strukovne škole i ustanove za obrazovanje odraslih.

Ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici

Ispitanici procjenjuju nešto manji utjecaj sudjelovanja u projektima provedenim u okviru Programa na ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici. Ipak, prepoznaje se napredak u organizaciji aktivnosti koje su dostupne široj javnosti (42% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo), dok je najmanji utjecaj ostvaren u suradnji ustanova s tijelima lokalne vlasti (31% ispitanika smatra da uopće nije bilo utjecaja ili da ga je bilo vrlo malo).

Europska dimenzija u obrazovanju

U usporedbi s većinom ostalih dimenzija institucionalnog utjecaja, procjenjuje se nešto veći utjecaj na ovu dimenziju. Ispitanici najveći napredak prepoznaju u poštivanju i upoznavanju različitih kultura (60% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo), u poznavanju i razumijevanju obrazovnih sustava u državama partnerima (44,6% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo) te osviještenosti zaposlenika o europskim kulturnim i moralnim vrednotama (43,4% ispitanika smatra da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo). Veći broj provedenih projekata i veći obuhvat polaznika/osoblja pridonosi većem utjecaju.

Osobni razvoj polaznika (djeca, učenici, polaznici ustanova za obrazovanje odraslih)

U usporedbi s ostalim dimenzijama institucionalnog utjecaja na ovoj je dimenziji procijenjen najveći utjecaj, pri čemu su najveći rezultati prepoznati u poštivanju različitosti (61,2% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo) i zanimanju polaznika odgojno-obrazovnih ustanova za druge europske države i njihove kulture (58,3% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo), razvijanju želje za suradnjom s vršnjacima iz zemlje i inozemstva te u motiviranosti za učenje stranih jezika (56,2% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo). Korisnici sektorskih programa Leonardo da Vinci i Grundtvig prepoznaju napredak u većoj mjeri.

Osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti

U usporedbi s ostalim dimenzijama institucionalnog utjecaja, procjenjuje se nešto manji utjecaj sudjelovanja u projektima provedenim u okviru Programa na senzibilitet prema osobama s invaliditetom i osobama s manje mogućnosti. Indikator s najvećim prepoznatim napretkom je pružanje podrške polaznicima iz socijalno ugroženih skupina u institucionalnom okruženju (28% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo).

Institucionalne prepreke

Premda su, pod utjecajem sudjelovanja u Programu, u gotovo svim dimenzijama razvidne promjene, korisnici su prepoznali i niz prepreka za sudjelovanje, koje ujedno ograničavaju učinak projekata. Faktorskom analizom provjereno je na koji se način institucionalne prepreke grupiraju. Analiza 16 institucionalnih prepreka otkrila je postojanje četiriju grupa prepreka koje se većinom odnose na: 1) administrativne prepreke, 2) pasivnost ustanova, tj. na neinformiranost zaposlenika i nemogućnost dobivanja dopuštenja za odlazak na mobilnost, 3) nedostatak interesa i motivacije zaposlenika te 4) institucionalnu izoliranost i neprepoznavanje vrijednosti mobilnosti.

Podaci pokazuju kako je najveća pojedinačna prepreka za sudjelovanje u projektima mobilnosti nedostatak financijskih sredstava ustanova za vlastite troškove sudjelovanja u projektima (13%

ispitanika procijenilo je da je ta prepreka izuzetno, a 20% ispitanika da je većinom prisutna na njihovoj ustanovi). Nadalje, među najizraženijim preprekama su i administrativne formalnosti koje odvrću zaposlenike od uključivanja u projekte, mišljenje da sudjelovanje u projektima zahtijeva previše administrativnih, ljudskih i financijskih resursa te preveliko radno opterećenje zaposlenika da bi se odlučili na sudjelovanje u nekom od projekata. Za navedene je prepreke od 9 do 10% ispitanika procijenilo da su u njihovoj ustanovi izražene izrazito, a od 23% do 27% ispitanika da su izražene u velikoj mjeri. Ističu se još i nedovoljno znanje stranih jezika i premali interes zaposlenika, nepriznavanje sudjelovanja na projektima u svrhu profesionalnog usavršavanja te nedovoljna informiranost zaposlenika o mogućnostima odlaska na mobilnost.

Pojedinačne prepreke za sudjelovanje u projektima Programa dovedene su u vezu sa svih deset konstruiranih indeksa procijenjenog napretka, odnosno institucionalnog utjecaja koje je sudjelovanje u projektima mobilnosti imalo na ispitivane ustanove. Rezultati su pokazali kako su gotovo sve prepreke negativno povezane s indeksima napretka, a iznosi koeficijenta korelacije kreću se od vrlo slabe povezanosti do povezanosti umjerene jačine ($r=-0,40$). Općenito se, dakle, može zaključiti kako veća prisutnost raznovrsnih prepreka za sudjelovanje u projektima Programa umanjuje napredak i institucionalni utjecaj tih projekata na svim mjerenim dimenzijama. Od institucionalnih prepreka koje su u značajnijoj mjeri povezane s gotovo svim mjerenim dimenzijama institucionalnog utjecaja sudjelovanja, ističu se nedovoljna informiranost i premali interes zaposlenika, potom nedostatak znanja administrativnih djelatnika i njihova loša komunikacija s odgojno-obrazovnim osobljem, ali također i neprepoznavanje vrijednosti mobilnosti, odnosno stav da postoje važnije stvari od mobilnosti u koje bi trebalo ulagati resurse.

Ako se promatraju razlike u institucionalnom sudjelovanju u određenom sektorskom programu, mogu se utvrditi određeni obrasci. Naime, čini se kako su Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig ostvarili jednak efekt na institucionalni napredak u četiri dimenzije u kojima ne postoje razlike s obzirom na vrstu sektorskog programa. Dakle, bez obzira u kojem je sektorskom programu ustanova sudjelovala, napredak u spremnosti kolektiva na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja i na upotrebu novih pedagoških metoda, kao i na ugled i prepoznavanje obrazovne ustanove u lokalnoj zajednici te na prisutnost europske dimenzije u obrazovanju, podjednak je. Primjetno je kako su sektorski programi Leonardo da Vinci i Grundtvig u obrazovnim ustanovama ostvarili veći utjecaj na kapacitete za upravljanje projektima, unutrašnju organizaciju i povezanost kolektiva, na razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava te na polaznike tih ustanova. Taj je obrazac u skladu s ciljevima tih dvaju sektorskih programa. Naime, Leonardo da Vinci i Grundtvig bili su usmjereni prema stjecanju znanja i vještina povezanih s organizacijskim i poslovnim izazovima te su tako mogli pridonijeti promjenama praksi i sadržaja u organizacijama.

Evaluacija sektorskog programa Erasmus

U drugoj istraživačkoj dionici koja je imala za cilj vrednovati utjecaj sektorskog programa Erasmus, akademska mobilnost studenata, nastavnog i nenastavnog osoblja promatra se kao 'oruđe' internacionalizacije visokih učilišta. Jedan od važnijih načina na koji ustanove mogu ići k internacionalizaciji je 'olakšavanje' mobilnosti, i u tom smislu radi se o administrativnim odlukama ili podršci administrativnom razvoju internih procedura koje olakšavaju mobilnost (Huisman i van der Wende, 2005). U tom području ima toliko prostora za poboljšanje koliko ima visokih učilišta. Sudjelovanjem u Programu, ustanove imaju priliku ne samo razviti svoju internacionalnu dimenziju već i kvalitetu, kako u nastavnom, istraživačkom, administrativnom tako i, na koncu, u javnom djelovanju. Ipak, osnovni uvid temeljem rezultata istraživanja je taj da visoka učilišta u Hrvatskoj program Erasmus koriste isključivo kao administrativni okvir, a ne kao poticaj za vlastiti razvoj međunarodne suradnje i internacionalizacije.

S obzirom na to da je povećan broj i dolaznih i odlaznih mobilnosti i studenata i nastavnog osoblja, možemo konstatirati kako je sudjelovanje u aktivnostima programa Erasmus pridonijelo promjenama kod sudionika u organizaciji. S obzirom na porast broja kolegijskih stranom

jeziku i pronađenih povezanosti između programa Erasmus i drugih tipova internacionalizacije kurikuluma, možemo reći da je došlo do stanovite promjene odnosno učinka u dominantnim tehnologijama poučavanja. Iako te promjene često nisu dovoljno proširene u okviru samih ustanova poput velikih sveučilišta, bitno je reći kako bez aktivnosti programa Erasmus gotovo ničeg od toga ne bi bilo te je u tom smislu program odigrao značajnu ulogu. No kada govorimo o društvenoj strukturi organizacije i ciljevima organizacije, tu se procjenjuje najmanji učinak. Naime, čini se kako aktivnosti programa Erasmus nisu uspjele utjecati na razvoj ciljeva ustanova povezanih s internacionalizacijom, a u tek nekoj mjeri i to sporadično, na promjenu i bolju strukturiranost glavnih zadataka unutar ustanove, jasniju i efikasniju podjelu moći i autoriteta na različitim nivoima, povezanost unutarnjih organizacijskih struktura i jasno delegiranje zadataka u svrhu internacionalizacije visokih učilišta.

Institucionalni kapaciteti i upravljanje internacionalizacijom

Iskazi osoblja zaduženog za međunarodnu suradnju ukazuju na nedovoljnu potporu donositelja odluka razvoju akademske mobilnosti, a time indirektno i internacionalizaciji sveučilišta. Uz nalaze provedenih intervjua, rezultati provedene ankete ukazuju kako je Erasmus imao tek osrednji utjecaj na razvoj institucionalnih strategija međunarodne suradnje. Premda je većina sveučilišta u početku provedbe programa u Hrvatskoj razradila ciljeve mobilnosti i neki oblik strateškog dokumenta, u praksi nedostaje praćenje realizacije ciljeva te je primjetno da strategije ne prate promjene u razvoju akademske mobilnosti. Istovremeno, kako se mobilnost povećava i proširuje, zahtjevi za vizijom, strategijom i koordinacijom, u cilju internacionalizacije sveučilišta, sve su veći. Prema iskazima sudionika intervjua, kako raste pritisak na sveučilišta da odgovore na druge administrativne izazove (poput različitih evaluacija, uvođenja sustava kvalitete i drugih procedura, također na neki način 'nametnutih izvana') svaka nova uprava pokušava riješiti novi administrativni problem te dolazi do diskontinuiteta u razvoju onoga što je prethodna uprava implementirala ili pokušavala rješavati. Unatoč početnom entuzijazmu na nekim sveučilištima, ili barem ozbiljnoj smjernosti povezanoj s pokretanjem aktivnosti sektorskog programa Erasmus, s vremenom ili s promjenom uprave dolazi do slabljenja važnosti i uloge ureda za međunarodnu suradnju, slabije suradnje s upravom i, u konačnici, smanjenja podrške tom uredu. Diskontinuitet u razvoju međunarodne suradnje čini se najvećom preprekom internacionalizaciji sveučilišta.

Veleučilišta i visoke škole nisu u tolikoj mjeri mijenjale upravu niti pravac tijekom provođenja programa Erasmus. S druge strane te ustanove imaju čest odljev starih i priljev novih administrativnih kadrova (Erasmus koordinatora), što otežava kontinuiran razvoj u određenom području, kao što je, primjerice, međunarodna suradnja. Stoga, prioritizacija akademske mobilnosti kao specifičnog cilja i internacionalizacije kao općeg cilja u velikoj mjeri ovisi o entuzijazmima koji su program pokrenuli, ili se gubi prelaskom istih na neku drugu funkciju.

Bitno je istaknuti kako su sastavnice velikih sveučilišta, slijedom naputaka iz središnjeg ureda za međunarodnu suradnju i u skladu s vlastitim potrebama, kroz godine, također, razvijale i vlastite institucionalne kapacitete povezane s akademskom mobilnošću. U prethodnim godinama provedbe programa Erasmus, središnji uredi velikih sveučilišta prebacili su dijelove procedura povezanih s mobilnošću na sastavnice, zadržavajući koordinaciju na centralnoj razini. Stoga se fakultetske sastavnice mogu znatno razlikovati u svojim institucionalnim kapacitetima za provedbu i širenje akademske mobilnosti. Kroz anketni upitnik mapirane su promjene potaknute sudjelovanjem visokih učilišta u Programu. Centralni i fakultetski Erasmus koordinatori te ECTS koordinatori (njih preko 80%) procjenjuju kako je sudjelovanje u programu Erasmus pokrenulo razvoj procedura za priznavanje ECTS bodova koje su studenti ostvarili u sklopu studijskog boravka ili stručne prakse u inozemstvu. Potom, kako je Erasmus zaslužan za poboljšanje međunarodne vidljivosti i atraktivnosti njihove ustanove, kao i to da je zbog njega na njihovoj ustanovi organizirana akademska podrška za osoblje i studente zainteresirane za mobilnost vezana uz način prijave, odabir ustanove i sl. Oko dvije trećine sudionika istraživanja navelo je kako je Erasmus pokrenuo i organizaciju neakademske podrške kako za odlazne, tako i za dolazne studente, koja

je vezana za subvencije, organizaciju smještaja, slobodnih aktivnosti i slično. Također, oko dvije trećine ispitanika navodi kako je program Erasmus zaslužan za izradu informativnih i promotivnih materijala ustanova na stranim jezicima i, najbitnije, za otvaranje ureda/službe za međunarodnu suradnju/mobilnost te za razvoj strategija međunarodne suradnje ustanova na kojima su zaposleni. U nešto manjoj mjeri program Erasmus se navodi kao pokretač u zapošljavanju novih djelatnika na poslovima vezanima za međunarodnu suradnju/mobilnost ispitanika te kod oko trećine ispitanika u osposobljavanju nastavnog i administrativnog osoblja u stranim jezicima.

Financijski kapaciteti

Na hrvatskim je velikim sveučilištima, radi decentralizacije upravljanja i pravne osobnosti sastavnica, situacija s financijskim upravljanjem bilo kakvog zajedničkog programa kompleksnija nego drugdje. Kako pokazuju iskustva iz programa Erasmus, sveučilišta i veleučilišta nisu sama sklona izdvajati dodatna sredstva za mobilnost i internacionalizaciju pored financijskih sredstava dodijeljenih u okviru programa Erasmus, a ako se sredstva i izdvajaju na razini sveučilišta (ili pojedinih sastavnica) radi se o sporadičnim, prije nego li strateškim ulaganjima. Pregled rezultata analize sadržaja dokumenata pokazuje kako tri od sedam sveučilišta ne navode uopće izdvajanja vlastitih sredstava, dok su ona koja su koristila vlastita sredstva to uglavnom radila u svrhu provedbe promotivnih aktivnosti te za uredski materijal. Navedeni su pojedinačni slučajevi korištenja vlastitih sredstava u svrhu organizacije nastave na stranom jeziku te za plaće administrativnog osoblja u uredima za međunarodnu suradnju. Iz intervjua doznajemo kako su neke sastavnice velikih sveučilišta razvijale kapacitete za mobilnost uz pomoć vlastitih financijskih sredstava, no većina se ulaganja odnosi upravo na sredstva za organizaciju mobilnosti iz sektorskog programa Erasmus koja su sveučilištima centralno dodijeljena od strane Agencije za mobilnost i programe EU. Među veleučilištima i visokim školama postoji nekoliko primjera dodatnog sufinanciranja mobilnosti studenata (plaćanje troškova puta te dodatnog osiguranja, zdravstvenog osiguranja) te su neka veleučilišta uspostavila suradnje s lokalnim vlastima ili pak Studentskim zborom kako bi se odlaznim studentima osiguralo dodatno sufinanciranje, no i dalje se radi o pojedinačnim visokoškolskim ustanovama a ne o opće prihvaćenim praksama. Stoga bi se trebalo osmisliti održivo financiranje razvoja kapaciteta povezanih s akademskom mobilnošću neposredno i internacionalizacijom posredno.

Administrativni kapaciteti

Na većini analiziranih visokih učilišta, konačan se posao oko mobilnosti koordinira centralizirano jer je sveučilište financijski odgovorno za provedbu programa te, kako navode Erasmus koordinatori, najveći dio posla odrađuje središnji ured za međunarodnu suradnju. Iako imaju bitnu ulogu u procesu priznavanja mobilnost, rad ECTS koordinatora na sveučilištima uglavnom, prema riječima koordinatora, nije propisan nikakvim posebnim aktom, već ga koordinira centralni Erasmus koordinator na sveučilištu te, kako napominju svi sudionici intervjua, kvaliteta rada ovisi isključivo o entuzijazmu pojedinaca. Iz tog su razloga razlike u radu ECTS koordinatora izrazito velike. Ispitanici napominju kako međunarodna suradnja i rad na projektima akademske mobilnosti uključuju dosta vidljivog i tzv. 'nevidljivog posla' – od komunikacije s korisnicima koja zna biti vrlo detaljna do rješavanja velike količine specifičnih problema pojedinačnih sudionika koje mobilnost na svim razinama sa sobom donosi. Svi ti problemi zahtijevaju komunikaciju i koordinaciju, u pravilu s nastavnim osobljem, studentima, različitim koordinatorima i pročelnicima te s internacionalnim odlaznim i dolaznim sveučilištima. Slijedom toga, potrebno je bolje vrednovati rad ECTS/Erasmus koordinatora na sastavnicama i odjelima. Vrednovanje/poticaaj ne mora nužno biti novčanog karaktera, može se raditi o rasterećenju od nekih drugih vrsta poslova (nastave), ili pak nekoj drugoj vrsti priznanja poput, primjerice, prednosti pri napredovanju ili prednosti u ostvarivanju nekih sredstava poput onih za odlaske na konferencije.

Koordinatori često uče jedni od drugih te možemo reći kako ne samo da postoji prenošenje iskustava i mrežnog učenja, već i prenošenje cijelih uspostavljenih procedura. Koordinatori su u stalnom

kontaktu, i to ne samo pri rješavanju problema. Međusobno su čvršće povezani koordinatori regionalno bliskih sveučilišta, kao i oni sa sveučilišta slične veličine, dok su veleučilišta i visoka učilišta povezana više na disciplinarnoj razini. To mrežno učenje je izrazito važno ne samo radi 'mrežne pameti', koja je svakako veća od mogućnosti pojedinih ureda, već i stoga što se na taj način dijeli međusobna podrška i međusobna motivacija u okviru profesije, odnosno funkcije Erasmus koordinatora.

Akademski kapaciteti

Valja primijetiti kako, prema izjavama sudionika istraživanja, po pitanju internacionalizacije kurikulumu, sveučilišta u većoj mjeri napreduju u odnosu na ostala visoka učilišta radi veličine i brojnih disciplina u kojima se podučava i istražuje. Internacionalizacija nastave i učenja (nastava na stranom jeziku od strane matičnih nastavnika, pozivanje stranih gostujućih predavača, upotreba literature na stranim jezicima i sl.) zastupljenija je na sveučilištima i njihovim sastavnicama (98%) nego na veleučilištima i visokim školama (80%). Ipak, iako je zastupljenost svih indikatora internacionalizacije kurikulumu vrlo visoka, tek manji dio ispitanika navodi kako je za njihovo pokretanje zaslužan program Erasmus. U najvećoj mjeri (više od 70%) sudionici istraživanja smatraju Erasmus zaslužnim za pokretanje uvođenja i povećanje broja kolegija na stranom jeziku, a oko 57% ispitanika navelo je kako je program Erasmus općenito zaslužan za internacionalizaciju kurikulumu te nešto manje od 40% za proširivanje sadržaja postojećih kolegija uvođenjem međunarodnih sadržaja.

Najslabiji je utjecaj Erasmus imao na uvođenje obaveznih stranih jezika kao sastavnog dijela kurikulumu (gotovo 60% ispitanika smatra kako uopće nije pridonio postizanju napretka) te, također, na znatne promjene postojećih studijskih programa i uvođenje novih, za koje je više od 50% ispitanika procijenilo kako im uopće nije pridonio.

Ipak, prikupljeni podaci na temelju analize dokumenata pokazuju poprilično različitu praksu na visokim školama, od izvođenja cjelokupnog programa na stranom jeziku do održavanja konzultativne nastave. Odluka o izvođenju nastave na stranom jeziku ili konzultativne nastave ovisi i o broju studenata. Što se tiče raširenosti predmeta na stranom jeziku, sveučilišta nemaju jednaku raspodjelu među fakultetskim sastavnicama. Postoje odjeli ili sastavnice koje prednjače i koje u praksi imaju više općih i manje stručno-specifičnih predmeta, ili se pak i inače izvode na stranim jezicima i radije su birane od dolaznih studenata. Neki od važnijih poticaja razvoju kolegija na stranom jeziku, prema riječima centralnih koordinatora na visokim učilištima, bili su dolazna mobilnost studenata s kojom se, s jedne strane, stvarala potreba za kolegijima, a s druge strane razvijanje vlastitih kolegija od strane nastavnika ugledavanjem jednih na druge.

Iz prakse je poznato kako postojanje kolegija koji se izvode na stranom jeziku u studijskim programima nije nužna garancija i izvođenja tih kolegija svake akademske godine. Na pitanje događa li se da se kolegiji na stranim jezicima koji su navedeni u studijskim programima u određenim akademskim godinama ne izvode, 60% ispitanika je odgovorilo kako se to događa ponekad ili često. Kao razlozi neizvođenja nastave na stranom jeziku navodi se nedovoljan broj zainteresiranih domaćih studenata za pohađanje kolegija na stranim jezicima. Ispitanici su naveli su kako se ti kolegiji izvode isključivo ako imaju strane (gostujuće) studente, pa se u godinama kad ih nemaju ne izvode. Nemogućnost/spriječenost nastavnika (bolovanje, slobodna studijska godina ili problem pronalaska termina u rasporedu), nedovoljan broj stranih studenata zainteresiranih za pohađanje takvih kolegija te nemotiviranost nastavnika zbog nedostatka vrednovanja rada na kolegijima koji se izvode na stranom jeziku, neki su od dodatnih razloga neizvođenja kolegija na stranim jezicima. Više od 40% ispitanika koji su odgovarali na pitanje o vrednovanju rada na kolegijima koji se izvode na stranom jeziku smatra kako se taj rad nastavnika ni na koji način ne vrednuje. Najčešće navedeni način vrednovanja je deklarativno vrednovanje (primjerice, navođenje njihove funkcije na mrežnoj stranici ustanove). Dio ispitanika naveo je kako nastavnici ponekad, a ponegdje i uvijek, za takav rad dobivaju periodične financijske dodatke ili honorare na temelju

posebnih ugovora jednom ili više puta godišnje (oko 33%). Oko 31% ispitanika navelo je kako se nastavnike ponekad šalje na specijalizirane radionice ili druge oblike stručnog usavršavanja, ali da to nije praksa, dok ih je oko 6% navelo kako je takav oblik kompenzacije uobičajena praksa. Oko 19% ispitanika navelo je da se nastavnike katkad šalje na tečajeve stranih jezika, a oko 6% da je to uobičajena praksa. U vrlo malom broju slučajeva događa se da nastavnici, radi izvođenja kolegija na stranom jeziku, dobivaju mjesečni dodatak na plaću ili da zbog toga imaju manje nastavno opterećenje.

Iz dobivenih rezultata može se zaključiti kako zapravo nema strateškog pristupa kojim bi se poticao angažman nastavnika za izvođenje nastave na stranim jezicima, već su razvoj i oblici vrednovanja nastavnog osoblja različiti od ustanove do ustanove.

Pitanja socijalne dimenzije

Iz rezultata je razvidno kako na većini sveučilišta ne postoji sustavan pristup problematici široke skupine studenata s manje mogućnosti. Sustavniju politiku po pitanju studenata s invaliditetom provode dva sveučilišta koja povezuju različite postojeće službe, a njima se u zadnje dvije godine pridružilo još jedno sveučilište koje je sustavnije počelo raditi na toj politici u zadnje vrijeme. Podaci ankete provedene među ECTS/Erasmus koordinatorima visokih učilišta i sastavnica pokazuju kako ciljno informiranje posebno osjetljivih skupina studenata postoji na 50% do 60% ustanova, no u većini njih Erasmus nije zaslužan za njihovo pokretanje. Integracija dolaznih studenata u društveni i akademski život visokih učilišta također je dio socijalne dimenzije. Kao jedan od oblika integracije u zajednicu može se istaknuti suradnja sveučilišta s Erasmus studentskom mrežom na uključivanju dolaznih studenata u različite aktivnosti poput volontiranja, sportskih događanja, uključivanja u život zajednice i slično.

Osim navedenih učinaka koje je program Erasmus ostvario na sudjelujuća visoka učilišta, istraživanjem su utvrđene i određene prepreke za realizaciju programskih ciljeva. Metodom ankete utvrđeno je kako se kao najveći problem ističe značajan broj studenata slabijega socioekonomskog statusa koji iz različitih razloga nisu u mogućnosti ići na mobilnosti (primjerice, iz financijskih razloga, jer su roditelji, moraju raditi i sl.). U manjoj mjeri zastupljeni su i problemi koji se odnose na: nemogućnost pronalaska partnerskih ustanova zbog specifičnosti studijskih programa, velik broj vanjskih suradnika (predavača) zaposlenih na visokim učilištima te stav da iskustvo boravka na stranom visokom učilištu potiče studente da odlaze stjecati više stupnjeve diploma u inozemstvo a visoka učilišta bi ih željela zadržati. Podaci prikupljeni anketnim upitnikom vezani za prepreke koje su se pojavljivale u provedbi programa Erasmus pokazuju kako je najveća prepreka za snažniji utjecaj programa Erasmus preopterećenost nastavnog osoblja satnicom i istraživačkim radom što sprječava odlazak na mobilnost. Polovica sudionika anketnog istraživanja navodi kako je ta prepreka većinom ili izrazito izražena na ustanovi na kojoj su zaposleni. S druge strane, oko četvrtine ispitanika navodi i nedostatak interesa među nastavnim osobljem za sudjelovanje u Erasmus mobilnosti za nastavnike te nemogućnost pronalaska zamjene predavaču, ako i kad se odluči otići na mobilnosti. Nadalje, oko 45% sudionika navelo je kako je izrazito izražena prepreka koja se odnosi na nedovoljan broj stipendija za podršku svim studentima zainteresiranim za Erasmus mobilnost. Oko jedne trećine sudionika kao prepreku za provedbu programa Erasmus ističe nedostatak administrativnog osoblja za učinkovitiju provedbu Erasmus, premali broj kolegija na stranim jezicima da bi privukli strane studente, izostanak vrednovanja rada nastavnog osoblja na međunarodnim projektima, nedostatak financijskih sredstava ustanove za pokrivanje vlastitih troškova vezanih za Erasmus te nedostatak znanstveno-nastavnog osoblja koje bi bilo uključeno u provedbu Erasmus.

Na kraju, potrebno je kratko se osvrnuti na izazove koji su tijekom istraživanja bili prisutni. Prvi veliki izazov predstavljala je operacionalizacija. Naime, višeslojnost koncepata koji se koriste u programu i činjenica da brojni ishodi projekata nisu lako mjerljivi, učinila je taj proces složenijim. Drugi je izazov bio nedostatak sličnih istraživanja u nacionalnom kontekstu. Na europskoj razini

provedeno je svega nekoliko evaluacijskih studija koje su za cilj imale vrednovanje utjecaja Programa na sličan način (Doyle, 2011; Europska komisija 2007, 2010; Sentočnik, 2014; Širok & Petrič, 2011), pri čemu su neke studije u svojim analizama obuhvaćale samo jedan od sektorskih programa. Treći izazov, koji je i inače prisutan u studijama koje se bave evaluacijom utjecaja, je taj da se radi o ex-post pristupu, odnosno pristupu koji s određenim vremenskim odmakom nastoji istražiti utjecaj kojeg je određeni program ili skup određenih politika odredio u svojim ciljevima.

1. EVALUACIJA SEKTORSKIH PROGRAMA COMENIUS, GRUNDTVIG I LEONARDO DA VINCI

dr. sc. Branko Ančić, doc. dr. sc. Ksenija Klasnić

1.1. CILJEVI I DOSEG ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja ove studije su odgojno-obrazovne ustanove koje su u razdoblju od 2009. do kraja školske godine 2013./2014. bile korisnice financijske potpore sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci ili Grundtvig. Istraživanjem su obuhvaćene četiri vrste odgojno-obrazovnih ustanova: dječji vrtići, osnovne škole, srednje škole i ustanove za obrazovanje odraslih.

Opći cilj istraživanja bio je ispitati mogući utjecaj sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig na sudjelujuće odgojno-obrazovne ustanove. Iz općeg su cilja izvedena dva specifična cilja, pri čemu je prvi operacionaliziran kroz deset podtema.

I. cilj:

Istražiti prepoznaju li donositelji odluka i (ne)nastavno osoblje u dječjim vrtićima, osnovnim školama, srednjim školama i ustanovama za obrazovanje odraslih promjene potaknute sudjelovanjem u programskim aktivnostima u:

1. spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja;
2. upotrebi novih pedagoških metoda;
3. razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija zaposlenika;
4. kapacitetima za upravljanje projektima;
5. unutrašnjoj organizaciji ustanove i povezanosti kolektiva;
6. razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava;
7. ugledu i prepoznavanju ustanove u lokalnoj zajednici;
8. europskoj dimenziji u obrazovanju;
9. osobnom razvoju polaznika ustanova (djece, učenika, polaznika ustanova za obrazovanje odraslih);
10. odnosu prema osobama s invaliditetom i osobama s manje mogućnosti¹.

II. cilj:

Utvrđiti prepoznaju li donositelji odluka i (ne)nastavno osoblje u dječjim vrtićima, osnovnim školama, srednjim školama i ustanovama za obrazovanje odraslih određene prepreke za šire sudjelovanje matične ustanove u Programu za cjeloživotno učenje.

1, Osobe s manje mogućnosti su one osobe koje zbog obrazovnih, socijalnih, ekonomskih, mentalnih, fizičkih, kulturalnih ili zemljopisnih razloga ne mogu ostvariti sve svoje potencijale jer su im mnoge mogućnosti nedostižne.

1.2. METODOLOŠKI DIZAJN I PROVEDBA ISTRAŽIVANJA

1.2.1. ISTRAŽIVAČKE METODE

S ciljem evaluacije utjecaja sektorskih programa Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig na sudjelujuće odgojno-obrazovne ustanove te utvrđivanja prepreka za njihovo šire sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje, u ovoj je studiji korišten pristup mješovite metodologije, odnosno kombinacija dviju kvalitativnih metoda (fokus grupa i polustrukturiranih intervjua) te jedne kvantitativne metode (anketa).

S obzirom na nedostatak prethodnih istraživanja usmjerenih na institucionalni utjecaj projekata mobilnosti provedenih u okviru Programa za cjeloživotno učenje u predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, u ovoj je studiji primijenjen pristup konstrukciji mjernih instrumenata odozdo (eng. bottom up). Drugim riječima, istraživači su se, koristeći kvalitativne metode istraživanja, detaljno upoznavali s predmetom mjerenja te glavnim izvirućim temama i konceptima, kako bi došli do indikatora koji su kasnije primijenjeni u kvantitativnom istraživanju.

U empirijsko se istraživanje krenulo provođenjem dviju fokus grupa, jedne sa sudionicima (pet osoba), a druge s nesudionicima (šest osoba) Programa za cjeloživotno učenje. Fokus grupe provedene su u prosincu 2014. godine, a u njima su sudjelovali ravnatelji i odgojno-obrazovno osoblje dječjih vrtića, osnovnih i srednjih škola te ustanova za obrazovanje odraslih. Svrha provođenja fokus grupa bila je detaljnije upoznavanje istraživača s predmetom istraživanja. U skladu s time, pitanja u fokus grupama odnosila su se na općenite teme vezane uz načine upoznavanja sudionika s Programom za cjeloživotno učenje, načine donošenja odluka o sudjelovanju u sektorskim programima u ustanovama na kojima su sudionici fokus grupa zaposleni te opis oblika prijenosa znanja u odgojno-obrazovnom okruženju. Sudionicima fokus grupa postavljena su i pitanja o njihovim očekivanjima, razlozima i motivima za sudjelovanje u međunarodnoj mobilnosti, iskustvima i stavovima o međusektorskoj i međunarodnoj suradnji te o procijenjenim preprekama za šire sudjelovanje u mobilnosti.

Na temelju informacija dobivenih u fokus grupama konstruiran je vodič za polustrukturirane intervjue. Svrha tog dijela istraživanja bila je produblјivanje uvida o predmetu istraživanja i utvrđivanje indikatora za anketni upitnik. Ukupno je provedeno sedam polustrukturiranih intervjua sa zaposlenicima odgojno-obrazovnih ustanova koje su sudjelovale u sektorskim programima Programa za cjeloživotno učenje. Intervjui su provedeni na šest mjesta u Hrvatskoj (Središnja Hrvatska, Istočna Hrvatska, Dalmacija, Južna Hrvatska). Svi sudionici intervjua bili su sudionici Programa za cjeloživotno učenje. Istraživački cilj kvalitativnog dijela istraživanja provedenog metodom polustrukturiranih intervjua bio je stjecanje uvida u projekte koji su se provodili u različitim ustanovama. Pitanja u intervjuima odnosila su se na osobna iskustva sudionika sa sektorskim programima Programa za cjeloživotno učenje, razloge i motive njihova sudjelovanja, kriterije odabira zaposlenika njihovih ustanova i načine vrednovanja sudjelovanja u sektorskim programima. Sudionike se pitalo i o procijenjenom doprinosu sudjelovanja u sektorskim programima razvoju ustanove u kojoj su zaposleni, o reakcijama njihovih kolega te o preprekama i problemima vezanima uz sudjelovanje u projektima mobilnosti u okviru Programa za cjeloživotno učenje s kojima su se susretali.

Na temelju podataka prikupljenih u fokus grupama i polustrukturiranim intervjuima te pregledom relevantne literature, za potrebe je ovog istraživanja konstruiran opsežan anketni upitnik koji je sadržavao ukupno 257 varijabli te je služio kao glavni istraživački instrument u ovoj studiji. Upitnik se sastojao od četiriju skupina pitanja te su u njemu korištena grananja s obzirom na poziciju ispitanika u ustanovi (dio pitanja bio je namijenjen samo ravnateljima), kao i s obzirom na sudjelovanje u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje (dio pitanja bio je namijenjen samo sudionicima mobilnosti):

1. Uvodna pitanja – pitanja o poziciji u ustanovi, ulozi u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje, iskustvu mobilnosti, vrsti ustanove, školskog programa i veličini ustanove.
2. Sudjelovanje u projektima – ravnatelji ustanove odgovarali su na pitanja o broju i vrsti projekata i njihovim korisnicima, dok su sudionici projekata odgovarali na pitanja o projektima u kojima su sudjelovali, svojim iskustvima, zadovoljstvu i stavovima.
3. Utjecaj projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje na ustanovu – središnji dio anketnog upitnika u kojem je kroz 10 podtema i ukupno 93 varijable ispitana percepcija institucionalnog utjecaja Programa za cjeloživotno učenje.
4. Prepreke – završni dio anketnog upitnika u kojem je ispitanicima na procjenu ponuđeno 16 mogućih prepreka za sudjelovanje u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje te im je omogućeno i da sami navedu prepreke s kojima su se susreli.

1.2.2. KVANTITATIVNO ISTRAŽIVANJE

UZORKOVANJE USTANOVA

U anketno istraživanje krenulo se s popisom odgojno-obrazovnih ustanova koje su u razdoblju od 2009. do kraja školske godine 2013./2014. bile korisnice financijske potpore sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci ili Grundtvig u okviru raspisanih natječaja od 2009. do 2013. godine te su završili projekte zaključno s 1. listopada 2014. godine. Ustanove koje su završile projekte Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig nakon 1. listopada 2014. nisu bile uključene na popis. Završenim projektima smatrali smo sve projekte koji su bili financijski zaključeni (nema daljnjih isplata ili povrata) te stoga imaju status »Finalized« u IT aplikacijama za administrativno praćenje Programa (LLPLink i Mobius).

Iz tog su popisa potom isključene određene ustanove na temelju sljedećih kriterija:

- ustanove koje su sudjelovale samo u transverzalnim aktivnostima (studijski posjeti),
- ustanove koje su ostvarile samo jedan projekt Pripremni posjeta, a nisu sudjelovale ni u jednoj drugoj aktivnosti Programa za cjeloživotno učenje,
- ustanove iz reda učeničkih domova,
- ustanove koje su se u sustavu za administrativno praćenje projekata LLPLink identificirale kao pružatelji obrazovanja odraslih, a koje nisu odgovarale definiciji ustanova za obrazovanje odraslih².

Nakon isključivanja ustanova prema navedenim kriterijima, na popisu je ostalo 20 dječjih vrtića, 171 osnovna škola, 154 srednje škole te 17 ustanova za obrazovanje odraslih. Te su ustanove u ovoj

2, Ustanovom za obrazovanje odraslih smatrali smo samo one organizacije koje su registrirane u Andragoškom zajedničkom upisniku podataka (AZUP) kao ustanove koje provode formalne ili neformalne programe obrazovanja odraslih (bez obzira radi li se o privatnim ili javni pružateljima usluga obrazovanja odraslih). AZUP je baza podataka o ustanovama za obrazovanje odraslih, njihovim programima, nastavnicima i polaznicima, a razvijena je u skladu sa Zakonom o obrazovanju odraslih (NN 17/07) i Pravilnikom o evidencijama u obrazovanju odraslih (NN 129/08), i vodi se pri Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (AZOO). AZUP je dostupan na URL: <http://www.asoo.hr/default.aspx?id=868>.

studiji bile predmetom istraživanja. Svim navedenim ustanovama na adrese njihovih zakonskih predstavnika Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) poslalo je dopis s molbom za suradnju i sudjelovanje u studiji. U navedenom dopisu opisani su svrha, ciljevi i način provođenja istraživanja te je svaki zakonski predstavnik (ravatelj ustanove) zamoljen da odredi jednu osobu koja će za tu ustanovu imati ulogu koordinatora istraživanja. Povratne informacije zakonskih predstavnika s pristankom za sudjelovanje u istraživanju i podacima o koordinatorima istraživanja dobivene su za 11 dječjih vrtića, 91 osnovnu školu, 84 srednje škole te 10 ustanova za obrazovanje odraslih. Te su ustanove u ovoj studiji činile planirani uzorak istraživanja.

UZORKOVANJE ISPITANIKA

Nakon što su od zakonskih predstavnika prikupljeni podaci o koordinatorima ustanove koje su pristale sudjelovati u istraživanju, koordinatorima je putem elektroničke pošte poslan dokument pod nazivom Protokol za provođenje terenskog istraživanja koji je sadržavao detaljne informacije o tome kako se istraživanje planira provesti te upute o tome koja je njihova uloga u istraživačkomu procesu. Zadatak koordinatora, između ostaloga, bio je sukladno dobivenim uputama odabrati odgovarajuće zaposlenike njihove ustanove koji će ispunjavati anketni upitnik.

U svakoj su ustanovi anketni upitnik trebale ispuniti tri skupine ispitanika:

1. **ravnatelj** ustanove (bez obzira je li osobno sudjelovao u nekom od projekata mobilnosti u okviru Programa za cjeloživotno učenje),
2. **sudionici projekata mobilnosti** (koordinatori, voditelji projekata, članovi projektnih timova, osobe koje su pohađale individualne mobilnosti),
3. **nesudionici projekata mobilnosti** (zaposlenici koji u istraživanom razdoblju nisu sudjelovali u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje).

Pri odabiru zaposlenika u skupinama sudionika i nesudionika mobilnosti bilo je ključno da se koordinatori pridržavaju sljedećih uputa:

1. u dječjim vrtićima i ustanovama za obrazovanje odraslih maksimalan broj osoba koje trebaju ispuniti anketni upitnik u skupini sudionika je pet, a u osnovnim i srednjim školama tri,
2. ako je u ustanovi u projektima mobilnosti u okviru Programa za cjeloživotno učenje sudjelovao jednak ili manji broj zaposlenika od maksimalnoga zadanog broja, tada svi sudionici mobilnosti moraju ispuniti anketni upitnik,
3. u skupini nesudionika mobilnosti anketni upitnik mora ispuniti jednak broj osoba kao i u skupini sudionika mobilnosti,
4. odabir zaposlenika koji će ispunjavati anketni upitnik u skupini nesudionika mobilnosti vrši se prema principu sličnosti zanimanja/pozicije u ustanovi sa zaposlenicima u skupini sudionika mobilnosti.³

Takav pristup kvantitativnoj evaluaciji utjecaja Programa za cjeloživotno učenje putem procjena ravnatelja, sudionika i nesudionika mobilnosti, kao i primjena principa sličnosti zanimanja/pozicije sudionika i nesudionika mobilnosti osigurava dobivanje procjena zaposlenika koji obavljaju slične poslove, ali na različitim pozicijama te je stoga odabran kao metodološki najprikladniji način za dobivanje objektivnih i valjanih podataka.

PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA

Anketiranje je provedeno *on-line* tehnikom tijekom travnja i svibnja 2015. godine uz korištenje *LimeSurvey* alata. Kao što je već navedeno, na svakoj ustanovi određena je jedna osoba koja je

3, Primijenjeni princip sličnosti zanimanja/pozicije u ustanovi koordinatorima je u Protokolu za provođenje terenskog istraživanja detaljno objašnjen i ilustriran s po dva odgovarajuća primjera za svaki tip ustanove.

imala ulogu koordinatora istraživanja za tu ustanovu. Svim je koordinatorima istraživanja mjesec dana prije početka prikupljanja podataka putem e-pošte poslan Protokol za provođenje terenskog istraživanja s detaljnim informacijama i uputama za provođenje istraživanja. Osnovni zadaci koordinatora (detaljno razrađeni i objašnjeni u Protokolu) bili su sljedeći:

1. identifikacija zaposlenika u skupini sudionika projekata mobilnosti,
2. identifikacija odgovarajućeg »para« svakoj osobi iz skupine sudionika u skupini nesudionika po principu sličnosti zanimanja/pozicije,
3. kontaktiranje svih osoba koje trebaju ispuniti anketni upitnik (u sve tri skupine ispitanika) i prikupljanje njihovih e-mail adresa,
4. provedba istraživanja – prosljeđivanje dobivene poveznice za pristup anketnom upitniku odabranim zaposlenicima iz sve tri skupine i osiguravanje da svi odabrani zaposlenici ispune anketni upitnik,
5. dostava povratne informacije istraživačkom timu o uspješno provedenom istraživanju.

Koordinatori su imali mjesec dana za odabir zaposlenika koji će ispunjavati anketni upitnik. Identitet tih zaposlenika bio je poznat samo koordinatorima istraživanja. Ako su željeli, i koordinatori su također mogli biti ispitanici u nekoj od odgovarajućih skupina, ovisno o tome jesu li ili nisu sudjelovali u mobilnosti u istraživanom razdoblju. U slučaju bilo kakvih nejasnoća ili potrebe za dodatnim pojašnjenjima, mogli su se, u bilo kojem trenutku, prije i tijekom provođenja istraživanja obratiti članovima istraživačkog tima.

Mjesec dana nakon slanja Protokola za provođenje terenskog istraživanja, koordinatorima je poslan e-mail s pozivom na sudjelovanje u istraživanju i poveznicom za pristup anketnom upitniku kojeg su trebali proslijediti odabranim zaposlenicima. Koordinatori su zamoljeni da osiguraju da svi ispitanici ispune upitnik u roku od dva tjedna. Nakon dva tjedna poslan je podsjetnik za ispunjavanje upitnika te je prikupljanje podataka produženo za još desetak dana. U većini ustanova koordinatori su osigurali u potpunosti uspješno prikupljanje podataka, dok je u manjem dijelu ustanova bilo određenih odstupanja (ravnatelj nije ispunio anketni upitnik ili nije zadovoljen uvjet jednakog broja ispunjenih upitnika u skupini sudionika i nesudionika mobilnosti), dok u nekim ustanovama koordinatori nisu uspjeli organizirati prikupljanje podataka. Tablica 1 prikazuje broj ustanova populacije istraživanja te planiranog i realiziranog uzorka istraživanja.

Tablica 1. Broj ustanova u populaciji i uzorku (planiranom i realiziranom) prema vrsti ustanove

VRSTA USTANOVE	POPULACIJA	UZORAK	
		PLANIRANO	REALIZIRANO
DJEČJI VRTIĆI	20	11	10
OSNOVNE ŠKOLE	171	91	75
SREDNJE ŠKOLE	154	84	72
USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	17	10	7
UKUPNO	362	196	164

OPIS REALIZIRANOG UZORKA

Podaci predstavljeni u ovoj studiji temelje se na 868 valjano ispunjenih anketnih upitnika od čega je 80 ispitanika (9,2%) bilo zaposleno u dječjim vrtićima, 386 ispitanika (44,5%) u osnovnim školama, 370 ispitanika (42,5%) u srednjim školama, a 32 ispitanika (3,7%) u ustanovama za obrazovanje odraslih. Prikupljeni su podaci za ukupno 164 ustanove. Anketni upitnik u svakoj je ustanovi trebao ispuniti ravnatelj ustanove te odgovarajući broj sudionika i nesudionika projekata mobilnosti provedenih u okviru sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig. To su većinom bili (odgojno-) obrazovni djelatnici ustanova (nastavnici, učitelji, odgojitelji), a manjim dijelom i stručni suradnici te administrativni djelatnici.

Podaci o poziciji ispitanika u ustanovi s obzirom na vrstu obrazovne ustanove prikazani su u Tablici 2, a podaci o ulozi ispitanika u projektima koje je ustanova provela u okviru sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig prema vrsti obrazovne ustanove u Tablici 3. Treba napomenuti da je dio pitanja u anketnom upitniku bio namijenjen samo ravnateljima ustanova (primjerice pitanja o broju zaposlenika i polaznika ustanove, vrsti i broju projekata iz Programa za cjeloživotno učenje u kojima je ustanova u istraživanom razdoblju sudjelovala i sl.) pa za one ustanove u kojima ravnatelji nisu ispunili anketni upitnik (n=19) ti podaci nedostaju te odgovori zaposlenika tih ustanova nisu mogli biti uključeni u statističke analize u kojima se podaci koriste.

Tablica 2. Pozicija ispitanika u ustanovi prema vrsti ustanove

	VRSTA USTANOVE								UKUPNO	
	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TRENUTAČNA POZICIJA U USTANOVU										
RAVNATELJ	10	12,5%	67	17,4%	62	16,8%	6	18,8%	145	16,7%
NASTAVNIK, UČITELJ, ODGOJITELJ	61	76,3%	252	65,3%	277	74,9%	15	46,9%	605	69,7%
STRUČNI SURADNIK	4	5,0%	66	17,1%	29	7,8%	7	21,9%	106	12,2%
ADMINISTRATIVNO OSOBLJE	5	6,3%	1	0,3%	2	0,5%	4	12,5%	12	1,4%
UKUPNO	80	100,0%	386	100,0%	370	100,0%	32	100,0%	868	100,0%

Tablica 3. Uloga ispitanika u projektu/ima koje je ustanova provela u okviru sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig prema vrsti obrazovne ustanove

	VRSTA USTANOVE								UKUPNO	
	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ULOGA U PROJEKTIMA										
SUDIONIK PROJEKTA	40	50,0%	180	46,6%	193	52,2%	20	62,5%	433	49,9%
NESUDIONIK PROJEKTA	40	50,0%	206	53,4%	177	47,8%	12	37,5%	435	50,1%
UKUPNO	80	100,0%	386	100,0%	370	100,0%	32	100,0%	868	100,0%

Sukladno odgovorima 145 ravnatelja ustanova koji su popunili anketni upitnik, u Tablici 4 prikazan je broj ustanova čiji su djelatnici u pojedinim sektorskim programima sudjelovali u anketnom upitniku pri čemu su srednje škole podijeljene na strukovne srednje škole (one škole u kojima se izvode isključivo trogodišnji ili četverogodišnji strukovni programi) te gimnazije i mješovite srednje škole (one škole u kojima se izvode različiti programi – strukovni, glazbeni, gimnazijski i sl.). Jedna obrazovna ustanova mogla je sudjelovati u više različitih sektorskih programa pa je ukupan zbroj podataka u Tablici 4 veći od 145. Također, prema odgovorima 145 ravnatelja, u Tablici 5 prikazan je broj projekata iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) koje

su anketirane ustanove završile u razdoblju do 2009. do kraja 2014. godine prema vrsti ustanove. U obje tablice nedostaju podaci za 19 ispitanih ustanova čiji ravnatelji nisu ispunili anketni upitnik.

Tablica 4. Broj ustanova koje su sudjelovale u pojedinim sektorskim programima prema vrsti ustanove

	VRSTA USTANOVE					UKUPNO
	DJEČJI VRTIĆI	OSNOVNE ŠKOLE	STRUKOVNE SREDNJE ŠKOLE	GIMNAZIJE I MJEŠOVITE SREDNJE ŠKOLE	USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	
COMENIUS	10	62	20	25		117
LEONARDO DA VINCI			26	8	2	36
SAMO GRUNDTVIG				1	6	7
TRANSVERZALNI PROGRAM		10	5	7	2	24

Tablica 5. Broj projekata iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) koje su ispitivane ustanove završile u razdoblju do 2009. do kraja 2014. godine prema vrsti ustanove

	VRSTA USTANOVE								UKUPNO	
	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		N	%
BROJ ZAVRŠENIH PROJEKATA	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
JEDAN	5	50,0%	40	59,7%	18	29,0%	2	33,3%	65	44,8%
DVA	3	30,0%	11	16,4%	18	29,0%	1	16,7%	33	22,8%
TRI	1	10,0%	8	11,9%	7	11,3%	2	33,3%	18	12,4%
ČETIRI			3	4,5%	5	8,1%			8	5,5%
PET			1	1,5%	5	8,1%			6	4,1%
VIŠE OD PET	1	10,0%	4	6,0%	9	14,5%	1	16,7%	15	10,3%
UKUPNO	10	100,0%	67	100,0%	62	100,0%	6	100,0%	145	100,0%

41% ravnatelja izjavio je kako je njihova ustanova u istraživanom razdoblju osim u projektima iz Programa za cjeloživotno učenje sudjelovala i u drugim projektima međunarodne mobilnosti, cjeloživotnog učenja i/ili međusektorske suradnje.

MJERNI INSTRUMENTI

Zavisne varijable u istraživanju

U istraživanju je korišteno 10 indeksa procijenjenog napretka konstruiranih za potrebe ove studije koji su imali ulogu zavisnih varijabli. Indeksi predstavljaju različite dimenzije aktivnosti i područja rada obrazovnih ustanova na koje je sudjelovanje ustanova u projektima iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) moglo imati utjecaja. Veći rezultat na indeksu označava veći procijenjeni napredak u pojedinoj dimenziji kao rezultat sudjelovanja ustanova u projektima mobilnosti.

Indeksi su nastali zbrajanjem rezultata ispitanika na svim česticama za koje je konceptualno određeno da mjere pojedinu dimenziju. Svaku česticu ispitanici su procjenjivali na ordinalnoj skali procjene od pet stupnjeva (od 1 = »Uopće nije utjecalo« do 5 = »Izrazito mnogo je utjecalo«). Ponuđen je i šesti odgovor (kodiran s vrijednošću 0) koji je označavao odgovor »Ne odnosi se na rad u mojoj ustanovi«. Ti su odgovori smatrani nedostajućim (eng. missing) vrijednostima, ali su za potrebe konstruiranja indeksa zamijenjeni s prosječnim vrijednostima pojedinih čestica prema odgovarajućoj vrsti ustanove. Originalni odgovori ispitanika prikazani su tablično u Prilogu 3. Svi indeksi imaju izrazito visoke koeficijente interne konzistentnosti (Tablica 6) što znači da vrlo pouzdano mjere predmete mjerenja.

Tablica 6. Opis zavisnih varijabli u istraživanju

REDNI BROJ	NAZIV INDEKSA	BROJ ČESTICA IZ KOJIH JE INDEKS KONSTRUIRAN	CRONBACH-OV α KOEFICIJENT ⁴	TEORIJSKI RASPON VARIJACIJA ⁵	SREDINA TEORIJSKOG RASPONA VARIJACIJA ⁶	MEDIJAN ⁷	Q1-Q3 ⁸
1.	SPREMNOST NA SUDJELOVANJE U AKTIVNOSTIMA PROFESIONALNOG RAZVOJA	6	0,900	6-30	18	19,0	15,7-22,0
2.	UPOTREBA NOVIH PEDAGOŠKIH METODA	9	0,959	9-45	27	28,0	22,0-34,3
3.	RAZVOJ SPECIFIČNIH STRUČNIH ZNANJA I VJEŠTINA TE JEZIČNIH KOMPETENCIJA	6	0,906	6-30	18	18,3	15,0-22,0
4.	KAPACITETI ZA UPRAVLJANJE PROJEKTIMA	10	0,948	10-50	30	32,0	25,9-39,0
5.	UNUTRAŠNJA ORGANIZACIJA USTANOVE I POVEZANOST KOLEKTIVA	18	0,972	18-90	54	58,0	45,2-70,0
6.	RAZVOJ (MEĐU) SEKTORSKIH I MEĐUNARODNIH PARTNERSTAVA	9	0,896	9-45	27	26,0	21,0-31,0
7.	UGLED I PREPOZNAVANJE USTANOVE U LOKALNOJ ZAJEDNICI	5	0,922	5-25	15	15,4	12,0-19,0
8.	EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU	7	0,959	7-35	21	24,0	20,0-28,0
9.	OSOBNI RAZVOJ POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA)	19	0,981	19-95	57	68,8	58,6-77,0
10.	OSOBE S INVALIDITETOM I OSOBE S MANJE MOGUĆNOSTI	4	0,945	4-20	12	12,0	10,0-13,3

Nezavisne varijable u istraživanju⁴

Rezultati ispitanika na svakom od 10 konstruiranih indeksa procijenjenog napretka u pojedinim dimenzijama u statističkoj su obradi podataka dovedeni u vezu s nizom nezavisnih varijabli kako bi se testiralo postoje li statistički značajne razlike ili povezanosti.

Nezavisne varijable u istraživanju bile su sljedeće:

1. vrsta sektorskog programa iz Programa za cjeloživotno učenje
2. broj završenih projekata iz Programa za cjeloživotno učenje
3. broj obuhvaćenih korisnika, odnosno osoba koje su sudjelovale u Programu za cjeloživotno učenje
4. vrsta i veličina ustanove
5. indeks procijenjenih institucionalnih prepreka za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje
6. indeks prijenosa znanja, vještina i iskustava osoba koje su sudjelovale u Programu za cjeloživotno učenje.

Slijedi opis svake korištene nezavisne varijable.

1. Vrsta sektorskog programa iz Programa za cjeloživotno učenje

Kako bi se ispitao institucionalni utjecaj pojedinih sektorskih programa iz Programa za cjeloživotno učenje, ispitanici su podijeljeni u četiri skupine ovisno o tome u kojem je sektorskom programu njihova ustanova sudjelovala, pri čemu su nas u pojedinim skupinama zanimale samo one ustanove koje su sudjelovale u jednom ili više projekata iz istog sektorskog programa. Zaposlenici ustanova koje su sudjelovale u projektima iz različitih sektorskih programa ili istovremeno u nekom od sektorskih i u Transverzalnom programu, kao i zaposlenici ustanova čiji ravnatelji nisu ispunili anketni upitnik, pa ne postoje podaci o vrsti sektorskog programa u kojem je ustanova sudjelovala, svrstani su u kategoriju »ostalo« (Tablica 7).

4, Cronbachov α koeficijent je koeficijent pouzdanosti koji mjeri unutrašnju konzistentnost indeksa. Utemeljen je na kovarianju procjena pojedinačnih varijabli od kojih je indeks konstruiran. Iznos koeficijenta može varirati od nula do jedan, pri čemu se većinom smatra kako iznosi veći od 0,8 označavaju zadovoljavajuću pouzdanost indeksa.

5, Teorijski raspon varijacija je raspona od teorijskog minimuma (najmanje moguće vrijednosti postignute na nekoj varijabli) do teorijskog maksimuma (najveće moguće vrijednosti postignute na nekoj varijabli). Za razliku od empirijskih vrijednosti, teorijske vrijednosti ne moraju biti izmjerene, tj. moguće je da u istraživanju nema ispitanika s tim vrijednostima. Ipak, teorijske su vrijednosti važne za interpretaciju rezultata ispitanika jer se, zahvaljujući njima, prikupljenim podacima može dati interpretativni smisao smjera i jačine. Na indeksima konstruiranim za potrebe ove studije teorijski minimumi imaju značenje nepostojanja utjecaja Programa za cjeloživotno učenje na cjelokupni sadržaj indeksa, dok teorijski maksimumi imaju značenje izrazito velikog utjecaja Programa za cjeloživotno učenje na cjelokupni sadržaj indeksa.

6, Sredina teorijskog raspona varijacija za ove indekse označava procjenu osrednjeg utjecaja Programa za cjeloživotno učenje na cjelokupni sadržaj indeksa.

7, Medijan je središnji podatak, odnosno sredina niza po veličini poredanih podataka, a koristi se kao jedna od standardnih mjera centralne tendencije.

8, Pozicijske mjere (Q1 = prvi kvartil, označava vrijednost ispod koje se nalazi 25% najnižih rezultata; Q3 = treći kvartil, označava vrijednost iznad koje se nalazi 25% najviših rezultata). U rasponu Q1-Q3 nalazi se 50% središnjih rezultata.

Tablica 7. Vrsta sektorskog programa iz Programa za cjeloživotno učenje prema vrsti ustanove

	VRSTA USTANOVE								UKUPNO	
	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SAMO COMENIUS	80	100,0%	311	80,6%	113	30,5%			504	58,1%
SAMO LEONARDO DA VINCI					56	15,1%			56	6,5%
SAMO SAMO GRUNDTVIG							14	43,8%	14	1,6%
OSTALO			75	19,4%	201	54,3%	18	56,3%	294	33,9%
UKUPNO	80	100,0%	386	100,0%	370	100,0%	32	100,0%	868	100,0%

2. Broj završenih projekata iz Programa za cjeloživotno učenje

Pri analizi razlika u stupnju procijenjenog napretka u pojedinim dimenzijama aktivnosti i područja rada ustanova sukladno broju završenih projekata iz Programa za cjeloživotno učenje, obrazovne smo ustanove podijelili u dvije skupine: ustanove s najviše tri završena projekta i one s četiri i više završenih projekata. Raspodjela ispitanika iz tih dviju skupina ustanova prema vrsti ustanove prikazana je u Tablici 8. Za 83 ispitanika nedostaju podaci jer ravnatelji ustanova na kojima su ispitanici zaposleni, ili nisu ispunili anketni upitnik ili nisu dostavili taj podatak.

Tablica 8. Broj završenih projekata prema vrsti ustanove

	VRSTA USTANOVE								UKUPNO	
	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BROJ ZAVRŠENIH PROJEKATA										
DO TRI PROJEKTA	57	89,1%	309	85,8%	216	65,1%	19	65,5%	601	76,6%
ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	7	10,9%	51	14,2%	116	34,9%	10	34,5%	184	23,4%
UKUPNO	64	100,0%	360	100,0%	332	100,0%	29	100,0%	785	100,0%

3. Broj obuhvaćenih korisnika, odnosno osoba koje su sudjelovale u Programu za cjeloživotno učenje

S obzirom da su u projektima Programa za cjeloživotno učenje na različite načine mogli sudjelovati i odgojno-obrazovni djelatnici i administrativno osoblje ustanove, ali i polaznici ustanove (djeca, učenici, polaznici programa za obrazovanje odraslih), za svaku je od tih kategorija prikupljen podatak o broju osoba koje su sudjelovale u projektima. Kao što je vidljivo iz rezultata, u svim ustanovama nisu sudjelovale sve kategorije korisnika Programa. Primjerice, djeca u dječjim vrtićima nisu mogla direktno sudjelovati u projektima mobilnosti, no mogli su indirektno sudjelovati u nekim projektnim aktivnostima koje su provođene u tim vrtićima ili kroz primjenu novih odgojnih metoda po povratku odgojitelja s mobilnosti ili tijekom trajanja projekta. Također,

u nekim su ustanovama u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje sudjelovali samo ravnatelji, a u nekima pak samo odgojno-obrazovni djelatnici, što je ovisilo o programskim aktivnostima u kojima su ustanove sudjelovale.

Za potrebe statističkih analiza konstruirali smo varijable koje se odnose na broj obuhvaćenih korisnika Programa na sljedeće načine:

- broj odgojno-obrazovnih djelatnika podijeljen je u četiri kategorije (1 = »nitko«, 2 = »1 do 5 osoba«, 3 = »6 do 20 osoba«, 4 = »više od 20 osoba«)
- broj administrativnih djelatnika podijeljen je u tri kategorije (1 = »nitko«, 2 = »1 osoba«, 3 = »više osoba«)
- broj polaznika podijeljen je u četiri kategorije (1 = »nitko«, 2 = »1 do 20 osoba«, 3 = »21 do 50 osoba«, 4 = »više od 50 osoba«).

Raspodjela podataka na sve tri varijable prema vrsti ustanove prikazana je u Tablici 9. Za 67 ispitanika nedostaju podaci jer ravnatelji ustanova na kojima su ti ispitanici zaposleni nisu ispunili anketni upitnik.

Tablica 9. Broj obuhvaćenih korisnika prema vrsti ustanove

	VRSTA USTANOVE								UKUPNO	
	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BROJ ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U NEKOM OD PROJEKATA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE										
NITKO	11	13,8%	15	4,2%					26	3,2%
1 DO 5	35	43,8%	150	41,7%	123	37,0%	19	65,5%	327	40,8%
6 DO 20	23	28,8%	175	48,6%	144	43,4%	10	34,5%	352	43,9%
VIŠE OD 20	11	13,8%	20	5,6%	65	19,6%			96	12,0%
UKUPNO	80	100,0%	360	100,0%	332	100,0%	29	100,0%	801	100,0%
BROJ ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U NEKOM OD PROJEKATA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE										
NITKO	73	91,3%	217	60,3%	282	84,9%	4	13,8%	576	71,9%
JEDNA OSOBA	7	8,8%	74	20,6%	27	8,1%			108	13,5%
VIŠE OSOBA			69	19,2%	23	6,9%	25	86,2%	117	14,6%
UKUPNO	80	100,0%	360	100,0%	332	100,0%	29	100,0%	801	100,0%
BROJ POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) KOJI SU SUDJELOVALI U NEKOM OD PROJEKATA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE										
NITKO	52	65,0%	220	61,1%	108	32,5%	14	48,3%	394	49,2%
1 DO 20			61	16,9%	101	30,4%			162	20,2%
21 DO 50	10	12,5%	42	11,7%	82	24,7%	5	17,2%	139	17,4%
VIŠE OD 50	18	22,5%	37	10,3%	41	12,3%	10	34,5%	106	13,2%
UKUPNO	80	100,0%	360	100,0%	332	100,0%	29	100,0%	801	100,0%

4. Vrsta i veličina ustanove

Vrstu ustanove razmatrali smo na dvjema razinama korištenjem dviju varijabli. Osnovna klasifikacija ustanova prema vrsti bila je ona na dječje vrtiće (80 ispitanika), osnovne škole (386 ispitanika), srednje škole (370 ispitanika) i ustanove za obrazovanje odraslih (32 ispitanika). U drugoj smo klasifikaciji ispitanike iz srednjih škola dodatno podijelili u dvije skupine:

1. one koji rade u strukovnim srednjim školama, tj. u školama u kojima se izvode samo trogodišnji ili četverogodišnji strukovni programi (212 ispitanika)
2. one koji rade ili u gimnazijama ili u tzv. mješovitim srednjim školama, tj. školama u kojima se izvode različiti tipovi školskih programa (gimnazijski, strukovni, umjetnički, tehnički) (158 ispitanika).

Veličinu ustanove mjerili smo također dvjema varijablama: brojem zaposlenika te brojem polaznika u ustanovi. Za potrebe statističkih analiza broj zaposlenika podijeljen je u tri kategorije (1 = »do 50 zaposlenika«, 2 = »51 do 100 zaposlenika«, 3 = »više od 100 zaposlenika«), a broj polaznika ustanove u dvije kategorije (1 = »do 500 polaznika« i 2 = »više od 500 polaznika«). Raspodjela podataka na te dvije varijable prema vrsti ustanove prikazana je u Tablici 10. Za 67 ispitanika nedostaju podaci, jer ravnatelji ustanova na kojima su ti ispitanici zaposleni nisu ispunili anketni upitnik.

Tablica 10. Veličina ustanove prema vrsti ustanove

	VRSTA USTANOVE								UKUPNO	
	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BROJ ZAPOSLENIKA U USTANOVU										
DO 50	30	37,5%	144	40,0%	56	16,9%	29	100,0%	259	32,3%
51 DO 100	26	32,5%	202	56,1%	231	69,6%			459	57,3%
VIŠE OD 100	24	30,0%	14	3,9%	45	13,6%			83	10,4%
UKUPNO	80	100,0%	360	100,0%	332	100,0%	29	100,0%	801	100,0%
BROJ POLAZNIKA USTANOVE										
DO 500	56	70,0%	239	66,4%	112	33,7%	14	48,3%	421	52,6%
VIŠE OD 500	24	30,0%	121	33,6%	220	66,3%	15	51,7%	380	47,4%
UKUPNO	80	100,0%	360	100,0%	332	100,0%	29	100,0%	801	100,0%

5. Indeks procijenjenih institucionalnih prepreka za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje

Indeks procijenjenih institucionalnih prepreka za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje nastao je zbrajanjem rezultata ispitanika na 16 čestica. Svaka čestica odnosila se na jednu potencijalnu institucionalnu prepreku s kojom se zaposlenici istraživanih ustanova mogu susresti prilikom provedbe projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje. Većina je tih prepreka identificirana u kvalitativnom dijelu istraživanja, odnosno u razgovorima sa sudionicima fokus grupa i polustrukturiranih intervjua.

Čestice su se odnosile na sljedeće institucionalne prepreke: premali interes zaposlenika za sudjelovanje u projektima; nedovoljno znanje stranih jezika; nepriznavanje sudjelovanja na projektima u svrhu profesionalnog napredovanja; nemogućnost dobivanja dopuštenja za odlazak na mobilnost; nemogućnost pronalaska zamjene zaposlenicima koji bi htjeli ići na mobilnost; nedovoljna informiranost zaposlenika o mogućnostima odlaska na mobilnost; preveliko radno opterećenje; nedovoljna komunikacija između odgojno-obrazovnog i administrativno-tehničkog osoblja; izostanak vrednovanja rada na međunarodnim projektima unutar ustanove; preslaba podrška partnerskih ustanova u inozemstvu; nedostatak financijskih sredstava ustanove za pokrivanje troškova vezanih uz sudjelovanje u projektima; nedostatak znanja od strane administrativnog osoblja u svezi s provedbom projekata; sudjelovanje u projektima zahtijeva previše administrativnih, ljudskih i financijskih resursa; administrativne formalnosti povezane sa sudjelovanjem u projektima odvrću zaposlenike od uključivanja u mobilnost; postoje važnije stvari za ustanovu od sudjelovanja u takvim projektima; zbog specifičnosti programa vrlo je teško pronaći partnerske ustanove sa sličnim programima. Originalni odgovori ispitanika prikazani su tablično u Prilogu 3.

Svaku česticu ispitanici su procjenjivali na ordinalnoj skali procjene od 5 stupnjeva (od 1 = »Uopće ne« do 5 = »Izrazito da«). Ponuđen je i šesti odgovor (kodiran s vrijednošću 0) koji je označavao odgovor »Ne znam, ne mogu procijeniti«. Ti su odgovori smatrani nedostajućim (eng. missing) vrijednostima, ali su za potrebe konstruiranja indeksa zamijenjeni s prosječnim vrijednostima pojedinih čestica prema odgovarajućoj vrsti ustanove. Indeks ima visok Cronbachov α koeficijent interne konzistentnosti ($\alpha=0,901$) što znači da pouzdano mjeri predmet mjerenja.

Na prikupljenim podacima provedena je eksploratorna faktorska analiza⁹. Korištena je metoda glavnih komponenta uz GK kriterij za zaustavljanje ekstrakcije faktora. Analiza je pokazala da se 16 mjerenih institucionalnih prepreka grupira u četiri tematske skupine, odnosno četiri statistički značajna faktora koji zajedno objašnjavaju 62% ukupne varijance instrumenta. Prvi faktor sastoji se od pet čestica koje se sadržajno odnose na administrativne prepreke za sudjelovanje u projektima mobilnosti. Sljedeći se faktor također sastoji od pet čestica koje se odnose na neinformiranost zaposlenika o mobilnosti i na nemogućnost dobivanja dopuštenja za odlazak na mobilnost. Treći faktor sastoji se od triju čestica koje se odnose na nedostatak interesa i motivacije zaposlenika, a četvrti faktor također čine tri čestice koje sadržajno pokrivaju institucionalnu izoliranost i neprepoznavanje vrijednosti mobilnosti (rezultati u Prilogu 3). Sva su četiri faktora međusobno pozitivno povezana¹⁰. Hijerarhijska faktorska analiza na drugoj je razini rezultirala generalnim faktorom. Provedene analize govore nam kako se 16 mjerenih institucionalnih preporuka može smatrati jedinstvenim predmetom mjerenja, no treba imati na umu njegovu multidimenzionalnost i međusobnu povezanost dimenzija.

6. Indeks prijenosa znanja, vještina i iskustava osoba koje su sudjelovale u Programu za cjeloživotno učenje

Rezultate na Indeksu prijenosa znanja, vještina i iskustava osoba koje su sudjelovale u Programu za cjeloživotno učenje imaju samo ispitanici koji su sudjelovali u projektima mobilnosti u okviru Programa za cjeloživotno učenje ($n=433$). Indeks je nastao zbrajanjem odgovora ispitanika na pet čestica koje su se odnosile na različite načine na koje su sudionici projekata mobilnosti mogli prenijeti svoja znanja, vještine i iskustva drugim zaposlenicima svoje ustanove. Veći rezultat na indeksu označava da je sudionik

9, Eksploratorna faktorska analiza je matematičko-statistička tehnika koje omogućava da se na osnovu kovarianja među manifestnim (izmjenim, opaženim) varijablama utvrdi manji broj latentnih varijabli (faktora) koji objašnjavaju to kovarianje. Faktori predstavljaju latentne varijable nastale linearnom kombinacijom manifestnih varijabli. Ta se analiza može koristiti za utvrđivanje konstruktne valjanosti i dimenzionalnosti predmeta mjerenja.

10, Interkorelacije faktora u oblimin soluciji kreću se od $r=0,283$ za treći i četvrti faktor do $r=0,463$ za prvi i treći faktor.

mobilnosti svojim kolegama prenio svoja znanja, vještine i iskustva na više različitih načina. Indeks ima relativno nizak Cronbachov α koeficijent interne konzistentnosti ($\alpha=0,241$), što proizlazi iz niskih interkorelacija čestica iz kojih je nastao¹¹. Drugim riječima, različiti načini prijenosa znanja sudionika mobilnosti svojim kolegama nisu, ili su vrlo slabo međusobno povezani.

STATISTIČKA OBRADA PODATAKA

Za opis dobivenih odgovora na pojedina pitanja iz anketnog upitnika korištene su standardne mjere deskriptivne statistike: postoci i frekvencije odgovora za pojedine kategorije kvalitativnih varijabli te medijani i kvartili (Q1 i Q3) za kvantitativne varijable.

Zbog nejednakih veličina uspoređivanih grupa kao i oblika distribucija kvantitativnih varijabli koji odstupaju od normalne raspodjele, pri statističkim testiranjima korišteni su isključivo neparametrijski testovi¹² (Kruskal-Wallisov test, medijan test, Mann-Whitney U test, hi-kvadrat test i Spearmanov rho koeficijent korelacije [ρ]). Podaci su grafički prikazivani Box-whiskerovim grafikonima.

Za obradu podataka korišten je statistički programski paket za društvene znanosti (IBM SPSS Statistics 21). Svi statistički testovi provedeni su na razini rizika od 5% ($p<,05$).

11, Od 10 interkorelacija, šest su statistički značajne, a iznos point-biserijalnih koeficijenata niti kod jedne korelacije ne prelaze vrijednost 0,35.

12, Neparametrijski statistički testovi, za razliku od parametrijskih, ne pretpostavljaju normalnu distribuciju kvantitativnih varijabli u populaciji. To su testovi nešto manje snage od parametrijskih, ali primjereniji za upotrebu u slučaju nejednakih veličina uspoređivanih grupa i oblika distribucija kvantitativnih varijabli koji odstupaju od normalne (ili neke druge, unaprijed poznate) raspodjele.

1.3. EMPIRIJSKI NALAZI

OD PURANA DO RAČUNALNIH TABLETA ILI KAKO JE DJEVOJČICA PROGOTORILA

Kao što je navedeno u opisu metodologije ove studije, u sklopu istraživanja provedeno je sedam polustrukturiranih intervjuja i dvije fokus grupe kako bi se mogao steći bolji istraživački uvid u teme i indikatore institucionalnog utjecaja Programa za cjeloživotno učenje, i to i iz perspektive sudionika i iz perspektive nesudionika provedenih projekata, a sve s ciljem konstrukcije valjanog anketnog upitnika. Stoga smo imali priliku razgovarati s osobama koje su sudjelovale u projektima te koje su nam pomogle u shvaćanju što sudjelovanje u takvim projektima znači njima, njihovim kolegama, prijateljima, rodbini, djeci i učenicima s kojima rade. Te priče daju uvid u to do koje mjere financiranje takvih aktivnosti može stvoriti priliku u kojoj se mogu mijenjati i ustanove i njezini djelatnici.

Jedna od zanimljivih priča nastala u okviru Programa za cjeloživotno učenje je priča o tome kako je jedna učiteljica iz malog mjesta odlučila iskoristiti edukaciju i iskustva koja je stekla u sklopu mobilnosti i nakon dvadeset godina rada nanovo pronaći radnu motivaciju kao možda nikad do tada. Ponukana stečenim iskustvima u nekim od europskih zemalja vratila se u malu osnovnu školu u kojoj radi te je tijekom godine dana, prije nego što je u njezinu učionicu stigla šesta generacija »prvašića«, odlučila kontaktirati roditelje budućih prvašića i potaknula ih na kupovinu računalnih tableta. Nakon prezentacije u kojoj je pojasnila zašto bi bilo dobro da djeca u školi imaju tablete i malo uvjeravanja, roditelji su pristali i odlučili kupiti svojoj djeci tablete. Svjesna financijske situacije i prilika, odnosno, neprilika u kojima se pojedini roditelji i djeca mogu nalaziti, učiteljica je sačuvala dio financijskih sredstava kako bi kupila tablete i onoj djeci čiji roditelji to nisu bili u mogućnosti učiniti. No, na početku je kod roditelja i nekih kolega prevladavala sumnja. Evo što kaže učiteljica:

U četiri sam oka pričala sa svakim od roditelja i na kraju smo se dogovorili. Svi su mi govorili nema šanse, pa neće ti tableti s djecom dočekati 1.10., ali, eto, jesu. U učionici imam posebnu liniju za internet, a posebnu za e-Dnevnik, tako da može podnijeti 20 tableta. Djeca na tabletima imaju sve udžbenike, koje imaju doma, a u školu nose samo bilježnice i radne bilježnice. Kad čovjek nešto hoće, ne mora čekati ni Ministarstvo ni CARNet, niti ikog drugog. Ovo mi je šesta generacija učenika, i nikada me nitko nije slušao kako me oni slušaju. Toliko su pažljivi, toliko brinu. Jednom je na jednom laptopu bila baterija loša i u roku tri dana dobili smo novi tablet, jer imamo garanciju na dvije godine. Ovi iz servisa ne mogu vjerovati da tableti još uvijek svi rade. Kroz rad s pomoću tableta učenicima sve objašnjavam: sigurnost na internetu, kako paziti i ne odavati svoje podatke i sl. Sve se suptilno da provući kroz te sadržaje. Tableti su učinili da sve što kažem sada vrijedi puta 10. Pogotovo jer nitko drugi u školi to nema. Većina roditelja tablete ne zna ni upaliti i ne zna ništa o tome, i velika je stvar bila povjerenje koje su mi dali. S roditeljima komuniciram internetom, opravdavaju sate, sve radove imaju na stranici ... Imamo razrednu stranicu koju uređujem već osam godina. Svaki moj razred, svaka generacija ima posebnu stranicu. Prva stranica je izrađena dok je još bio informatički časopis te smo osvojili nagradu za razrednu stranicu. I onda je od te stranice sve krenulo ... A sada s ovom generacijom roditelji sve prate i to puno znači za prvaše. Pišem im na stranici na kojoj sve imaju: radove i prva slova, projekte, turnire, natjecanja pa onda oni, kao da su bili tu, vide sve. Kada dođu na informacije tada pričamo o drugim stvarima, jer ocjene i druge bitne informacije dobiju putem e-Dnevnika. Primjerice, razgovaramo o djetetu, problemima, interakciji s drugom djecom, na što treba obratiti pažnju, na koje postupke i stvari koje roditelj moraju čuti od učitelja, a ne ocjene i slične stvari. Tako da je tehnologija s te strane tu jako puno pomogla: meni u radu s učenicima a roditeljima da postanu informatički pismeni jer sada svaki dan prate što radimo.

Najveća korist nakon projekta je ta što su se u školi po pitanju tehnologije promijenile stvari. Mi smo jedini u regiji koji imamo e-Dnevnik, a sve što nam u tehnološkom smislu treba, imamo.

U drugoj osnovnoj školi na drugom kraju Hrvatske učenici su i nastavnici sudjelovali u projektu sa školama iz Italije, Poljske, Velike Britanije, Norveške, Turske i Portugala. U tom projektu željeli su se baviti temom djeca i poduzetništvo pa su, stoga, nastojali osmisliti projektne aktivnosti koje bi odgovarale životu u malom mjestu u kojem se škola nalazi. Evo što kaže nastavnica iz te škole:

Naša je tema bila djeca i poduzetništvo, odnosno specifičnosti našeg kraja i kako djeca mogu pomoći osvijestiti svoje roditelje kako iskoristiti ono što nudi naše područje, a što bi se mogli plasirati i time se ubuduće kao obiteljskim gospodarstvom baviti. Tako smo tijekom dviju godina prolazili kroz razne aktivnosti: istraživanje područja, osvještavanje djece o tome što oni ovdje imaju što je vrijedno, dobro, čisto, ekološki i prirodno. Kako prepoznati proizvod koji je ovdje, koji se između ostalih proizvoda po nečemu istaknuo, kako ga plasirati na tržište i kako od toga živjeti? To znači, morali smo ući u bit poduzetništva kao takvog, shvatiti kako funkcionira i to pretočiti u slikovnicu da i njima bude dostupno. A potom sve to prevesti na engleski jezik i pripremiti djecu da u Engleskoj, pred svim sudionicima, pričaju o tome. To je veliko iskustvo i za nas koji to radimo. Ulazite u neka nova područja, širite vidike. Djecu smo odveli kod načelnika općine, općinu uključili u sve to. Razgovarali što općina uopće danas nudi i čime su se tu ljudi bavili kroz povijest, na koji način i sl. Na kraju krajeva, trebali smo odabrati proizvod koji ćemo predstaviti i plasirati, i odlučili se za zagorskog purana jer je to nešto autohtono, i jer postoje određeni podaci da je Velika Britanija, njihov dvor nabavljao naše purane. A onda smo shvatili i da jedna naša profesorica ima farmu purana pa smo odlazili kod nje s učenicima i gledali i učili kako se brine o njima, s čime ih se hrani i sl. Tada smo učili i kako predstaviti proizvod. Pošto je vrijeme purica već bilo gotovo, u konačnici smo se odlučili za gotov proizvod, odnosno knjigu recepta od purećih stvari, degustacija i sl. Eto, to je nešto čime smo se mi bavili.

Neke od odgojiteljica iz dječjih vrtića imale su priliku sudjelovati u mobilnosti u sklopu koje su imale priliku naučiti više o tzv. *outdoor kurikulumu*. Radi se o organiziranom učenju koje se odvija u prirodi na otvorenom. Ovako nam je to objasnila jedna od odgajateljica koja je bila u Norveškoj:

Riječ je o tome da se djeca usmjeravaju na to da svo iskustvo koje im je potrebno za razvoj stječu iz materijala i poticaja koji se nalaze u svakodnevnom životu vani. Djeca u dobi do treće godine života borave u dvorištu vrtića vani i to uključuje od toga da oni i jedu i budu vani cijeli dan, do toga da starije skupine, djeca od pete godine života, odlaze u udaljeni vrtić na otvorenom, a to su šuma i livada. Imaju šator u kojem se djeca ne zadržavaju već im je to neko sklonište u kojem spremaju stvari. Kuhaju vani, istražuju vani. Djeca samostalno stječu iskustva i odgojitelji su tu zapravo kao koordinatori, pomoćnici, no nemaju direktan utjecaj na ono što djeca rade. Dođu vrtićkim kombijem negdje oko pola 9, budu do 2, pola 3 i onda se vraćaju natrag u vrtić. Ponekad skijama odlaze do tog udaljenog vrtića i sl.

Vrativši se s mobilnosti, jedna od odgojiteljica je s kolegicama u jednom dječjem vrtiću potaknula promjenu na način da su djeca češće vani, dok je u drugom vrtiću takav rad s djecom vani potaknuo općinske čelnike da izdvoje financijska sredstva i uredi lokalno igralište.

Aktivnosti profesionalnog razvoja i korištenje novih pedagoških metoda bili su prisutni u mnogim projektima. I sami odgojitelji i nastavnici pričaju različite priče o različitim novim praksama koje su stekli u sklopu mobilnosti, a koje su onda i primjenjivali u radu s djecom i učenicima. Kroz suradnju s kolegama iz zemalja Europske unije, odgojno-obrazovni djelatnici iz Hrvatske imali su prilike stjecati nova znanja te dolaziti u dodir i s različitim pedagoškim i didaktičkim materijalima koje su donosili natrag u svoje odgojno-obrazovne ustanove. No, uz aktivnosti profesionalnog razvoja koje su im u sklopu mobilnosti omogućene, zanimljivo je kako su sudionici

Programa za cjeloživotno učenje dobili bolji uvid u obrazovni sustav iz kojega dolaze i u kojem rade. U usporedbi s drugim zemljama, pogotovo s egzemplarnim zemljama kvalitetnoga odgojno-obrazovnog sustava, poput primjerice Finske, odgojitelji i nastavnici stekli su bolji uvid u određene prednosti hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava. Jedan od nastavnika koji je zaposlen u jednoj srednjoj strukovnoj školi napominje:

Kad sam krenuo na mobilnost s učenicima, prvi osjećaj bio je taj »dolazim iz male sredine, Hrvatske, hoću li ja to moći«. To su, ipak, veliki igrači u pitanju. Evo, sad surađujemo s Finskom, Francuskom, Portugalom, Njemačkom... I prvo ti je taj mali strah u glavi kako krenuti. Međutim kasnije, kroz sve te mobilnosti, kada se susrećeš s konkretnim ljudima koji te doživljavaju kao jednakovrijednog partnera, i ti si onda drugačiji. I sam se drugačije doživljavaš. Vidiš da mi vrlo često u Hrvatskoj znamo reći »Finski obrazovni sustav je super, moramo puno učiti od njih«, a kad čuješ konkretno Fince koji kažu »da, naš je sustav ok, ali isto tako ima rupa. Vaš sustav, ja sam ga proučio, isto tako ima svoje prednosti«, tada te to tjera na razmišljanje i mijenja te kao osobu.

Uz promjenu perspektive prema sustavu u kojemu rade, odgojitelji, učitelji i nastavnici često su mijenjali i predodžbu o svojim učenicima. Sudjelujući s njima u projektima, organizirajući različite aktivnosti ili provodeći s njima više vremena na putovanjima, međusobno su se bolje upoznali.

Kad dođeš u takvu situaciju i prođeš toliko toga s djecom, koliko je ljepši i ugodniji rad u nastavi. Jer ih upoznaš. Ne moraju znati glagole i imenice, ali mogu biti takvi karakteri i ljudine da im nisam ni do koljena.

Tako to vidi jedna osnovnoškolska nastavnica, dok srednjoškolski nastavnik napominje:

Provedeno vrijeme s učenicima na stručnoj praksi u inozemstvu daje sasvim jednu drugu sliku o njima. Povežete se na jednoj drugoj razini, bolje ih upoznaš i vidiš njihove potrebe, mogućnosti, što kasnije možeš primijeniti u nastavi. Naravno, ako želiš. I to te kao nastavnika jednostavno mora promijeniti. Kad čuješ s kakvim poteškoćama on dolazi, i kako funkcionira kada nije na satu to mijenja i tebe kao osobu. Naravno, ta dinamika sudjelovanja s različitim partnerima čini te vrlo pokretnim, mobilnim i ono što bih za sebe rekao da mi godine idu u jednom smjeru, a mozak u drugom.

Koliko je sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje moglo imati posljedice po djecu i učenike govori i priča o Djevojčici koja je zbog teške obiteljske situacije bila iznimno povučena i tiha u razredu. Sudjelovanjem u projektu u sklopu sektorskog programa Comenius situacija se promijenila:

Mi smo se uvijek šalili da će nam jedan od ishoda projekta biti Djevojčica. Za Djevojčicu je ovo bio jedan terapijski način na koji smo uspjeli to dijete čut i vidjet. Naime, Djevojčica je dvije godine moja učenica ...to je dijete s užasno teškom situacijom kod kuće. Vrlo kreativna, vrlo inteligentna i koja prolazi kroz ovaj obrazovni sustav kakav imamo ispod radara. Neprimijećena, zaboravljena, zapostavljena. Čak je dobila konotaciju, onako, teško joj ide. Što je totalno netočno (nastavnica opisuje specifičnu obiteljsku situaciju u kojoj postoji problem među roditeljima). Ja vam ne mogu opisati koliko je to konfliktno za jedno dijete u petom, šestom razredu. Ona dvije godine riječ nije progovorila. Nisam dvije godine imala kontakt s tim djetetom. Međutim, kada je krenuo Comenius, podsvjesno sam znala »moram je dobiti«. Mala je kreativna za ne vjerovat, odlično crta, zna se izraziti na svoj način i bila je zainteresirana za snimanje filma. Ona je dala okvir tog snimanja, ton, atmosferu tom filmu i slično. Nakon toga sudjeluje na nastavi. I ako sam s programom Comenius potaknula Djevojčicu, meni više ništa drugo ne treba. Da vam ne govorim još koliko je tu dobrih stvari bilo. Mobilnosti su nešto najbolje što se klincima može dogoditi jer uče biti odgovorni, kako se ponašati, moraju biti odgovorni jer predstavljaju školu kao takvu, ali i Hrvatsku negdje vani.

Sudjelovanje u mobilnosti moglo je potaknuti i roditelje učenika da posjete neku od zemalja zbog toga što su nastavnici u sklopu projekta roditeljima prezentirali što su sve u tim zemljama radili i što su sve vidjeli. Uz to, neka su djece u inozemstvu uspjela pronaći i posao s obzirom da su u sklopu Programa za cjeloživotno učenje bili u tim zemljama na stručnoj praksi, a neki su se, primjerice, po prvi puta vozili avionom. Velika je raznolikost iskustava izazvanih sudjelovanjem u mobilnosti.

Projektni rad u obrazovnim ustanovama u sklopu Programa za cjeloživotno učenje pridonio je i promjenama u radnoj dinamici zaposlenika te drugačijim odnosima među njima. Potaknuvši timski rad, kroz sudjelovanje u projektima, prema riječima jedna vrtičke odgajateljice Program je mogao pomoći obrazovnoj ustanovi i ovako:

Mislim da smo svi postali svjesni razlika koje postoje. Od nekakvih osobnih razlika, vrijednosti, stavova, do nekih profesionalnih znanja. Kolegica koja je bila najmlađa u to je vrijeme imala tri godine radnog iskustva, a najstarija kolegica ide za pet godina u mirovinu. Imali smo, dakle, raspon od tri do trideset, čak i više godina radnog iskustva. Sad si zamislite osobu koja je prije 30 godina završila studij. Bez obzira koliko radiš na sebi i što postoje programi cjeloživotnog obrazovanja, neke stvari ostanu negdje daleko. To je bila prilika da čisto profesionalno znanje osvijestiš što je to moja praksa, što ja to mogu pokazati, kako mi to radimo i kako se to razlikuje od svega ostalog. Samo to profesionalno znanje koje si obnovio i nadgradio definitivno je podiglo razinu kompetencija svih odgojitelja koji su sudjelovali u projektu. Svi se profesionalnije odnose prema radu, roditeljima, jedni prema drugima.

Ili iz perspektive osnovnoškolske nastavnice:

Ovaj projekt je promijenio školu utoliko što je donio puno više ležernosti i neformalnije atmosfere. Reakcije roditelja i djece su odlične. Tu je puno generacija starije braće i sestara i na kraju očeva i majki koji su prošli kroz ovu školu i njihove reakcije su jako pozitivne, u smislu »wow, ovdje se stvarno nešto s djecom radi«. Roditelji prepoznaju to kao nešto vrijedno.

Slušajući iskustva sudionika Programa za cjeloživotno učenje razvidno postaje kako je preko 1 400 projekata u posljednjih šest godina na brojne načine moglo pridonijeti kvalitativnim promjenama u odgojno-obrazovnim ustanovama. Od njihove unutarnje povezanosti i dinamike odnosa između svih koji se nalaze u ustanovama, do prepoznavanja u lokalnoj zajednici čak do te mjere da je u jednom malom primorskom mjestu lokalni župnik pomagao nastavnici u organizaciji dolazne mobilnosti te je posebno organizirao izlet za nastavnike koji su došli iz inozemstva. A neki su imali priliku posjetiti Europski parlament te se posebno sastati s Predsjednikom Republike Hrvatske. Sva su ta iskustva, mijenjajući osobe, mijenjala i ustanove. U kojoj mjeri ostaje trajan trag promjena u tim ustanovama tek ćemo s vremenom vidjeti, no ono što sada neosporno primjećujemo jest kako su nakon sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje rijetke ustanove i osobe ostale iste. Upravo smo stoga nastojali, kroz kvantitativni metodološki pristup »objektivnim« mjerilima steći uvid u mogući institucionalni napredak i razvoj analizirajući različite relevantne dimenzije u odgojno-obrazovnim ustanovama koje su sudjelovale u Programu za cjeloživotno učenje. Analiza tih dimenzija slijedi u sljedećim poglavljima.

1.3.1. SPREMNOST NA SUDJELOVANJE U AKTIVNOSTIMA PROFESIONALNOG RAZVOJA

KLJUČNI NALAZI:

- **INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: OTVORENOST PREMA OSOBNIM I PROFESIONALNIM IZAZOVIMA, MOTIVACIJA ZAPOSLENIKA ZA PROFESIONALNA USAVRŠAVANJA TE STJECANJE, POJAŠNJAVANJE I/ILI USAVRŠAVANJE VJEŠTINA, ZNANJA I STAVOVA ZAPOSLENIKA.**
- **RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA I VEĆI OBUHVAT ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA, A U ŠKOLSKIM USTANOVAMA I VEĆI BROJ UČENIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU.**
- **USTANOVE S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: DJEČJI VRTIĆI.**

Jedna od dimenzija institucionalne promjene odnosi se na spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja zaposlenika. Ispitanici su trebali procijeniti u kojoj je mjeri sudjelovanje njihove ustanove u projektu/ima Programa za cjeloživotno učenje utjecalo na postizanje napretka u aktivnostima/područjima rada koja se odnose na spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja. Aktivnosti profesionalnog razvoja uključuju sudjelovanje u dodatnim edukacijama relevantnima za profesionalni razvoj, sudjelovanje u online seminarima, sudjelovanje u dodatnim edukacijama izvan RH, motivaciju za profesionalna usavršavanja, otvorenost prema osobnim i profesionalnim izazovima te stjecanje, pojašnjavanje i/ili usavršavanje vještina, znanja i stavova¹³.

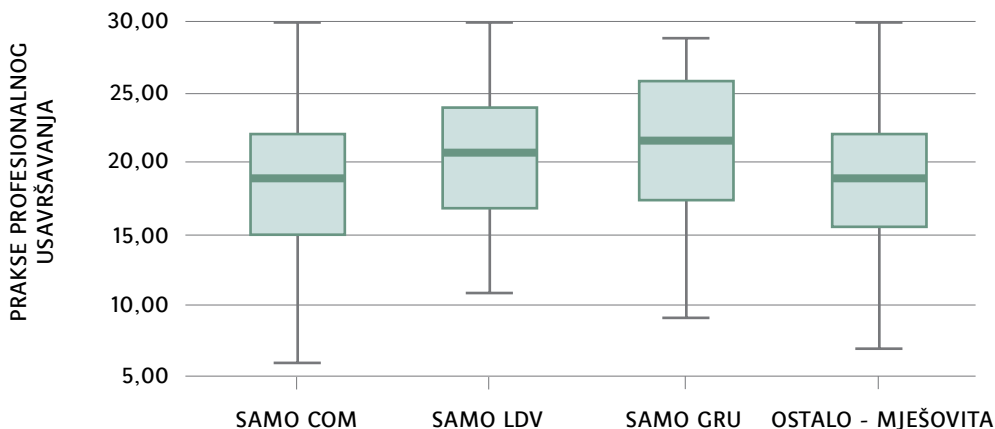
Od navedenih čestica, ispitanici su procijenili u kojem je obimu sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa za cjeloživotno učenje utjecalo na postizanje napretka u otvorenosti prema osobnim i profesionalnim izazovima (34% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo, a 17% izrazito mnogo), a potom na motivaciju zaposlenika za profesionalna usavršavanja te na stjecanje, pojašnjavanje i/ili usavršavanje njihovih vještina, znanja i stavova (47-49% ispitanika procijenilo je da je utjecalo mnogo ili izrazito mnogo).

Prema njihovim procjenama, najmanje je utjecalo na sudjelovanje zaposlenika u *online* seminarima i u dodatnim edukacijama (hospitacijama) izvan RH.

U grafikonima su prikazani rezultati neparametrijskog testiranja s obzirom na sektorski program prema broju projekata provedenih u okviru Programa za cjeloživotno učenje, veličini ustanove, broju obuhvaćenih korisnika, procijenjenim institucionalnim preprekama te prijenosima znanja i iskustvima osoba koje su sudjele u Programu.

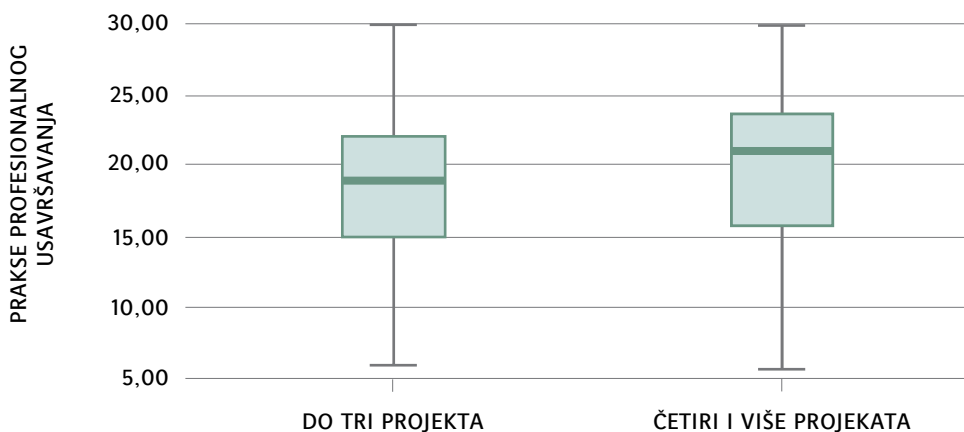
13. U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za šest tvrdnji, pri čemu je Cronbach α 0,9 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

Grafikon 1. Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja – razlika prema sektorskom programu



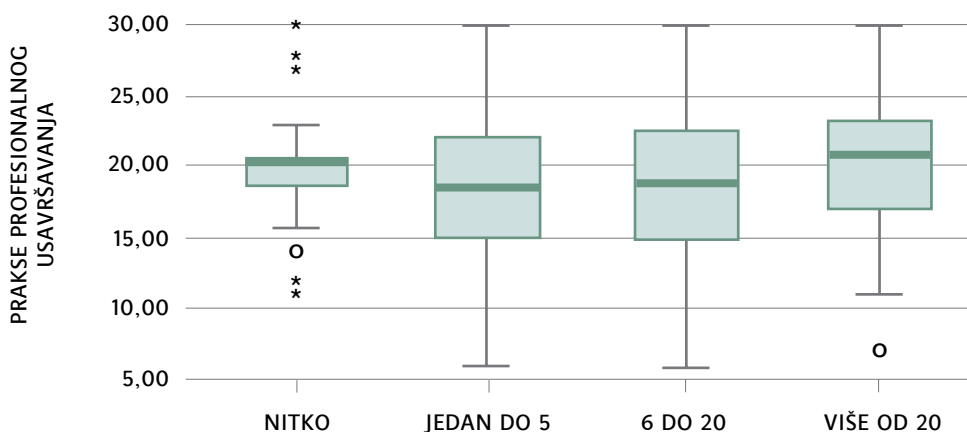
U grafikonu 1 prikazane su razlike prema pojedinom sektorskom programu Programa za cjeloživotno učenje. Statistička analiza ne pokazuje značajne razlike prema vrsti sektorskog programa. Procijenjeni institucionalni napredak u kontekstu spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja pokazuje jednaku razinu procijenjenog učinka bez obzira o kojem tipu sudjelovanja se radi (samo Comenius ili samo Leonardo da Vinci ili samo Grundtvig ili kombinacija ovih triju programa i Transverzalnog programa).

Grafikon 2. Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja – razlika prema broju projekata



Broj projekata pokazuje se statistički značajnim u kontekstu spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja. Kod onih ustanova koje su sudjelovale u više projekata pokazuje se i viša razina procijenjenog napretka vezanog za tu dimenziju.

Grafikon 3. Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



Premda razlike prikazane u grafikonu 3 nisu velike, one pokazuju statističku značajnost i to poglavito za veći broj odgojno-obrazovnih sudionika u sklopu projekata. Ukoliko je projektom/projektima bio obuhvaćen veći broj odgojno-obrazovnih djelatnika pokazuje se da je i veća procjena spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja. Drugim riječima, ukoliko je sudjelovao veći broj odgojno-obrazovnih djelatnika u sklopu Programa, pokazuje se i veći napredak na toj dimenziji. Napravljena je i analiza s obzirom na broj administrativnih djelatnika i broj polaznika tih ustanova (djece, učenika i polaznika programa ustanova za obrazovanje odraslih) koji su sudjelovali u nekom od projekata Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014. godine, no ta analiza nije pokazala statistički značajne razlike (shodno tome nije grafički prikazana). Drugim riječima, broj administrativnih djelatnika i broj polaznika ustanova koji su sudjelovali u projektima Programa za cjeloživotno učenje nije povezan s napretkom u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja.

Napravljena je i analiza korelacija između indeksa prijenosa znanja i vještina. Premda se ne radi o visokoj korelaciji ($\rho=0,170$), ona je statistički značajna i pokazuje pozitivnu povezanost između ta dva indeksa. Dakle, ako su sudionici u projektima Programa za cjeloživotno učenje uložili više truda u prijenos znanja, vještina i iskustava ostalim zaposlenicima u svojim ustanovama, tada je i razina procjene napretka u spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja veća.

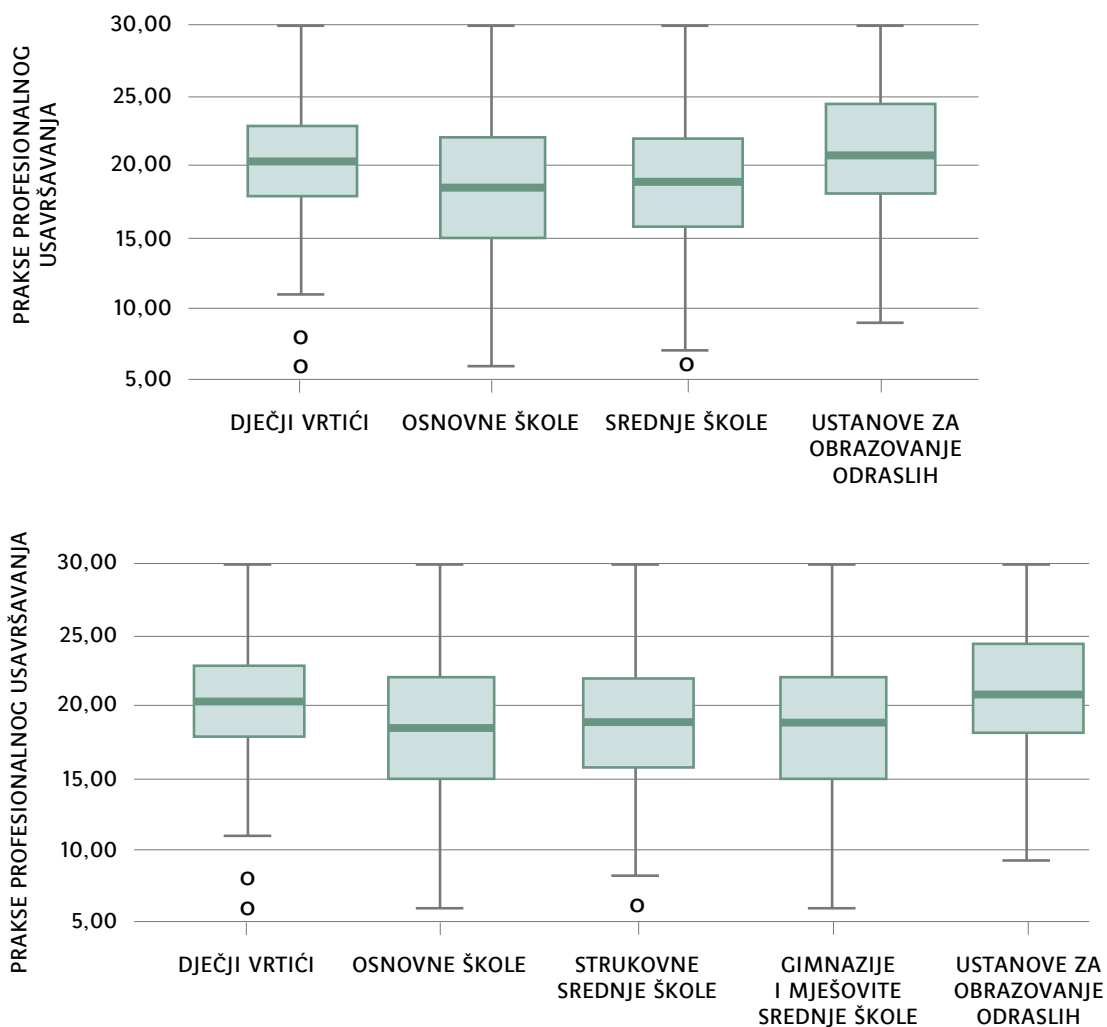
Analizirana je i povezanost između procijenjenih institucionalnih prepreka i napretka u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja ($\rho=-0,298$). Povezanost je negativna što znači da oni ispitanici koji percipiraju višu razinu institucionalnih i izvaninstitucionalnih prepreka percipiraju manji napredak u spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja.

Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja kao dimenzija mogućeg napretka unutar odgojno-obrazovnih ustanova u kontekstu Programa za cjeloživotno učenje, pokazuje određene strukturalne povezanosti. Intenzitet sudjelovanja u Programu, prikazan kroz broj projekata, obuhvat odgojno-obrazovnih sudionika, njihov angažman u sklopu prijenosa znanja, vještina i iskustava te primijećene prepreke za sudjelovanje u Programu, pokazuje se relevantnim u postizanju institucionalnog napretka u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja.

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

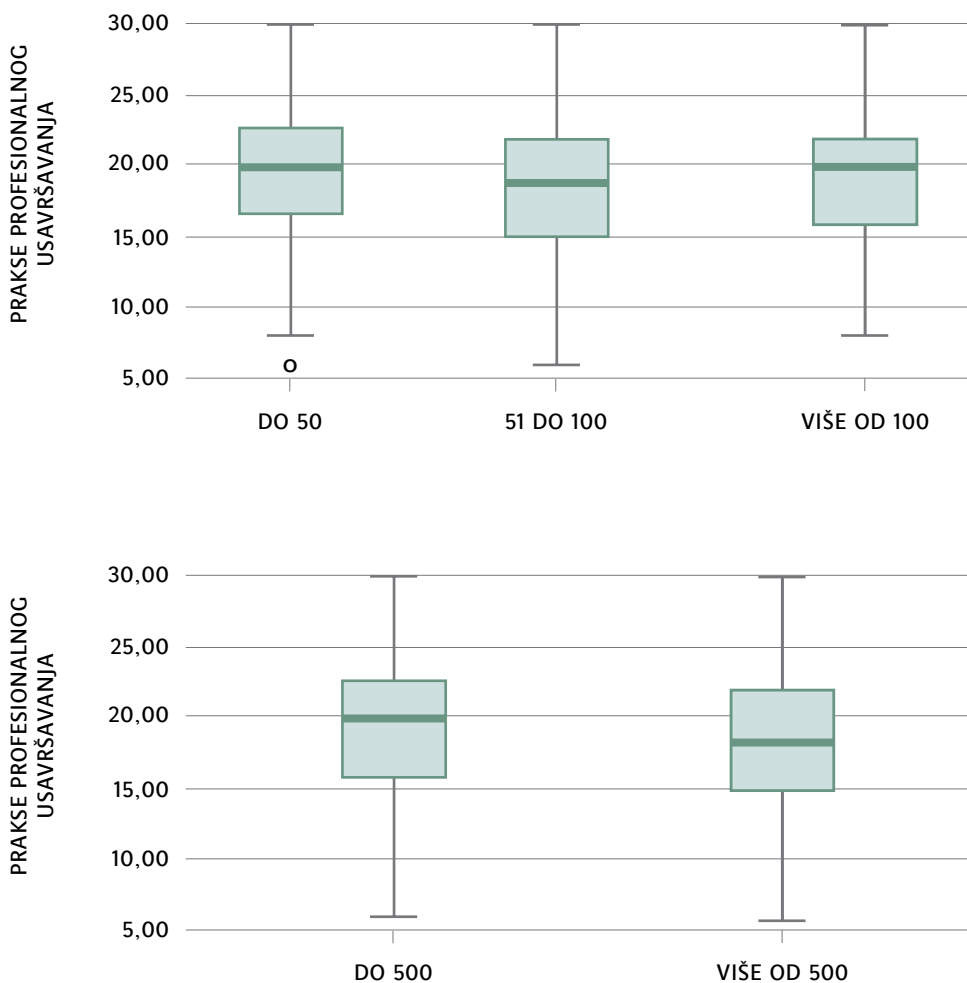
Vežano za analizu spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja prema vrsti ustanove, analizirana je procjena napretka u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja za svaku od pojedinih vrsta ustanova s obzirom na intenzitet sudjelovanja u Programu te s obzirom na veličinu obrazovnih ustanova.

Grafikon 4. Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja prema vrsti ustanove



Premda grafički prikaz odaje dojam kako se ustanove za obrazovanje odraslih i dječji vrtići razlikuju od srednjih i osnovnih škola u procjeni postizanja napretka na ovoj razini, provedena analiza ne pokazuje statistički značajne razlike. No upotrijebi li se ne nešto robusnija analiza usporedbe parova medijan testom, statistički se značajnom pokazuje razlika između percepcije sudionika iz osnovnih škola i percepcije sudionika u dječjim vrtićima, pri čemu potonji procjenjuju veći napredak u dimenziji Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja.

Grafikon 5. Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja prema veličini ustanove (broj zaposlenika i broj polaznika)



Razlike prema veličini ustanova mjerene brojem zaposlenika i brojem polaznika tih ustanova prema napretku u kontekstu spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja pokazuju se značajnima samo u odnosu na broj polaznika (djeca, učenici)¹⁴. U onim ustanovama čiji broj polaznika ne prelazi 500, procjena napretka u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja pod utjecajem sudjelovanja u Programu cjeloživotnoga učenja je viša.

¹⁴ Ukoliko se primijeni medijan test, koji je manje rigorozan nego Kruskal-Wallis ili Mann-Whitney U test (koji se koriste u svim grafički prikazanim analizama), postoji razlika i s obzirom na veličinu odgojno-obrazovne institucije mjerenu brojem zaposlenika. Naime, razlika je između institucija koje imaju do 50 zaposlenika te institucija koje imaju od 50-100 zaposlenika i to na način da ove prve procjenjuju veći napredak u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja.

Tablica 11. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	
	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLENIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	37,92 48,42 35,15	194,98 168,04 211,25	,032	170,63 165,85 164,72	,937	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	42,79 35,15	187,84 166,00	,060	177,78 160,76	,126	15,54 14,50	,743
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	32,68 31,00	178,63 191,82	,401	156,80 184,56	,012	12,50 19,75	,029
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDIJELOVALI U PROGRAMU ZA CIELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	45,82 42,86 32,87 43,64	174,67 170,15 188,21 195,05	,410	- 148,53 171,92 188,50	,017	- 12,50 19,75 -	,029
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDIJELOVALI U PROGRAMU ZA CIELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	42,63 18,29 -	179,29 168,26 197,43	,237	165,35 184,54 159,48	,572	5,00 - 16,60	,011
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDIJELOVALI U PROGRAMU ZA CIELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	42,83 - 48,90 29,11	180,08 194,29 190,55 148,85	,180	144,16 179,03 173,85 179,79	,031	10,25 - 18,80 19,75	,014

DJEČJI VRTIĆI

Vežano za spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja kao dimenzije u kojoj se mogao realizirati napredak zbog sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje, relevantnim se pokazuje veličina dječjih vrtića mjerena brojem zaposlenika te procijenjene prepreke za sudjelovanje u Programu. Kada se pogleda razlika u veličini dječjih vrtića mjerena brojem zaposlenika, pokazuje se kako se kod vrtića srednje veličine (od 51 do 100 zaposlenika) napredak na toj razini procjenjuje većim nego kod vrtića u kojima je zaposleno više od 100 zaposlenika. Procijenjene se prepreke pokazuju statistički značajnima ($\rho=-0,446$) na način da se, ukoliko postoji veća percepcija prepreka za sudjelovanje u Programu, napredak spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja procjenjuje manjim.

OSNOVNE ŠKOLE

Na razini osnovnih škola analiza je pokazala sličan obrazac kao i kod dječjih vrtića s obzirom da su se značajne razlike pokazale kod veličine osnovnih škola mjereno brojem zaposlenika te procijenjenim preprekama. Za razliku od vrtića, primjetna je niža razina procjene spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja za osnovne škole srednje veličine (od 51 do 100 zaposlenika). No, isto kao i kod dječjih vrtića, viša razina prepoznavanja prepreka za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje značajno je povezana s nižom razinom prepoznavanja napretka u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja ($\rho=-0,292$).

SREDNJE ŠKOLE

Analiza srednjih škola pokazuje drugačiji obrazac od onog u osnovnim školama i dječjim vrtićima. Vežano za razinu srednjih škola, a u kontekstu spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja, pokazuje se značajnim broj projekata koje je škola provela, broj odgojno-obrazovnih djelatnika i broj polaznika koji su sudjelovali u Programu, prijenos znanja, vještina i iskustva te procijenjene prepreke. Broj projekata proveden u srednjim školama relevantan je za procjenu spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja. Kod onih srednjih škola koje su imale više projekata zaposlenici procjenjuju veći napredak u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja.

Statistički značajna razlika pokazuje se primarno između onih srednjih škola u kojima je sudjelovao do pet odgojno-obrazovnih djelatnika i onih u kojima je sudjelovao više od 20. U školama u kojima je više osoba sudjelovalo u Programu u većoj se mjeri prepoznaje napredak u spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja. Isto tako, postoji razlika među onim školama u kojima nisu sudjelovali učenici i onih u kojima jesu. U školama koje su u svojim projektima uključivale i učenike, pokazuje se viša razina procjene napretka u toj dimenziji.

Za napredak u spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja u srednjim školama važan je i prijenos znanja, vještina i iskustava stečenih sudjelovanjem u projektima Programa za cjeloživotno učenje. U onim srednjim školama u kojima su se sudionici projekata više trudili ostalim zaposlenicima prenijeti svoja znanja, vještine i iskustva stečena sudjelovanjem u Programu, razina procijenjenog napretka je veća ($\rho=0,227$).

Također se pokazuje relevantnim i procjena prepreka za sudjelovanjem u Programu s obzirom da je negativno korelirana ($\rho=-0,241$). Drugim riječima, veće prepoznavanje prepreka podrazumijeva manji procijenjeni napredak u spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja.

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Na razini ustanova za obrazovanje odraslih, analize pokazuju da je za spremnost na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja važan broj projekata u kojima su sudjelovale, broj odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika te procijenjene prepreke. Napredak u spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja primjetan je u onim ustanovama za obrazovanje odraslih koje su provele više projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje. Procijenjeni napredak u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u

aktivnostima profesionalnog razvoja pokazuje razlike s obzirom na broj osoba uključenih u projekte. U ustanovama za obrazovanje odraslih procijenjeni je napredak na ovoj razini veći ukoliko je sudjelovalo više obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i veći broj polaznika. Uz broj osoba koje su sudjelovale u projektima, relevantnim se pokazuje i procijenjena razina institucionalnih prepreka, pri čemu je viša razina prepreka za sudjelovanje u Programu povezana s nižom razinom procijenjenog napretka u spremnosti zaposlenika na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja ($\rho = -0,367$).

1.3.2. UPOTREBA NOVIH PEDAGOŠKIH METODA

KLJUČNI NALAZI:

- **INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: MOTIVACIJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA ZA UVOĐENJE PROMJENA I INOVACIJA U ODGAJANJU/POUČAVANJU, OBOGAĆIVANJE SADRŽAJA PREDMETA TE POZNAVANJE DIDAKTIČKIH PRAKSI U DRUGIM ZEMLJAMA.**
- **RELEVANTAN FAKTOR ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA.**
- **NEMA RAZLIKA S OBZIROM NA SEKTORSKI PROGRAM.**
- **USTANOVE S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: DJEČJI VRTIĆI.**

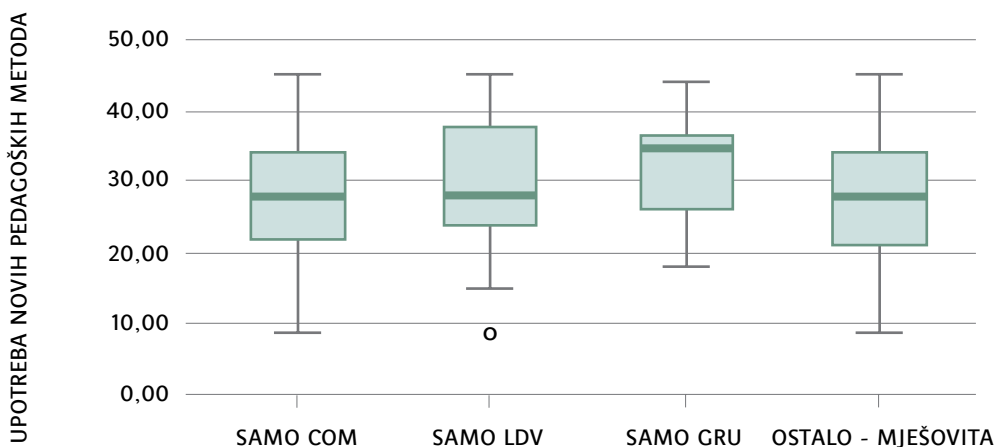
Sudjelovanje odgojno-obrazovnih djelatnika u Programu za cjeloživotno učenje moglo je ostvariti utjecaj na upotrebu novih pedagoških praksi, odnosno promjenu u metodičkom načinu njihova rada. Upravo stoga, kao jedna od dimenzija institucionalnih promjena u odgojno-obrazovnim ustanovama, istražen je procijenjeni napredak u kontekstu upotrebe novih pedagoških metoda. Sukladno upitu, ispitanici su trebali procijeniti je li postignut napredak u upoznatosti odgojno-obrazovnih djelatnika s novim oblicima i metodama poučavanja, u osposobljavanju odgojno-obrazovnih djelatnika u korištenju novih oblika i metoda poučavanja, u upotrebi raznovrsnih metoda i oblika poučavanja, u upotrebi novih materijala za učenje, u korištenju suradničkog učenja, u obogaćivanju sadržaja predmeta, u motivaciji odgojno-obrazovnih djelatnika za uvođenje promjena i inovacija u odgajanju/poučavanju, u poznavanju didaktičkih praksi u drugim zemljama te u provedbi međupredmetnog povezivanja¹⁵.

Ispitanici su procijenili kako je sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa za cjeloživotno učenje najviše utjecalo na motivaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za uvođenje promjena i inovacija u odgajanju/poučavanju (32% ispitanika izjavilo je da je utjecalo mnogo, a 11% izrazito mnogo), na obogaćivanje sadržaja predmeta (32% mnogo, 10% izrazito mnogo) te na poznavanje didaktičkih praksi u drugim zemljama (30% mnogo, 12% izrazito mnogo). Ispitanici su također procijenili kako je sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa za cjeloživotno učenje najmanje utjecalo na osposobljavanje odgojno-obrazovnih djelatnika u korištenju novih oblika i metoda poučavanja, upoznatost odgojno-obrazovnih djelatnika s novim oblicima i metodama poučavanja te na upotrebu raznovrsnih metoda i oblika poučavanja (ukupno je 31% do 35% ispitanika procijenilo da je sudjelovanje njihove ustanove u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje na napredak u navedenim aktivnostima utjecalo mnogo ili izrazito mnogo, dok ih je oko 30% procijenilo da je utjecalo malo ili da nije utjecalo uopće).

Provedene su analize sa svim nezavisnim varijablama tog istraživanja, kao što je prikazano i kod prethodne dimenzije.

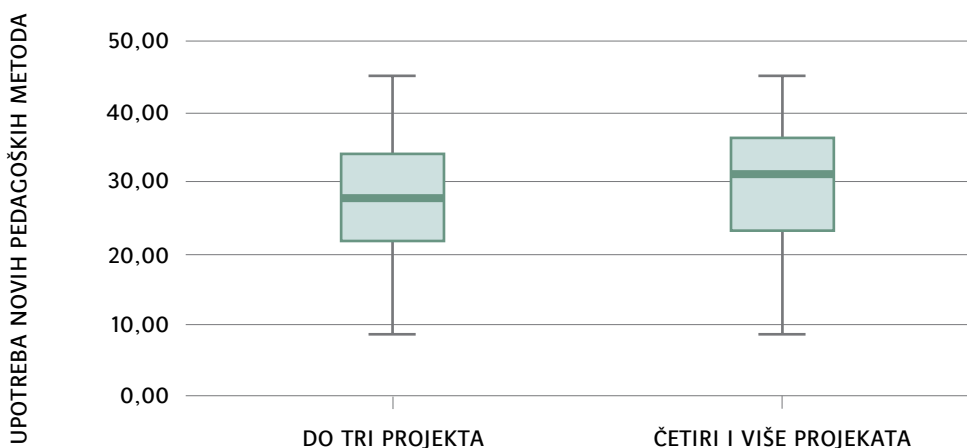
¹⁵ U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za devet tvrdnji, pri čemu je Cronbach α 0,96 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

Grafikon 6. Upotreba novih pedagoških metoda – razlika prema sektorskom programu



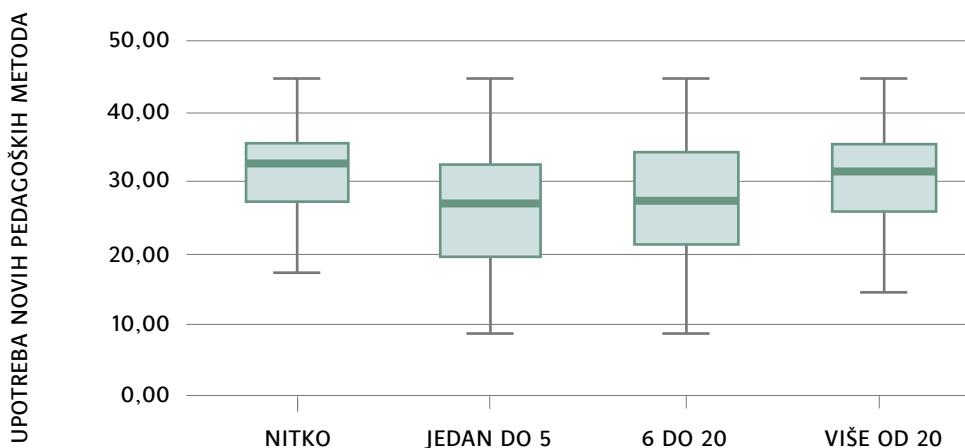
Premda se iz grafičkog prikaza vidi da na uzorku postoje razlike u stupnju napretka u upotrebi novih pedagoških metoda između ustanova koje su sudjelovale u različitim sektorskim programima, te razlike nisu statistički značajne. Stoga možemo reći kako je, bez obzira o kojem se sektorskom programu radi, procijenjeni napredak u kontekstu upotrebe novih pedagoških metoda konzistentan te više srednje vrijednosti indeksa ($M=28,09$; Rang=36) upućuju na prepoznavanje Programa za cjeloživotno učenje relevantnim u inoviranju novih pedagoških praksi.

Grafikon 7. Upotreba novih pedagoških metoda – razlika prema broju projekata



Razlike prema broju projekata provedenih u okviru Programa za cjeloživotno učenje pokazuju se značajnim za upotrebu novih pedagoških metoda. U onim ustanovama koje su provele četiri i više projekata procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda je viši.

Grafikon 8. Upotreba novih pedagoških metoda – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



Što se tiče razlike sukladno broju odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali u Programu i upotrebi novih pedagoških metoda, analiza pokazuje statistički značajnu razliku koja ne pruža jasnu sliku. Naime, ne postoji razlika (ako se koristi *pairwise comparison* analiza u sklopu Kruskal-Wallis testa) između kategorije »nitko« i kategorije »više od 20«, što upućuje na zaključak da je, bez obzira na broj odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali u Programu, procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda isti. No, razlika je razvidna između kategorije »1 do 5« zaposlenika i kategorije »više od 20« zaposlenika te kategorije »6 do 20« i kategorije »više od 20« zaposlenika što upućuje na zaključak kako je, ukoliko je u Programu sudjelovalo više od 20 odgojno-obrazovnih djelatnika, procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda veći. Taj nalaz može upućivati na to da je, uz sudjelovanje u Programu velikog broja odgojno-obrazovnih djelatnika, za postizanje napretka u upotrebi novih pedagoških metoda bitno i uključivanje ravnatelja i stručnih suradnika.

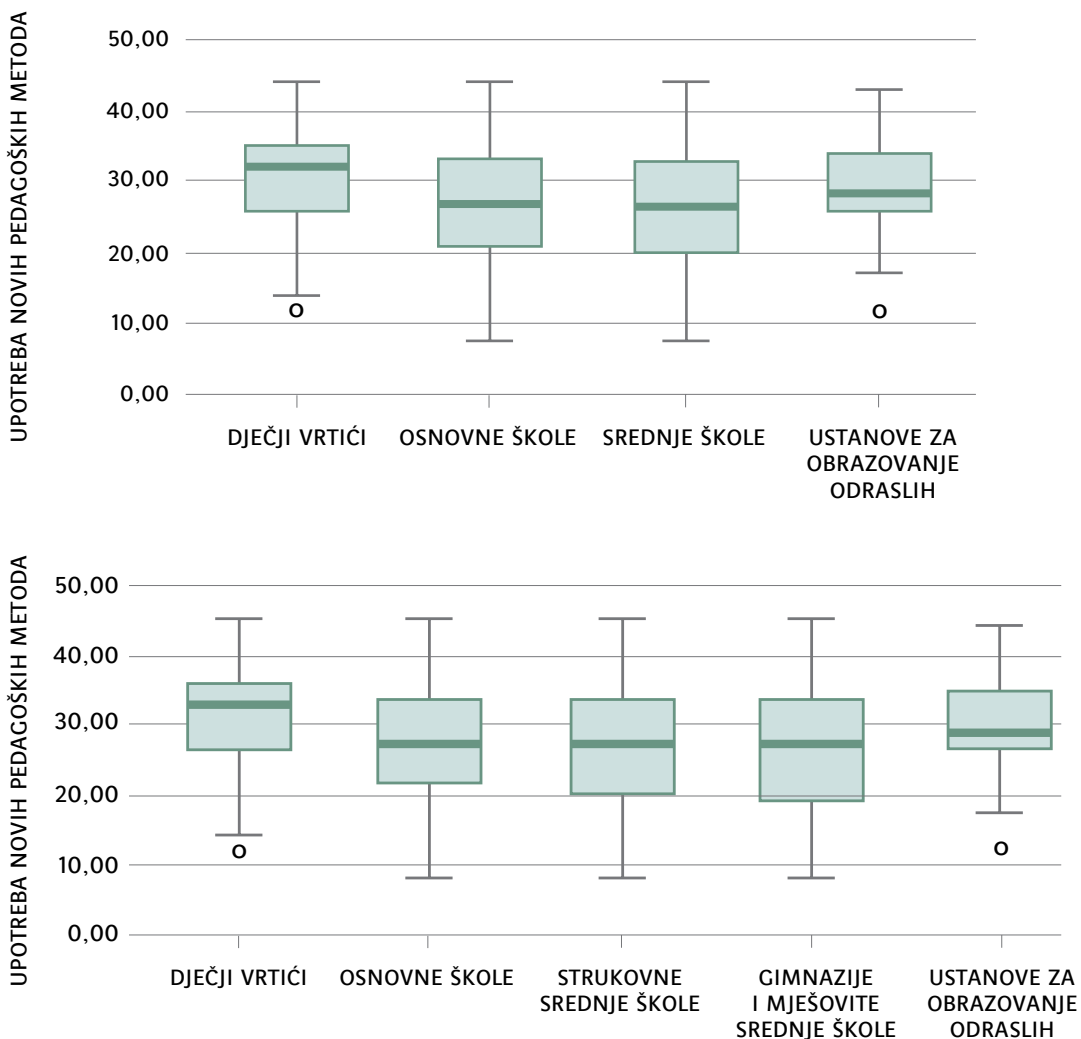
Što se tiče broja administrativnih djelatnika te broja polaznika ustanova koji su sudjelovali u Programu, ne pokazuje se relevantna razlika.

Procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda povezan je s prijenosom znanja, vještina i iskustava te s procijenjenim preprekama. Pokazuje se to da u onim ustanovama u kojima je bio organiziran prijenos znanja, vještina i iskustava postoji i veći procijenjeni napredak ($\rho=0,149$). S druge strane, ukoliko se institucionalno prepoznaju veće prepreke za sudjelovanje u Programu, procijenjeni napredak je nešto manji ($\rho=-0,296$).

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

Analiziran je i procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda prema vrsti ustanove. Isto tako, načinjena je analiza procjene napretka u upotrebi novih pedagoških metoda za svaku od pojedinih vrsta ustanova s obzirom na intenzitet sudjelovanja u Programu te s obzirom na veličinu obrazovnih ustanova.

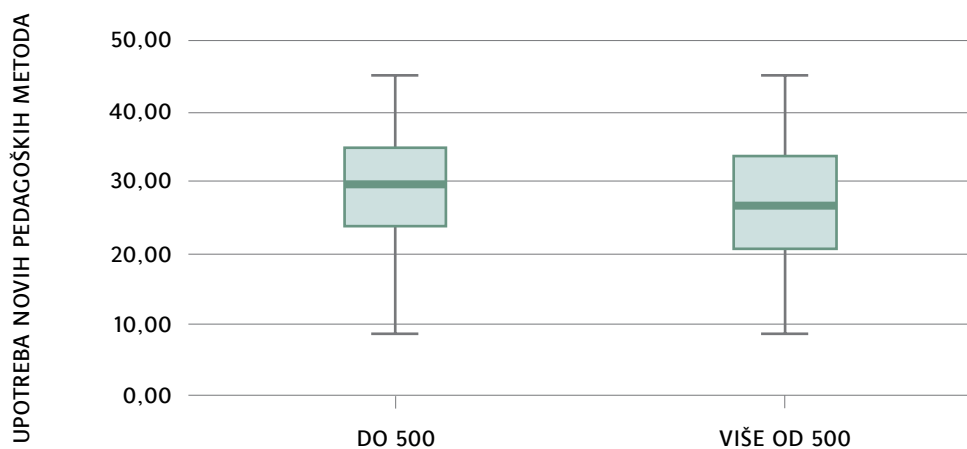
Grafikon 9. Upotreba novih pedagoških metoda prema vrsti ustanove



Utvrđeno je kako među različitim vrstama ustanova postoje razlike u stupnju napretka u upotrebi novih pedagoških metoda. Razlika je primarno između osnovnih i srednjih škola s jedne strane te dječjih vrtića s druge strane. Procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda pokazuje se većim u dječjim vrtićima nego u osnovnim i srednjim školama. Razlika se potvrđuje i ako se uspoređuju ustanove s obzirom na srednjoškolski program.

Kada se pogleda veličina ustanova prema broju zaposlenika, ne postoji relevantna razlika u upotrebi novih pedagoških metoda, no razlika je značajna prema broju polaznika ustanova.

Grafikon 10. Upotreba novih pedagoških metoda prema veličini ustanove (broj polaznika)



Testirana razlika između ustanova koje broje do 500 polaznika i ustanova koje broje preko 500 polaznika pokazuje se statistički značajnom. Procijenjeni napredak na dimenziji Upotreba novih pedagoških metoda veći je kod onih odgojno-obrazovnih ustanova koje broje do 500 polaznika (učenika, djece).

DJEČJI VRTIĆI

U dječjim se vrtićima rezultati na indeksu koji se odnosi na upotrebu novih pedagoških metoda statistički značajno razlikuju s obzirom na veličinu ustanove mjerenu brojem zaposlenika i brojem djece te su povezani s količinom procijenjenih prepreka za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje. Razlike u rangu medijana pokazuju kako je kod većih vrtića, dakle kod onih koji imaju preko 100 zaposlenika i preko 500 djece, procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda manji. Što se tiče procijenjenih institucionalnih prepreka za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje, analiza pokazuje kako su one negativno povezane s procijenjenim napretkom u upotrebi novih pedagoških metoda. Drugim riječima, što je prepoznato više institucionalnih prepreka, to je prepoznat manji napredak u upotrebi novih pedagoških metoda ($\rho=-0,491$).

OSNOVNE ŠKOLE

Na razini osnovnih škola razlika je primjetna jedino kod veličine ustanove mjerene brojem učenika u školi, a utvrđena je i povezanost s količinom procijenjenih prepreka za sudjelovanje u Programu. Napredak u upotrebi novih pedagoških metoda veći je kod onih škola koje imaju manje od 500 učenika. I ovdje se pokazuje da su procijenjene prepreke negativno povezane s procijenjenim napretkom u korištenju novih pedagoških metoda kao posljedicom sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje ($\rho=-0,301$). Sukladno navedenom, što se manje prepoznaju prepreke za sudjelovanje u Programu, to se više prepoznaje napredak u upotrebi novih pedagoških metoda.

SREDNJE ŠKOLE

Statistički značajne razlike u upotrebi novih pedagoških metoda na razini srednjih škola utvrđene su s obzirom na broj provedenih projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje i broj učenika koji su sudjelovali u tim projektima. Isto tako, značajne su i povezanosti upotrebe novih pedagoških metoda s prijenosom znanja, vještina i iskustava te s procijenjenim institucionalnim preprekama. U onim srednjim školama koje su sudjelovale u više projekata u sklopu Programa za cjeloživotno učenje, zaposlenici primjećuju veći napredak u upotrebi novih pedagoških metoda. Isto tako, veći se napredak primjećuje u onim školama u kojima je projektima Programa za cjeloživotno učenje bilo obuhvaćeno više odgojno-obrazovnih djelatnika. To se također odnosi i na broj učenika koji su sudjelovali u projektima, s obzirom da je razlika značajna između kategorije »od 21 do 50 polaznika« i kategorije »nitko«. U onim školama u kojima je bio intenzivniji prijenos znanja, vještina i iskustava stečenih u sklopu Programa pokazuje se da postoji i veći procijenjeni napredak u upotrebi novih pedagoških metoda ($\rho=0,195$). I ovdje se pokazuje da su procijenjene prepreke za sudjelovanje u Programu relevantne ($\rho=-0,218$). Veća razina prepoznavanja institucionalnih prepreka upućuje na nižu razinu upotrebe novih pedagoških metoda.

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Kod ustanova za obrazovanje odraslih u kontekstu upotrebe novih pedagoških metoda značajnim se pokazuje broj provedenih projekata te broj odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u projektima. Isto tako, značajne su i procijenjene prepreke za sudjelovanje u Programu. Napredak u upotrebi novih pedagoških metoda u ustanovama za obrazovanje odraslih je veći ukoliko su ustanove sudjelovale u većem broju projekata u okviru Programa te ukoliko je projektima bio obuhvaćen veći broj odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika tih ustanova. Ukoliko se prepoznaje veća razina prepreka za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje, primjećuje se i manji napredak u upotrebi novih pedagoških metoda.

Tablica 12: Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Upotreba novih pedagoških metoda, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLNIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	42,45 47,12 30,90	,040	195,00 171,65 159,07	,088	161,45 166,44 173,10	,832	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	44,62 30,90	,015	190,73 160,30	,009	173,93 162,72	,314	17,93 12,27	,077
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	33,33 25,71	,307	178,89 190,25	,470	152,95 191,73	<,001	11,16 22,30	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	50,50 37,00 36,57 49,86	,152	192,27 169,08 185,77 211,18	,241	- 147,52 166,84 201,66	,001	- 11,16 22,30 -	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	41,05 34,79 -	,496	178,83 175,07 191,59	,594	166,91 187,39 136,98	,177	7,00 - 16,28	,042
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	42,45 - 44,35 32,72	,264	176,79 183,81 199,44 175,61	,611	141,89 176,91 181,27 176,13	,014	10,75 - 12,30 22,30	,003

1.3.3. RAZVOJ SPECIFIČNIH STRUČNIH ZNANJA I VJEŠTINA TE JEZIČNIH KOMPETENCIJA

KLJUČNI NALAZI:

- **INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: ORGANIZACIJSKE I UPRAVLJAČKE VJEŠTINE ZAPOSLENIKA (SPOSOBNOST I SPREMNOST ZA ORGANIZIRANJE I UPRAVLJANJE PROJEKTIMA I TIMOVIMA), SOCIJALNE KOMPETENCIJE ZAPOSLENIKA I KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE ZAPOSLENIKA NA STRANOM JEZIKU.**
- **INDIKATOR S NAJSLABIJE PREPOZNATIM NAPRETKOM: OSPOSOBLJENOST ZAPOSLENIKA ZA RAD S POLAZNICIMA (DJECOM I UČENICIMA) S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA.**
- **RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA TE VEĆI OBUHVAT I ZAPOSLENIKA I POLAZNIKA INSTITUCIJA PROGRAMOM.**
- **SEKTORSKI PROGRAM S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: GRUNDTVIG.**
- **USTANOVE S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: DJEČJI VRTIĆI I USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH.**

Jedan od ciljeva Programa za cjeloživotno učenje bio je i razvoj specifičnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija. Stoga su ispitanici bili upitani da procijene u kojoj mjeri je sukladno sudjelovanju u Programu došlo do napretka u toj dimenziji unutar njihove obrazovne ustanove. Dimenzija je obuhvaćena kroz procjenu napretka u aktivnostima vezanima za komunikacijske kompetencije na stranom jeziku, osposobljenost zaposlenika za rad s polaznicima (djecom, učenicima) s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama¹⁶, socijalne kompetencije zaposlenika, organizacijske i upravljačke vještine zaposlenika (sposobnost i spremnost za organiziranje i upravljanje projektima i timovima), osposobljavanje zaposlenika u znanju stranih jezika te za osposobljavanje učitelja u korištenju informacijsko-komunikacijskih tehnologija¹⁷.

Ispitanici su procijenili kako je zahvaljujući sudjelovanju njihovih ustanova u projektima Programa za cjeloživotno učenje do najvećeg napretka došlo u organizacijskim i upravljačkim vještinama zaposlenika, što se odnosi na sposobnost i spremnost za organiziranje i upravljanje projektima i timovima te u socijalnim kompetencijama i komunikacijskim kompetencijama zaposlenika na stranom jeziku – između 42% i 46% ispitanika za te je kompetencije i vještine procijenilo kako je sudjelovanje u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje na njih utjecalo mnogo ili izrazito mnogo. Najmanji utjecaj Program je imao na osposobljenost zaposlenika za rad s

16, Dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama - dijete s teškoćama – dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu, kao i darovito dijete – dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja uključeno u jasličke i vrtičke programe predškolskog odgoja i naobrazbe (izvor: Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, stavak 2. članak 2.)

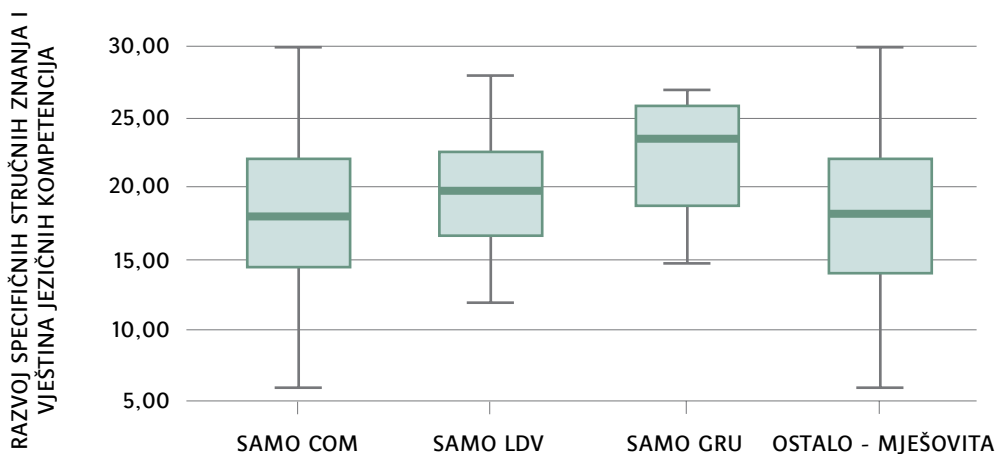
Učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama - učenik koji ima teškoće u učenju, znatno veće od svojih vršnjaka, zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovanja podrška. Jednako tako, učenicom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra se svaki daroviti učenik koji trajno postiže natprosječne rezultate uvjetovanje visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem u jednom ili više područja te je takvom učeniku, zbog toga, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. (izvor: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, članak 62.)

17, U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za devet tvrdnji, pri čemu je Cronbach α 0,906 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

polaznicima (djecom, učenicima) s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (19% ispitanika procijenilo je da je sudjelovanje utjecalo mnogo ili izrazito mnogo, a gotovo 40% da nije uopće ili je vrlo malo utjecalo).

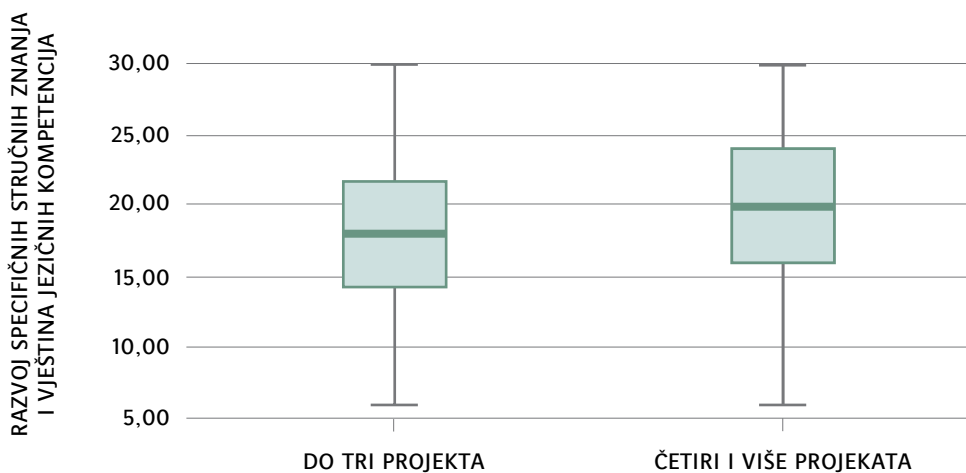
I ta je dimenzija analizirana s obzirom na vrstu sektorskog programa Programa za cjeloživotno učenje, njegovom obuhvatu unutar obrazovnih ustanova, preprekama za sudjelovanje te veličini ustanova.

Grafikon 11. Razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina jezičnih kompetencija – razlika prema sektorskom programu



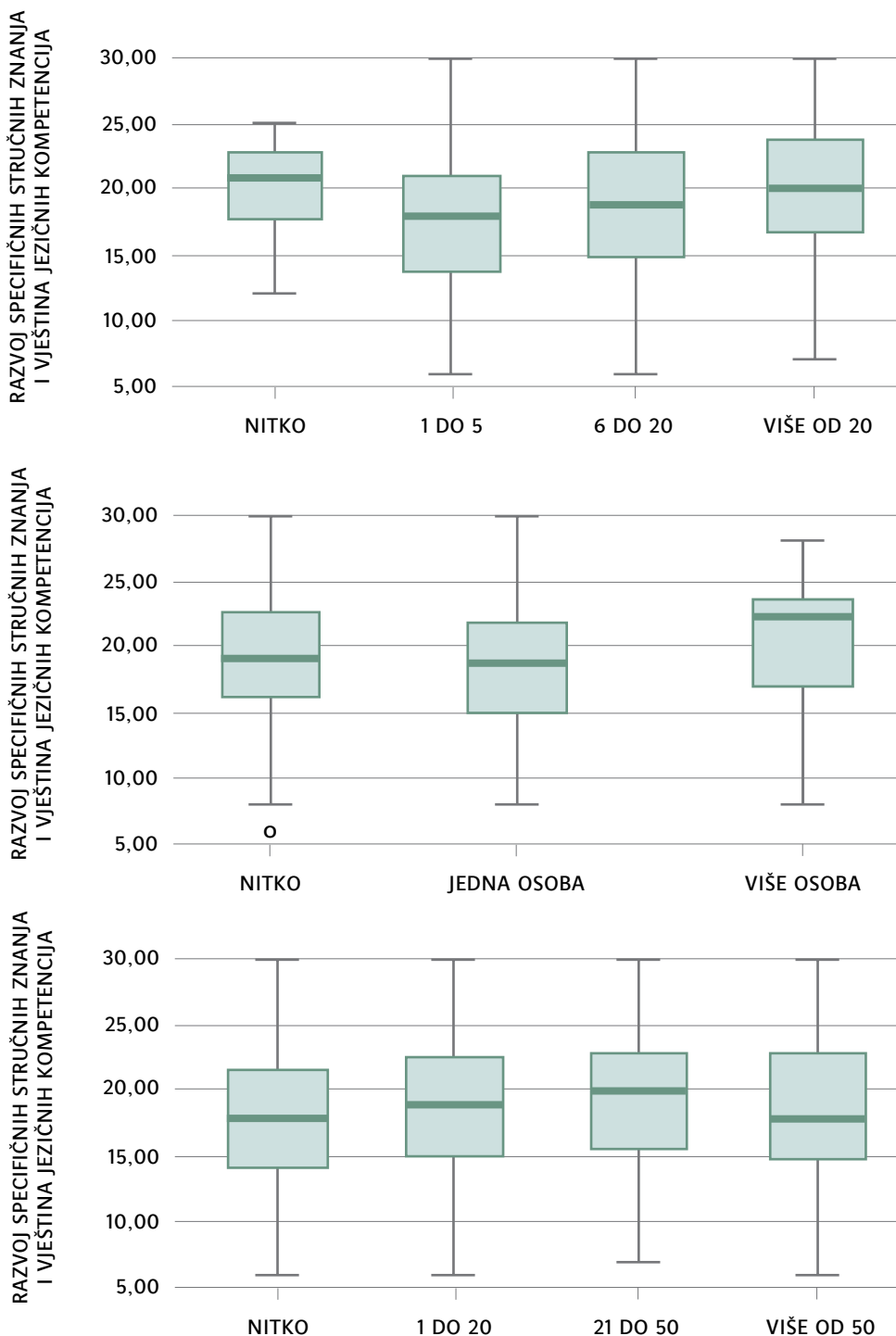
Rezultati analiza pokazuju da su razlike u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija statistički značajno različite u ustanovama koje su sudjelovale u različitim sektorskim programima. Analiza parova pokazuje kako se procijenjeni napredak u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija ističe s obzirom na program Grundtvig. Naime, ako se promatraju ustanove koje su sudjelovale samo u Grundtvigu, u odnosu na ustanove koje su sudjelovale samo u Comeniusu i one ustanove koje su imale mješovite sektorske programe, uočava se veći procijenjeni napredak u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija.

Grafikon 12. Razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija – razlika prema broju projekata



Broj provedenih projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje na razini obrazovnih ustanova pokazuje se također relevantnim. Kod onih ustanova koje su provele četiri i više projekta ispitanici prepoznaju veći napredak u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija.

Grafikon 13. Razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija – razlika prema broju odgojnih-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



Neparametrijsko testiranje pokazuje statistički značajnu razliku u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija s obzirom na broj odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali u Programu. No, kao i kod prethodne dimenzije, i ovdje razlika ne dozvoljava jasan zaključak s obzirom da međusobna usporedba kategorija ne pokazuje statistički značajne razlike. Razlika je, međutim, jasnija s obzirom na broj administrativnih djelatnika i broj polaznika tih ustanova. Kod onih obrazovnih ustanova u kojima je na projektu/ima sudjelovao veći broj administrativnih djelatnika procijenjeni napredak u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija također je veći. Isti se nalaz potvrđuje i kad je riječ o broju polaznika ustanova koji su sudjelovali u Programu.

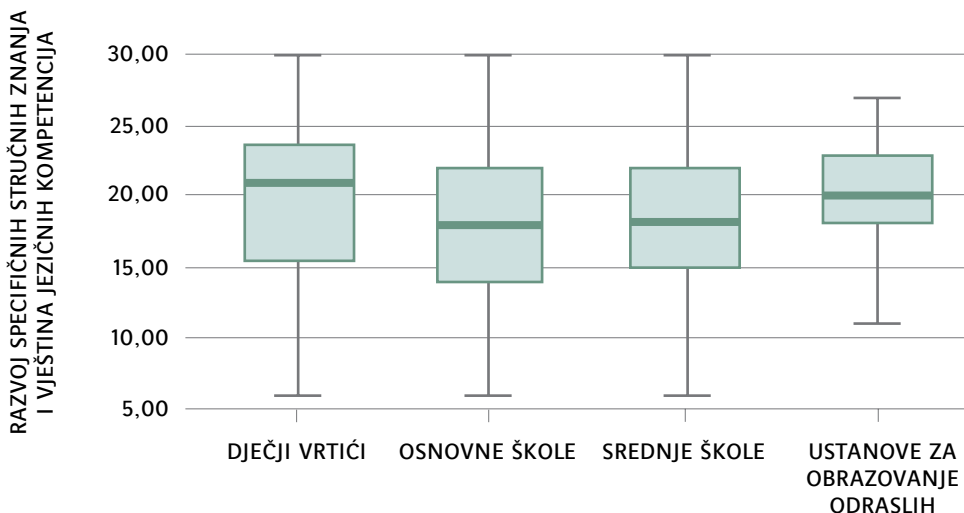
Dakle, kada govorimo o opsegu sudjelovanja u projektu/ima Programa za cjeloživotno učenje, mjerenim brojem projekata i brojem angažiranih osoba, pokazuje se da kod onih obrazovnih ustanova u kojima je opseg sudjelovanja veći, i procijenjeni je napredak u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija također veći.

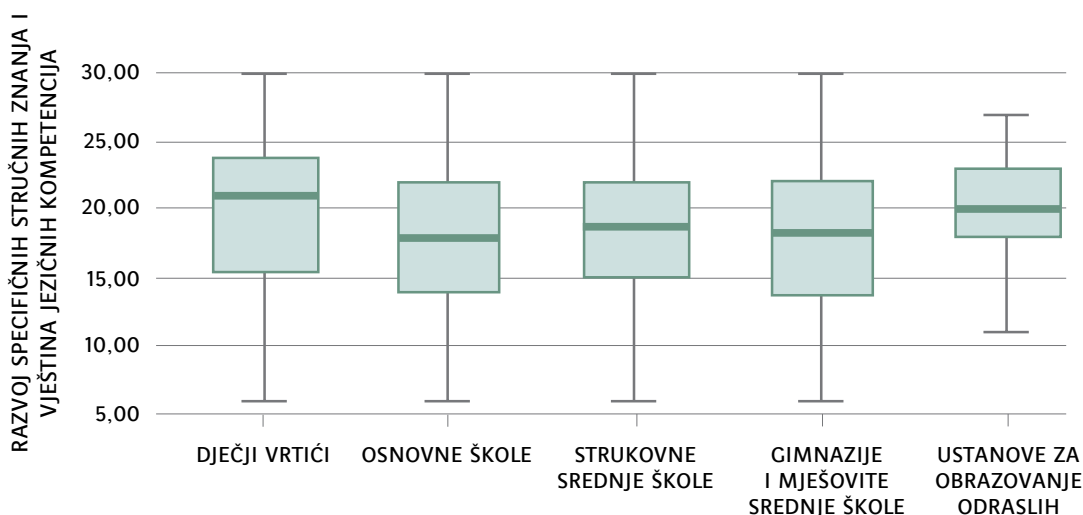
I tu se pokazuje kako su procijenjene institucionalne prepreke za sudjelovanje u Programu statistički značajne ($\rho = -0,340$). Niža razina prepoznavanja prepreka upućuje na višu razinu procijenjenog napretka u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija.

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

Procijenjeni napredak u ovoj dimenziji analiziran je i prema vrsti ustanove i školskog programa. Napravljena je i analiza percepcije napretka u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija za svaku pojedinu vrstu ustanove s obzirom na intenzitet sudjelovanja u Programu te s obzirom na veličinu obrazovne ustanove.

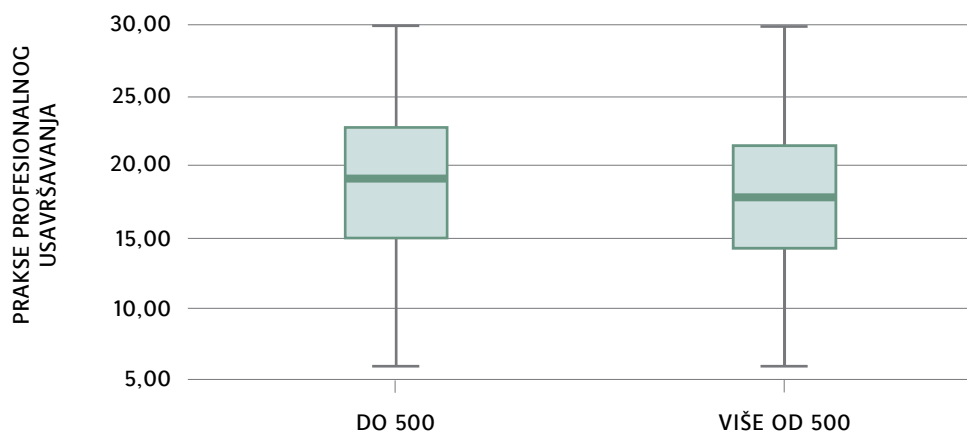
Grafikon 14. Razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija prema vrsti ustanove





U obje analize utvrđene su razlike prema vrsti ustanove (sa i bez uzimanja u obzir razlika u srednjoškolskim programima). U oba grafička prikaza uočljiva je razlika između s jedne strane osnovnih škola, a s druge dječjih vrtića i ustanova za obrazovanje odraslih. Kod osnovnih je škola procijenjeni napredak u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija nešto manji nego u dječjim vrtićima i ustanovama za obrazovanje odraslih. Srednje se škole statistički značajno ne razlikuju od ostalih ustanova.

Grafikon 15. Razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija prema veličini ustanove (broj polaznika)



Što se tiče razlika prema veličini ustanova, značajna je samo ona prema broju polaznika ustanova. Kod onih ustanova koje broje do 500 polaznika, napredak u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija u većoj je mjeri procijenjen.

Za svaku su pojedinu vrstu ustanove provedene analize koje su prikazane u tablici 13.

DJEČJI VRTIĆI

Na razini dječjih vrtića razlike u procjeni napretka kod ove dimenzije značajne su s obzirom na veličinu dječjih vrtića, opseg sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje te prema procijenjenim preprekama za sudjelovanje. Percepcija napretka u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija veća je kod onih dječjih vrtića koji su prema broju zaposlenika srednje veličine te koji broje manje od 500 djece. Opseg sudjelovanja u projektima Programa za cjeloživotno učenje također se pokazao važnim u procjeni napretka u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija. Procjena napretka najveća je u dječjim vrtićima u kojima nitko od odgojno-obrazovnih djelatnika nije sudjelovao u Programu (što znači da je sudjelovao netko drugi, a to su najčešće ravnatelji tih ustanova), a nakon toga po količini napretka slijede oni s »do 5« i »više od 20« odgojno-obrazovnih djelatnika, dok je najniža procjena u kategoriji »6 do 20« odgojno-obrazovanih djelatnika. Sličan obrazac pokazuje se i kod administrativnih djelatnika gdje je veći napredak u vrtićima u kojima nitko od administrativnih djelatnika nije sudjelovao u projektima Programa za cjeloživotno učenje (što znači da su sudjelovali odgojno-obrazovni djelatnici i/ili ravnatelji). Kod onih dječjih vrtića u kojima je u projektima sudjelovalo između 21 i 50 djece, procjena je napretka na toj dimenziji najveća. Prepreke za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje relevantne su u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija i na način da je viša percepcija prepreka povezana s nižom razinom napretka u toj dimenziji ($\rho = -0,634$).

OSNOVNE ŠKOLE

U sklopu dimenzije Razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija pokazuju se statistički značajne razlike s obzirom na veličinu osnovnih škola u odnosu na broj učenika u školi te opseg sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje, pri čemu je utvrđeno kako postoji i povezanost s količinom procijenjenih prepreka. Ako se promatra veličina osnovnih škola kroz broj učenika, tada se kod onih škola koje imaju do 500 učenika percepcija napretka razvoja specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija zbog sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje pokazuje većom. Isto tako, veći je napredak procijenjen ukoliko je sudjelovalo više odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika, dok je vezano za broj učenika napredak najveći kod onih škola u kojima je Programom bilo obuhvaćeno do 50 učenika. Prepreke za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje i ovdje se pokazuju relevantnima na način da je veća percepcija prepreka povezana s nižom razinom percepcije napretka na toj dimenziji ($\rho = -0,335$).

SREDNJE ŠKOLE

Na razini srednjih škola značajnim se za napredak vezan uz tu dimenziju pokazuje broj provedenih projekata, opseg sudjelovanja u Programu (kroz broj odgojno-obrazovnih djelatnika i broj učenika) te procijenjene institucionalne prepreke. Ukoliko je u srednjim školama provedeno više projekata u okviru Programa, tada je i procjena napretka u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija veća. U onim školama u čijim je projektima sudjelovalo više odgojno-obrazovnih djelatnika i u kojima je sudjelovalo više učenika, također se pokazuje veća razina procijenjenog napretka vezanog za tu dimenziju. Iako nešto slabija negativna korelacija s procijenjenim preprekama ($\rho = -0,250$) pokazuje se kao i dosad statistički značajnom u odnosu na napredak vezan uz tu dimenziju.

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Kod ustanova za obrazovanje odraslih značajne su razlike s obzirom na broj provedenih projekata i opseg sudjelovanja u Programu. Ukoliko je u ustanovama za obrazovanje odraslih bilo više provedenih projekata u sklopu Programa, veća je i percepcija napretka u razvoju specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija. Isto se pokazuje i ako je u Programu sudjelovalo više odgojno-obrazovnih djelatnika i polaznika, dok s interpretacijom podataka, s obzirom da kod nekih kategorija nije bilo odgovora, treba biti oprezan.

Tablica 13. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Razvoji specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLENIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	37,73 51,67 31,85	,008	196,50 170,49 160,39	,055	166,53 163,53 181,73	,507	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	44,21 31,85	,029	189,28 163,17	,024	174,25 162,55	,294	18,18 12,03	,052
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	33,25 26,36	,354	177,75 197,15	,217	152,28 192,98	<,001	11,29 22,05	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	49,05 45,27 28,00 42,91	,021	175,67 162,35 194,86 194,63	,040	- 148,79 165,47 202,29	,001	- 11,29 22,05 -	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	42,57 18,93 -	,010	176,64 165,70 208,50	,033	165,34 184,93 159,11	,556	8,50 - 16,04	,100
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	42,46 - 61,55 23,14	<,001	171,61 206,00 205,29 163,19	,034	146,40 164,20 184,25 189,61	,019	12,54 - 7,80 22,05	,003

1.3.4. KAPACITETI ZA UPRAVLJANJE PROJEKTIMA

KLJUČNI NALAZI:

- **INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: PODRŽAVANE INICIJATIVE ZAPOSLENIKA PRI PRIJAVI NOVIH PROJEKATA, REDOVITO PRAĆENJE NATJEČAJA ZA PRIJAVU NOVIH PROJEKATA, PRIPREMLJENOST KOLEKTIVA ZA SUDJELOVANJE U NOVIH PROJEKTIMA, PODRŠKA U PREDSTAVLJANJU PROJEKATA I DRUGIH KLJUČNIH AKTIVNOSTI PUTEM INTERNETA, DRUŠTVENIH MREŽA, GLASILA ITD. TE OBAVLJANJE ADMINISTRATIVNIH AKTIVNOSTI PROJEKATA.**
- **RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA TE VEĆI OBUHVAT PROGRAMOM I ZAPOSLENIKA I POLAZNIKA USTANOVA. INSTITUCIONALNE PREPREKE ZNATNO OTEŽAVAJU NAPREDAK.**
- **SEKTORSKI PROGRAMI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: GRUNDTVIG I LEONARDO DA VINCI.**
- **USTANOVE S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: SREDNJE STRUKOVNE ŠKOLE I USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH.**

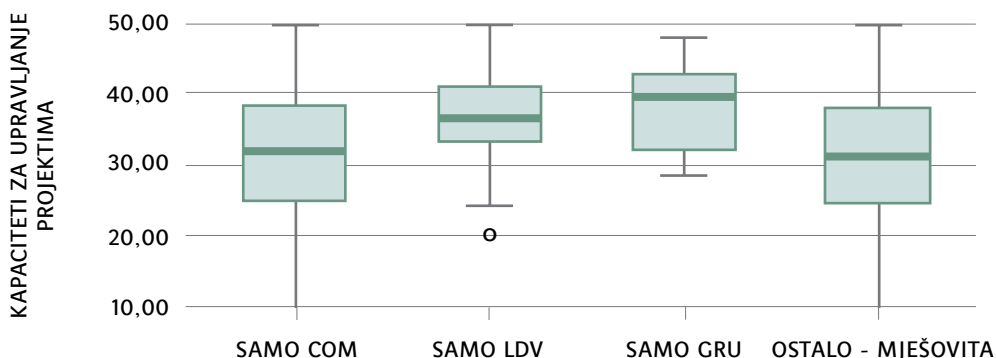
Sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje uključuje upravljanje projektom za koji je odobreno financiranje, pri čemu je za uspješno provođenje projektnih aktivnosti važna kapacitiranost ustanova. Čak i ako se radi o individualnim mobilnostima, one su također osmišljene na način da se realiziraju kroz projektni pristup. U tom je smislu istraženo u kojoj mjeri se u ustanovama primjećuje napredak u kapacitetima relevantnima za upravljanje projektima. Stoga je ta dimenzija istražena kroz procijenjeni napredak u: redovitom praćenju natječaja za prijavu novih projekata; podržavanju inicijative zaposlenika pri prijavi novih projekata; obavljanju administrativnih aktivnosti projekata; informiranju i podršci u pravnim i kadrovskim pitanjima (npr. pisanje prijedloga ugovora, sastavljanje natječaja, prikupljanje dokumentacije i sl.); savjetovanju, vođenju i izvješćivanju o financijskim pitanjima projekata (plaćanja, putni nalozi, financijski izvještaji i sl.); brzini i adekvatnosti tehničke podrške (u održavanju i nabavi opreme, u korištenju opreme i računalnih programa i sl.); podršci predstavljanju projekata i drugih ključnih aktivnosti putem interneta, društvenih mreža (npr. Facebook), glasila (newsletteri) itd.; koordiniranosti stručnih službi u pružanju podrške odgojno-obrazovnom osoblju; pripremljenosti kolektiva za sudjelovanje u novim projektima; te u vrednovanju sudjelovanja djelatnika u programima/projektima koji uključuju mobilnost¹⁸.

Od svega navedenog, ispitanici su procijenili kako je sudjelovanje njihovih ustanova u projektima Programa za cjeloživotno učenje najveći utjecaj imalo na podržavanje inicijative zaposlenika kod prijave novih projekata (čak 39% izjavilo je da je došlo do većeg, a 18% do izrazito većeg napretka). Sudjelovanje u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje imalo je velik utjecaj i na redovito praćenje natječaja za prijavu novih projekata pri čemu je 37% ispitanika izjavilo kako je imalo mnogo, a 14% izrazito mnogo utjecaja. Sljedeće su po količini utjecaja pripremljenost kolektiva za sudjelovanje u novim projektima, podrška u predstavljanju projekata i drugih ključnih aktivnosti putem interneta, društvenih mreža, glasila i sl., te obavljanje administrativnih aktivnosti projekata. S obzirom da većinu korisnika Programa za cjeloživotno učenje čine tzv. »ponavljajući korisnici«, može se pretpostaviti kako su sukladno iskustvu s vremenom razvili potencijale za upravljanje projektima. S druge strane, podaci pokazuju kako je najmanji utjecaj ostvaren na brzinu i adekvatnost tehničke podrške (u održavanju i nabavi opreme, u korištenju opreme i računalnih programa i sl.).

¹⁸ U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za devet tvrdnji, pri čemu je Cronbach α 0,948 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

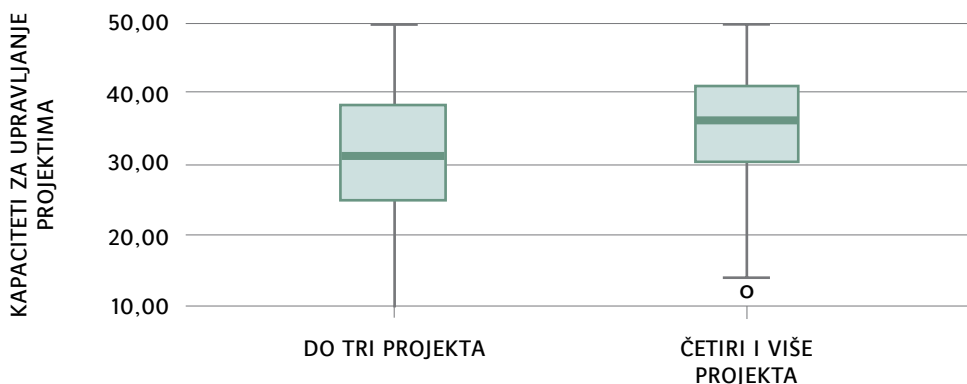
Procijenjeni napredak u sklopu dimenzije Kapaciteti za upravljanje projektima analiziran je s obzirom na sektorski program, obuhvat Programa za cjeloživotno učenje unutar obrazovnih ustanova, prepreke za sudjelovanje te veličinu ustanova.

Grafikon 16. Kapaciteti za upravljanje projektima – razlika prema sektorskom programu



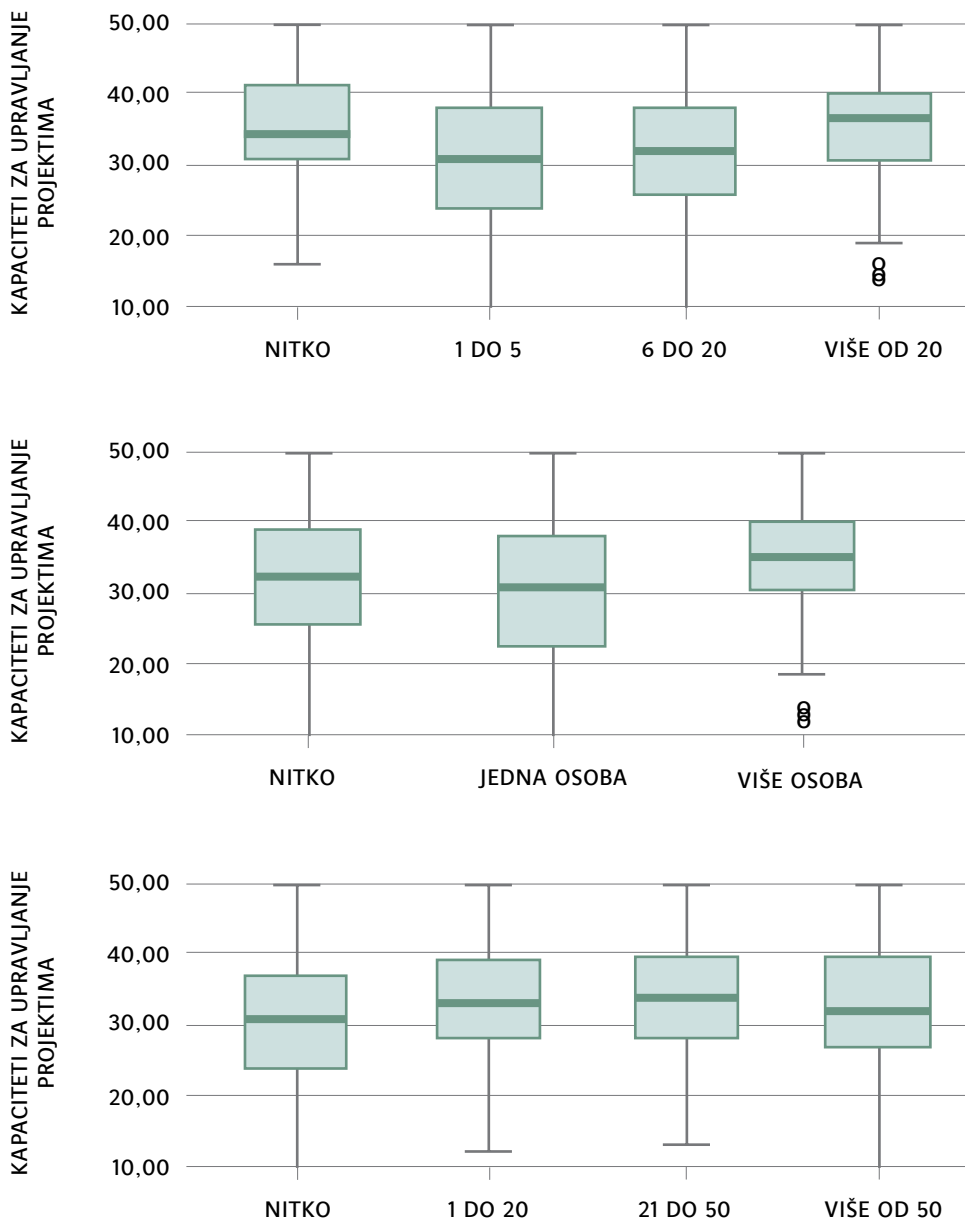
Analiza pokazuje kako postoje statistički značajne razlike u kapacitetima za upravljanje projektima prema sudjelovanju u sektorskom programu. Najviša razina procijenjenog napretka u kontekstu kapaciteta za upravljanje projektima pokazuje se kod onih ustanova koje su sudjelovale samo u sektorskom programu Leonardo da Vinci, odnosno u sektorskom programu Grundtvig.

Grafikon 17. Kapaciteti za upravljanje projektima – razlika prema broju projekata



Broj provedenih projekata se, kao što se moglo i očekivati, pokazuje relevantnim za institucionalni napredak u kapacitetima za upravljanje projektima. Ukoliko su ustanove sudjelovale u više projekata razina je procijenjenog napretka u kapacitetima za upravljanje projektima veća.

Grafikon 18. Kapaciteti za upravljanje projektima – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



Razlike su značajne i s obzirom na opseg sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje. Ukoliko je u Programu sudjelovalo više odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika te polaznika tih obrazovnih ustanova, u tim je ustanovama procijenjen i veći napredak vezan za kapacitete za upravljanje projektima. Dakle, ako je opseg sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje na razini obrazovne ustanove bio veći, tada se u tim ustanovama u većoj mjeri prepoznaje napredak kapaciteta za upravljanje projektima.

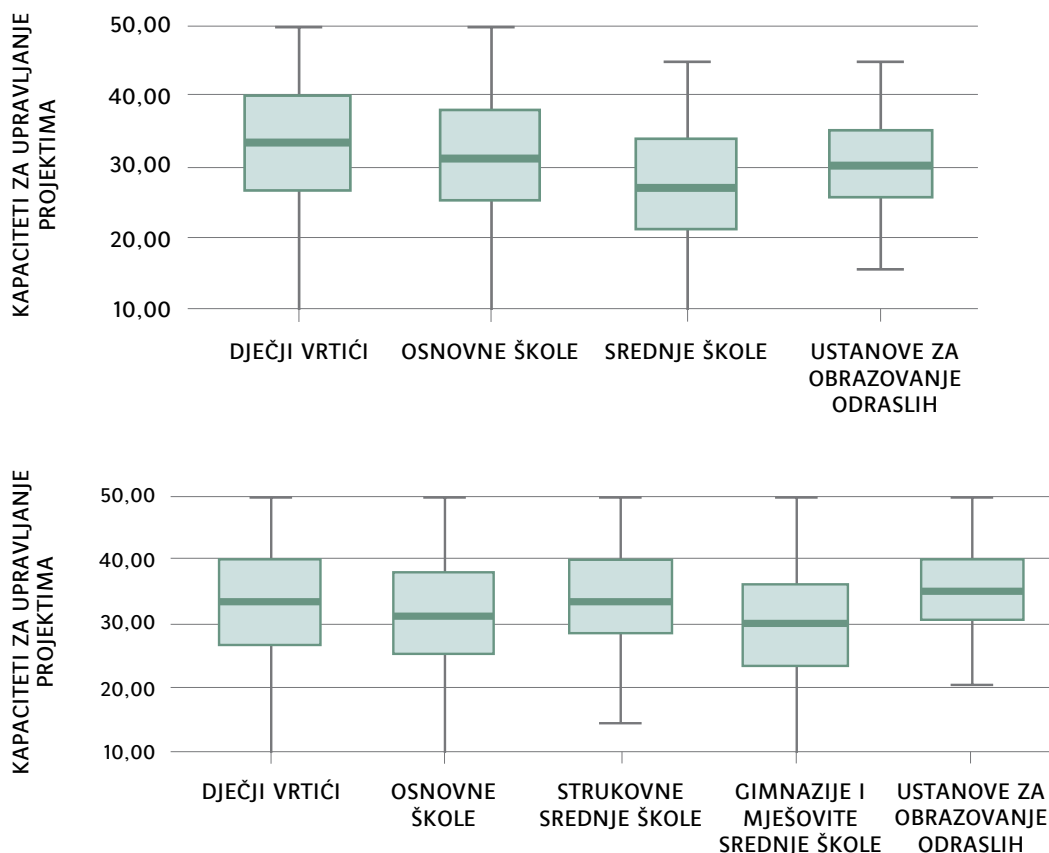
Napredak je na toj dimenziji povezan i s prijenosom znanja i vještina stečenih sudjelovanjem u Programu za cjeloživotno učenje. Ukoliko su sudionici Programa u svojoj obrazovnoj ustanovi imali više aktivnosti kojima su prenosili stečena znanja i vještine, utoliko se u tim ustanovama u većoj mjeri prepoznaje napredak kapaciteta za upravljanje projektima ($\rho=0,104$).

Procijenjene prepreke i ovdje se pokazuju relevantnima na način da se u onim ustanovama, u kojima se u većoj mjeri prepoznaju prepreke za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje, prepoznaje i manji napredak na toj dimenziji ($\rho=-0,412$).

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

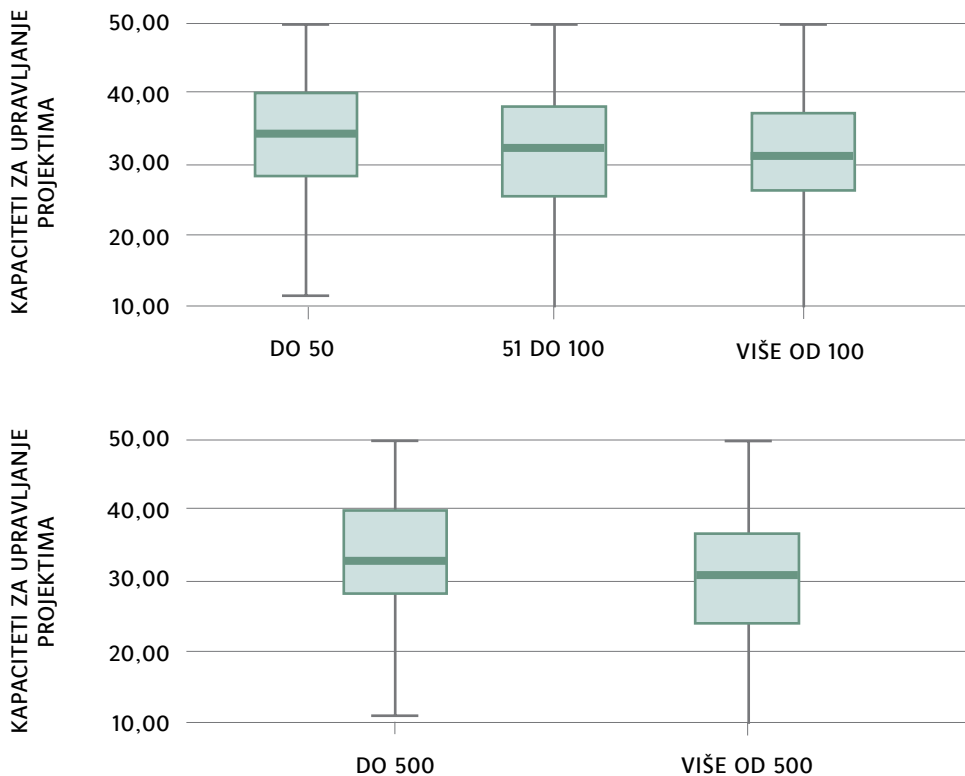
U sklopu napretka kapaciteta za upravljanje projektima kao posljedice sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje razlike se pokazuju prema vrsti i prema veličini obrazovne ustanove.

Grafikon 19. Kapaciteti za upravljanje projektima prema vrsti ustanove



Razlike su statistički značajne prvenstveno kada se promatraju sukladno srednjoškolskim programima. Na razini strukovnih srednjih škola pokazuje se kako je razina procijenjenog napretka u odnosu na kapacitete za upravljanje projektima veća nego u gimnazijama i mješovitim srednjim školama te u osnovnim školama (*pairwise comparison* analiza). Razlika je značajna i između ustanova za obrazovanje odraslih i osnovnih škola u korist ovih prvih.

Grafikon 20. Kapaciteti za upravljanje projektima prema veličini ustanove (broj zaposlenika i broj polaznika)



Što se tiče razlika prema veličini obrazovnih ustanova mjenjenih brojem zaposlenika i brojem polaznika ustanova, pokazuje se kako je procijenjeni napredak veći u onim ustanovama koje imaju do 50 zaposlenika te u onima koje imaju do 500 polaznika.

Za svaku od pojedinih vrsta ustanova provedene su analize koje su prikazane u tablici 14.

DJEČJI VRTIĆI

Na razini dječjih vrtića, razlike u procjeni napretka kapaciteta za upravljanje projektima značajne su s obzirom na veličinu dječjih vrtića i opseg sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje te su povezane i s količinom procijenjenih prepreka. U vrtićima srednje veličine, u kojima je zaposleno između 51 i 100 zaposlenika, napredak u kapacitetima za upravljanje projektima kao posljedica sudjelovanja u Programu procjenjuje se najvećim, dok je napredak najniži u velikim vrtićima, odnosno onima koji broje preko 100 zaposlenika. Što se tiče razlike među dječjim vrtićima s obzirom na opseg sudjelovanja u Programu, ona ne pokazuje jasnu sliku. Naime, ako se promatra procijenjeni napredak u toj dimenziji prema broju odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika, onda se pokazuje kako je razina procijenjenog napretka najveća u onim vrtićima u kojima nitko od djelatnika nije sudjelovao u tim projektima. No, u onim vrtićima u kojima je kroz sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje bilo uključeno više polaznika, odnosno djece, razina je procijenjenog napretka u kapacitetima za upravljanje projektima statistički značajno veća. Ukoliko je u vrtićima veća percepcija prepreka za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje, u tim je vrtićima vidljiv manji napredak u kapacitetima za upravljanje resursima ($\rho=-0,708$).

OSNOVNE ŠKOLE

Relevantnim za procjenu napretka u ovoj dimenziji na razini osnovnih škola pokazuju se veličina škole (mjerena brojem učenika), opseg sudjelovanja i procijenjene prepreke. U onim školama koje imaju do 500 učenika zamisao napretka u kapacitetima za upravljanje projektima je veća. Napredak u kontekstu kapaciteta za upravljanje projektima primjetan je ukoliko je provedenim projektima bio obuhvaćen veći broj odgojno-obrazovnih (više od šest osoba) i administrativnih djelatnika. Isto tako, procijenjeni napredak je veći ukoliko je u projektima sudjelovalo više učenika, pri čemu je uočeno da je napredak nešto niži u onim školama u kojima je sudjelovalo više od 50 učenika. I ovdje razlike u procijenjenim preprekama upućuju na isti obrazac negativne povezanosti s napretkom u toj dimenziji ($\rho=-0,396$).

SREDNJE ŠKOLE

Na razini srednjih škola razlike su značajne prema broju provedenih projekata u sklopu Programa za cjeloživotno učenje, opsegu sudjelovanja u projektima te procijenjenim preprekama. Ukoliko je škola sudjelovala u više projekata u sklopu Programa za cjeloživotno učenje, procijenjeni napredak u dimenziji Kapaciteti za upravljanje projektima je veći. Što se tiče opsega sudjelovanja škole u Programu, ukoliko je projektom/ima bilo zahvaćeno više odgojno-obrazovnih djelatnika i učenika, procijenjeni napredak u kapacitetima za upravljanje projektima je veći. Isto tako, ukoliko su sudionici Programa za cjeloživotno učenje u svojim ustanovama organizirali više aktivnosti u kojima su nastojali prenijeti znanja i vještine stečene u sklopu Programa, procijenjeni napredak je na toj dimenziji, također, veći ($\rho=0,163$). Ako se u ustanovi postojanje prepreka za sudjelovanje u Programu procijenilo nisko, tada se visoko procijenio napredak u kapacitetima za upravljanje projektima ($\rho=-0,339$).

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Kod ustanova za obrazovanje odraslih značajnim za napredak u kapacitetima za upravljanje projektima pokazuje se broj provedenih projekata, opseg sudjelovanja u Programu te procijenjene prepreke. Ukoliko su ustanove provele veći broj projekata zaposlenici u tim ustanovama prepoznaju veći napredak u toj dimenziji. Isto tako, ukoliko je u Programu sudjelovalo više osoba - odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika te polaznika - prepoznaje se veći napredak u kapacitetima za upravljanje projektima. Procijenjene prepreke i tu se pokazuju relevantnima i negativno povezanima s napretkom.

Tablica 14. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Kapaciteti za upravljanje projektima, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLENIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	45,55 48,27 25,77	,001	193,69 172,48 160,54	,133	174,96 160,33 187,63	,167	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	46,81 25,77	<,001	190,41 160,93	,011	172,70 163,35	,401	17,82 12,37	,084
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	32,12 35,57	,643	176,74 203,28	,091	145,41 205,77	<,001	11,05 22,50	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	60,77 42,37 29,98 36,27	,003	182,57 164,27 188,15 233,75	,020	- 151,38 158,70 212,38	<,001	- 11,05 22,50 -	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	42,08 24,00 -	,049	179,54 159,49 206,05	,027	162,84 166,30 211,59	,064	6,13 - 16,42	,025
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	41,74 - 61,80 25,08	<,001	174,18 200,23 211,29 150,58	,021	128,31 176,39 182,07 211,61	<,001	9,39 - 15,70 22,50	,001

1.3.5. UNUTRAŠNJA ORGANIZACIJA USTANOVE I POVEZANOST KOLEKTIVA

KLJUČNI NALAZI:

- **INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: SPREMNOST RAVNATELJA NA DAVANJE PODRŠKE ZAPOSLENICIMA ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE I SURADNJA IZMEĐU ZAPOSLENIKA I RAVNATELJA.**
- **RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA, VEĆI OBUHVAT ZAPOSLENIKA PROGRAMOM, A UMJEREN OBUHVAT POLAZNIKA USTANOVA. INSTITUCIONALNE PREPREKE ZNATNO OTEŽAVAJU NAPREDAK.**
- **SEKTORSKI PROGRAMI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: GRUNDTVIG I LEONARDO DA VINCI.**
- **USTANOVE S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: DJEČJI VRTIĆI I USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH.**

Unutrašnja je organizacija i povezanost kolektiva jedna od ključnih dimenzija institucionalnog napretka. Premda se ne radi o primarnom cilju Programa za cjeloživotno učenje, u istraživanje se krenulo s pretpostavkom kako je napredak u toj dimenziji institucionalnog razvoja izrazito važan preduvjet za sudjelovanje u takvom tipu programa. U toj je dimenziji obuhvaćeno više aktivnosti, odnosno elemenata u kojima je moguć napredak povezan sa sudjelovanjem u Programu za cjeloživotno učenje. Dimenzija je obuhvatila sljedeće: posjedovanje opreme i računalnih programa potrebnih za kvalitetno obavljanje rada; podržavanje zaposlenika pri davanju prijedloga relevantnih za rad ustanove i iznošenje kritičkih ideja i mišljenja zaposlenika o pitanjima važnim za rad ustanove; postojanje jasnih procedura i odgovornosti za obavljanje pojedinih poslova; postojana primjena pravila i procedura za sve zaposlenike; ostvarenost zajedništva među zaposlenicima, bolje poznavanje kolega u radnom okruženju; međusobno povjerenje među zaposlenicima; poštivanje različitosti mišljenja među zaposlenicima; kvaliteta i učestalost komunikacije među zaposlenicima na svim razinama; transparentnost i potpunost informiranja o važnim pitanjima za rad ustanove (uključujući informiranje o mogućnostima profesionalnog usavršavanja i mobilnosti, o mogućnostima prijave projekata i sl.); poticanje profesionalnog razvoja zaposlenika (pružanjem mogućnosti za profesionalno usavršavanje unutar i izvan ustanove, dijeljenje znanja, razmjena iskustava u cilju unaprjeđivanja odgojno-obrazovnih kompetencija); davanje priznanja zaposlenicima te nagrađivanje izvrsnosti i uspjeha; poticanje suradnje i timskog pristupa radu među zaposlenicima; spremnost ravnatelja na davanje podrške zaposlenicima; suradnja između zaposlenika i ravnatelja; upoznatost ravnatelja s radom odgojno-obrazovnog djelatnika; poticanje međunarodne mobilnosti zaposlenika¹⁹.

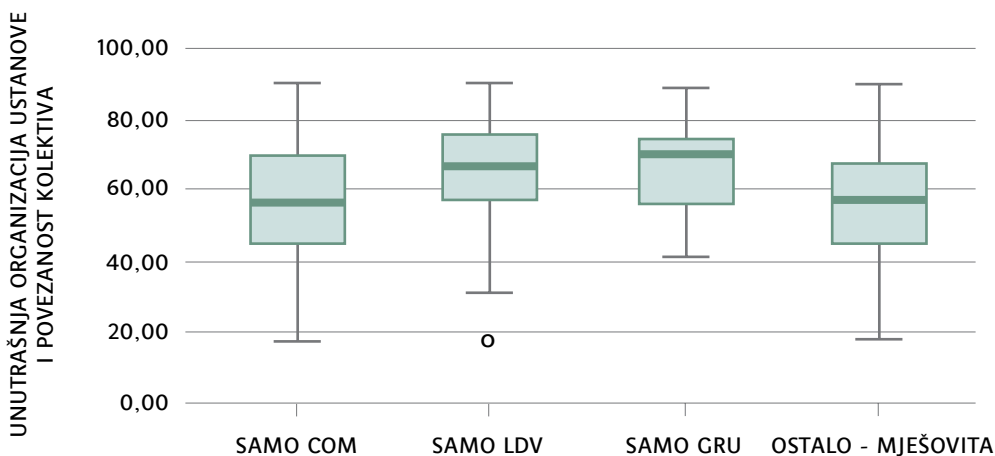
Od navedenih elemenata, ispitanici su procijenili kako je sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa za cjeloživotno učenje najviše utjecalo na spremnost ravnatelja na davanje podrške zaposlenicima za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje (35% ispitanika procijenilo je da je utjecalo mnogo, a čak 23% izrazito mnogo) i na suradnju između zaposlenika i ravnatelja (36% ispitanika procijenilo je da je utjecalo mnogo, a 21% izrazito mnogo). Nadalje, značajan je napredak postignut i u poticanju međunarodne mobilnosti zaposlenika te upoznatosti ravnatelja s radom odgojno-obrazovnih djelatnika. Vidljivo je, dakle, da je, što se unutrašnje organizacije ustanova i povezanosti njihovih kolektiva tiče, najveći napredak postignut u odnosima između zaposlenika i ravnatelja tih ustanova. S druge strane, ispitanici su procijenili da je najmanji napredak postignut u postojanoj primjeni pravila i procedura na sve zaposlenike,

19. U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za osamnaest tvrdnji, pri čemu je Cronbach α 0,972 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

postojanju jasnih procedura i odgovornosti za obavljanje pojedinih poslova te u posjedovanju opreme i programa potrebnih za kvalitetno obavljanje rada.

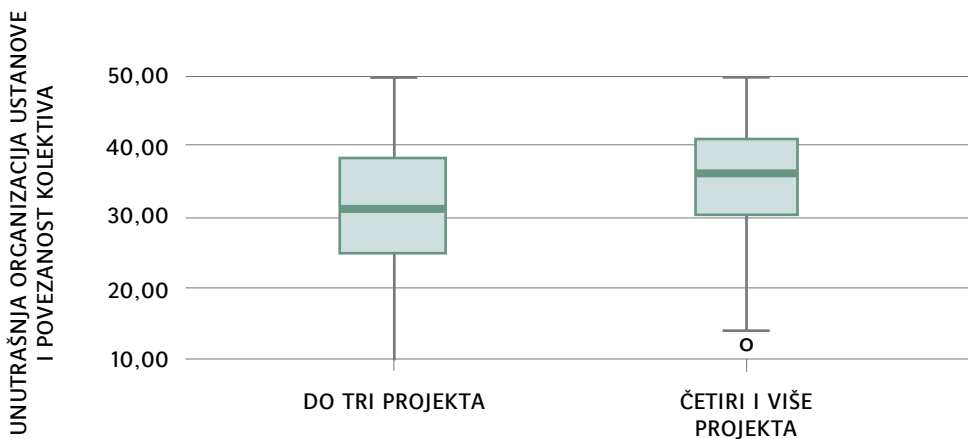
Procijenjeni napredak na dimenziji Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva analiziran je prema sektorskom programu, obuhvatu Programa za cjeloživotno učenje unutar obrazovnih ustanova, preprekama za sudjelovanje te veličini ustanova.

Grafikon 21. Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva – razlika prema sektorskom programu



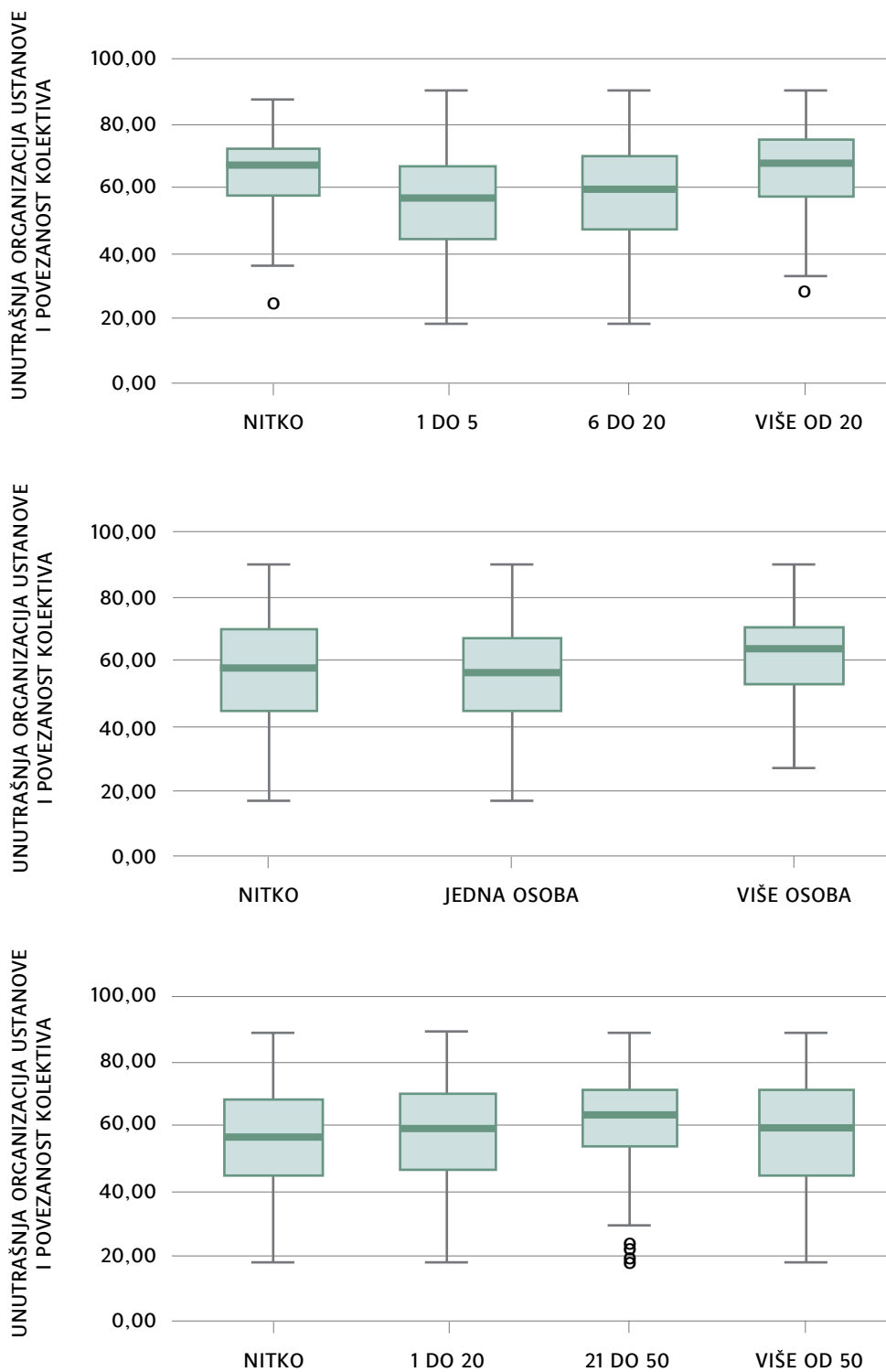
Razlike među ustanovama s obzirom na sektorski program u kojemu su sudjelovale statistički su značajne na način da je kod onih obrazovnih ustanova koje su sudjelovale samo u programu Comenius i onih koje su sudjelovale u više različitih sektorskih programa (kategorija »ostalo-mješovito«) procjena napretka na toj dimenziji niža. Dakle, kod onih obrazovnih ustanova koje su sudjelovale samo u programu Leonardo da Vinci i samo u programu Grundtvig zaposlenici prepoznaju veći napredak koji se odnosi na unutrašnju organizaciju ustanove i povezanosti kolektiva kao posljedice sudjelovanja u tim sektorskim programima.

Grafikon 22. Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva – razlika prema broju projekata



Veći procijenjeni napredak u unutrašnjoj organizaciji ustanove i povezanosti kolektiva prisutan je kod onih obrazovnih ustanova u kojima je provedeno više projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje.

Grafikon 23. Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



Značajnim na toj dimenziji pokazuje se i opseg sudjelovanja u Programu. Što se tiče broja odgojno-obrazovnih djelatnika angažiranih na projektu/ima i procjene napretka na toj dimenziji, analiza pokazuje kako ustanove s »1 do 5« djelatnika imaju najniži rang, slijede one sa »6 do 20« djelatnika i one u kojima nitko nije sudjelovao, dok najviši rang, odnosno najveći napredak imaju ustanove s »više od 20« sudionika Programa iz redova odgojno-obrazovnih djelatnika. Dakle, ukoliko je u Programu sudjelovalo više od 20 odgojno-obrazovnih djelatnika, procjena napretka u kontekstu unutrašnje organizacije ustanove i povezanosti kolektiva je najveća. Kod broja administrativnih djelatnika koji su sudjelovali u projektu/ima pokazuje se veći napredak u ustanovama u kojima je sudjelovalo više njih, dok se kod broja polaznika pokazuje da je najveći procijenjeni napredak na toj dimenziji u ustanovama u kojima je u projektima sudjelovalo između 21 i 50 polaznika tih ustanova.

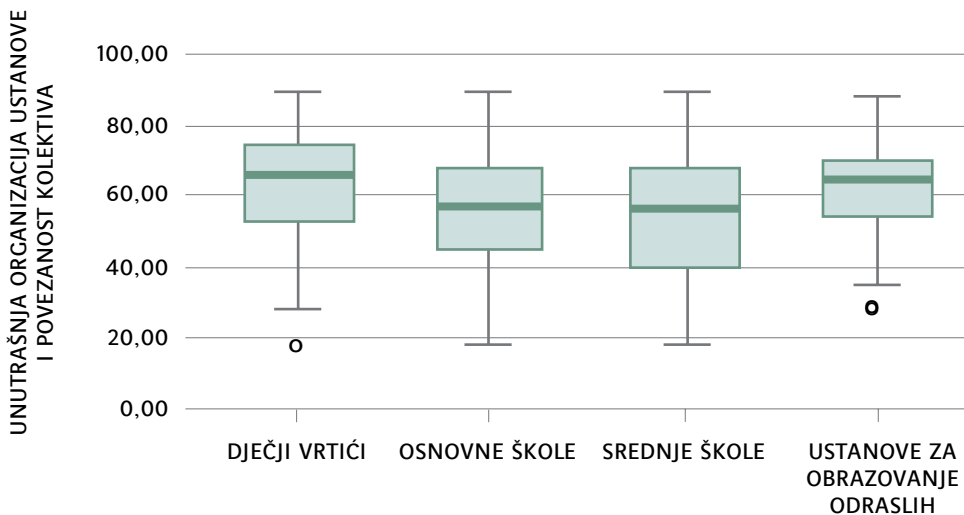
Pozitivna korelacija slabe jačine između indeksa prijenos znanja i vještina i te dimenzije ($\rho=0,162$) pokazuje kako je razina procjene napretka na toj dimenziji veća u onim ustanovama u kojima je organizirano više aktivnosti u kojima su sudionici projekata nastojali ostalim kolegama prenijeti stečena znanja, vještine i iskustva.

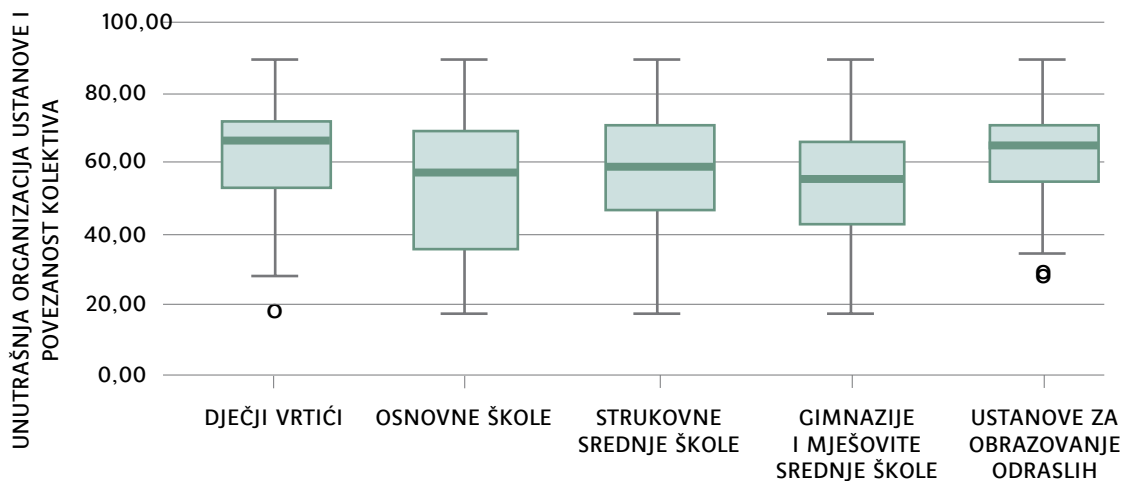
I tu se potvrđuje isti obrazac povezanosti između procijenjenih prepreka za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje i institucionalne dimenzije koja se odnosi na unutrašnju organizaciju ustanove i povezanost kolektiva ($\rho=-0,411$).

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

Procijenjeni napredak koji se odnosi na unutrašnju organizaciju ustanove i povezanost kolektiva kao posljedica sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje pokazuje razlike prema vrsti i prema veličini obrazovne ustanove.

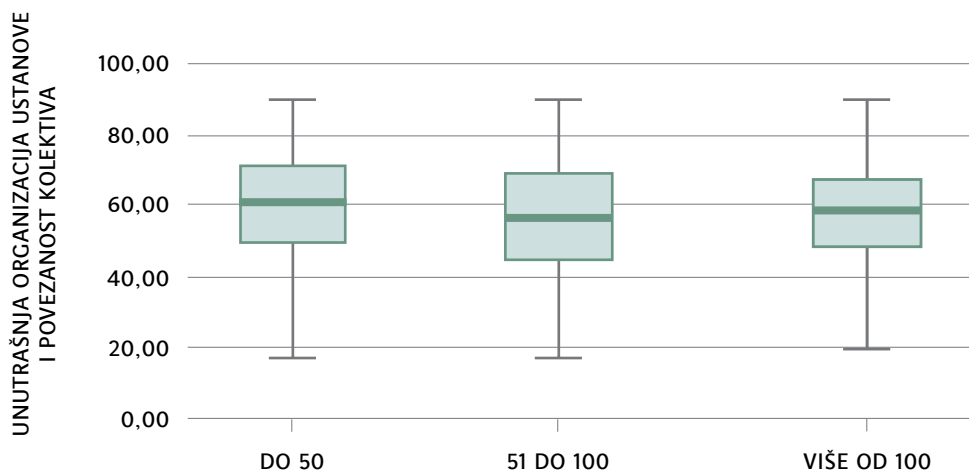
Grafikon 24. Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva prema vrsti ustanove

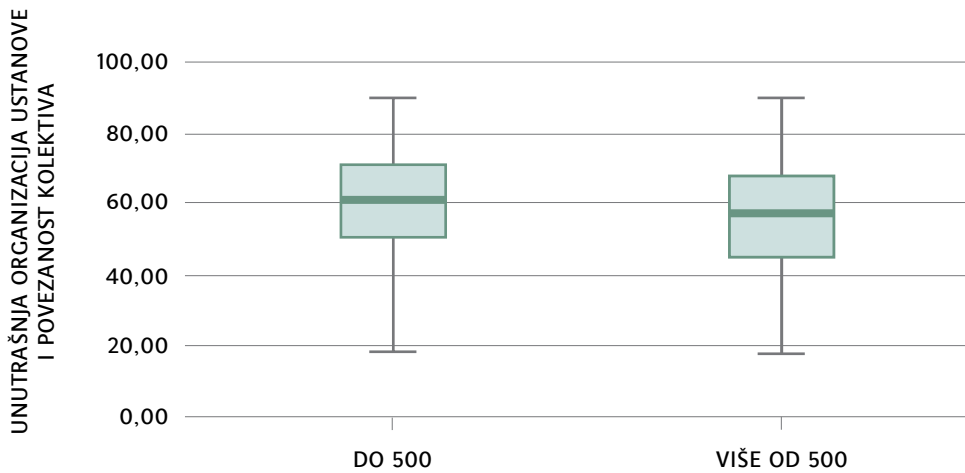




Analiza pokazuje kako je procijenjeni napredak najniži u osnovnim i srednjim školama, zatim u ustanovama za obrazovanje odraslih, dok je najviši u dječjim vrtićima. Ukoliko se usporede ustanove s obzirom na srednjoškolske programe, tada je najniža procjena na razini gimnazija i mješovitih srednjih škola, zatim na razini osnovnih i srednjih strukovnih škola, dok je najviša procjena napretka u ustanovama za obrazovanje odraslih i u dječjim vrtićima.

Grafikon 25. Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva prema veličini ustanove (broj zaposlenika i broj polaznika)





Napredak se na ovoj dimenziji razlikuje i s obzirom na veličinu ustanova. Čini se da je u manjim ustanovama procijenjeni napredak koji se odnosi na unutrašnju organizaciju ustanove i povezanost kolektiva u njoj veći (ustanove koje imaju do 50 zaposlenika imaju najviši prosječni rang). Razlika je ista i kad je riječ broju polaznika ustanove.

Za svaku od pojedinih vrsta ustanova provedene su analize ustanova koje su prikazane u tablici 15.

DJEČJI VRTIĆI

Kod dječjih se vrtića relevantnim za napredak u dimenziji Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva pokazuju veličina dječjeg vrtića, opseg sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje, prijenos znanja i vještina te procijenjene prepreke. Što se tiče veličine dječjih vrtića, mjerene brojem zaposlenika, u »malim« i »srednjim« vrtićima zaposlenici procjenjuju kako je na toj dimenziji napredak veći, kao posljedica sudjelovanja u Programu. Isto vrijedi i za vrtiće s do 500 djece. Što se tiče opsega sudjelovanja u Programu, ako se promatraju razlike s obzirom na broj odgojno-obrazovnih djelatnika koji su u njemu sudjelovali, najviša je procjena napretka na toj dimenziji u onim dječjim vrtićima u kojima nitko nije sudjelovao u projektima, zatim u onim u kojima je sudjelovalo »više od 20« osoba, pa »1 do 5« osoba, dok je napredak najniži u dječjim vrtićima u kojima je sudjelovalo »6 do 20« osoba. Prema broju djece koja su sudjelovala u projektima najviša je procjena napretka u kategoriji »21 do 50«. Ako zaposlenici vrtića procjenjuju postojanje prepreka za sudjelovanje u Programu, onda je i procijenjeni napredak na toj dimenziji manji ($\rho=-0,675$).

OSNOVNE ŠKOLE

Na razini osnovnih škola razlike su statistički značajne s obzirom na veličinu škole mjerenu brojem učenika, opsegom sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje te procijenjenim preprekama. Veći napredak koji se odnosi na unutrašnju organizaciju ustanove i povezanost kolektiva zabilježen je u onim školama koje imaju manje od 500 učenika. Ukoliko je u projektu/ima u školama sudjelovalo više odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika te do 50 učenika, procijenjeni napredak na toj je dimenziji veći. Kod procijenjenih prepreka i ovdje se potvrđuje isti obrazac umjereno jake negativne povezanosti ($\rho=-0,398$).

SREDNJE ŠKOLE

Na razini srednjih škola, ukoliko je u školi provedeno više projekata u sklopu Programa za cjeloživotno učenje, zaposlenici, dakle i oni zaposlenici koji su sudjelovali u Programu i oni koji nisu, prepoznaju veći napredak na dimenziji Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva. Što se tiče opsega sudjelovanja u Programu, ukoliko je u školi sudjelovalo više odgojno-obrazovnih djelatnika i ukoliko je projektom/ima bilo obuhvaćeno više učenika, napredak vezan za tu dimenziju prepoznaje se u većoj mjeri. Veći napredak na toj dimenziji prepoznat je, također, u onim srednjim školama u kojima su sudionici projekta u školi organizirali više aktivnosti kojima su nastojali drugim kolegama prenijeti stečena znanja, vještine i iskustva ($\rho=0,249$). Isto tako, ukoliko se u školi prepoznaje više prepreka onda se manje prepoznaje napredak vezan za unutrašnju organizaciju ustanove i povezanost kolektiva ($\rho=-0,328$).

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

U ustanovama za obrazovanje odraslih značajnim se pokazuje broj provedenih projekata, opseg sudjelovanja u Programu, prijenos znanja, vještina i iskustava te procijenjene institucionalne prepreke. Ukoliko su ustanove provele četiri ili više projekata, zaposlenici na njima prepoznaju veći napredak u unutrašnjoj organizaciji ustanove i povezanosti kolektiva. Ukoliko je obuhvat Programom bio još veći, dakle ukoliko je sudjelovalo više odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika te ukoliko je sudjelovalo više polaznika, napredak na toj dimenziji još je više primijećen. Povezanost je statistički značajna i pozitivna između prijenosa znanja, vještina i iskustava te napretka na toj dimenziji ($\rho=0,590$). Što zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih u većoj mjeri procjenjuju kako nema institucionalnih prepreka za sudjelovanje u Programu, to prepoznaju veći napredak u unutrašnjoj organizaciji ustanove i povezanosti kolektiva u kojemu rade ($\rho=-0,544$).

Tablica 15. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Unutrašnja organizacija ustanove i povezanost kolektiva, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLNIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	42,90 50,15 27,04	,002	194,44 171,74 163,61	,112	169,26 161,06 190,97	,156	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	46,27 27,04	,001	189,21 163,30	,026	170,27 164,58	,610	17,68 12,50	,101
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	33,06 27,93	,491	179,84 184,49	,768	149,26 198,61	<,001	11,21 22,20	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	58,50 37,71 31,89 49,36	,008	161,27 161,82 192,89 226,68	,008	- 145,66 162,43 214,94	<,001	- 11,21 22,20 -	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	41,92 25,64 -	,076	179,87 160,71 203,72	,047	165,26 169,35 178,39	,809	6,38 - 16,38	,029
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	41,43 - 58,10 28,03	,004	172,92 206,19 206,14 154,14	,020	137,21 169,95 187,93 192,28	,001	9,86 - 15,00 22,20	,002

1.3.6. RAZVOJ (MEĐU)SEKTORSKIH I MEĐUNARODNIH PARTNERSTAVA

KLJUČNI NALAZI:

- U USPOREDBI S OSTALIM DIMENZIJAMA INSTITUCIONALNOG UTJECAJA, NA OVOJ JE DIMENZIJI OSTVAREN NAJMANJI NAPREDAK.
- INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: NJEGOVANJE KONTAKATA S PROJEKTNIM PARTNERIMA IZ INOZEMSTVA I OSTVARIVANJE KONTAKATA ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S INOZEMNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM DJELATNICIMA.
- RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA TE VEĆI OBUHVAT ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA PROGRAMOM.
- SEKTORSKI PROGRAMI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: GRUNDTVIG I LEONARDO DA VINCI.
- USTANOVE S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: SREDNJE STRUKOVNE ŠKOLE I USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH.

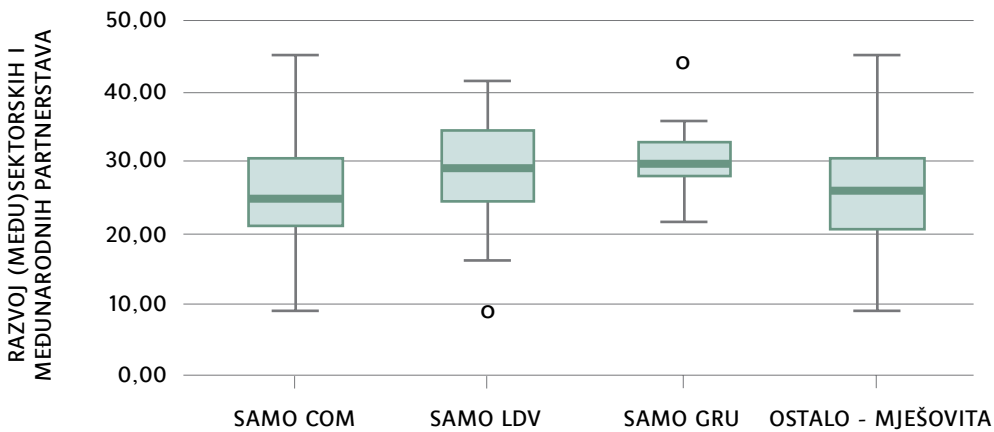
Sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje, posebice u aktivnostima koje su uključivale mobilnost sudionika, podrazumijeva i razumijevanje partnerstava, dok posebice kod programa Leonardo da Vinci vrlo često podrazumijeva i (među)sektorsku suradnju. Kako bismo istražili u kojoj mjeri je sudjelovanjem u Programu za cjeloživotno učenje moglo doći do razvoja (među) sektorskih i međunarodnih partnerstava na pojedinim obrazovnim ustanovama, ispitanici su procjenjivali napredak u sljedećim elementima: suradnja s organizacijama civilnog društva; suradnja s poslovnim subjektima u Hrvatskoj; suradnja s poslovnim subjektima u inozemstvu; suradnja s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj; suradnja s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama u inozemstvu; njegovanje kontakata s projektnim partnerima iz inozemstva; razmjena polaznika (djece, učenika) s partnerskim institucijama; kontakti polaznika (djece, učenika) s inozemnim polaznicima (djecom, učenicima); kontakti odgojno-obrazovnih djelatnika s inozemnim odgojno-obrazovnim djelatnicima²⁰.

Za ovu je dimenziju, ukupno gledano, procijenjen najslabiji napredak. Ipak, od navedenih indikatora ispitanici su procijenili kako je, zahvaljujući sudjelovanju njihovih ustanova u projektima Programa za cjeloživotno učenje, do najvećeg napretka došlo u njegovanju kontakata s projektnim partnerima iz inozemstva i u kontaktima odgojno-obrazovnih djelatnika s inozemnim odgojno-obrazovnim djelatnicima (oko 28% ispitanika procijenili su da je sudjelovanje u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje na napredak ovih aktivnosti utjecalo mnogo, a 19%, odnosno 17% da je utjecalo izrazito mnogo). No, najmanji utjecaj imalo je na suradnju s poslovnim subjektima u Hrvatskoj i inozemstvu te s organizacijama civilnog društva što je i očekivano s obzirom da je samo manji broj programskih aktivnosti omogućavao suradnju s poslovnim subjektima i organizacijama civilnog društva.

Procijenjeni napredak na dimenziji Razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava također je analiziran prema sektorskom programu, obuhvatu Programa za cjeloživotno učenje unutar obrazovnih ustanova, preprekama za sudjelovanje te veličini ustanova.

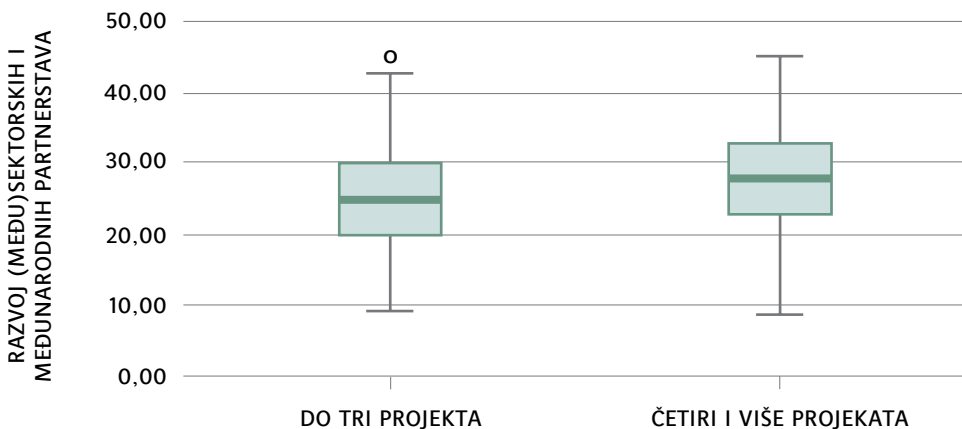
20. U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za devet tvrdnji, pri čemu je Cronbach α 0,896 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

Grafikon 26. Razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava – razlika prema sektorskom programu



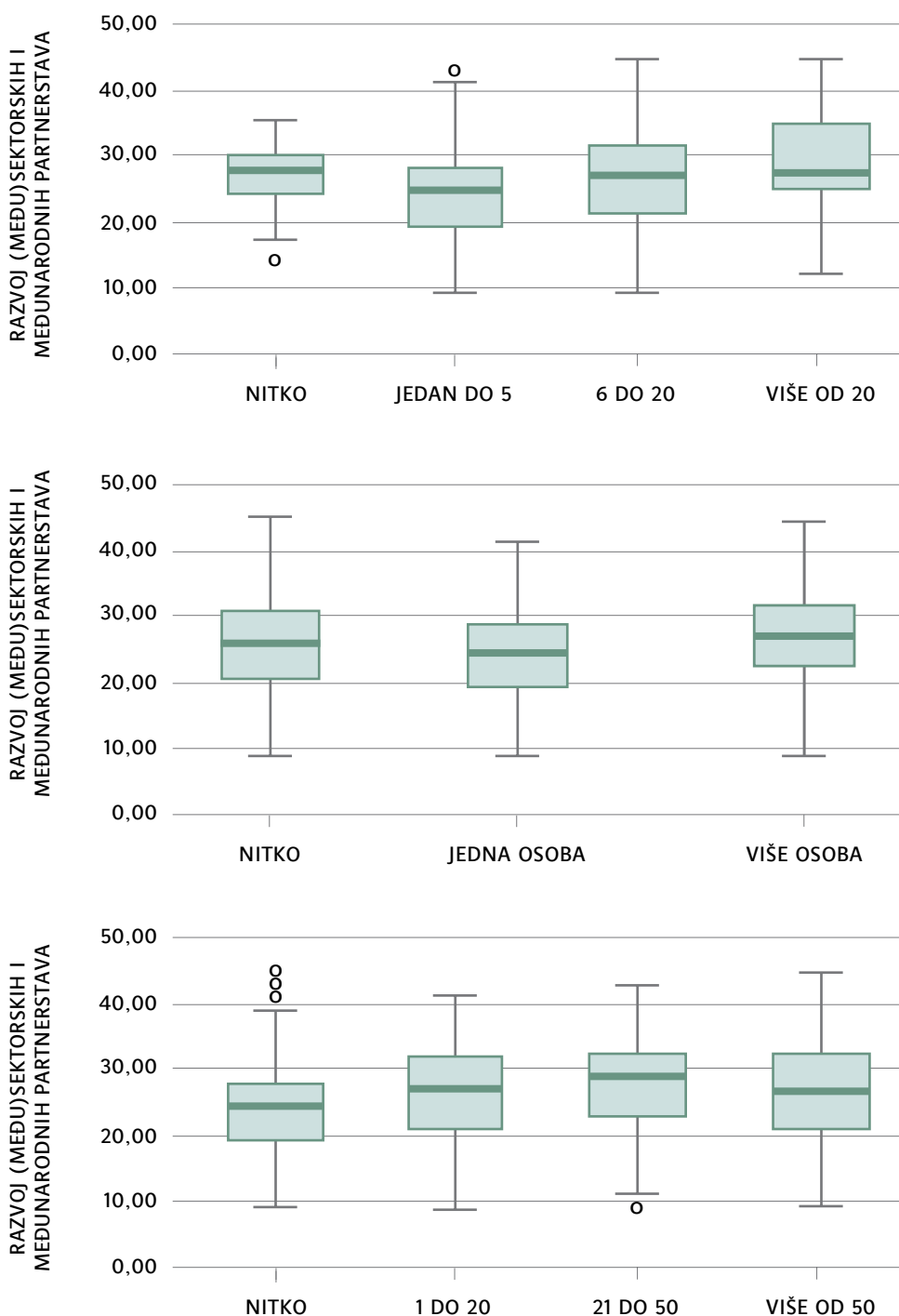
Ako se promatraju razlike prema sektorskom programu, analiza pokazuje kako se s jedne strane nalaze one ustanove koje su sudjelovale samo u programu Comenius ili su sudjelovale u više različitih programa (grupa »ostalo-mješovita«), dok su s druge strane ustanove koje su sudjelovale samo u programima Leonardo da Vinci ili samo u Grundtvigu. Potonje ustanove pokazuju veći procijenjeni napredak u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava.

Grafikon 27. Razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava – razlika prema broju projekata



Ukoliko je u ustanovama provedeno više projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje pokazuje se kako zaposlenici u toj dimenziji prepoznaju veći napredak.

Grafikon 28. Razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



Napredak na toj dimenziji, s obzirom na opseg sudjelovanja u Programu, pokazuje kako ustanove u kojima je sudjelovalo »od 1 do 5« odgojno-obrazovanih djelatnika imaju najniži rang, potom one »6 do 20« djelatnika i odgovorom »nitko«, dok najviši rang imaju ustanove u kojima je u projektima

Programa za cjeloživotno učenje sudjelovalo »više od 20« odgojno-obrazovanih djelatnika. Kod broja administrativnih djelatnika najviši rang ima kategorija »više osoba«. Prema polaznicima ustanova kategorija »nitko« ima niži rang od svih ostalih kategorija, dok među ostalima nema međusobne razlike.

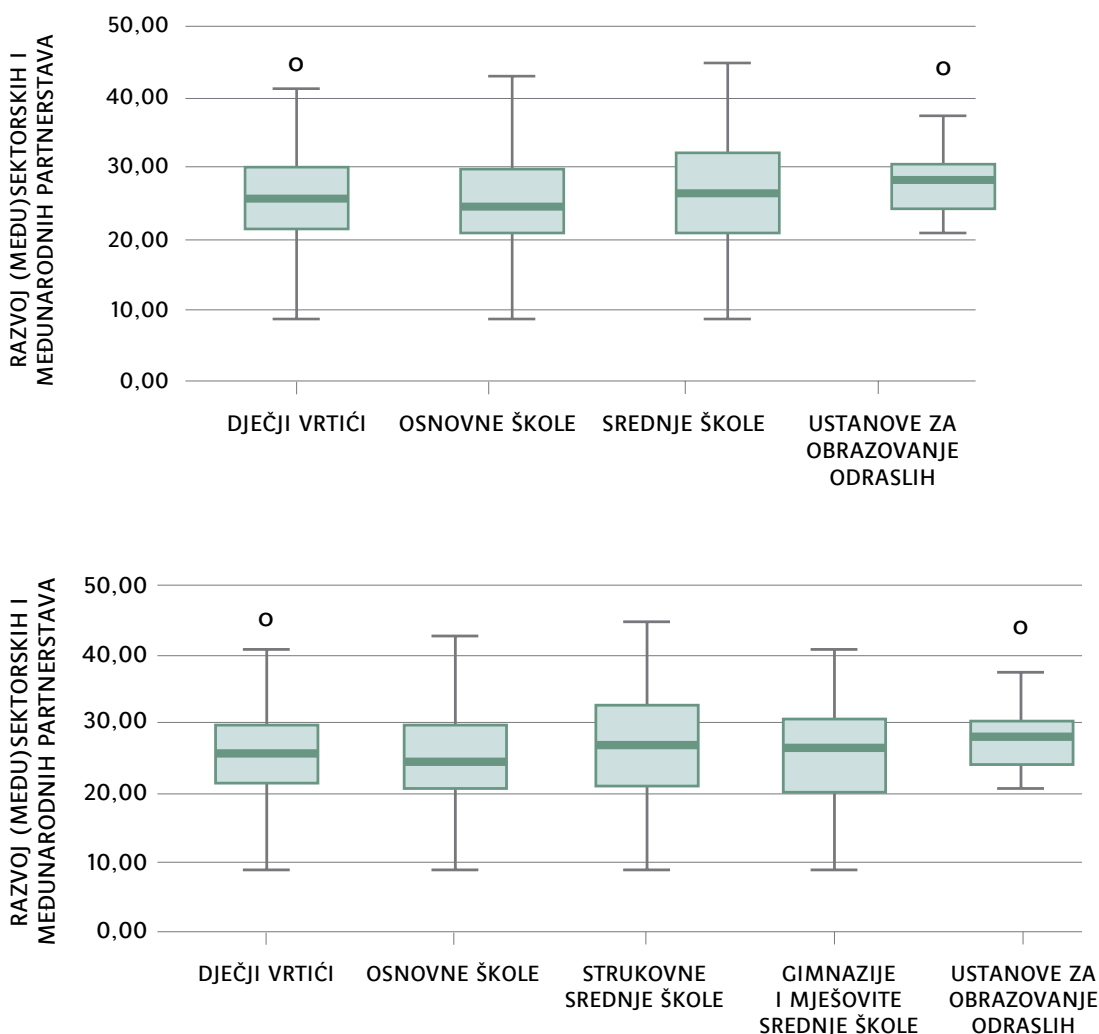
Ukoliko su sudionici Programa u obrazovnim ustanovama na više različitih načina nastojali prenijeti svoja znanja, vještine i iskustva ostalim zaposlenicima, procijenjeni je napredak u toj dimenziji veći, iako je riječ o povezanosti vrlo slabog intenziteta ($\rho=0,153$).

Isto tako, ukoliko se u obrazovnoj ustanovi prepoznaju prepreke za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje, procijenjeni je napredak u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava manji ($\rho=-0,316$).

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

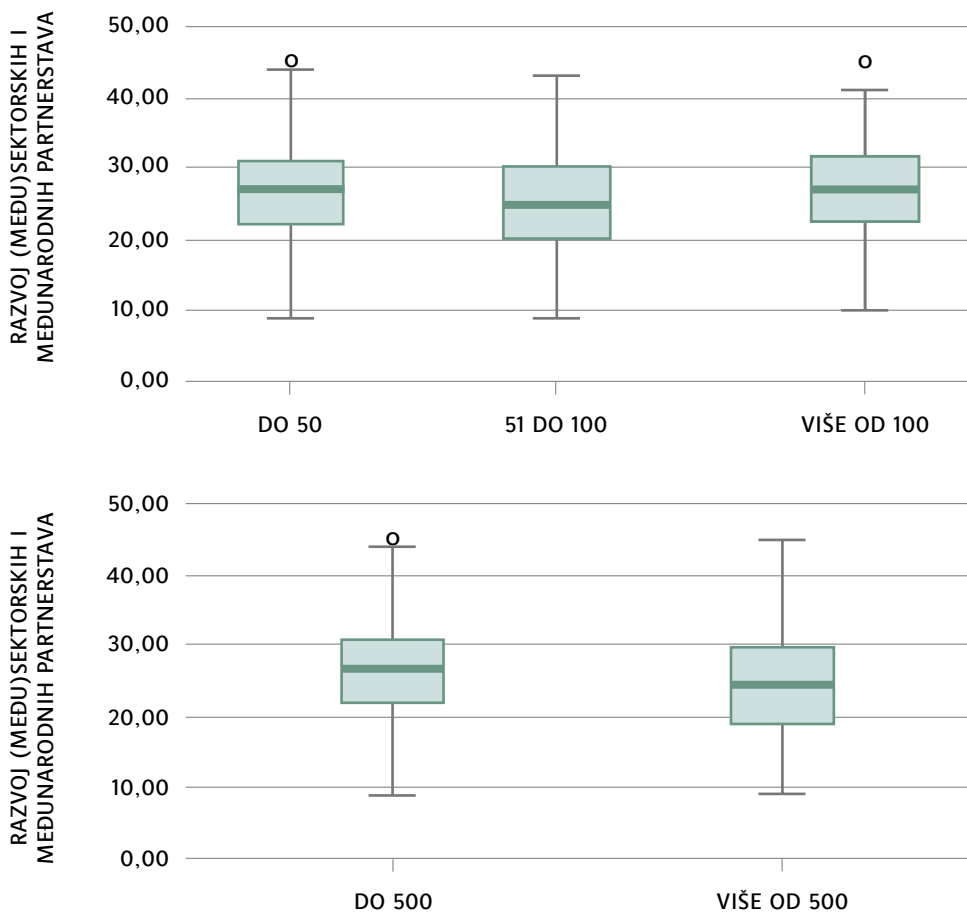
Procijenjeni napredak razvoja (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava kao posljedica sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje pokazuje razlike prema vrsti ustanova i prema njihovoj veličini.

Grafikon 29. Razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava prema vrsti ustanove



Razlike prema vrsti ustanove pokazuju kako osnovne škole na tom indeksu napretka imaju najniži rang. Slijede dječji vrtići, pa srednje škole i na kraju ustanove za obrazovanje odraslih s najvišim rangom. Uzmemo li u obzir i vrstu srednjoškolskog programa, najveći procijenjeni napredak zabilježen je u srednjim strukovnim školama te u ustanovama za obrazovanje odraslih.

Grafikon 30. Razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava prema veličini ustanove (broj zaposlenika i broj polaznika)



S obzirom na veličinu ustanove razlike su statistički značajne i prema broju zaposlenika i prema broju polaznika ustanove. Razlike prema broju zaposlenika ustanova pokazuju kako je veća procjena napretka prisutna kod većih ustanova koje broje više od 100 zaposlenika i kod ustanova koje broje manje od 500 polaznika.

DJEČJI VRTIĆI

Na razini dječjih vrtića razlike su značajne s obzirom na veličinu vrtića, opseg sudjelovanja mjeren brojem djece u vrtiću te procijenjenim preprekama. Napredak u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava u većoj je mjeri procijenjen u srednje velikim vrtićima koji imaju od 51 do 100 zaposlenika te u onim vrtićima koje pohađa manje od 500 djece. Prema opsegu sudjelovanja statistički se značajnim pokazuje samo broj djece, pri čemu je najveći napredak procijenjen u onim vrtićima u kojima je u Programu za cjeloživotno učenje sudjelovalo između 21 i 50 djece. Prepreke se pokazuju relevantnima kao i kod svih mjerenih dimenzija do sada negativno povezanim s napretkom uz napomenu kako je ta negativna povezanost procijenjenih institucionalnih prepreka s napretkom u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava jedna od najjačih utvrđenih povezanosti u tom istraživanju ($\rho=-0,635$).

OSNOVNE ŠKOLE

U osnovnim se školama značajnim za razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava pokazuju veličina škole, opseg sudjelovanja u Programu, prijenos znanja, vještina i iskustava stečenih u Programu te prepreke za sudjelovanje. Najizraženiji napredak zabilježen je u onim osnovnim školama koje broje do 50 zaposlenika. Promatramo li veličinu osnovnih škola prema broju polaznika, možemo također primijetiti veći napredak u manjim školama (onima s do 500 učenika). Opseg sudjelovanja u Programu mjeren brojem sudionika iz redova odgojno-obrazovnih djelatnika pokazuje kako je najniža procjena napretka u školama u kojima je sudjelovalo »1 do 5« zaposlenika. Zatim slijedi kategorija »nitko«, dok je najviša procjena u školama u kojima je sudjelovalo »6 do 20« te više od 20 zaposlenika. Slično je i s brojem administrativnih djelatnika. Najniža procjena je za one škole u kojima je sudjelovala samo jedan administrativni djelatnik, zatim ukoliko nitko nije sudjelovao, dok je najviši procijenjeni napredak u školama u kojima je u Programu sudjelovalo više administrativnih djelatnika. Što se tiče broja učenika, čini se da je optimalno za napredak na toj dimenziji ukoliko je sudjelovalo između 21 i 50 učenika. Ukoliko su sudionici Programa u svojoj školi organizirali aktivnosti u kojima su nastojali prenijeti svoja znanja, vještine i iskustva koja su stekli u sklopu Programa, zaposlenici tih škola prepoznaju i veći napredak u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava, iako je riječ o prilično slaboj povezanosti ($\rho=0,159$).

Ako sudionici i nesudionici prepoznaju prepreke u svojoj školi za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje, tada prepoznaju i manje postignutog napretka u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava ($\rho=-0,287$).

SREDNJE ŠKOLE

Na razini srednjih škola relevantnim za procjenu napretka u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava pokazuje se veličina škole mjerena brojem polaznika, brojem provedenih projekata, opsegom sudjelovanja u Programu, prijenosom znanja, vještina i iskustava stečenih u Programu te procijenjenim preprekama. Ukoliko škola broji do 500 učenika, razina je procijenjenog napretka u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava veća. Nadalje, ukoliko je u školi provedeno više projekata, procijenjeni je napredak, također, veći. Ako su projekti obuhvaćali više odgojno-obrazovnih djelatnika i učenika, onda je u tim školama procijenjeno da je postignut veći napredak u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava. Isto tako, ako su sudionici organizirali više aktivnosti kojima bi nastojali prenijeti svoja stečena znanja, vještina i iskustva, tada zaposlenici prepoznaju veći postignuti napredak ($\rho=0,183$). I ovdje se još jednom potvrđuje negativna povezanost između procijenjenih prepreka i napretka koji se odnosi na tu dimenziju ($\rho=-0,274$).

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

U ustanovama za obrazovanje odraslih od analiziranih je nezavisnih varijabla statistički značajan broj provedenih projekata, opseg sudjelovanja u Programu te procijenjene prepreke. Ako su ustanove provele više projekata, zaposlenici prepoznaju veći napredak. Isto tako, ukoliko je sudjelovalo više odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika te polaznika tih ustanova, razina je procijenjenog napretka veća. Procijenjene prepreke statistički su značajno negativno povezane s procijenjenim napretkom u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava i to u relativno velikoj mjeri ($\rho=-0,602$).

Tablica 16. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Razvoji (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLENIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	43,50 50,56 25,85	,001	198,81 168,42 166,54	,024	176,16 159,09 192,50	,073	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	46,78 25,85	<,001	190,22 161,30	,013	188,00 155,56	,004	17,39 12,77	,144
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	33,82 21,71	,104	178,18 194,58	,297	151,42 194,57	<,001	11,50 21,65	,002
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDIJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	54,95 37,31 36,65 44,23	,120	177,23 158,23 196,59 209,25	,006	- 135,36 172,07 213,08	<,001	- 11,50 21,65 -	,002
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDIJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	41,23 32,86 -	,362	184,91 151,65 197,56	,019	165,02 163,19 188,48	,521	6,75 - 16,32	,037
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDIJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	39,79 - 61,70 30,78	,003	171,57 202,22 214,61 159,07	,016	123,69 175,07 189,50 212,13	<,001	9,21 - 17,90 21,65	,001

1.3.7. UGLED I PREPOZNAVANJE USTANOVE U LOKALNOJ ZAJEDNICI

KLJUČNI NALAZI:

- U USPOREDBI S VEĆINOM OSTALIH DIMENZIJA INSTITUCIONALNOG UTJECAJA, PROCJENJUJE SE NEŠTO MANJI UTJECAJ SUDJELOVANJA USTANOVA U PROJEKTIMA PROVEDENIM U OKVIRU PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA OVU DIMENZIJU.
- INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: ORGANIZACIJA AKTIVNOSTI KOJE SU DOSTUPNE ŠIROJ JAVNOSTI TE PREPOZNTLJIVOST I SURADNJA S LOKALNOM ZAJEDNICOM.
- RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA TE VEĆI OBUHVAT I ZAPOSLENIKA I POLAZNIKA USTANOVA PROGRAMOM.
- NEMA RAZLIKA S OBZIROM NA SEKTORSKI PROGRAM NITI S OBZIROM NA VRSTU ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.

Ugled i prepoznavanje ustanova u lokalnoj zajednici mjereno je pomoću pet varijabli: organiziranje aktivnosti koje su otvorene i široj javnosti; uključenost roditelja u aktivnosti ustanove; razvoj izvannastavnih aktivnosti kroz suradnju sa sportskim, kulturnim i sličnim organizacijama; suradnja s tijelima lokalne vlasti te prepoznatljivost i suradnja s lokalnom zajednicom. Ispitanici su procjenjivali u kojem je stupnju sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa za cjeloživotno učenje utjecalo na postizanje napretka svake od njih²¹.

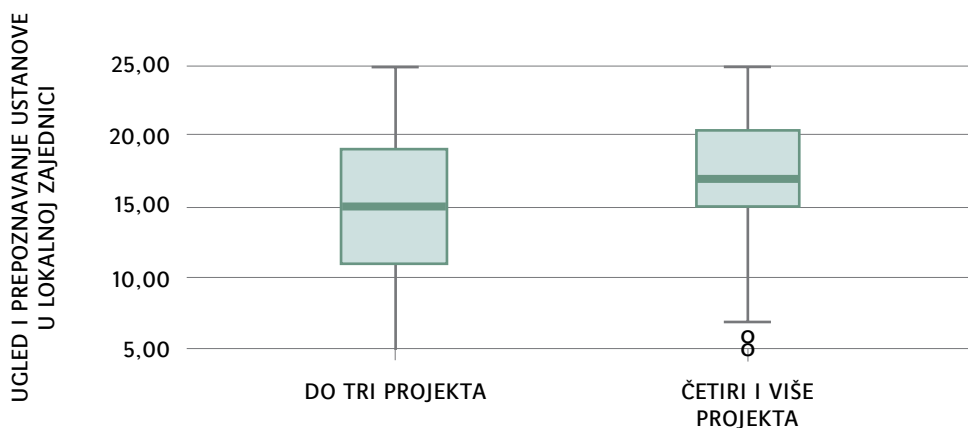
Ukupno gledano, i u odnosu na druge dimenzije, ne procjenjuje se naročito velik utjecaj sudjelovanja ustanova u projektima provedenim u okviru Programa za cjeloživotno učenje na ovu dimenziju. Najveći je utjecaj ipak na organiziranju aktivnosti koje su dostupne široj javnosti (28% ispitanika procijenilo je da je sudjelovanje na to utjecalo mnogo, a 14% izrazito mnogo), dok je najmanji utjecaj ostvaren u suradnji ustanova s tijelima lokalne vlasti (13% smatra da utjecaja uopće nije bilo, a 18% da ga je bilo vrlo malo).

Analize u stupnju procijenjenog napretka u količini ugleda i prepoznavanja ustanova u lokalnoj zajednici s obzirom na sektorski program u kojem su ustanove sudjelovale (Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig i mješovito) nisu pokazale statistički značajne razlike.

Razlike su, pak, utvrđene s obzirom na broj provedenih projekata i obuhvat projekata u ustanovi. Naime, u ustanovama u kojima je proveden veći broj projekata prisutan je i veći procijenjeni napredak tih ustanova u njihovom ugledu i prepoznavanju u lokalnoj zajednici.

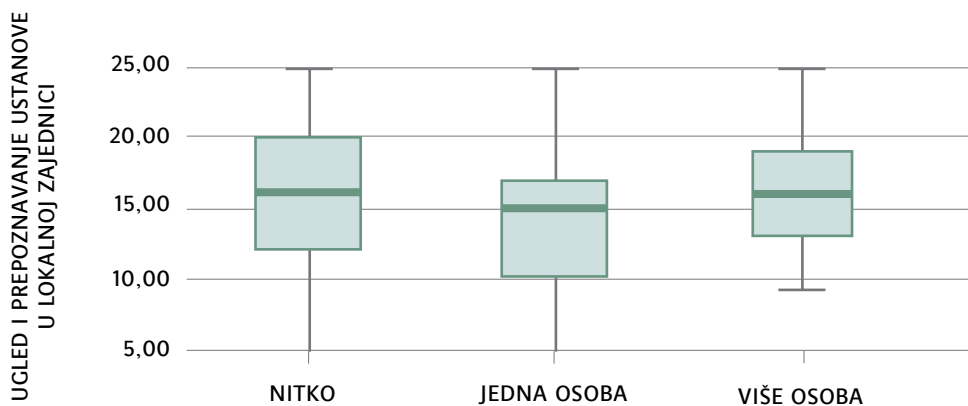
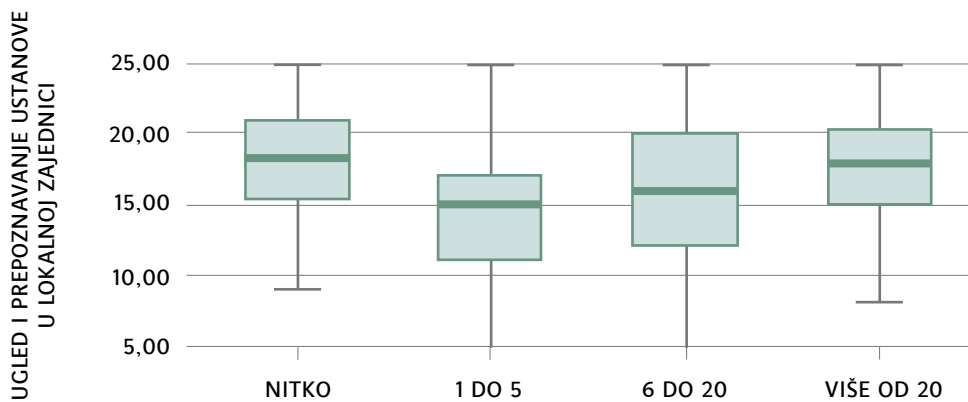
21, U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za četiri tvrdnje, pri čemu je Cronbach α iznosio 0,92 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

Grafikon 31. Ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici – razlika prema broju projekata

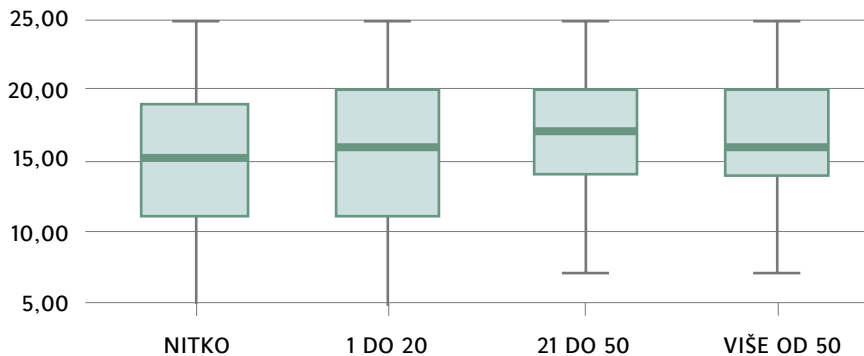


Nadalje, postoje razlike s obzirom na broj uključenih sudionika u projekte Programa za cjeloživotno učenje što se odnosi kako na odgojno-obrazovno i administrativno osoblje tako i na broj polaznika, odnosno djece i učenika koji su u projektima sudjelovali.

Grafikon 32. Ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



UGLED I PREPOZNAVANJE USTANOVE U LOKALNOJ ZAJEDNICI



Najveći napredak u postizanju ugleda i prepoznavanja u lokalnoj zajednici ostvarile su one ustanove u kojima je više od 20 odgojno-obrazovnih djelatnika sudjelovalo u projektima Programa za cjeloživotno učenje (no u jednakoj mjeri kao i ustanove u kojima nitko od ove skupine zaposlenika nije sudjelovao u takvim projektima), potom ustanove u kojima je sudjelovalo više administrativnih djelatnika (no i ovdje u jednakoj mjeri kao i one u kojima administrativno osoblje nije sudjelovalo u takvim projektima) te ustanove u kojima je u projektima Programa za cjeloživotno učenje sudjelovao veći broj polaznika (djece, učenika) – skupine s 21 do 50 i više od 50 polaznika.

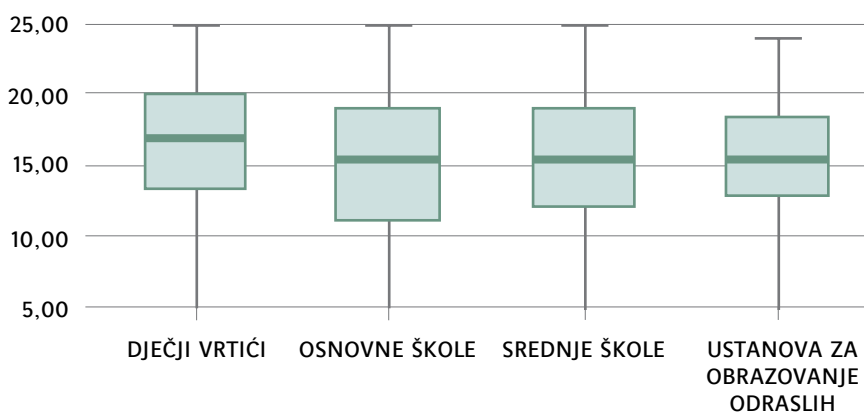
Prijenos znanja, vještina i iskustava sudionika mobilnosti slabo je, ali pozitivno i statistički značajno povezan s postizanjem ugleda i prepoznavanjem ustanove u lokalnoj zajednici ($\rho=0,118$), dok su institucionalne prepreke za sudjelovanje ustanova u projektima Programa za cjeloživotno učenje s tom dimenzijom negativno povezane (utvrđena je korelacija slabe do umjerene jačine; $\rho=-0,323$).

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

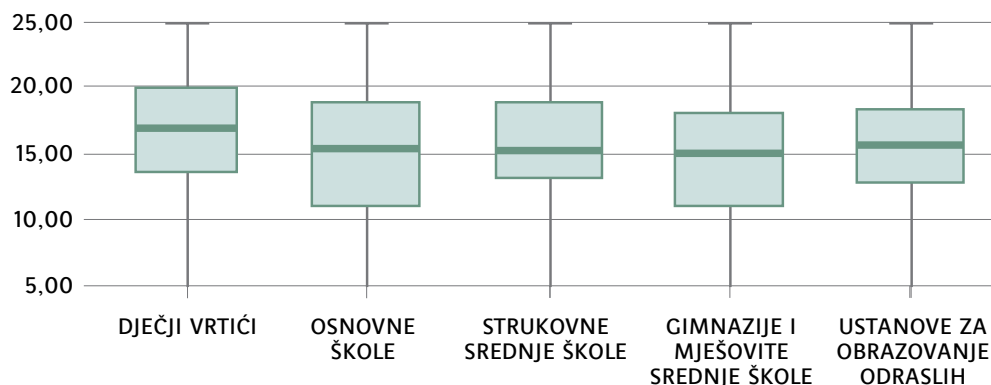
Iako podaci na uzorku na kojemu je istraživanje provedeno pokazuju određene razlike u procijenjenom napretku u ugledu i prepoznavanju ustanove u lokalnoj zajednici s obzirom na vrstu odgojno-obrazovne ustanove (dječji vrtići u uzorku imaju najveći rezultat na toj dimenziji), te razlike nisu statistički značajne i ne mogu se generalizirati na populaciju svih ustanova koje su sudjelovale u projektima Programa za cjeloživotno učenje. Drugim riječima, napredak u postizanju ugleda i prepoznavanja u lokalnoj zajednici jednak je među svim vrstama odgojno-obrazovnih ustanova.

Grafikon 33. Ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici prema vrsti ustanove

UGLED I PREPOZNAVANJE USTANOVE U LOKALNOJ ZAJEDNICI



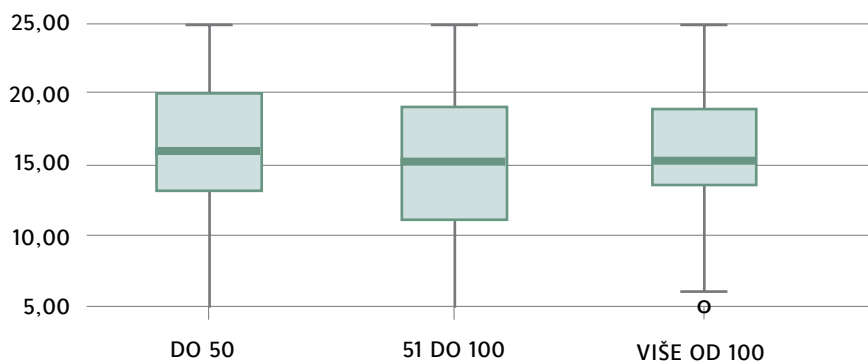
UGLED I PREPOZNAVANJE USTANOVE
 U LOKALNOJ ZAJEDNICI



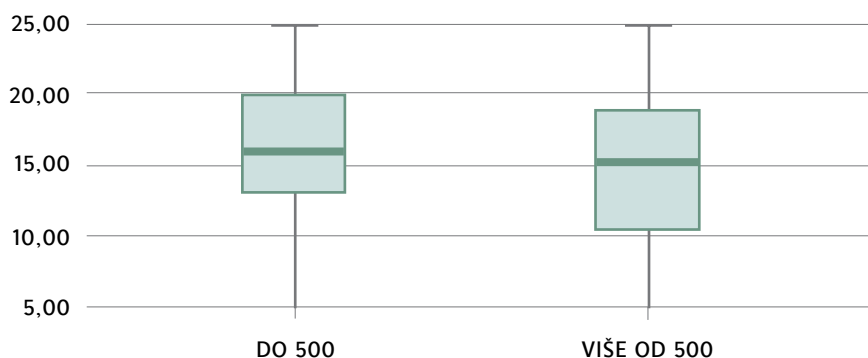
No razlike postoje s obzirom na veličinu ustanova, mjerenu i brojem zaposlenika i brojem polaznika. Najveći procijenjeni napredak u postizanju ugleda i prepoznavanja u lokalnoj zajednici prisutan je u malim odgojno-obrazovnim ustanovama s do 50 zaposlenika, potom u onim velikim s više od 100 zaposlenika, a najmanji u onima srednje veličine. S obzirom na broj polaznika, veći procijenjeni napredak u toj dimenziji utvrđen je u manjim ustanovama s do 500 polaznika. S obzirom da se manje odgojno-obrazovne ustanove obično nalaze u manjim mjestima, pa je samim time i njihova vidljivost veća, sudjelovanje u Programu omogućuje lakši i izraženiji napredak u postizanju ugleda i prepoznavanja u lokalnoj zajednici.

Grafikon 34. Ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici prema veličini ustanova (broj zaposlenika i broj polaznika)

UGLED I PREPOZNAVANJE USTANOVE
 U LOKALNOJ ZAJEDNICI



UGLED I PREPOZNAVANJE USTANOVE
 U LOKALNOJ ZAJEDNICI



DJEČJI VRTIĆI

Razlike u razini postignutog napretka u ugledu i prepoznavanju dječjih vrtića u lokalnoj zajednici utvrđene su s obzirom na veličinu vrtića (broj zaposlenika i broj djece) te broj odgojno-obrazovnih djelatnika i broj djece koja su sudjelovala u projektima Programa za cjeloživotno učenje. Veći napredak u toj dimenziji procjenjuje se u vrtićima male i srednje veličine (s manje od 50 ili između 50 i 100 zaposlenika te s do 500 djece). Neočekivano, ugled i prepoznavanje dječjih vrtića procjenjuje se mnogo većim u vrtićima u kojima nitko od odgojno-obrazovnih djelatnika nije sudjelovao u projektima provedenim u okviru Programa za cjeloživotno učenje, i to u odnosu na sve druge skupine s obzirom na broj sudionika. No to zapravo znači da su to većinom oni dječji vrtići u kojima su u Programu sudjelovali ravnatelji, a upravo su oni ti koji svojim radom mogu najviše pridonijeti ugledu u lokalnoj zajednici. Što se tiče broja djece koja su sudjelovala u projektima, najveća procjena ugleda i prepoznavanja je u vrtićima u kojima je u projektima sudjelovalo između 21 i 50 djece.

OSNOVNE ŠKOLE

Kod osnovnih škola značajnim se pokazuju veličina škole mjerena brojem učenika, opseg sudjelovanja u Programu mjerena brojem administrativnih djelatnika te procijenjene prepreke. U školama u kojima ima manje od 500 učenika procjena je napretka veća. Kod opsega sudjelovanja razlike su prisutne samo kod broja administrativnih djelatnika na način da je procjena napretka najniža u onim školama u kojima je sudjelovala samo jedna osoba, nakon toga slijede škole u kojima nije sudjelovao nitko, dok je najviša procjena u školama u kojima je sudjelovalo više administrativnih djelatnika. Procijenjene prepreke su značajne kao i u gotovo svim prethodnim analizama ($\rho=-0,302$).

SREDNJE ŠKOLE

U srednjim školama razlike u procijenjenom napretku na dimenziji Ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici pojavljuju se s obzirom na broj provedenih projekata, opseg sudjelovanja u Programu, prijenos znanja i vještina te prepoznate prepreke. Ako su škole provele više projekata, zaposlenici u većoj mjeri prepoznaju napredak u toj dimenziji. Nadalje, ako je sudjelovalo više odgojno-obrazovnih djelatnika i više učenika, također je i procjena napretka veća, a ukoliko su sudionici Programa nastojali organizirati više aktivnosti kojima su kolegama prenosili stečena znanja, vještine i iskustva i sami zaposlenici prepoznaju veći napredak ($\rho=0,237$). Niža razina prepoznavanja prepreka za sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje povezana je višom razinom napretka u ugledu i prepoznavanju ustanove u lokalnoj zajednici ($\rho=-0,279$).

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Na razini ustanova za obrazovanje odraslih statistički se značajnom pokazuje samo povezanost između procijenjenih prepreka i napretka na toj dimenziji i to na isti način kao i u svim dimenzijama do sada ($\rho=-0,453$).

Tablica 17. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P	MEDIJAN RANČ	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLENIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	46,23 45,71 27,69	,005	195,50 169,57 183,89	,072	172,08 161,58 184,80	,296	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	45,99 27,69	,001	192,00 157,78	,003	174,85 162,25	,258	16,68 13,43	,304
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	32,77 30,29	,738	178,19 194,47	,300	143,93 208,52	<,001	13,03 18,75	,085
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	61,05 39,57 34,11 36,27	,013	193,13 162,96 191,34 207,68	,051	- 137,58 164,17 226,38	<,001	- 13,03 18,75 -	,085
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	40,90 36,29 -	,615	194,57 133,81 186,32	<,001	164,97 169,93 181,26	,722	11,50 - 15,56	,375
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	39,77 - 60,20 31,67	,007	174,37 191,91 201,30 174,54	,347	137,06 163,01 186,87 211,89	<,001	11,75 - 16,60 18,75	,124

1.3.8. EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU

KLJUČNI NALAZI:

- U USPOREDBI S VEĆINOM OSTALIH DIMENZIJA INSTITUCIONALNOG UTJECAJA, PROCJENJUJE SE NEŠTO VEĆI UTJECAJ SUDJELOVANJA USTANOVA U PROJEKTIMA PROVEDENIM U OKVIRU PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA OVU DIMENZIJU.
- INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: POŠTIVANJE I UPOZNAVANJE RAZLIČITIH KULTURA, POZNAVANJE I RAZUMIJEVANJU OBRAZOVNIH SUSTAVA U DRŽAVAMA PARTNERIMA TE OSVIJEŠTENOST ZAPOSLENIKA O EUROPSKIM KULTURNIM I MORALNIM VREDNOTAMA.
- RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA TE VEĆI OBUHVAT I ZAPOSLENIKA I POLAZNIKA USTANOVA PROGRAMOM.
- NEMA RAZLIKA S OBZIROM NA SEKTORSKI PROGRAM.

Jedna od mjerenih dimenzija institucionalnog utjecaja Programa za cjeloživotno učenje odnosila se na implementaciju europske dimenzije u obrazovanje. Koncept europska dimenzija u obrazovanju može imati izrazito široko značenje, a njegova operacionalizacija uvelike ovisi o kontekstu istraživanja. U ovoj smo studiji pod europskom dimenzijom u obrazovanju podrazumijevali sljedeće: osviještenost zaposlenika o europskim kulturnim i moralnim vrednotama te svijest o zajedničkom europskom nasljeđu, potom poznavanje i razumijevanje obrazovnih sustava u državama partnerima, oblikovanje europskog identiteta i državljanstva, upoznavanje te poštivanje različitih kultura, i na kraju poznavanje europskih ustanova i njihovog djelovanja²².

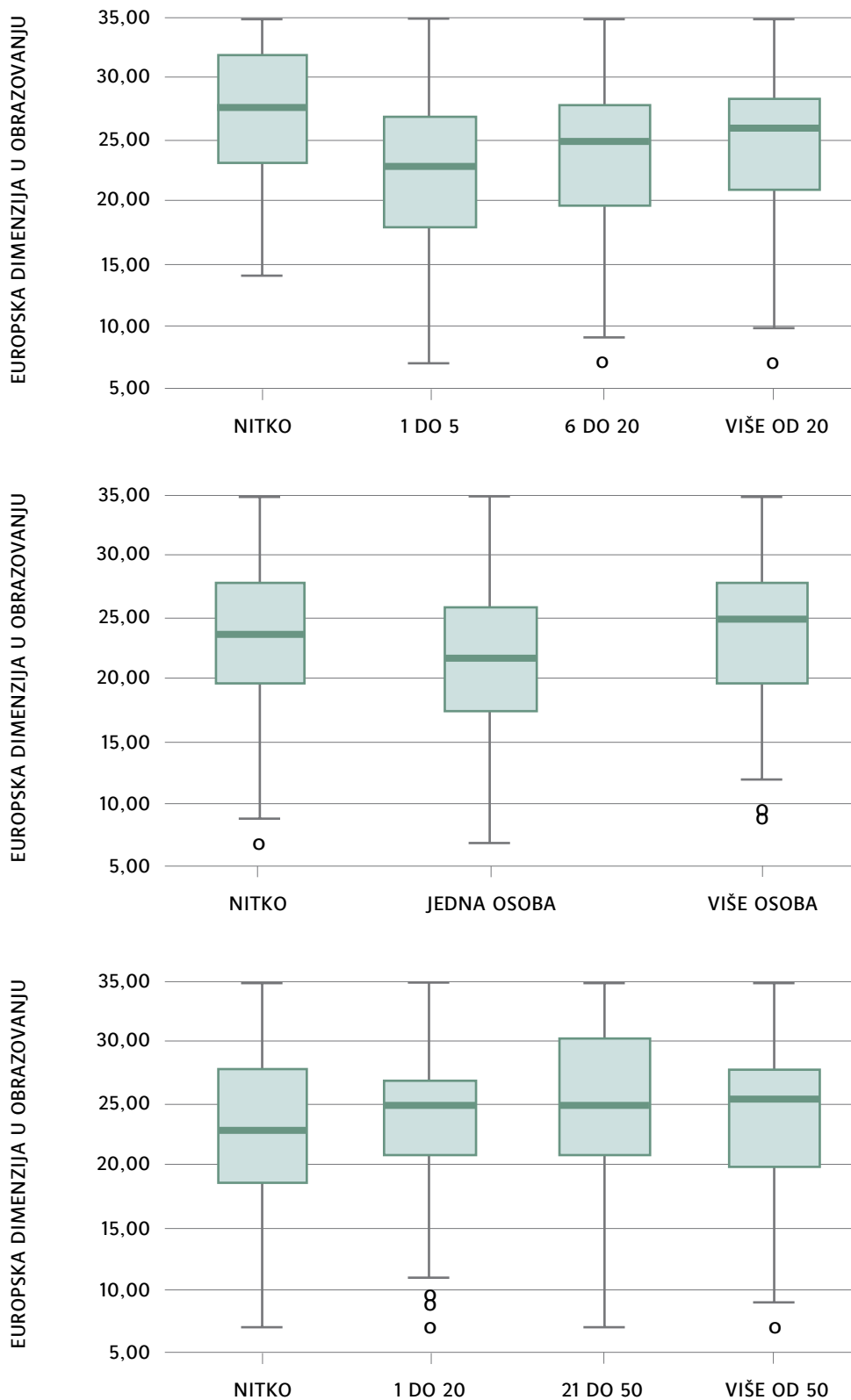
Kod te se dimenzije nalaze dvije čestice koje, ukupno gledano od svih čestica na svih 10 mjerenih dimenzija, ulaze u tri aktivnosti za koje je najviše ispitanika procijenilo da je sudjelovanje ustanova u projektima Programa za cjeloživotno učenje utjecalo na njihov napredak. To su poštivanje i upoznavanje različitih kultura (37%, odnosno 36% ispitanika procijenilo je da je sudjelovanje u projektima na napredak ovih aktivnosti utjecalo mnogo, a 23% da je utjecalo izrazito mnogo). Nadalje, među indikatorima s najvećim prepoznatim napretkom su i razumijevanje obrazovnih sustava u državama partnerima te osviještenost zaposlenika o europskim kulturnim i moralnim vrednotama. S druge strane, najmanji utjecaj na toj dimenziji procjenjuje se u pogledu oblikovanja europskog identiteta i državljanstva te u pogledu svijesti zaposlenika o zajedničkom europskom nasljeđu.

Prikupljeni podaci najprije su grupno analizirani s obzirom na sektorski program, obuhvat Programa za cjeloživotno učenje unutar obrazovnih ustanova, prepreke za sudjelovanje, prijenos znanja i vještina te veličinu ustanova.

S obzirom na vrstu sektorskog programa i broj projekata, nisu utvrđene statistički značajne razlike u postizanju napretka u europskoj dimenziji u obrazovanju, dok je obuhvat Programa za cjeloživotno učenje unutar ustanova rezultirao razlikama kod sva tri indikatora: broja odgojno-obrazovnih djelatnika, broja administrativnih djelatnika i broja polaznika obuhvaćenih aktivnostima Programa.

22, U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za sedam tvrdnji, pri čemu je Cronbach α iznosio 0,96 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

Grafikon 35. Europska dimenzija u obrazovanju – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



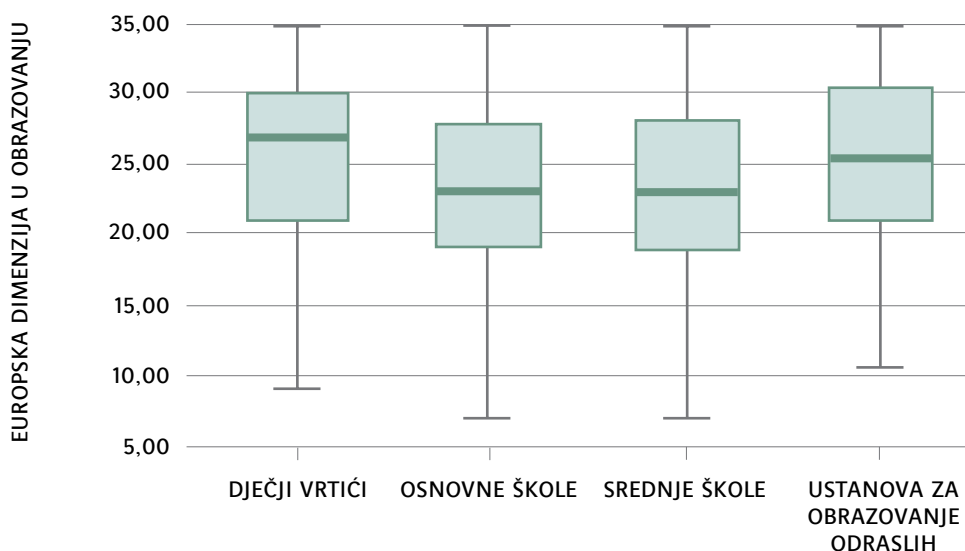
Analize su pokazale kako je najveći napredak u europskoj dimenziji u obrazovanju postignut u onim ustanovama u kojima niti jedan odgojno-obrazovni djelatnik nije sudjelovao u projektima Programa za cjeloživotno učenje. S obzirom da su sve ustanove obuhvaćene ovom studijom na neki način sudjelovale u Programu za cjeloživotno učenje, to znači da je kod onih ustanova u kojima nisu sudjelovali odgojno-obrazovni djelatnici većinom zapravo riječ o ravnateljima tih ustanova i o drugačijim vrstama projekata, s čime se utjecaj na toj dimenziji mogao ostvariti na drugačiji način. S druge strane, najmanji napredak u europskoj dimenziji u obrazovanju postignut je u onim ustanovama u kojima je sudjelovao mali broj odgojno-obrazovnih djelatnika »1 do 5«, potom u onima u kojima je sudjelovalo nešto više njih »6 do 20«, a još veći u onima u kojima ih je sudjelovalo više od 20. Što se tiče administrativnih djelatnika, napredak je u toj dimenziji manji u školama u kojima je samo jedan administrativni djelatnik sudjelovao u projektima Programa za cjeloživotno učenje, a nešto veći u školama u kojima ili nije sudjelovao niti jedan djelatnik ili je sudjelovalo više njih. I ovdje se pokazuje važnost sudjelovanja polaznika ustanova (djece, učenika) u projektima, pri čemu podaci sugeriraju kako je najefikasnije da u njima sudjeluje između 21 i 50 polaznika.

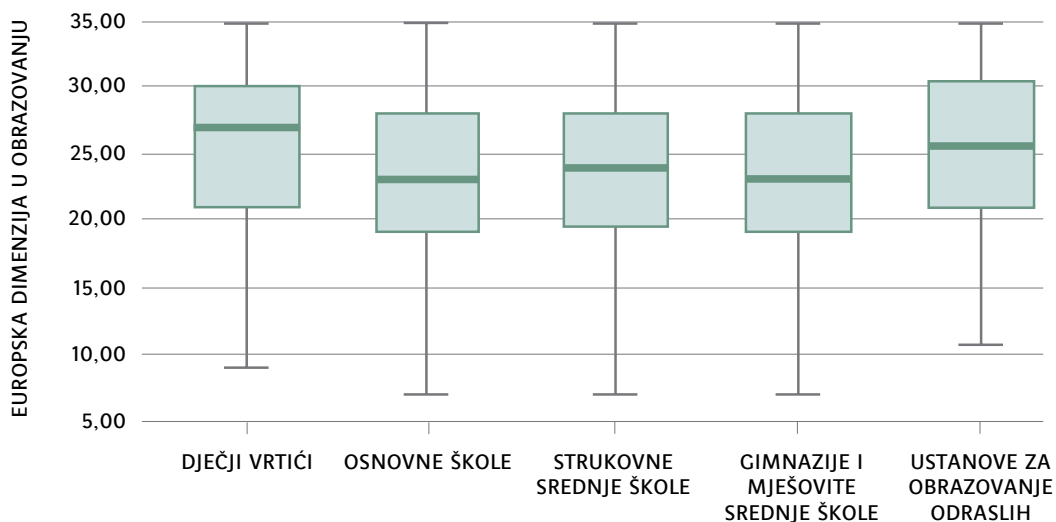
Indeks koji je mjerio prijenos znanja, vještina i iskustava sudionika mobilnosti slabo je, ali pozitivno i statistički značajno povezan s rezultatima na indeksu Europska dimenzija u obrazovanju ($\rho=0,123$), što znači da prenošenje znanja i iskustava stečenih sudjelovanjem na projektima Programa za cjeloživotno učenje drugim kolegama ipak ima određen utjecaj na povećanje europske dimenzije u obrazovanju u tim ustanovama. S druge strane, institucionalne prepreke onemogućuju taj napredak – utvrđena je negativna korelacija umjerene jačine između indeksa procijenjenih institucionalnih prepreka i indeksa Europske dimenzije u obrazovanju ($\rho=-0,351$).

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

Procijenjeni napredak u ovoj dimenziji analiziran je i prema vrsti ustanove (dodatno i prema tipu srednjoškolskih programa) te prema veličini ustanove. Rezultati pokazuju da je procijenjeni napredak u europskoj dimenziji u obrazovanju najmanji u osnovnim i srednjim školama, potom u ustanovama za obrazovanje odraslih, dok je najveći u dječjim vrtićima. Između gimnazija i srednjih strukovnih škola nema statistički značajne razlike.

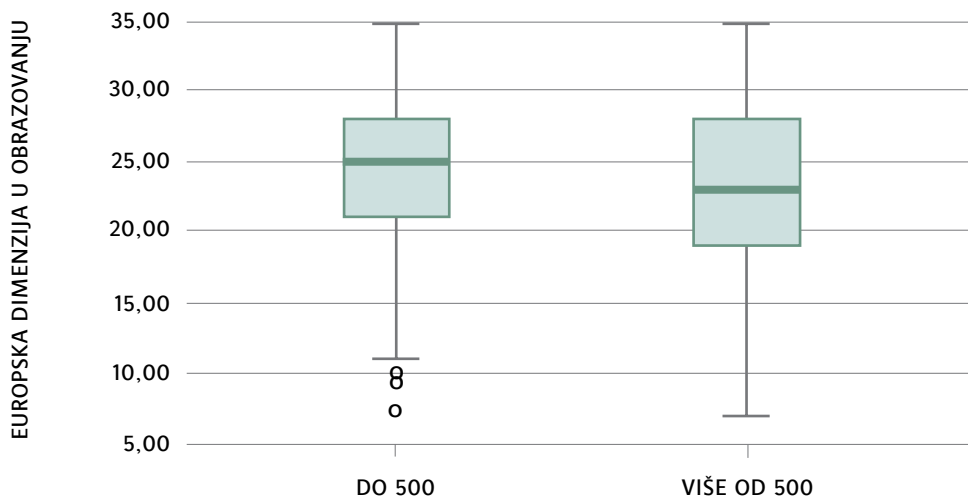
Grafikon 36. Europska dimenzija u obrazovanju prema vrsti ustanove





Za veličinu ustanove relevantnim se pokazao indikator broja polaznika ustanove, ali ne i broja zaposlenika. Naime, procijenjeni napredak na indeksu Europska dimenzija u obrazovanju veći je u manjim ustanovama, odnosno u onima s do 500 polaznika.

Grafikon 37. Europska dimenzija u obrazovanju prema veličini ustanove (broj polaznika)



DJEČJI VRTIĆI

Napredak europske dimenzije u obrazovanju (ovdje bi zapravo prikladnije bilo reći u odgoju) u dječjim se vrtićima razlikuje s obzirom na veličinu vrtića, broj odgojno-obrazovnih djelatnika i broj djece koja su sudjelovala u Programu za cjeloživotno učenje. Što se tiče veličine ustanove mjerene brojem zaposlenika, najveći je napredak u toj dimenziji postignut u vrtićima koji imaju između 50 i 100 zaposlenika, a odmah potom u manjim vrtićima s manje od 50 zaposlenika. Mnogo je manji napredak u velikim dječjim vrtićima s više od 100 zaposlenika. Sukladan je tome i nalaz da je napredak veći u onim vrtićima s manjim brojem djece (do 500). Analiza razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali u Programu za cjeloživotno učenje pokazuje kako je najveći procijenjeni napredak u dječjim vrtićima u kojima nitko od odgojno-obrazovnih djelatnika nije sudjelovao u projektima Programa za cjeloživotno učenje. Potom slijede dječji vrtići u kojima je sudjelovao velik broj osoblja (više od 20), a najmanji je u onim vrtićima u kojima je sudjelovalo manje od 20 osoba. Analiza prema broju djece koja su sudjelovala u projektima navodi na zaključak kako je u dječjim vrtićima za napredak u europskoj dimenziji u obrazovanju/odgoju najefikasnije ako u projektima sudjeluje od 20 do 50 djece, jer se kod sudjelovanja većeg broja djece ovaj efekt znatno smanjuje. U dječjim je vrtićima i najjače izražena negativna povezanost institucionalnih prepreka za sudjelovanje u projektima s napretkom u postizanju zastupljenosti europske dimenzije u obrazovanju ($\rho=-0,589$).

OSNOVNE ŠKOLE

U osnovnim se školama relevantnim varijablama za utvrđivanje razlika među školama pokazuju sva tri indikatora institucionalnog obuhvata Programa za cjeloživotno učenje: broj odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika te broj učenika koji su sudjelovali u projektima. Najveći je napredak u europskoj dimenziji u obrazovanju u onim osnovnim školama u kojima je sudjelovao velik broj odgojno-obrazovnih djelatnika (više od 20), više administrativnih djelatnika, ali mali broj učenika – do 20. Također, i tu postoji negativan utjecaj institucionalnih prepreka za sudjelovanje škola u projektima Programa za cjeloživotno učenje koji umanjuje napredak u toj dimenziji ($\rho=-0,336$), premda je ta povezanost slabije izražena nego u dječjim vrtićima.

SREDNJE ŠKOLE

U srednjim je školama situacija nešto drugačija nego u osnovnim. Broj provedenih projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje u kojima je škola sudjelovala pokazuje se relevantnom varijablom pri potrazi za razlikama među školama, pri čemu škole s većim brojem provedenih projekata iskazuju i veći procijenjeni napredak u europskoj dimenziji u obrazovanju. Broj odgojno-obrazovnih djelatnika i učenika koji su sudjelovali u Programu za cjeloživotno učenje ovdje se jasnije prepoznaje kao relevantan faktor, na način da konzistentno povećanje broja u obje skupine korisnika Programa pridonosi povećanju napretka u europskoj dimenziji u obrazovanju u njihovim školama. Prijenos znanja, vještina i iskustava onih zaposlenika koji su sudjelovali u projektima Programa za cjeloživotno učenje svojim kolegama jedino se u srednjim školama pokazao pozitivno povezanim s napretkom u europskoj dimenziji u obrazovanju, premda je jačina te povezanosti prilično slaba ($\rho=0,202$). Dodatno, utvrđena je i negativna povezanost indeksa procijenjenih institucionalnih prepreka i napretka u europskoj dimenziji u obrazovanju, iako u nešto slabijoj mjeri nego u ostalim vrstama odgojno-obrazovnih ustanova ($\rho=-0,283$).

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Za razliku od svih drugih vrsta odgojno-obrazovnih ustanova, kod ustanova za obrazovanje odraslih broj odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali u Programu za cjeloživotno učenje nije se pokazao statistički značajnim prediktorom napretka u europskoj dimenziji u obrazovanju. No, razlike postoje s obzirom na broj administrativnih djelatnika i broj polaznika ustanova koji su sudjelovali u Programu. Veći procijenjeni napredak u toj dimenziji utvrđen je u onim ustanovama za obrazovanje odraslih u kojima je više administrativnih djelatnika sudjelovalo u Programu te u kojima su u Programu sudjelovali i njihovi polaznici, s time da je utjecaj nešto veći u ustanovama u kojima je sudjelovalo od 21 do 50 polaznika u odnosu na ustanove u kojima je sudjelovalo više od 50 polaznika. Procijenjene institucionalne prepreke za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje i ovdje imaju negativan utjecaj na napredak u provođenju europske dimenzije u obrazovanju ($\rho=-0,368$).

Tablica 18. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Europska dimenzija u obrazovanju, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLENIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	42,57 49,96 27,67	,003	191,43 174,03 161,50	,241	171,74 162,23 181,89	,409	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	46,00 27,67	,001	187,85 165,99	,059	172,94 163,22	,382	14,96 15,03	,983
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	33,66 23,07	,154	180,97 177,66	,833	155,73 186,55	,005	13,21 18,40	,118
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	59,73 36,03 36,50 43,86	,020	200,00 156,36 196,32 208,48	,003	- 141,22 172,47 201,12	<,001	- 13,21 18,40 -	,118
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	41,74 27,57 -	,122	183,17 154,92 199,54	,031	167,59 163,19 156,98	,862	6,38 - 16,38	,029
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	39,13 - 59,95 33,64	,012	173,05 211,34 189,75 163,43	,049	140,20 171,58 183,45 189,37	,004	10,39 - 21,10 18,40	,016

1.3.9. OSOBNI RAZVOJ POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA)

KLJUČNI NALAZI:

- U USPOREDBI S OSTALIM DIMENZIJAMA INSTITUCIONALNOG UTJECAJA, ZA OVU JE DIMENZIJU PROCIJENJEN NAJVEĆI NAPREDAK.
- INDIKATORI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: POŠTIVANJE RAZLIČITOSTI I ZANIMANJE POLAZNIKA ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA ZA DRUGE EUROPSKE DRŽAVE I NJIHOVE KULTURE, RAZVIJANJE ŽELJE ZA SURADNJOM S VRŠNJACIMA IZ ZEMLJE I INOZEMSTVA TE MOTIVIRANOST ZA UČENJE STRANIH JEZIKA.
- RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI BROJ PROVEDENIH PROJEKATA TE VEĆI OBUHVAT I ZAPOSLENIKA I POLAZNIKA ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA PROGRAMOM.
- SEKTORSKI PROGRAMI S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: GRUNDTVIG I LEONARDO DA VINCI.
- NEMA RAZLIKA S OBZIROM NA VRSTU ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE.

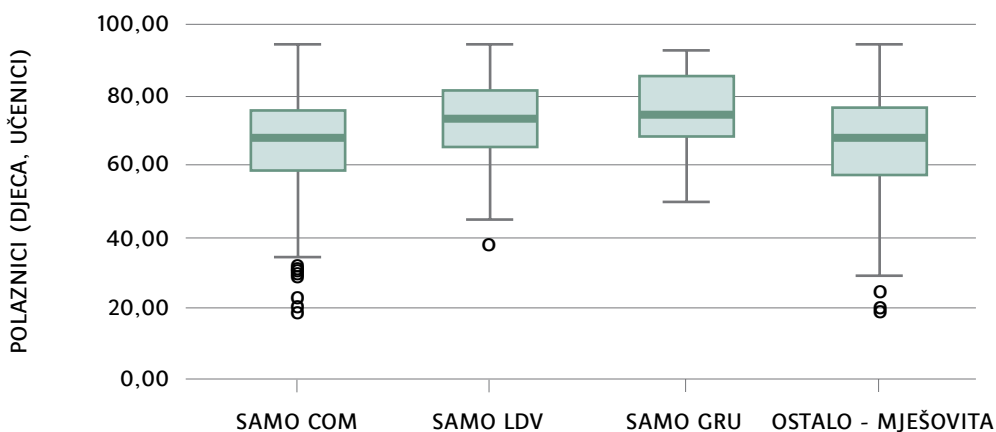
Još jedna od važnih dimenzija potencijalnoga institucionalnog utjecaja sudjelovanja u projektima Programa za cjeloživotno učenje jest ona koja se odnosi na osobni razvoj samih polaznika (djece, učenika) tih ustanova. Ta je dimenzija najveća prema broju indikatora te je u nju uključeno 19 čestica. Čestice se odnose na osviještenost polaznika o jezičnim razlikama u Europi, zanimanje za druge europske države i njihove kulture te poštivanje različitosti, zatim na njihovo znanje stranih jezika, motiviranost za učenje stranih jezika te samopouzdanje u njihovom korištenju i želju za suradnjom s vršnjacima iz zemlje i inozemstva. Nadalje, potencijalni napredak mogao se dogoditi i u razvoju njihovih informacijsko-komunikacijskih i računalnih vještina, u razvoju poduzetnosti i samoinicijativnosti, njihovim suradničkim vještinama, izražavanju kreativnih sposobnosti i kritičkom mišljenju. Uključeni su također i indikatori koji se odnose na njihovo poznavanje i korištenje strategija učenja i želju za stjecanjem novog znanja te indikatori koji se tiču odnosa odgojno-obrazovnih djelatnika s polaznicima (djecom/učenicima), stvaranja demokratskog okružja u radu s polaznicima, uključivanja polaznika u donošenje odluka te provedbe dodatnih aktivnosti za polaznike²³.

Za ovu je dimenziju, ukupno gledano, procijenjen najveći napredak. Od svih navedenih indikatora, ispitanici su procijenili da je, zahvaljujući sudjelovanju njihovih ustanova u projektima Programa za cjeloživotno učenje, do najvećeg napretka u osobnom razvoju polaznika došlo u poštivanju različitosti i zanimanju polaznika ispitanih odgojno-obrazovnih ustanova za druge europske države i njihove kulture. Poštivanje različitosti kod polaznika odgojno-obrazovnih ustanova je, ukupno gledano, od svih čestica na svih 10 mjerenih dimenzija, aktivnost za koju je najviše ispitanika procijenilo da je sudjelovanje ustanova u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje utjecalo na njezin napredak (37% ispitanika procjenjuje da je utjecalo mnogo, a čak 24% da je utjecalo izrazito mnogo). Nadalje, visoko je ocijenjen i napredak u razvijanju želje polaznika za suradnjom s vršnjacima iz zemlje i inozemstva te njihova motiviranost za učenje stranih jezika. Gotovo svi ostali indikatori na toj dimenziji imaju prilično visoke postotke odgovora u kategorijama koje označavaju velik i vrlo velik utjecaj tih projekata, stoga se može zaključiti kako je sudjelovanje ustanova u Programu za cjeloživotno učenje imalo najveći utjecaj upravo na polaznike tih ustanova. Najmanji utjecaj Programa, no ne i zanemariv, ispitanici su procijenili na poznavanje i korištenje strategija učenja te na razvoj poduzetnosti i samoinicijativnosti.

23, U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za 19 tvrdnji, pri čemu je Cronbach α iznosio 0,98 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

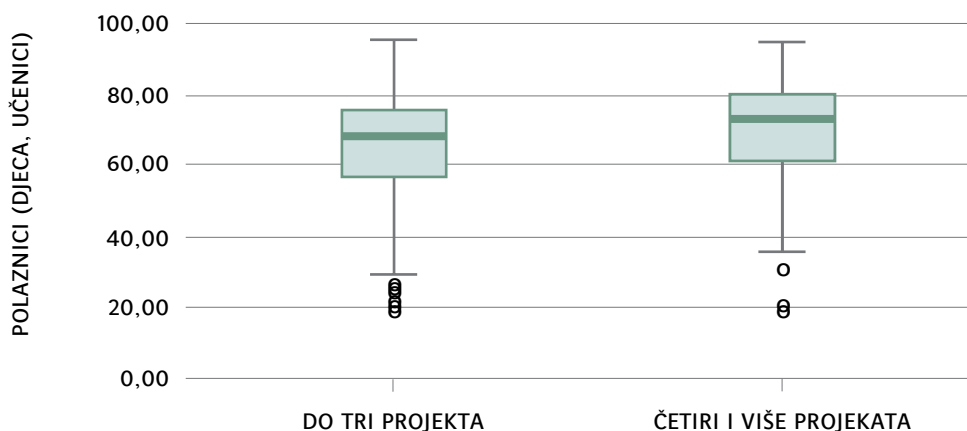
Analiza razlika u procijenjenom napretku u dimenziji koja se odnosi na osobni razvoj polaznika ustanova s obzirom na sektorski program koji se u ustanovi provodio pokazuje da ustanove u kojima su provodeni samo projekti iz programa Leonardo da Vinci te samo iz programa Grundtvig imaju ostvaren viši napredak od ustanova u kojima su bili provodeni projekti samo iz programa Comenius i od ustanova u kojima su bili provodeni projekti iz različitih sektorskih programa (uključujući i Transverzalni program).

Grafikon 38. Osobni razvoj polaznika (djece, učenika) – razlika prema programu



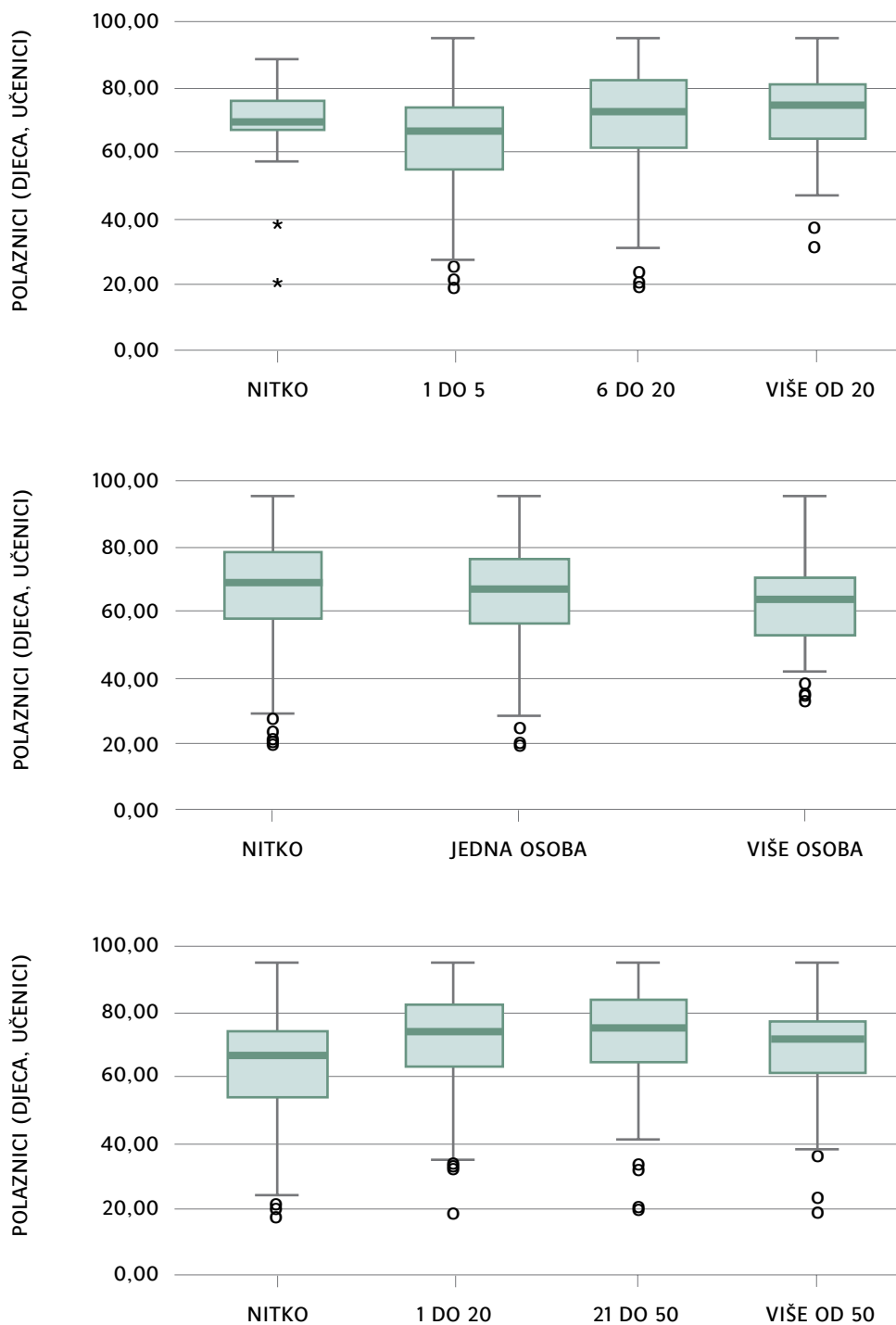
Razlika prema broju projekata provedenih u sklopu Programa za cjeloživotno učenje također se pokazala statistički značajnom: ustanove koje su sudjelovale u većem broju projekata (četiri ili više) pokazuju veći napredak na toj dimenziji.

Grafikon 39. Osobni razvoj polaznika (djece, učenika) – razlika prema broju projekata



Postoje također i razlike s obzirom na broj uključenih sudionika u te projekte, pri čemu su razlike prisutne i s obzirom na broj odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika i s obzirom na broj polaznika, odnosno djece i učenika koji su u projektima sudjelovali.

Grafikon 40. Osobni razvoj polaznika (djece, učenika) – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.



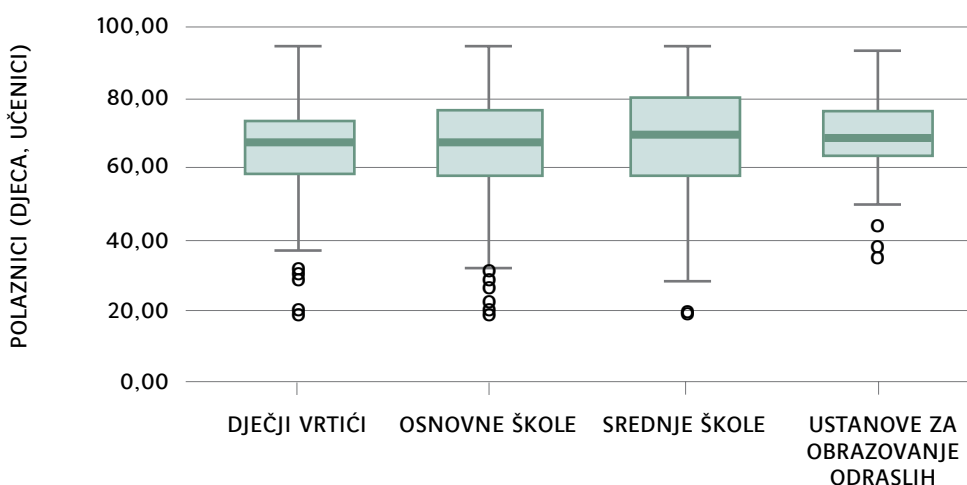
S obzirom na broj odgojno-obrazovnog osoblja, utvrđeno je kako ustanove u kojima je mali broj zaposlenika (jedan do pet) sudjelovao u projektima Programa za cjeloživotno učenje imaju na toj dimenziji niži rang od svih ostalih skupina koje se međusobno statistički značajno ne razlikuju. Kod broja administrativnih djelatnika najniži rang imaju ustanove u kojima je sudjelovala jedna osoba, zatim ustanove u kojima nije sudjelovala niti jedna osoba, a najviši one u kojima je sudjelovalo više zaposlenika u administraciji. Što se tiče broja polaznika ustanove, ustanove u kojima polaznici, odnosno djeca i učenici nisu uopće sudjelovali u projektima Programa za cjeloživotno učenje imaju na toj dimenziji niži rang od svih ostalih ustanova u kojima su polaznici sudjelovali u projektima, dok među njima nema međusobnih razlika s obzirom na njihov broj.

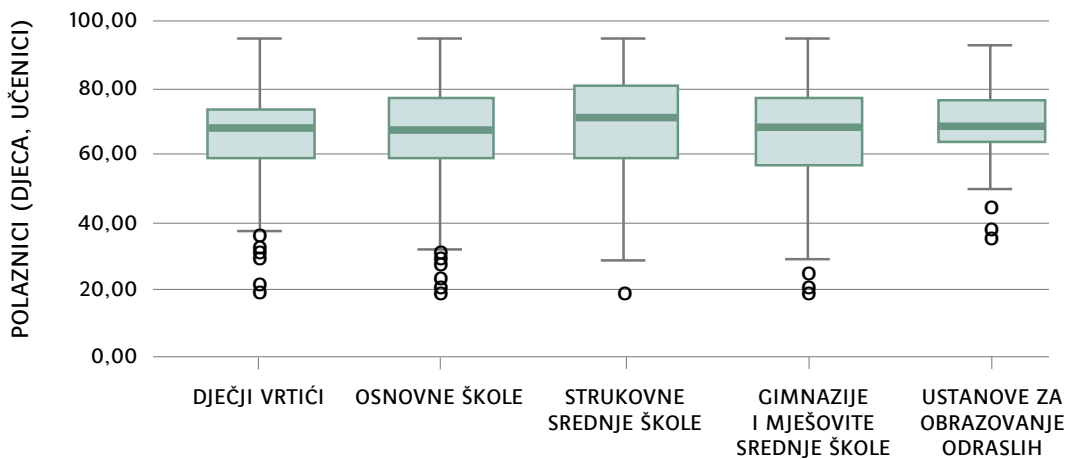
Utvrđene su i slabe, ali statistički značajne povezanosti te dimenzije s prijenosom znanja, vještina i iskustava sudionika projekata mobilnosti svojim kolegama te s procijenjenim institucionalnim preprekama za sudjelovanje ustanova u projektima Programa za cjeloživotno učenje. Što je veći prijenos znanja, vještina i iskustava onih zaposlenika koji su sudjelovali u projektima usmjeren na njihove kolege, to je veći i napredak u osobnom razvoju polaznika tih ustanova, dok prepreke unutar ustanova za njihovo sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje taj efekt umanjuju.

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

Procijenjeni napredak u ovoj dimenziji analiziran je i prema vrsti ustanove i srednjoškolskih programa te prema veličini ustanove. Iako podaci na uzorku pokazuju određene, doduše vrlo male, razlike u ovoj dimenziji između dječjih vrtića, osnovnih i srednjih škola te ustanova za obrazovanje odraslih, te razlike nisu statistički značajne i ne mogu se generalizirati na populaciju. Drugim riječima, možemo zaključiti da sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje u jednakoj mjeri pridonosi napretku u ovoj dimenziji na različitim (odgojno-)obrazovnim razinama.

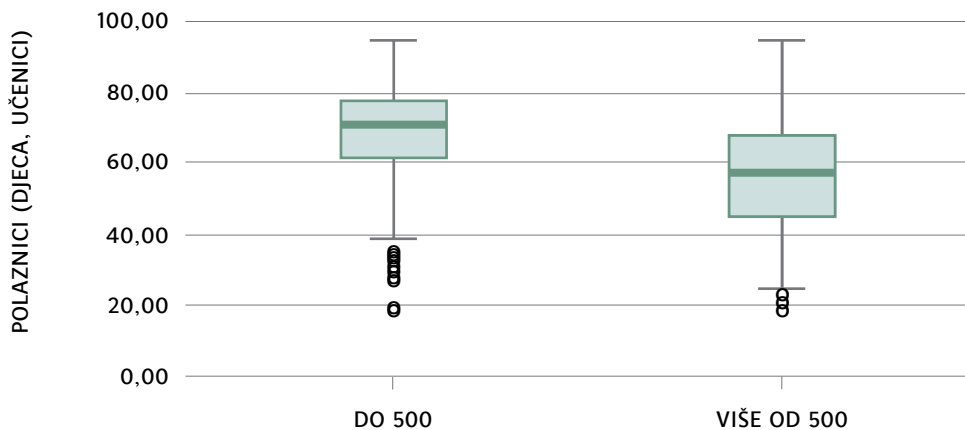
Grafikon 41. Osobni razvoj polaznika (djece, učenika) prema vrsti ustanove





Što se tiče veličine ustanova, utvrđena je razlika samo s obzirom na broj polaznika tih ustanova, ali ne i s obzirom na broj njihovih zaposlenika. Procijenjeni napredak u osobnom razvoju polaznika ustanova je veći u manjim ustanovama, odnosno u onima s do 500 polaznika.

Grafikon 42. Osobni razvoj polaznika (djece, učenika) prema veličini ustanove (broj polaznika)



DJEČJI VRTIĆI

Za dječje su vrtiće utvrđene razlike u procijenjenom napretku u ovoj dimenziji s obzirom na ukupan broj djece u vrtiću te s obzirom na broj djece koja su sudjelovala u projektima Programa za cjeloživotno učenje. Podaci pokazuju da je napredak veći u manjim dječjim vrtićima (s do 500 djece) te u onim vrtićima u kojima je sudjelovao srednji broj djece, odnosno između 21 i 50 njih. Taj se nalaz može protumačiti mogućnošću intenzivnijeg rada s djecom u manjim dječjim vrtićima i većom mogućnošću utjecaja ukoliko sudjelovanje u projektima nije masovno, već optimizirano manjim, ali intenzivnijim grupnim radom. Naravno, i tu su institucionalne prepreke za sudjelovanje u projektima otegotni faktor, pri čemu je jačina povezanosti indeksa procijenjenih institucionalnih prepreka s tom dimenzijom umjerena ($\rho=-0,499$).

OSNOVNE ŠKOLE

Među osnovnim školama postoje razlike u procijenjenom napretku u osobnom razvoju učenika s obzirom na ukupan broj učenika u školi te s obzirom na obuhvat koji je Program za cjeloživotno učenje u školi imao, odnosno na broj uključenih odgojno-obrazovnih i administrativnih djelatnika te broj uključenih učenika. Sudjelovanje osnovnih škola u projektima u okviru Programa za cjeloživotno učenje imao je najviše utjecaja na učenike u manjim školama s do 500 učenika, potom u školama u kojima je u Programu za cjeloživotno učenje sudjelovalo od 6 do 20 odgojno-obrazovnih djelatnika, više od jednog administrativnog djelatnika te do 50 učenika. Institucionalne prepreke slabo, ali negativno utječu na postizanje napretka u ovoj dimenziji ($\rho=-0,268$).

SREDNJE ŠKOLE

Razlike u utjecaju koji je sudjelovanje srednjih škola u Programu za cjeloživotno učenje imalo na osobni razvoj učenika tih škola slične su onima utvrđenim u osnovnim školama, no s nekim specifičnostima. I tu se, kao i kod osnovnih škola (a i svih ostalih obrazovnih ustanova), pokazuje veći procijenjeni utjecaj na njihove polaznike u manjim ustanovama, odnosno u školama koje imaju do 500 učenika. No, kod srednjih se škola kao statistički značajna varijabla ističe i broj projekata u kojima je škola sudjelovala, pri čemu je napredak veći u školama koje su sudjelovale u više (četiri i više) projekata. Nadalje, napredak je veći u onim školama u kojima je sudjelovao veći broj odgojno-obrazovnih djelatnika i veći broj učenika, te za obje ove varijable možemo primijetiti da je s većim obuhvatom tih ciljnih skupa veći i napredak učenika tih škola. Institucionalne prepreke i tu su slabo negativno, ali statistički značajno, povezane s postizanjem napretka ($\rho=-0,225$).

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Rezultati koji se odnose na postizanje napretka osobnom razvoju polaznika ustanova za obrazovanje odraslih najbliži su rezultatima koji se odnose na srednje škole. Naime, i tu je napredak veći u ustanovama s manjim brojem polaznika (do 500), potom u ustanovama koje su sudjelovale u većem broju projekata te u onima u kojima je sudjelovao veći broj obrazovnog osoblja i veći broj polaznika. Sukladno nalazima u svim ostalim vrstama odgojno-obrazovnih ustanova, ponovno se pokazuje kako institucionalne prepreke imaju negativan utjecaj na postizanje napretka u toj dimenziji ($\rho=-0,444$).

Tablica 19. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Osobni razvoj polaznika (dijete, učenika), odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLENIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	43,97 44,60 31,73	,086	191,62 172,32 184,14	,233	175,23 161,16 179,65	,366	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	44,26 31,73	,027	189,60 162,52	,020	180,68 158,49	,046	18,39 11,83	,037
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	32,69 30,93	,813	181,78 172,75	,566	154,83 186,98	,004	11,34 21,95	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	52,68 39,36 38,61 35,91	,297	176,83 148,16 208,14 183,90	<,001	- 141,48 168,10 208,41	<,001	- 11,34 21,95 -	,001
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	41,62 28,79 -	,163	178,67 157,96 210,44	,010	167,25 155,30 163,26	,817	9,50 - 15,88	,161
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	38,63 - 61,75 34,11	,007	162,47 228,30 217,85 166,51	<,001	133,33 175,49 183,82 193,71	<,001	8,93 - 18,10 21,95	,001

1.3.10. OSOBE S INVALIDITETOM I OSOBE S MANJE MOGUĆNOSTI

KLJUČNI NALAZI:

- U USPOREDBI S VEĆINOM OSTALIH DIMENZIJA INSTITUCIONALNOG UTJECAJA, PROCJENJUJE SE NEŠTO MANJI UTJECAJ SUDJELOVANJA USTANOVA U PROJEKTIMA PROVEDENIM U OKVIRU PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA TU DIMENZIJU.
- INDIKATOR S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: PRUŽANJE PODRŠKE POLAZNICIMA IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA.
- RELEVANTNI FAKTORI ZA VEĆI NAPREDAK: VEĆI OBUHVAT ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA PROGRAMOM, A UMJEREN OBUHVAT POLAZNIKA - ZA PRUŽANJE PODRŠKE I INKLUZIJU TIH SKUPINA VAŽNO JE OPTIMIZIRATI BROJ DJECE I UČENIKA UKLJUČENIH U PROJEKTE KAKO BI OSTALO DOVOLJNO PROSTORA ZA NJIHOVU INKLUZIJU, DOK MASOVNIJE UKLJUČIVANJE DJECE I UČENIKA U PROJEKTE SMANJUJE TAJ EFEKT.
- SEKTORSKI PROGRAM S NAJMANJIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: GRUNDTVIG.
- USTANOVE S NAJVEĆIM PREPOZNATIM NAPRETKOM: DJEČJI VRTIĆI.

Posljednja ispitivana dimenzija procijenjenih institucionalnih promjena odnosila su se na osobe s invaliditetom (i/ili teškoćama u razvoju²⁴) te na osobe s manje mogućnosti. U ovoj je studiji pojam osoba s manje mogućnosti operacionaliziran na način da se ispitanike pitalo o polaznicima (djeci i učenicima) iz socijalno ugroženih skupina, pri čemu su, kao primjer, navedena djeca i učenici iz siromašnih obitelji, romskih obitelji i sl. Ispitanici su bili upitani da procijene u kojoj je mjeri sudjelovanje njihove ustanove u projektima Programa za cjeloživotno učenje utjecalo na postizanje napretka u svakoj od četiri ponuđene aktivnosti vezane za te dvije ciljne skupine: pružanju podrške polaznicima s invaliditetom i/ili teškoćama u razvoju; njihovom uključivanju, odnosno inkluziji; pružanju podrške polaznicima iz socijalno ugroženih skupina i njihovom uključivanju, odnosno inkluziji²⁵.

Ukupno gledano, indikatori te dimenzije imaju, u usporedbi sa svim ostalim mjerenim dimenzijama institucionalnog utjecaja, najmanje postotke odgovora u kategorijama koji označavaju velik i vrlo velik utjecaj projekata provedenih u okviru Programa za cjeloživotno učenje. Stoga se može zaključiti kako je sudjelovanje ustanova u Programu za cjeloživotno učenje najmanje utjecalo na načine na koje se odgojno-obrazovne ustanove odnose prema polaznicima s invaliditetom i onima s manje mogućnosti. Od navedenih čestica najveći se utjecaj ipak pripisuje pružanju podrške polaznicima iz socijalno ugroženih skupina (21% ispitanika smatra da je sudjelovanje u projektima na napredak utjecalo mnogo, a 7% izrazito mnogo), potom slijede inkluzija polaznika iz socijalno ugroženih skupina pa inkluzija polaznika s invaliditetom, dok je najmanji napredak postignut u pružanju podrške polaznicima s invaliditetom.

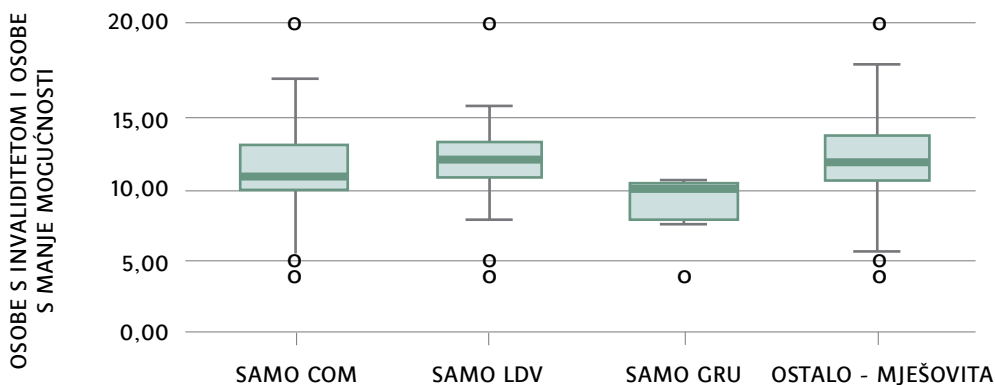
I ta je dimenzija analizirana prvo za sve ispitane ustanove zajedno s obzirom na sektorski program, obuhvat Programa za cjeloživotno učenje unutar obrazovnih ustanova, prepreke za sudjelovanje te veličinu ustanova.

24, Sukladno odredbama članka 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, učenici s teškoćama su: (1) učenici s teškoćama u razvoju, (2) učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, te (3) učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

25, U konstrukciji indeksa napravljena je validacija skale za četiri tvrdnje, pri čemu je Cronbach α iznosio 0,95 što potvrđuje konzistentnost izmjerene dimenzije.

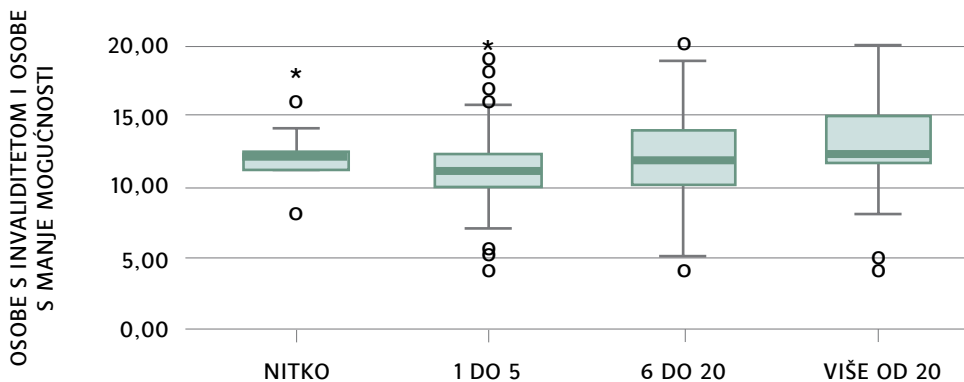
Pogledamo li razlike u procijenjenom napretku u odnosu prema osobama s invaliditetom i osobama s manje mogućnosti s obzirom na sektorski program u kojemu su ustanove sudjelovale, uočljivo je kako ustanove koje su sudjelovale samo u programu Grundtvig na tom indeksu imaju niži rezultat od svih ostalih ustanova. Analize pokazuju da te ustanove imaju statistički značajno niži rezultat od svih ostalih ustanova, dok se ostale skupine međusobno ne razlikuju. Drugim riječima, iako sve ispitane ustanove zahvaljujući sudjelovanju u projektima Programa za cjeloživotno učenje pokazuju određen napredak u pružanju podrške i inkluziji osoba s invaliditetom i osoba s manje mogućnosti, taj je napredak najslabiji u ustanovama koje su sudjelovale samo u programu Grundtvig.

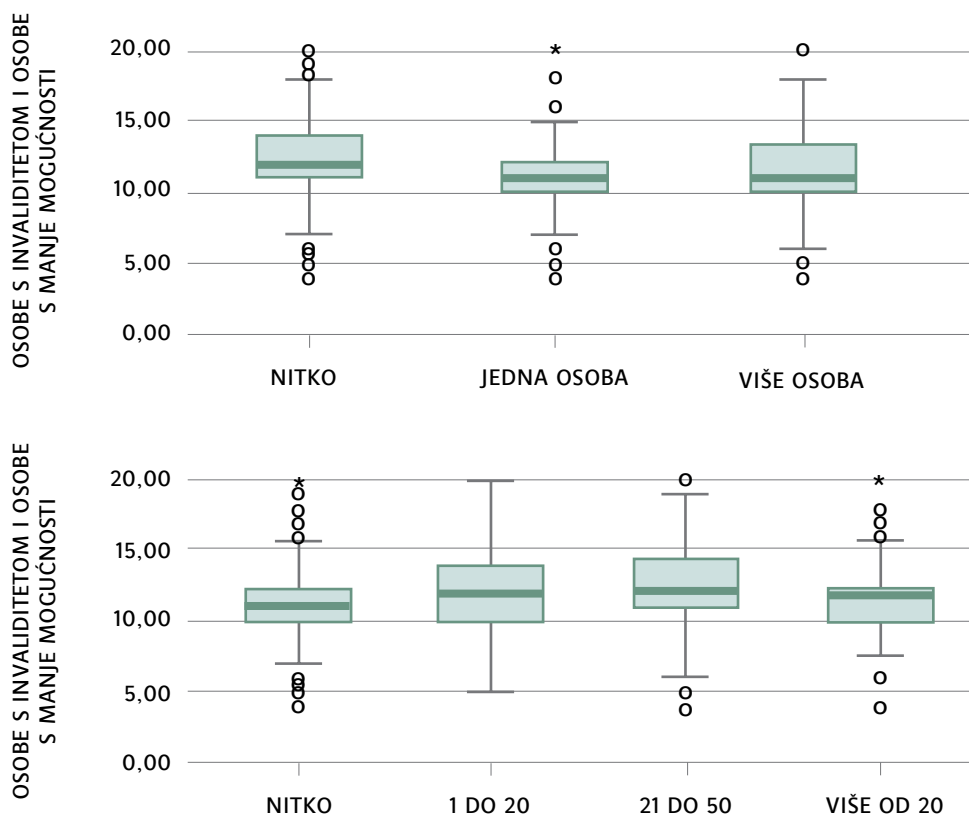
Grafikon 43. Osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti – razlika prema sektorskom programu



Razlike prema broju projekata provedenih u okviru Programa za cjeloživotno učenje nisu se pokazale statistički značajnima za odnos prema osobama s invaliditetom i osobama s manje mogućnosti. No, postoje razlike s obzirom na broj uključenih sudionika u te projekte što se odnosi kako na odgojno-obrazovno i administrativno osoblje tako i na broj polaznika, odnosno djece i učenika koji su sudjelovali u projektima.

Grafikon 44. Osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti – razlika prema broju odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i polaznika koji su sudjelovali u nekom od sektorskih programa Programa za cjeloživotno učenje u razdoblju od 2009. do 2014.





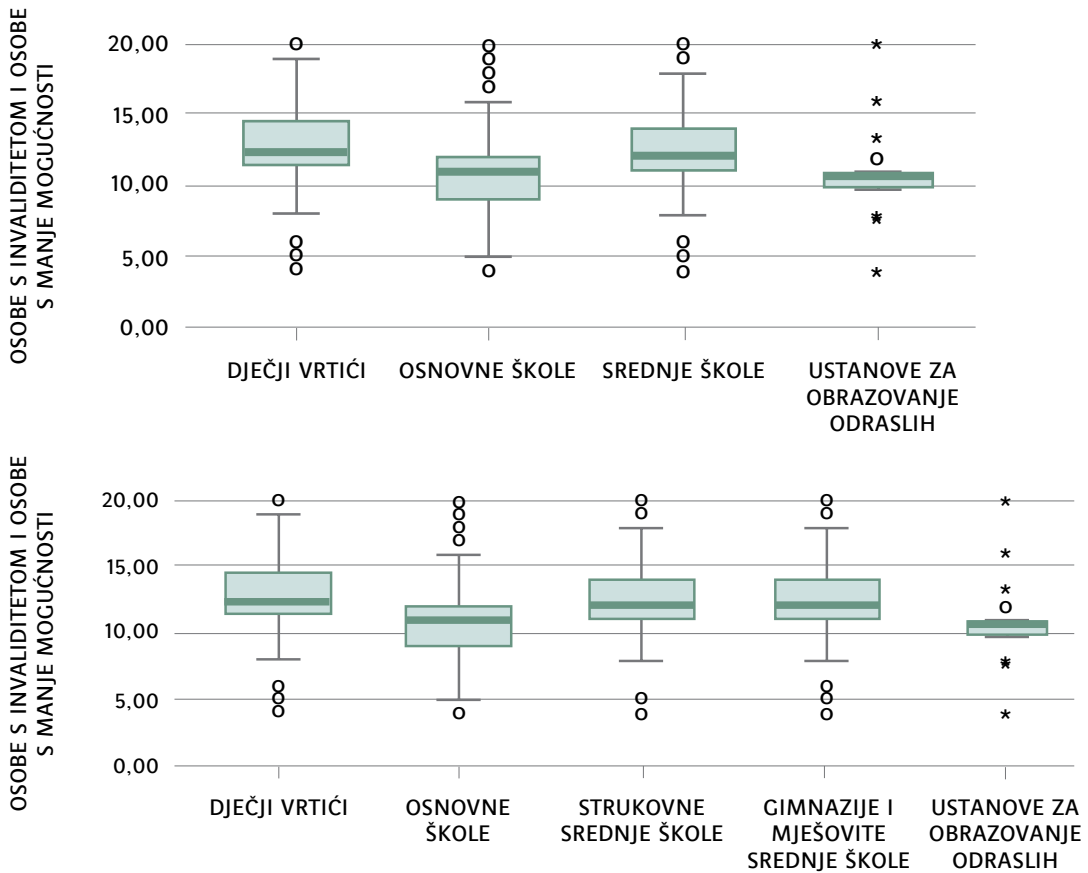
Što se tiče odgojno-obrazovnih djelatnika, neparametrijsko testiranje pokazuje kako je u skupini ustanova u kojima je u projektima Programa za cjeloživotno učenje sudjelovala jedna do pet osoba, najniži procijenjeni napredak prema osobama s invaliditetom i s manje mogućnosti, dok je napredak najveći u ustanovama u kojima je sudjelovalo više od 20 odgojno-obrazovnih djelatnika. Situacija s administrativnim osobljem na prvi je pogled nelogična jer analize pokazuju kako ustanove u kojima je u projektima sudjelovao jedan ili više administrativnih djelatnika imaju niži rang od ustanova u kojima niti jedan administrativni djelatnik nije sudjelovao u projektima Programa za cjeloživotno učenje. No, može se pretpostaviti kako je tome tako iz razloga što administrativni djelatnici u tim ustanovama nemaju mnogo osobnog doticaja sa svojim polaznicima, pa tako ni s polaznicima koji su osobe s invaliditetom ili s manje mogućnosti, te je njihovo sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje bilo orijentirano na neka druga područja stručnog usavršavanja. Za razliku od toga, uključenost samih polaznika (djece, učenika) u projekte Programa za cjeloživotno učenje vrlo jasno pokazuje važnost njihove uključenosti u postizanju napretka u pružanju podrške i inkluziji osoba s invaliditetom i s manje mogućnosti. Analize, naime, pokazuju kako ustanove u kojima nitko od polaznika nije sudjelovao u projektima na tom indeksu imaju najniži rang. Potom slijede ustanove u kojima je sudjelovalo do 20 polaznika, pa više od 50 polaznika, dok najviši rang imaju ustanove u kojima je sudjelovalo od 21 do 50 polaznika. Čini se kako je za pružanje podrške i inkluziju tih skupina važno optimizirati broj djece i učenika uključenih u projekte kako bi ostalo dovoljno prostora za njihovu inkluziju, dok masovnije uključivanje djece i učenika u projekte taj efekt nešto smanjuje.

I kod te se dimenzije pokazuje da su procijenjene prepreke za sudjelovanje u Programu statistički značajne ($p=-0,162$), iako je ta povezanost vrlo slabe jačine. Drugim riječima, niža razina prepoznavanja prepreka upućuje na nešto višu razinu procijenjenog napretka u odnosu prema osobama s invaliditetom i osobama s manje mogućnosti. Prijenos znanja i vještina statistički se nije pokazao značajno povezan s tom dimenzijom.

PREMA VRSTI I VELIČINI USTANOVE

Procijenjeni napredak u ovoj dimenziji analiziran je i prema vrsti ustanove i vrsti srednjoškolskog programa te prema veličini ustanove. Rezultati pokazuju da je u ustanovama za obrazovanje odraslih najniži procijenjeni napredak u odnosu prema osobama s invaliditetom i s manje mogućnosti, potom slijede osnovne pa srednje škole, dok je najviši napredak u dječjim vrtićima. Analiza u kojoj smo odvojeno gledali srednje škole s obzirom na vrstu programa nije pokazala razlike između gimnazija i mješovitih srednjih škola s jedne i strukovnih škola s druge strane.

Grafikon 45. Osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti prema vrsti ustanove



Razlike s obzirom na veličinu ustanove (niti prema broju polaznika niti prema broju zaposlenika) nisu se pokazale statistički značajnima na toj dimenziji.

Na kraju smo i za tu dimenziju proveli zasebne analize sa svim nezavisnim varijablama za svaku vrstu odgojno-obrazovnih ustanova. Rezultati su prikazani u tablici 20.

DJEČJI VRTIĆI

Na razini dječjih vrtića razlike u procjeni napretka kod ove dimenzije statistički su značajne samo s obzirom na broj djece koja su sudjelovala u projektima Programa za cjeloživotno učenje te je, također, utvrđeno kako je taj napredak negativno povezan s procijenjenim preprekama. Što se tiče broja djece koja su sudjelovala u projektima Programa za cjeloživotno učenje, u skladu s već utvrđenim nalazom na razini svih ustanova zajedno, i ovdje se pokazuje potreba za optimizacijom broja djece koja se uključuju u projekte, kako bi se moglo uspješno posvetiti djeci s invaliditetom i s manje mogućnosti te im pružiti potrebnu podršku i uključenost. Konkretno, analize pokazuju kako je napredak daleko najveći u onim dječjim vrtićima u kojima je u projekte bilo uključeno od 21 do 50-tero djece, i to značajno veći nego u vrtićima u kojima je bilo uključeno više od 50-tero djece ili u onima u kojima nije bilo uključeno niti jedno dijete. Također, može se zaključiti i da postojanje prepreka za uspješnije provođenje projekata Programa za cjeloživotno učenje negativno utječe na napredak u odnosu prema djeci s invaliditetom i s manje mogućnosti iako je ta povezanost prilično slaba ($\rho = -0,245$), što ukazuje na važnost nekih drugih (ovdje nemjerenih) faktora u postizanju tog napretka.

OSNOVNE ŠKOLE

Za razliku od ostalih odgojno-obrazovnih ustanova, nezavisne varijable mjerene u ovoj studiji gotovo da uopće nisu povezane s napretkom u odnosu prema učenicima s invaliditetom i s manje mogućnosti u osnovnim školama. Broj učenika koji pohađaju pojedinu školu je na granici statističke značajnosti ($p = 0,052$), a podaci indiciraju nalaz da je napredak nešto veći u manjim školama. Utvrđena je još jedino slaba negativna povezanost postojanja prepreka za uspješnije provođenje projekata Programa za cjeloživotno učenje ($\rho = -0,210$). S tim u svezi, kao i kod većine drugih dimenzija i ustanova jasno je kako postojanje različitih prepreka smanjuje napredak u pružanju podrške i inkluziji učenika s invaliditetom i s manje mogućnosti, najvjerojatnije zbog potrebe da se resursi umjesto na bavljenje tom skupinom učenika usmjeravaju na rješavanje tih prepreka.

SREDNJE ŠKOLE

U srednjim školama samo su dvije statistički značajne nezavisne varijable kojima se mogu objasniti razlike u napretku u odnosu prema učenicima s invaliditetom i s manje mogućnosti: broj zaposlenika u školi te procijenjene prepreke za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje.

Što se tiče broja zaposlenika, napredak je najveći u najmanjim školama s do 50 zaposlenika. Ovo su vrlo vjerojatno male škole u kojima je prisniji i intenzivniji odnos između učenika i nastavnika što je i ključ u postizanju takve vrste napretka. Sljedeće po redu u razini napretka su velike škole s više od 150 zaposlenika, gdje se napredak očito može pripisati dostatnim kapacitetima školskog osoblja za bavljenje učenicima s invaliditetom i s manje mogućnosti. Daleko je najmanji napredak u školama koje su srednje po broju zaposlenika, odnosno imaju od 51 do 100 zaposlenika što je očito nedovoljno za bavljenje s posebnim skupinama učenika s obzirom na ukupan broj učenika koje te škole pohađaju.

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Podsjetimo kako je u odnosu na ostale odgojno-obrazovne ustanove, procijenjeni napredak u odnosu prema osobama s invaliditetom i s manje mogućnosti u ustanovama za obrazovanje odraslih najmanji. Tu je, naravno, riječ o drugačijoj vrsti obrazovanja i drugačijim potrebama njihovih polaznika. Varijable s obzirom na koje se pokazuju razlike u toj su dimenziji napretka broj polaznika ustanove, broj projekata u kojima je ustanova sudjelovala, broj odgojno-obrazovnog osoblja i broj polaznika ustanove koji su sudjelovali u projektima Programa za cjeloživotno učenje. Veći napredak prepoznaje se u ustanovama s većim brojem polaznika (preko 500), koje su sudjelovale u manjem broju projekata (do tri), u kojima je u projektima Programa za cjeloživotno učenje sudjelovao manji broj obrazovnog osoblja (od jednog do pet) te osrednji broj polaznika (od 21 do 50).

Tablica 20. Rezultati analiza razlika u stupnju napretka na dimenziji Osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti, odvojeni prema vrsti ustanove

	DJEČJI VRTIĆI		OSNOVNE ŠKOLE		SREDNJE ŠKOLE		USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH		
	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	MEDIJAN RANG	P	
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM ZAPOSLENIKA)	DO 50 51 DO 100 VIŠE OD 100	40,87 41,29 39,19	,943	193,43 173,18 153,07	,116	198,87 155,32 180,25	,004	15,00 - -	-
RAZLIKE PREMA VELIČINI USTANOVE (MJERENO BROJEM POLAZNIKA)	DO 500 VIŠE OD 500	41,06 39,19	,737	187,97 165,74	,052	172,81 162,52	,346	11,14 18,60	,012
RAZLIKE PREMA BROJU PROJEKATA	DO 3 PROJEKTA ČETIRI I VIŠE PROJEKATA	32,62 31,50	,879	178,70 191,39	,414	162,06 173,41	,296	17,21 10,80	,040
RAZLIKE PREMA BROJU ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 5 6 DO 20 VIŠE OD 20	42,64 43,49 40,09 29,73	,369	168,00 169,58 186,59 218,50	,153	- 155,09 167,99 182,50	,158	- 17,21 10,80	,040
RAZLIKE PREMA BROJU ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 OSOBA VIŠE OSOBA	40,97 35,57 -	,550	183,90 158,74 193,14	,100	167,89 155,78 154,87	,686	12,00 - 15,48	,420
RAZLIKE PREMA BROJU POLAZNIKA KOJI SU SUDJELOVALI U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	NITKO 1 DO 20 21 DO 50 VIŠE OD 50	37,73 - 59,15 38,14	,022	176,75 178,03 210,25 173,08	,257	156,34 174,82 167,89 165,95	,560	15,57 - 21,80 10,80	,040

1.3.11. INSTITUCIONALNE PREPREKE ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA MOBILNOSTI

KLJUČNI NALAZI:

- **NAJVEĆE PREPREKE ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA MOBILNOSTI:**
 - NEDOSTATAK FINACIJSKIH SREDSTAVA USTANOVA ZA POKRIVANJE VLASTITIH TROŠKOVA VEZANIH ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA
 - ADMINISTRATIVNE FORMALNOSTI KOJE ODVRAĆAJU ZAPOSLENIKE OD UKLJUČIVANJA U PROJEKTE
 - MIŠLJENJE DA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA ZAHTIJEVA PREVIŠE ADMINISTRATIVNIH, LJUDSKIH I FINACIJSKIH RESURSA
 - PREVELIKO RADNO OPTEREĆENJE ZAPOSLENIKA DA BI SE ODLUČILI NA SUDJELOVANJE U NEKOM OD PROJEKATA
 - NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA I PREMALI INTERES ZAPOSLENIKA
 - NEPRIZNAVANJE SUDJELOVANJA NA PROJEKTIMA U SVRHU PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA
 - NEDOVOLJNA INFORMIRANOST ZAPOSLENIKA O MOGUĆNOSTIMA ODLASKA NA MOBILNOST
- **UTVRĐENO JE POSTOJANJE ČETIRIJU GRUPA PREPREKA KOJE SU MEĐUSOBNO POVEZANE:**
 1. ADMINISTRATIVNE PREPREKE
 2. PASIVNOST USTANOVA, TJ. NEINFORMIRANOST ZAPOSLENIKA I NEMOGUĆNOST DOBIVANJA DOPUŠTENJA ZA ODLAZAK NA MOBILNOST
 3. NEDOSTATAK INTERESA I MOTIVACIJE ZAPOSLENIKA
 4. INSTITUCIONALNA IZOLIRANOST I NEPREPOZNAVANJE VRIJEDNOSTI MOBILNOSTI
- **ZAPOSLENICIMA JE IZRAZITO VAŽNO IMATI PODRŠKU RAVNATELJA USTANOVA.**
- **INSTITUCIONALNE PREPREKE U ZNATNOJ MJERI POVEZANE S GOTOVO SVIM MJERENIM DIMENZIJAMA INSTITUCIONALNOG UTJECAJA SUDJELOVANJA U PROJEKTIMA MOBILNOSTI SU:**
 - NEDOVOLJNA INFORMIRANOST I PREMALI INTERES ZAPOSLENIKA
 - NEDOSTATAK ZNANJA ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA I NJIHOVA LOŠA KOMUNIKACIJA S ODGOJNO-OBRAZOVNIM OSOBLJEM
 - NEPREPOZNAVANJE VRIJEDNOSTI MOBILNOSTI, ODNOSNO STAV DA POSTOJE VAŽNIJE STVARI OD MOBILNOSTI U KOJE BI RESURSE TREBALO ULAGATI.
- **JEDINA DIMENZIJA NA KOJU INSTITUCIONALNE PREPREKE NEMAJU GOTOVO NIKAKVOG UTJECAJA JE DIMENZIJA VEZANA UZ OSOBE S INVALIDITETOM I OSOBE S MANJE MOGUĆNOSTI.**
- **INSTITUCIONALNE PREPREKE U NAJVEĆOJ MJERI OTEŽAVAJU NAPREDAK U IZGRADNJI KAPACITETA ZA UPRAVLJANJE PROJEKTIMA.**

Anketnim upitnikom ispitana je i percepcija ispitanika (sudionika i nesudionika projekata u okviru Programa za cjeloživotno učenje) o postojanju različitih institucionalnih prepreka u ustanovi u kojoj su zaposleni za šire sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje. Na procjenu im je ponuđeno ukupno 16 prepreka te im je ostavljena mogućnost upisivanja i nekih drugih pravnih, proceduralnih, računovodstvenih i ostalih prepreka s kojima se eventualno susreću.

Podaci pokazuju kako je najveća prepreka za sudjelovanje u projektima mobilnosti nedostatak financijskih sredstava ustanova za vlastite troškove sudjelovanja u projektima - 13% ispitanika procijenilo je da je ta prepreka izuzetno, a 20% da je većinom prisutna na njihovoj ustanovi. Nadalje,

među najizraženijim preprekama su i administrativne formalnosti koje odvrćaju zaposlenike od uključivanja u projekte, mišljenje da sudjelovanje u projektima zahtijeva previše administrativnih, ljudskih i financijskih resursa te preveliko radno opterećenje zaposlenika da bi se odlučili na sudjelovanje u nekom od projekata. Za navedene prepreke je 9-10% ispitanika procijenilo da su u njihovoj ustanovi izražene izrazito, a između 23% i 27% da su izražene u velikoj mjeri. Ističu se još i nedovoljno znanje stranih jezika i premali interes zaposlenika, nepriznavanje sudjelovanja na projektima u svrhu profesionalnog usavršavanja te nedovoljnu informiranost zaposlenika o mogućnostima odlaska na mobilnost.

Faktorskom analizom provjerili smo na koji se način institucionalne prepreke grupiraju, odnosno pojavljuju li se neke od njih češće zajedno nego ostale. Analiza 16 institucionalnih prepreka otkrila je postojanje četiriju grupa prepreka koje se većinom odnose na: 1) administrativne prepreke, 2) pasivnost ustanova, tj. na neinformiranost zaposlenika i nemogućnost dobivanja dopuštenja za odlazak na mobilnost, 3) nedostatak interesa i motivacije zaposlenika te 4) institucionalnu izoliranost i neprepoznavanje vrijednosti mobilnosti.

Iz odgovora na otvorena pitanja u kojima su ispitanici sami upisivali s kojim su se još preprekama susretali, doznajemo da je znalo dolaziti do problemima kako pravdati izostanak s nastave i pronaći zamjenu za vrijeme odsutnosti, potom do kašnjenja potpisivanja ugovora i isplate honorara te da zaposlenici vide problem vezan za postojanje mnogo »nevidljivog« posla kojeg je potrebno obaviti za potrebe prijave i odvijanja projekta, a koji im se ni na koji način ne vrednuje niti kompenzira. Nadalje, problemi su proizlazili i iz promjena zakona i propisa te neusklađenosti hrvatskih i europskih propisa, nedostatka vlastitih ili institucionalnih financijskih sredstava te nedostatka potpore, a negdje čak i aktivnog otpora računovodstvenih djelatnika u pružanju pomoći vezano za projektne financije.

Potvrda važnosti prepreka koje su se faktorskom analizom grupirale u četiri grupe prepreka može se pronaći također i u intervjuima sa sudionicima Programa za cjeloživotno učenje. Kada se spominju administrativne prepreke sudionici naglašavaju prepreke vezane za računovodstveni dio provedbe projekata. Tako jedna odgovateljica u dječjem vrtiću kaže:

S druge strane, velik problem su administrativni djelatnici. »Što se od mene očekuje? To je za mene dodatan posao«. Ja sve donesem uredno, samo treba staviti u fasciklu. U Hrvatskoj vrijede takvi propisi za računovodstvo, a nitko ne traži da se ti propisi mijenjaju. Za njih treba organizirati radionicu, da im se pokaže što se od njih očekuje, što je drugačije.

Također, ističu se i prepreke koje se odnose na kriterij odabira sudionika u projektima. Jedna učiteljica u osnovnoj školi smatra kako je važno imati jasne kriterije sudjelovanja:

Najveće poteškoće s kojima smo se nosili kriteriji su odabira članova tima i učenika, pogotovo kada se radi o mobilizaciji. To je jedini materijalan način na koji te netko nagrađuje, i iz tog smo razloga tu nekako svi vrlo osjetljivi i subjektivni. Tu se moraju postaviti puno jasniji kriteriji kako ćete to raditi i kako ćete odabirati da svima bude jasno kako i zašto.

Dio administrativnih prepreka odnosi se i na financijske zahtjeve koji projekti mogu imati. Nastavnik u srednjoj strukovnoj školi koja je sudjelovala u više projekata Programa za cjeloživotno učenje kaže:

Dva su problema kad se radi projekt, jedan je sama škola a drugi je velik administrativni dio o kojem kad krećete u projekt puno ne znate. Imate sumu novaca, morate ju rasporediti na putovanja. Dobijete neku svotu i morate platiti. Na početku ide 80% pa 20% po završetku projekta. Kako će škola naći 40 000 kuna za završetak projekta? Škola to nema. Ja moram potrošiti nešto što nemam da bi mi oni mogli vratiti. Tu ne vidim nekog smisla. Jer, ako je ravnatelj potpisao da odgovara za projekt, tada treba dobiti iznos koji je dogovoren. A ako

se potroši više, sam ćeš platiti. A ako manje, preostali će se iznos vratiti Agenciji. To je ono na što ne računaju, da škole, naprosto, nemaju sredstava. Dobiti ćemo mi te novce na kraju i to nije problem, ali problem se je kako u međuvremenu naći tko će školi dati 40 000 kuna da bi projekt priveli kraju.

Kada govorimo o problemu izostanka sudionika s radnog mjesta zbog rasporeda sati, neki su sudionici pokušali projektne aktivnosti tomu prilagoditi, premda su isticali kako se radi o realnom problemu. Odgajateljica u dječjem vrtiću kaže:

Možda bi na kraju bio puno veći odaziv da smo imali veću potporu. Mi smo se na početku dogovorile, jer smo ipak vrtić i svaki odlazak iz vrtića zahtjeva dodatne pripreme. Ne mogu poslat djecu i reći »odraditi ćemo jednom te sate«. Mi smo se dogovorili da mobilnosti počniju u četvrtak – četvrtak, petak, subota i nedjelja (dakle i vikendi, odnosno i naše slobodno vrijeme) – kako bi ustanovi, vrtiću, bilo što lakše.

Nedostatak interesa i motivacije zaposlenika može ovisiti o mnogim razlozima, no jedan se u odgovorima ispitanika često isticao. Tako odgajateljica u dječjem vrtiću napominje:

Ponekad je prepreka jezik. Recimo, kolegice su počele raditi na projektima. I onda dođete do jezične barijere. Jer, kad smo išli u mobilnosti bilo je situacija kada su morale govoriti. Mi svi imamo neko temeljno znanje stranog jezika iz srednje škole i s fakulteta, ali kad ga ne koristiš onda je problem progovoriti. A svi ti projekti su manje-više na stranom jeziku, i ja osobno mislim da je jezik zapravo najveća prepreka u cijeloj priči. Da bi bilo puno više stvari konkretno, evo mlada kolegica je u svemu, ali to je više zbog toga što nema problema s tim. Ipak, treba pisati izvješća, raditi materijale na engleskom. Razmjenjena za djecu na engleskom. Pa tu imaš malo zadržku. Pogotovo ako se netko ne osjeća sigurno u tome. S druge strane, slaba je informatičko-komunikacijska pismenost odgojitelja, što je, opet, velik problem.

Jedna od najznačajnijih prepreka koju su sudionici kontinuirano isticali odnosi se na neprepoznavanje vrijednosti sudjelovanja u takvim projektima, što posljedično ima utjecaj i na samu motivaciju za sudjelovanjem u Programu za cjeloživotno učenje. Evo što ističu sudionici Programa za cjeloživotno učenje:

Za mene je glavna prepreka nepovezanost tih projekata što radi Agencija s Ministarstvom. Za mene je to glavni problem. Kada nešto organizira AZOO (Agencija za odgoj i obrazovanje) koja je povezana s Ministarstvom, 99% njih odlazi i dobiva bodove. No odlaziš jer moraš. Ali ovako, kad na nikoji način ne moraš to, i sve ostaje isto... Vide oni i po meni, plaća mi je ostala ista, a ja svaki dan ostajem nakon nastave i još od kuće radim. Zadnjih godina nisam imala niti jedan vikend slobodan jer se stalno nešto radi. (učiteljica u osnovnoj školi)

Problem je u tome što jednostavno nekad naše Ministarstvo nema dovoljno sluha za te projekte. Moje je mišljenje da ako se nečiji opseg posla povećava, trebalo bi ga na neki način za to i motivirati. Nekad se to može, nekad se to ne može. (nastavnik u srednjoj školi)

Iz kvalitativnog istraživanja doznali smo i kako je uloga ravnatelja obrazovnih ustanova izrazito važan faktor za sudjelovanje zaposlenika tih ustanova u projektima Programa za cjeloživotno učenje. Naime, neki su sudionici intervju a i fokus grupa isticali kako su u njihovim ustanovama ravnateljji vrlo otvoreni za mobilnost odgojno-obrazovnih djelatnika, da ih informiraju o mogućnostima mobilnosti i na nju potiču pa su zaposlenici takvih ustanova *a priori* u znatnoj prednosti i više će ih se odlučiti za sudjelovanje u projektima međunarodne mobilnosti. S druge strane, neki su sudionici izjavili kako su ravnateljji njihovih ustanova nezainteresirani i ne pružaju dovoljnu podršku zaposlenicima zainteresiranim za mobilnost.

Učiteljica u jednoj osnovnoj školi opisala je razliku u odnosu prema projektima mobilnosti između prethodne i sadašnje ravnateljice. U kontekstu razgovora o važnosti mobilnosti, na pitanje »U kojoj mjeri mislite da to sve ovisi o ravnatelju?« odgovorila je sljedeće:

Puno. Na primjer, ova ravnateljica koja je sada, otvorena je za sve. I ovaj projekt (...), to je ona kontaktirala i mene postavila za koordinatoricu zajedno s njom, i sad se čekaju rezultati toga. Ona ima volje za sve. A prethodnoj ravnateljici, možda iz razloga što je bila na odlasku, to i baš nije puno značilo. Ova hoće, zainteresirana je, pogotovo tamo gdje se škola može vidjeti, progurati, sudjelovati, natjecati ... Takva je, voli takve stvari i s njom je lakše. A i nova je ravnateljica i naravno nova osoba i to radi i na drugačiji način. Ona sva naša postignuća šalje oko i cijeni se to što se radi, i to kao povratna informacija puno znači. I na kraju krajeva, na taj se način promovira škola i vidi se da se radi.

Učiteljica iz jedne osnovne škole govorila je o važnost uključenosti ravnatelja u projekte:

Ako imate ravnatelja iza sebe, kao podršku, onda ste na konju. To je jako velika stvar. Najbolje bi bilo da ravnatelj bude uključen u projekt, jer često, koliko sam pričala s drugima, ravnatelji nisu u tome pa oni nailaze na velike probleme. Za sve tu treba suglasnost, papirologija je ogromna, i potrebna je podrška ravnatelja.

Važnost uloge ravnatelja odlično je opisao nastavnik u jednoj srednjoj školi:

Ako ravnatelj nema osjećaj za to, ti projekti se ne mogu raditi. Dakle, ravnatelj je osoba koja je ovlaštena za potpisivanje svega, i ne samo za potpisivanje, ravnatelj je taj koji mora te projekte nadgledati i stavljati ih u viziju škole. Ravnatelj mora formirati politiku razvoja škola, a projekti i mobilnosti su vrlo bitan dio u razvoju škole. Ako to ravnatelj jednostavno ne vidi, onda je vrlo teško raditi.

Vratimo se još na rezultate anketnog istraživanja vezane za mjerene institucionalne prepreke. Pojedinačne prepreke za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje dovedene su u svezu sa svih deset konstruiranih indeksa procijenjenog napretka, odnosno institucionalnog utjecaja koje je sudjelovanje u projektima mobilnosti imalo na ispitivane ustanove. Rezultati su pokazali da su gotovo sve prepreke negativno povezane s indeksima napretka, a iznosi koeficijenta korelacije kreću se od vrlo slabe povezanosti do povezanosti umjerene jačine ($r=-0,40$). Općenito se, dakle, može zaključiti kako veća prisutnost raznovrsnih prepreka za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje umanjuje napredak i institucionalni utjecaj tih projekata na svim mjerenim dimenzijama. Od institucionalnih prepreka koje su u značajnijoj mjeri povezane s gotovo svim mjerenim dimenzijama institucionalnog utjecaja sudjelovanja u projektima mobilnosti ističu se nedovoljna informiranost i premali interes zaposlenika, potom nedostatak znanja administrativnih djelatnika i njihova loša komunikacija s odgojno-obrazovnim osobljem, ali također i neprepoznavanje vrijednosti mobilnosti, odnosno stav da postoje važnije stvari od mobilnosti u koje bi trebalo ulagati resurse. Te su prepreke umjereno negativno povezane s devet od 10 mjerenih dimenzija, a jedina dimenzija na koju, čini se, one nemaju gotovo nikakvog utjecaja je ona koja se odnosi na osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti.

Najjača negativna povezanost utvrđena je između nedovoljne informiranosti zaposlenika o mogućnostima odlaska na mobilnost i ostvarenog napretka u institucionalnim kapacitetima za upravljanje projektima. S kapacitetima za upravljanje projektima u značajnijoj su mjeri negativno povezane još i prepreke koje se odnose na premali interes zaposlenika za sudjelovanje u projektima, nedovoljnu komunikaciju između odgojno-obrazovnog i administrativno-tehničkog osoblja, nedostatak znanja administrativnih djelatnika za provedbu projekata, ali i na mišljenje zaposlenika da za njihovu ustanovu postoje važnije stvari od sudjelovanja u takvim projektima. Drugim riječima, sve te institucionalne prepreke znatno otežavaju napredak u izgradnji kapaciteta za upravljanje projektima.

Od većih korelacija između indeksa institucionalnih prepreka za sudjelovanje u Programu s pojedinim dimenzijama procijenjenoga institucionalnog napretka kao posljedice utjecaja Programa ističe se još i nalaz da što su zaposlenici manje informirani o mogućnostima odlaska na mobilnost to je manji napredak u unutrašnjoj organizaciji ustanove i povezanosti kolektiva. Iz te se korelacije može donijeti i zaključak suprotnog smjera, odnosno može se pretpostaviti kako informiranost zaposlenika o projektima mobilnosti u značajnoj mjeri ovisi o povezanosti kolektiva unutar ustanove. Nadalje, manji napredak u unutrašnjoj organizaciji ustanove i povezanosti kolektiva povezan je i s premalim interesom zaposlenika za mobilnost, nedovoljnom komunikacijom između odgojno-obrazovnog i administrativno-tehničkog osoblja te s izostankom vrednovanja rada na međunarodnim projektima.

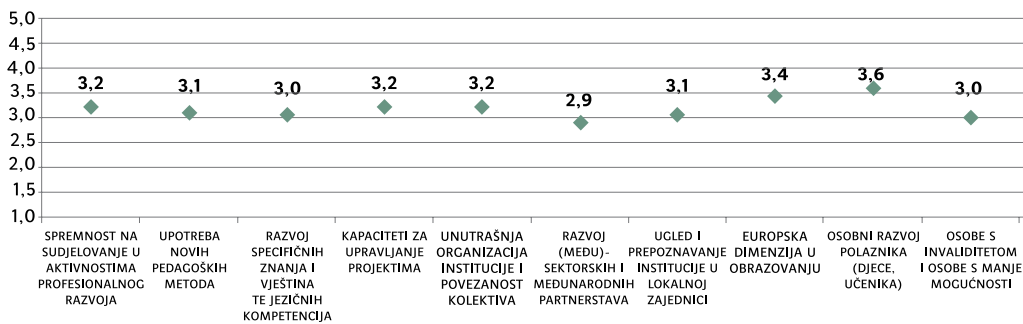
1.3.12. ČINE LI COMENIUS, LEONARDO DA VINCI I GRUNDTVIG DOBRO OBRAZOVNIM USTANOVAMA U HRVATSKOJ

Program za cjeloživotno učenje u Hrvatskoj se provodi od 2009. godine. Dakle, posljednjih šest godina, te je, kao što je i spomenuto na početku ove publikacije, u sektorskim programima Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig sudjelovao 8 071 sudionik (polaznici i osoblje) iz 449 obrazovnih ustanova iz cijele Hrvatske. Teško je zamisliti da kod tolikog broja ljudi i u tolikom broju ustanova nije bilo nikakve promjene potaknute sudjelovanjem u Programu za cjeloživotno učenje. U tom razdoblju u tim ustanovama provedeno je 1 407 projekata, pri čemu treba posebno napomenuti kako se radi o projektima koji su vrlo heterogeni i po obuhvatu ljudi koji su u njima sudjelovali i po temama kojima su se bavili, a samim time onda i po mogućem utjecaju kojeg su mogli imati na ljude i na njihove ustanove. Primjerice, u jednom projektu osoba je mogla sama otići na nekoliko putovanja po zemljama Europe i imati priliku upoznavati druga mjesta, ljude, obrazovne ustanove i sl. U drugom projektu učenici su u školi mogli izraditi vagon oslikan s prikazima nekih od izuma Nikole Tesle te ga onda prezentirati u Europskom parlamentu. U trećem projektu nastavnici su se mogli educirati o različitim praksama alternativne medicine kako bi se osmislio program za obrazovanje odraslih. U petom projektu mogli su podučavati osnovnoškolce o mogućnostima poduzetništva kroz uzgoj purana te mogućnost uzgoja purana za njihovo selo i za njihove obitelji. U dvadesetpetom projektu mogli su voditi učenike u drugu zemlju na stručnu praksu u terme. U tridesetosmom projektu shvatili su kako u nekim zemljama, poput Norveške ili Belgije, u dječjim vrtićima prakticiraju tzv. *outdoor kurikulum*, pa su odlučili djecu više voditi van i boraviti s njima izvan vrtićkih prostorija. I tako, za otprilike 1 407 projekata odrađenih u razdoblju od 2009. do 2014. godine. Iako se radi o četiri vrste obrazovnih ustanova koje su u sklopu Programa za cjeloživotno učenje provodile te projekte, dakle dječji vrtići, osnovne škole, srednje škole i ustanove za obrazovanje odraslih, te se ustanove i međusobno mogu značajno razlikovati. Od malih strukovnih srednjih škola u malim mjestima u slaborazvijenim hrvatskim krajevima, preko škola za strane jezike i pučkih otvorenih učilišta, do dječjih vrtića u centru Zagreba. Kada u sve to uključimo još i različitost osoba koje su u projektima sudjelovale, bilo da se radi o profesionalnim razlikama, generacijskim, osobnim, aspiracijskim ili socio-ekonomskim, dobivamo malo jasniju sliku o tome koliko je Program za cjeloživotno učenje heterogen. Upravo je stoga bilo potrebno provesti istraživanje kroz čije nalaze možemo steći uvid u mogući utjecaj kojeg je Program imao na obrazovne ustanove u Hrvatskoj, bez obzira o kakvom se tipu projekta ili ustanove radi.

Zato ćemo ovdje izdvojiti glavne nalaze prezentirane u prikazanim rezultatima kako bismo vidjeli u kojoj su mjeri institucionalne promjene povezane s Programom za cjeloživotno učenje²⁶.

26, Za potrebe međusobne komparacije indeksa, vrijednosti pojedinih indeksa su standardizirane kako bismo ih sveli na jednak raspon (od 1 do 5).

Grafikon 46. Medijan vrijednosti standardiziranih indeksa napretka



Standardizirane medijan vrijednosti pojedinih dimenzija pokazuju kako zaposlenici u obrazovnim ustanovama prepoznaju da je zbog sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje na svim navedenim dimenzijama postignut određen institucionalni napredak. Najveći napredak u obrazovnim ustanovama prepoznat je u dimenziji koja se odnosi na osobni razvoj polaznika tih ustanova, dok je najmanji napredak prepoznat u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava, no te razlike ne pokazuju značajna odstupanja već upućuju na razmjerno podjednak napredak na svim mjeranim dimenzijama.

Sve dimenzije u kojima je moguća institucionalna promjena obrazovnih ustanova kao posljedica sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje pokazuju se konzistentno povezanim s određenim strukturnim elementima samog Programa, kao što je vrsta sektorskog programa, broj provedenih projekata u ustanovi, opseg sudjelovanja u Programu mjeran brojem osoba koje su sudjelovale, procijenjenim preprekama za sudjelovanje u Programu te aktivnostima usmjerenim na prijenos znanja, vještina i iskustava u stečenih u sklopu Programa.

Program za cjeloživotno učenje kroz svoje je potprograme imao određene ciljeve koji se jesu razlikovali, ali su istovremeno imali i određene dodirne točke. Primjerice, ciljevi sektorskog programa Comenius su promicanje svijesti o raznolikosti europskih kultura suradnjom škola i vrtića država koje sudjeluju u Programu za cjeloživotno učenje, poticanje osobnog razvoja sudionika, razvoj i usavršavanje vještina i kompetencija te njegovanje ideje o europskom građanstvu. Kroz Comenius se nastojalo utjecati na poboljšanje kvalitete školskog obrazovanja, isticati europsku dimenziju obrazovanja, poticati mobilnost i učenje jezika, kao i veću uključenost u europsko društvo. Sektorski program Leonardo da Vinci je osmišljen s ciljem poticanja razvoja znanja, vještina i kvalifikacija svih sudionika. Sudjelovanjem u nekoj od aktivnosti sektorskog programa Leonardo da Vinci korisnici su imali mogućnost stjecati nova životna iskustva te primjenom stečenih znanja, značajno pridonijeti radu matične ustanove, vlastitoj zapošljivosti na tržištu rada te samom gospodarstvu. Isto tako, omogućavao se prijenos dobrih praksi i inovacija u gospodarstvu između država sudionica, usklađivanje obrazovnog sustava s tehnološkim napretkom i tržištem rada te osobni i profesionalni razvoj sudionika. U sektorskom se programu Grundtvig nastojalo omogućiti suradnju među ustanovama povezanim s obrazovanjem odraslih diljem Europe. Program je stoga bio namijenjen općem obrazovanju odraslih, stjecanju znanja i vještina pomoću kojih su se sudionici mogu lakše suočiti s raznim organizacijskim i poslovnim izazovima te poboljšati opću kvalitetu života. Sudjelovanje u Grundtvigu, korisnicima je i u kasnijoj životnoj dobi pružena prilika za neprestanim učenjem i usavršavanjem, čime se poticala inkluzija odraslih u obrazovni sustav te samim time i na tržište rada. Ako se promatraju razlike u institucionalnom sudjelovanju u određenom sektorskom programu, mogu se utvrditi određeni obrasci. Naime, čini se kako su Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig ostvarili jednak efekt na institucionalni napredak u četiri dimenzije u kojima ne postoje razlike s obzirom na vrstu sektorskog programa. Dakle, bez obzira u kojem je sektorskom programu ustanova sudjelovala, napredak u spremnosti kolektiva na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja, na upotrebu novih pedagoških metoda, na ugled i prepoznavanje obrazovne ustanove u lokalnoj zajednici te na prisutnost

europske dimenzije u obrazovanju je podjednak. Drugi se obrazac, koji je također primjetan, odnosi na veći utjecaj kojeg su mogli ostvariti sektorski programi Leonardo da Vinci i Grundtvig u obrazovnim ustanovama i to na kapacitete za upravljanje projektima, unutrašnju organizaciju i povezanost kolektiva, razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava te na polaznike tih ustanova. Pogledamo li koji su ciljevi tih dvaju sektorskih programa, možemo reći kako su nalazi ove studije u skladu s tim ciljevima. Naime, i Leonardo da Vinci i Grundtvig bili su usmjereni prema stjecanju znanja i vještina koji su povezani s organizacijskim i poslovnim izazovima koji mogu značajno pridonijeti radu matične ustanove. Zaključno, što se tiče ciljeva za svaki od ova tri sektorska programa može se reći kako su odgojno-obrazovne ustanove kroz sudjelovanje u Programu institucionalno napredovale, čime su ciljevi u tom segmentu i ostvareni. Treba napomenuti kao su ciljevi Programa postavljeni i šire od samog institucionalnog napretka odgojno-obrazovnih ustanova što se u ovoj studiji nije istraživalo. No, bez obzira ne širinu proklamiranih ciljeva institucionalni napredak odgojno-obrazovnih ustanova je ostvaren što je između ostalog i bila namjera Programa za cjeloživotno učenje, pri čemu su i spomenute specifičnosti sektorskih programa Leonardo da Vinci i Grundtvig s jedne strane i Comenius s druge strane imali ponešto različit utjecaj na odgojno-obrazovane ustanove.

Nadalje, osim kod dviju dimenzija koje se odnose na europsku dimenziju u obrazovanju te na osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti, kod svih ostalih dimenzija potvrđuje se još jedan jasan obrazac. Ukoliko su obrazovne ustanove provele više projekata u sklopu Programa za cjeloživotno učenje, zaposlenici u njima prepoznaju napredak svoje obrazovne ustanove kroz veću spremnost zaposlenika za sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja, kroz upotrebu novih pedagoških metoda, kroz razvijanje specifičnih stručnih znanja i vještina jezičnih kompetencija, kroz bolje organiziran i više povezan radni kolektiv, kroz razvijanje kapaciteta za upravljanje projektima, kroz bolju suradnju s partnerima izvan ustanove, kroz bolji ugled u zajednici te kroz pomake primjetne na razini polaznika ustanove (djece, učenika). No, broj provedenih projekata nema isti efekt s obzirom na vrstu obrazovne ustanove. Naime, kod srednjih škola i ustanova za obrazovanje odraslih broj se provedenih projekata u sklopu Programa za cjeloživotno učenje pokazuje relevantnim na način da ukoliko su proveli više projekata veća je institucionalna promjena (veći napredak na više mjerenih dimenzija). Kod dječjih vrtića i osnovnih škola taj obrazac zapravo nije vidljiv. Razlog tomu vrlo vjerojatno leži u drugačijoj prirodi tih ustanova. Opsegom manje i radno intenzivnije, u smislu veće međusobne povezanosti zaposlenika, ustanove kao što su dječji vrtići i osnovne škole napredak u mjerenim dimenzijama mogu realizirati i s manjim brojem projekata. Bez obzira na razlike među ustanovama, ta je razlika vrlo vjerojatno i rezultat ne samo broja provedenih projekata već i tipa provedenih projekata. Primjerice, srednje su škole provele više partnerskih projekata (koji su po svojoj prirodi bili složeniji projekti koji su uključivali više aktivnosti kroz dulje vremensko razdoblje te su imali i složeniju proceduru prijave) u odnosu na osnovne škole i vrtiće koji su u većoj mjeri sudjelovali u aktivnostima individualne mobilnosti (srednje škole su provele dva puta više partnerskih projekata nego osnovne škole).

Napredak koji je moguć u obrazovnim ustanovama, a da je povezan sa sudjelovanjem u Programu za cjeloživotno učenje, razlikuje se i s obzirom na opseg sudjelovanja. Stoga je u obrazovnim ustanovama istražena razlika s obzirom na broj odgojno-obrazovnih djelatnika, administrativnih djelatnika i broj polaznika koji su sudjelovali u Programu. Nalazi nisu jednako konzistentni s obzirom na razlike između broja osoba angažiranih na projektu/ima. Ukoliko je u obrazovnim ustanovama u okviru Programa sudjelovalo više odgojno-obrazovnih djelatnika, u tim se ustanovama prepoznaje veći napredak u spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog usavršavanja, u upotrebi novih pedagoških metoda, u unutrašnjoj organizaciji ustanove i povezanosti kolektiva, u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava, u pomacima koji su prisutni kod polaznika tih ustanova te u mogućnostima dostupnim osobama s invaliditetom i osobama s manje mogućnosti. No, razlike su primjetne s obzirom na vrstu obrazovne ustanove, pa se stoga nekonzistentnost tog nalaza posebno odnosi na dječje vrtiće i djelomično na osnovne škole. Promatramo li koliko su odgojno-obrazovni djelatnici sudjelovali u Programu, u dječjim vrtićima se na više mjerenih dimenzija (razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina jezičnih

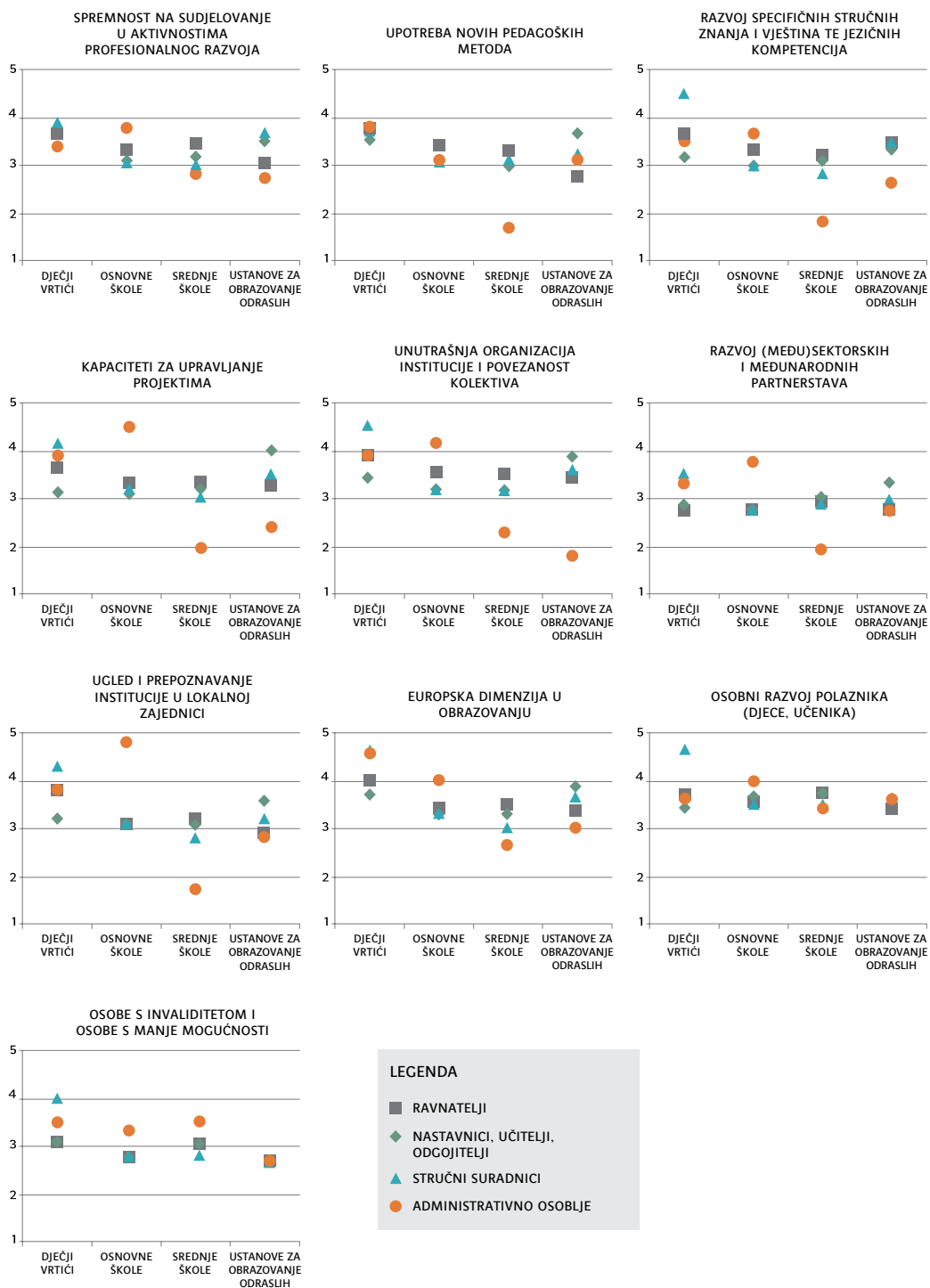
kompetencija, kapaciteti za upravljanje projekata, ugled i prepoznavanje ustanove u lokalnoj zajednici, europska dimenzija u obrazovanju) pokazuje kako je najveći napredak zabilježen u onim dječjim vrtićima u kojima nitko od odgojitelja nije sudjelovao u Programu. No s obzirom da su svi dječji vrtići obuhvaćeni ovom studijom na neki način sudjelovali u Programu za cjeloživotno učenje, to znači da je kod dječjih vrtića u kojima nisu sudjelovali odgojitelji većinom zapravo riječ o sudjelovanju ravnatelja tih ustanova koji su mogli imati znatan utjecaj na postizanje napretka na navedenim dimenzijama. Kod osnovnih se škola obrazac između opsega sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje mjereno brojem odgojno-obrazovnih djelatnika i procjene napretka na mjerenim dimenzijama razlikuje od onog u dječjim vrtićima, ali ne pruža jasan argument kako veći broj sudionika pridonosi vidljivijem institucionalnom napretku. Ta je povezanost, međutim, vidljivija na razini srednjih škola i ustanova za obrazovanje odraslih. Na većini mjerenih dimenzija jasno se pokazuje kako veći broj odgojno-obrazovnih djelatnika koji su sudjelovali u Programu pridonosi i većem institucionalnom napretku pojedinih obrazovnih ustanova. Isto se potvrđuje i ukoliko se analizira opseg sudjelovanja mjereno brojem administrativnih djelatnika koji su sudjelovali u Programu. Jasnija povezanost između opsega sudjelovanja u Programu i procjene napretka kod mjerenih dimenzija vidljiva je kada se opseg sudjelovanja mjeri brojem polaznika tih ustanova koji su sudjelovali u projektu/ima. Naime, ukoliko je u projekte bilo uključeno više polaznika, dakle više djece, učenika i polaznika programa ustanova za obrazovanje odraslih, bez obzira na vrstu obrazovne ustanove, zaposlenici procjenjuju veći institucionalni napredak.

Deskriptivna usporedba medijana odgovora na standardiziranim indeksima procijenjenog napretka prikazana na Grafikonu 47 pokazuje da ispitanici s različitim pozicijama na ustanovama (ravnatelji, odgojno-obrazovni djelatnici, stručni suradnici i administrativno osoblje) u većini ustanova i na većini mjerenih dimenzija generalno slično procjenjuju razinu postignutog napretka. No neka odstupanja ipak postoje. Najuočljivija su ona u procjenama administrativnih djelatnika koje u nekim ustanovama i na nekim indeksima napretka znatno odstupaju od ostalih. Primjerice, u srednjim školama administrativni djelatnici procjenjuju znatno manji napredak u upotrebi novih pedagoških metoda, ugledu i prepoznavanju ustanove u lokalnoj zajednici i kapacitetima za upravljanje projektima, dok u osnovnim školama procjenjuju znatno veći napredak u ugledu i prepoznavanju ustanove u lokalnoj zajednici i kapacitetima za upravljanje projektima od ostalih zaposlenika tih ustanova. U dječjim vrtićima stručni suradnici u odnosu na ostale zaposlenike generalno procjenjuju veći napredak na dimenzijama koje se odnose na osobni razvoj djece, razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina te jezičnih kompetencija, odnos prema djeci s invaliditetom i s manje mogućnosti kao i na unutrašnju organizaciju ustanove i povezanost kolektiva. Zanimljivo je da su procjene ravnatelja i procjene odgojno-obrazovnih djelatnika u gotovo svim vrstama ustanova i na gotovo svim indeksima napretka vrlo slične, a određene razlike uočavaju se jedino u ustanovama za obrazovanje odraslih.

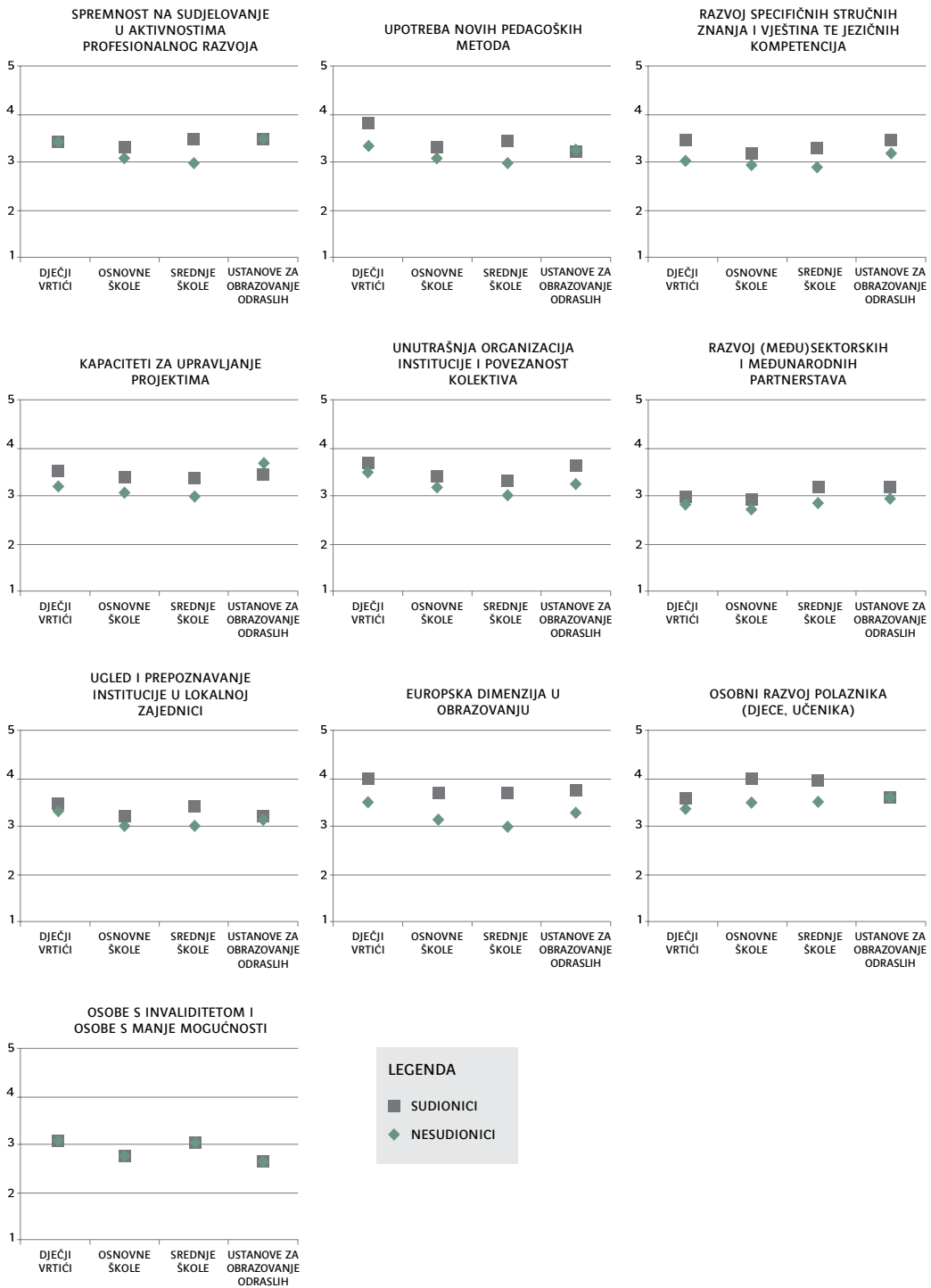
Usporedili smo i medijane vrijednosti na standardiziranim indeksima procijenjenog napretka između sudionika i nesudionika Programa za cjeloživotno učenje (Grafikon 48). Može se uočiti da sudionici mobilnosti, u skladu s očekivanjima, na gotovo svim dimenzijama napredak percipiraju u nešto većoj mjeri, no te razlike nisu velike. Najizraženije razlike u procjeni napretka između sudionika i nesudionika mobilnosti su na indeksu Europska dimenzija u obrazovanju. Naime, indikatori te dimenzije bili su osviještenost zaposlenika o europskim kulturnim i moralnim vrednotama, o zajedničkom europskom naslijeđu, oblikovanje europskog identiteta, upoznavanje i poštovanje različitih kultura, itd., a sve je to mnogo teže ostvarivo bez osobnih iskustava koja sudjelovanje u projektima međunarodne mobilnosti pruža. Zanimljivo je primijetiti i kako su jedino na dimenziji Osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti, za koju je procijenjen gotovo najmanji napredak kao rezultat sudjelovanja ustanova u Programu za cjeloživotno učenje, u svim vrstama obrazovnih ustanova procjene sudionika i nesudionika gotovo identične.

Grafikon 47. Medijan vrijednosti standardiziranih indeksa napretka prema vrsti ustanove i poziciji ispitanika u ustanovi

EVALUACIJA UTJECAJA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE I VISOKA UČILIŠTA U REPUBLICI HRVATSKOJ



Grafikon 48. Medijan vrijednosti standardiziranih indeksa napretka prema vrsti ustanove i sudjelovanju ispitanika u Programu za cjeloživotno učenje



U prethodnim su poglavljima sve dimenzije institucionalnog napretka analizirane i grupno (sve ustanove zajedno) i zasebno za svaku vrstu obrazovne ustanove. Razlike između vrsta obrazovnih ustanova u napretku na istraživanim dimenzijama promatrane kroz opseg sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje mogu se objasniti i samim razlikama između ustanova i percepcije napretka. Naime, nije na svim dimenzijama primijećen jednak napredak u svim vrstama obrazovnih ustanova. Primjerice, kod dječjih vrtića zaposlenici primjećuju nešto veći napredak u upotrebi novih pedagoških metoda, unutrašnjoj organizaciji i povezanosti kolektiva, prisutnosti europske dimenzije u obrazovanju te u radu s osobama s invaliditetom i osobama s manje mogućnosti. Čak se pokazuje kako u dječjim vrtićima zaposlenici više primjećuju postojanje spremnosti na sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja, kao što primjećuju i veći razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina jezičnih kompetencija nego što je to slučaj u, primjerice, osnovnim školama. S druge strane, srednje škole pokazuju veći napredak u kapacitetima za upravljanje projektima, dok zajedno s ustanovama za obrazovanje odraslih pokazuju i veći napredak i u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava. Razlog tomu je zasigurno taj što su srednje škole i ustanove za obrazovanje odraslih mogle sudjelovati u sektorskim programima Leonardo da Vinci i Grundtvig koji su u svojim ciljevima i imali istaknuti razvoj samih organizacija. Tomu u prilog ide i primijećena razlika između srednjih strukovnih škola s jedne strane i gimnazija/mješovitih škola s druge strane. Kod srednjih strukovnih škola zaposlenici u većoj mjeri prepoznaju napredak u kapacitetima za upravljanje projektima, unutrašnjoj organizaciji škole i povezanosti kolektiva te u razvoju (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava. I to je zasigurno posljedica činjenice što su srednje škole sudjelovale više u partnerskim projektima koji su *per se* složeniji.

Dakle, dječji vrtići, osnovne škole, gimnazije, srednje strukovne škole, pučka otvorena učilišta, škole za strane jezike i sl. mogle su ostvarivati različit institucionalni napredak s obzirom na to u kojim su sektorskim programima sudjelovali te koje su projekte proveli. Uz to, razlika u institucionalnom napretku ovisi i o veličini same ustanove. U ustanovama koje su opsegom manje, primjerice koje nemaju više od 500 polaznika (djece, učenika, polaznika programa ustanova za obrazovanje odraslih) primjećuje se veći napredak u različitim dimenzijama. U svakom slučaju, bez obzira na primijećene razlike, kod svih je ustanova zamijećen određen institucionalni napredak. Teško je bilo i očekivati kako će ljudi i ustanove ostati iste nakon sudjelovanja u Programu za cjeloživotno učenje.

Na kraju, potrebno je kratko se osvrnuti na nacrt i provedbu samog istraživanja, kao i na izazove koji su tijekom istraživanja bili prisutni. Kada smo započeli osmišljavati samo istraživanje, prvi veliki izazov bio je nedostatak literature koja bi upućivala na slična istraživanja. Radi se o svega nekoliko studija koje su za cilj imale evaluaciju utjecaja Programa za cjeloživotno učenje (Doyle, 2011; European Commission, 2007, 2010; Sentočnik, 2014; Širok & Petrič, 2011), pri čemu su neke studije u svojim analizama obuhvaćale samo jedan od sektorskih programa. Dodatni izazov, koji je i inače prisutan u studijama koje se bave evaluacijom utjecaja, bio je taj što se radi o *ex-post* pristupu, odnosno pristupu koji s određenim vremenskim odmakom nastoji istražiti utjecaj kojeg je određeni program ili skup određenih politika odredio u svojim ciljevima. Utjecaj koji se mogao ostvariti kroz sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje je višerazinski. Na prvoj razini on se mogao odnositi na povećanje znanja i vještina sudionika (mikro razina – individualna). Na drugoj razini mogao je stvoriti dodanu vrijednost poticanjem međunarodne i međusektorske razmjene i suradnje te pridonijeti poboljšanju (pedagoških) praksi i sadržaja (mezo razina – institucionalna). Na trećoj razini mogao je pridonijeti promjeni nacionalnog sustava obrazovanja i razvoju europske dimenzije u cjeloživotnom učenju (makro razina – europska i nacionalna). U ovom istraživanju odlučili smo se istražiti moguće promjene i napredak na razini samih ustanova čiji su zaposlenici sudjelovali u Programu. Slična studija koja nam je bila od pomoći provedena je u Sloveniji, no ona se usredotočila isključivo na osnovne i srednje škole, odnosno na sektorske programe Leonardo da Vinci i Grundtvig. No cilj je ove studije bio - u usporedbi s postojećima - sveobuhvatniji, što je, također, predstavljalo određen izazov. Naime, s obzirom da su predmet istraživanja činile četiri vrste ustanova, njihove su međusobne razlike predstavljale izazov u konstruiranju indikatora koji bi istodobno bili primjenjivi na sve njih. Stoga je odlučeno

metodološki krenuti pristupom odozdo, odnosno poslužiti se prvo kvalitativnim metodama koje su nam omogućile bolje upoznavanje s raznolikošću mogućnosti koje je sudjelovanje u Programu za cjeloživotno učenje nudilo. Od sudionika intervjua i fokus grupa dobili smo vrijedne informacije (i ovdje im se posebno zahvaljujemo što su nam svesrdno pomogli) koje su nam pomogle u boljoj operacionalizaciji potrebnoj za kvantitativno istraživanje. Uz metodološku pomoć koja nam je bila od iznimne važnosti, intervjui sa sudionicima pružili su nam mogućnost i da bolje upoznamo njih same, njihove odgojno-obrazovne ustanove, ishode projekata u kojima su sudjelovali (različite materijale poput video uradaka, poster prezentacija, konkretnih proizvoda, i sl.) te steknemo uvid u ono što bismo kolokvijalno mogli označiti sintagmom »kreativna energija« koja je prisutna u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj, a koja se mogla ostvariti upravo kroz sudjelovanje u Programu. Nakon tog uvida nastojali smo konstruirati jedinstveni anketni upitnik za ispitivanje institucionalnog napretka u ustanovama koje su po svojoj prirodi vrlo heterogene. Kako bismo u tome uspjeli, namjerno smo izbjegavali preduboku operacionalizaciju. Primjerice, kod dimenzije Upotreba novih pedagoških metoda svjesno nismo navodili različite pedagoške metode upravo zbog činjenice da se radi o različitim ustanovama u kojima se koriste vrlo različite pedagoške metode pa bi svaka konkretizacija bila za dio ustanova neprimjenjiva. Stoga su korištene jezične formulacije koje su našim ciljanim ispitanicima jasne zbog područja u kojemu rade, no koje, s druge strane, ipak ne ukazuju na konkretne pedagoške prakse. Isto tako, nastojali smo dobiti što bolju procjenu samog institucionalnog napretka, pa smo zbog toga željeli izbjeći prikupljanje podataka samo od sudionika Programa. Upravo kroz uključivanje onih ispitanika koji nisu sudjelovali u projektima Programa za cjeloživotno učenje, dobili smo određeni »uteg« na odgovore samih sudionika (iz tog su razloga sve analize rađene skupno, a ne odvojeno za sudionike i nesudionike Programa). Optimalno bi bilo kada bismo u procjeni napretka odgojno-obrazovnih ustanova imali i uvide njihovih korisnika (djece, učenika, roditelja, polaznika) i/ili članova lokalne zajednice. No upravo zbog činjenice kako se radi o heterogenim ustanovama, takva bi studija bila znatno teže osmišljena i provedena te financijski i vremenski znatno zahtjevnija. Stoga smatramo da smo uključivanjem u istraživanjem osoba koje nisu bili sudionici, dobili precizniju i objektivniju procjenu napretka u ustanovama. Zbog toga smo također iznimno zahvalni svima koji su sudjelovali u ispunjavanju anketnog upitnika. Kao i svako istraživanje, i ovo pati od određenih ograničenja i zbog toga je podložno kritičkom propitivanju, no nadamo se da će prezentirani rezultati ipak pridonijeti pokušaju odgovora na pitanje je li Program za cjeloživotno učenje uspio u ostvarenju svojih programskih ciljeva?

1.3.13. LITERATURA

1. Doyle, G. M. (2011). Making a Difference. Study of the impact of Learning Mobility: Lifelong Learning Programme in Ireland 2007-09.
2. European Commission. (2007). Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools Final Report. Culture.
3. European Commission. (2010). Interim Evaluation of the Lifelong Learning Programme (2007-2013). Evaluation.
4. Sentočnik, S. (2014). Impact of the Lifelong Learning Programme on primary and secondary education with respect to national priorities. Ljubljana.
5. Širok, K., & Petrič, G. (2011). Impact Measurement Revised: Evaluating the Impact of Lifelong Learning Programme In Slovenia. U: Managing Sustainability? Proceedings of the 12th Management International Conference (str. 23–26). Portorož.

Susret s obrazovnim akterima koji su sudjelovali u projektima Programa za cjeloživotno učenje omogućio mi je uvid u angažman ljudi koji su sudjelovali u projektima i u važnost nastavka financiranja obrazovnih ustanova. Najviše me impresioniralo to što brojni ljudi svakodnevno ulažu velik osobni trud u stvaranju boljšeg obrazovnog sustava i pokazuju u kojoj se mjeri radi ne samo o profesionalnom već i o životnom pozivu. Te ljude možemo pronaći svugdje oko nas - u malim mjestima i velikim gradovima, u dječjim vrtićima i školskim ustanovama, u agencijama, na igralištima... Stoga je od presudne važnosti takvim ljudima i dalje omogućavati da svojom stručnošću i ljubavlju prema obrazovanju čine ovo društvo boljšim i ljepšim mjestom za život.

Sudjelovanje u istraživačkim timovima i rad na ovoj studiji za mene predstavljaju vrlo vrijedno i dragocjeno iskustvo. Čuti iz »prve ruke« reakcije sudionika Programa za cjeloživotno učenje, njihove motive i iskustva, brige i probleme te osjetiti snagu njihove volje za izgradnjom obrazovnog sustava na svim njegovim razinama, najljepši je dio i smisao ovoga znanstveno-istraživačkog rada.



članovi istraživačkog tima: dr. sc. Branko Ančić i doc. dr. sc. Ksenija Klasnić

2. EVALUACIJA SEKTORSKOG PROGRAMA ERASMUS

doc. dr. sc. Marija Brajdić Vuković, doc. dr. sc. Ksenija Klasnić, Nikola Baketa

2.1. PROGRAM ERASMUS U KONTEKSTU INTERNACIONALIZACIJE OBRAZOVANJA: PREGLED KONTEKSTA ISTRAŽIVANJA I KORIŠTENE LITERATURE

Kako se često navodi u različitim projektnim izvještajima, evaluacijama europskih politika i europskim strategijama, horizontalna mobilnost pojedinaca na nivou Europske unije između država, unutar država te mobilnost među ustanovama donosi dobrobiti na široj društvenoj, institucionalnoj te na koncu individualnoj razini. Akademska mobilnost visoko se ocjenjuje u hijerarhiji različitih tipova mobilnosti jer omogućava prvenstveno mladim ljudima koji su u procesu visokog obrazovanja, te potom i akademskim djelatnicima, da se susretnu s drugim kulturama, ustanovama i sustavima, steknu nova znanja i vještine, i time obogate svoje profesionalno i osobno iskustvo, kao i način gledanja na društvenu stvarnost, šireći pritom znanje, toleranciju i društveno povjerenje čime potiču konkurentnost ekonomije i opću društvenu koheziju. No i više od toga, program Erasmus te centralizirane i decentralizirane aktivnosti koje se u okviru njega ostvaruju, radi svoje opsežnosti i formalnog okvira te načina djelovanja, nesumnjivo utječu, kroz akademsku mobilnost kao svoju osnovnu aktivnost na ono što nazivamo internacionalizacijom visokih učilišta. Osnovna svrha ove studije je uz pomoć različitih vrsta dostupnih metoda društvenih istraživanja razumjeti u kojoj mjeri je sudjelovanje u prvenstveno decentraliziranim aktivnostima Programa za cjeloživotno učenje (LLP) i njegovoga sektorskog programa Erasmus (2009-2013), kao najvećeg i najsnažnijeg programa Europske unije u domeni akademske mobilnosti, pridonijelo internacionalizaciji visokih učilišta u Hrvatskoj.

Internacionalizacija kao pojam koji je ključan za ovo istraživanje, više je od same akademske mobilnosti, i ima brojne učinke ne samo na ustanove visokog obrazovanja nego i na institucionalnu okolinu. Prema autorima koji su se bavili internacionalizacijom u kontekstu država Europske unije, internacionalizacija pretpostavlja da države nastavljaju biti neovisni ekonomski, socijalni i kulturni sustavi, no postaju sve više međusobno povezane, dok prekogranične aktivnosti postaju sve intenzivnije. Suradnja među državama se povećava i proširuje na sve više područja, a nacionalne politike stavljaju sve veći naglasak na regulaciju i olakšavanje prekograničnih aktivnosti (Luijten-Lub, Huisman i van der Wende, 2005). Utjecaj internacionalizacije moguće je promatrati na sistemskoj državnoj razini, te čak i na individualnoj razini, no ova je studija usmjerena na institucionalnu razinu internacionalizacije i to u području visokog obrazovanja. Primijenjeno na visoko obrazovanje te na nivo visokih učilišta, internacionalizacija ustanova znači da se suradnja s drugim međunarodnim sustavima visokog obrazovanja i ustanovama povećava i proširuje na sve više područja, a institucionalne politike, strategije i procedure stavljaju sve veći naglasak na regulaciju i olakšavanje navedenih aktivnosti. Kroz internacionalizaciju, kako smatraju gore navedeni autori, ustanove visokog obrazovanja razvijaju kulturu kvalitete, postižu bolje rezultate te samim time postaju konkurentnije.

Da bismo razumjeli kako se internacionalizacija razvija na nivou institucija¹ visokog obrazovanja, nužno je u osnovnim crtama razumjeti što su i kako funkcioniraju kompleksni sistemi koje nazivamo institucijama. Prema institucionalnoj teoriji, institucije predstavljaju pravila igre u okviru društva, ili formalnije rečeno, one su ljudski nametnute granice koje oblikuju interakciju. Kad razmišljamo o institucijama razmišljamo o formalnim (kao što su jasno definirane aktivnosti, hijerarhija i pravilnici) i o neformalnim pravilima (kao što su nepisana pravila ponašanja i odnošenja) koja se koriste u oblikovanju ljudskih interakcija (North, 1990 prema Luijten-Lub, Huisman i van der Wende, 2005). No, kako navodi Scott (2001), institucije nisu zatvoreni sustavi koji postoje neovisno o svojoj okolini, već su otvoreni sustavi koji žive i prilagođavaju se institucionalnoj okolini na koju također mogu utjecati. Institucije su u svome postojanju ovisne o tri osnovna potporna, to su a) regulativni potporanj koji se odnosi na modele upravljanja, zakone i načine financiranja institucija visokog obrazovanja, zatim b) normativni potporanj koji se odnosi na podupiruće norme i vrijednosti povezane s profesijom visokog obrazovanja, s akademskim slobodama i formalnim i neformalnim hijerarhijama između i u okviru institucija, te c) kulturno-kognitivni potporanj koji se zapravo odnosi na dominantnu politiku povezanu s visokim obrazovanjem u nekoj državi, primjerice dominira li humboldtovski oblik sveučilišta, i kakvu ulogu znanstvene discipline i njihov način funkcioniranja imaju u oblikovanju institucija i obrazovnih politika (ibid. 57). Promjena u jednom potporna automatski vodi promjenama u drugima jer su međuovisni i njihove granice nisu čvrsto omeđene. Tako je kad govorimo o institucionalnoj okolini. No kad razmišljamo o institucijama visokog obrazovanja kao organizacijama, u terminologiji ovog izvještaja – visokim učilištima, koja svakodnevno djeluju i provode različite aktivnosti, ona su unutar sebe sagrađena i djeluju temeljem nekoliko osnovnih segmenata (Scott, 2001). To su a) društvena struktura koja predstavlja organizaciju glavnih zadataka unutar institucije, podjelu moći i autoriteta na različitim nivoima, povezanost unutarnjih organizacijskih struktura, zatim b) sudionici, osobe koje djeluju u organizaciji bilo kao djelatnici bilo kao korisnici, koji na neki način produktivno sudjeluju u životu organizacije, c) ciljevi institucije koji se odnose na misiju visokog obrazovanja općenito i pojedine institucije specifično, te d) dominantne tehnologije koje se ne odnose konkretno na mehaničke i tehničke sprave, već na prenošenje znanja i načine provođenja istraživanja, odnosno na različite manipulacije znanjem, otkrivanje, čuvanje, doprinos, prijenos, primjenu, čime se institucije visokog obrazovanja dominantno bave. Svaki segment organizacije može utjecati na drugi, tako da promjene u jednom dijelu mogu utjecati na promjene u drugim ili svim dijelovima organizacije (ibid.).

Navedene osnovne postavke institucionalne teorije omogućuju nam da bolje razumijemo kako su sudjelujući u aktivnostima programa Erasmus visoka učilišta mogla razvijati svoju internacionalnu dimenziju. Same aktivnosti programa Erasmus pretpostavljaju promjene u svim segmentima organizacije, od društvene strukture, promjene u načinima upravljanja i donošenja odluka u svrhu poticanja mobilnosti, do onoga što nazivamo tehnologijom. Primjerice, neke se od aktivnosti programa Erasmus odnose na povećanje dolazne mobilnosti studenata i akademskog osoblja što sugerira uvođenje kolegija na stranom (najčešće engleskom) jeziku, stoga je jasna promjena u tehnologiji poučavanja. Ipak, koliko god program Erasmus utjecao na pojedine segmente organizacije u okviru visokih učilišta, institucije ne smijemo promatrati kao sustave neovisne o politikama i potpori šire društvenopolitičke okoline. Posebice se to odnosi na potporu Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO), kako kroz politike tako i financijsku potporu, kao i na širi društvenopolitički i kulturni okvir u kojem institucije djeluju. Stoga se mogućnosti razvoja internacionalne dimenzije visokih učilišta u ovoj studiji promatraju i u kontekstu institucionalne okoline, odnosno navedenih regulativnih, normativnih i kulturno-kognitivnih potporna institucija visokih učilišta.

Treba upozoriti i na to da kad govorimo o visokim učilištima kao ustanovama visokog obrazovanja u Hrvatskoj, govorimo o četiri vrste ustanova koje su sudjelovale u aktivnostima programa Erasmus te su obuhvaćene ovom studijom. To su:

1, U ovom je dijelu istraživanju potreba korištenja pojma institucija, umjesto ustanova, proizišla i iz konteksta istraživanja.

- (a) Veliko i veća javno financirana sveučilišta koja poučavaju i provode istraživanja u mnoštvu disciplina te se sastoje od brojnih, uglavnom pravno neovisnih sastavnica, te zato za njih kažemo da se radi o sveučilištima koja nisu integrirana (sveučilišta u Zagrebu, Splitu i Osijeku) i jednom djelomično integriranom sveučilištu (Rijeka)². Od njih je najveće i najstarije Sveučilište u Zagrebu osnovano 1669. godine koje danas ima ukupno 29 fakulteta i tri akademije koji su pravno neovisne sastavnice i bave se poučavanjem u gotovo svim postojećim disciplinama. U takozvana veća sveučilišta ubrajaju se i ona u Rijeci, Splitu i Osijeku koja su osnovana sredinom sedamdesetih godina prošlog stoljeća te također imaju pravno neovisne sastavnice (Sveučilište u Rijeci sastoji se od 11 fakulteta, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku 11 fakulteta i akademije, Sveučilište u Splitu od 12 fakulteta i akademije). Pored pravno samostalnih sastavnica sva sveučilišta imaju još i sveučilišne pravno integrirane odjele u pojedinim disciplinama. Karakteristično je međutim da u praktičnom smislu svaki od odjela također ima svoju administrativnu službu kao da je sastavnica za sebe, odnosno u svakodnevnom funkcioniranju niti jedna od administrativnih djelatnosti (kadrovska služba, financije sastavnica i odjela, upravljanje) na sveučilištu nije u potpunosti centralizirana i integrirana. Odnosno, osim činjenice da im za provesti nešto što zahtjeva pravnu osobnost treba potpis uprave, ni po čemu drugome se na velikim sveučilištima upravljanje sveučilišnim odjelima ne razlikuje od upravljanja sveučilišnim sastavnicama.
- (b) Relativno malena i mnogo mlađa javno financirana sveučilišta koja se, iako se također bave i poučavanjem i istraživačkim radom u više disciplina, ne sastoje od pravno neovisnih sastavnica već od odjela sa sveučilištem kao jedinom pravnom osobnošću te kažemo da su ta sveučilišta integrirana. To su Sveučilište u Zadru (2002.), Sveučilište u Dubrovniku (2003.) i Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (2006.). Ta su sveučilišta osnovana unazad desetak godina i broje do nekoliko tisuća studenata.
- (c) Veleučilišta koja se u odnosu na sveučilišta ubrajaju u manje ustanove, a mogu biti većinom ili jednim dijelom financirana iz državnog proračuna (MZO), iz sredstava lokalne uprave, ili u potpunosti privatno financirana. Radi se o ustanovama koje su više orijentirane na poučavanje, a manje na istraživački rad. Veleučilišta uglavnom imaju specifičan disciplinarni fokus (u jednoj ili nekolicini srodnih disciplina) te su više lokalno ili regionalno orijentirana.
- (d) Visoke škole, najmanje ustanove u klasifikaciji visokih učilišta, a koje su specijalizirane ustanove uglavnom fokusirane na jednu disciplinu te su u manjem broju financirane iz državnog proračuna, a uglavnom privatno financirane.

Na razini Republike Hrvatske postoji ukupno deset sveučilišta (osam javnih i dva privatna) s 82 sastavnice, petnaest veleučilišta (11 javnih i četiri privatna) i dvadeset i pet visokih škola (tri javne i 22 privatne)³. U aktivnostima Programa za cjeloživotno učenje odnosno njegova potprograma Erasmus sudjelovalo je sedam javnih sveučilišta (iako ne u istom trajanju) te manji broj veleučilišta i visokih škola.

2, Djelomična integracija (odnosno poluintegrirano sveučilište) proizlazi iz načina funkcioniranja i prijenosa zadaća sa sastavnica na Sveučilište propisanih Statutom, a u svrhu funkcionalne integracije. Uz to, i samo Sveučilište u svojim dokumentima navodi ovakvu orijentaciju http://www.biotech.uniri.hr/files/Dokumenti/UniRi_izvjescje_Bolonjski_proces.pdf

3, <http://mozvag.srce.hr/preglednik/pregled/hr/tipvu/odabir.html> (15. 1. 2016.)

Tablica 1. Sudjelovanje visokih učilišta u sektorskom programu Erasmus u okviru Programa za cjeloživotno učenje

	VISOKA UČILIŠTA NOSITELJI ERASMUS SVEUČILIŠNE POVELJE U OKVIRU PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE	PRVA GODINA PROVEDBE ERASMUS INDIVIDUALNIH MOBILNOSTI⁴	GODINE PROVEDBE SEKTORSKOG PROGRAMA ERASMUS (PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE)
1.	RRIF VISOKA ŠKOLA ZA FINANCIJSKI MENADŽMENT	2009.	5
2.	SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU	2009.	5
3.	SVEUČILIŠTE U SPLITU	2009.	5
4.	SVEUČILIŠTE U ZAGREBU	2009.	5
5.	TEHNIČKO VELEUČILIŠTE U ZAGREBU	2009.	5
6.	VELEUČILIŠTE U POŽEGI	2009.	5
7.	DRUŠTVENO VELEUČILIŠTE ⁵	2009.	3
8.	MEĐIMURSKO VELEUČILIŠTE U ČAKOVCU	2010.	4
9.	SVEUČILIŠTE U ZADRU	2010.	4
10.	SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI	2010.	4
11.	SVEUČILIŠTE U RIJECI	2010.	4
12.	VISOKA ŠKOLA ZA EKONOMIJU, PODUZETNIŠTVO I UPRAVLJANJE »ZRINSKI«	2010.	4
13.	VISOKO GOSPODARSKO UČILIŠTE KRIŽEVCI	2010.	4
14.	VELEUČILIŠTE U RIJECI	2010.	4
15.	SVEUČILIŠTE U DUBROVNIKU	2010.	4
16.	ZAGREBAČKA ŠKOLA EKONOMIJE I MANAGEMENTA	2010.	3
17.	VELEUČILIŠTE VELIKA GORICA	2011.	3
18.	VELEUČILIŠTE U SLAVONSKOM BRODU	2011.	3
19.	VELEUČILIŠTE VERN	2011.	3
20.	VISOKA ŠKOLA PRIMIJENJENO RAČUNARSTVO ALGEBRA	2012.	2
21.	EFFECTUS	2012.	1
22.	SVEUČILIŠTE SJEVER (RANIJE VELEUČILIŠTE U VARAŽDINU I MEDIJSKO SVEUČILIŠTE)	2013.	2
23.	VELEUČILIŠTE "MARKO MARULIĆ" U KNINU	2013.	2
24.	VISOKA ŠKOLA ZA POSLOVANJE I UPRAVLJANJE BALTAZAR ADAM KRČELIĆ	2013.	1
25.	ZDRAVSTVENO VELEUČILIŠTE	2013.	1
26.	VELEUČILIŠTE U KARLOVCU	2013.	2
27.	VELEUČILIŠTE LADOSLAV RUŽIČKA VUKOVAR	2013.	1
28.	VISOKA ŠKOLA ZA MANAGEMENT I DIZAJN ASPIRA	2013.	1
29.	UTILUS VISOKA ŠKOLA ZA HOTELSKI MANAGEMENT		0
30.	RIT CROATIA - ROCHESTER INSTITUTE OF TECHNOLOGY CROATIA		0

4, Visoka učilišta za koja nije navedena prva godina provedbe bila su nositelji Erasmus sveučilišne povelje no nisu podnijela prijavu za financijsku potporu u okviru sektorskog programa Erasmus.

5, Društveno veleučilište prestalo je postojati kao zasebna pravna osoba te od 2011. godine djeluje u okviru Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Za studiju poput ove, koja ima za cilj procijeniti koliko je program koji je imao određeno trajanje utjecao na kompleksne sustave kao što su ustanove u razvoju njihove internacionalizacije, iznimno je važno znati u kojem je stanju internacionalizacija visokih učilišta bila u početnoj točki vremena, u razdoblju prije no što su se počele provoditi aktivnosti programa Erasmus. Iako ne postoje sustavni podaci za sva visoka učilišta u Hrvatskoj koja danas provode program, ova studija se u mnogome može osloniti na izvještaje istraživača iz TEMPUS projekta MOBIL- Enhancing Mobility of the Croatian Academic Community koji je neposredno prije ulaska Hrvatske u program Erasmus proveo Institut za razvoj obrazovanja zajedno s nizom relevantnih partnera među kojima su bili MZO, Agencija za mobilnost i programe EU (AMPEU) te nekolicina javnih sveučilišta (IRO, 2008). Iz dostupnih sadržaja moguće je rekonstruirati s kojim kapacitetima, ciljevima i strategijama je u program Erasmus ušlo sedam hrvatskih javnih sveučilišta, što je izrazito važno u procjeni promjene u njihovim kapacitetima odnosno institucionalnih promjena temeljem aktivnosti u prvom ciklusu programa Erasmus u kojem je Hrvatska sudjelovala. Iz tog razloga tijekom iznošenja rezultata učestalo ćemo se referirati na navedene podatke projekta MOBIL u početnoj točki provođenja programa. Pored općeg teorijskog okvira, podataka u široj društvenopolitičkoj okolini i izvještaja o pripremljenosti sveučilišta u početnoj točki uvođenja programa Erasmus, pri konstrukciji nekih od mjernih instrumenata u ovom istraživanju konzultirano je nekoliko studija. Slovenska studija autorica Klemenčiča i Flandera (2013) koja je metodološki najbližnja ovoj studiji, rad Vossensteyna i suradnika (2008) u kojem su analizirane aktivnosti programa Erasmus na sistemskoj i institucionalnoj razini na uzorku visokih učilišta EU te su, također, konzultirani i izvještaj nizozemske studije o provođenju programa Erasmus autora Beerkens et al. (2010) te Erasmus Mobility Quality Tools (2010).

2.2. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA OPERACIONALIZACIJA

Osnovna svrha ove studije je uz pomoć različitih vrsta dostupnih metoda društvenih istraživanja razumjeti u kojoj mjeri je sudjelovanje u uglavnom decentraliziranim aktivnostima sektorskog programa Erasmus (2009.-2013.), kao najvećeg i najsnažnijeg programa Europske unije u domeni akademske mobilnosti, pridonijelo internacionalizaciji visokih učilišta u Hrvatskoj. Razumjeti prinos sektorskog programa Erasmus internacionalizaciji visokih učilišta znači analizirati utjecaj sudjelovanja u aktivnostima programa na razvoj institucionalnih kapaciteta, procedura i praksi povezanih s internacionalizacijom, kao i prepoznavanje prepreka koje stoje na putu u tome razvoju na svim razinama i u svim spomenutim sastavnim dijelovima ustanova (društvenoj strukturi, sudionicima, ciljevima i korištenim tehnologijama). Uzimajući u obzir različitu veličinu, strukturu i funkciju visokih učilišta kao ustanova čija je internacionalizacija u fokusu ove studije, osnovni je cilj temeljem rezultata analize potencijala programa Erasmus potaknuti širu raspravu i u suradnji s različitim dionicima i donositeljima odluka u području sustava visokog obrazovanja dati jasne preporuke u smjeru uklanjanja prepreka i osnaživanja ustanova u daljnjem razvoju kulture akademske mobilnosti te internacionalizacije visokih učilišta.

Kako bi ispunila svoj cilj, osim općega teorijskog okvira istraživači su u suradnji s AMPEU-om, koordinatorom programa na razini Republike Hrvatske te naručiteljem ovog istraživanja, razradili nekoliko osnovnih istraživačkih pitanja koja su pomogla u razvoju metodologije istraživanja te posljedično i u konstrukciji instrumenata za prikupljanje podataka (matrice za analizu sadržaja, anketnog upitnika te protokola za polustrukturirani intervju). Ta se osnovna pitanja uglavnom odnose na utjecaj koji je sudjelovanje visokih učilišta u uglavnom decentraliziranim aktivnostima sektorskog programa Erasmus imalo na:

- uključivanje europske dimenzije u strateške dokumente
- razvoj institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost
- internacionalizaciju kurikuluma
- jačanje socijalne dimenzije u međunarodnoj mobilnosti te
- razvoj međunarodnih partnerstava.

Navedena se pitanja, odnosno rezultati utjecaja u navedenim područjima ostvareni uglavnom u okviru sektorskog programa Erasmus, prepoznaju kao domene u kojima program nesumnjivo ima određeni utjecaj, a koje pozitivno djeluju na internacionalizaciju visokih učilišta. Isto tako, potrebno je napomenuti da su to ujedno i neki od ciljeva programa, ali i nacionalnih i nadnacionalnih politika kojima se nastoji postići internacionalizacija sustava visokog obrazovanja. Ono što, međutim, valja empirijski utvrditi jest koliko je taj utjecaj dubok i sveprožimajući na razini visokih učilišta kao ustanova te koliko intenzivno utječe na internacionalizaciju ustanova. Europska dimenzija obrazovanja često obuhvaća i pojedine dijelove drugih istraživačkih pitanja te se može reći da se unutar ove studije koristi kao obuhvatni (eng. umbrella) koncept. Naime, vodeći se Ugovorom iz Maastrichta, Lisabonskim ugovorom i autorima u ovom području (e.g. Janik, 2005), kao glavne karakteristike europske dimenzije u obrazovanju ističu se podučavanje i rasprostranjivanje jezika država članica, poticanje pokretljivosti studenata i nastavnika uz priznavanje akademskih diploma i razdoblja studija, promicanje suradnje među obrazovnim ustanovama, razvoj sustava razmjene podataka i iskustava o pitanjima koja su zajednička obrazovnim sustavima država članica, poticanje razvoja sustava razmjene mladih i razmjene predavača u području društvenoga obrazovanja, poticanje sudjelovanja mladih ljudi u demokratskom životu Europe, poticanje razvoja dopisnog obrazovanja te poticanje pristupa obrazovanju. U analizi rezultata povezanih s razvojem kapaciteta za internacionalizaciju sveučilišta ova studija se ugleda na analizu TEMPUS projekta MOBIL koji se prvenstveno orijentirao na institucionalne, financijske, administrativne i akademske kapacitete za međunarodnu mobilnost (IRO, 2008.). Kada govorimo o institucionalnim kapacitetima govorimo o prepoznavanju važnosti mobilnosti na razini uprave visokih učilišta, konkretnim mjerama u svrhu povećanja kapaciteta za mobilnost. Financijski su kapaciteti u bliskoj vezi s institucionalnim kapacitetima, i podrazumijevaju manje izvanjsko financiranje (AMPEU i MZO) na koje ustanove ne mogu toliko utjecati, te više neposredno financiranje razvoja mobilnosti te posredno i internacionalizacije vlastitim sredstvima ustanove. Dakle, financijski kapaciteti podrazumijevaju upravljanje vlastitim financijskim sredstvima u svrhu razvoja mobilnosti i internacionalizacije visokog učilišta. Administrativni kapaciteti odnose se na veličinu, kapacitete i ovlasti ureda za međunarodnu suradnju te potporu koju taj ured prima od drugih službi, a akademske kapaciteti na programske mogućnosti provođenja programa akademske mobilnosti.

Internationalizacija programa prema van der Wendeu (2001) obuhvaća proces razvoja programa usmjerenog na integraciju međunarodne dimenzije u sadržaj, ali i metode poučavanja. Ista autorica se vodi OECD-ovom tipologijom programa te pokazuje na koji način može doći do internacionalizacije programa. Tako se pod internacionaliziranim programom smatra program s međunarodnim sadržajem (npr. *International relations, European law*), program u kojem se izvorni predmet istraživanja proširuje međunarodnim pristupom (npr. *International Comparative Education*), program koji priprema studente za međunarodna zanimanja (npr. *International Business Management*), interdisciplinarni program, kao što su regionalne i područne studije, koje obuhvaćaju više od jedne zemlje (npr. *European Studies, Scandinavian Studies, Asian Studies*), program združenih ili dvostrukih studija (eng. *joint or double degrees*), program čiji se obvezni dijelovi nude na ustanovi u inozemstvu, s lokalnim predavačima ili pak program čiji je sadržaj posebno dizajniran za strane studente. Na kraju, socijalna dimenzija obrazovanja podrazumijeva mjere kojima se pružaju jednake mogućnosti studentima za upis studija, ali i tijekom njegovog trajanja i završavanja te su one posebno usmjerene na studente iz socijalno ugroženih skupina (Puzić, Dolenc i Doolan, 2006) što obuhvaća one slabijega imovinskog statusa, ali i studente s invaliditetom i poteškoćama u razvoju, studente zrelije dobi te studente roditelje. U sklopu programa Erasmus naglasak je na jednakim prilikama za stjecanje znanja i iskustva. Iako program Erasmus prepoznaje studente s posebnim potrebama (eng. *special needs participants*)⁶ kao skupinu

6, Student s posebnim potrebama prema definiciji koja se koristi u sektorskom programu Erasmus definira se kao potencijalni sudionik čije je fizičko, mentalno ili zdravstveno stanje takvo da sudjelovanje u aktivnosti projekta/mobilnosti ne bi bilo moguće bez dodatne financijske potpore. Prilikom prijave za potporu u okviru decentraliziranih aktivnosti Programa za cjeloživotno učenje osobe s posebnim potrebama mogle su zatražiti dodatnu financijsku potporu. U okviru novoga programskog ciklusa Erasmus+ koje je započelo 2014.g., studenti slabijega socioekonomskog statusa također imaju pravo na uvećanu financijsku potporu za odlazak na mobilnosti.

u nepovoljnom položaju, autori su se odlučili u toj dimenziji obuhvatiti sve skupine koje spadaju u grupu studenata s manje mogućnosti⁷ iz razloga što pripadnici tih skupina imaju nejednake prilike u sklopu ostvarivanja mobilnosti te znanja i iskustava koje mobilnost nosi sa sobom. Uz to, u socijalnu dimenziju je uvršten i način uključivanja dolaznih studenata u društveni život zajednice čime se ostvaruje komponenta jednakih prilika učenja i stjecanja iskustava tijekom mobilnosti.

2.3. METODOLOŠKI DIZAJN I PROVEDBA ISTRAŽIVANJA

Dobra istraživačka praksa u evaluacijskim studijama poput ove nalaže da se pri konstrukciji metodoloških postavki istraživanja, koje će procijeniti dosege neke promjene, istraživači služe takozvanom triangulacijom istraživačkih metoda i uzoraka. Triangulacija istraživačkih metoda u pravilu znači da će istraživači pokušati koristiti različite metode društvenih istraživanja i različite uzorke kako bi s različitih strana osvijetlili fenomen koji je u središtu njihova istraživačkog interesa. Osim što nam je više podataka sakupljenih na različite načine pomoglo da bolje razumijemo fenomen koji istražujemo, triangulacija je i mjera objektivnosti u društvenim istraživanjima jer nam omogućuje da provjerimo ispravnost i objektivnost svojih nalaza u više različitih istraživanja (Mathison, 1988). Koje metode i koji uzorci će koristiti u triangulaciji istraživači procjenjuju ovisno o fenomenu koji istražuju tražeći praktične i iscrpne načine na koje mogu doći do srži fenomena.

Kako su u fokusu ove studije visoka učilišta kao ustanove koje su unutar sebe vrlo različite kako u veličini tako i u unutarnjoj organizaciji i svakodnevnim djelatnostima, od početka je bilo jasno da će uzorci, na koji god način bili izuzeti ili na koju god populaciju unutar sebe se odnosili, morati poštivati jedinstveni okvir, a taj je da se uvijek sastoje od velikih i manjih sveučilišta, veleučilišta i visokih škola. Vodeći se istraživačkim pitanjima koja nalažu razumijevanje ciljeva i strategija te neformalnih i formalnih pravila koja su se razvila pod utjecajem aktivnosti u okviru programa Erasmus, bilo je jasno da je potrebno napraviti (1) analizu sadržaja dostupnih dokumenata visokih učilišta, a povezanih s Erasmusom. Uvidom u strukturu i načine na koje se provode aktivnosti programa Erasmus te razumijevanjem uistinu velikih razlika između visokih učilišta kao ustanova, iskristalizirala se potreba za (2) anketnim upitnikom. Njime se nastoje povezati sve razine na kojima se Erasmus u okviru ustanova provodi, dobiti podaci od centralnih ureda i sastavnica na sveučilištima, te od koordinatora na veleučilištima i visokim školama o trenutačno razvijenim institucionalnim, financijskim, administrativnim i akademskim kapacitetima na ustanovama i sastavnicama u okviru ustanova. Kako bi se svi podaci povezali u smislenu cjelinu, istraživačima je još nedostajala životnopolovijesna »priča« iz ustanova, podaci o tome kako i zašto su se neka pravila i procedure razvijale, na koje su prepreke ustanove nailazile, zašto su neke odluke donesene, kako to da uredi danas izgledaju onako kako izgledaju, na koji način, reaktivno ili proaktivno se razvija internacionalna dimenzija visokih učilišta, koje značenje je za razvoj formalnih i neformalnih procedura imao program Erasmus i dr. Jedini način na koji je moguće prikupiti takva životnopolovijesna iskustva ustanove jesu (3) polu-strukturirani intervjui sa sudionicima/dionicima koji su imali aktivnu ulogu u razvoju internacionalizacije visokog učilišta u razdoblju provođenja aktivnosti sektorskog programa Erasmus.

S obzirom na specifične ciljeve svake od metoda istraživanja, odlučeno je da se u terenski dio istraživanja prvo krene s metodom analize sadržaja dokumenata, s kojom se djelomično preklapalo anketno istraživanje te da se sami polu-strukturirani intervjui provedu na kraju kada budu poznati podaci prvih dviju metoda istraživanja. Odluke o uzorcima i istraživačkom postupanju donesene su za svaku od metoda zasebno dok se istraživačkoj etici pristupilo na najvišoj istraživačkoj razini.

7, Osobe s manje mogućnosti one su osobe koje zbog obrazovnih, socijalnih, ekonomskih, mentalnih, fizičkih, kulturalnih ili zemljopisnih razloga ne mogu ostvariti sve svoje potencijale jer su im mnoge mogućnosti nedostižne.

2.3.1. NAMJERAVANI I OSTVARENI UZORCI ISTRAŽIVANJA

U prikupljanje dokumenata za analizu sadržaja istraživači su krenuli s popisom svih 25 visokih učilišta koja su u razdoblju od 2009. godine do kraja 2013./2014. godine ostvarila decentralizirane aktivnosti sektorskog programa Erasmus, odnosno taj dio istraživanja namjeravali smo napraviti na cjelokupnoj populaciji visokih učilišta. Ukupan broj dokumenata obuhvaćenih analizom, a na kojima se temelje podaci u ovoj studiji, na koncu je 174. Od toga završna izvješća za Erasmus individualnu mobilnost – narativni dio čini 81 dokument, pravilnici o mobilnosti 17 dokumenata, strateških dokumenata je 27, dijelova Erasmus sveučilišne povelje pod nazivom *Erasmus Policy Statement*⁸ 25 te prijava za Erasmus sveučilišnu povelju 24. Samo su sveučilišta dostavila sve potrebne dokumente, dok su kod veleučilišta i visokih škola pojedini dokumenti izostali. Kod veleučilišta se radi uglavnom o pravilnicima o mobilnosti te jednoj prijavi za Erasmus sveučilišnu povelju, a kod visokih škola o pravilnicima o mobilnosti i strateškim dokumentima. Podaci su detaljnije opisani u tablici 2.

Tablica 2. Raspodjela analiziranih dokumenata po vrsti visokog učilišta

VRSTA DOKUMENTA	VRSTA VISOKOG UČILIŠTA			UKUPNO
	SVE-UČILIŠTA	VELE-UČILIŠTA	VISOKE ŠKOLE	
ZAVRŠNO IZVJEŠĆE ZA ERASMUS INDIVIDUALNU MOBILNOST – NARATIVNI DIO	31	31	19	81
PRAVILNIK O MOBILNOSTI	7	8	2	17
STRATEŠKI DOKUMENT	12	13	2	27
ERASMUS POLICY STATEMENT (EPS)	7	11	7	25
PRIJAVA ZA ERASMUS SVEUČILIŠNU POVELJU	7	10	7	24
UKUPNO	64	73	37	174

U anketno istraživanje istraživači su krenuli s popisom 25 centralnih Erasmus koordinatora s 25 visokih učilišta koja su u razdoblju od 2009. do kraja akademske godine 2013./2014. ostvarila decentralizirane aktivnosti sektorskog programa Erasmus. U tom je razdoblju 29 visokih učilišta imalo Erasmus sveučilišnu povelju, ali iz analize su isključena visoka učilišta koja su se u međuvremenu spojila i ona koja nisu realizirala mogućnosti sudjelovanja u programu. Kako je primarni cilj ankete bio razumjeti prožetost internacionalizacijom na svim razinama ustanova, a među najvažnijim akterima kada govorimo o internacionalizaciji visokih učilišta u Hrvatskoj su neintegrirana sveučilišta koja se sastoje od niza pravno neovisnih sastavnica, od centralnih su koordinatora na razini sveučilišta zatraženi podaci o osobama na razini sastavnica kojima je delegiran dio zadataka vezan uz provedbu programa Erasmus. Konačan popis osoba kojima je poslana poruka elektroničke pošte s poveznicom za pristup anketnom upitniku sadržavao je 196 potencijalnih ispitanika, na neki način populaciju osoba koje su zadužene za provođenje aktivnosti programa Erasmus na visokim učilištima u Hrvatskoj. Podaci prezentirani u ovoj studiji temelje se na 88 valjano ispunjenih anketnih upitnika. Od toga je 73 ispitanika (83%) zaposleno na sveučilištima (i njihovim sastavnicama), 10 ispitanika (11%) na veleučilištima, a pet (6%) na visokim školama. Prikupljeni su podaci za ukupno 22 visoka učilišta, od čega sedam sveučilišta, 10 veleučilišta i pet visokih škola. Na visokim školama i veleučilištima te na dva manja sveučilišta (Sveučilište Jurja Dobrilega u Puli i Sveučilište u Dubrovniku) anketni upitnik ispunili su samo centralni Erasmus koordinatori (glavne osobe službeno zadužene za provedbu programa Erasmus, tj. po jedna osoba na ustanovi). Na većim sveučilištima su osim centralnih Erasmus koordinatora anketni upitnik

⁸, Erasmus Policy Statement je dokument koji je sastavni dio Erasmus sveučilišne povelje a sadrži ciljeve u području internacionalizacije dotičnoga visokog učilišta. Nakon potpisivanja Erasmus sveučilišne povelje visoka učilišta bila su dužna su objaviti dokument na svojim mrežnim stranicama.

ispunjavale i osobe kojima je u istraživanom razdoblju delegiran dio zadataka vezan uz provedbu programa Erasmus na razini sastavnica (fakulteta), odjela ili odsjeka. Raspodjela ispitanika po vrsti visokog učilišta s obzirom na razinu zaposlenja prikazana je u tablici 3.

Tablica 3. Raspodjela ispitanika po vrsti visokog učilišta s obzirom na razinu zaposlenja

VRSTA VISOKOG UČILIŠTA	INSTITUCIONALNA RAZINA ZAPOSLENJA		UKUPNO
	ERASMUS KOORDINATOR NA FAKULTETU, ODJELU ILI ODSJEKU	CENTRALNI ERASMUS KOORDINATOR	
SVEUČILIŠTE	66	7	73
VELEUČILIŠTE	0	10	10
VISOKA ŠKOLA	0	5	5
UKUPNO	66	22	88

Popis visokih učilišta i broj ispitanika s pojedinog učilišta koji su ispunili anketni upitnik prikazan je u tablici 4. U uzorku je najviše ispitanika s najvećeg hrvatskog sveučilišta – Sveučilišta u Zagrebu (N=35; 40%).

Tablica 4. Popis visokih učilišta i broj ispitanika koji su ispunili anketni upitnik

	VRSTA VISOKOG UČILIŠTA	NAZIV VISOKOG UČILIŠTA	BROJ ISPITANIKA KOJI SU ISPUNILI ANKETU
1	SVEUČILIŠTA (UKUPNO N=73)	SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU	10
2		SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI	1
3		SVEUČILIŠTE U DUBROVNIKU	1
4		SVEUČILIŠTE U RIJECI	7
5		SVEUČILIŠTE U SPLITU	8
6		SVEUČILIŠTE U ZADRU	11
7		SVEUČILIŠTE U ZAGREBU	35
8	VELEUČILIŠTA (UKUPNO N=10)	MEDIMURSKO VELEUČILIŠTE U ČAKOVCU	1
9		TEHNIČKO VELEUČILIŠTE U ZAGREBU	1
10		VELEUČILIŠTE MARKO MARULIĆ U KNINU	1
11		VELEUČILIŠTE U KARLOVCU	1
12		VELEUČILIŠTE U POŽEGI	1
13		VELEUČILIŠTE U RIJECI	1
14		VELEUČILIŠTE U SLAVONSKOM BRODU	1
15		VELEUČILIŠTE VELIKA GORICA	1
16		VELEUČILIŠTE VERN'	1
17		ZDRAVSTVENO VELEUČILIŠTE U ZAGREBU	1
18	VISOKE ŠKOLE (UKUPNO N=5)	RRIF VISOKA ŠKOLA ZA FINANCIJSKI MENADŽMENT	1
19		VISOKA ŠKOLA ZA POSLOVANJE I UPRAVLJANJE S PRAVOM JAVNOSTI BALTAZAR ADAM KRČELIĆ	1
20		VISOKO GOSPODARSKO UČILIŠTE U KRIŽEVCIMA	1
21		VISOKO UČILIŠTE ALGEBRA - VISOKA ŠKOLA ZA PRIMIJENJENO RAČUNARSTVO	1
22		ZAGREBAČKA ŠKOLA EKONOMIJE I MANAGEMENTA	1

S obzirom na potrebu uključivanja sveučilišta, veleučilišta te visokih škola u kvalitativno istraživanje metodom polustrukturiranog intervjua, inicijalno odabrani uzorak sastojao se od sudionika s pet različitih sveučilišta (najveće sveučilište - Zagreb), dva veća (izbor između sveučilišta u Splitu, Osijeku, Rijeci) i dva manja sveučilišta (izbor između sveučilišta u Zadru, Dubrovniku, Puli), četiri veleučilišta i tri visoke škole, što je ukupno 12 predviđenih sudionika istraživanja. O tome tko će biti izabrani akteri odnosno predstavnici ustanova, a koji će na koncu pristupiti polustrukturiranim intervjuima, istraživači su komunicirali s AMPEU-om, čiji je inicijalni prijedlog bio da se do željenih podataka dođe putem razgovora s donositeljima odluka na visokim učilištima, odnosno s prorektorima i prodekanima za međunarodnu suradnju. Međutim, ubrzo se ispostavilo da se te funkcije na visokim učilištima u svome trajanju ne poklapaju s trajanjem aktivnosti programa Erasmus, odnosno često se događalo da se usred provođenja programa na visokom učilištu promijenila uprava uključujući osobu odgovornu za provođenje međunarodne suradnje. Često osobe koje su prije obnašale funkciju prorektora ili prodekana za međunarodnu suradnju više nisu bile dostupne za istraživanje, a osobe koje ju danas obavljaju nisu dovoljno informirane o tijeku i razvoju programa te o njegovu utjecaju na ustanovu. Istražujući literaturu i početnu točku istraživanja, istraživači su primijetili da je istraživanje u sklopu projekta MOBIL, provedenog prije uključivanja visokih učilišta u program Erasmus, pokazalo da su u praksi

“...prorektori u vrlo maloj mjeri uključeni u rad ureda za međunarodnu suradnju i nemaju običaj pomno pratiti aktivnosti u međunarodnim odnosima na razini sveučilišta ili fakulteta/odjela.... Čini se da su uredi za međunarodnu suradnju postali glavnim izvorom informacija za sva međunarodna pitanja na sveučilištu.” (Dolenec, 2008: 46)

Jednako tako, upitane da označe osobe na visokim učilištima koje bi bile dobar izvor informacija za ciljeve ovog dijela istraživanja, odnosno koje nam mogu nešto pobliže reći o povijesti, razvoju, procesima i načinima donošenja odluka, osobe iz AMPEU-a i MZO-a mahom su ukazivale ne na prorektore već na Erasmus koordinate - osobe koje su u okviru ureda za međunarodnu suradnju zadužene za provedbu sektorskog programa Erasmus (na sveučilištima su to centralni Erasmus koordinatori). Kako nije bilo moguće napraviti uzorak od 12 prorektora/prodekana, a iz metodoloških razloga ne bi bilo dobro razgovarati s različitom razinom uprave-administracije u svrhu zajedničkih zaključaka, te radi svih do sada navedenih razloga odlučeno je da će se polustrukturirani intervjui provesti s 12 (centralnih) Erasmus koordinatora, osoba koje su na tom radnom mjestu od početka provođenja programa. Konačan uzorak se prema strukturi visokih učilišta u potpunosti poklapa s inicijalno osmišljenim uzorkom.

2.3.2. TERENSKO POSTUPANJE

U siječnju 2015. godine, svim je visokim učilištima, koja su u istraživanom razdoblju sudjelovala u programu Erasmus, na adrese njihovih zakonskih predstavnika MZO poslao dopis u kojem je opisana svrha, ciljevi i predviđeni način provođenja istraživanja te su visoka učilišta zamoljena za suradnju i sudjelovanje u studiji.

AMPEU je osigurao uvid u završna izvješća za Erasmus individualnu mobilnost visokih učilišta - narativni dio, dokumente *Erasmus policy statement* te prijave za Erasmus sveučilišnu povelju⁹

9, Erasmus sveučilišna povelja (Erasmus University Charter – EUC) je pisani dokument kojeg odobrava *Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu* (EACEA). Erasmus sveučilišna povelja navodi temeljna načela kojih se ustanova treba pridržavati prilikom organiziranja i provedbe kvalitetne mobilnosti i suradnje, te navodi uvjete koje ustanova prihvaća u cilju osiguranja visoke kvalitete usluga i postupaka kao i pružanje pouzdanih i transparentnih informacija. (Izvor: Vodič kroz Program za cjeloživotno učenje 2013.) Tijekom provedbe Programa za cjeloživotno učenje postojale su tri vrste Erasmus sveučilišne povelje, koje su programu Erasmus+

(*Erasmus Charter for Higher Education - ECHE*). Prema visokim učilištima obuhvaćenim istraživanjem poslana je poruka putem elektroničke pošte krajem siječnja 2015. godine u kojoj se tražila dostava strateških dokumenata u kojima su definirani ciljevi povezani s međunarodnom suradnjom, međunarodnom mobilnošću i internacionalizacijom te dostava pravilnika o mobilnosti. Ponovni zahtjev za dokumentima poslan je visokim učilištima krajem veljače 2015. godine te je napravljena analiza dokumenata koji su prikupljeni završno s početkom travnja 2015. godine.

Anketiranje je provedeno on-line tehnikom tijekom travnja i svibnja 2015. godine. Korišten je *LimeSurvey* alat uz tokene te je procedura detaljnije objašnjena u odjeljku posvećenom istraživačkoj etici. Svim osobama s popisa (N=196) prvo je poslana poruka elektroničke pošte s informacijama o provođenju anketnog istraživanja i dijelom pitanja iz anketnog upitnika za koje je procijenjeno da bi mogla zahtijevati prethodnu pripremu radi prikupljanja potrebnih podataka (npr. vrste studijskih programa, ponuda na stranim jezicima, vrednovanje rada nastavnika na stranim jezicima, ponuda raznih dodatnih oblika obrazovanja, usavršavanja i informiranja za strane i domaće studente i sl.). Ispitanici su upućeni da se po potrebi konzultiraju s kolegama na njihovoj ustanovi koji će im pružiti podatke potrebne za odgovaranje na ta pitanja. Tjedan dana kasnije poslan je prvi poziv na sudjelovanje u istraživanju s poveznicom za pristup anketnom upitniku. Tijekom sljedeća tri tjedna poslana su i dva podsjetnika za ispunjavanje upitnika. Ukupan je odaziv bio 45%.

Istraživanje metodom polustrukturiranih intervjua provedeno je tijekom lipnja i srpnja 2015. godine. Sam protokol intervjua sastojao se od pitanja koja su koordinatori vodila od početne točke u vremenu kada je visoko učilište počelo provoditi aktivnosti sektorskog programa Erasmus do danas. Kroz intervju sa sudionicima dublje su istraživana važnija pitanja koja su omogućila uvide u to na koji način su se putem aktivnosti u programu Erasmus mijenjali svi važni segmenti institucije, od društvene strukture preko aktera do ciljeva i tehnologija. MZO i AMPEU su unaprijed obavijestili sudionike o provođenju istraživanja, a s većinom je sudionika istraživanja inicijalno stupljeno u kontakt putem elektroničke pošte, dok je s nekočinom putem telefonskog razgovora. Intervjui, koji su u prosjeku trajali od 60 do 80 minuta, tonski su snimani diktafonom i kasnije doslovno transkribirani. Većina intervjua provedena je licem u lice, dok je jedan intervju proveden putem aplikacije Skype.

2.3.3. ANALIZA PODATAKA

Obrada prikupljenih dokumenata započela je u travnju 2015. godine te je uključivala kvantitativnu i kvalitativnu analizu sadržaja. Kvantitativnom metodom obuhvaćeni su podaci iz prijave za Erasmus sveučilišnu povelju, strateški dokumenti te pravilnici o mobilnosti. Za potrebe analize za svaku je vrstu dokumenta izrađena matrica s pripadajućim pitanjima te su odgovori uneseni u program za statističku obradu podataka IBM SPSS. Narativna izvješća i izvještaji o smjernicama za Erasmus obuhvaćeni su kvalitativnom analizom sadržaja te su kodirani i analizirani prema temama pet istraživačkih pitanja – europska dimenzija, razvoj institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost, internacionalizacija kurikuluma, socijalna dimenzija u međunarodnoj mobilnosti te međunarodna partnerstva.

Za opis dobivenih odgovora na pojedina pitanja iz anketnog upitnika korištene su standardne mjere deskriptivne statistike: aritmetičke sredine i standardne devijacije za kvantitativne varijable

(2014.-2020.) zamijenjene jedinstvenom Poveljom pod nazivom Povelja Erasmus za visoko obrazovanje (ECHE). Taj dokument pruža opći kvalitativni okvir za aktivnosti europske i međunarodne suradnje koje neka institucija visokog obrazovanja može provoditi u okviru programa. U okviru programa Erasmus+ dodjela Povelje Erasmus za visoko obrazovanje preduvjet je za sve institucije visokog obrazovanja koje se nalaze u jednoj od zemalja s popisa navedenog u nastavku, a koje se žele prijaviti za sudjelovanje u mobilnosti pojedinaca u svrhu učenja i/ili suradnji za inovacije i dobre prakse u okviru programa.

te postoci i frekvencije odgovora za pojedine kategorije kvalitativnih varijabli. Zbog relativno malog uzorka te nejednakih veličina uspoređivanih grupa, pri statističkim su testiranjima korišteni isključivo neparametrijski testovi. Kontingencijskim tablicama i hi-kvadrat testovima utvrđivana je povezanost različitih kvalitativnih varijabli (za tablice 2x2 korišten je primjereniji Fisherov egzaktni test). Za utvrđivanje utjecaja programa Erasmus na ustanove s obzirom na vrstu visokog učilišta za svako istraživačko pitanje provedeno je niz analiza kako slijedi:

1. utvrđivanje statistički značajnih razlika u postojanju pojedinih aktivnosti na ustanovama korištenjem hi-kvadrat testa,
2. samo za one ustanove na kojima pojedina aktivnost postoji testirano je, također korištenjem hi-kvadrat testa, postoji li razlika u tome je li program Erasmus pokrenuo pojedinu aktivnost ili ne,
3. samo za one ustanove na kojima pojedina aktivnost postoji utvrđivane su statistički značajne razlike u stupnju u kojemu je program Erasmus u razdoblju od 2009. do 2013. godine pridonio postizanju napretka u provođenju pojedine aktivnosti korištenjem Kruskal-Wallisovog testa.

Za obradu podataka korišten je statistički paket IBM SPSS. Svi statistički testovi provedeni su na razini rizika od 5% ($p < ,05$).

Svi intervjui su šifrirani i transkribirani te su potom kodirani pomoću programa za kvalitativnu analizu podataka NVivo 10. Osnovni pristup kodiranju odozdo iz transkripta bila je tematska analiza, pri čemu su početni tematski okvir činila istraživačka pitanja o uključenosti europske dimenzije u strateške dokumente, razvoju institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost, internacionalizaciji kurikuluma te socijalnoj dimenziji obrazovanja. U okviru toga sve teme i podteme bile su kodirane po smislu i metodom konstantne usporedbe preko i unutar sudionika/transkripata. Na taj način javile su se mnoge unaprijed protokolom pretpostavljene, ali i izviruće teme koje su bile istražene u razgovorima s (centralnim) Erasmus koordinatorima. Podaci su kodirani prvo u skupinama prema vrsti visokog učilišta; zasebno sveučilišta, zasebno veleučilišta i zasebno visoke škole. Potom su svi kodovi uspoređeni i napravljene su tematske cjeline za sva visoka učilišta zajedno (komparativnom metodom). Pritom su uspoređeni nalazi prema veličini visokih učilišta kako bi se uočile glavne sličnosti i razlike s obzirom na to radi li se o manjim ili većim sveučilištima, veleučilištima ili visokim školama.

2.3.4. PITANJA ISTRAŽIVAČKE ETIKE

Pitanjima istraživačke etike pristupano je s aspekta pristupa sudionicima, informiranog pristanka te odgovornosti prema ispitanicima. Kako se radilo o trima različitim metodama istraživanja i u nekoj mjeri različitim populacijama, tako su zahtjevi za etičkim postupanjima u svakom od istraživanja donekle imali svoje osobitosti. Istraživači su međutim od početka bili svjesni da će se u istraživanju u nekoj mjeri raditi o osjetljivim podacima s obzirom na to da populacija koja će sudjelovati u istraživanju zauzima uglavnom administrativne, a ne upravne pozicije te se zbog toga iskrenom, čak i dobronamjernom opservacijom ili, pak, kritikom potencijalno dovodi u neugodan položaj kako u okviru vlastite ustanove, tako i u odnosu s AMPEU-om. Također, postojala je zabrinutost da će se sudionici pri ispunjavanju ankete i posebno u polu-strukturiranom intervjuu pribojavati da ne prikažu vlastitu ustanovu na neki način u negativnom svjetlu. U okviru analize sadržaja, analizirana su i takozvana 'narrativna izvješća', kao i prijave za Erasmus sveučilišne povelje. U anketnom istraživanju korišteni su tokeni što je istraživačima omogućilo provođenje istraživanja na ciljanom (namjernom) uzorku unaprijed odabranih osoba, kao i praćenje koje su osobe ispunile anketni upitnik, no identitet ispitanika se niti na koji način nije mogao spojiti s njihovim odgovorima.

Identitet osoba koje su ispunile anketni upitnik ostao je poznat samo istraživačima. Ispitanicima

se jamčila povjerljivost prikupljenih podataka i grupna, a ne institucionalna analiza njihovih odgovora. Povjerljivost je u slučaju polustrukturiranih intervjua gdje se od sudionika traži da opušteno i bez sustežanja spontano pričaju o nekoj temi - ovaj puta o svome poslu i problemima povezanim s poslom - uvijek osjetljiva tema. Iz tog su razloga istraživači odlučili da će pokušati sačuvati povjerljivost podataka iz istraživanja na način da rezultate prikazuju skupno u sve tri metode te da identiteti sudionika u polu-strukturiranim intervjuiima budu poznati samo istraživačima. Sudionici su u analizi šifrirani, a podaci obrađeni na način da se, koliko je to moguće, ne može prepoznati tko je što rekao. Naravno da je takvu povjerljivost nemoguće sačuvati do kraja u slučaju uzorka za polu-strukturirane intervjue, naročito kad su u pitanju sveučilišta. No ipak, sa sudionicima istraživanja intervjua je dogovaran direktno bez AMPEU-a kao posrednika, te AMPEU nije obaviještena tko je na koncu u istraživanju sudjelovao. Jednako tako, sudionici su prije intervjua informirani o svrsi istraživanja te o načinu na koji će se s podacima postupati, tako da su svoj pristanak na sudjelovanje u istraživanju dali potpuno informirani. U prezentaciji rezultata istraživanja pri korištenju verbatimima odnosno isječaka iz intervjua, upravo radi razloga osjetljivosti predmeta istraživanja, izbjegnuto je šifriranje sudionika kako se ne bi mogla pratiti pojedina šifra i tako eventualno kroz iscrpniji opis prepoznati sudionik.

2.4. PREGLED I DISKUSIJA NALAZA TRIJU METODA ISTRAŽIVANJA

2.4.1. POČECI PROVOĐENJA SEKTORSKOG PROGRAMA ERASMUS I CILJEVI PROGRAMA NA RAZINI VISOKIH UČILIŠTA

Hrvatska javna sveučilišta su za početak provođenja aktivnosti programa Erasmus, kao najznačajnijeg programa akademske mobilnosti, bila pripremana kroz različite projekte i programe mnogo ranije, ali i neposredno prije samog ulaska u program, što je vidljivo iz različitih objavljenih izvještaja i publikacija koje su se iscrpnije bavile problemom povećanja mobilnosti hrvatske akademske zajednice (v. IRO, 2008). Posebice su bili pripremani uredi za međunarodnu suradnju na četiri najveća sveučilišta (Zagreb, Split, Osijek, Rijeka) osnovani 2001. godine kroz TEMPUS projekt Europske unije pod imenom »Osnivanje sveučilišnih ureda za međunarodnu suradnju u Hrvatskoj« pod vodstvom Sveučilišta u Zagrebu, te su djelatnici iz tih ureda bili sustavno obrazovani kroz razdoblje prije pristupanja Hrvatske programu Erasmus (Doolan i Dolenc, 2008). O tome svjedoče i centralni Erasmus koordinatori iz ureda većih sveučilišta s kojima je proveden intervjua, a koji su imali prilike naučiti o provođenju programa Erasmus od administrativnih službi u inozemstvu. Manja sveučilišta nastala su nakon TEMPUS projekta i priprema njihovog ulaska u program Erasmus nije bila tako sustavna. Ovo se očituje i u samim počecima provođenja programa Erasmus za koji je Sveučilište u Zagrebu imalo godinama unaprijed pripremljene sve dokumente, što je vidljivo i iz SWOT¹⁰ analize prije samog ulaska u program (Farnell, 2008) uključujući različite pravilnike i načine postupanja. Sveučilište u Zagrebu je zbog svoje veličine i neovisnih sastavnica bilo prisiljeno promišljati svoje aktivnosti unaprijed što je uvelike i prednost te ustanove, kako svjedoči i sudionica istraživanja:

Znači, mi smo toliko velika ustanova da moramo biti iznimno dobro organizirani. Sveučilište nije integrirano što znači da na gornjoj razini morate imati neka pravila koja će ipak u određenoj mjeri obvezivati sve 33 sastavnice, od kojih svaka ima svoje specifičnosti. Iz tog razloga Sveučilište je imalo sve nekoliko godina prije pripremljeno nego li je Hrvatska ušla u program plativši članarinu, jer je moralo mnoge stvari promišljati unaprijed, tako smo to radili i na razini programa cijelo vrijeme. Stvarali smo vlastita pravila i sve definirali čak i prije nego što su pravila bila službeno definirana u samom programu.

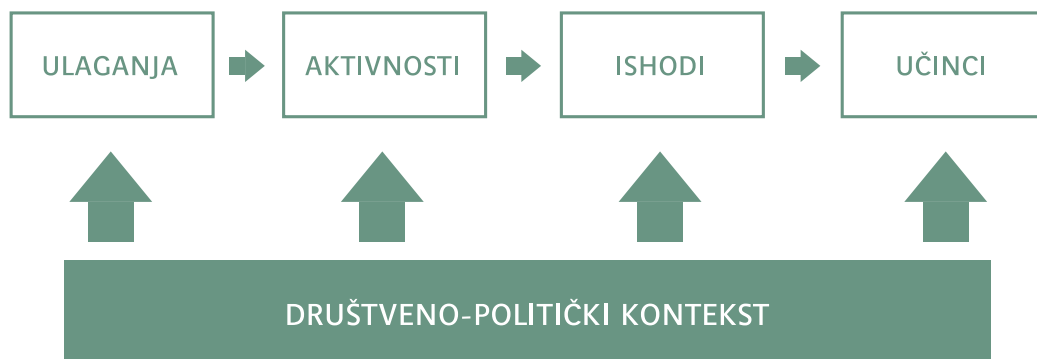
10, SWOT analiza je instrument za kreiranje strategije. Pomoću nje se identificiraju četiri čimbenika (snage, slabosti, prilike i prijetnje) određene situacije za koju se priprema strategija djelovanja.

Na drugim je sveučilištima u samim počecima uvođenja programa Erasmus, u pisanju Erasmus sveučilišne povelje i strategije, ured za međunarodnu suradnju¹¹ ovisio u velikoj mjeri o entuzijazmu prorektora. Često su prorektori odigrali ulogu ‘to se mora, moramo to, hajmo to napraviti’, pa i kad u pitanju nije bio neki osobni entuzijazam ili motivacija. No ponegdje je bilo entuzijastičnih prorektora i drugih profesora, u pravilu onih koji su imali vlastite međunarodne suradnje, što je bilo i ostalo izrazito važno na manjim sveučilištima.

(...)profesor... koji je bio na početku (prorektor), on je stvarno bio dosta orijentiran prema međunarodnoj suradnji jer je i sam u vrijeme dolaska na Sveučilište bio dosta i nacionalno i internacionalno aktivan. Jednostavno osjećao tu potrebu za internacionalizacijom, shvaćao važnost svega toga... prorektor je bio dosta entuzijastičan i mi smo osjećali da će to sve skupa biti i puno ozbiljnije ako donesemo našu strategiju u kojem pravcu želimo ići po pitanju međunarodnog razvoja. Jer, dotad se na Sveučilištu nitko posebno nije bavio međunarodnim razvojem.

Prema analizi dokumenata sva su sveučilišta krenula u program Erasmus na način da su se u dokumentu Erasmus Policy Statement izjasnila po pitanju očekivanog učinka te su jasno pokazala da očekuju kako će aktivnosti u okviru sektorskog programa Erasmus pridonijeti povećanju broja diplomanata i istraživača, jačati veze s partnerskim ustanovama, povećavati kvalitetu, povezivati visoko obrazovanje, istraživanje i industriju, omogućiti napredovanje sveučilišta u kvaliteti poučavanja i istraživanja te u načinima financiranja sveučilišta. Stoga, prihvaćanje i određivanje na temelju tih prioriteta pokazuje jasnu težnju ka europskoj dimenziji s jedne strane no također i velika očekivanja od sektorskog programa Erasmus s druge strane. No nisu sva sveučilišta razložno i dovoljno temeljito unaprijed promišljala na koje načine aktivnosti u okviru Erasmus ostvaruju takve učinke. To će posebice biti vidljivo u narednim poglavljima, no ovdje se zadržimo ukratko na očekivanim učincima od Erasmus koja su u samom početku njegova provođenja imala sveučilišta. Učinak se ostvaruje kroz lanac učinka, a pretpostavlja ulaganja (eng. *input*) na početku provođenja projekta, zatim aktivnosti u okviru projekta, konkretne ishode tih aktivnosti te potom učinke koji ti ishodi mogu ostvariti. Ulaganja, aktivnosti i ishodi odvijaju se, naravno, u određenom društveno-političkom kontekstu o kojemu su istovremeno i ovisni i koji također ima utjecaj na konačne učinke.

Slika 1. Lanac učinka



Da bi aktivnosti programa Erasmus mogle ostvariti učinke u različitim područjima bilo je potrebno odrediti ciljeve i strategije kako te ciljeve u pojedinim razdobljima ostvariti. Potom je potrebno pratiti ostvarenje i ishode postavljenih ciljeva da bismo zatim mogli vidjeti učinke navedenih ishoda. Kako

11, Ovisno o visokom učilištu ustrojstvene se jedinice nadležne za program Erasmus različito nazivaju. Negdje je riječ o uredima, negdje, pak, o službama, a na malim visokim učilištima za provedbu je nadležna samo jedna osoba u dijelu radnoga vremena. U izvješću se, pak, koristi riječ ured kao najuvrženiji naziv za ustrojstvenu jedinicu nadležnu za koordinaciju provedbe programa Erasmus na nekom visokom učilištu.

pokazuje analiza dokumenata, od početka postoje razlike već po pitanju razrade ciljeva mobilnosti među sveučilištima. Naime, pet sveučilišta ima istaknute prilično jasne iako u startu dosta nerealne ciljeve mobilnosti. Tako se, primjerice, navode sljedeći ciljevi: uključenost različitog postotka studenata i nastavnika (najmanje 3% nastavnika i 3% studenata u programe razmjene ili uključenost 5% studenata); povećanje broja odlaznih studenata na 20% ukupne studentske populacije koja završava diplomski studij te približavanje broja dolaznih studenata tom postotku; povećanje dolazne i odlazne mobilnosti za 10% godišnje do 2020. godine; približavanje stope mobilnosti studenata granici od 15% do 2017. godine i slično. No s obzirom da se ustanove po pitanju mobilnosti oslanjaju gotovo isključivo na sredstva koja dodjeljuje AMPEU u okviru programa Erasmus koja su dostatna tek za 1% studenata, a ne izdvajaju dodatna sredstva kako bi dostigle zacrtane ciljeve, nije jasno kako su ustanove namjeravale navedene ciljeve ostvariti. Uz to, navodi se i potreba za otklanjanjem prepreka mobilnosti za studente i osoblje na razmjeni kroz posvećivanje dodatne pažnje motivaciji, obrazovanju i informiranju o razvoju, trendovima i potrebama uključenih u mobilnost. Iz dostupnih dokumenata ovakvi ciljevi za navedena dva sveučilišta nisu bili iskazani. Pritom valja svakako reći kako su u okviru većih, neintegriranih sveučilišta sastavnice samostalno mogle donositi i donosile su vlastite strategije razvoja međunarodne suradnje te su mogle imati vlastite ciljeve u pogledu mobilnosti. Kako pokazuju rezultati ankete, na 65 valjanih odgovora koordinatora sa sveučilišta i njihovih sastavnica, čak 92% njih izjavljuje kako ustanova u kojoj rade ima neku vrstu strategije, a 55% smatra kako je ovu strategiju potaknuo upravo Erasmus. Ipak, sastavnice u okviru velikih sveučilišta kao i odjeli na malim sveučilištima u pogledu programa Erasmus vezani su u velikoj mjeri odlukama uprave budući da uprava odlučuje o raspodjeli sredstava i aktivnostima vezanima uz mobilnost, tako da, premda su te strategije na nižim razinama hvalevrijedne, nikako ne mogu zamijeniti strategije u centru odlučivanja.

Veleučilišta su u program krenula s manje pripreme, no ponekad također s dosta entuzijazma. Koliko se moglo vidjeti iz intervjua, glavni pokretač na nivou ustanova također su bili entuzijastični prodekani za međunarodnu suradnju koji su svoj entuzijazam i želje za mobilnošću na nivou ustanove temeljili na dobrim iskustvima u međunarodnim suradnjama. No u razgovorima s koordinatorima mogle su se na veleučilištima, češće nego na sveučilištima, čuti riječi poput *'moralni smo to radi konkurentnosti'*, *'važno nam je to da se možemo povezati na nivou Europske unije'* što upućuje na konkretniji tržišni pristup internacionalizaciji ustanove. Ovaj drugačiji pristup programu Erasmus od strane veleučilišta vidljiv je i u dokumentu Erasmus Policy Statement gdje su se veleučilišta izjasnila po pitanju očekivanog učinka njihovog sudjelovanja u Programu na pet prioriteta navedenih u dokumentu Poticanje rasta i radnih mjesta – Agenda za modernizaciju europskog sustava visokog obrazovanja¹². Ona su se u većoj mjeri usmjerila na suradnju s industrijom te k odgovornosti prema lokalnoj zajednici. No po pitanju razrade ciljeva i strategija mobilnosti u strateškim dokumentima, a koje bi onda dovele do željenih ishoda i učinaka, veleučilišta stoje lošije nego sveučilišta. Od deset veleučilišta koja su dostavila strateške dokumente njih osam navodi ciljeve po pitanju mobilnosti. Međutim, samo manji broj razrađuje konkretne ciljeve dok ostale ustanove navode općenite ciljeve, tj. govore samo o tome da je potrebno povećanje mobilnosti, ali ne i o načinima povećanja te o ciljanoj razini povećanja. Konkretnije ciljeve navode dva veleučilišta. Na jednom je to pokretanje procesa mobilnosti u koji će biti uključeno najmanje 1% studenata i 2% nastavnika, a na drugom povećanje mobilnosti osoblja i nastavnika, tako da se broj odlazaka i dolazaka nastavnika i osoblja poveća za 10% po godini te da se osiguraju preduvjeti za veći broj dolaznosti/odlaznosti nastavnika i studenata. Još jedno veleučilište navodi općenitiji cilj, a on se sastoji od povećavanja dvosmjerne mobilnosti studenata u Hrvatskoj i inozemnim visokoškolskim ustanovama te razvoja i intenziviranja mobilnosti nastavnika unutar Hrvatske i u inozemstvu, a što uključuje najmanje jednog nastavnika u dvije godine. Ostala veleučilišta navode iznimno općenite ciljeve koji se odnose na povećanje dvosmjerne mobilnosti studenata, razvoj instrumenata za korištenje programa mobilnosti, sklapanje partnerstava s inozemnim ustanovama i slično.

12, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF>

Visoke su pak škole u program Erasmus stupile kasnije od ostalih (Tablica na stranici 162), prepoznajući potencijale akademske mobilnosti i stručne prakse studenata. Orijentacija je visokih škola od početka bila usmjerena, barem kako se može čuti od koordinatora, prema obogaćivanju studentskog iskustva u smislu znanja i motivacije kao i to da će mobilnost pomoći povećanju konkurentnosti studenata na tržištu rada. No općenito se na visokim školama, koje su male, prilično specijalizirane i često privatno financirane ustanove, puno teže postiže opće razumijevanje među nastavnim osobljem, ali i pojedincima u upravi o koristima sudjelovanja u Erasmusu te je u tom smislu situacija drugačija nego na veleučilištima, a posebno sveučilištima.

Splet svega toga ... nedostatak je zainteresiranosti i u jednom dijelu nedostatak podrške. 'Trebalo li nama to? Što ćemo s tim dobiti? Ima li to smisla?'. Često se na to gleda samo kao dobit u smislu ocjenjivanja ustanove u reakreditaciji. Uvijek se postavlja pitanje 'Kako ćemo to uopće provesti?'. Premaleni smo. Dali nam se ponovno prolaziti kroz cijeli proces akreditacije studijskog programa poput, recimo, Joint Degree programa. Koliko nam energije za to treba. Dali nam se to i treba li nam sve to jer smo već svi ljudi od tih administracijskih zahtjeva ...

Mnogi smatraju da ne trebamo slati studente van. Želimo da ovdje dobiju nešto što je kvalitetno i da tu ostanu. Što se tiče trogodišnjeg studija, opće je mišljenje na našoj ustanovi kako to treba biti usmjereno na Hrvatsku... Uprava je mišljenja da mi pripremamo studente prvenstveno za hrvatsko tržište rada. Ono, kad je već neko upisan, neka nauči dobro i neka ostane u Hrvatskoj.

U dokumentima su ta očekivanja nešto proširena, no usredotočenost isključivo na studij i studente, umjesto i na nastavnike, u promišljanju mobilnosti ostaje jasno primjetna. U analizi sadržaja dokumenata Erasmus Policy Statement visoke škole uglavnom navode da će sudjelovanje pridonijeti vidljivosti ustanove, da će dolazna i odlazna mobilnost studenata i osoblja pridonijeti kvaliteti studija i podučavanja, kako i to da će studenti biti motiviraniji za završavanje studija. Kroz sudjelovanje u Programu očekuje se unaprjeđivanje znanja stranih jezika, promoviranje različitosti i tolerancije te interkulturalni razvoj, a pojedine visoke škole u tome vide i mogućnost za dodatne izvore financiranja. Umanjeni značaj koji (barem za sad) program Erasmus ima za visoke škole vidi se i iz činjenice da su samo dvije visoke škole dostavile vlastite strateške dokumente iz kojih bi bilo moguće analizirati koliko su razrađeni ciljevi i strategije razvoja mobilnosti na ustanovi, ali bitno je istaknuti kako te ustanove na godišnjoj razini ostvaruju svega nekoliko mobilnosti (1-5). Iz dostupnih dokumenata dviju škola ističu se ciljevi koji se odnose na poticanje i pokretanje međunarodne razmjene nastavnika i studenata, ostvarivanje suradnje s inozemnim ustanovama i slično. Međutim, izostaju konkretno definirani ciljevi koje se nastoji ostvariti.

2.4.2. RAZVOJ MEĐUNARODNIH SURADNJI I AKADEMSKE MOBILNOSTI

RAZVOJ MEĐUNARODNIH SURADNJI

Većina je sveučilišta imala međunarodna partnerstva, razne bilateralne ugovore ili su pojedini odjeli/profesori surađivali putem međunarodnih projekata. Iz izvještaja proizašlog iz projekta MOBIL (IRO, 2008) vidljivo je da se prije uvođenja programa Erasmus akademska mobilnost odvijala kroz nekoliko uspostavljenih programa mobilnosti kao što su Fulbright, Tempus Individual Mobility Grants i Srednjoeuropski program razmjene za sveučilišne studije, te programi Instituta Otvoreno društvo i Central European University. Iako su prva tri programa za dolazne mobilnosti koordinirali MZO i uredi za međunarodnu suradnju pri sveučilištima te su na taj način sveučilišta bila izravno uključena u aktivnosti, sveučilišta se prije uvođenja programa Erasmus nisu u tolikom intenzitetu bavila mobilnošću odlaznih studenata. Možda još važnija karakteristika prethodnih programa mobilnosti koju je sjajno sažela jedna od sudionica istraživanja je ta da se sveučilišta sada prilagođavaju studentima, a ne obratno kako je prije bio slučaj:

... Prije nije bilo prilagodbe studentima, nije bilo prilagodbe samog sveučilišta u smislu jezika i drugih stvari, nego su studenti jednostavno zainteresirani za Sveučilište dolazili i prilagođavali se našim kriterijima i našim uvjetima studiranja. Sada, u Erasmusu je potpuno drugačije. Sada se mi prilagođavamo studentima koji dolaze i studentima koji odlaze. Uz to, Komisija daje okvir u sklopu kojega se sve to mora napraviti, što je, zapravo... više-manje dosta komplicirano.

No međunarodna partnerstva su za neke prorektore i sveučilišne profesore, kao i dobra iskustva koja su u njima stekli, bila poticaj da entuzijastično pristupe Erasmusu očekujući od njega velike uzajamne koristi u smislu još čvršćih i plodonosnijih suradnji, premda se Hrvatska u program Erasmus uključila kad je Program za cjeloživotno učenje već bio u trećoj godini provođenja. S tim u svezi, od koordinatora se često može čuti kako smo došli 'kad su se svi već povezali' i kako smo sad mnogima suvišni jer posebice elitna sveučilišta 'preferiraju suradnje koje su već uspostavljene i dobro funkcioniraju'. Na svim su sveučilištima u razdoblju provođenja programa Erasmus u okviru LLP-a (2009. – 2013.) potpisani brojni bilateralnih ugovori kojima se osiguravaju mjesta za odlaznu akademsku mobilnost na međunarodnim ustanovama te dolaznu na našim sveučilištima. Vidljivost međunarodnih partnerstava je u analizi dokumenata najviše došla do izražaja u dokumentima Erasmus Policy Statement. Ustanove s kojima je ostvarena suradnja u najvećemu su broju iz država EU, zatim iz država Balkana te susjednih zemalja. Dva su sveučilišta posebno usmjerena i na suradnju s ustanovama iz Azije. Sveučilišta mahom navode kako je međunarodna suradnja istaknuta kao strateški cilj u njihovim ostalim dokumentima, a u narativnim izvješćima triju sveučilišta često se naglašava važnost Programa kao bitnog za proširivanje i intenziviranje međunarodne suradnje s partnerskim ustanovama. Ključno je međutim pitanje, radi li se uistinu o proširivanju međunarodne suradnje, odnosno kako se i koliko koriste bilateralni ugovori?

Iz intervjua doznajemo kako su u počecima provođenja programa profesori s različitih sveučilišta prvo ostvarili bilateralne ugovore sa sveučilištima na kojima su prethodno već imali određenu suradnju ili nekog kolegu s kojim se dobro poznaju. Koordinator ističu kako je ovo najsigurniji i najbolji put za potpisivanje ugovora i danas, posebice kad se radi o elitnijim sveučilištima s kojima je posebno teško potpisati ugovor ako oni tu ne vide svoj interes. Elitnija sveučilišta ne žele potpisivati i podržavati ugovore za koje znaju da neće biti uzajamni, odnosno da sveučilišta s kojima bi trebali potpisati ugovor neće biti zanimljiva destinacija za mobilnost njihovim studentima i akademskom osoblju. No pitanje uzajamnosti sve je važnije i u kontekstu bilateralnih ugovora naših sveučilišta. Sva sveučilišta imaju velik broj ugovora koji nisu nikad, ili su tek jednom iskorišteni. Tako je uzajamnost u odlaznoj i dolaznoj mobilnosti razmjerno rijetka i ostvarena u manjini ugovora. Iz intervjua se doznaje kako sveučilišta aktivno koriste oko 20% ugovora. Kako upozoravaju koordinatori većih sveučilišta, pitanje potpisivanja bilateralnih ugovora treba shvatiti kao pitanje kvalitete a ne kvantitete, budući da je važno pratiti sukladnost programa da bi se mobilnost mogla doista i ostvarivati. O priznavanju ECTS bodova (Europski sustav prikupljanja i prenošenja kredita/bodova) bit će više riječi u sljedećim poglavljima, no na ovom mjestu recimo da nesukladnost programa u bilateralnim ugovorima često stvara velike poteškoće i studentima i ECTS koordinatorima¹³:

Ali to, realno, stvara velik problem za studente ... Na studentu je, zapravo, da pogleda program i da pogleda sukladnost, ali onda se dogodi da on bude odabran i financiran i na kraju mora odustati, jer ne može naći sukladne predmete. Jer, to je način na koji Erasmusa funkcionira. Naime, koordinator unaprijed potpisuje 'learning agreemente' i time jamči

13. Uloga i djelokrug poslova ECTS koordinatora uređeni su općim aktima visokih učilišta. ECTS koordinatori osim informiranja studenata i nastavnika o ECTS sustavu što uključuje i provjeru jesu li studijski program i opis kolegija koje je student odabrao na inozemnoj ustanovi u okviru nekog programa međunarodne mobilnosti kompatibilni sa studijskim programom na matičnoj ustanovi. ECTS koordinator često preuzima i koordinira aktivnosti vezane uz provedbu programa Erasmus na sveučilišnim sastavnicama (fakultetima).

priznavanje. Kad su razlike među programima prevelike, čak i ako se unaprijed sve dogovori u pogledu priznavanja predmeta, dolaskom studenta na stranu ustanovu mnogo se toga može promijeniti. Od toga da ne može odslušati ništa ili mali dio toga, do toga da bira predmete koji nemaju nikakve veze, jer takve, naime, tamo ima na ponudi. Potom kad se taj student vrati u Hrvatsku, ima problema s priznavanjem.

No možda je još zanimljivije i važnije pitanje 'gubitka vremena' na administriranje. Naime, puno se manje vremena gubi na provjeravanje i upisivanje sporazuma o učenju kad je ECTS koordinatoru, pročelniku ili onome tko odobrava sporazum poznato da postoji sukladnost između studijskih programa. Kad je ta sukladnost velika, ECTS koordinatori na odjelima i sastavnicama nemaju oko toga mnogo posla, no kad je ta sukladnost mala stvaraju se brojne poteškoće.

K tome strana ustanova isto može mijenjati svoj kurikulum. Što znači da vi ne možete iz godine u godinu biti sigurni da su neka sveučilišta s kojima ste prije bez problema imali priznavanje danas i dalje takva, naročito ako je program jedva sukladan...

Iz tog razloga koordinatori predlažu kvalitetnu selekciju programa iako napominju da im je to teško dogovoriti sa sastavnicama neintegriranih sveučilišta, pa čak i s odjelima na integriranim sveučilištima.

Na veleučilištima i visokim školama bilateralni se ugovori također potpisuju zahvaljujući suradnjama profesora. Pored akademske studentske mobilnosti tim je visokim učilištima izrazito važna i stručna praksa te stoga znaju imati sporazume i s različitim vrstama ustanova. No bez obzira na vrstu ustanove s kojima je ostvaren bilateralni ugovor, kod tih je visokih škola u većoj mjeri dolazilo do službenih upita stranih ustanova za bilateralnom suradnjom u okviru Erasmusa, bez prethodnih poznanstava i suradnji, nego li na sveučilištima gdje se takva praksa tu i tamo dogodi ukoliko ima puno upita studenata. Naime, razlog tomu je taj, kako doznajemo iz intervjua s koordinatorima, da ta visoka učilišta puno više usmjeravaju pažnju na sukladnost programa na ustanovama s kojima potpisuju ugovore. Posebno je to slučaj s visokim školama koje imaju vrlo specifične programe i najviše problema s priznavanjem. No čak i kad se pronađu donekle sukladni programi, problem nekih visokih škola i dalje ostaje kontekstualna, odnosno društvenopolitička specifičnost njihovih programa koja im donekle onemogućuje studentsku mobilnost. Naime, kad i imaju donekle sukladne programe, studijski programi u nekim se područjima velikim dijelom temelje na nacionalno specifičnim zakonskim aktima i propisima te ta znanja nisu transferabilna. Potreba za sukladnošću u drugim područjima time je još veća. Iz tog razloga, nije rijetkost da prodekani za međunarodnu suradnju zajedno s uredima istražuju internacionalna visoka učilišta u potrazi za mogućim Erasmus partnerima. No tu se često susreću s odbijanjima.

Pa, s Erasmusom kad samo počeli, onda smo s tim sveučilištem prvim potpisali ugovor, jer smo s njima već imali neku suradnju i znali smo da bi tu moglo krenuti u nešto, obzirom da oni imaju isto stručnost u tom predmetu kao i mi. I onda smo nakon toga krenuli tražiti polako nove ugovore, što je u početku bilo dosta teško jer sva veća učilišta vani već imaju dosta potpisanih ugovora. I onda smo bili u potrazi za manjim učilištima pa ... I uglavnom je moj šef ... kad je išao po sastancima, u pravilu, i dogovarao tu međunarodnu suradnju jer je nekako lakše dogovoriti s nekim to usmeno nego kad se pošalje mail pa onda se čeka na odgovor. Mislim, nekad mi nisu ni odgovorili na taj mail.

Jednako tako, visoka učilišta često traže partnere preko svojih »mreža« visokih učilišta s kojima surađuju.

Znači, pored partnera koje smo imali na bilateralnom nivou, zapravo smo našli više Erasmus partnera na druge načine nego na bilateralnom nivou. Preporukama. Znači, imali smo, primjerice, bilateralnog partnera iz određene države, odnosno internacionalno

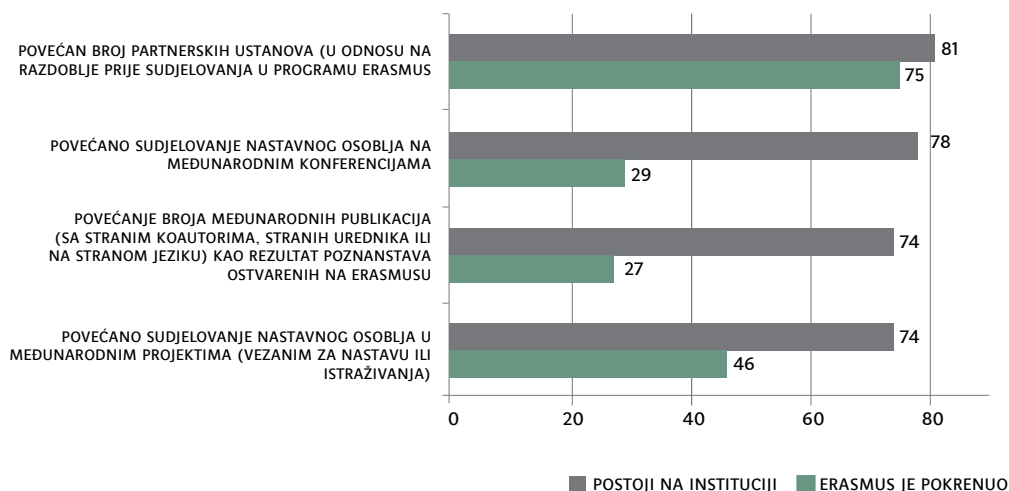
visoko učilište koje nas je određenim svojim kontaktima preporučio dalje. I na taj smo način, zapravo, širili mrežu partnera koje imamo.

Kako su mnoga visoka učilišta, među kojima najviše sveučilišta, navodila da putem Erasmus žele »proširiti i intenzivirati međunarodnu suradnju« zanimljivo je pitanje koliko takvi bilateralni sporazumi mogu povećati druge vrste međusveučilišnih, odnosno međuinstitucijskih suradnji. Metodom ankete ispitana su četiri indikatora koji se odnose na razvoj međunarodnih partnerstava te su za svaki indikator ispitanici učinili tri procjene:

1. postojanje pojedine aktivnosti na ustanovi na kojoj su sudionici istraživanja zaposleni u istraživanom razdoblju
2. pokretanje pojedine aktivnosti kroz program Erasmus
3. procjena stupnja u kojem je program Erasmus pridonio postizanju napretka u njihovoj provedbi.

Kako se vidi iz rezultata prikazanih u grafikonu 1, svi ispitanici koji su odgovorili na to pitanje izjavili su kako je na ustanovi na kojoj su zaposleni došlo do povećanja broja partnerskih ustanova u odnosu na razdoblje prije sudjelovanja u programu Erasmus, te se najveći broj njih slaže da je upravo Erasmus pokrenuo taj proces. Na gotovo svim istraživanim ustanovama također je došlo do povećanog sudjelovanja nastavnog osoblja na međunarodnim konferencijama i u međunarodnim projektima te do povećanja broja međunarodnih publikacija sa stranim koautorima, stranim urednicima ili na stranom jeziku. Međutim, povećanje broja međunarodnih publikacija je u mnogo manjoj mjeri rezultat sudjelovanja u programu Erasmus u odnosu na povećanje broja partnerskih ustanova, za koje je najveći udio sudionika procijenio da je na ustanovi na kojoj su zaposleni tu aktivnost pokrenuo upravo program Erasmus. Tek oko jedne trećine sudionika smatra da je na njihovim ustanovama sudjelovanje na konferencijama i povećanje broja međunarodnih publikacija rezultat suradnji putem Erasmus te oko polovine njih da je putem Erasmus povećano sudjelovanje nastavnog osoblja u međunarodnim projektima. S time da valja reći kako nije utvrđena niti jedna statistički značajna razlika u pokretanju navedenih aktivnosti kroz program Erasmus s obzirom na vrstu visokog učilišta.

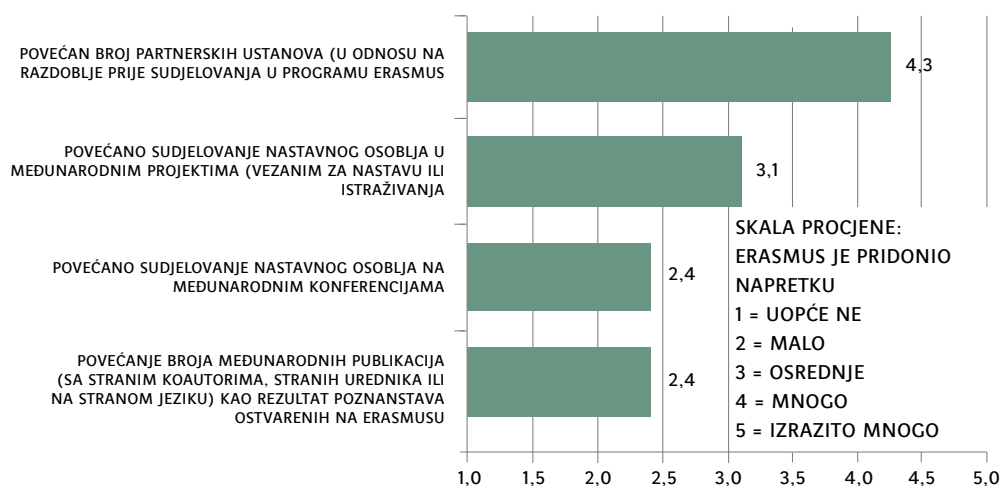
Grafikon 1. Indikatori razvoja međunarodnih partnerstava – postojanje na ustanovi i pokretanje kroz program Erasmus



Grafikon 2. prikazuje prosječne procjene utjecaja programa Erasmus prema indikatorima razvoja međunarodnih partnerstava, sortirane počevši s indikatorom s najvećim prosjekom. U skladu s prethodno navedenim, sudionici istraživanja su procijenili kako je program Erasmus

na ustanovama na kojima su zaposleni najviše utjecao na povećanje broja partnerskih ustanova (53% ispitanika izjavilo je da je utjecao izrazito mnogo, a 25% da je utjecao mnogo). Osrednji utjecaj imao je na povećano sudjelovanje nastavnog osoblja u međunarodnim projektima, a mali utjecaj na sudjelovanje nastavnog osoblja na međunarodnim konferencijama i na povećanje broja međunarodnih publikacija. Rezultati ne iznenađuju uzevši u obzir da je program Erasmus u Hrvatskoj imao skroman obuhvat nastavnog osoblja, što ne čudi s obzirom da je program poglavito namijenjen mobilnosti studenata. Naime, s visokih učilišta koja sudjeluju u programu Erasmus kratko razdoblje mobilnosti (do tjedan dana) u svrhu stručnog usavršavanja (što obuhvaća aktivnosti kao što su pohađanje konferencija, seminara i tečajeva jezika, praćenje rada kolega na inozemnoj ustanovi) ostvarilo je ukupno samo 417 nastavnika. Niti na jednom indikatoru razvoja međunarodnih partnerstava nije utvrđena statistički značajna razlika u stupnju utjecaja programa Erasmus s obzirom na vrstu visokog učilišta.

Grafikon 2. Indikatori razvoja međunarodnih partnerstava – prosječne procjene utjecaja programa Erasmus



Ti podaci nisu neočekivani, jer Erasmus jest prvenstveno program koji na mnoge načine u fokusu ima akademsku mobilnost povezanu s nastavnim radom visokih učilišta, dok su, primjerice, međunarodne konferencije ili publikacije prvenstveno rezultat istraživačkog rada. Erasmus može pomoći u razvoju istraživačke suradnje, no teško je očekivati od njega da bude perjanica tog razvoja, posebice na ustanovama poput veleučilišta i visokih škola na kojima je istraživački rad, ako je uopće prisutan, uglavnom u drugom planu. Uz to, treba imati na umu da su sudionici ovog istraživanja bili Erasmus koordinatori (u anketnom upitniku i ECTS koordinatori) koji su primarno zaduženi za provođenje takozvanih decentraliziranih aktivnosti u okviru Erasmus. Decentralizirane aktivnosti odnose se na mobilnost studenata te nastavnog i nenastavnog osoblja, od čega su studenti njihov najvažniji subjekt. Ovo se istraživanje u mnogo manjoj mjeri bavilo centraliziranim aktivnostima programa Erasmus, a upravo su to aktivnosti koje bi mogle pridonijeti razvoju suradnje i učincima u istraživačkom radu visokih učilišta.

Što se tiče centraliziranih aktivnosti programa Erasmus provedeno je 19 takvih projekata i svi su na sveučilištima. Kako se takve aktivnosti izravno prijavljuju Europskoj komisiji, AMPEU, pa čak niti sveučilišta nemaju pravodobnu i obuhvatnu informaciju o prijaviteljima iz Republike Hrvatske i odobrenim projektima, odnosno svim sudionicima centraliziranih aktivnosti na pojedinom sveučilištu. U tom vrlo malenom broju centraliziranih aktivnosti još manji dio otpada na veleučilišta i visoke škole. Iako je očekivano da na tim manjim ustanovama uredi za međunarodnu suradnju budu direktno uključeni u prijavu centraliziranih projekata, mi smo intervjuirali predstavnike četiriju veleučilišta i triju visokih škola koje te aktivnosti nisu niti imale. Stoga, zbog navedenih razloga ne možemo donositi uopćene zaključke o utjecaju centraliziranih aktivnosti na razvoj istraživačkog

rada na visokim učilištima. Ipak, na ovom mjestu i to temeljem rezultata dobivenih u intervjuima smatramo bitnim upozoriti na prostor za razvoj institucionalnih kapaciteta po pitanju centraliziranih aktivnosti tekućeg programa Erasmus+ usmjerenih prema visokim učilištima, posebice na velikim sveučilištima koja nisu integrirana i to u cilju upravo njihova učinka na razvoj internacionalizacije sveučilišta. U intervjuima s centralnim sveučilišnim koordinatorima kao izviraća tema pojavilo se pitanje centraliziranih aktivnosti jer se u tom segmentu uredi za međunarodnu suradnju susreću s problemima koji se samo naoko čine periferni, a zapravo predstavljaju srž problema načina na koja sveučilišta funkcioniraju i ukazuju na očite prepreke u njihovoj internacionalizaciji. Iako uredi za međunarodnu suradnju na sveučilištima ne koordiniraju posao oko centraliziranih aktivnosti, oni se s njima ipak susreću, budući da rješavaju dio administracije kao što su takozvana mandatna pisma koja za sastavnice sveučilišta potpisuje rektor, a koja omogućuju sastavnicama sudjelovanje u centraliziranoj aktivnosti u suradnji s drugim međunarodnim partnerima. Sveučilišta to obavljaju, u pravilu, lako i brzo, prosljeđujući pisma od rektora do sastavnice, bez da o tome ostaje bilo kakav pisani trag. No da to nije dobro svjesni su centralni Erasmus koordinatori jer ustanova iz tih aktivnosti ništa ne uči, a nitko na sveučilištu, u pravilu, nije niti zadužen da takve informacije o centraliziranim aktivnostima prikuplja na jedno mjesto. Poseban je problem što uredi za međunarodnu suradnju ne mogu uvijek pomoći fakultetima i akademijama u njihovim problemima oko centraliziranih aktivnosti, a nema niti institucijskog pamćenja o rješavanju problema s istim aktivnostima. Za osoblje u uredu za međunarodnu suradnju, koje je i inače preopterećeno, pitanje centraliziranih aktivnosti fakulteta u sklopu sveučilišta povrh je opterećenja koje je inače obimno. K tome ne postoje formalizirane procedure na neintegriranim sveučilištima koje bi na neki način osigurale praćenje iskustava fakulteta u centraliziranim aktivnostima programa Erasmus. Ta činjenica stavlja u prvi plan problem s 'pamćenjem ustanove' i s dijeljenjem znanja u okviru ustanova kao što su neintegrirana velika sveučilišta. Nameće se uvid da bi bilo iznimno korisno, ako ne i nužno, uspostaviti pravila o dijeljenju znanja povezanih sa sudjelovanjem u centraliziranim aktivnostima programa Erasmus među fakultetima i akademijama i s centralnim uredom za međunarodnu suradnju. Pritom će se odmah pojaviti pitanje manjka resursa u okviru trenutačnih kapaciteta, no to ćemo pitanje izložiti i raspraviti u poglavlju o utjecaju programa Erasmus na razvoj administrativnih kapaciteta.

RAZVOJ ODLAZNE MOBILNOSTI STUDENATA

Visoka učilišta na različite načine govore kako o razvoju tako i o zadovoljstvu u pogledu odlazne mobilnosti studenata. Na svim je sveučilištima odlazna mobilnost rasla, no kontinentalna sveučilišta imaju, u pravilu, puno bolju odlaznu mobilnost od jadranskih, jednako kao i veća sveučilišta u odnosu na manja. Kontinentalna su stoga zadovoljnija odlaznom mobilnošću nego jadranska sveučilišta, no centralni koordinatori naglašavaju i da su vrlo zadovoljni mobilnošću povezanom sa stručnom praksom.

Kroz LLP Erasmus brojke su rasle, i postoji puno veći interes studenata nego mogućnost financija. Mi bi mogli poslati više studenata, ali za manju stipendiju. Znači, AMPEU kod nas na razini Hrvatske odlučuje o najvećoj maksimalnoj kvoti stipendije koju naši studenti dobivaju, jer je financijski aspekt kod nas jako osjetljiv. Vani se dobiva polu-simbolična svota. Naime, dok vani dobijete oko 200 eura, naši studenti ipak dobivaju 360 do 500, a to je za njih jako važno.

O počecima odlazne mobilnosti koordinatori na svim visokim učilištima govore kao razdoblju kada je bilo teško nagovoriti studente da se prijave. Na sveučilištima na kojima postoje studijski programi stranih jezika u početku su se za odlaznu mobilnost prijavljivali uglavnom studenti stranih jezika kojima je to bio 'prirodniji' put no drugima¹⁴. Ta činjenica ukazuje na važnost osjećaja

14. Prema podacima Agencije za mobilnost i programe Europske unije, za cjelokupno razdoblje sudjelovanja RH u Programu za cjeloživotno učenje (2009. – 2013.) podaci su sljedeći: među odlaznim studentima prevladavaju oni iz društvenih znanosti, poslovanja i prava (42,33%), zatim slijede studenti iz obrazovnih područja humanističkih znanosti i umjetnost (21,8%).

poznavanja stranog jezika kao motivatora u studentskoj mobilnosti. Pa ipak, unatoč tome, analiza narativnih izvješća pokazuje kako je tijekom programa Erasmus učenje stranog jezika za odlazne studente bilo osigurano samo na tri, a za odlazno osoblje na dva sveučilišta te su dva sveučilišta istaknula postojanje centra za strane jezike. U narativnim izvješćima dva su veleučilišta navela postojanje mogućnosti dodatnog učenja stranog jezika za osoblje koje odlazi na mobilnost, a niti jedno nije navelo tu mogućnost za studente, pri čemu samo jedno veleučilište ističe postojanje centra za učenje stranih jezika. Vezano za promoviranje jezika država članica, iz narativnih je izvješća vidljivo kako većina visokih škola navodi mogućnost jezičnih priprema, ali isto tako i kako one nisu ostvarene jer nije bilo potrebe (ili su studenti i osoblje imali zadovoljavajuću razinu znanja stranih jezika ili nisu ostvarene mobilnosti). I prema rezultatima ankete samo 13% visokih učilišta, a to se odnosi i na sastavnice velikih sveučilišta, osigurava podršku učenja stranih jezika za odlazne studente i (ne)nastavno osoblje. Glavni razlozi neosiguravanja učenja stranog jezika prije odlaska na mobilnost koji se ističu u narativnim izvješćima su postojanje obveznog učenja stranog jezika tijekom studiranja, postojanje odgovarajućih jezičnih kompetencija osoblja, postojanje mogućnosti pohađanja intenzivnog tečaja na ustanovi domaćinu. No na različitim mjestima u intervjuima s koordinatorima programa Erasmus na visokim učilištima bilo je vidljivo kako čak i ako postoji dobro poznavanje jezika među studentima, postoji problem slabe aktivnosti u korištenju stranog jezika. Naime, naša visoka učilišta ne stvaraju dovoljno prilika za korištenje stranog jezika u sklopu studijskog programa, a s time je povezano i slabo samopouzdanje u korištenju jezika. Ti su problemi također prisutni i kad je u pitanju integracija dolaznih studenata u okviru Erasmus mobilnosti, što posebno ilustrira sljedeći primjer:

Što je bilo i najsmješnije, na tom ... odjelu ... nitko te dolazne studentice niti je išta pitao tu cijelu godinu, niti je razgovarao s njima, nego su one jadrnice bile same, i ako bi što pitale, ovi su ... samo gledali 'Samo nemoj mene, nemoj mene'.

Nažalost, nije mnogo bolja situacija niti kad je u pitanju nastavno osoblje, o čemu će više biti riječi u dijelu izvješća posvećenom odlaznoj mobilnosti nastavnika te posebno u dijelu o internacionalizaciji studijskih programa.

Na visokim školama i manjim veleučilištima koordinatori se prisjećaju vremena u kojem su sami molili studente da se prijave za mobilnost. Za kasniji razvoj mobilnosti važnim su se pokazala iskustava studenata koji su bili na mobilnosti, organiziranje info dana koje je na različitim sveučilištima prolazilo kroz različite faze, kao i osnivanje Erasmus studentske mreže, a u novije vrijeme i otvaranje različitih Facebook i inih stranica i grupa na kojima studenti mogu dobiti potrebne informacije. Podaci prikupljeni analizom sadržaja pokazuju da se na sve tri vrste ustanova promocija odlazne studentske mobilnosti putem Erasmusa odvijala kroz tipične aktivnosti poput organizacije tribina, info dana, plakate, letke i promociju u medijima. Međutim, određena razlika u pristupu je ipak primjetna. Veće ustanove se usmjeravaju više na masovniju promidžbu poput tribina, smotri i info dana, a manje ustanove stavljaju naglasak na prezentacije pojedinih studenata i osoblja tijekom predavanja, individualne razgovore, direktno informiranje i organiziranje Erasmus kave. Ulaganje vlastitih sredstava (osim onih koje dodjeljuje AMPEU) u promociju i organizaciju mobilnosti pokazalo se kao neuobičajena praksa na visokoobrazovnim ustanovama. Među rijetkim ustanovama koje su ulagale i vlastita sredstva u promociju u najviše je slučajeva riječ o onima koje su duže vrijeme uključene u Program. Podaci prikupljeni anketom iscrpnije pokazuju na koji način visoka učilišta kao i sastavnice velikih sveučilišta organiziraju informiranje studenata i (ne)nastavnog osoblja o odlaznoj mobilnosti. Gotovo su svi ispitanici naveli kako se studente i (ne)nastavno osoblje na ustanovi na kojoj su zaposleni o programu Erasmus informira putem materijala i informacija na mrežnim stranicama. Velika većina izjavila je i kako se studente i/ili (ne)nastavno osoblje informira individualno na njihovu inicijativu ili putem informativnih poruka elektroničke pošte. Oko 63% izjavilo je da se o programu Erasmus govori na znanstveno-nastavnom vijeću, odnosno sastancima fakulteta ili odjela, a oko 41% da se studente i/ili (ne)nastavno osoblje informira putem promotivnih letaka za Erasmus. Podaci su detaljnije prikazani u tablici 5.

Tablica 5. Načini informiranja studenata i (ne)nastavnog osoblja o programu Erasmus

	N	%
PUTEM MATERIJALA I INFORMACIJA NA MREŽNIM STRANICAMA VISOKOG UČILIŠTA	83	97,6%
INFORMIRA SE INDIVIDUALNO, ZAINTERESIRANE STUDENTE I/ILI (NE) NASTAVNO OSOBLJE NA NJIHOVU INICIJATIVU	76	89,4%
PUTEM INFORMATIVNIH PORUKA ELEKTRONIČKE POŠTE	68	85,0%
O PROGRAMU ERASMUS SE GOVORI NA ZNANSTVENO-NASTAVNOM VIJEĆU/SASTANCIMA FAKULTETA ILI ODJELA	54	63,3%
PUTEM PROMOTIVNIH LETAKA ZA ERASMUS	35	41,2%

No kako u intervjuima napominju koordinatori programa Erasmus, u poticanju na odlaznu mobilnost studenata iznimnu ulogu igraju upravo profesori, i to mahom oni mlađi koji su i sami mobilni i/ili drže kolegije na engleskom jeziku, koji potiču svoje studente na mobilnost¹⁵. Anкета nam nudi vrijedne podatke i o tome kakvu podršku, osim eventualno učenja jezika, na svojim sastavnicama/sveučilištima/veleučilištima i visokim školama dobivaju studenti koji se odluče za mobilnost. Kao što je vidljivo iz tablice 5, svi su ispitanici naveli kako na ustanovi na kojoj su zaposleni postoji mogućnost individualnog savjetovanja s osobljem ureda ili službe za međunarodnu suradnju, odnosno mobilnost. Također, velika većina ispitanika (84%) navela je kako se na njihovoj ustanovi organiziraju info dani o programu Erasmus, a oko 70% kako postoje organizirani razgovori/susreti sa studentima koji već imaju iskustvo Erasmus mobilnosti. Nešto više od polovice ispitanika navelo je kako se organiziraju info dani o međunarodnoj mobilnosti u što je, između ostalog, uključeno i informiranje o Erasmusu. Najslabije je zastupljena ponuda koja se odnosi na ciljno informiranje o mobilnosti za studente s invaliditetom i za socijalno ugrožene i ranjive skupine studenata koje, prema odgovorima naših ispitanika, gotovo da i ne postoji.

Tablica 6. Dodatne mogućnosti podrške za studente u odlaznoj mobilnosti

	N	%
MOGUĆNOST INDIVIDUALNOG SAVJETOVANJA S OSOBLJEM UREDA/SLUŽBE ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/MOBILNOST	80	94,1%
ORGANIZIRANJE INFO DANA O ERASMUSU	71	83,5%
ORGANIZIRANJE RAZGOVORA/SUSRETA SA STUDENTIMA KOJI VEĆ IMAJU ISKUSTVO ERASMUS MOBILNOSTI	59	69,4%
ORGANIZIRANJE INFO DANA O MEĐUNARODNOJ MOBILNOSTI U ŠTO JE, IZMEĐU OSTALOG, UKLJUČENO I INFORMIRANJE O ERASMUSU	47	55,3%
UČENJE STRANIH JEZIKA POTREBNIH ZA ODLAZAK U INOZEMSTVO	13	15,3%
CILJNO INFORMIRANJE O MOBILNOSTI ZA STUDENTE S INVALIDITETOM	5	5,9%
CILJNO INFORMIRANJE O MOBILNOSTI ZA SOCIJALNO UGROŽENE I RANJIVE SKUPINE STUDENATA (STUDENTI RODITELJI, STUDENTI ZRELIJE DOBI I DRUGI)	1	1,2%

Erasmus koordinatori u intervjuima napominju kako su dobiti odlaska na mobilnost za studente nemjerljive, u vidu razvoja samostalnosti i učenja o drugim kulturama te pričaju mahom o pozitivnim iskustvima i oduševljenim studentima. Na veleučilištima imaju sjajna iskustva i u

15, Prema podacima Agencije za mobilnost i programe Europske unije 40,76% nastavnika koji idu na mobilnost ima do 10 godina radnog iskustva, a 41,56% od 10 do 20 godina radnog iskustva na visokom učilištu. Bez obzira na senioritet (godine radnog iskustva na visokom učilištu), kao gostujući profesori hrvatsko nastavno osoblje nastavu najčešće održava na engleskom jeziku (76,6 %).

pogledu stručnih praksi i studenata koji su, prema njihovim riječima, u inozemstvu naučili više no što bi u Hrvatskoj u nekoliko godina.

Ali dobrobit, uopće, same mobilnosti za naše studente je ogromna! Jer idu vani, samostalno su prvi put, većina njih ... Snalaze se kako znaju i umiju, povezuju se sa studentima. Što se tiče kasnijeg posla i ljudi, to je za njih apsolutno ogroman benefit. Znači, korist je jako velika.

Ipak veći dio sudionika se u intervjuu bavio pitanjem zašto mobilnost na njihovom visokom učilištu nije visoka kao što bi mogla biti. Tu se u prvom redu ističe problem financija, koji je najčešće spominjani problem bez obzira na vrstu visokog učilišta. U tom je pogledu ponajprije važno razjasniti kako je Erasmus financijska potpora namijenjena sufinanciranju troškova putovanja i života u drugoj zemlji. Iznos financijske potpore trebao bi biti dovoljan za pokrivanje razlike između troškova života u matičnoj zemlji i inozemstvu.

U iskazima Erasmus koordinatori ističu kako se Hrvatska opredijelila za model financiranja¹⁶ po kojemu, u odnosu na druge zemlje sudionice programa, razmjerno manji broj studenata biva financiran u odlaznoj mobilnosti, ali oni ostvaruju veće iznose financijske potpore nego njihove europske kolege¹⁷. Ipak, prema iskazima sudionika intervjuja, studenti mahom biraju zapadnoeuropske zemlje, atraktivne turističke destinacije u kojima je boravak skup što utječe na to da svoj boravak teško mogu do kraja financirati sredstvima dobivenim kroz Erasmus. Postsocijalističke zemlje (iz kojih je inače najviše dolaznih studenata), za koje bi im financijska potpora dostajala, uglavnom zaobilaze, što pokazuje jednu od važnijih motivacija za mobilnost¹⁸. Financije su naročito izražen problem studentske mobilnosti na veleučilištima i visokim školama gdje studenti (ili njihovi roditelji) sami moraju plaćati školarine. Takvi studenti se još teže odlučuju na mobilnost jer nemaju od kuda namaknuti dodatna sredstva. No, kako navodi jedan od koordinatora s veleučilišta:

Da se razumijemo, da nema tih novaca iz Erasmusa za mobilnost, mobilnosti uopće ne bi bilo. Od kuda bi studenti namaknuli sredstva da putuju? Nema šanse.

I na visokim učilištima često se studenti žale na nedostatnost potpore:

Žale nam se studenti ... da im iznos potpore nije dovoljan te kad idu u inozemstvo da su im troškovi života dosta veliki. Razumijemo ih, ali, nažalost, nismo u mogućnosti dati neke dodatne stipendije, dodatne novce.

Ipak, u analizi sadržaja dokumenata ističu se četiri od jedanaest veleučilišta koja osiguravaju dodatna sredstva za sufinanciranje mobilnosti studenata. Pojedina veleučilišta tako navode da su studentima osigurali plaćanje troškova puta te dodatnog osiguranja, snosili troškove zdravstvenog osiguranja studentima za vrijeme mobilnosti te uspostavili suradnju s lokalnim vlastima kako bi im se osiguralo dodatno sufinanciranje. Navode, također, kako je studentski zbor studentima dodjeljivao dodatna sredstva te kako su dijelu studenata isplaćivane jednokratne potpore. U sufinanciranje studentske odlazne mobilnosti uključena je i jedna visoka škola te na većim

16, Zemlje sudionice Programa mogle su odrediti minimalan iznos financijske potpore ili čak propisati iznos mjesečne potpore u nacionalnim pravilima.

17, Prema podacima Agencije u 2012./13. ak. god. prosječan iznos mjesečne potpore za Erasmus studenta iz Hrvatske iznosio je 414,69 Eur dok je srednja vrijednost za sve zemlje sudionice programa iznosila 272 Eur.

18, Službeni podaci Europske komisije o Erasmus mobilnostima pokazuju da su u razdoblju od 2009. do 2014. godine određene zemlje hrvatskih Erasmus studenata koji su odlazili na studijski boravak najčešće bile Austrija, Njemačka, Italija i Slovenija. Iste zemlje bile su najčešći odabir studenata koji su boravili na stručnoj praksi uz dodatak Španjolske koja se nalazi među pet najčešćih destinacija za Erasmus studente koji odlaze na stručnu praksu.

sveučilištima neke sastavnice koje studentima same dodjeljuju dodatna sredstva za mobilnost. Prema rezultatima ankete između 17% i 26% koordinatora s različitih ustanova izjavili su kako njihova ustanova za pojedine skupine studenata izdvaja posebna financijska sredstva, odnosno kako ustanova ili izdvaja vlastita sredstva ili ima druge izvore financiranja osim onih iz programa Erasmus. Iz toga je vidljivo kako su dodatna financijska sredstva kao poticaji mobilnosti rijetka i kako u tome dijelu ustanove ili ne smatraju važnima ili jednostavno pored svih troškova ne iznalaze mogućnost izdvajanja dodatnih financijskih sredstava za studentsku mobilnost. Kako i na koje načine ta podrška može biti bolja ili izdašnija, pitanje je koje bi valjalo dodatno istražiti i raspraviti na više nivoa odlučivanja u našem visokom obrazovanju. No o financijskom aspektu mobilnosti više u jednom od idućih poglavlja.

Nadalje, koordinatori spominju i druge probleme koji kočice odlaznu akademsku mobilnost te posebno odlaske na stručnu praksu. Jedna od njih je nesamostalnost studenata koja je često spomenuta i u narativnim izvješćima visokih škola i veleučilišta, kao u i intervjuima s koordinatorima većeg broja visokih učilišta.

Naši studenti ... su dosta statični. Većinom su to studenti koji žive doma s roditeljima, koji su tu u gradu, kojima je nekako sve servirano kao na pladnju, i koji se ne moraju odveć truditi. Tako da smo imali dosta muke da ih uopće privolimo da se prijave na natječaj, da se usude ići negdje u inozemstvo. I još uvijek imamo problem, još uvijek nismo zadovoljni s brojem odlazne mobilnosti, tako da se još uvijek oko toga maksimalno trudimo.

Također, činjenica da na stručne prakse, primjerice, trebaju odlaziti ljeti, može predstavljati problem studentima s jadranske obale. Naime, studenti se u to vrijeme često sezonski zapošljavaju jer im je to prilika da zarade nešto novca ili pomognu roditeljima, što ukazuje na pristup mobilnosti kao socijalni problem čime se bavimo u posljednjem poglavlju analize rezultata istraživanja. No prema rezultatima istraživanja, visoke škole imaju statistički značajno češće kao problem odlazne mobilnosti istaknut onaj povezan s činjenicom kako vrlo često njihovi studenti studiraju uz rad pa im to onemogućuje odlazak na jedan semestar u inozemstvo. Taj nalaz ne iznenađuje s obzirom da osobe koje su roditelji, stalno zaposlene osobe i osobe starije dobi češće pohađaju visoke škole nego sveučilišta. Primjera radi, napomenimo da su rezultati EUROSTUDENT istraživanja ukazali su na to kako 10% studenata radi između 16 i 35 sati na tjedan, a 10% studenata radi u punom radnom vremenu. Studenti koji studiraju na stručnim studijima češće su ti koji rade u punom radnom vremenu; njih 22% u usporedbi s 4% studenata sveučilišnih studija. Ponovno se može uočiti isti obrazac po kojem su osobe koje rade više sati češće roditelji te izvanredni studenti. Ovo su neki od čimbenika zbog kojih se studenti stručnih studija, odnosno visokih škola teže odlučuju na mobilnost.

Kao dodatan problem na sveučilištima istaknut je onaj vezan uz studente dvopredmetnih studija koji redovito imaju problema pri mobilnosti radi toga što su dvopredmetni studiji hrvatska osobitost te u pravilu nije moguće studirati dva predmeta u inozemstvu već studenti moraju izabrati samo jedan što im po povratku stvara problem kod priznavanja. No kako napominju centralni Erasmus koordinatori, tu najvažniju ulogu ima volja sastavnice/odjela da se ta mobilnost ipak ostvari kao i koordinatora na sastavnici da obavi sve neformalne razgovore i omogući razumijevanje predmetnih nastavnika. U ovome se, kao i u drugim pitanjima kako ćemo vidjeti kroz izvještaj, vidi izrazita uloga stvaranja kulture akademske mobilnosti i neformalne komunikacije na razini ustanova i među ustanovama.

RAZVOJ DOLAZNE MOBILNOSTI STUDENATA

Dolazna mobilnost studenata je po pitanju zastupljenosti obrnuta od odlazne mobilnosti. Ona je veća na jadranskim nego kontinentalnim sveučilištima, ne računajući grad Zagreb, što sudionici intervjuja objašnjavaju činjenicom da se radi o jakim turističkim središtima te ih to čini privlačnim stranim studentima. Iz tog je razloga na nekim malim jadranskim sveučilištima, kako doznajemo

iz intervjua s Erasmus koordinatorima, broj dolaznih studenata višestruko veći nego odlaznih, a tako je od 2011. godine kad je Hrvatska počela primati dolazne studente. Svugdje, a posebice na kontinentalnim sveučilištima, koordinatori u intervjuiima spominju najveći priljev studenata iz postsocijalističkih zemalja. Ponešto je drugačije na veleučilištima i visokim školama gdje, uglavnom zbog smanjenih kapaciteta, dolaznih studenata ima manje. No primarno je drugačije radi količine i kakvoće bilateralnih ugovora. Kako su veleučilišta i visoke škole tražile programe sukladne svojim, koliko se može doznati iz intervjua, tako su ti sukladni programi često u južnim i jugozapadnim europskim zemljama, poput Italije, Španjolske i Portugala. Jednako tako je profil studenata drugačiji na sastavnicama velikih sveučilišta koje su potpisivale ugovore temeljem sukladnosti. Posebnost velikih sveučilišta jest u tome da, premda mnogo toga vezano za dolaznu mobilnost radi centralni ured za međunarodnu suradnju¹⁹, dolazni studenti su studenti sastavnice i o njihovom snalaženju i sudjelovanju u nastavi te suradnji predmetnim profesorom treba brinuti (također i) sastavnica. Ta situacija je posebno izražena na dvama najvećim sveučilištima, onom u Zagrebu i Splitu.

Međutim, od centralnih Erasmus koordinatora doznajemo da proširenost studentske dolazne, upravo kao i odlazne mobilnosti, na razini visokih učilišta kao ustanova nije sveobuhvatna. Na velikim sveučilištima u dolaznoj mobilnosti prednjače neke sastavnice, na manjim sveučilištima i na veleučilištima prednjače odjeli te su neke visoke škole 'bolje' u pogledu broja dolaznih studentskih mobilnosti no druge. Iz ankete, primjerice, doznajemo kako su tri sveučilišta u razdoblju od 2009. do 2013. godine ukupno imala između 66 i 75 dolaznih Erasmus studenata, dok su dva sveučilišta u istom razdoblju imala između 150 i 180 dolaznih Erasmus studenata. Od 11 veleučilišta u navedenom razdoblju četiri nisu imala niti jednog dolaznog studenta, pet je veleučilišta imalo između jednog i šest studenata, a samo dva veleučilišta su u tom razdoblju ukupno imala više od 10 dolaznih Erasmus studenata. Na visokim školama ili uopće nije bilo dolaznih studenata ili je bio po jedan, dok jedna visoka škola navodi kako je u navedenom razdoblju imala 140 dolaznih studenata. Sveučilišne sastavnice, odjeli i odsjeci navode između nula i 400 dolaznih studenata, no i tu je vidljiva velika heterogenost. Više od dvije trećine ispitanika zaposlenih na sastavnicama navodi manje od 15 dolaznih Erasmus studenata u razdoblju od 2009. do 2013. godine, dok ih samo 4 (6%) navodi da su imali 100 ili više dolaznih studenata. Za dolaznu mobilnost, kako se može zaključiti temeljem razgovora s koordinatorima i općeg poznavanja funkcioniranja ustanova visokog obrazovanja, presudno je nekoliko stvari. Jedna, na koju nije moguće pa niti poželjno utjecati je činjenica da su neke discipline i polja, posebice u društvenim znanostima i humanistici, po svojoj prirodi takva da imaju više općih i manje stručno-specifičnih predmeta koje je onda lakše predavati na stranom jeziku, i za koje je lakše imati konzultacije na stranom jeziku. Takvi se odjeli i sastavnice u praksi, prema podacima prikupljenim u intervjuiima, radije upuštaju u internacionalizaciju cijelog kurikulumu. Druga jest kakvoća bilateralnih ugovora, tamo gdje su ugovori takvi da su podudarnosti veće – dolaznost je također veća. I treće je ponuda predmeta na stranom jeziku o kojoj će više riječi biti u narednim poglavljima. No, ovdje treba svakako spomenuti i problem koji za sobom povlači nepromišljenost prilikom sklapanja bilateralnih sporazuma, pa neka sveučilišta potpisuju niz sporazuma, a praktički ne povećavaju ponudu u svom obrazovnom programu. Stoga se može dogoditi i događa se da studenti dođu na sveučilište, a da se velik dio predmeta koje su upisali u sporazumu o učenju ne održava. To ukazuje na olako shvaćanje odgovornosti oko poštivanja dogovora s međunarodnim partnerima. Na većim sveučilištima gdje sastavnice imaju pravnu osobnost to je primarno problem organizacijske prirode, jer je u tom slučaju studentu potrebno nadomjestiti te predmete, iako studentovo sveučilište možda nema sporazume s drugim sastavnicama. Dok na manjim sveučilištima takvih problema nema, na većima je velika prednost kada ured za međunarodnu suradnju može osigurati da studenti mogu slušati predmete na različitim sastavnicama bez obzira na to s kojom sastavnicom njihova

19, Ovisno o visokom učilištu, ustrojstvene se jedinice nadležne za program Erasmus različito nazivaju. Negdje je riječ o uredima, negdje, pak, o službama, a na manjim visokim učilištima za provedbu je nadležna samo jedna osoba u dijelu radnoga vremena. U izvješću će se, pak, koristiti ured kao najavrženiji naziv za ustrojstvenu jedinicu nadležnu za koordinaciju provedbe programa Erasmus na nekom visokom učilištu.

ustanova ima bilateralni ugovor. To predstavlja dodatan posao za ured i koordinateure jer zahtjeva dodatne dogovore i fleksibilnost različitih aktera koji su u to uključeni. Iz tog razloga to je gotovo otežavajuća okolnost za doista velika sveučilišta koja, osim što nisu integrirana, imaju znatan problem prostorne dislokacije različitih sastavnica. Osim dislokacije i nepoklapanja rasporeda tu je i autonomija svakog fakulteta i akademije da prihvati ili odbije dodatne studente za koje možda smatra da nema kapacitete, a nisu ugovornom obvezom odnosno sporazumom o učenju obvezani primiti ih. Budući da je teško očekivati iznenadnu integraciju velikih sveučilišta, valja se ponovno vratiti na razumijevanje odgovornosti sveučilišta i njihovih fakulteta prema međunarodnim partnerima i dolaznim studentima.

Rezultati ankete pomažu nam da doznamo na koji način visoka učilišta te sastavnice velikih sveučilišta brinu za svoje dolazne studente te smo istražili izvannastavnu ponudu ustanova za dolazne (gostujuće) studente. Rezultati se nalaze u tablici 7. Podaci pokazuju kako su, osim redovne nastave, najčešći oblik ponude za dolazne studente organizirana druženja dolaznih studenata s domaćim studentima (65%). Nadalje, oko 40% ispitanika odgovorilo je kako na ustanovama na kojima su zaposleni postoji sustav informiranja nastavnika o dolaznim studentima, kako postoje organizirana druženja dolaznih studenata s nastavnicima te kako postoji sustav dodjeljivanja nastavnika-mentora za dolazne studente.

Tablica 7. Ponuda za dolazne (gostujuće) studente

	N	%
ORGANIZIRANA DRUŽENJA DOLAZNIH STUDENATA S DOMAĆIM STUDENTIMA	55	64,7%
SUSTAV INFORMIRANJA NASTAVNIKA O DOLAZNIM STUDENTIMA	35	41,2%
ORGANIZIRANA DRUŽENJA DOLAZNIH STUDENATA S NASTAVNICIMA	34	40,0%
SUSTAV DODJELJIVANJA NASTAVNIKA-MENTORA ZA DOLAZNE STUDENTE	33	38,8%
UČENJE HRVATSKOG JEZIKA U SKLOPU EILC-A (ERASMUS INTENZIVNIH JEZIČNIH TEČAJEVA)	31	36,5%
SUSTAV DODJELJIVANJA STUDENATA-MENTORA ZA DOLAZNE STUDENTE	30	35,3%
KOMENTORIRANJE DOLAŽEĆIH STUDENATA ZAJEDNO S NJIHOVIM MATIČNIM (STRANIM) MENTOROM	26	30,6%
LJETNE ŠKOLE I/ILI RADIONICE NA STRANIM JEZICIMA	24	28,2%
ORGANIZIRANA IZLAGANJA STRANIH STUDENATA KOJA SLUŠAJU NASTAVNICI I DOMAĆI STUDENTI	20	23,5%
SUSTAV ZA UČENJE NA DALJINU (E-LEARNING)	14	16,5%

Oko trećine sudionika istraživanja odgovorilo je kako se tijekom provedbe programa Erasmus na njihovoj ustanovi održavalo učenje hrvatskog jezika u sklopu EILC-a (Erasmus intenzivnih jezičnih tečajeva). Valja napomenuti da se u Hrvatskoj tečaj stranog jezika za strane studente tijekom trajanja Erasmusa izvodio na filozofskim fakultetima sveučilišta u Splitu, Rijeci, Zagrebu i Osijeku. Strani studenti su se, neovisno o tome na koje visoko učilište dolaze, prijavljivali za jednu od lokacija na kojoj žele slušati hrvatski jezik te bi u pravilu dolazili dva-tri tjedna prije početka semestra kako bi odslušali tečaj. Nadalje, oko trećine sudionika istraživanja odgovorilo je da na ustanovama na kojima su zaposleni postoji sustav dodjeljivanja studenata-mentora za dolazne studente, komentoriranje dolaznih studenata zajedno s njihovim matičnim (stranim) mentorom te kako se organiziraju ljetne škole i/ili radionice na stranim jezicima koje strani studenti mogu pohadati. Manji dio sudionika istraživanja izjavio je kako postoje i organizirana izlaganja stranih studenata koja slušaju nastavnici i domaći studenti te kako njihova ustanova koristi sustave za učenje na daljinu. Pod opcijom »nešto drugo« dio ispitanika naveo je, primjerice, i pomoć pri nalaženju smještaja, pomoć pri prijavi boravišta, Erasmus studentsku mrežu i Erasmus savjetovanište u organizaciji studenata i sl.

Kao što je vidljivo iz dostupnih nalaza, opća podrška dolaznim studentima nije proširena na svim razinama i na jednak način, već su u velikoj mjeri izražene razlike u tome što visoka učilišta i sastavnice pružaju svojim gostima. Zadovoljstvo stranih studenata uglavnom se ispituje kroz studentsku anketu, o čemu više u dijelu o razvijenim formalnim i neformalnim procedurama, a rezultati pokazuju kako su uglavnom zadovoljni. Na nekim veleučilištima i općenito manjim vrstama ustanova bilježe se kasnija dugogodišnja javljanja gostujućih studenata uredu za međunarodnu suradnju. No, pored srdačnog i otvorenog pristupa koji studenti dobivaju u uredima za međunarodnu suradnju, u razgovoru s koordinatorima doznajemo kako je integracija dolaznih studenata u lokalnu akademsku zajednicu prilično slaba. Osnovni problem je posljedica činjenice da studenti na većini visokih učilišta uglavnom pohađaju nastavu na način da imaju konzultacije s profesorom, a ne nastavu zajedno sa studijskom grupom, što uvelike otežava mogućnost integracije. Kad su samo konzultacije u pitanju, tada praktički sva integracija u akademsku zajednicu, ukoliko ne postoji studentska mreža ili udruga koja ima sustav integracije dolaznih studenata, ovisi o profesoru kod kojeg dolazni studenti slušaju predmet. Kako doznajemo u intervjuima, koordinatorima se čini kako se domaći studenti rjeđe spontano upuštaju u druženja i neformalne razgovore s dolaznim studentima. Često se spominje kako radi toga Erasmus dolazni studenti postaju zatvorena skupina, strani otok u zemlji domaćinu, posebice kada na ustanovu dođe više studenata iz iste strane zemlje:

Dogodi se, primjerice, da dođe puno studenata iz Španjolske i Italije, i onda se oni međusobno povežu, i kao turisti zajedno putuju po Hrvatskoj. Uvijek se pitamo jesmo li mi kao kultura tako zatvoreni da oni imaju potrebu tražiti prijateljstva samo među strancima ili u čemu je stvar? Zašto su naši studenti tako nezainteresirani za druženje s njima? Zašto ih ti dolazni studenti uopće ne zanimaju?

Problem široke preferencije konzultativnog tipa nastave posebno će biti obrađen u dijelu o internacionalizaciji kurikuluma, no na ovome mjestu istaknimo potrebu da se u sklopu ustanova urede neka pravila i sustav podrške u integraciji dolaznih studenata. Naime, kako navodi de Witt (2011, prema Sweeney, 2012), jedna je od najproširenijih zabluda o internacionalizaciji sveučilišta zabluda: 'što više dolaznih studenata to više internacionalizacije', jer kada se studenti ne integriraju i ne dogodi se susret kultura i međukulturna interakcija, tada, zapravo, internacionalizacija izostaje. Kako sugerira de Witt, proces internacionalizacije razvija se kad je usredotočenost obrazovanja upravo na interakciji i onome što se često naziva 'globalno državljanstvo'.

U stvarnosti uistinu je bolje da je broj dolaznih studenata što veći, no njega mora pratiti strukturiranje nastave na način da bude što više mješovitih grupa (ne samo s nekolicinom internacionalnih studenata), te što više prilika za međusobne interakcije i zajednički rad (ibid.). Budući da je teško preko noći promijeniti pristup profesora predmetima ili studentima i istovremeno učiniti dolaznu mobilnost tolikom da je moguće raditi mješovite studentske grupe, trebalo bi raditi na onome na čemu se može. Kao što je već bilo istaknuto u izvještaju projekta MOBIL prije nego što je program Erasmus zaživio u Hrvatskoj (Dolenec i Doolan, 2008), po pitanjima integracije i interakcija sve bi ustanove mogle u velikoj mjeri surađivati sa studentskim udrugama, odnosno udruženjima studenata po disciplinarnim područjima.

RAZVOJ ODLAZNE I DOLAZNE MOBILNOSTI NASTAVNOG I NENASTAVNOG OSOBLJA

Za razliku od dolazne studentske mobilnosti, Erasmus koordinatori su u intervjuima u puno manjoj mjeri spontano spominjali dolaznu mobilnost nastavnog i nenastavnog osoblja. Radi načina na koji funkcionira dolazna mobilnost nastavnog osoblja, izrazite kratkoće trajanja (najčešće po tjedan dana) i činjenice da predavači dolaze, u pravilu, na poziv domaćeg profesora, Erasmus koordinatori, posebno na sveučilištima, u toj aktivnosti povezanom s Erasmus mobilnošću nemaju veliku ulogu. S tim u svezi, upada u oči kako ne postoji sustavno praćenje o tim mobilnostima po odjelima/disciplinama niti koliko su studenti zadovoljni gostujućim predavačima ili još važnije imaju li te gostujuće mobilnosti nastavnog osoblja ulogu u poboljšanju europske/internacionalne dimenzije studijskog programa. Kada su koordinatori upitani jesu li studenti zadovoljni, dojam o zadovoljstvu studenata, ako su ga imali, koordinatori su prikupili više iz usputnih razgovora sa

studentima negoli iz nekog sustavnog praćenja. Iznimka su veleučilišta i visoke škole, u slučaju kada su koordinatori istovremeno i profesori pa su tada i po prirodi posla nešto više zainteresirani za dolaznu mobilnost nastavnog osoblja. No ipak se ne spominje nikakvo sustavno praćenje niti na visokim učilištima, niti po sastavnicama ili pak odjelima. Značajno je da većina sveučilišta (čak njih četiri) u pravilnicima niti ne razrađuje dio o dolaznom osoblju. To nije neočekivano, što ne znači da je opravdano, i to iz najmanje dva razloga. Prvi je taj što se time kakvi i koji se nastavni sadržaji predaju na pojedinim sastavnicama, odjelima te posebno u okviru pojedinih predmeta, rijetko tko bavi osim samih predmetnih profesora. No, drugi je razlog taj što na najvećim hrvatskim visokim učilištima - sveučilištima - u pravilu izostaje sustavno kvalitativno praćenje rada nastavnika²⁰ te stoga nije razložno očekivati institucionalne prakse koje bi pratile kvalitetu gostujućih predavača. No postavlja se pitanje, ne bi li to, ipak, bilo razložno? Ne bi li to na neki način olakšalo praćenje proširenosti gostovanja dolaznih nastavnika na visokim učilištima, kao i podiglo vidljivost i važnost koja se pridaje tim gostovanjima? Ne bi li to posredno utjecalo na povećanje važnosti predavačkog rada sveučilišnih profesora? Posebice iz razloga što je, primjerice, u anketi provedenoj s Erasmus i ECTS koordinatorima s visokih škola, veleučilišta, sveučilišta i njihovih sastavnica, 95% njih izjavilo kako na ustanovama na kojima su zaposleni postoji dolaznost gostujućih nastavnika, te oko 71% njih smatra da je Erasmus potaknuo tu dolaznost, no istovremeno na skali od 1 (uopće ne) do 5 (izrazito mnogo) ocjenjuju kako je utjecaj programa Erasmus na dolaznost nastavnika bio tek osrednji (prosječna dodijeljena ocjena utjecaja je 3,3). Iz intervjua se može doznati kako visoka učilišta, posebice neka veća veleučilišta, imaju dugogodišnju suradnju s nastavnicima iz inozemstva koji dolaze predavati specifične nastavne sadržaje u kojima su stručnjaci. Tim suradnjama su visoka učilišta izrazito zadovoljna, no ona su ugovorena prije i nemaju nikakve veze s Erasmusom. Postavlja se pitanje ne bi li se dolaznost nastavnog osoblja putem programa Erasmus mogla koristiti više i češće upravo u svrhu prenošenja specifičnih, u Hrvatskoj nedostupnih znanja, i koliko je uopće dolazna mobilnost nastavnika prepoznata kao važna u internacionalizaciji nastavnih sadržaja, pa onda i ustanova općenito?

Kako se primjećuje iz intervjua, mobilnost nastavnog osoblja različito se u praksi proširila ne samo s obzirom na vrstu visokog učilišta, već i na veličinu ustanove. Iako je 93% sudionika anketnog istraživanja odgovorilo kako na ustanovama na kojima su zaposleni nastavnici odlaze na privremeno gostovanje u inozemstvo, i oko 70% sudionika smatra kako je upravo Erasmus pokrenuo navedenu aktivnost, kada su upitani koliki je utjecaj imao program Erasmus na skali od 1 (uopće ne) do 5 (izrazito mnogo), prosječna ocjena utjecaja dodijeljena od strane koordinatora je 3,46, odnosno osrednji utjecaj. Rezultati ankete, također, pokazuju, kako je već navedeno u prethodnom poglavlju, da na sveučilištima i njihovim sastavnicama, veleučilištima i visokim školama Erasmus koordinatori, između ostaloga, navode kako se o mogućnostima odlazne mobilnosti nastavnike informira i na znanstveno-nastavnom vijeću. Kako doznajemo iz intervjua, to obično čini prodekan ili povjerenik za međunarodnu suradnju.

Na manjim sveučilištima odlazna mobilnost je nešto manje rasla, kako doznajemo iz intervjua, i samo se djelomično proširila među nastavnim osobljem²¹. Centralni koordinatori primjećuju da uvijek isti, uglavnom mlađi nastavnici, odlaze na mobilnosti, dakle riječ je o nastavnicima koje nije bilo teško niti početno nagovoriti da krenu u mobilnost. To su profesori koji onda i potiču studente na mobilnost te se oko njih angažiraju i, u pravilu, razvijaju kolegije na stranom jeziku u okviru svog studijskog programa što pokazuje da se radi o osoblju koje ima visoko razvijenu kulturu mobilnosti.

20, Primjerice na Sveučilištu u Zagrebu, osim studentske ankete »Pismo i olovka« koja se provodi svake tri godine i studentske ankete u sustavu ISVU, ne postoje nikakvi sustavni kvalitativni pokazatelji rada pojedinačnih nastavnika, kao niti sustav nagrađivanja dobrih nastavnika.

21, Prema skupnim podacima Agencije za mobilnost i programe EU za sva visoka učilišta, za razliku od studenata, među nastavnicima je veći broj ponovljenih mobilnosti te je 28,5% nastavnika ostvarilo više od jedne mobilnosti u okviru programa Erasmus.

Stvarno imamo dosta onih koji su aktivni, pogotovo mlađih koji su doktorirali nedavno. Oni su stvarno aktivniji i u odlascima na inozemna sveučilišta i svake godine prijavljuju sve više kolegija na engleskom jeziku. Ti koji su aktivniji, također, potiču studente i dosta rade sa stranim i s našima studentima. I uvijek, kad imamo nekakvo gostujuće predavanje, kada treba nešto za strane studente organizirati, uvijek su tu, uvijek pomognu. Međutim, ima i onih koje jednostavno ... to pretjerano ne zanima.

U mobilnosti su, također, aktivni i rijetki profesori koji imaju dugogodišnje međunarodne suradnje pa mobilnost koriste i za dogovore oko istraživačkih projekata čime se proširuje korist tog oblika aktivnosti nastavnog osoblja u okviru programa Erasmus.

Veća sveučilišta imala su izrazit porast interesa za odlaznom mobilnošću nastavnog osoblja i s vremenom počela imati poteškoće s brojem prijavljenih odlaznih mobilnosti u odnosu na broj raspoloživih mjesta. Neka su sveučilišta, poput zagrebačkog, proaktivno postupila i napravila formalne kriterije izbora, no druga velika i mala sveučilišta uglavnom reaguju reaktivno te se i tamo ponegdje pojavila potreba da se naprave kriteriji po kojima će se sredstva dodjeljivati. To nažalost nije prošlo bez određenih problema. Slično je i s dosta neujednačenim zahtjevima u vidu procedura za kratkotrajne mobilnosti nastavnog osoblja na veleučilištima i visokim školama (o tome ipak detaljnije u dijelu o razvoju formalnih i neformalnih procedura). Centralni sveučilišni Erasmus koordinatori, također, primjećuju kako se za odlaznu mobilnost na natječaj prijavljuje grupa uvijek istih nastavnika, s iznimkom u odnosu na mala sveučilišta te da ta grupa ipak dobiva novopridošle koji se onda zajedno sa 'starima' prijavljuju dalje svake godine na natječaj. Nastavnici na visokim učilištima nisu formalno, niti kroz sustav napredovanja stimulirani na te kratke mobilnosti. Jedan od uvjeta za napredovanje u nastavnim zvanjima boravak je na inozemnom sveučilištu u trajanju od najmanje šest mjeseci, no taj je zahtjev kroz kratkotrajne jednotjedne Erasmus boravke u inozemstvu teško ispuniti. Stoga podatak o tome kako se nastavnici koji imaju iskustvo odlaska stalno ponovno prijavljuju na natječaj za mobilnost, pokazuje kako je kratkotrajna odlazna mobilnost nagrađujuće iskustvo, i kako nastavnicima daje dobitak koji je teško unaprijed predočiti.

Na visokim školama i veleučilištima situacija s odlaznom mobilnošću nastavnika još uvijek prema ocjeni koordinatora nije zadovoljavajuća te koordinatori ističu kako se oko toga izrazito trude. Neka veleučilišta koja inzistiraju na prijenosu iskustava i znanja među osobljem u svim područjima, tako postupaju i u pogledu mobilnosti:

U početku je to bilo vrlo teško, ali sad su već svi spremni zato što im se to jako sviđjelo jer imamo prezentacije. Znači, po povratku svatko od nas kaže što smo tamo radili, što smo naučili, zapravo imamo učenje po principu prijenosa znanja i iskustva. Tako da imamo ... output-input informacija od naših profesora koji, zapravo, zaintrigiraju druge profesore. Isto je tako i s djelatnicima.

No često, unatoč trudu koordinatora, povećanje mobilnosti nastavnog osoblja na veleučilištima i visokim školama ostaje nedostižan cilj. Razlozi koje navode su brojni, no najistaknutiji su činjenica da velik broj nastavnog osoblja na tim visokim učilištima čine djelatnici koji su vanjski suradnici i opterećeni su i drugim, primarnim zaposlenjem. S takvim se problemom, prema rezultatima ankete, visoke škole susreću statistički značajno više nego sveučilišta i veleučilišta, no veleučilišta ipak značajno više nego sveučilišta. Također, koordinatori u intervjuima navode kako su propisani nastavni sati za stalno zaposlene osobe na tim ustanovama višestruko veći nego za profesore na sveučilištima te kako je onim profesorima koji odlaze na mobilnost te sate kasnije teško nadoknaditi. Neki od koordinatora spominju i problem s profesorima koji imaju obitelji i malu djecu te kojima je radi toga još teže organizirati kratkotrajnu mobilnost, pa se, stoga, teže na nju odlučuju. Isto tako, primjećuje se kako sama kratkotrajna mobilnost, s druge strane, jednako kao na sveučilištima, ni na koji način nije nagrađivana ili stimulirana na neki formalan način ili kroz sustave napredovanja.

Visoka učilišta u određenoj mjeri prepoznaju koristi kratkotrajne odlazne mobilnosti nastavnika²², što se vidi iz analize sadržaja dokumenata u dijelovima u kojima se spominju vještine koje Erasmus razvija kod studenata i nastavnog osoblja. Iz analize sadržaja dokumenata vidljivo je kako sveučilišta i veleučilišta u svojim dokumentima napominju kako je nastavno osoblje nakon povratka s mobilnosti spremnije za uspostavu kolegija na stranom jeziku, kako pokazuju veći angažman oko stranih studenata te kako prenose znanja i iskustva stečena na mobilnosti. Slično je na visokim školama i veleučilištima. Neka sveučilišta, veleučilišta i visoke škole, kako saznajemo iz intervjua i djelomično iz ankete, nastavnom i nenastavnom osoblju daju podršku i u vidu tečajeva stranih jezika za odlazno osoblje, no to nije opća praksa.

Mobilnost nastavnog osoblja, ukupno gledano, kompleksno je pitanje koje je izrazito povezano s osobitostima akademske profesije. Akademske ugled i povezanost s međunarodnim partnerima izrazito su važni takvom tipu mobilnosti i teško je očekivati da će u dobnom smislu starije nastavno osoblje, koje kroz godine svog profesionalnog rada nije njegovalo veze s inozemnim partnerima, odjednom potaknuto Erasmusom ostvarivati mobilnosti i sve dobiti koje se kroz mobilnost kao učinak za njih osobno i za ustanovu ostvaruju. Tu je međutim mlađe osoblje koje bi trebalo razvijati i proširivati kulturu mobilnosti, a pitanje je ima li za to primarno motivaciju, a onda i podršku. Kako napominje Sweeney (2012: 24), mobilnost nastavnog osoblja kroz program Erasmus za ustanovu je i nastavnike izrazito važna iz nekoliko razloga. Jedan je taj što sami nastavnici iz prve ruke mogu vidjeti što nude ustanove visokog obrazovanja koje će preporučiti svojim kolegama i studentima što je osnova za osiguravanje kvalitete iskustva studiranja u inozemstvu. Također, iskustvo kratkotrajne mobilnosti osigurava to da će nastavnici biti posvećeni mobilnosti kao ideji te će razvijati kulturu mobilnosti u okviru ustanove. Druga je povoljnost mogućnost razmjene nastavnog osoblja, odnosno mogućnost sukladno kojoj nastavnici organiziraju međusobni posjet u sklopu predmeta koje predaju što studentima unosi svježiu i novu perspektivu na temu koja je u fokusu kolegija koji slušaju, te koja im, osim stručnih, razvija i jezične kompetencije. To neposredno i same studente, također, potiče na mobilnost. Za ustanove mobilnost nastavnog osoblja prilika je da se dodatno osnažuju veze i suradnje sa sveučilištima u inozemstvu uz mogućnost da se one prošire na više područja. To sve je, međutim, kako se može vidjeti iz našeg istraživanja, slabo prepoznato i korišteno od strane visokih učilišta u Hrvatskoj. Odnosno, ukoliko se i događa, tim se procesima ne upravlja i njih se ne podržava, nego su prepušteni slučaju, spontanoj motivaciji i aktivnosti nastavnog osoblja. U tom su dijelu visokim učilištima na raspolaganju brojni mehanizmi kojima je moguće poboljšanje u upravljanju, od formalnih sustava nagrađivanja, preko veće i šire podrške nastavnicima na mobilnosti, sve do sustavnog praćenja, povećanja vidljivosti i razvijanja mobilnosti po sastavnicama, odjelima i disciplinama.

Za kraj recimo kako je na visokim učilištima također rasla mobilnost nenastavnog osoblja, iako u manjoj mjeri. Taj dio mobilnosti još se manje sustavno bilježi ili ocjenjuje, te se njime ne upravlja na neki sustavan način premda se neformalno izrazito potiče. Iz razgovora s koordinatorima doznajemo kako je ta vrsta mobilnosti korisna za ustanovu jer administrativno osoblje ima priliku upoznati rad na drugim ustanovama te kako to pridonosi razvoju naprednih procedura na primarnoj ustanovi.

22, Prema službenim podacima AMPEU-a, od 2009. do 2013. godine prosječno je trajanje mobilnosti nastavnog osoblja u svrhu održavanja nastave i stručnog usavršavanja trajalo pet dana.

2.4.3. RAZVOJ INSTITUCIONALNIH KAPACITETA

U ovom se dijelu rezultata bavimo razvojem institucionalnih, financijskih, administrativnih i akademskih kapaciteta visokih učilišta. Iako su kapaciteti razdvojeni u pojedine kategorije, važno je naglasiti kako su sve te teme međuovisne, te kako je razvoj kapaciteta u jednom području neraskidivo povezan s razvojem kapaciteta u drugim područjima. Istovremeno, neke je segmente moguće promatrati kao financijske i, primjerice, akademske kapacitete, no za ovu priliku kako bismo bili što jasniji u iznošenju rezultata morali smo se opredijeliti da pojedine kapacitete smjestimo u neko od područja.

INSTITUCIONALNI KAPACITETI

U odjeljku o razvoju institucionalnih kapaciteta, po uzoru na projekt MOBIL i njihov izvještaj iz 2010. godine, pod institucionalnim kapacitetom posebice razmatramo razvoje pojedinih službi/ usluga koje pomažu u provođenju i proširenju mobilnosti u okviru ustanova, a strateško planiranje i stav uprave visokih učilišta prema mobilnosti općenito. Kao što će biti vidljivo iz analize drugih, financijskih, administrativnih i akademskih kapaciteta, institucionalni kapaciteti najviše se bave centralnim upravljanjem, odnosno 'velikom idejom' učinka koji mobilnost ima na ustanovu.

Podaci prikupljeni metodom ankete pokazuju nam procjenu trenutnog stanja institucionalnih kapaciteta od strane koordinatora ne samo na sveučilištima, visokim školama i veleučilištima već i na sastavnicama velikih sveučilišta. Metodom ankete za potrebe je odgovaranja na drugo postavljeno istraživačko pitanje ispitano 12 indikatora razvoja institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost koji su prikazani u tablici 8. Kako je vidljivo iz rezultata, ustanove su u velikoj mjeri u posljednjih pet godina razvile raznovrsne kapacitete povezane s ciljem mobilnosti. Najveći broj sudionika istraživanja procijenio je kako je u istraživanom razdoblju na ustanovama na kojima su zaposleni došlo do poboljšanja međunarodne vidljivosti i atraktivnosti ustanove na kojoj su zaposleni (98%), kako je postojala akademska podrška za osoblje i studente zainteresirane za mobilnost (vezana za način prijave, odabir ustanove i sl.) (96%) te kako je došlo do razvoja procedura za priznavanje ECTS bodova ostvarenih u sklopu studijskog boravka studenata (95%). Oko 90% sudionika istraživanja izjavilo je kako su izrađivani informativno promotivni materijali ustanova na stranim jezicima (npr. studentski vodiči, promotivni letci, mrežne stranice i sl.), kako je došlo do razvoja strategije međunarodne suradnje njihove ustanove te kako je postojala neakademska podrška za dolazne (gostujuće) studente i odlazne (domaće) studente (vezana za subvencije, smještaj, organizaciju slobodnih aktivnosti i sl.). Oko 80% sudionika istraživanja izjavilo je kako je došlo do razvoja procedura za priznavanje ECTS bodova ostvarenih u sklopu stručne prakse studenata, do otvaranja ureda/službe uz međunarodnu suradnju/mobilnost te do zapošljavanja novih djelatnika na poslovima vezanim za međunarodnu suradnju/mobilnost. Konačno, čak dvije trećine sudionika izjavilo je kako se na njihovim ustanovama odvijalo osposobljavanje administrativnog i nastavnog osoblja u stranim jezicima.

Tablica 8. Razvoj institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost – deskripcija odgovora

	A	B		C	
	UKUPAN BROJ VALJANIH ODGOVORA	AKTIVNOST POSTOJI NA USTANOVIMA		ERASMUS JE POKRENUO AKTIVNOST	
		N	% OD A	N	% OD B
OTVARANJE UREDA/SLUŽBE ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/ MOBILNOST	82	65	79,3%	41	63,1%
ZAPOŠLJAVANJE NOVIH DJELATNIKA NA POSLOVIMA VEZANIM ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/ MOBILNOST	82	65	79,3%	30	46,2%

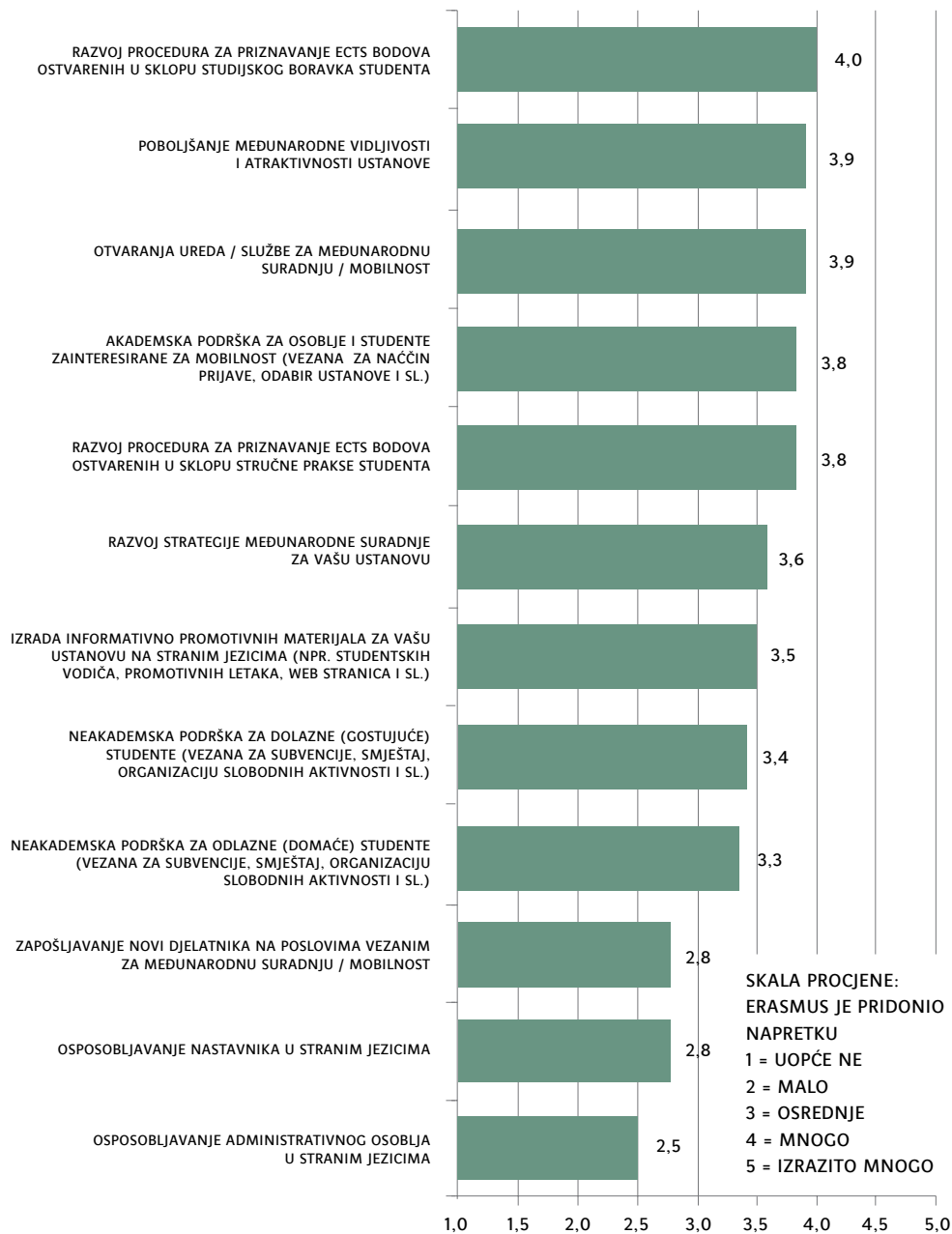
AKADEMSKA PODRŠKA ZA OSOBLJE I STUDENTE ZAINTERESIRANE ZA MOBILNOST (VEZANA ZA NAČIN PRIJAVE, ODABIR USTANOVE I SL.)	83	80	96,4%	65	81,3%
NEAKADEMSKA PODRŠKA ZA DOLAZNE (GOSTUJUĆE) STUDENTE (VEZANA ZA SUBVENCIJE, SMJEŠTAJ, ORGANIZACIJU SLOBODNIH AKTIVNOSTI I SL.)	78	70	89,7%	44	62,9%
NEAKADEMSKA PODRŠKA ZA ODLAZNE (DOMAĆE) STUDENTE (VEZANA ZA SUBVENCIJE, SMJEŠTAJ, ORGANIZACIJU SLOBODNIH AKTIVNOSTI I SL.)	78	68	87,2%	47	69,1%
OSPOSOBLJAVANJE ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA U STRANIM JEZICIMA	75	50	66,7%	18	36,0%
OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA U STRANIM JEZICIMA	74	49	66,2%	17	34,7%
IZRADA INFORMATIVNO PROMOTIVNIH MATERIJALA NA STRANIM JEZICIMA (NPR. STUDENTSKIH VODIČA, PROMOTIVNIH LETAKA, MREŽNIH STRANICA I SL.)	79	72	91,1%	49	68,1%
RAZVOJ STRATEGIJE MEĐUNARODNE SURADNJE	80	72	90,0%	46	63,9%
RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE ECTS BODOVA OSTVARENIH U SKLOPU STUDIJSKOG BORAVKA STUDENATA	80	76	95,0%	66	86,8%
RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE ECTS BODOVA OSTVARENIH U SKLOPU STRUČNE PRAKSE STUDENATA	76	61	80,3%	50	82,0%
POBOLJŠANJE MEĐUNARODNE VIDLJIVOSTI I ATRAKTIVNOSTI USTANOVE	76	75	98,7%	64	85,3%

Sudionici su istraživanja potom zamoljeni da procijene koliko je od navedenih aktivnosti vezanih za razvoj institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost pokrenuo program Erasmus. Za gotovo sve navedene aktivnosti većina je sudionika mišljenja kako ih je upravo pokrenuo Erasmus. Najveći broj sudionika istraživanja (preko 80%) procijenio je kako je Erasmus od navedenih aktivnosti na ustanovi na kojoj su zaposleni pokrenuo razvoj procedura za priznavanje ECTS bodova koje su studenti ostvarili u sklopu studijskog boravka ili stručne prakse u inozemstvu. Potom, kako je Erasmus zaslužan za poboljšanje međunarodne vidljivosti i atraktivnosti njihove ustanove, kao i to da je zbog njega na njihovoj ustanovi organizirana akademska podrška za osoblje i studente zainteresirane za mobilnost vezana za način prijave, odabir ustanove i sl. Oko dvije trećine sudionika istraživanja navelo je kako je Erasmus pokrenuo i organizaciju neakademske podrške kako za odlazne, tako i za dolazne studente, koja je vezana za subvencije, organizaciju smještaja, slobodnih aktivnosti i sl. Također, oko dvije trećine ispitanika navelo je i kako je program Erasmus zaslužan za izradu informativnih i promotivnih materijala ustanova na stranim jezicima i, onog što je možda najbitnije: za otvaranje ureda/službe za međunarodnu suradnju/mobilnost te za razvoj strategija međunarodne suradnje ustanova na kojima su zaposleni. U nešto manjoj mjeri Erasmus se navodi kao pokretač u zapošljavanju novih djelatnika na poslovima vezanima za međunarodnu suradnju/mobilnost (46%) te kod oko trećine ispitanika u osposobljavanju nastavnog i administrativnog osoblja u stranim jezicima. Analize razlika procjena ispitanika o tome je li Erasmus pokrenuo pojedinu aktivnost s obzirom na vrstu visokog učilišta na ustanovi na

kojoj su ispitanici zaposleni nisu rezultirale niti jednom statistički značajnom razlikom. Drugim riječima, pokretanje pojedinih aktivnosti koje su indikatori jačanja institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost putem Erasmusa ne razlikuje se između sveučilišta (i njihovih sastavnica), veleučilišta i visokih škola.

Osim pitanja je li Erasmus na neki način pokrenuo razvijanje određenih kapaciteta, zanimalo nas je i u kolikoj je mjeri program Erasmus pridonio napretku u razvoju pojedinog kapaciteta/aktivnosti u odnosu na druge kapacitete/aktivnosti. Prosječna ocjena za procjenu za svaki od kapaciteta prikazana je u grafikonu 3. Sudionici istraživanja su procijenili kako je program Erasmus na ustanovama na kojima su zaposleni najviše pridonio postizanju napretka u razvoju procedura za priznavanje ECTS bodova ostvarenih u sklopu studijskog boravka studenata. Prosječna procjena tog indikatora ima vrijednost 4 koja označava odgovor »mnogo«, 40% ispitanika odgovorilo je da je Erasmus u postizanju napretka te aktivnosti pridonio mnogo, a 34% da je pridonio izrazito mnogo. Nadalje, velik procijenjeni utjecaj Erasmus je imao i na poboljšanje međunarodne vidljivosti i atraktivnosti ustanova, s približnim postocima odgovora »mnogo« i »izrazito mnogo« kao i kod prethodnog indikatora. Najveći udio odgovora »izrazito mnogo« (42%) je za pridonije napretku u otvaranju ureda ili službi za međunarodnu suradnju ili mobilnost. Također, velik utjecaj imao je i na pružanje akademske podrške osoblju i studentima koji su zainteresirani za mobilnost te na razvoj procedura za priznavanje ECTS bodova ostvarenih u sklopu stručne prakse studenata. Što je iznimno značajno, sudionici su procijenili kako je Erasmus, uz izradu promotivnih materijala na stranim jezicima i neakademska podršku za dolazne i odlazne studente, imao tek osrednji utjecaj na razvoj institucionalnih strategija međunarodne suradnje. Najslabiji utjecaj s prosječnim procjenama između »malo« i »osrednje« prema mišljenju sudionika program Erasmus imao je na zapošljavanje novih djelatnika na poslovima vezanima za međunarodnu suradnju/mobilnost (34% ispitanika odgovorilo je kako nije imao nikakav utjecaj) te na osposobljavanje nastavnog i administrativnog osoblja u stranim jezicima (24%, odnosno 36% ispitanika odgovorilo je kako Erasmus na to nije imao nikakav utjecaj).

Grafikon 3. Indikatori jačanja institucionalnih kapaciteta za međunarodnu suradnju – prosječne procjene utjecaja programa Erasmus



Na koncu ovog anketnog dijela recimo da ECTS paket na engleskom jeziku koji omogućuje stranim studentima prethodno informiranje o programima i kolegijima na hrvatskim visokim učilištima za koje su zainteresirani, odnosno nudi transparentne informacije o ECTS bodovima koje mogu dobiti za pojedini kolegij, prema rezultatima istraživanja ima 63% ustanova. Prema prikupljenim podacima, ECTS paket ima sedam ispitanih veleučilišta (70%), tri visoke škole (60%) i 42 sveučilišne sastavnice (64%)²³. Nije utvrđena statistički značajna povezanost postojanja ECTS

²³ Odgovori sveučilišnih centralnih Erasmus koordinatora ovdje nisu relevantni jer oni na ovo pitanje nisu mogli dati jednoznačan odgovor s obzirom da neke sveučilišne sastavnice mogu, a druge ne moraju imati ECTS paket na engleskom jeziku.

paketa na engleskom jeziku i dužine sudjelovanja ustanove u programu Erasmus. Također, nije utvrđena niti statistički značajna razlika u broju sklopljenih međuinstitucijskih sporazuma između visokih učilišta koja imaju i onih koja nemaju ECTS paket na engleskom jeziku.

Metoda analize sadržaja omogućuje nam da iz dostupnih dokumenata prepoznamo postojeće kapacitete visokih učilišta i, donekle, stanje njihove razvijenosti. Iz dokumenata se može razaznati kako upravljanje procesom mobilnosti na sveučilištima ima ured za međunarodnu suradnju, ali prema informacijama dostupnima iz narativnih izvješća, vidljivo je kako broj zaposlenih varira. Tako, primjerice, sveučilište s najviše zaposlenih ima u uredu devet zaposlenih, a ostali imaju između dvoje i četvero zaposlenih. Uz njih, odgovornost za program Erasmus dijele i ECTS/Erasmus koordinatori na nižim razinama. Uz to, na sastavnicama često postoje različite vrste tijela uspostavljenih baš radi koordinacije programa mobilnosti (npr. Povjerenstvo za program mobilnosti, Povjerenstvo za ECTS), dok su na višim razinama za provođenje aktivnosti programa Erasmus odgovorni prorektori za međunarodnu suradnju na sveučilištima, ili pak prodekani za međunarodnu suradnju na sastavnicama. Iz toga je primjetno kako su, baš kako je vidljivo i u anketi, sastavnice velikih sveučilišta slijedom napatka iz središnjeg ureda za međunarodnu suradnju i u skladu s vlastitim potrebama, također, kroz godine razvijale vlastite institucionalne kapacitete povezane s akademskom mobilnošću. To je iznimno važno jer, kako će se vidjeti kasnije u poglavlju o razvoju formalnih i neformalnih procedura, u dokumentima možemo vidjeti i to kako su središnji uredi velikih sveučilišta prebacili dijelove procedura povezanih s mobilnošću na sastavnice, te ih centralno samo koordiniraju. Taj primjer vrlo jasno pokazuje poteškoće u provođenju programa na sveučilištima koja nisu integrirana, o čemu više u dijelu o procedurama.

U visokim školama postoje male razlike između tijela koja imaju kontrolu nad upravljanjem mobilnošću. S tim u svezi, na četiri je visoke škole za upravljanje nad procesom mobilnosti zadužen ured za međunarodne odnose, a na dvije odjel za međunarodnu suradnju, dok se na jednoj taj podatak ne navodi. Broj zaposlenih u uredima i odjelima za međunarodnu suradnju kreće se između jedan i četiri te niti jedna visoka škola ne navodi druga tijela ili osobe koje bi bile zadužene za mobilnost. Kod veleučilišta je, pak, u pogledu načina vođenja centralnog ureda u smislu institucionalnih kapaciteta, iz analize dokumenata vidljiva stanovita heterogenost po pitanju tijela koja imaju kontrolu nad upravljanjem mobilnošću. Čini se kako su se, za razliku od sveučilišta, na veleučilištima kapaciteti razvijali manje sustavno i više prilagođeno ustanovi, a vrlo često na način da su pojedini uredi dobili jednostavno 'još jednu ulogu' pored one koju već obavljaju. Kontrolu nad upravljanjem nad mobilnošću na pet veleučilišta ima ured za međunarodne odnose, na dva koordinatori za mobilnost, na dva različiti odbori koji se bave mobilnošću, a na jednome tu je ulogu preuzeo odjel za marketing, ljudske resurse i odnose s javnošću. Uz to, još šest veleučilišta navodi dodatna tijela odgovorna za provedbu programa – Erasmus i ECTS koordinate na nižim razinama, Erasmus odbor, Odjel za obrazovne aktivnosti, Službu za ljudske resurse, komunikaciju i logistiku te Vijeće visokog učilišta.

Od zanimljivijih nalaza iz analize dokumenata o institucionalnim kapacitetima sveučilišta u kontekstu programa Erasmus navedimo mrežne stranice za strane studente koje sadrže informacije o proceduri prijave, smještaju, popis kolegija i ostale važne informacije te tiskane ili *on-line* oblike vodiča za studente koji su pripremila sva sveučilišta. Osim sveučilišta, gotovo sva veleučilišta i visoke škole imaju mrežne stranice za strane studente (jedno veleučilište i jedna visoka škola imaju stranice u izradi). Što se tiče ostale organizacijske podrške stranim studentima, tri su sveučilišta navela kako osiguravaju mentorstvo (individualnu podršku) stranim studentima, dok sva sveučilišta navode kako osiguravaju kontakt osobe za podršku dolaznim studentima. Institucionalni kapaciteti povezani s mobilnošću ojačani su i kroz povezivanje s Erasmus studentskom mrežom. Naime, Erasmus studentska mreža²⁴ osnovana je u Zagrebu, Rijeci, Splitu, Osijeku, Zadru i Dubrovniku

24, Erasmus studentska mreža (*Erasmus Student Network – ESN*) je jedna od najvećih studentskih organizacija u Europi čiji je glavni cilj pružanje potpore Erasmus studentima na razmjenu i promicanje studentske mobilnosti. Krajem 2015. godine u Republici Hrvatskoj ESN djeluje na šest najvećih sveučilišta: ESN Zagreb, ESN Osijek, ESN Split, ESN Rijeka, ESN Dubrovnik i ESN Zadar. ESN uredi osnovani su pri sveučilištima.

te sveučilišta tih gradova u svojim dokumentima ističu važnost suradnje s Erasmus studentskom mrežom. Kao rezultat toga uspostavljen je takozvani *buddy* sustav za dolazne studente, organizacija dana dobrodošlice te uključivanje dolaznih studenata u zajednicu. Na devet veleučilišta postoji potpora od strane studentskog zbora ili udruge studenata pri organiziranju aktivnosti za dolazne studente. Isto tako, na svim veleučilištima postoji tiskani ili *on-line* vodič, a na pet je uspostavljena i individualna podrška (mentorstvo) za dolazne studente, dok osam ustanova ističe postojanje kontakt osoba za dolazne studente. Samo jedno veleučilište navodi suradnju sa sveučilištem po pitanju prihvata dolaznih studenata i organiziranja zajedničkih aktivnosti u tom pogledu. Visoke škole, također, navode podršku studentima na način da u pojedinim visokim školama ured za međunarodne odnose asistira dolaznim studentima u pronalasku smještaja, priprema pozdravno pismo, brošure, doček i upoznavanje s ustanovom i osobljem, u drugima odjel za međunarodnu suradnju i studentski zbor pružaju potporu dolaznim studentima oko smještaja, upisa, organiziranja društvenih i kulturnih aktivnosti, ili pak navode kako pružaju sve dodatne informacije potencijalnim dolaznim studentima i osoblju. Individualnu podršku (mentorstvo) i kontakt osobe dolaznim studentima osigurava šest visokih škola, a, također, šest škola osigurava i tiskani ili *on-line* vodič za dolazne studente. Po pitanju suradnje sa studentima, tri su visoke škole navele suradnju sa studentskim zborom, a tri sa ESN organizacijom.

UPRAVLJANJE INTERNACIONALIZACIJOM

Prema rezultatima projekta MOBIL, neposredno prije početka provođenja sektorskog programa Erasmus, institucionalni kapaciteti za mobilnost u okviru hrvatskih sveučilišta, osim zagrebačkog, bili su slabije razvijenosti, odnosno imali su velik prostor za razvoj. Osim nepostojanja jasne strategije vezane za mobilnost te dokumenata i pravilnika koji bi bili temelj za pripremu sveučilišta za nadolazeću povećanu mobilnost, kao jedan od najvažnijih zaključaka o hrvatskim sveučilištima (osim zagrebačkog) Dolenc i Doolan zaključuju sljedeće:

U razgovoru s članovima osoblja na pojedinim sveučilištima došlo se do saznanja da je predanost uprave pospješenju mobilnosti u velikoj mjeri samo deklarativna. Iako službeni dokumenti i uprave sveučilišta nominalno priznaju značaj mobilnosti za kvalitetu i razvoj sveučilišta, malo je konkretnih planova ili aktivnosti provedeno u tom smislu. Nijedno od preostalih šest sveučilišta dosad nije usvojilo akcijski plan poput onog koje je usvojilo Sveučilište u Zagrebu u lipnju 2007. Sveučilišta kao da čekaju da MZOŠ sam pokrene program Erasmus pa da se zatim počnu prilagođavati novonastaloj situaciji. (2008: 54)

Situacija danas na sveučilištima, nažalost, nije puno bolja od opisane, unatoč sad već petogodišnjim iskustvima i razvoju kapaciteta temeljem programa Erasmus. Kako pokazuje istraživanje, donositelji odluka na sveučilištima, uz pojedine iznimke, uglavnom su nedovoljno aktivni i podržavajući u smislu razvoja mobilnosti, a time i internacionalizacije sveučilišta. To će nažalost biti vidljivo i u opisima razvoja drugih tipova kapaciteta, kao što je razvidno i iz rezultata ankete na visokim učilištima i sastavnicama sveučilišta u prethodnom poglavlju gdje se navodi kako je prema mišljenju sudionika istraživanja program Erasmus imao tek osrednji utjecaj na razvoj institucionalnih strategija međunarodne suradnje. Kako je već objašnjeno temeljem analize sadržaja i intervjua u poglavlju 2.4.1., premda je većina sveučilišta u početku samog programa razradila ciljeve mobilnosti i razvila neke strategije, u pravilu ispunjavanje se ciljeva ne prati, ishodi i učinci se ne analiziraju, a strategija se vrlo malo mijenja bez obzira na brojne promjene u društvenopolitičkom kontekstu. Unatoč početnom entuzijazmu na nekim sveučilištima, ili barem ozbiljnoj smjernosti povezanoj s pokretanjem aktivnosti sektorskog programa Erasmus od strane prorektora za međunarodnu suradnju, kako pokazuje ovo istraživanje na dobrom dijelu sveučilišta (iako kao i uvijek postoje iznimke) s protokom vremena, a naročito s eventualnim promjenama u upravi, često dolazi do pogoršavanja važnosti i uloge ureda za međunarodnu suradnju te do slabije suradnje s upravom i podrške tome uredu. Taj paradoks je tim veći jer kako se mobilnost povećava i proširuje, zahtjevi za vizijom, strategijom i koordinacijom u cilju internacionalizacije sveučilišta sve su veći.

U početku je sve puno počivalo na entuzijazmu i sve je bilo novo. I zaista, nakon razdoblja od pet godina došlo je do kritične točke. Znači: 'Kako ćemo sad?' Stalno se nešto improvizira. Nema sustava koji će to sve što radimo povezati u smislenu cjelinu. Znači nema nikakve ideje, nikakve vizije. Evo, sad, recimo, kod nas se promijenila uprava relativno nedavno. Mi dotad nismo imali strategiju. Sad se radi na strategiji kojom se pokušava usmjeriti Sveučilište prema tome da prepoznamo gdje smo i gdje želimo biti. Jer, cijelo vrijeme nam se događaju stvari. Mi ih, kako bih rekla, niti ne pokušavamo kontrolirati.

Premda se na nekim malim sveučilištima vrlo dobro i predano radi, istraživači su primijetili kako se mnogi prorektori za međunarodnu suradnju i s manjih i većih sveučilišta zapravo više bave istraživanjima ili pak segmentom nastave, a mobilnost im i internacionalizacija sveučilišta, počesto nije u fokusu interesa. Ponekad je u pitanju negativan stav prema internacionalizaciji od strane samih prorektora za međunarodnu suradnju, određena konzervativnost i kulturna zatvorenost. No češće se događa, kako se iz razgovora i svjedočanstava može razaznati, da rastući pritisak na sveučilišta da odgovore na druge administrativne izazove (poput različitih evaluacija, uvođenja sustava kvalitete i drugih procedura također na neki način 'nametnutih izvana') svaku novu upravu dovodi u situaciju da tijekom svog mandata pokušava riješiti nove administrativne probleme. Takvom praksom djelovanja dolazi do diskontinuiteta u razvoju onoga što je prethodna uprava implementirala ili pokušavala rješavati. To se čini upravo najvećim izazovom internacionalizacije sveučilišta. To se vidi iz činjenice što se djelatnici premještaju u druge odjele, da se ima manje sluha za potpisivanje novih procedura, da se teže osigurava uvođenje nekih nagrada ili pak sustava dodjeljivanja potpora. Dojam je osoblja da se razvoj prečesto svodi na njihovo kontinuirano žaljenje, moljenje, traženje da uprava nešto provede, za što uprava ima više ili ponekada, nažalost, manje sluha. Često koordinatori očekuju da se s promjenom uprave promijeni nešto u percepciji važnosti međunarodne suradnje i internacionalizacije sveučilišta, no to se vrlo rijetko uistinu i događa.

Mi smo dobili kompletno novu upravu. I ustvari smo, barem ja osobno i u razgovoru s kolegama, očekivali da će to biti drugačije, bolje. Međutim, mi u svakodnevnom poslu nismo osjetili nikakve značajnije promjene. Dapače, bez novih vizija i strategija, a još su nam, unatoč tome koliko smo se žalili da nas nema dosta, da nas još treba, smanjili broj osoba i preraspodijelili ih na druga radna mjesta. Tako da na razini uprave nema sluha niti osjećaja za važnost međunarodne suradnje...

Iz perspektive evaluacije programa, nažalost moramo konstatirati da je na taj potencijalni problem upozoravao još izvještaj projekta MOBIL u kojem autorice naglašavaju:

Stav je hrvatskih sveučilišta da MZOŠ nije uspio popratiti ove nove zahtjeve dostatnim sredstvima za razvoj. U situaciji u kojoj je došlo do ozbiljnih financijskih poteškoća, sveučilišta će vjerojatno funkcionirati po načelu 'gašenja vatre', što znači da će rješavati one probleme koji im se čine najhitnijima. U tom će se slučaju izgledi za povećanje sredstava za poticanje mobilnosti znatno smanjiti. (Dolenec i Doolan, 2010: 56)

Problem s podrškom uprave uredu za međunarodnu suradnju mnogo je ozbiljnije naravi no što se u početku može činiti. Kad izostane vizija i proaktivno djelovanje od strane uprave, to je uvijek loše, no posebice negativno djeluje u smislu razvoja kapaciteta ureda za međunarodnu suradnju, kao i inicijativa u području internacionalizacije. Međutim, uvijek preostaje proaktivno razmišljanje administracije koje je vrlo učestalo, te reaktivno djelovanje na probleme koji se pojavljuju. Ipak, niti u tome ured za međunarodnu suradnju ne može mnogo bez povjerenja i podrške donositelja odluka budući da ured uglavnom može samo davati organizacijske prijedloge, ali ne može provoditi konkretne odluke. Tako je naročito na sveučilištima koja nisu integrirana gdje fakulteti i akademije imaju autonomiju u donošenju većine pravila i odluka.

I na koncu, povezano sa sveučilištima, recimo još i to da je prema svim pokazateljima i unatoč svim ograničenjima i problemima na koje radi svoje veličine nailazi, Sveučilište u Zagrebu vrlo

stručno i na visokom nivou razvilo kapacitete i provodilo program Erasmus. U tom kontekstu istraživače u velikoj mjeri zabrinjava činjenica kako, prema onome što se može vidjeti iz opisanih funkcija, s novom upravom na najvećem hrvatskom sveučilištu dolazi do raspodjele poslova među prorektorima prema kojoj niti jednome od prorektora međunarodna suradnja nije temeljno područje i sektor, odnosno tri prorektora dijele brigu o međunarodnim pitanjima. S tim u svezi, istraživači na ovom mjestu žele izraziti zabrinutost da bi se s takvom raspodjelom poslova u upravi podrška širenju mobilnosti i briga za učinak mobilnosti na daljnju internacionalizaciju sveučilišta u velikoj mjeri na najvećem hrvatskom sveučilištu mogla smanjiti.

Veleučilišta i visoke škole nisu toliko mijenjale niti upravu pa niti pravac tijekom provođenja programa Erasmus i uglavnom su zadržale barem većim dijelom istu upravu i danas. No s druge strane, problem nekih veleučilišta i visokih škola je, za razliku od sveučilišta, kako doznajemo iz intervjua, čest odljev starih i priljev novih kadrova, što čini kontinuitet u određenom području težim zadatkom. Stoga i na tim ustanovama bilježimo promjene u pridavanju važnosti mobilnosti kao specifičnom cilju i internacionalizaciji ustanove kao općem cilju radi odlaska entuzijasta koji su program pokrenuli, ili prelaska istih na neku drugu funkciju. Ukupno, na većini ustanova, s čijim smo Erasmus koordinatorima proveli intervjue, koordinatori su bili najpostojaniji zagovaratelji i promicatelji programa uz veću ili manju pomoć uprave.

FINANCIJSKI KAPACITETI

Financijska raspodjela i učešće

Što se tiče financijskih kapaciteta, njihov razvoj podrazumijeva ulaganje vlastitih sredstava visokih učilišta u razvoj mobilnosti odnosno kapaciteta za mobilnost. Na hrvatskim je velikim sveučilištima radi već spomenutog razloga decentralizacije upravljanja i pravne osobnosti sastavnica, situacija s financijskim upravljanjem bilo kakvog zajedničkog programa kompleksnija no drugdje. Radi toga što imaju svoje vlastito financijsko upravljanje, sastavnicama unutar sveučilišta dopušteno je da same upravljaju sredstvima iz studentskih školarina koje su ujedno i najveći prihod sveučilišta. Središnja uprava sveučilišta stoga ne raspolaže tim sredstvima, već samo onima koja joj namijeni MZO. Prije takozvanih programskih ugovora koji su nešto fleksibilnijeg karaktera, MZO je za većinu sredstava dodjeljivanih visokim učilištima unaprijed određivao namjenu, što je uvelike onemogućavalo samostalan financijski razvoj kapaciteta sveučilišta. Na taj su način visoka učilišta bila usmjeravana k očekivanju da prije planiranja bilo kakvih velikih ulaganja u neki tip razvoja (u ovom slučaju mobilnost i internacionalizaciju) pričekaju da MZO izdvoji određen iznos, dodatno ulaganje, za te potrebe na svim ustanovama. Tako da je Sveučilište u Zagrebu još 2009. godine imalo detaljno razrađenu strategiju financijskih izdvajanja za potrebe mobilnosti, no iz nje slijedom navedenih razloga nije bilo jasno od kud bi ta sredstva trebala biti namaknuta (Doolan i Dolenc, 2010).

Pregled rezultata analize sadržaja dokumenata pokazuje kako su sveučilišta, veleučilišta i visoke škole skloni tek u manjoj mjeri koristiti vlastita sredstva kako bi razvijala kapacitete povezane s mobilnošću i internacionalizacijom. Tri od sedam sveučilišta ne navode uopće izdvajanja vlastitih sredstava, dok su ona koja su koristila vlastita sredstva to uglavnom radila u svrhu promocije te za uredski materijal. Navedeni su pojedinačni slučajevi korištenja vlastitih sredstava u svrhu organizacije nastave na stranom jeziku te za plaće administrativnog osoblja u uredima za međunarodnu suradnju. Iz intervjua od centralnih koordinatora doznajemo kako su neke sastavnice velikih sveučilišta razvijale kapacitete za mobilnost iz vlastitih sredstava, no većina se ulaganja na svim sveučilištima odnosi upravo na sredstva za mobilnost iz sektorskog programa Erasmus koja su sveučilištima centralno dodijeljena od strane AMPEU-a. Unatoč isticanju važnosti mobilnosti i rada na promociji, niti veleučilišta ne ulažu u većoj mjeri vlastita sredstva u promociju i provedbu programa. Naime, gotovo sva veleučilišta za potrebe promocije koriste isključivo sredstva za organizaciju mobilnosti dodijeljena od strane AMPEU-a. Prema analizi dostupnih dokumenata postoje dva izuzetka. U jednom slučaju su vlastita sredstva izdvajana za promociju, a u drugom za dan dobrodošlice dolaznim studentima. Kako je navedeno u prethodnim poglavljima, četiri veleučilišta su svijetli primjer jer osiguravaju dodatna sredstva za sufinanciranje mobilnosti

studenta kao što su plaćanje troškova puta te dodatnog osiguranja, troškova zdravstvenog osiguranja studentima za vrijeme mobilnosti, te su neka veleučilišta uspostavila suradnje s lokalnim vlastima ili pak Studentskim zborom kako bi se odlaznim studentima osiguralo dodatno sufinanciranje. Sufinanciranje studentske odlazne mobilnosti omogućuje i jedna visoka škola. Kod visokih škola isto uglavnom izostaje ulaganje vlastitih sredstava u promociju Programa, no ističu se dvije ustanove koje su od vlastitih sredstava zaposlile osobe u uredu za međunarodnu suradnju i financirale edukaciju zaposlenika, organizaciju i pripremu nastave na engleskom jeziku što su izrazito svijetli primjeri u moru onih visokih učilišta koja izdvajaju ništa ili vrlo malo u cilju internacionalizacije vlastite ustanove. Valja napomenuti da se ovo istraživanje nije bavilo analizom dostupnosti sredstava koje bi ustanove mogle koristiti za razvoj mobilnosti te svakako postoji mogućnost da pojedine ustanove niti nemaju sredstava koje bi ulagale u mobilnost. Tim više je potrebno ciljeve ustanove uskladiti s njenim realnim mogućnostima.

Dok neka mala sveučilišta još nešto i vlastitih sredstava ulažu u razvoj kapaciteta povezanih s mobilnošću neposredno i internacionalizacijom posredno, velika sveučilišta vlastita sredstva uglavnom usmjeravaju u kvalitetu, istraživanje i razvoj, a u dijelu povezanom s internacionalizacijom uvelike se oslanjaju na sredstva za mobilnost iz sektorskog programa Erasmus koja im dodjeljuje AMPEU. No u tom dijelu raspodjela sredstava za mobilnost u cijelosti je u ingerenciji uprave koja o tome odlučuje uglavnom uz savjetovanje s uredom za međunarodnu suradnju. Najveći dio sredstava koja visoka učilišta zaprimaju temeljem ugovora o financiranju programa Erasmus predodređen je za studentsku mobilnost, manji za mobilnost (ne)nastavnog osoblja te postoji dio sredstava s kojima sveučilišta upravljaju prema svojim potrebama, a u općenitu svrhu potpore mobilnosti. U tom dijelu sveučilišta potpuno različito upravljaju sredstvima i u tome se pokazuju promišljeniji i manje promišljeni ciljevi povezani s razvojem mobilnosti, o čemu će više biti riječi u sljedeća dva poglavlja o kapacitetima. No ključno pitanje na velikim sveučilištima koja su decentralizirana je to na koji način sastavnice postupaju u razvoju vlastitih kapaciteta za mobilnost. Kako se može doznati iz intervjua s centralnim koordinatorima, sastavnice s obzirom na različite uprave, različito postupaju. Ako bi se trebala izvesti neka vrst generalizacije tada bi ona bila sljedeća: pojedini fakulteti i akademije ne ulažu u jednaku mjeru vlastita sredstva u razvoj kapaciteta za mobilnost i internacionalizaciju. Doduše, tu ima puno prostora za poboljšanje, no ne postoji način da se rješenja nametnu pravno i financijski neovisnim sastavnicama.

Ono što naši fakulteti i profesori ne razumiju ili ne žele razumjeti je da sredstva od školarina povlače stanovitu odgovornost prema studentima. Ako se slažemo da je odlazna mobilnost na dobrobit studenata i ustanove, onda bismo trebali biti svjesni da mi dobivamo školarinu za studenta koji trenutno nije ovdje i ne košta nas ništa. Da bismo dio te školarine mogli uložiti u poticanje mobilnosti. Pogotovo u situaciji kad imamo veću odlaznu nego dolaznu mobilnost i kad su troškovi u uloženom vremenu drugih profesora i time sveučilišta u naše studente puno veći, nego naši troškovi.

Iako su u nekoj mjeri razvijani par godina prije, od 2012. godine počela je provedba pilot faze takozvanih programskih ugovora putem kojih danas MZO financira javna sveučilišta i veleučilišta u Hrvatskoj. MZO na svojim mrežnim stranicama²⁵ navodi kako se radi o »ugovorima sa sveučilištima na temelju kojih se omogućuje puna subvencija troškova izvođenja redovitih studija«. Također navodi se kako je namjera uvođenja tog oblika financiranja bila »da se ugovorima definiraju financijska sredstva i javni ciljevi visokih učilišta te indikatori kojima bi se pratilo njihovo ostvarivanje«. U ciljevima koja visoka učilišta trebaju ostvariti postoje opći i dodatni ciljevi. Opći ciljevi koje visoka učilišta programskim ugovorom trebaju ostvariti uglavnom se odnose na olakšavanje i povećanje dostupnosti visokog obrazovanja te usklađivanje istog s tržištem rada. Internacionalizacija je svrstana u posebne ciljeve (grupa B) kojih je ukupno 10, s time da posljednji navedeni cilj u posebnim ciljevima navodi »svi drugi ciljevi usklađeni sa strateškim

25, <http://public.MZO.hr/Default.aspx?sec=3329> (19. 1. 2016.)

smjernicama sveučilišta«, odnosno bilo što za što sveučilište odredi prioritet. Kako, primjerice, navodi programski ugovor Sveučilišta u Zagrebu (dostupan na stranicama MZO-a), sveučilište se obvezalo programskim ugovorom raditi na ostvarivanju triju općih i jednom posebnom cilju. Taj poseban cilj trenutačno nije internacionalizacija, već »povećanje utjecaja studentskih evaluacija nastavnika i nastave«. Internacionalizacija je jedan od ciljeva programskog ugovora sveučilišta u Splitu, Zadru i Dubrovniku, dok Sveučilište Jurja Dobrile u Puli navodi međusveučilišnu suradnju pod kojom podrazumijeva i međunarodnu suradnju odnosno suradnju s međunarodnim sveučilištima. Internacionalizaciju kao poseban cilj navelo je i tek nekoliko veleučilišta kojima su ciljevi uglavnom povezani s razvojem suradnje s gospodarstvom i lokalnom upravom. Kako pokazuju iskustva iz programa Erasmus, sveučilišta i veleučilišta nisu sama sklona izdvajati dodatna sredstva za mobilnost i internacionalizaciju, a ako se sredstva i izdvajaju radi se o sporadičnim prije nego li strateškim ulaganjima. Programski ugovori sa specifičnim ciljevima s jedne strane nude mogućnost da se u nekom razdoblju intenzivira razvoj internacionalizacije (pa tako i mobilnosti), međutim ne osiguravaju kontinuitet tog razvoja, pa čak niti podršku kapacitetima na istoj razini u budućem razdoblju kada sveučilište bude odlučilo razvijati se prema nekom drugom strateškom cilju. Jednako tako, vidjeli smo kako zbog financijske oskudice, velika učilišta imaju tendenciju seliti kapacitete, posebno kadrovske, s obzirom na trenutačne strateške ciljeve pri čemu neka područja koja su prije bila jedva dostatno kapacitirana bivaju podkapacitirana (v. poglavlje Institucionalni kapaciteti). Hrvatska visoka učilišta imaju potrebe za razvojem u mnogim područjima te je razumljivo da je internacionalizacija samo jedno od tih područja, no iznimno je neučinkovito da se za vrijeme razvoja nekog područja druga zapuštaju. To utječe na stalne diskontinuitete u razvoju pojedinih područja što je iznimno loše za zdravlje visokih učilišta kao ustanova kao i njihov razvoj u cijelosti. Stoga bi, za dobrobit visokih učilišta i hrvatskoga visokog obrazovanja, valjalo osmisliti održive strategije razvoja koje osiguravaju kontinuitet do tada razvijenih područja uz ciljano strateško jačanje pojedinih u posebnim programskim razdobljima.

ADMINISTRATIVNI KAPACITETI

Uredi za međunarodnu suradnju i raspodjela posla

Prema izvještaju projekta MOBIL, MZO je svojedobno, u razdoblju prije provođenja Erasmus financiralo osam radnih mjesta u četiri ureda za međunarodnu suradnju na najvećim sveučilištima (Doolan i Dolenc, 2008: 45). Danas najveći ured za međunarodnu suradnju, onaj Sveučilišta u Zagrebu, broji devet zaposlenih, a u njemu su poslovi raspodijeljeni uglavnom prema vrstama aktivnosti u sektorskom programu Erasmus. Ostala sveučilišta imaju prosječno dvije do tri osobe u uredu za međunarodnu suradnju, no intervjui otkrivaju iznimno tešku situaciju povezanu s administracijom mobilnosti. Kako na sveučilištima u službi za međunarodnu suradnju 'svi rade sve' - ne samo posao povezan s Erasmusom, koji se sastoji od niza različitih tipova zadataka, već i druge administrativne poslove koji nisu povezani s Erasmusom - osobe koje su koordinatori programa Erasmus te koordinatori koji rade sa studentima unutar programa često su toliko preopterećeni da jedva odrađuju nužne poslove kako bi program na razini sveučilišta funkcionirao. To ne pokazuju samo podaci iz intervjua već i podaci prikupljeni putem anketnog upitnika. Anketni upitnik ispunilo je 26 djelatnika ureda/službi za međunarodnu suradnju/mobilnost. Od toga ih je osam izjavilo kako je Erasmus jedini međunarodni program na kojemu rade, a 18 kako uz poslove vezane za program Erasmus rade i na drugim međunarodnim programima mobilnosti. No među tih 18 koji rade i na drugim programima, 10 ih je izjavilo kako mnogo više rade na Erasmusu, četiri kako nešto više rade na Erasmusu, a preostala četiri kako podjednako rade na Erasmusu i drugim međunarodnim programima mobilnosti. Izvor tog problema je ono što koordinatori interpretiraju kao nerazumijevanje uprave za količinu posla koju aktivnosti programa Erasmus sa sobom nose. Kako napominju, radi se o dosta vidljivoj i velikoj količini takozvanoga nevidljivog posla - od komunikacije s korisnicima koja zna biti vrlo detaljna i iscrpljujuća do rješavanja velike količine specifičnih problema koje mobilnost na svim razinama sa sobom donosi. Svi ti problemi zahtijevaju komunikaciju i koordinaciju s različitim ljudima, u pravilu s nastavnim osobljem, studentima, različitim koordinatorima i pročelnicima te s internacionalnim odlaznim i dolaznim sveučilištima.

Svima su puna usta toga da ćemo mi povećati mobilnost, ali ne znaju koliko vremena - prvenstveno vremena, a da ne govorimo kasnije i izmišljanja i truda - iziskuje zatvoriti jedan dosje. Znači, koliko papirologije, i koliko se mi oko samo jedne studentske mobilnosti narađimo? Koliko oko jedne osobe s kojom se oni diče mi uložim vremena. A od nas se još traži i da čitamo promišljamo strategije i da budemo super ... Super-žene.

Na veleučilištima, a posebno na visokim školama, radi toga što imaju manje kapacitete za mobilnost općenito, često se samo jedna osoba bavi aktivnostima programa Erasmus. Iz intervjua se može doznati da su i oni preopterećeni i da im je rad na administraciji programa Erasmus silno zahtjevan i oduzima najveći dio vremena. Na visokim školama i nekim veleučilištima koordinacija programa Erasmus nije jedino što to osoblje radi, već se uz to bave i drugom administracijom. Često rade i u nastavi, što dodatno smanjuje njihove kapacitete za proaktivno i strateško razmišljanje o programu.

Slabo razumijevanje uprava visokih učilišta o kojoj se količini kompleksnog svakodnevnog posla radi ne očituje se samo u nedostatku radne snage. S tim u svezi, izrazit je i problem nedovoljne odlučnosti u donošenju procedura povezanih s programom Erasmus na razini visokih učilišta, a koje bi olakšale posao službi za međunarodnu suradnju. To je izrazit problem za koordinatore velikih sveučilišta koji u potpunosti ovise o povjerenju i podršci uprave u pokušaju centralnog koordiniranja programa na pravno neovisnim sastavnicama.

Svoje probleme s nedostatkom radne snage uredi za međunarodnu suradnju, bez pomoći uprave, rješavaju na različite kreativne načine pa tako, primjerice, neki uredi na sveučilištima uzimaju studente na stručnu praksu preko programa Erasmus, drugi na različitim visokim učilištima financiraju dio radnog vremena za povremene djelatnike iz sredstava za mobilnost programa Erasmus. Ipak, to ne pomaže puno u onome što centralni koordinatori smatraju osnovnim problemom svog ureda: nedostatkom vremena za proaktivno pa čak i reaktivno razmišljanje o programu i njegovim mogućnostima. Osim već navedenog problema da se ne stignu detaljnije proučiti informacije o centraliziranim aktivnostima programa Erasmus koje bi itekako mogle pozitivno utjecati na internacionalizaciju sveučilišta, tu je i problem da se djelatnici jedva stignu informirati ali ne i proučiti i kvalitetno razmišljati o decentraliziranim aktivnostima koje provode budući da se pravila programa i sama vrlo često mijenjaju.

Vrlo je važno upozoriti na opasnost snižavanja kvalitete rada administrativnog osoblja na visokim učilištima u budućnosti radi trenutačno, kako istraživači uočavaju, niskog vrednovanja i neadekvatnih plaća. Ukazujemo da se radi o visoko kvalificiranom kadru, odnosno zaposlenicima koji u praksi svakodnevno raspoređuju velika financijska sredstva. Istovremeno, kako smo tijekom istraživanja primijetili, na visokim se učilištima to osoblje počesto ne cijeni dovoljno iako je potpuno jasno da bez njihovog znanja, zalaganja i entuzijazma program ne bi bilo moguće provoditi. Postoji opravdana zabrinutost da će s prestankom krize ti visokostručni kadroviiskusni u, za visoka učilišta, iznimno važnim poslovima i aktivnostima potražiti posao negdje gdje će biti bolje plaćeni ili barem adekvatno vrednovani.

Jedna od većih prepreka u razvoju kapaciteta za mobilnost na sveučilištima je ta što se unatoč očitom razvoju mobilnosti, ipak na većini sveučilišta nije u većoj mjeri razvila institucionalna kultura koja podržava akademsku mobilnost, a posebno ne internacionalizaciju. Čini se kako se sveučilišta, boreći se s velikom količinom reformi istovremeno, kontinuirano bore s reliktima institucionalne kulture koja ne trpi različito vrednovanje zaposlenika bez obzira na njihove objektivno različite sposobnosti i još više različit trud u pogledu obavljanja posla, a tako je posebice kad je u pitanju nastavno osoblje. Ta situacija još više ograničava mogućnosti ureda za međunarodnu suradnju u pokušaju da uvede sustave nagrađivanja u različitim aktivnostima povezanim s internacionalizacijom, a koji bi onda bili motivacija za proširenje aktivnosti u nekom području. Kako doznajemo iz intervjua, slaba kultura zdrave kompetitivnosti u sustavu i kultura nezamjeranja te slaba podrška mlađim djelatnicima koji su češće entuzijastični i pro aktivni, često su prepreka ustanovljavanja poticaja i uopće mogućnosti razvoja u području internacionalizacije.

Dojam je istraživača da će u tom području trebati više hrabrosti i šira podrška upravi ako se nešto želi promijeniti.

Bilo je nekih inicijativa da se Erasmus koordinatorima na sastavnicama odobri honorar iz sredstava za organizaciju mobilnosti, međutim došlo je do različitih komentara ... Istina je da su kod nas neke sastavnice uistinu aktivne i podržavaju mobilnost i doslovno tjeraju studente da idu, dok se, recimo, neke sastavnice još uvijek tome opiru i na to gledaju poprilično skeptično. I onda smo ustvari došli u tu fazu da bi koordinatorima, da bi bili pravedni, trebali dati po nekom broju studenata neku naknadu. A čim idete na to da nekome date manje, nekome više - nastane problem, jer ne smijete niti pomisliti da biste napravili razliku, pogotovo ne među profesorima koji su uglavnom koordinatori.

Mi smo pokušali par godina na različite načine stimulirati plaćanje razvoja kolegija na engleskom jeziku. Upali smo u strašne probleme jer smo se onda natezali s profesorima cijele godine. Oni su uvijek pametniji od administracije i znaju bolje. Ne mare za donesena pravila i nije ih briga za naše mišljenje. Znaite, ovdje se svi drže kao da im po rođenju sve pripada, a čim urediš neka pravila, pokušaš napraviti neke razlike u nagrađivanju, odmah si ih diskriminirao.

Nedavno smo imali ... jednog profesora mladog koji je bio sav entuzijastičan. Htio je neke projekte pokrenuti sa sveučilištem iz jedne istočnoeuropske zemlje, međutim, jedino što je dobio jest pitanje: 'A zašto istočnoeuropsko sveučilište? Nađi nešto drugo'. Vrlo često čujemo od mlađih ljudi kad krenu i par puta naiđu na zid, na odbijanje, jer se njihov trud ne cijeni, kako otvoreno kažu: 'Zašto bih se i za koga uopće trudio?'

MREŽA ECTS KOORDINATORA

Mreža ureda i zaposlenika zaduženih za mobilnost na sveučilištima ponešto je kompleksnija od one na drugim visokim učilištima i valja ju razjasniti. Dok veleučilišta i visoke škole imaju obično prodekana ili povjerenika za međunarodnu suradnju na vrhu hijerarhije te zatim koordinatora programa Erasmus iz ureda za međunarodnu suradnju (ako je ured osnovan), sveučilišta, osim prorektora za međunarodnu suradnju, eventualnog voditelja ureda za međunarodnu suradnju i centralnog koordinatora programa Erasmus, imaju obično s programom mobilnosti povezane ECTS koordinate na sveučilišnim odjelima i sastavnicama.

Mreža ECTS koordinatora je formalan naziv za kontakt osobe na odjelima i sastavnicama velikih sveučilišta koji pomažu studentima vezano za studijske programe mobilnosti, a time i centralnom Erasmus koordinatoru u upravljanju programom na sveučilištu, te svim djelatnicima koji rade na Erasmus aktivnostima sa studentima u odlaznim i dolaznim mobilnostima. Funkcija ECTS koordinatora na odjelima i sastavnicama uvedena je dosta prije pokretanja aktivnosti programa Erasmus, i povezana je s Bolonjskim procesom reforme sveučilišta. Od koordinatora za ECTS nekad se očekivalo da studentima pomažu u osmišljavanju kombinacija kolegija kojima bi ispunili uvjete za prijelaz u višu nastavnu godinu. Kako navodi jedna od koordinatorica, odlučeno je kako će centralni uredi za međunarodnu suradnju pri pokretanju programa Erasmus jednostavno preuzeti postojeću mrežu ECTS koordinatora na sastavnicama te kako će u kontekstu programa mobilnosti ECTS koordinatori biti na raspolaganju studentima, kako dolaznima tako i odlaznima, za pitanja o mobilnosti. Međutim, to nije proteklo sasvim bez problema niti na malim niti na velikim sveučilištima, kako navodi jedna centralna koordinatorica:

Mi smo zapravo preuzeli tu mrežu, međutim, ubrzo smo zaključili kako se na nekim odjelima ECTS koordinator ne želi bavi stranim studentima jer mu to nije i primarna zadaća pa smo im dopustili da po želji odvoje baš Erasmus koordinate od ECTS koordinatora. Tako da imamo različitih varijanti - imamo odjele koji imaju i ECTS i Erasmus koordinate.

To je jedan način na koji se mreža ECTS koordinatora proširila na novonastale Erasmus koordinate koji su postali glavne osobe za kontakt centralnim uredima za međunarodnu suradnju. No, na neintegriranim sveučilištima, kakva su tri (i četvrto u nekoj mjeri) najveća hrvatska, teško je iz središnjega međunarodnog ureda upravljati samo pomoću mreže ECTS koordinatora. Kako bi program neometano funkcionirao, doznajemo iz intervjua, bilo je nužno od samih početaka dio procedura prepustiti samim sastavnicama. O tome više znademo i iz analize sadržaja dokumenata čiji rezultati ukazuju na to da na većim sveučilištima natječajne obavlja i provodi sveučilište, a evaluaciju prijava i odabir studenata vrše sastavnice. S druge strane, manja sveučilišta imaju i postupak odabira na sveučilišnoj razini. Erasmus bilateralne ugovore na svim sveučilištima dogovaraju ili iniciraju uglavnom sastavnice ili odjeli, a na jednom sveučilištu ih i potpisuju. Prema dostupnim dokumentima na preostalim sveučilištima ugovori se potpisuju na razini sveučilišta od strane rektora ili prorektora za međunarodnu suradnju i mobilnost.

Kako su sveučilišta za provođenje programa Erasmus financijski odgovorna AMPEU-u, tako je s prepuštanjem procedura koje se izravno ili neizravno tiču dodjeljivanja financijskih sredstava svako od sveučilišta moralo zapravo osigurati provođenje programa i dodjeljivanjem koordinatorske funkcije u okviru programa Erasmus ili prodekanima za međunarodnu suradnju na sastavnicama ili su sastavnice same ponudile osobu koja će obnašati tu funkciju te se obično radi o znanstveno-nastavnom osoblju. Tako se događa da neke veće sastavnice na velikim sveučilištima imaju ECTS koordinate na pojedinim fakultetskim odjelima i glavnog Erasmus koordinatora za cijeli fakultet. Manja sveučilišta preferiraju da su ECTS koordinatori pročelnici odjela ili može biti u pitanju neki drugi nastavnik. No tipično je ipak da, kad su Erasmus koordinatori ujedno i pročelnici ili pak prodekan za međunarodnu suradnju, postoji još i administrativno osoblje koje obavlja većinu administrativnog/papirnatog posla povezanog s programom Erasmus. Naime, neke sastavnice su radi obimne količine posla, a valjda i radi vlastitoga strateškog promišljanja internacionalizacije na svojoj ustanovi otvorile i urede za međunarodnu suradnju.

Tko su djelatnici kojima su dodijeljene funkcije Erasmus/ECTS koordinatora te koju vrstu naknade/kompenzacije primaju za svoj posao, najbolje nam mogu predočiti rezultati anketnog istraživanja. Te rezultate treba uzeti s ponešto opreza jer su u realiziranom uzorku 63% ispitanika Erasmus koordinatori ili glavne osobe na ustanovi zadužene za poslove vezane uz program Erasmus, 32% su ECTS koordinatori, a 30% su djelatnici ureda/službe za međunarodnu suradnju/mobilnost. Oni nam, ipak, mogu pružiti vrlo vrijedne informacije o načinu na koji funkcionira mreža ECTS koordinatora. Na ustanovama na kojima su zaposleni 18% ispitanika vrši i određene upravljačke funkcije (pročelnik, prodekan, povjerenik i sl.), dok ih 18% obavlja neke druge administrativne funkcije. Osim što obavljaju poslove vezane uz program Erasmus, 55% ispitanika radi i na drugim međunarodnim programima mobilnosti (32% među centralnim Erasmus koordinatorima, a 62% među Erasmus koordinatorima na fakultetima, odjelima ili odsjecima). Ipak, većina onih koji rade i na drugim međunarodnim programima mobilnosti (63%) izjavila je kako u odnosu na druge programe, nešto ili znatno više rade na programu Erasmus.

Rad ECTS koordinatora uglavnom, prema riječima koordinatora, nije propisan nikakvim posebnim aktom, već njega koordinira centralni koordinator na sveučilištu te, kako napominju svi sudionici intervjua, kvaliteta rada ovisi isključivo o entuzijazmu zaduženog profesora. Iz tog su razloga razlike u radu ECTS koordinatora izrazito velike. Prema podacima analize sadržaja samo je na jednom sveučilištu rad koordinatora propisan pravilnikom o mobilnosti te se točno zna koja su njegova zaduženja. No na velikim sveučilištima, što i kako radi ured za međunarodnu suradnju na sastavnicama i koja je uloga njihova prodekana za međunarodnu suradnju, svaka sastavnica uređuje sama za sebe. No i na velikim sveučilištima, kao i na malim, konačan se posao oko mobilnosti zapravo radi jako centralizirano jer je sveučilište financijski odgovorno za provedbu programa te, kako navode koordinatori, najveći dio posla oko mobilnosti odrađuje središnji ured. Radi toga, kako napominju centralni koordinatori na sveučilištima, nužno je biti striktan i imati nepromjenjive rokove. Naime, na sveučilištima se javljaju različiti problemi, a poseban je problem taj što sastavnice nisu financijski odgovorne te mogu biti, a često i jesu, opuštenije. Iz tog se razloga nerijetko posao odrađen na razini

sastavnice ili odsjeka mora odraditi ili barem popraviti na centralnoj razini. Kako pokazuju rezultati ankete, polovica sudionika istraživanja izjavljuje kako ne postoji adekvatno financijsko vrednovanje njihovog rada na programu Erasmus, a od ostalih oblika vrednovanja najzastupljenije je ono samo deklarativno na razini 'tapšanja po ramenu'. Samo 10% ispitanih za rad na programu Erasmus dobiva financijski dodatak na plaću svaki mjesec, a oko 5% ih dobiva periodične financijske dodatke jednom ili više puta godišnje. Raspodjele odgovora o načinima vrednovanja rada s obzirom na institucionalnu razinu zaposlenja te s obzirom na vrstu visokog učilišta prikazane su u tablicama 9 i 10.

Tablica 9. Vrednovanje rada Erasmus koordinatora s obzirom na institucionalnu razinu zaposlenja

OBLICI VREDNOVANJA	ERASMUS KOORDINATOR NA FAKULTETU, ODJELU ILI ODSJEKU				UKUPNO	
	ERASMUS KOORDINATOR NA FAKULTETU, ODJELU ILI ODSJEKU		CENTRALNI ERASMUS KOORDINATOR			
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
DOBIVAM FINANCIJSKI DODATAK NA PLAĆU SVAKI MJESEC	5	7,6%	4	18,2%	9	10,2%
PERIODIČNI FINANCIJSKI DODACI (JEDNOM ILI VIŠE PUTA GODIŠNJE)	3	4,5%	1	4,5%	4	4,5%
MANJE NASTAVNO OPTEREĆENJE	0	0,0%	2	9,1%	2	2,3%
DEKLARATIVNO (NPR. NAVEDENO KAO VAŠA FUNKCIJA NA WEB STRANICI USTANOVE)	23	34,8%	10	45,5%	33	37,5%
NE VREDNUJE SE NI NA KOJI NAČIN	35	53,0%	8	36,4%	43	48,9%

Tablica 10. Vrednovanje rada Erasmus koordinatora s obzirom na vrstu visokog učilišta

OBLICI VREDNOVANJA	VRSTA VISOKOG UČILIŠTA						UKUPNO	
	SVEUČILIŠTE		VELEUČILIŠTE		VISOKA ŠKOLA			
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
DOBIVAM FINANCIJSKI DODATAK NA PLAĆU SVAKI MJESEC	5	6,8%	4	40,0%	0	0,0%	9	10,2%
PERIODIČNI FINANCIJSKI DODACI (JEDNOM ILI VIŠE PUTA GODIŠNJE)	4	5,5%	0	0,0%	0	0,0%	4	4,5%
MANJE NASTAVNO OPTEREĆENJE	0	0,0%	0	0,0%	2	40,0%	2	2,3%
DEKLARATIVNO (NPR. NAVEDENO KAO VAŠA FUNKCIJA NA WEB STRANICI USTANOVE)	25	34,2%	5	50,0%	3	60,0%	33	37,5%
NE VREDNUJE SE NI NA KOJI NAČIN	39	53,4%	4	40,0%	0	0,0%	43	48,9%

To što se radi u najvećoj mjeri o dodatnom poslu koji ostali djelatnici nemaju, jedna je od potencijalno većih slabosti mreže ECTS koordinatora. Jedno manje sveučilište od samih početaka plaća, prema navodu koordinatora, simboličan iznos novca ECTS koordinatorima za njihov posao oko koordinacije Erasmusu i to iz sredstava za mobilnost, a to simbolično plaćanje pokazuje jako dobre rezultate.

To su uistinu vrlo mala sredstva, ali ... imaju osjećaj da cijesimo što s nama surađuju, da smo im nešto dali... s time da smo im omogućili da odaberu hoće li im ta sredstva biti isplaćena kao bruto honorar ili ih mogu iskoristiti, recimo, pri nabavci neke opreme ili ako idu sami negdje na neku konferenciju, da se iz tih sredstva plati put ili kotizacija i sl.
(VU6)

Druga sveučilišta, posebice ona veća, ili nemaju slobodnih sredstava iz Erasmus programa mobilnosti, jer su, kako navode na Sveučilištu u Zagrebu »projektne sredstva predviđena za stipendije, a samo mali iznos za trošak organizacije mobilnosti, a uz to ima i puno troškova oko tečajeva jezika, materijala, majica i ostalog za dolazne studente, softwera, plaćanja dodatnih djelatnika i poslova i sl.« ili, pak, nema podrške uprave da se takav način nagrađivanja provede, kao što je već navedeno u jednom primjeru u prethodnom poglavlju. No, kako doznajemo iz intervjua, budući da koordinatori nisu uopće stimulirani za svoj trud, i da imaju različite probleme u koordinaciji te su nerijetko na meti kolega koji ne razumiju kompleksnost njihova posla, koordinatori se često umore i ne žele više raditi taj posao. Kako navode centralni koordinatori, onaj tko ne radi taj posao ne zna koliko je tu neformalnog (nevidljivog) posla i kako neke stvari nisu riješene godinama, a mogle bi biti da je više volje i novca. Umor i odustajanje koordinatora po sastavnicama je izrazit problem za centralne koordinate jer se s promjenom ECTS koordinatora gubi kontinuitet na sastavnici, a u moru aktivnosti i poslova jako je teško kada se nekoga mora iz početka svemu poučavati.

Ključni problem su novci. Isključivo novci. Može se tražiti od osoba da jednu godinu rade besplatno, da druge rade, treću, četvrtu, petu, ali ne možeš i deset. Znači, jednostavno, ljudima je dosadilo. Meni je dosadilo kao koordinatoru svaki put izmišljati toplu vodu. Izmišljati zapravo s novim studentom kako ćemo sad ovo riješiti. Znači, treba nam sustav u kojemu će taj moj umorni koordinator samo reći: 'Evo ti link i prijavi se, jer je sve već riješeno'. Ali ne, on mora povlačiti za rukav kolegu u kafiću, ili na hodniku: 'Hoćeš mi primiti tog studenta?'. A ovaj hoće, pa neće, pa tko će pričati s njime, i tako unedogled. Mislim, to su stvarno tako naporne stvari.

Svi ti navodi upućuju na zaključak kako treba više i bolje vrednovati rad ECTS/Erasmus koordinatora na sastavnicama i odjelima i dati im bolju podršku. To nagrađivanje/poticanje ne mora nužno biti novčanog tipa, može se raditi o rasterećenju od nekih drugih vrsta poslova (nastave), ili pak nekoj drugoj vrsti priznanja koju bi trebala osigurati ustanova zaposlenja, poput, primjerice, prednosti pri napredovanju ili prednosti u ostvarivanju nekih sredstava poput onih za odlaske na konferencije. Ne smije se dopustiti da nastavno osoblje, koje požrtvovno odvaja svoje vrijeme u svrhu razvoja mobilnosti na ustanovi, bude od strane kolega tretirano kao nastavno osoblje drugog reda, kao 'gnjavatori ili ljudi upitnih motiva'. Jedino s povećanjem ugleda funkcije ECTS/Erasmus koordinatora bit će moguće održati kvalitetu osoblja koja će htjeti obavljati tu funkciju.

AKADEMSKI KAPACITETI

Kada govorimo o akademskim kapacitetima povezanim s mobilnošću, govorimo o internacionalizaciji kurikuluma studijskih programa na visokim učilištima te ponudi predmeta i programa na stranom jeziku. Internacionalizacija kurikuluma je proces razvoja kurikuluma koji je usmjeren na integraciju međunarodne dimenzije u sadržaj kurikuluma te, ukoliko je relevantno, i u metode poučavanja. S druge strane, ponuda programa i predmeta na stranom jeziku omogućuje veću dolaznost stranih studenata što pak neposredno utječe na internacionalizaciju studijskih grupa i međukulturno učenje. Razvoj akademskih kapaciteta povezan s internacionalizacijom u tom bi smislu značio da je internacionalizacija kao ideja prožela program obrazovanja te da se shodno tome tijekom studija studenti uče međukulturnoj toleranciji i vještinama te postaju na neki način 'građani Europe', odnosno 'građani svijeta'.

Iz provedene ankete doznajemo o internacionalizaciji kurikuluma na visokim učilištima te sastavnicama sveučilišta. Od 17 navedenih indikatora internacionalizacije kurikuluma, 11 njih je zastupljeno u velikoj većini ustanova (preko 80%) iz kojih dolaze naši ispitanici, a svi indikatori

zastupljeni su u više od 60% odgovora. Čak 95% sudionika istraživanja smatra kako je na ustanovi na kojoj su zaposleni došlo do internacionalizacije nastave i učenja što se odnosi na nastavu na stranom jeziku od strane matičnih nastavnika, pozivanje stranih gostujućih predavača, upotrebu literature na stranim jezicima i sl. Iz odgovora možemo zaključiti sljedeće: kako je na preko 90% ustanova zastupljeno uvođenje kolegija na stranom jeziku, kako je došlo do povećanja broja kolegija na stranom jeziku i uvođenja obaveznih stranih jezika kao sastavnog dijela kurikuluma, kao i uvođenje novih načina provjere znanja te proširivanje sadržaja postojećih kolegija uvođenjem međunarodnih sadržaja. Također, s vrlo visokim postocima (preko 80%) ispitanici su označili da je na njihovim ustanovama došlo i do uvođenja novih nastavnih pristupa, i do znatnih promjena postojećih studijskih programa, kao i uvođenja novih studijskih programa te do povećanja interdisciplinarnosti između studijskih programa. Oko 70% sudionika istraživanja odgovorilo je kako je došlo do uvođenja i/ili povećanja broja interdisciplinarnih studija, uvođenja i/ili proširenja učenja jezika i interkulturalnog treninga za nastavnike te kako su se u nastavi i istraživanjima na ustanovama u kojima su zaposleni koristile komparativne studije. Posljednji po zastupljenosti, ali i dalje s više od 60% odgovora, su indikatori internacionalizacije koji se odnose na uvođenje zajedničkih/združenih studija, uvođenje programa na engleskom i/ili drugim stranim jezicima te uvođenje i/ili povećanje broja međunarodnih i interkulturalnih studija.

Tablica 11. Internacionalizacija kurikuluma – deskripcija odgovora

	A	B		C	
	UKUPAN BROJ VALJANIH ODGOVORA	AKTIVNOST POSTOJI NA USTANOVI		ERASMUS JE POKRENUO AKTIVNOST	
		N	% OD A	N	% OD B
ZNATNE PROMJENE POSTOJEĆIH STUDIJSKIH PROGRAMA	78	66	84,6%	8	12,1%
UVOĐENJE NOVIH STUDIJSKIH PROGRAMA	77	68	88,3%	11	16,2%
PROŠIRIVANJE SADRŽAJA POSTOJEĆIH KOLEGIJA UVOĐENJEM MEĐUNARODNIH SADRŽAJA	79	72	91,1%	28	38,9%
UVOĐENJE KOLEGIJA NA STRANOM JEZIKU	81	76	93,8%	56	73,7%
POVEĆANJE BROJA KOLEGIJA NA STRANOM JEZIKU	80	74	92,5%	57	77,0%
KORIŠTENJE KOMPARATIVNIH STUDIJA U NASTAVI I ISTRAŽIVANJIMA	76	58	76,3%	14	24,1%
UVOĐENJE I/ILI POVEĆANJE BROJA INTERDISCIPLINARNIH STUDIJA	78	55	70,5%	9	16,4%
UVOĐENJE I/ILI POVEĆANJE BROJA MEĐUNARODNIH I INTERKULTURALNIH STUDIJA	76	47	61,8%	4	8,5%
UVOĐENJE OBAVEZNIH STRANIH JEZIKA KAO SASTAVNOG DIJELA KURIKULUMA	79	73	92,4%	12	16,4%
UVOĐENJE PROGRAMA NA ENGLLESKOM/STRANIM JEZICIMA	81	53	65,4%	14	26,4%
UVOĐENJE ZAJEDNIČKIH DIPLOMA (JOINT DEGREE)	79	53	67,1%	5	9,4%

INTERNACIONALIZACIJA NASTAVE I UČENJA (NASTAVA NA STRANOM JEZIKU OD STRANE MATIČNIH NASTAVNIKA, POZIVANJE STRANIH GOSTUJUĆIH PREDAVAČA, UPOTREBA LITERATURE NA STRANIM JEZICIMA I SL.)	81	77	95,1%	44	57,1%
POVEĆANJE INTERDISCIPLINARNOSTI IZMEĐU STUDIJSKIH PROGRAMA	75	62	82,7%	17	27,4%
UVOĐENJE NOVIH NAČINA PROVJERE ZNANJA	75	69	92,0%	23	33,3%
UVOĐENJE NOVIH NASTAVNIH PRISTUPA (NPR. PROBLEMSKO UČENJE)	77	69	89,6%	19	27,5%
UVOĐENJE REDOVITE EVALUACIJE NASTAVE OD STRANE STUDENATA	77	76	98,7%	23	30,3%
UVOĐENJE/PROŠIRENJE UČENJA JEZIKA I INTERKULTURALNOG TRENINGA ZA NASTAVNIKE	72	50	69,4%	5	10,0%

Pritom valja reći kako je, primjerice, do povećanja broja kolegija na stranom jeziku došlo na velikoj većini sveučilišta (95%) i veleučilišta (90%), a statistički značajno u manjoj mjeri na visokim školama (60%)²⁶. Također, što se tiče programa na engleskom/stranim jezicima oni su statistički značajno u većoj mjeri uvedeni na sveučilištima i sastavnicama (71%) u odnosu na ostala visoka učilišta, te na veleučilištima (50%) u odnosu na visoke škole (20%)²⁷. Internacionalizacija je nastave i učenja (nastava na stranom jeziku od strane matičnih nastavnika, pozivanje stranih gostujućih predavača, upotreba literature na stranim jezicima i sl.), premda je bila zastupljena na velikoj većini svih visokih učilišta, bila zastupljenija na sveučilištima i njihovim sastavnicama (98%), nego na veleučilištima i visokim školama (80%)²⁸. Valja primijetiti kako, prema izjavama sudionika istraživanja, u važnijim indikatorima internacionalizacije kurikuluma, sveučilišta radi veličine i brojnih disciplina u kojima se podučava i istražuje, u odnosu na ostala učilišta, ipak značajno više napreduju.

Ipak, iako je zastupljenost svih indikatora internacionalizacije kurikuluma vrlo visoka, tek manji dio ispitanika navodi kako je za njihovo pokretanje zaslužan program Erasmus, kao što se može vidjeti u tablici 11. U najvećoj mjeri (više od 70%) sudionici istraživanja smatraju Erasmus zaslužnim za pokretanje uvođenja i povećanja broja kolegija na stranom jeziku, a oko 57% ispitanika navelo je kako je program Erasmus općenito zaslužan za internacionalizaciju kurikuluma te nešto manje od 40% kako je zaslužan za proširivanje sadržaja postojećih kolegija uvođenjem međunarodnih sadržaja. Za ostale indikatore internacionalizacije kurikuluma manji dio ispitanika procjenjuje kako ih je pokrenuo Erasmus. Analizom razlika procjena ispitanika o tome je li Erasmus pokrenuo pojedinu aktivnost na ustanovi na kojoj su zaposleni s obzirom na vrstu visokog učilišta, utvrđena je samo jedna statistički značajna razlika i to za indikator »uvođenje kolegija na stranom jeziku«. Naime, uvođenje kolegija na stranom jeziku Erasmus je u najvećoj mjeri pokrenuo na sveučilištima i njihovim sastavnicama (80%), na polovici visokih škola te na 38% veleučilišta. Upitani je li Erasmus pridonio razvoju pojedinih aktivnosti na ustanovi i u kojoj mjeri, sudionici istraživanja su procijenili (kako je prikazano u grafikonu 4) kako je program Erasmus na ustanovama u kojima su zaposleni najviše pridonio postizanju napretka u povećanju broja i uvođenju kolegija na stranim jezicima (prosječne ocjene za ove indikatore iznose 3.9 i 3.8, što označava procjene kako je Erasmus u velikoj mjeri pridonio u postizanju napretka u tim aktivnostima). Prosječnu procjenu između odgovora »osrednje« i »mnogo«

26, $\chi^2=8,482$; $df=2$; $p=0,014$; $V=0,326$

27, $\chi^2=6,591$; $df=2$; $p=0,037$; $V=0,285$

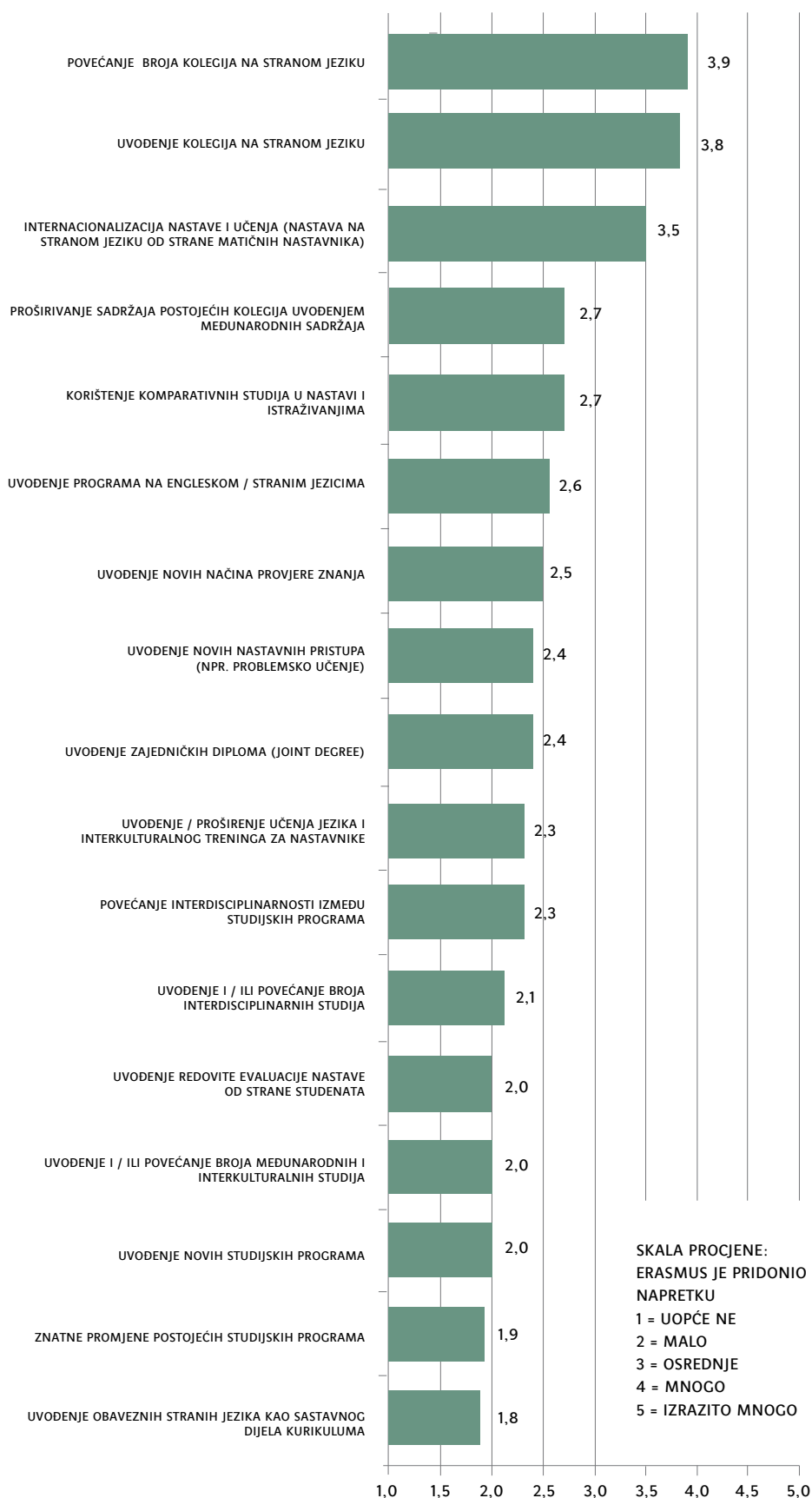
28, $\chi^2=8,896$; $df=2$; $p=0,012$; $V=0,331$

ima opći indikator internacionalizacije nastave i učenja, a između »malo« i »osrednje« indikatori koji se odnose na proširivanje sadržaja postojećih kolegija uvođenjem međunarodnih sadržaja, te korištenje komparativnih studija u nastavi i istraživanjima, kao i uvođenje programa na engleskom ili drugim stranim jezicima te uvođenje novih načina provjere znanja. Za sve ostale aktivnosti povezane s internacionalizacijom kurikuluma sudionici procjenjuju kako je Erasmus malo pridonio u postizanju njihova napretka. Najslabiji utjecaj imao je na uvođenje obaveznih stranih jezika kao sastavnog dijela kurikuluma (gotovo 60% ispitanika smatra kako Erasmus uopće nije pridonio postizanju napretka) te također na znatne promjene postojećih studijskih programa i uvođenje novih studijskih programa za koje je više od 50% ispitanika procijenilo kako im Erasmus uopće nije pridonio.

Tablica 12. Postojanje pojedinih studijskih programa s obzirom na to je li Erasmus pokrenuo uvođenje novih studijskih programa

OBLICI VREDNOVANJA	ERASMUS JE POKRENUO UVOĐENJE NOVIH STUDIJSKIH PROGRAMA				UKUPNO		
	NE		DA		N	%	P*
	N	%	N	%			
PROGRAM STRANIH JEZIKA ILI LINGVISTIKE	14	24,60%	8	72,70%	22	32,40%	,004
PROGRAM KOJI VODI ZAJEDNIČKIM ILI DVOSTRUKIM DIPLOMAMA (JOINT ILI DOUBLE DEGREES)	10	17,50%	1	9,10%	11	16,20%	,677
PROGRAM S MEĐUNARODNIM SADRŽAJEM (NPR. INTERNATIONAL RELATIONS, EUROPEAN LAW ILI SL.)	6	10,50%	4	36,40%	10	14,70%	,049
PROGRAM KOJI PRIPREMA STUDENTE ZA MEĐUNARODNA ZANIMANJA (NPR. INTERNATIONAL BUSINESS MANAGEMENT ILI SL.)	7	12,30%	3	27,30%	10	14,70%	,347
PROGRAM KOJI JE POSEBNO DIZAJNIRAN ZA STRANE STUDENTE	5	8,80%	2	18,20%	7	10,30%	,316
PROGRAM U KOJEM SE TRADICIONALNI/IZVORNI SADRŽAJ PROŠIRUJE S MEĐUNARODNIM KOMPARATIVNIM PRISTUPOM (NPR. INTERNATIONAL COMPARATIVE EDUCATION ILI SL.)	3	5,30%	3	27,30%	6	8,80%	,049
PROGRAM ČIJI SE OBVEZNI DIJELOVI NUDE NA USTANOVI U INOZEMSTVU, S LOKALNIM PREDAVAČIMA	2	3,50%	3	27,30%	5	7,40%	,027
INTERDISCIPLINARNI PROGRAM, KAO ŠTO SU REGIONALNE I PODRUČNE STUDIJE, KOJI OBUHVATA VIŠE OD JEDNE ZEMLJE (NPR. EUROPEAN STUDIES, SCANDINAVIAN STUDIES, ASIAN STUDIES ILI SL.)	3	5,30%	1	9,10%	4	5,90%	,515

Grafikon 4. Indikatori internacionalizacije kurikuluma – prosječne procjene utjecaja programa Erasmus



Daljnja je statistička analiza, međutim, pokazala da su na ustanovama na kojima je Erasmus pokrenuo uvođenje novih studijskih programa zastupljeniji programi stranih jezika ili lingvistike, programi s međunarodnim sadržajem, programi u kojima se tradicionalni/izvorni sadržaji proširuju s međunarodnim komparativnim pristupom te programi čiji se obvezni dijelovi nude na ustanovama u inozemstvu s lokalnim predavačima. Dodatno je konstruiran i indeks broja studijskih programa koji služe za internacionalizaciju kurikuluma te je utvrđena statistički značajna razlika u količini različitih studijskih programa s obzirom na to je li Erasmus pokrenuo uvođenje novih studijskih programa ($p=0,005$). Utvrđeno je da je na ustanovama na kojima je Erasmus pokrenuo uvođenje novih studijskih programa statistički značajno veći broj studijskih programa koji služe internacionalizaciji kurikuluma.

Iz navedenih je rezultata vidljivo kako su se studijski programi u većoj mjeri internacionalizirali, barem prema mišljenju Erasmus/ECTS koordinatora koji su sudjelovali u istraživanju, no kako za vrlo mali broj aktivnosti povezanih s internacionalizacijom, sudionici mogu lako prepoznati da ih je pokrenulo sudjelovanje ustanove u aktivnostima programa Erasmus. No kako pokazuje daljnja analiza, sudjelovanje u aktivnostima programa ne pokreće u većoj mjeri aktivnosti internacionalizacije kurikuluma, odnosno pokreće, ali na ustanovama koje su 'plodno tlo' jer već aktivno rade na internacionalizaciji.

U anketnom upitniku postavljeno je, također, niz pitanja koja su se odnosila na postojanje različitih studijskih programa koji služe internacionalizaciji kurikuluma, postojanje kolegija, modula kolegija i programa na stranim jezicima. Najviše sudionika istraživanja, Erasmus/ECTS koordinatora na visokim učilištima i sastavnicama sveučilišta odgovorilo je kako na ustanovi na kojoj su zaposleni postoji program stranih jezika ili lingvistike, potom program koji vodi zajedničkim ili dvostrukim diplomama, program s međunarodnim sadržajem i program koji priprema studente za međunarodna zanimanja. Ipak, treba uočiti kako je riječ o vrlo malom broju ustanova na kojima se pojedini programi izvode. Ukupno je 46 ispitanika (53%) izjavilo kako na ustanovi na kojoj su zaposleni postoji barem jedan ili više navedenih programa.

Tablica 13. Vrste studijskih programa prema vrsti i razini visokog učilišta (n)

	SVE- UČILIŠTE	VELE- UČILIŠTE	VISOKA ŠKOLA	SVEUČILIŠNA SASTAVNICA	UKUPNO
PROGRAM STRANIH JEZIKA ILI LINGVISTIKE	5	3	2	15	25
PROGRAM KOJI VODI ZAJEDNIČKIM ILI DVOSTRUKIM DIPLOMAMA (JOINT ILI DOUBLE DEGREES)	2	1	1	10	14
PROGRAM S MEĐUNARODNIM SADRŽAJEM (NPR. INTERNATIONAL RELATIONS, EUROPEAN LAW ILI SL.)	4		2	6	12
PROGRAM KOJI PRIPREMA STUDENTE ZA MEĐUNARODNA ZANIMANJA (NPR. INTERNATIONAL BUSINESS MANAGEMENT ILI SL.)	4		1	6	11
PROGRAM ČIJI SE OBVEZNI DIJELOVI NUDE NA USTANOVI U INOZEMSTVU, S LOKALNIM PREDAVAČIMA	1			6	7
PROGRAM KOJI JE POSEBNO DIZAJNIRAN ZA STRANE STUDENTE	2	2		3	7

PROGRAM U KOJEM SE TRADICIONALNI/IZVORNI SADRŽAJ PROŠIRUJE S MEĐUNARODNIM KOMPARATIVNIM PRISTUPOM (NPR. INTERNATIONAL COMPARATIVE EDUCATION ILI SL.)		1		5	6
INTERDISCIPLINARNI PROGRAM, KAO ŠTO SU REGIONALNE I PODRUČNE STUDIJE, KOJI OBUHVAĆA VIŠE OD JEDNE ZEMLJE (NPR. EUROPEAN STUDIES, SCANDINAVIAN STUDIES, ASIAN STUDIES ILI SL.)	1			3	4

Iz strateških dokumenata sveučilišta te u nešto manjoj mjeri veleučilišta i visokih škola vidljivo je kako visoka učilišta u većoj mjeri prepoznaju važnost internacionalizacije kurikuluma u privlačenju stranih studenata i podizanju kvalitete ustanove, te sva sveučilišta i velik broj drugih visokih učilišta ističu namjeru uvođenja i povećavanja broja predmeta na stranom jeziku, ali i želju za uspostavljanjem združenih studija. Iz analize dokumenata doznajemo kako se na većini sveučilišta održavaju predmeti na engleskom jeziku, ali način provođenja ovisi o zainteresiranim studentima. Ukoliko je interes nizak (uglavnom ako je broj studenata pet ili manje) nastava se provodi konzultativno. U analizi se izdvaja jedno sveučilište koje novčano nagrađuje izvođenje kolegija na stranim jezicima (engleski, njemački i francuski), ali se zbog interesa studenata provode samo oni na engleskom jeziku. Na istom sveučilištu je uređen i postupak akreditacije studijskih programa na stranom jeziku te se provodi i nekoliko studijskih programa u potpunosti na engleskom jeziku. Od ostalih sveučilišta jedno je navelo postojanje cjelokupnoga studijskog programa na engleskom jeziku (na Ekonomskom fakultetu), a na drugom ta mogućnost postoji ukoliko se pokaže potrebnim te postoji velik broj nastavnika koji su spremni održavati nastavu na stranom jeziku. Dobra praksa se pokazala na jednom sveučilištu gdje su se nastavnici koji su sudjelovali u programu mobilnosti javili na interni natječaj za uspostavu predmeta na stranom jeziku te su sredstvima sveučilišta honorirani oni koji održavaju kolegije na stranom jeziku. Što se veleučilišta tiče, tek pet veleučilišta izvodi nastavu na stranom jeziku, a još dva veleučilišta imaju mogućnost konzultativne nastave na engleskom jeziku. Izdvajamo pozitivan primjer jednog veleučilišta na kojem se nastava na stranom jeziku organizira na tri načina. Naime, dolazni studenti su uključeni u postojeće grupe studenata za koje se nastava izvodi na engleskom jeziku, postoji izvođenje pojedinih predmeta na engleskom jeziku samo za Erasmus studente te postoji konzultativna nastava na engleskom jeziku za dolazne studente. Uz to, jedno veleučilište izdvaja izradu detaljnoga kataloga kolegija koji se izvode na engleskom jeziku, a u postupku je i određivanje pet kolegija u svakom semestru sa svih odjela koji će se izvoditi na engleskom jeziku. Prikupljeni podaci na temelju analize dokumenata pokazuju poprilično različitu praksu na visokim školama. Tako od sedam visokih škola samo jedna predviđa održavanje samo konzultativnog oblika nastave na stranom jeziku, jedna visoka škola organizira redovitu nastavu na stranom jeziku, a konzultativnu nastavu samo ukoliko ima manje od pet studenata. Na ostalim visokim školama postoji različit broj predmeta na stranim jezicima. Tako, primjerice, jedna omogućuje 30 ECTS bodova nastave po semestru na stranom jeziku, jedna ima trinaest kolegija na engleskom i njemačkom jeziku, ali nema kompletni studijski program na stranom jeziku, na jednoj se ne navodi broj predmeta, ali se različiti oblici nastave provode na engleskom jeziku – predavanja, vježbe, domaće zadaće, seminarski radovi i ispiti. Kao poseban primjer izdvaja se jedna visoka škola u čijim se dokumentima navodi kako postoji više od 50 predmeta na engleskom jeziku te je moguće slušati i cijeli studijski program na engleskom jeziku.

Nešto smo više o postojanju kolegija, modula kolegija i programa koji se izvode na stranim jezicima, na sveučilištima i njihovim sastavnicama, veleučilištima i visokim školama doznali iz ankete. Rezultati su prikazani u Tablici 14. Najzastupljeniji su kolegiji za koje je omogućeno paralelno izvođenje na hrvatskom i na nekom od stranih jezika, u što su uključeni i kolegiji na stranom jeziku

koji su isključivo za strane studente, ali i kolegiji na stranom jeziku za domaće studente. Riječ je većinom o kolegijima na engleskom jeziku, potom njemačkom i francuskom jeziku te poneki na talijanskom, mađarskom i ruskom jeziku. Ispitanika koji su odgovorili kako na ustanovi na kojoj su zaposleni postoje kolegiji koji se izvode isključivo na stranom jeziku gotovo je upola manje, a i tu je riječ prvenstveno o kolegijima na engleskom jeziku, nešto manje na njemačkom i francuskom jeziku te poneki na talijanskom, ruskom, poljskom i aramejskom jeziku. Tečajevi stranih jezika postoje također na manjem dijelu visokih učilišta i prvenstveno se odnose na engleski jezik, a potom na njemački, talijanski, francuski, španjolski, ruski i arapski jezik. Nekoliko ispitanika navelo je i da na njihovoj ustanovi za strane studente postoji mogućnost učenja hrvatskog jezika. Studijski program na stranom jeziku postoji na jednoj ispitanjoj visokoj školi i sedam sveučilišnih sastavnica. Uz engleski jezik, postoje programi na njemačkom i mađarskom jeziku. Posljednji po zastupljenosti su moduli, odnosno skupina kolegija na stranom jeziku koji postoje također na jednoj ispitanjoj visokoj školi i šest sveučilišnih sastavnica. Riječ je o engleskom jeziku te o stranom jeziku struke i to za talijanski, francuski i njemački jezik.

Tablica 14. Ponude na stranim jezicima prema vrsti i razini visokog učilišta (n)

	SVE- UČILIŠTE	VELE- UČILIŠTE	VISOKA ŠKOLA	SVEUČILIŠNA SASTAVNICA	UKUPNO
KOLEGIJI ZA KOJE JE OMOGUĆENO PARALELNO IZVOĐENJE NA HRVATSKOM I NA NEKOM STRANOM JEZIKU (UKLJUČUJUĆI I KOLEGIJE NA STRANOM JEZIKU KOJI SU ISKLJUČIVO ZA STRANE STUDENTE, ALI I KOLEGIJE NA STRANOM JEZIKU ZA DOMAĆE STUDENTE)	1	9	2	54	66
KOLEGIJI KOJI SE IZVODE ISKLJUČIVO NA STRANOM JEZIKU	1	1	2	30	34
TEČAJEVI STRANIH JEZIKA	2	2	2	12	18
PROGRAMI U POTPUNOSTI NA STRANOM JEZIKU			1	7	8
MODULI (SKUPINA KOLEGIJA) NA STRANOM JEZIKU			1	6	7

No, iz prakse je poznato kako samo postojanje kolegija koji se izvode na stranom jeziku u studijskim programima ne jamči nužno i izvođenje svakoga pojedinog kolegija svake akademske godine. Stoga smo anketnim upitnikom ispitali učestalost i razloge neizvođenja takvih kolegija. Na pitanje događa li se da se kolegiji na stranim jezicima koji su navedeni u studijskim programima u određenim akademskim godinama ne izvode, 60% ispitanika odgovorili su kako se to događa ponekad ili često (Tablica 15).

Tablica 15. Učestalost neizvođenja kolegija na stranim jezicima koji su navedeni u studijskim programima

	N	%
NE ZNAM, NE MOGU PROCIJENITI	23	27,1%
NE, NIKAD	9	10,6%
DA, PONEKAD	42	49,4%
DA, ČESTO	11	12,9%
UKUPNO	85	100,0%

Za moguće razloge neizvođenja kolegija na stranim jezicima koji su navedeni u studijskim programima ispitanicima smo ponudili dva razloga te smo im ostavili i opciju da sami upišu neki drugi razlog. Na to su pitanje odgovarali samo ispitanici koji su na prethodno pitanje o učestalosti neizvođenja odgovorili potvrdno (n=51). Pritom su 24 ispitanika (47%) odgovorila kako je razlog taj što nema dovoljno zainteresiranih domaćih studenata za pohađanje kolegija na stranim jezicima, a 32 ispitanika (64%) navela su kako se ti kolegiji izvode isključivo ako imaju strane (gostujuće) studente, pa se u godinama kad ih nemaju ne izvode. Osim ponuđenih, 11 ispitanika navelo je i neke druge razloge, a oni su se odnosili na nemogućnost/spriječenost nastavnika (bolovanje, slobodna studijska godina ili problem pronalaska termina u rasporedu), potom na nedovoljan broj stranih studenata zainteresiranih za pohađanje takvih kolegija te na nemotiviranost nastavnika zbog nevrednovanja rada na takvim kolegijima.

Vrednovanje i/ili određenu vrstu kompenzacije nastavnicima za izvođenje kolegija na stranim jezicima predvidjeli smo kao posebno važnu temu i ispitali ju pomoću niza indikatora. Rezultati su prikazani u Tablici 16.

Tablica 16. Vrednovanje i/ili kompenzacija rada nastavnika za izvođenje kolegija na stranim jezicima

	NE		DA, PONEKAD, ALI NIJE PRAVILO		DA, TO JE UOBIČAJENA PRAKSA		UKUPNO	
	N	%	N	%	N	%	N	%
ŠALJE IH SE NA TEČAJEVE STRANIH JEZIKA	52	75,4%	13	18,8%	4	5,8%	69	100,0%
ŠALJE IH SE NA SPECIJALIZIRANE RADIONICE ILI DRUGE OBLIKE STRUČNOG USAVRŠAVANJA	44	62,9%	22	31,4%	4	5,7%	70	100,0%
DOBIVAJU FINACIJSKI DODATAK NA PLAĆU SVAKI MJESEC	64	92,8%	3	4,3%	2	2,9%	69	100,0%
DOBIVAJU PERIODIČNE FINACIJSKE DODATKE ILI HONORARE NA TEMELJU POSEBNIH UGOVORA (JEDNOM ILI VIŠE PUTA GODIŠNJE)	44	66,7%	10	15,2%	12	18,2%	66	100,0%
RADI TOGA IMAJU MANJE NASTAVNO OPTEREĆENJE	66	97,1%	2	2,9%			68	100,0%
DEKLARATIVNO (NPR. NAVEDENO JE NA WEB STRANICI USTANOVE)	34	54,8%	8	12,9%	20	32,3%	62	100,0%
NE VREDNUJE SE NI NA KOJI NAČIN	29	58,0%	10	20,0%	11	22,0%	50	100,0%

Više od 40% ispitanika koji su odgovarali na to pitanje izjavili su kako se rad nastavnika koji izvode kolegije na stranim jezicima ni na koji način ne vrednuje. Najčešće navedeni način vrednovanja jest samo deklarativno vrednovanje, što se, primjerice, isključivo svodi na navođenje njihove funkcije na mrežnoj stranici ustanove (oko 45%). Dio ispitanika naveo je kako nastavnici ponekad, a ponegdje i uvijek za takav rad dobivaju periodične financijske dodatke ili honorare na temelju posebnih ugovora jednom ili više puta godišnje (oko 33%). Oko 31% ispitanika navelo je kako se nastavnike ponekad šalje na specijalizirane radionice ili druge oblike stručnog usavršavanja, ali kako to nije praksa, dok ih je oko 6% navelo kako je takav oblik kompenzacije na ustanovi na kojoj su zaposleni uobičajena praksa. Oko 19% ispitanika navelo je kako se nastavnike pokatkad šalje na tečajeve stranih jezika, a oko 6% kako je to uobičajena praksa. U vrlo malom broju slučajeva događa se da nastavnici radi izvođenja kolegija na stranom jeziku dobivaju mjesečni dodatak na plaću ili da zbog toga imaju manje nastavno opterećenje.

Iz dobivenih rezultata može se zaključiti kako zapravo nema strateškog pristupa kojim bi se poticao angažman nastavnika za izvođenje nastave na stranim jezicima, već oblici vrednovanja variraju od ustanove do ustanove.

Tragom dosad prikazanih nalaza, a sukladno intervjuima s Erasmus koordinatorima, reći ćemo ukratko ponešto o razvoju kolegija na stranim jezicima i načinu na koji se nastava za dolazne studente odvija na hrvatskim visokim učilištima. Na sveučilištima i veleučilištima te visokim školama koje su sudjelovale putem koordinatora u intervjuima ukupno je tijekom provođenja programa uvedeno dosta kolegija na stranom, uobičajeno engleskom jeziku, i dojam je koordinatora, posebno na sveučilištima, kako ih je iz godine u godinu sve više. Na manjim sveučilištima, veleučilištima i visokim školama profesori preferiraju konzultacije sa stranim studentima, dok na većim, pogotovo kontinentalnim sveučilištima ima puno više primjera kolegija koji se u cijelosti održavaju na engleskom ili drugom stranom jeziku.

Problem načina izvođenja predmeta na stranom jeziku nije nevažan, i trenutno djeluje kao jedno od važnijih pitanja koja bi se trebala otvoriti na našim visokim učilištima. Kako je spomenuto već u dijelu o dolaznoj studentskoj mobilnosti, hrvatska visoka učilišta imaju problem integracije dolaznih studenata, između ostalog, upravo stoga što se nastava za njih održava pretežno putem konzultacijama s profesorom, nisu uključeni u studijsku grupu te u svojoj integraciji u potpunosti ovise o entuzijazmu i dodatnom vremenu koje im profesor može posvetiti. Kako navodi de Witt (2011 prema Sweeney, 2012), jedna od najvećih zabluda povezanih s internacionalizacijom visokih učilišta jest ta u kojoj se ona izjednačuje s izvođenjem nastave na engleskom jeziku. Da bi internacionalizacija bila uspješna potrebno je da se u okviru studijskog programa razvijaju međukulturne kompetencije, što znači kako je potrebno da se radi na studentskoj integraciji, na pokušaju razvijanja mješovitih studentskih grupa i što češćim međusobnim interakcijama studenata. Neki od razloga koji se navode za konzultativni oblik nastave povezani su s malim brojem studenata, no valja primijetiti kako velik broj kolegija na sveučilištima, veleučilištima i visokim školama inicijalno biva ponuđen samo kroz konzultacije. Tu vidimo velik prostor za poboljšanje primarno kroz razvijanje svijesti kod uprave, a onda i nastavnog osoblja čemu služi (osim primarnog prenošenja znanja) ponuda predmeta na engleskom jeziku.

Što se tiče proširenosti predmeta na stranom jeziku, sva sveučilišta kao ustanove ipak nisu jednako unutar sebe obuhvaćena ponudom, uvijek postoje odjeli ili sastavnice koje prednjače i koje u praksi imaju više općih i manje stručno specifičnih predmeta (ekonomija, komunikologija, informacijske znanosti) ili se pak i inače izvode na stranim jezicima (talijanistika, germanistika) i koje su radije birane od dolaznih studenata. Opći dojam stečen temeljem polustrukturiranih intervjua je taj da je razvoj kolegija na engleskom jeziku dosta teško provesti na svim visokim učilištima te da počiva na entuzijazmu pojedinaca od kojih je većina uglavnom mladih i mobilnih nastavnika ili pak onih koji imaju ostvarenu dugogodišnju međunarodnu suradnju. Neki od važnijih poticaja razvoju kolegija na stranom jeziku, prema riječima centralnih koordinatora na visokim učilištima, bili su dolazna mobilnost studenata s kojom se s jedne strane stvarala potreba za kolegijima, a s druge strane ugledavanjem jednih na druge nastavnici razvijaju vlastite kolegije.

U početnom smo razdoblju imali skupinu studenata na jednom odjelu. A za njih nažalost predavanje nije bilo organizirano na engleskom, nego su s našim studentima slušali predavanje na hrvatskome, te su onda imali još dodatno konzultacije na engleskom... I oni su tu bili cijelu akademsku godinu, tako da su u drugom semestru već i njihovi profesori, koji su najzatvoreniji na tom odjelu, shvatili kako je to nešto što moraju i što nije uopće takav bauk. Imam osjećaj da su se oni bojali kako će to uopće izgledati, kako će oni to ispredavat na engleskom, kako će to zvučat ... Da će sami sebi bit smiješni ili što već, ne znam. Ali već u drugom semestru nekako su se i oslobodili tako da je kod njih počela metoda - malo na engleskom, malo na hrvatskom, svi skupa.

Osobama iz ureda za međunarodnu suradnju i na sveučilištima i na veleučilištima presudnim se, pak, u razvoju kolegija čini stav koji uprava zauzima prema navedenom pitanju. Razvoj kolegija moguće je nametnuti poticajem iz ureda za međunarodnu suradnju ili kroz nalog uprave, no dobra je praksa kada se za razvoj kolegija na stranom jeziku dodjeljuju sredstva iz novca za mobilnost. Jedno manje sveučilište vrlo rano se dosjetilo uvesti takvu praksu, a ona je nastala iz bliske suradnje ureda za međunarodnu suradnju i prorektora koji je slušao i poštivao mišljenje djelatnica ureda. Kasnije se ta praksa mrežnim prenošenjem iskustava proširila i na druga mala sveučilišta.

I onda smo nakon te prve godine po uzoru na to drugo manje sveučilište s kojega su nam kolegice prenijele svoje iskustvo (one su raspisale natječaj za izradu kolegija na stranim jezicima i to su refundirali nastavnicima iz vlastitih sveučilišnih sredstava) uvjerali našu upravu i našeg prorektora kako to nije loš način, te da mislimo kako bi bio veći odaziv i kako jednostavno moramo povećati broj kolegija jer to zahtjeva i Agencija i Charter... Tako smo mi to još malo doradile i oni su pristali. Uprava je pristala da i mi raspisemo natječaj na razini Sveučilišta i da se nastavnicima, u slučaju da imaju pet i više studenata koji će slušati taj kolegij, refundiraju troškovi, s time da izvedba nastave mora biti na engleskom jeziku. I to smo refundirali s 5 000 kuna po osobi, po profesoru. Tako da ako je manje studenata onda nastavnici drže konzultacije. I to je urodilo plodom.

Kako je već navedeno, veća sveučilišta koja imaju sastavnice po pitanju dodjeljivanja novca često se nađu u problemima. Na većim sveučilištima često, ukoliko je lošija komunikacija između uprave i ureda za međunarodnu suradnju, ured ima slabiji utjecaj na razvoj internacionalne dimenzije sveučilišta općenito, pa tako i slabije može provoditi svoje inicijative poput ove s dodjeljivanjem novca za izvođenje kolegija na stranom jeziku. S druge strane, uprava sveučilišta čim naiđe na negodovanje od strane nastavnog osoblja nije sklona nastaviti neku praksu, niti ju mijenjati, nego ju radije potpuno ukida ili uopće niti ne provodi.

Glavne prepreke proširenju ponude kolegija na engleskom jeziku su, prema viđenju sudionika, osim nedostatka zahtjeva prema nastavnicima kao i koordinacije, vizije, ideje od strane uprave, zapravo strah nastavnika da ne znaju engleski jezik na dovoljno visokoj razini da bi lagodno predavali.

Predavače je često strah. Znači, kad imaš priliku biti na predavanjima i sa svim profesorima koji stvarno imaju fenomenalni engleski, onda vidiš da ih je zapravo strah da nešto krivo napišu na slajd, da krivo kažu ... Ali tim istim ljudima nije problem održati predavanje na konferencijama, raditi s inozemnim partnerima, no postoji strah prema studentima. Dakle, boje se što će se o njima kao akademskim građanima pročitati. Reputacija. Jedna kolegica, koja je vrhunski stručnjak u svom području i inače silno poznata osoba, imala je tremu govoriti na engleskom pred studentima. S vremenom je taj strah prevladan. Ali, bilo je potrebno vrijeme ...

Koordinatori često govore i o tome kako mnogi nastavnici ne žele raditi više nego što prema ugovoru moraju ili pak imaju dojam o općoj »besmislenosti internacionalizacije«. Na oba navedena problema moguće je odgovoriti dodatnom edukacijom, nagrađivanjem i podizanjem svijesti o smislu i važnosti internacionalizacije. Primjerice, programi koje organizira British Council namijenjeni nastavnicima na sveučilištima koji predaju na engleskom jeziku usmjereni su upravo na razvijanje predavačkih vještina u mješovitim studentskim grupama jezika pri čemu je naglasak na postizanju interakcije i međusobnom učenju. To omogućuje nastavnicima da s više vještina i manje sustezanja zbog toga što predaju na stranom jeziku pristupe nastavi. Nagrađivanje i podizanje svijesti o smislu internacionalizacije trebali bi barem u nekoj mjeri pomoći da se nastavnici, koji se odlučuju predavati na stranim jezicima ili prijavljivati takve programe, ne osjećaju kao da rade manje vrijedan ili uzaludan posao koji nitko ne cijeni. No to su primarno zadaci za uprave visokih učilišta.

2.4.4. RAZVOJ INTERNIH FORMALNIH I NEFORMALNIH PRAVILA I PROCEDURA I UMREŽAVANJE

Jedno od važnijih pitanja za razvoj mobilnosti i kroz nju internacionalizacije visokih učilišta razvoj je internih formalnih i neformalnih pravila i procedura, te pitanje umrežavanja i razmjene znanja o provođenju mobilnosti između visokih učilišta. U tome je važno primijetiti u kolikoj mjeri su te procedure razvijene i koliko se u okviru ustanove procedure i pravila razvijaju unaprijed proaktivno, a koliko kao reakcija na novonastale situacije i probleme.

Iz ankete provedene s koordinatorima programa na sveučilištima i njihovim sastavnicama, veleučilištima i visokim školama doznajemo jesu li u istraživanom razdoblju (2009. - 2013.) na ustanovi na kojoj su zaposleni doneseni neki posebni pravilnici i/ili dokumenti vezani uz provođenje programa Erasmus te, ako jesu, zamolili ih da navedu koji su to. Od 88 ispitanika njih 30 (34%) odgovorilo je kako na njihovoj ustanovi nisu doneseni posebni pravilnici ili dokumenti vezani uz provođenje Erasmus. Od toga se 27 negativnih odgovora odnosi na razinu sveučilišnih sastavnica, dva se negativna odgovora odnose na veleučilišta, a jedan na sveučilište. Među navedenim pravilnicima i dokumentima najbrojniji su pravilnici o Erasmus programu međunarodne mobilnosti i općenitiji pravilnici o međunarodnoj mobilnosti koji su donošeni kako na razini visokih učilišta (većine sveučilišta, visokih škola i veleučilišta) tako i na razini sveučilišnih sastavnica. Nadalje, navode se i različiti pravilnici i obrasci za priznavanje ECTS bodova, obrasci za praćenje odlaznih i dolaznih studenata, interni hodogrami i procedure za praćenje mobilnosti studenata, a u manjem broju i nastavnog i (ne)nastavnog osoblja.

Iz analize sadržaja doznajemo kako u prijavama za Erasmus sveučilišnu povelju sva sveučilišta, veleučilišta i visoke škole navode priznavanje ostvarene mobilnosti i prakse te upisivanje prakse u dopunsku ispravu o studiju. Međutim, za dodatni uvid potrebno je razmotriti analizu pravilnika o mobilnosti. Analiza sadržaja tu pokazuje različite prakse na visokim učilištima. S obzirom na tematiku, pravilnici su podijeljeni na tri cjeline.

Prvi dio pravilnika obuhvaća tijela koja se bave mobilnošću i definicije pojmova. Taj se dio razlikuje prema svojoj razrađenosti i preciznosti s obzirom na tip visokog učilišta, ali i unutar pojedinih tipova. Sveučilišta se prvenstveno razlikuju prema broju pojmova koje definiraju i sva sveučilišta su donijela pravilnike o mobilnosti. Tako je na sveučilištima definirano najmanje devet, a najviše dvadeset i devet pojmova. Ostala sveučilišta razrađuju između četrnaest i devetnaest pojmova. Osam veleučilišta je dostavilo pravilnike o mobilnosti. U svojim pravilnicima veleučilišta definiraju između devet i devetnaest pojmova, ali njih sedam je u rasponu od petnaest do devetnaest. Od dvije škole koje su dostavile pravilnike jedna definira petnaest, a druga devetnaest pojmova. Tehničke poslove vezane uz usporedbu i procjenu sukladnosti studijskih programa na svim sveučilištima vrše ECTS koordinatori matičnih sastavnica ili odjela. Postoje i iznimke po tom pitanju na dvama sveučilištima. Na jednom tu funkciju vrši ECTS koordinator visokog učilišta, a na drugome Erasmus koordinator matične sastavnice ili odjela. Naravno, postoje i druge zadužene osobe uključene u proces, te su to uglavnom Erasmus i ECTS koordinatori visokih učilišta te nositelji predmeta. Postupak priznavanja predmeta, također, provode ECTS koordinatori sastavnica ili odjela, a na jednom sveučilištu za to su zaduženi čelnik odjela i služba za međunarodnu suradnju. Prilikom procesa priznavanja ostvarenih bodova, samo četiri sveučilišta imaju definirano koliki je postotak preklapanja između predmeta potreban da bi predmeti bili priznati kao obvezni predmeti, odnosno ako je preklapanje manje od tog postotka onda se priznaju kao izborni. Na tri je sveučilišta ta granica 70%, a na jednom 30%. Također, ta ista četiri sveučilišta definiraju i minimalan broj bodova u semestru koje student mora upisati prilikom odlaska na mobilnost (na dva je to 20 ECTS bodova, a na druga dva 25). S druge strane, samo dva sveučilišta definiraju maksimalan broj bodova koje odlazni student može upisati u semestru, a ta je granica 40 ECTS bodova. U konačnici, tri sveučilišta propisuju da priznati izborni predmeti ne trebaju odgovarati ponudi izbornih predmeta na matičnoj ustanovi.

Vezano za usporedbu studijskih programa i priznavanje ECTS bodova kod veleučilišta je primjetna iznimna heterogenost. Naime, usporedbu vrše na po dva veleučilišta – ECTS koordinator sastavnice/odjela, čelnik sastavnice/odjela, Erasmus koordinator visokog učilišta, a na po jednom – ECTS koordinator visokog učilišta, Erasmus koordinator sastavnice/odjela. Slična situacija je i kod priznavanja ECTS bodova. Na po dva veleučilišta to vrše – ECTS koordinator sastavnice/odjela, čelnik sastavnice/odjela, a na po jednom – čelnik visokog učilišta, ECTS koordinator visokog učilišta, Erasmus koordinator visokog učilišta, Erasmus koordinator sastavnice/odjela. U slučaju veleučilišta, u tim procesima uglavnom još sudjeluju ECTS i Erasmus koordinatori visokih učilišta te prodekan za nastavu. Od osam veleučilišta koja su dostavila pravilnike o mobilnosti samo njih četiri imaju definirano koliki je postotak preklapanja između predmeta potreban da bi oni bili priznati kao obvezni, odnosno ukoliko je preklapanje manje od tog postotka tada se oni priznaju kao izborni. U sva četiri slučaja ta granica je 70%. Nadalje, četiri veleučilišta definiraju minimalan broj bodova u semestru koje studenti moraju upisati prilikom odlaska na mobilnost, a tri propisuju minimalan broj bodova koje mogu upisati. Minimalan prag je 20 ECTS bodova, a maksimalan od 40 ECTS bodova.

Samo dvije visoke škole su dostavile pravilnike o mobilnosti te nije postojala detaljnija mogućnost analize. Na jednoj ustanovi usporedbu i priznavanje vrši Erasmus koordinator visokog učilišta, a na drugoj usporedbu vrši voditelj referade uz podršku nositelja predmeta, a priznavanje prodekan za nastavu uz pomoć voditelja katedre. Niti jedna od dviju visokih škola koje su dostavile pravilnike nema definirano koliki postotak preklapanja predmeta je potreban da bi predmeti bili priznati kao obvezni. Isto tako niti jedna visoka škola ne definira minimalan broj bodova koje student mora upisati kad odlazi na mobilnost, niti maksimalan broj koje student može upisati prilikom odlaska na mobilnosti.

U analizi prvog dijela pravilnika vidljivo je da je praksa upravljanja mobilnošću najjednačenija između sveučilišta te kako su sva sveučilišta donijela i pravilnike o mobilnosti u odnosu na veleučilišta, koja su to učinila u nešto manjoj mjeri, te visoke škole među kojima je manji dio donio pravilnike. Uz to, sveučilišta preciznije definiraju pravila vezana uz priznavanje predmeta pri povratku s mobilnosti te minimalne i maksimalne pragove vezane uz upis ECTS bodova. Takvo stanje stvari odražava njihovo dugotrajnije sudjelovanje u programu Erasmus i uviđanje potrebe za regulacijom kako bi sebi olakšali administriranje mobilnosti. Međutim, postavljanje striktnih postotaka i ograničavanje broja bodova može biti nauštrb studenata koji odlaze na mobilnost, ali i otvara pitanje procjene usporedbe predmeta. Odnosno, ostavlja se mogućnost da nositelji predmeta postave visoke zahtjeve i zbog osobnih razloga sugeriraju da je preklapanje ispod traženog postotka.

Drugi dio pravilnika obuhvaća definiranje procedura za izbor odlaznih studenata, usporedbu i procjenu sukladnosti studijskih programa te priznavanje mobilnosti. Procedura za izbor odlaznih studenata je uglavnom standardna. Sva sveučilišta propisuju četiri glavna kriterija odabira – akademski uspjeh, motivaciju, poznavanje radnog jezika te status redovnog studenta preddiplomskog studija uz ostvareni određeni broj ECTS bodova (to se odnosi na 60 ECTS bodova, odnosno studenti moraju biti upisani na drugu godinu studija). Međutim, postoje i određene iznimke prilikom odabira. Naime, dva sveučilišta određuju opće kriterije na sveučilišnoj razini, ali prepuštaju sastavnicama mogućnost samostalnog uvođenja pojedinih kriterija. Nadalje, kriterije koji podrazumijevaju intervju, prednost studentima s viših godina studija te prednost u slučaju prve mobilnosti propisuju samo neka sveučilišta ili uvrštavanje tih kriterija prepuštaju sastavnicama. Potrebno je istaknuti i to kako jedno sveučilište propisuje da tijekom studija student može samo jednom sudjelovati na mobilnosti u svrhu studiranja i jednom na studijskoj praksi (takva odredba nije pronađena u dokumentima ostalih sveučilišta).

Kod veleučilišta u tom dijelu vlada iznimna heterogenost. Naime, samo je jedan kriterij uvršten na svim veleučilištima u proceduru odabira studenata, a to je poznavanje radnog jezika. Ostali kriteriji su zastupljeni u različitoj mjeri. Na devet veleučilišta to je motivacijsko pismo, na šest intervju, na

pet je potrebno da budu upisani u drugu godinu studija te akademski uspjeh, na tri veleučilišta studenti s prve godine se mogu prijavljivati jedino za studentsku praksu, te isti broj traži i prosjek ocjena. Na dva veleučilišta kao kriterij se uzima prva mobilnost i preporuke profesora. Konačno, na po jednom veleučilištu kriteriji su da student može samo jednom na mobilnost, da jednom može na mobilnost i jednom na praksu, umnožak prosjeka ocjena i broja ECTS bodova, informiranost o Erasmusu te društveni angažman. Najviše kriterija na jednom veleučilištu je osam, a najmanje tri.

Kriteriji odabira studenata na visokim školama su, kao i kod sveučilišta i veleučilišta, temeljeni na narativnim izvješćima i pravilnicima o mobilnosti te su dostupni za svih sedam visokih škola. Na njih pet kriterij je motivacijsko pismo, na četiri su akademski uspjeh i znanje stranog jezika, na tri je prosjek ocjena, a na dvije status redovnog studenta preddiplomskog studija uz ostvareni određeni broj ECTS bodova. Konačno na po jednoj ustanovi kriteriji su ispunjene studentske obveze, područje i tema završnog rada (za one koji se prijavljuju za boravak u svrhu izrade završnog rada), intervju, broj položenih kolegija te bodovi za kolegije na engleskom jeziku.

Osnovna razlika između sveučilišta s jedne te veleučilišta i visokih škola s druge strane je ta što poneka sveučilišta propisuju samo osnovne kriterije, a ostale prepuštaju sastavnicama. Takav stav većih sveučilišta je razumljiv s obzirom na broj mobilnosti koje se ostvaruju, specifičnost područja pojedinih programa i administraciju koja prati ostvarivanje mobilnosti. S druge strane, veleučilišta i visoke škole imaju niz specifičnih kriterija koji su zastupljeni po pojedinim ustanovama, a koji zbog ionako slabije mobilnosti na tim ustanovama mogu obeshrabriti studente u želji za odlaskom na mobilnost ili im uopće onemogućiti kandidacijski postupak.

Tablica 17. Kriteriji za odabir odlaznih studenata prema tipu visokog učilišta

	SVEUČILIŠTA ²⁹	VELEUČILIŠTA	VISOKE ŠKOLE
POZNAVANJE JEZIKA	7	11	4
STATUS REDOVNOG STUDENTA PREDDIPLOMSKOG STUDIJA UZ OSTVARENI ODREĐENI DIO ECTS BODOVA	7	4	2
MOTIVACIJSKO PISMO	7	9	5
AKADEMSKI USPJEH	7	5	4
INTERVJU	2	6	1
PRVA MOBILNOST	3	2	0
PROSJEK OCJENA	0	3	3
JEDAN ODLAZAK NA MOBILNOST I JEDAN ODLAZAK NA PRAKSU	1	1	0
PREPORUKE PROFESORA	0	1	0
UMNOŽAK PROSJEKA OCJENA I BROJA ECTS BODOVA	0	1	0
JEDAN ODLAZAK NA MOBILNOST	0	1	0
INFORMIRANOST O ERASMUSU	0	1	0
DRUŠTVENI ANGAŽMAN	0	1	0
ISPUNJENE STUDENTSKE OBVEZE	0	0	1
PODRUČJE I TEMA ZAVRŠNOG RADA (BORAVAK U SVRHU IZRADE ZAVRŠNOG RADA)	0	0	1
BODOVI ZA KOLEGIJE NA ENGLISKOM JEZIKU	0	0	1

29, Na većim se sveučilištima pojedini kriteriji određuju na sastavnicama te oni nisu navedeni u tablici.

Konačno, posljednji dio pravilnika definira uvjete za izbor osoblja te vrste mobilnosti koje je moguće ostvariti. Kod odabira osoblja sva sveučilišta u obzir uzimaju dva kriterija, a to su prva mobilnost (odnosno dosadašnji broj mobilnosti) i kvaliteta nastavnog plana i programa. Zatim, pet sveučilišta kao kriterij uzima znanje radnog jezika, četiri sveučilišta propisuju kriterije podjednake zastupljenosti sastavnica (poticanje raznovrsnosti), usklađenosti dužine boravka i opsega aktivnosti i usklađenosti sa strateškim ciljevima sveučilišta, tri sveučilišta pred svoje osoblje kao kriterije stavljaju pozivno pismo, način diseminacije iskustava po povratku te suglasnost matične ustanove/odjela. Konačno, po jedno sveučilište propisuje kriterije poput uzimanja u obzir mobilnosti izvan Programa za cjeloživotno učenje, akademski status, sveopće kvalitete kandidata, prednosti za osobe s invaliditetom, povezanosti s djelatnošću koje osoblje obavlja. Tako je najveći broj kriterija na jednoj ustanovi trinaest, a najmanji tri, s time da određene ustanove prepuštaju mogućnost uvođenja dodatnih kriterija sastavnicama. Vezano uz vrste mobilnosti koje definiraju svojim pravilnicima između sveučilišta su vidljive razlike. Tako se dva sveučilišta u svojim pravilnicima ograničavaju samo na mobilnost u okviru programa Erasmus, a jedno još tome pridodaje mobilnost u okviru bilateralnih sporazuma visokih učilišta. Na drugom kraju spektra dva su sveučilišta koja navode devet različitih vrsta mobilnosti. Preostala dva sveučilišta navode pet do šest vrsta mobilnosti. Uz to, dva sveučilišta ograničavaju mobilnost osoblja na jednu mobilnost u akademskoj godini, dok kod ostalih sveučilišta takvo ograničenje nije navedeno. Značajno je da većina sveučilišta (čak njih četiri) u pravilnicima ne razrađuje dio o dolaznom osoblju.

Kriterije za odabir osoblja od svih veleučilišta nije bilo moguće prikupiti. Naime, kod nekih nisu navedeni, a neka nisu dostavila potrebne dokumente. Najzastupljeniji kriterij je kvaliteta predloženog programa rada/nastavnog plana i to na devet veleučilišta, zatim na osam veleučilišta kriterij je dosadašnji broj mobilnosti, na pet su kriteriji poticanje raznovrsnosti područja i korist za daljnji rad na matičnoj ustanovi. Na četiri veleučilišta kriteriji su usklađenost sa strateškim ciljevima visokog učilišta i poznavanje radnog jezika, na tri veleučilišta to su usklađenost duljine boravka s opsegom predviđenih aktivnosti, suglasnost matične sastavnice/odjela te način diseminacije stečenih iskustava. Na kraju, na po jednom veleučilištu javljaju se kriteriji poput – ponuđeni kolegij za dolazne studente, angažman osobe u radu ustanove, pismo motivacije, intervju, sveopća kvaliteta kandidata, dosadašnja postignuća kandidata. Najviše kriterija na jednom veleučilištu je sedam, a najmanje tri. Povezano s vrstama mobilnosti koje definiraju svojim pravilnicima tu je slika iznimno homogena i jednostavna. Naime, sva veleučilišta u svojim pravilnicima definiraju samo mobilnost u okviru Programa za cjeloživotno učenje. Nadalje, čak četiri veleučilišta ograničavaju mobilnost osoblja na jednu mobilnost u godini. Uz to, sva veleučilišta osim jednog imaju razrađen dio pravilnika koji se odnosi na dolaznu mobilnost osoblja, čime se razlikuju u odnosu na sveučilišta kod kojih čak četiri od sedam ustanova nema razrađen taj dio pravilnika.

Po pitanju kriterija za mobilnost osoblja primjećuju se velike razlike u broju navedenih kriterija između visokih škola. Na četiri visoke škole kriterij je kvaliteta nastavnog plana i programa, na tri pozivno pismo, na dvije prva mobilnost/dosadašnji broj mobilnosti, korist za daljnji rad na matičnoj ustanovi, način diseminacije iskustava po povratku s mobilnosti, povezanost s djelatnošću koje osoblje obavlja te motivacija kandidata. Preostali kriteriji su zastupljeni na po jednoj ustanovi – poznavanje radnog jezika, usklađenost dužine boravka i opsega aktivnosti, akademski status, specifične potrebe ustanove i njezinih zaposlenika. Najviše kriterija za odabir osoblja je šest, a najmanje jedan, dok kod jedne visoke škole nisu bili navedeni kriteriji u dostupnim dokumentima. Dvije visoke škole koje su dostavile pravilnike o mobilnosti definiraju jedino mobilnost u okviru Programa za cjeloživotno učenje, a obje ukratko reguliraju i mobilnost dolaznog osoblja.

Kod odabira osoblja sveučilišta, kao i kod kriterija za odabir studenata, ostavljaju mogućnost pojedinim sastavnicama da sama određuju vlastite kriterije. Isto kao i u slučaju odabira studenata, pojedina veleučilišta, a dijelom i visoke škole, propisuju kriterije kojima se potencijalno obeshrabruje ionako niska mobilnost osoblja – pismo motivacije, intervju, akademski status i sl. Tu je potrebno istaknuti nekoliko kriterija koji su zapostavljeni na svim tipovima ustanova, a mogu biti pokretač razvoja internacionalizacije i mobilnosti – usklađenost sa strateškim ciljevima visokog učilišta,

angažman osobe u radu ustanove, održavanje kolegija na stranom jeziku i način širenja iskustava po povratku. Uvođenjem bi se tih kriterija osigurao angažman osoblja prije i nakon mobilnosti, ali i promišljanje u skladu s postojećim strategijama. Uz to, vidljivo je i zapostavljanje socijalne dimenzije jer osobe s invaliditetom samo na jednoj ustanovi imaju prednost prilikom odlaska na mobilnost.

Razlika između sveučilišta te veleučilišta i visokih škola je vidljiva i po pitanju vrsta mobilnosti i regulacije mobilnosti dolaznog osoblja. Sveučilišta u svojim pravilnicima navode više vrsta mobilnosti i ne razrađuju dolaznu mobilnost osoblja dok se veleučilišta i visoke škole ograničavaju samo na mobilnost u sklopu Programa za cjeloživotno učenje, ali zato razrađuju dolaznu mobilnost osoblja. To prvenstveno govori o raznovrsnosti mobilnosti na sveučilištima i potrebi da jedinstvenim pravilnikom obuhvate sve mobilnosti i tako administraciji olakšaju rad.

Tablica 18. Kriteriji za odabir odlaznog osoblja prema tipu visokog učilišta

	SVEUČILIŠTA	VELEUČILIŠTA	VISOKE ŠKOLE
PRVA MOBILNOST/DOSADAŠNJI BROJ MOBILNOSTI	7	8	2
KVALITETA NASTAVNOG PLANA/PROGRAMA	7	9	4
KORIST ZA DALJNI RAD NA MATIČNOJ USTANOV	4	5	2
POZNAVANJE JEZIKA	5	4	1
ZASTUPLJENOST SASTAVNICA/POTICANJE RAZNOVRSNOSTI	3	5	0
USKLAĐENOST DUŽINE BORAVKA I OPSEGA AKTIVNOSTI	3	3	1
NAČIN DISEMINACIJE ISKUSTAVA PO POVRAJKU	2	3	2
SUGLASNOST MATIČNE SASTAVNICE/ODJELA	2	3	0
U SKLADU SA STRATEŠKIM CILJEVIMA RAZVOJA VISOKOG UČILIŠTA	3	4	0
POZIVNO PISMO	2	0	3
POVEZANOST S DJELATNOŠĆU KOJE OSOBLJE OBAVLJA	1	0	2
SVEOPĆA KVALITETA KANDIDATA	1	1	0
AKADEMSKI STATUS	1	0	1
PREDNOST ZA OSOBE S INVALIDITETOM	1	0	0
MOBILNOSTI IZVAN LLP-A	1	0	0
PONUĐENI KOLEGIJ ZA DOLAZNE STUDENTE	0	1	0
ANGAŽMAN OSOBE U RADU USTANOVE	0	1	0
PISMO MOTIVACIJE	0	1	0
INTERVJU	0	1	0
DOSADAŠNJA POSTIGNUĆA KANDIDATA	0	1	0
SPECIFIČNE POTREBE USTANOVE I NJEZINIH ZAPOSLENIKA	0	0	1

Uzimajući u obzir svu navedenu heterogenost, iz intervjua s Erasmus koordinatorima s visokih učilišta doznajemo kako postoje tri načina na koja su se razvijale procedure povezane s mobilnošću:

- preporuke AMPEU-a
- vlastito iskustvo (pokušaj-pogreška-sustavno rješavanje iskrsnulih problema)
- prenošenje iskustava s drugih istovrsnih (manjih ili većih, regionalno bliskih) sveučilišta (mrežno učenje).

Od ta tri načina onaj o kojemu su koordinatori najčešće spontano govorili odnosi se na učenje iz vlastitog iskustva i razvijanje procedura povezanih sa specifičnim potrebama pojedinih ustanova. Upravo iz tog razloga čini se kako najvažniji razvoj internih procedura koje omogućuju rast mobilnosti i interesa za program počiva na entuzijazmu, kreativnosti i mogućnostima (u smislu ovlasti za odlučivanje) djelovanja osoblja u uredu za međunarodnu suradnju.

Prve godine kad su naši otišli na mobilnost i vratili se, i kad su se pojavili problemi s priznavanjem, naučile smo puno toga. Najviše što smo naučile je to da se ti problemi ne smiju ponavljati. I onda smo probale za sljedeću godinu što više toga pripremiti u vidu pravila i potrebe razgovora s pročelnicima odjela kako bismo to riješile. Ali nekad se dogodi da ne možete za neke stvari niti misliti da bi se mogle zapetljati. Treba vam puno kreativnosti da nešto riješite u vrlo kratko vremena. Ali zato je ovaj posao dinamičan i zapravo lijep.

Iz razgovora se stječe dojam kako je za većinu uspostavljenih pravila i procedura osnovni pokretač koordinator programa. Prorektori i prodekani visokih učilišta uglavnom, uz više ili manje vlastitog angažmana, odobravaju i potpisuju ono što osoba iz ureda za međunarodnu suradnju zatraži. Najveći je problem kad je teško uspostaviti povjerenje s upravom jer tada je teže provesti potrebne promjene.

Ured za međunarodnu suradnju - mi sugeriramo. Međutim, nemamo ... zapravo tu moć nad njima. Ako su oni (uprava) u nečemu jako ustrajni, složni, mi ih ne možemo od toga odgovoriti. Mi možemo, na temelju iskustva, reći da je to loše, ili da nije ... u nekim situacijama nas saslušaju, ali u nekima ne. Mislim, profesori kad imaju o nečemu stav, onda ga imaju i ne dopuštaju baš da im netko od nenastavnog osoblja soli pamet ... Neke stvari se nisu uzele u obzir. Znači, neke stvari smo morali provoditi, iako po našem mišljenju možda i nisu bile dobre. Ali, eto, ispada da smo mi tu samo radi provedbe.

U pravilu povjerenje i suradnja bolje funkcioniraju na manjim sveučilištima koja nemaju sastavnice gdje je ukupno manje problema i formalnih i neformalnih izazova. Ondje pak gdje je suradnja između prorektora za međunarodnu suradnju i osoblja iz ureda za međunarodnu suradnju bolja, tu je i mnogo više inicijativa i inovacija te je i razvoj ureda za međunarodnu suradnju, ali i formalnih i neformalnih procedura bolji.

Osam par većih sveučilišta koja su proaktivna u donošenju pravila i procedura te su u mnogome više toga uredila nego i sam program, još jedno manje sveučilište uvijek nastoji biti ispred problema i predvidjeti moguće posljedice te pravilnicima i procedurama urediti aktivnosti. Ipak, većina ostalih visokih učilišta, a posebice visoke škole i veleučilišta, reagiraju reaktivno pokušavajući riješiti probleme koji se tijekom provođenja programa događaju. Dva su razloga tome, jedan je podkapacitiranost ureda za međunarodnu suradnju koji nema vremena razvijati pravilnike i procedure unaprijed jer je kontinuirano zatrpan tekućim poslovima, a drugi je taj što mnoge ustanove nemaju tolike proceduralne probleme kakve često mora anticipirati veliko decentralizirano sveučilište poput zagrebačkog. No veći problem takve situacije s procedurama i promišljanjem je činjenica da ustanove nemaju pamćenje, odnosno da kad se sve odvija na reaktivnoj razini ne postoji sustav bilježenja kako i zašto je došlo do nekog pravila te je opravdana bojazan da ustanova zapravo iz toga ništa ne uči. Zato bi odlaskom osoba koje su prolazile proces

ustanova vjerojatno ostala potpuno bez kapaciteta da odgovarajuće reagira u jednakoj ili sličnoj situaciji u okviru nekog drugog programa/reforme. To je izrazit problem kojeg visoka učilišta trebaju imati u vidu i na koji bi, radi vlastitog razvoja i kontinuiteta, trebala što hitnije odgovoriti. Koordinatorima često uče jedni od drugih te možemo reći kako ne samo da postoji prenošenje iskustava i mrežnog učenja, već i prenošenje cijelih uspostavljenih procedura. Koordinatorima su u neprestanom kontaktu, i to ne samo pri rješavanju problema, te su čvršće međusobno povezani koordinatori regionalno bliskih sveučilišta, kao i oni sa sveučilištima slične veličine, dok su veleučilišta i visoka učilišta povezana više na disciplinarnoj ravni. To mrežno učenje je izrazito važno ne samo radi 'mrežne pameti' koja je svakako veća od mogućnosti pojedinih ureda, već i stoga što se na taj način dijeli međusobna podrška i međusobna motivacija u okviru profesije, odnosno funkcije koordinatora programa Erasmus.

2.4.5. PITANJA SOCIJALNE DIMENZIJE PROGRAMA ERASMUS

Socijalnu smo dimenziju programa na određen način već dotaknuli i u drugim poglavljima ovog izvještaja. Kao saznanja iz intervjua s koordinatorima visokih sveučilišta spomenimo još par izvirućih tema koje možda ne djeluju kao da pripadaju u socijalnu dimenziju, ali su u stvarnosti njezin sastavni dio. Koordinatorima visokih učilišta su dosta sami spontano govorili o problemima povezanim sa socijalnim statusom studenata, posebice na visokim školama i veleučilištima gdje roditelji ili studenti osobno, ili pak njihov poslodavac plaćaju školarinu pa im je Erasmus dodatno izdvajanje, o čemu je više bilo govora u dijelu izvješća o odlaznoj mobilnosti studenata. No ovdje pridodajemo i problem plaćanja studentskog smještaja na sveučilištima u turistički iznimno razvijenim mjestima u kojima je smještaj skup, a studentskih domova nema. To je dodatan izdatak za roditelje i studente te može biti prepreka odlasku na mobilnost. No i dolazna mobilnost može biti problematična na malim sveučilištima u turističkim mjestima koja nemaju vlastitih smještajnih kapaciteta, osobito ljeti. To je posebno problematično iz razloga što je smještaj svima u takvim mjestima skup, ne samo strancima, i što moraju iseliti 1. lipnja iz stanova. Inozemni pak partneri za neki zajednički projekt studija traže sigurnost za svoje odlazne studente, kao i siguran smještaj, što mala sveučilišta nemaju, a to predstavlja problem u daljnjem razvoju međunarodnih suradnji na studijskim programima.

Kako doznajemo iz analize sadržaja, po pitanju socijalne dimenzije sveučilišta uglavnom nisu izdvajala vlastita sredstva kako bi omogućila studentima nižeg socijalnog statusa dodatnu potporu pri odlasku na mobilnost. Samo na tri sveučilišta takva je potpora osigurana. Naime, jedno je sveučilište u prve dvije godine provedbe Programa omogućilo dodatnu potporu svim odlaznim studentima, a nakon toga isključivo onima nižeg socijalnog statusa. Nadalje, postoje i dva slučaja u kojima sveučilišta nisu izdvajala vlastita sredstva nego su to činili ili fakulteti ili odsjeci. Niti jedno preostalo sveučilište u svojim dokumentima ne navodi dodatna izdvajanja za te potrebe. Isto tako, sveučilišta nisu izdvajala dodatna sredstva za mobilnost nastavnika. Dodatno financiranje studenata s invaliditetom odnosno osiguravanje financiranja svih njihovih troškova tijekom razdoblja mobilnosti osigurano je u okviru programa Erasmus pa stoga ta kategorija studenata nema formalnih problema s financiranjem.

Međutim, vidljivo je da na većini sveučilišta ne postoji sustavan pristup problematici široke skupine studenata s manje mogućnosti, nego se sve uglavnom svodi samo na isticanje mogućnosti dodatnog financiranja za studente s invaliditetom tijekom prezentacija Programa i natječaja. Sustavniju politiku po pitanju studenata s invaliditetom provode dva sveučilišta koja povezuju različite postojeće službe, a njima se u zadnje dvije godine pridružilo još jedno sveučilište koje je sustavnije počelo raditi na toj politici u zadnje vrijeme. Naime, jedno od sveučilišta stavlja poseban naglasak na tu skupinu studenata, obavještava ih o mogućnostima dodatnog financiranja te da se ostvaruje suradnja Ureda za međunarodnu suradnju, Ureda za studente s invaliditetom i Centra za podršku studentima. Također, to je i jedino sveučilište koje u dokumentu Erasmus Policy Statement kao očekivani utjecaj programa navodi poticanje i ohrabivanje studenata s manje mogućnosti na sudjelovanje u mobilnosti. Na drugom sveučilištu koje intenzivnije radi u tom području, osim što se u natječajima i tijekom info

dana naglašava mogućnost dodatne potpore, za studente s invaliditetom izrađen je i poseban obrazac za prijavu za dodatno financiranje kao i detaljne upute. Uz to, uspostavljena je i suradnja Službe za međunarodnu i međusveučilišnu suradnju sa Sveučilišnim uredom za studente s invaliditetom. Ostala sveučilišta navode da u prezentacijama i promotivnim aktivnostima spominju mogućnost dodatne financijske potpore, a jedno sveučilište nastoji studente iz te skupine potaknuti i kroz osobne kontakte. Dijelom vezano uz socijalnu dimenziju kao jedan od načina uključivanja u zajednicu može se istaknuti suradnja sveučilišta s ESN udrugama na uključivanju dolaznih studenata u različite aktivnosti poput volontiranja, sportskih događanja, uključivanja u život zajednice i sl.

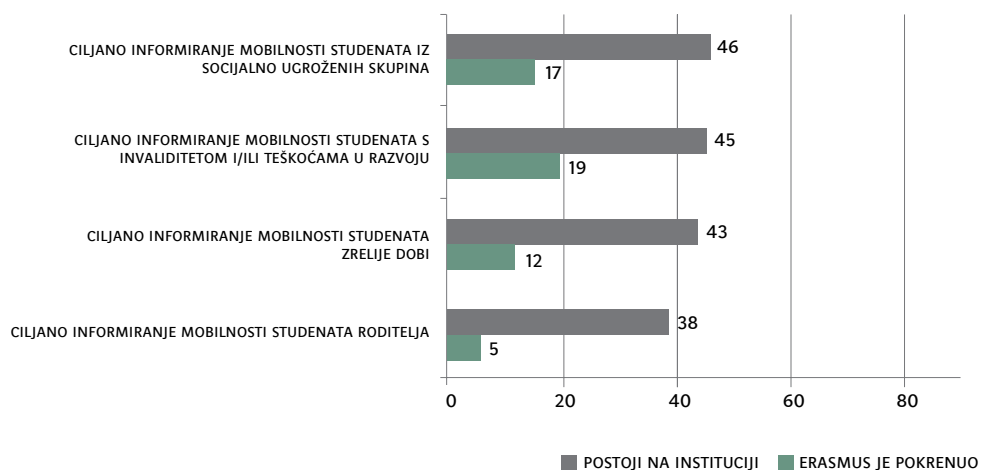
Po pitanju studenata s posebnim potrebama veleučilišta uglavnom navode kako ne postoji interes studenata ili kako na njihovim ustanovama uopće nema studenata s posebnim potrebama te se odnos prema toj skupini uglavnom svodi na isticanje mogućnosti dodatnog financiranja u natječajima. Međutim, mogu se izdvojiti dva primjera dobre prakse. Tako se na jednoj ustanovi provode informativni razgovori sa studentima s posebnim potrebama kako bi ih se informiralo i potaknulo na mobilnost, a na drugoj im se osigurava prednost pred ostalim prijaviteljima. S druge strane, postoje i primjeri loše prakse, a to je potpuno nepostojanje politike za osobe s posebnim potrebama u okviru institucionalne provedbe programa Erasmus što se odnosi na neposjedovanje baze podataka osoba s invaliditetom te izostanak posebne kampanje i ostalih koraka za motivaciju te skupine, te nemogućnost prihvaćanja dolazne mobilnosti osoba s posebnim potrebama zbog neprilagođene infrastrukture. Po pitanju prihvaćanja dolaznih studenata i njihovog uključivanja u socijalne aktivnosti tek je polovina veleučilišta u svojim dokumentima istaknula postojanje suradnje sa Studentskim zborom.

Većina visokih škola nije izdvajala dodatna sredstva za potporu odlaznim studentima i osoblju. Tako čak njih pet od sedam u svojim dokumentima ne navodi izdvajanje sredstava u tu svrhu. Dobrim primjerom ističe se jedna ustanova koja navodi kako je predvidjela dodatna sredstva za studente, ali ne i za osoblje iz razloga što se pokazalo da za to nije bilo potrebe. Uz to, jedna je visoka škola ostvarila suradnju s gradom i županijom te osigurala dodatnu potporu studentima u akademskoj godini 2010./2011., 2011./2012. i 2012./2013. Po pitanju politike prema studentima s posebnim potrebama ne postoji jasna, homogena slika. Naime, dvije visoke škole navode kako među svojim studentima uopće nemaju osoba s posebnim potrebama, dok dvije ističu mogućnost dodatnih sredstava kroz program Erasmus. Nešto konkretnije su dvije ustanove. Na jednoj se, unatoč tome što nije bilo upita, nastoji prilagoditi infrastrukturu i programe osobama s posebnim potrebama. Na drugoj, pak, odjel za mobilnost i međunarodnu suradnju nudi informacije za podršku osobama s posebnim potrebama zainteresiranima za Erasmus, a u dokumentu Erasmus Policy Statement navode kako stavljaju poseban naglasak na sudionike iz podzastupljenih grupa i one s manje mogućnosti te kako osiguravaju dodatna sredstva za studente s posebnim potrebama. Međutim, ostaje nejasno jesu li to dodatna vlastita sredstva ili ona koja su visokim učilištima doznačena u sklopu programa Erasmus³⁰. Konačno, dobrim primjerima se ističe jedna visoka škola. Naime, u dokumentima se te ustanove navodi kako postoji velik broj sportaša s invaliditetom među njihovim studentima te kako im je na adresu elektroničke pošte poslana obavijest o mogućnostima unutar programa Erasmus, te je s većinom obavljen i individualni razgovor. Po pitanju prihvaćanja dolaznih studenata i njihovog uključivanja u socijalne aktivnosti tek su tri visoke škole u svojim dokumentima istaknule suradnju sa Studentskim zborom.

Podaci ankete provedene među ECTS/Erasmus koordinatorima visokih učilišta i sastavnica pokazuju kako ciljno informiranje posebno osjetljivih skupina studenata postoji na 50% do 60% ustanova. No u većini njih Erasmus nije zaslužan za njihovo pokretanje. Nije utvrđena niti jedna statistički značajna razlika u postojanju navedenih aktivnosti s obzirom na vrstu visokog učilišta.

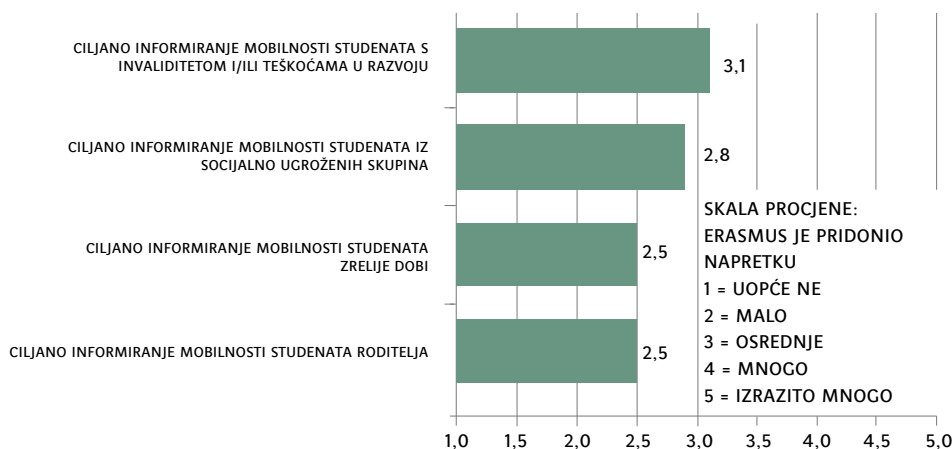
30, Financijska potpora za organizaciju mobilnosti (eng. *organisational support*) je financijska potpora koja se dodjeljuje organizacijama korisnicima Programa za cjeloživotno učenje u svrhu potpore aktivnostima koje poboljšavaju kvalitetu provedbe Programa poput tiskanja promotivnih i informativnih materijala, pružanja jezične podrške sudionicima mobilnosti, provedbu istraživanja povezanih sa sudjelovanjem u Programu i sl.

Grafikon 5. Indikatori jačanja socijalne dimenzije u međunarodnoj mobilnosti – postojanje na ustanovi i pokretanje kroz programa Erasmus



Najveći utjecaj na pokretanje ciljnog informiranja o mobilnosti posebno osjetljivih skupina studenata Erasmus je imao za studente s invaliditetom i/ili teškoćama u razvoju (42%), potom za studente iz socijalno ugroženih skupina (37%), nešto manje za studente zrelije dobi (39%), a najmanje za studente roditelje (13%). Nije utvrđena niti jedna statistički značajna razlika u pokretanju navedenih aktivnosti putem programa Erasmus s obzirom na vrstu visokog učilišta. Sudionici istraživanja su procijenili da je program Erasmus na ustanovama u kojima su zaposleni osrednje pridonio postizanju napretka u ciljnem informiranju studenata s invaliditetom i/ili teškoćama u razvoju te studenata iz socijalno ugroženih skupina, dok je malo pridonio ciljnem informiranju studenata zrelije dobi i najmanje studenata roditelja (čak 60% ispitanika izjavilo je da program Erasmus uopće nije utjecao na tu aktivnost). Niti na jednom indikatoru jačanja socijalne dimenzije u međunarodnoj mobilnosti nije utvrđena statistički značajna razlika u stupnju utjecaja programa Erasmus s obzirom na vrstu visokog učilišta.

Grafikon 6. Indikatori jačanja socijalne dimenzije u međunarodnoj mobilnosti – prosječne procjene utjecaja programa Erasmus



Na koncu, red je da ovaj pregled i diskusiju rezultata istraživanja na neki način zaključimo. U samome uvodu govorili smo o mobilnosti ne kao aktivnosti po sebi i za sebe, već na neki način kao 'oruđu' internacionalizacije visokih učilišta. Zaključivši da su visoka učilišta kompleksne ustanove, opisali smo segmente od kojih se ustanove sastoje (društvena struktura, sudionici, ciljevi ustanove, dominantne tehnologije) na koje je moguće djelovati u pravcu promjene, kao i osnovne potporne ustanova u njihovoj okolini (regulativni, normativni, kulturno-kognitivni) koji utječu na razvoj ustanova kao otvorenih sistema. U jednom smo dijelu, također, spominjali lanac učinka, koji je iznimno koristan koncept kada želimo razumjeti kako neka aktivnost na koncu ima određeni učinak. Nadalje, rekli smo da je bitno razumjeti što je ulaganje, koje se aktivnosti poduzimaju, koji su ishodi tih aktivnosti i na koncu, koji su učinci tih ishoda. Sve rečeno i unaprijed obrazloženo omogućuje nam da o internacionalizaciji visokih učilišta kao učinku sudjelovanja visokih učilišta u aktivnostima programa Erasmus (2009.-2013.) nešto korisno, i za naša visoka učilišta važno, zaključimo.

Iz rezultata istraživanja koji su iznimno bogati radi triju različitih metoda i uzoraka korištenih u ovoj studiji, doznajemo kako ulaganja u visoka učilišta na samom početku provođenja programa nisu bila velika: sveučilišta su od prije imala, kroz druge programe, uspostavljene urede za međunarodnu suradnju, u svrhu pripreme za ulazak u Erasmus; MZO je najvećim sveučilištima osigurao sredstva za dodatna administrativna radna mjesta; sveučilišta su imala postojeće mreže ECTS koordinatora. Kada je program Erasmus pokrenut i AMPEU s visokim učilištima sklopila ugovore o financiranju, tad su visoka učilišta započela vlastita ulaganja u smislu: razvoja procedura, pravila; prezentacije programa studentima, nastavnom i nenastavnom osoblju; razvoja kolegija i programa na stranom jeziku; razvoja podrške odlaznim i dolaznim studentima i sl. Kroz godine sudjelovanja u programu, na visokim su učilištima brojni djelatnici marljivo i vrijedno radili i učili o mobilnosti i internacionalizaciji. To se prvenstveno odnosi na centralne Erasmus koordinate i druge djelatnike ureda za međunarodnu suradnju, no također i prorektore sveučilišta i prodekane visokih učilišta i sveučilišnih sastavnica, ECTS/Erasmus koordinate te različito nastavno i administrativno osoblje. Ishod tih ulaganja i aktivnosti su konkretna formalna i neformalna pravila i procedure, povećan broj svih tipova mobilnosti, povećan broj kolegija na engleskom jeziku, povećan broj bilateralnih sporazuma, no također i umreženi odnosi, neformalna mreža odgovornosti i prenošenja informacija na sveučilištima, vještine rješavanja problema i snalaženja administracije u novim zahtjevnim situacijama i sl. Ono što je važno je to da ti ishodi imaju učinke na sve segmente organizacije, na neke veće na neke manje. Ipak, ključno je pitanje, koliko su ti učinci prošireni u okviru organizacija te očituju li se u internacionalizaciji visokih učilišta? S obzirom na to da je posvuda povećan broj i dolaznih i odlaznih mobilnosti i studenata i nastavnog osoblja, možemo sa sigurnošću konstatirati kako je sudjelovanje u aktivnostima programa Erasmus pridonijelo učincima kod sudionika u organizaciji. S obzirom na porast broja kolegija na stranom jeziku i pronađenih povezanosti između programa Erasmus i drugih tipova internacionalizacije kurikulumu, možemo reći da je došlo do stanovite promjene odnosno učinka u dominantnim tehnologijama poučavanja. Iako te promjene često nisu dovoljno proširene u okviru samih ustanova poput velikih sveučilišta, bitno je reći kako bez aktivnosti programa Erasmus gotovo ničeg od toga ne bi bilo, te je u tom smislu program odigrao ogromnu i nezamjenjivu ulogu. No kada govorimo o društvenoj strukturi organizacije i ciljevima organizacije, tu nažalost vidimo najmanje učinke. Naime, čini se kako aktivnosti programa Erasmus nisu uspjele utjecati na razvoj ciljeva ustanova povezanih s internacionalizacijom, a u tek nekoj mjeri i to sporadično na promjenu i bolju strukturiranost glavnih zadataka unutar ustanove, jasniju i efikasniju podjelu moći i autoriteta na različitim nivoima, povezanost unutarnjih organizacijskih struktura i jasno delegiranje zadataka u svrhu internacionalizacije visokih učilišta.

Osim navedenih učinaka koje je program Erasmus ostvario na sudjelujuća visoka učilišta, istraživanjem su utvrđeni i određeni problemi i prepreke za njegovo provođenje. Metodom ankete utvrđeno je kako se kao najveći problem ističe značajan broj studenata slabijega socioekonomskog statusa koji iz različitih razloga nisu u mogućnosti ići na mobilnosti (primjerice, iz financijskih razloga, jer su roditelji, moraju raditi i sl.). U manjoj mjeri zastupljeni su i problemi koji se odnose

na nemogućnost pronalaska partnerskih ustanova zbog specifičnosti studijskih programa, velik broj vanjskih suradnika (predavača) zaposlenih na visokim učilištima koji se teško odlučuju na mobilnost jer nemaju ugovor o radu te stav da iskustva Erasmusa na stranim sveučilištima potiču studente da odlaze stjecati više stupnjeve diploma u inozemstvo, a visoka učilišta bi ih željela zadržati. Podaci prikupljeni anketnim upitnikom vezani za prepreke koje su se pojavljivale u provedbi programa Erasmus pokazuju kako je najveća prepreka za provedbu programa Erasmus preopterećenost nastavnog osoblja satnicom i istraživačkim radom što sprječava odlazak na mobilnost. Gotovo 50% sudionika anketnog istraživanja naveli su kako je ta prepreka većinom ili izrazito izražena na ustanovi na kojoj su zaposleni. Nadalje, oko 45% sudionika navelo je kako je većinom ili izrazito izražena prepreka koja se odnosi na nedovoljan broj stipendija za podršku svim studentima zainteresiranima za Erasmus mobilnost. Oko jedne trećine sudionika kao prepreku za provedbu programa Erasmus ističe nedostatak administrativnog osoblja za učinkovitiju provedbu Erasmusa, premali broj kolegija na stranim jezicima da bi privukli strane studente, izostanak vrednovanja rada nastavnog osoblja na međunarodnim projektima, nedostatak financijskih sredstava ustanove za pokrivanje vlastitih troškova vezanih za Erasmus te nedostatak znanstveno-nastavnog osoblja koje bi bilo uključeno u provedbu Erasmusa. Oko četvrtine ispitanika navodi i nedostatak interesa među nastavnim osobljem za sudjelovanje u Erasmus mobilnosti za nastavnike te nemogućnost pronalaska zamjene predavaču ako i kad se odluči otići na mobilnosti.

Osnovni uvid temeljem rezultata istraživanja je taj da ustanove, nažalost, i na vlastitu štetu, program Erasmus koriste isključivo kao administrativni okvir, a ne kao inspiraciju za vlastiti razvoj. Jedan od važnijih načina na koji se postiže internacionalizacija jest 'olakšavanje' mobilnosti i u tom smislu radi se o administrativnim odlukama ili podršci administrativnom razvoju internih procedura koje olakšavaju mobilnost (Huisman i van der Wende, 2005). U tom području ima toliko prostora za poboljšanje koliko ima visokih učilišta. Uz više sluha, te pažljivijim i kvalitetnijim promišljanjem ishoda pojedinih aktivnosti (poput potpisivanja bilateralnih sporazuma i sl.), promišljanjem pravila i procedura, uspostavljanjem institucionalnog pamćenja kao i sustava nagrađivanja, uz veću proaktivnost i hrabrost uprava visokih učilišta te njihovo povjerenje i veću suradnju s vlastitim uredima za međunarodnu suradnju i Erasmus koordinatorima, a sve povezano s aktivnostima programa Erasmus, ustanove imaju priliku ne samo razviti svoju internacionalnu dimenziju već i svoju kvalitetu kako u nastavnom, istraživačkom, administrativnom tako i na koncu u javnom djelovanju. Bilo bi šteta da ju i u narednom ciklusu propuste iskoristiti.

2.4.6. LITERATURA

1. Beerkens, E. i dr. (2010). Indicator Projects on Internationalisation - Approaches, Methods and Findings. A report in the context of the European project »Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation« (IMPI). URL: <http://www.nuffic.nl/en/expertise/quality-assurance-and-internationalisation/indicators-for-mapping-and-profiling-internationalisation> (9.1.2015.) Dolenec, D. i Doolan, K. (2008). Prema povećanju akademske mobilnosti u Hrvatskoj: izvješće istraživanja o kapacitetima hrvatskih institucija visokog obrazovanja za provedbu programa Erasmus, u N. Šćukanec, ur., Povećanje mobilnosti hrvatske akademske zajednice: ulazak Hrvatske u program Erasmus. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
2. Cvitan, M., Doolan K., Farnell, T., Matković T. (2011.) Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku. U: Farnell, T. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja Erasmus Mobility Quality Tools (2010): EMQT Tools' Box. URL: http://www.emqt.org/images/stories/Outcomes_of_the_EMQT_Project_Tool_Box.pdf (9.2.2015.)
3. Klemenčič, M. i Flander, A. (2013). Evaluation of the impact of the Erasmus Programme on higher education in Slovenia. Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes. URL: http://www2.cmepius.si/en/files/cmepius/userfiles/publikacije/2014/Eval_en_Erasmus.pdf (9.1.2015)
4. Luijten-Lub, A., Van der Wende, M. i Huisman, J. (2005). On cooperation and competition: A comparative analysis of national policies for internationalization of higher education in seven Western European countries. *Journal of Studies in International Education*, 9(2), 147-163.
5. Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17.
6. Puzić, S., Dolenec, D. i Doolan, K. (2006). Social dimension of the Bologna Process and (Un)Equality of Chances of Getting High Education: Some Croatian Experiences. *Sociologija i prostor*, 44 (172/173), 243-260.
7. Scott, W.R. (2001). *Institutions and organizations*, 2nd. Thousand Oaks, CA: Sage.
8. Sweeney, S. (2012). *Going mobile: Internationalisation, mobility and the European Higher education area*. The Higher Education Academy, UK: British Council.
9. Šćukanec, ur. (2008). Povećanje mobilnosti hrvatske akademske zajednice: ulazak Hrvatske u program Erasmus, priručnik. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
10. Vossensteyn, H., Lanzendorf, U. i Souto-Otero, M. (2008). The impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, openness and internationalisation. Final report to the European Commission. European Commission. URL: <http://opus.bath.ac.uk/15867/1/impact08.pdf> (9.1.2015)
11. Van der Wende, M.C. (2001). Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14(3), 249-259.

BIOGRAFIJE ČLANOVA ISTRAŽIVAČKOG TIMA

Dr. sc. BRANKO ANČIĆ znanstveni je suradnik u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu gdje se bavi istraživanjima iz područja sociologije religije, sociologije zdravlja te sociologije održivog razvoja. Sudjelovao je u više domaćih i međunarodnih projekata te je stalni suradnik na kontinuiranom međunarodnom projektu International Social Survey Programme (ISSP). Do sada je objavio tri knjige i preko deset radova uglavnom u međunarodnim publikacijama. Izvršni je urednik časopisa Religion and Society in Central and Eastern Europe (RASCEE) te administrativni tajnik International Society for Sociology of Religion (ISSR). Sudjeluje i u nastavi na visokoškolskim ustanovama Sveučilišta u Zagrebu (Hrvatski studiji, Filozofski fakultet) te je od ak. god. 2014./2015. vanjski suradnik Katedre za sociologiju na Pravnom fakultetu. Član je upravnog odbora Foruma za slobodu odgoja (FSO) te dugogodišnji trener u području građanskog obrazovanja za osnovnoškolske i srednjoškolske nastavnike.

NIKOLA BAKETA (Vukovar, 1987.) diplomirao je 2011. godine na Central European University iz područja političke znanosti (s usmjerenjem na komparativnu politiku) te uz to ima i diplomu s Fakulteta političkih znanosti u Zagrebu (s usmjerenjem na javne politike). Doktorski studij Komparativne politike na FPZG-u započeo je 2012. godine te je stipendist NORGLOBAL istraživačkog projekta »Europske integracije u visokom obrazovanju i istraživanju na području Zapadnog Balkana«. Na Fakultetu političkih znanosti predavao je kao vanjski suradnik na predmetima Uvod u javne politike i Europeizacija javnih politika. Uz to, radio je i u Institutu za razvoj obrazovanja kao asistent za politike visokog obrazovanja. Područja njegovoga znanstvenog interesa su javne politike, politike u visokom obrazovanju, građanski odgoj i obrazovanje, promjena politika i razvoj institucija visokog obrazovanja.

Doc. dr. sc. Marija Brajdić VUKOVIĆ docentica je na Odjelu za sociologiju Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu te na diplomskom studiju sociologije predaje Kvalitativne metode, Analizu društvenog učinka i Sociologiju znanosti i tehnologije. Prethodno je deset godina provela na Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu gdje se, u okviru grupe za sociologiju znanosti i tehnologije, profilirala u istraživanjima povezanim s istraživačko-razvojnim potencijalom u Hrvatskoj te problemima karijernog razvoja istraživača u okviru hrvatskih znanstvenih i znanstveno-nastavnih institucija. Metodolog je društvenih istraživanja i istraživač znanosti i tehnologije te su njeni istraživački interesi prvenstveno u području inovacijskih metodoloških pristupa društvenim istraživanjima, te u tematskom smislu, u području istraživanja hrvatskoga akademskog sustava i akademskih karijera te praksi proizvodnje i korištenja različitih vrsta znanja u lokalnom i globalnom kontekstu.

Doc. dr. sc. Ksenija Klasnić (Zagreb, 1983.) diplomirala je 2007. godine jednopredmetni studij sociologije i dodatni studij društveno-humanističke informatike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a doktorirala 2014. godine s temom iz kvantitativne sociološke metodologije. Od 2008. godine zaposlena je kao znanstvena novakinja, a od 2016. godine kao docentica na Odsjeku za sociologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Na Odsjeku za sociologiju sudjeluje u izvođenju nastave na šest kolegija na preddiplomskom i diplomskom studiju, od kojih su pet na katedri za metodologiju. Područja njezina znanstveno-istraživačkog interesa su metodologija društvenih istraživanja, sociologija roda, sociologija obitelji, nasilje nad ženama i studentski aktivizam. Ima iskustvo rada na brojim znanstveno-istraživačkim, ali i primijenjenim projektima većeg i manjeg opsega na kojima se primarno bavi konstrukcijom anketnih upitnika te obradom i analizom prikupljenih podataka.

Rad i doprinos na ovoj studiji ujedno su mi predstavljali i izazov i zadovoljstvo. Mogu reći da sam u suradnji s osobama iz tima naučio puno o radu na tako obuhvatnoj temi, što će mi zasigurno biti pomoć u daljnjemu osobnom razvoju. Također, nadam se da će doprinos koji unosimo u ovo polje biti prepoznat te da smo pridonijeli razumijevanju ove kompleksne teme. Stoga, ovo vidim kao osobni i profesionalni rast, kao i podlogu za neke daljnje suradnje.

Analizirati učinak kompleksnog programa kao što je Erasmus bio je popriličan izazov, posebice u metodološkom smislu. No na koncu mi se čini da smo ipak uspjeli osvijetliti najvažnije dosege programa kao i njegove neiskorištene potencijale, posebice one koje on može imati u domeni internacionalizacije hrvatskih sveučilišta. Svakom znanstveniku i istraživaču posebno zadovoljstvo predstavlja mogućnost direktne aplikacije istraživačkih nalaza, izravne koristi istraživanja za dionike u sustavu, stoga se i ja nadam se da će nalazi, zaključci i smjernice koje budu slijedile iz ovog istraživanja biti koristan putokaz u daljnjem institucionalnom razvoju hrvatskih visokih učilišta.



_članovi istraživačkog tima: Nikola Baketa , doc. dr. sc Ksenija Klasnić i doc. dr. sc. Marija Brajdić Vuković



IV. PROVEDBA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE

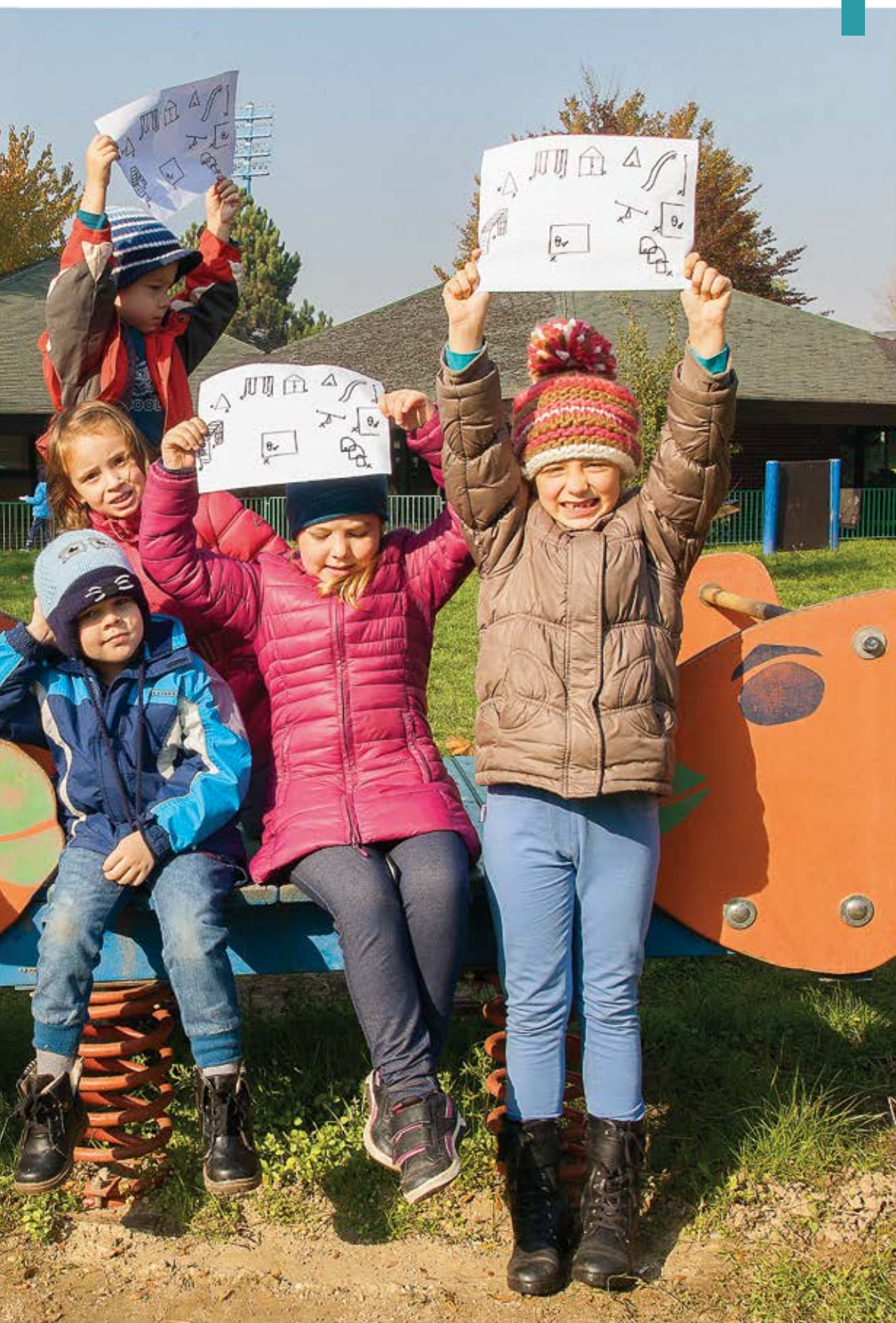
PROVEDBA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE – PRIMJERI USTANOVA I PROJEKATA

Ova publikacija pruža uvid u razne dimenzije Programa za cjeloživotno učenje. Želeći čitateljima obogatiti razumijevanje provedbe Programa u smislu provedenih projekata i zorno približiti njegov »život« u obrazovnim ustanovama, ovaj odjeljak provedbu Programa za cjeloživotno učenje oslikava prikazom deset ustanova korisnica putem njihovih najvrjednijih resursa - voditelja EU projekata i ostalih djelatnika, učenika, studenata i polaznika.

Pri odabiru deset reprezentativnih ustanova rukovodili smo se kriterijima tipološke raznorodnosti ustanova, kvalitetom i raznolikošću provedenih projekata te geografskom distribucijom. Premda su te ustanove svakako primjeri dobre prakse, predstavljanje njih i njihovih projekata pruža tek malen uvid u maštovite i inovativne projektne ideje i rezultate 1 691 projekta financiranog u okviru Programa za cjeloživotno učenje.

U razdoblju od 2009. do 2013. godine u svojstvu nositelja projekata ili partnera sudjelovalo je 410 organizacija iz Republike Hrvatske.





Dječji vrtić Čakovec samostalna je javna ustanova za njegu, odgoj i obrazovanje predškolske djece od godinu dana do polaska u školu. U svom sastavu ima 10 područnih odjela, ukupno 936 upisane djece raspoređene u 43 odgojne skupine. Uz redovite programe provode se programi javnih potreba (obogaćeni program rada s potencijalno darovitom djecom, program integracije djece s teškoćama u razvoju u redovite skupine, program rada s djecom romske nacionalne manjine, program rada predškole), različitih pedagoških koncepcija (program rada po načelima Montessori pedagogije, Waldorfski program), posebni programi (program obogaćen biblijskim sadržajima, program katoličkoga vjerskog odgoja) i kraći programi (program ranog učenja engleskog jezika).

**Internacionalizacija
obrazovanja znači
mogućnosti, razumijevanje,
povezivanje, prihvaćanje,
suradnju i razvoj.**

***Adrijana Višnjić Jevtić,
voditeljica projekta***

Projekt "What's Europe" imao je za cilj unapređivanje interkulturalnih kompetencija djece, odgojitelja i roditelja. Kroz aktivnosti primjerene djeci rane dobi dana je mogućnost učenja na nove, suvremene načine u suradnji s vršnjacima iz drugih europskih zemalja. Projekt se temeljio na sedam područja - igre, pjesme i plesovi, hrana, moda, običaji, priče i zemljopisna obilježja. Upoznajući dječju kulturu Norveške, Poljske, Češke i Slovačke, djeca su otkrivala vlastitu kulturu, sličnosti i razlike među kulturama i stvarala nova znanja. Takav vid učenja najviše je pridonio prihvaćanju i uvažavanju drugih i drugačijih te kao takav poslužio kao prevencija u razvoju stereotipa i predrasuda. Primjenom suvremenih tehnologija djeca su imala mogućnost posjetiti druge zemlje i upoznati se s vršnjacima. Projekt se pozitivno odrazio na sve sudionike. Djeca su proširila svoje spoznaje i postala svjesnija sličnosti i razlika u društvu. Odgojitelji su unaprijedili postojeće kompetencije i stekli nove vještine. Roditelji su učili zajedno s djecom i razvijali suradničke odnose s djecom i odgojiteljima.







Internacionalizacija obrazovanja trajan je proces razmjene ideja, vrijednosti, kultura, izvora znanja ali i svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa diljem planeta.

Internacionalizacijom obrazovanje postaje satelit koji kruži oko planeta, koji je besplatan, neograničenih kapaciteta i dostupan baš svima: bez obzira na dob, spol, vjersku i nacionalnu pripadnost. Taj satelit svojim signalima briše sve podjele i razlike među ljudima i svakome daje jednaku priliku i šansu za uspjeh!

*Marlena Bogdanović,
voditeljica projekta*



Škola je srce našeg malog mjesta. Smještena je između mora i planine Biokova, okružena malim, ali skladnim mediteranskim okolišem. Škola je to inovativnog i kreativnog duha, u kojoj rade stručni i kreativni učitelji koji kod učenika potiču želju za istraživanjem i stjecanjem novih znanja suvremenim metodama, sredstvima i oblicima rada. Ponosni smo na dobre rezultate u obrazovanju, na naše projekte razredne i predmetne nastave, na naš školski list Vrutak, na učeničku zadrugu Škrinjica i na brojne izvannastavne i humanitarne aktivnosti.

Čaroban svijet bajki Europe, osim OŠ Tučepi, okupio je po jednu osnovnu školu iz Njemačke, Francuske, Portugala, Rumunjske, Turske, Švedske i Grčke. Implementirajući projektne aktivnosti kroz sve nastavne predmete razredne nastave, u prvoj smo godini projekta proučavali bajke naše zemlje, a u drugoj bajke partnerskih zemalja. Simbol našeg projekta, lutka Eugenija, posjetila je sve partnerske škole i pritom vodila svoj dnevnik kojeg su pisali učenici. Tako je nastala nova, zajednička bajka-putopis o njezinim pustolovinama s likovima koje je susretala u svakoj partnerskoj zemlji.







**Internacionalizacija
obrazovanja ... nove prilike,
nova iskustva, nove
perspektive, inovativnost,
osobni i profesionalni razvoj,
kvaliteta, izazov, suradnja,
motivirani učenici.**

*Ivana Štiglec,
voditeljica projekta*

I. gimnazija Osijek je opća gimnazija koja djeluje od 1992. godine, a školu pohađa oko 600 učenika. Učenici redovito sudjeluju i osvajaju nagrade na raznim natjecanjima, ne samo na lokalnoj i državnoj, već i međunarodnoj razini (osvojeno prvo mjesto na međunarodnome školskom natjecanju Consumer Classroom, organiziranom od strane Europske komisije). Škola je svoju internacionalizaciju započela prije nekoliko godina kroz eTwinning i Comenius projekte, a nastavlja ju sada kroz program Erasmus+.

a) U projektu *Training for LIFE: Leadership Initiative for Europe* sudjelovalo je deset zemalja: Rumunjska, Poljska, Portugal, Litva, Latvija, Danska, Turska, Mađarska, Italija i Hrvatska. Cilj projekta bio je razviti kod učenika vještine upravljanja. Tijekom projekta nastalo je dvadeset nastavnih cjelina vezanih za podteme upravljanja, koje su podučavane u razredima svih deset partnerskih zemalja. U svakoj je partnerskoj školi osnovan CLIP klub - Klub za *leadership* inicijativu kroz projekte, koji je provodio praktične upravljačke i poduzetničke aktivnosti. Rad hrvatskog CLIP kluba nagrađen je godišnjom nagradom Volonterskog centra Osijek za doprinos školskom volontiranju.



b) Projekt *From Being a Citizen of a Country to Being a Citizen of the EU* istraživao je odnos između nacionalnog i europskog identiteta u školama iz Turske, Slovačke, Bugarske, Poljske, Italije, Španjolske i Hrvatske. Učenici su se bavili temama kao što su građanstvo, prava žena, demokracija, utjecaj članstva u EU na građane, a tijekom projekta nastale su brojne prezentacije, povijesne karte, mrežna stranica, nastavni materijali, plakati i brošure.







Obrtnička škola Koprivnica je srednja strukovna škola s preko 700 učenika i 96 zaposlenika. U 31 razrednom odjelu učenici se školuju za zanimanja iz područja elektrotehnike, računalstva, strojarstva, prehrane, ugostiteljstva, stolarstva i građevine. Godine 2002. i 2005. Škola je dobitnica nagrade »Šegrt Hlapić« za najbolju strukovnu školu u Hrvatskoj, a redovito uspješno sudjeluje u nizu projekata, smotri i natjecanja. Nastavničko vijeće škole dobitnik je nagrade Ponos Hrvatske 2015. za humanitarni rad. Od 2009. godine Škola se svake godine prijavljuje i provodi projekte EU-a te time jača kvalitetu obrazovanja.

Mogućnost učenika strukovnih zanimanja da razviju, upotpune i isprobaju svoja znanja i vještine u novim sredinama europskog okruženja bit je internacionalizacije obrazovanja. Prelaskom granica korača se u svijet novih spoznaja, iskustava, umrežavanja i održivog razvoja znanja i kompetencija kao temeljnih osobnih i društvenih vrijednosti.

***Dario Jembrek,
voditelj projekta***



Projekti u razdoblju 2009. – 2013.
 Od 2009. godine počinje europska priča mobilnosti učenika Obrtničke škole Koprivnica. Učenici soboslikari i stolari usavršavali su svoje vještine u Leipzigu kroz projekt mobilnosti pod nazivom "Dobri dusi starine". Godinu dana kasnije učenici zanimanja konobar boravili su u prestižnom hotelu u centru Budimpešte gdje su kroz projekt "Pladnjem preko granice" učili usluživati međunarodne goste. S 2011. na 2012. godinu elektrotehničari i tehničari za računalstvo 'klesali' su svoje vještine u Španjolskoj u sklopu projekta "Elektroni brišu granice". Godinu dana kasnije kuhari su ponovo posjetili Budimpeštu u sklopu projekta "Kuhajmo EUjedinjeni", a elektrotehničari su 2013./2014. u sklopu projekta "TehnoBahn znanja" okusili njemačku preciznost u praksi.

Projekt "TehnoBahn znanja"
 U šk. god. 2013./2014. Obrtnička škola Koprivnica provela je projekt mobilnosti pod nazivom "TehnoBahn znanja". Tim projektom osmero učenika, zanimanja elektrotehničar i tehničar za računalstvo, provelo je dva tjedna mobilnosti u Leipzigu gdje su u sklopu stručne prakse izrađivali i implementirali različite elektroničke sustave u električno karting vozilo. Proširivši znanja i vještine, isprobali su svoju kreativnost u izradi LED svjetla, punjača akumulatora, sustava upravljana elektromotorima i sl. Osim stručne prakse, učenici su imali prilike upoznati kulturne i turističke znamenitosti Leipziga i Berlina zaokruživši europsku ideju mobilnosti učenika strukovnih škola.





Ekonomska i turistička škola Daruvar je srednja strukovna škola koja obrazuje učenike za zanimanja hotelijersko-turistički tehničar, agroturistički tehničar, ekonomist, kuhar, konobar i prodavač. Ove školske godine škola ima 406 učenika i 66 zaposlenika. Najstarija smo srednjoškolska ustanova u Gradu Daruvaru s kontinuiranim radom od 1928. godine.

Sudjelujemo na državnim i međunarodnim natjecanjima poput Gastro i AEHT, na kojem smo u predstavljanju destinacija osvojili zlatnu medalju 2013. godine.

Prošle godine smo osvojili prvo mjesto na državnom natjecanju "Poslovni izazov". Među brojnim drugim projektima sudjelujemo i u dobrotvornim akcijama poput UNICEF-ovog projekta Škole za Afriku. Prva smo »Mirotvorna škola« u Republici Hrvatskoj, a naša učenička zadruga proizvodi nagrađivane medenjake i čokoladu.



Škola se nastoji uključiti u različite izvannastavne aktivnosti među kojima su tri Comenius projekta i Leonardo projekt koji je osvojio europsku zvjezdicu kao primjer dobre prakse. Osim toga, ugostili smo asistenticu iz Španjolske koja je u našoj školi boravila devet mjeseci te smo prisustvovali kontakt seminarima, pripremnim posjetima i individualnim usavršavanjima. Trenutačno smo partneri u 2 KA2 projekta *Inspiring and Developing Our Future Wealth Creators through Entrepreneurship*, u kojem je tema poduzetništvo i izrada poslovnog plana tvrtke te *Wine Environmental Studies ub European Regions*, koji se bavi proučavanjem povijesti uzgoja vinove loze u mediteranskim zemljama te vrstama vina.







Škola Dante osnovana je 1991. godine. Danas škola održava tečajeve talijanskog, engleskog, njemačkog i hrvatskog jezika za strance. Škola se ponosi interesantnom i domišljatom izvedbom nastave, a tome pridonose redovna usavršavanja nastavnika. Škola je izrazito aktivna i kod prijave europskih projekata, a o tome svjedoče i 32 odobrena projekta u sklopu kojih je organizirano više od 140 mobilnosti korisnika i nastavnika. Zahvaljujući dugogodišnjem iskustvu i postignućima, škola je 2009. godine dobila status ustanove te je pri Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta verificirala programe učenja stranih jezika.

**Internacionalizacija
je suradnja i partnerstvo,
odnos zasnovan na
ravnopravnosti, poštovanju
i demokratskim načelima.**

***Andrej Marušić,
voditelj projekta***



Grundtvig obrazovno partnerstvo "OLTRE"

Projekt OLTRE je posvećen razvijanju međukulturne suradnje i komunikacije kroz učenje talijanskog jezika. Projekt OLTRE okuplja partnere iz Hrvatske, Italije i Španjolske. Cilj projekta je poduprijeti ideju aktivnog starenja te sudionicima, koji su stariji od 50 godina, omogućiti da ostanu aktivni kroz učenje stranog jezika i stjecanje informatičkih vještina.

U sklopu programa upriličene su mobilnosti na Kanarske otoke i u Firencu u kojima su sudjelovali djelatnici i polaznici te je iz Dante-a ukupno otputovalo više od 30 osoba. Bez obzira na dobnu granicu svi sudionici mobilnosti nakon aktivnog sudjelovanja u projektu postali su korisnici elektroničke pošte i Facebook-a.







Internacionalizacija obrazovanja je međunarodno umrežavanje obrazovnih institucija s mogućnošću unapređenja sustava kvalitete i povećanja efikasnosti u postizanju ishoda učenja povezanih s potrebama tržišta rada. Dodatna je vrijednost obrazovnog procesa učiti i upoznati se s drugima i drugačijima.

*_Igor Šavlić,
voditelj projekta*

Pučko otvoreno učilište Obris je ustanova za obrazovanje odraslih koja od 2006. godine omogućuje odraslim osobama prekvalifikacije, osposobljavanja i stjecanje novih stručnih znanja. Kroz ugodna druženja na radionicama i stručnim predavanjima Učilište pruža ljudima potrebne informacije vezane uz posao i svakodnevni život. Obris radi na pet lokacija, trenutno zapošljava devet zaposlenika i surađuje s preko 90 profesora i stručnih suradnika. Do sada smo provodili 17 EU projekata kao nositelj, partner ili provoditelj edukacije.



U projektu »Složeni program obuke za trenere i menadžere u ruralnom turizmu« ostvarena je mobilnost profesora Igora Štavlića koji je pohađao program stručnog usavršavanja u Italiji - Potenza od 13. do 18. siječnja 2014. godine. Program je dizajniran za trenere i menadžere u ruralnom turizmu na kojem su uz teorijska znanja i radionice, obrađeni i posjećeni primjeri dobre prakse (mjesto Sant'Angelo le Fratte i Matera).







Internacionalizacija obrazovanja ...,
asocijacija koja se odmah pojavljuje –
mladi, kreativni, poduzetni studenti puni
samopouzdanja ulaze u naš ured i prepuni
dojmova pričaju o svojem iskustvu
stečenom u sklopu mobilnosti, s već
pregršt planova za budućnost!

*Maša Šašinka, mag. oec.,
Erasmus koordinatorica*

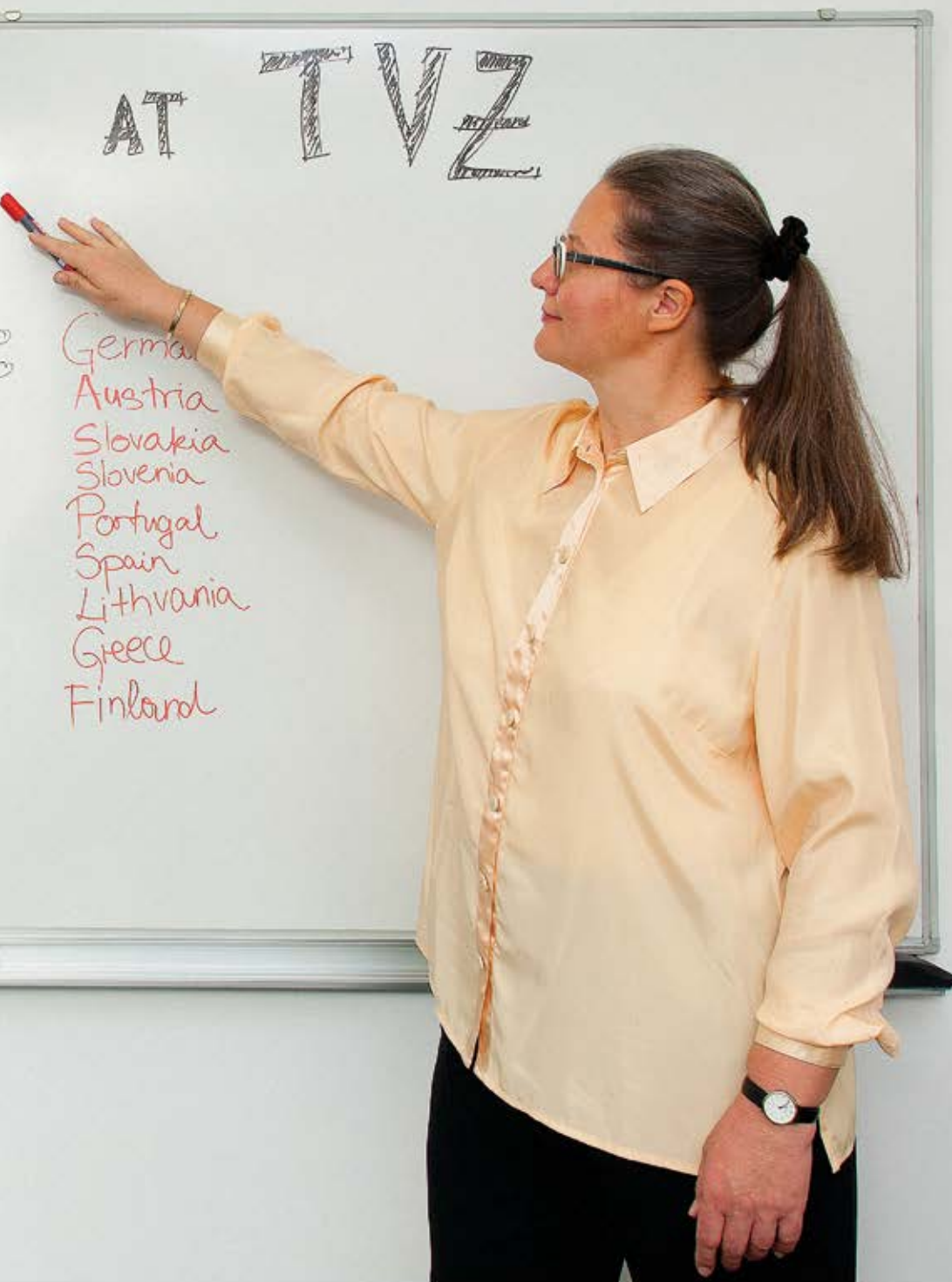


Sveučilište u Rijeci (SuRi) osnovano je 1973. godine. Danas integrira funkcije svojih petnaest sastavnica te osigurava njihovo usklađeno djelovanje. Misija mu je posvećena donošenju strateških i razvojnih odluka o brojnim pitanjima funkcioniranja akademske zajednice te kontinuirano poticanje međunarodne kompetitivnosti u svim područjima znanstvenoga, umjetničkoga i stručnog djelovanja. Kroz suradnju s gospodarstvom pridonosi sociokulturnoj tranziciji u društvo znanja. Vizija zacrtava ulazak SuRi-a među 500 europskih sveučilišta kroz dinamičan razvoj koji potiče mobilnost i istraživanje.

Sveučilište u Rijeci (SuRi) sudjeluje u Erasmusu od 2009. godine te je kroz sedam Erasmus projekata individualne mobilnosti u području VO 695 studenata i 140 članova osoblja SuRi-a boravilo na partnerskim inozemnim ustanovama u nekoj od zemalja članica EU. Također, SuRi je od 2011. godine ugostilo više od 400 dolaznih studenata i 200 članova osoblja. SuRi je sklopilo 337 Erasmus ugovora s partnerskim ustanovama te pokrenulo više od 400 kolegija na engleskom jeziku u cilju razvijanja internacionalizacije i međunarodnog duha na SuRi-u.

ERASMUS

PARTNER
INSTITUTIONS:



Internacionalizacija TVZ-a intenzivirala se upravo kroz LLP program. Erasmus je za nas inkubator za različite međunarodne suradnje naših djelatnika sa stranim partnerima te najčešće prvo iskustvo rada i studiranja u međunarodnom okruženju za naše studente.

_dr. sc. Sonja Zentner Pilinsky, prof.

Tehničko veleučilište u Zagrebu (TVZ) provodi stručne i specijalističke diplomske stručne studije iz područja elektrotehnike, graditeljstva, informatike, računarstva i strojarstva/mehatronike. Pod geslom “umijeće inženjerstva” na TVZ-u studira više od 4 000 studenata kojima svoja znanja i iskustvo prenosi više od 200 stalnih nastavnika i vanjskih suradnika. Briga za kvalitetu u svim aspektima djelovanja, otvaranje novih laboratorija, internacionalizacija te rad na stručnim projektima, čine danas TVZ.



Erasmus je prvi dao mogućnost mobilnosti studentima TVZ-a, nudeći im u početku šest, a potom do 20 partnerskih ustanova za studiranje. Kao Veleučilište, posebnu smo pažnju posvećivali mogućnosti odlaska studenata na stručnu praksu. Naši djelatnici svojim odlascima na mobilnost stjecali su nova iskustva u nastavi i usavršavali se u struci. Prvi dolazni studenti, kao i dolazni nastavnici, donijeli su u naše laboratorije i predavaonice istinsku “internacionalizaciju kod kuće”. Brz porast svih vidova mobilnosti svjedoči o Erasmusu kao važnom pokretaču internacionalizacije TVZ-a.







Internacionalizacija obrazovanja podrazumijeva suradnju i partnerstvo u nastavi i istraživanju, mobilnost, unaprjeđivanje kvalitete i interkulturalnih kompetencija studenata i nastavnika, inovativnost i kompetitivnost, razvoj europskog prostora obrazovanja i kretanje prema bolje integriranom tržištu rada.

**Mobilnost nam omogućuje da se osjećamo kao dio velike europske obitelji, da neprekidno učimo, stječemo i prenosimo iskustva u skladu s poznatom izrekom:
*putovanja prosvjetljuju mlade, a stariji postaju iskusniji.***

***_Renata Husinec,
Erasmus koordinatorica***

Visoko gospodarsko učilište u Križevcima samostalno je javno visoko učilište razvijeno na tradiciji najstarijega poljoprivrednog učilišta u jugoistočnoj Europi osnovanog u Križevcima 1860. godine. Učilište provodi Preddiplomski stručni studij Poljoprivreda (180 ECTS bodova), sa smjerovima *Bilinogojstvo*, *Zootehnika* i *Menadžment u poljoprivredi* te dva specijalistička diplomatska stručna studija (120 ECTS bodova) i to studij *Poljoprivreda sa smjerom Održiva i ekološka poljoprivreda* te studij *Menadžment u poljoprivredi*.

U razdoblju 2009.-2013./2014. Visoko gospodarsko učilište u Križevcima sklopilo je 14 međuinstitucijskih sporazuma s ustanovama u Bugarskoj, Češkoj, Finskoj, Francuskoj, Mađarskoj, Nizozemskoj, Portugalu, Sloveniji i Velikoj Britaniji. Učilište je ugovorilo 67 odlaznih mobilnosti u sklopu Programa za cjeloživotno učenje – Erasmus individualna mobilnost u iznosu od 82.129,17 eura, i to: 37 mobilnosti za studente i 30 mobilnosti za (ne)nastavno osoblje. Ostvareno je i sedam dolaznih mobilnosti nastavnika.





V. PRILOZI

PRILOG 1: POJMOVNIK

Razdoblje studija u inozemstvu (credit mobility) je privremena mobilnost u okviru studiranja na matičnom visokom učilištu sa svrhom stjecanja kreditnih bodova. Nakon razdoblja mobilnosti, student se vraća na matično visoko učilište kako bi završio studij. Razdoblje studija u inozemstvu (tzv. credit mobility) najčešće podrazumijeva studijski boravak, ali može se provesti i u drugom obliku, primjerice kao stručna praksa. (Izvor: Vodič za korisnike ECTS bodova, 2015.)

Mobilnost u svrhu stjecanja visokoškolske kvalifikacije (degree mobility) podrazumijeva odlazak na mobilnost u svrhu stjecanja diplome izvan matične države. Studenti se upisuju na studij izvan matične države na razdoblje mobilnosti od najmanje godinu dana. (Izvor: Vodič za korisnike ECTS bodova, 2015.)

Erasmus sveučilišna povelja (Erasmus University Charter – EUC) je pisani dokument kojeg odobrava *Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu* (EACEA). Erasmus sveučilišna povelja navodi temeljna načela kojih se ustanova treba pridržavati prilikom organiziranja i provedbe kvalitetne mobilnosti i suradnje, te navodi uvjete koje ustanova prihvaća radi osiguranja visoke kvalitete usluga i postupaka kao i pružanje pouzdanih i transparentnih informacija. (Izvor: Vodič kroz Program za cjeloživotno učenje 2013.) Postojale su tri vrste Erasmus sveučilišnih povelja, koje su u programu Erasmus+ (2014.-2020.) zamijenjene jedinstvenom Poveljom pod nazivom Erasmus Povelja u visokom obrazovanju (ECHE). Taj dokument pruža opći kvalitativni okvir za aktivnosti europske i međunarodne suradnje koje ustanove visokog obrazovanja mogu provoditi u okviru programa. U okviru Erasmus+ programa dodjela Povelje Erasmus za visoko obrazovanje preduvjet je za sve ustanove visokog obrazovanja koje se nalaze u jednoj od zemalja s popisa navedenog u nastavku, a koje se žele prijaviti za sudjelovanje u mobilnosti pojedinaca u svrhu učenja i/ili suradnji za inovacije i dobre prakse u okviru programa.

Erasmus Policy Statement je dokument koji je sastavni dio Erasmus sveučilišne povelje, a sadrži ciljeve u području internacionalizacije dotičnoga visokog učilišta. Nakon potpisivanja Erasmus sveučilišne povelje visoka su učilišta bila dužna objaviti dokument na svojim mrežnim stranicama.

Erasmus studentska mreža (Erasmus Student Network – ESN) je jedna od najvećih studentskih organizacija u Europi čiji je glavni cilj pružanje potpore Erasmus studentima na razmjeni i promicanje studentske mobilnosti. Krajem 2015. godine u Republici Hrvatskoj djeluje na šest najvećih sveučilišta, redom: ESN Zagreb, ESN Osijek, ESN Split, ESN Rijeka, ESN Dubrovnik i ESN Zadar. ESN uredi osnovani su pri sveučilištima.

Centralizirane aktivnosti Programa za cjeloživotno učenje (Multilateralni projekti, Mreže i Prateće mjere, Transverzalni program (osim Studijskih posjeta) i Jean Monnet program) bile su u nadležnosti *Izvršne agencije za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu* (EACEA) sa sjedištem u Bruxellesu, dok je za decentralizirane aktivnosti (mobilnost i partnerstva) bila nadležna *Agencija za mobilnost i programe Europske unije* (AMPEU) sa sjedištem u Zagrebu.

Erasmus koordinator je osoba imenovana od strane visokog učilišta odgovorna za komunikaciju s AMPEU-om kao i sa sastavnicama svojeg visokog učilišta radi uspješne i pravilne provedbe programa Erasmus. Erasmus koordinator je najčešće član administrativnog osoblja s ovlastima izvješćivanja/pružanja informacija Agenciji. Na sveučilištima postoje jedan centralni Erasmus koordinator koji koordinira provedbu programa Erasmus na razini cijelog sveučilišta te fakultetski Erasmus koordinatori koji koordiniraju provedbu programa Erasmus na razini fakulteta.

ECTS koordinator - uloga i djelokrug poslova ECTS koordinatora uređeni su općim aktima visokih učilišta. ECTS koordinatori, između ostaloga, informiraju studente i nastavnike o ECTS

sustavu što uključuje i provjeru jesu li studijski program i opis kolegija koje je student odabrao na inozemnoj ustanovi u okviru nekog programa međunarodne mobilnosti kompatibilni sa studijskim programom na matičnoj ustanovi. ECTS koordinator često preuzima koordinira aktivnosti vezane uz provedbu programa Erasmus na sveučilišnim sastavnicama (fakultetima).

ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) – Europski sustav prikupljanja i prenošenja kredita (bodova) sustav je prikupljanja i prenošenja bodova usmjeren prema studentu (učeniku), a temelji se na razvidnosti rezultata ili ishoda učenja i samih procesa učenja. Cilj uvođenja tog sustava je olakšati planiranje, provođenje, priznavanje i vrednovanje kvalifikacija i jedinica učenja, kao i studentske mobilnosti. ECTS bodovi temelje se na radnom opterećenju koje se zahtijeva od studenata radi stjecanja očekivanih rezultata učenja (Izvor: MZO).

Sveučilišta su visoka učilišta koja osnivaju i provode sveučilišne studije u najmanje dva znanstvena i/li umjetnička područja u većem broju polja. Iznimno, sveučilišta mogu također izvoditi stručne studije. Sveučilišta mogu imati sastavnice koje su pravne osobe koje se zovu fakulteti ili umjetničke akademije. Sveučilišta i njihove sastavnice izvode studijske programe i provode znanstvene djelatnosti, kao i druge stručne i umjetničke djelatnosti. **Veleučilišta i visoke škole** su visoka učilišta koja izvode stručne studije. Te dvije vrste visokih učilišta razlikuju se u opsegu programa koje izvode: veleučilišta su visoke škole koje izvode barem tri različita studija iz barem tri različita znanstvena polja. Njihova je misija pružati studentima stručno obrazovanje s naglaskom primjene u praksi i uobičajeno uključuju praktičan rad. Javna sveučilišta osnivaju se zakonom, javna veleučilišta i visoke škole osnivaju se uredbom Vlade Republike Hrvatske, dok se privatna visoka učilišta osnivaju odlukom osnivača (izvor: MZOŠ, 2008.¹).

Dopunska isprava o studiju (Diploma Supplement) je dokument koji sadrži podatke i odredbe koje nisu navedene u diplomi/svjedodžbi/potvrdi. Dopunska isprava o studiju se stječe nakon završetka određenoga studijskog programa, a važna je za razumijevanje programa završenog studija i postignute razine obrazovanja (Izvor: MZOŠ, 2008.).

Inkluzivno obrazovanje - obrazovanje koje se temelji na prihvaćanju različitosti učenika, poštivanju različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanju uvjeta i potpore za optimalan razvoj učenika i izjednačavanju mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja. Inkluzija, u obrazovnom procesu, podrazumijeva uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita, te koja zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i tehnike komunikacije.

Dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama - dijete s teškoćama – dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu, kao i darovito dijete – dijete kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja uključeno u jasličke i vrtičke programe predškolskog odgoja i naobrazbe (izvor: Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, stavak 2. članak 2.)

Učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama - učenik koji ima teškoće u učenju, znatno veće od svojih vršnjaka, zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovanja podrška. Jednako tako, učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra se svaki daroviti učenik koji trajno postiže natprosječne rezultate uvjetovanje visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanje u jednome ili više područja te je takvom učeniku, zbog toga, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. (izvor: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, članak 62.)

1, Dopunska isprava o studiju: upute, pravila i ogledni primjeri. u: Turšić V., Juroš L. Zagreb (2008.). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Daroviti učenik - učenik kojem je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja, i koji je iznadprosječnih intelektualnih, ili akademskih, ili stvaralačkih, ili psihomotornih sposobnosti. (izvor: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, članak 63. i 64.)

Učenik s teškoćama - učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno i učinkovito sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu na ravnopravnoj osnovi s ostalim učenicima, a proizlaze ponajprije iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, a potom i otežanog svladavanja nastavnih sadržaja (u učenju) ili otežane prilagodbe školskim zadacima i aktivnostima (emocionalne smetnje i smetnje u ponašanju). Učenici s teškoćama su: (1) učenici s teškoćama u razvoju, (2) učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, (3) učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. (izvor: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, članak 65.)

Studenti s posebnim potrebama (programska definicija) prilikom prijave za potporu u okviru decentraliziranih aktivnosti Programa za cjeloživotno učenje, osoba s posebnim potrebama definira se kao potencijalni sudionik čije je fizičko, mentalno ili zdravstveno stanje takvo da sudjelovanje u aktivnosti projekta/mobilnosti ne bi bilo moguće bez dodatne financijske potpore.

Studenti s invaliditetom - studenti s oštećenjima vida i sluha, motoričkim poremećajima, kroničnim bolestima, specifičnim teškoćama učenja (disleksija i ADHD) te studenti s psihičkim bolestima i poremećajima. (Izvor: Šlehan Ferić M., ur., 2012.²)

Osobe s manje mogućnosti (programska definicija) u okviru programa Mladi na djelu i Programa za cjeloživotno učenje, osobe s manje mogućnosti smatraju se one osobe koje zbog obrazovnih, socijalnih, ekonomskih, mentalnih, fizičkih, kulturalnih ili zemljopisnih razloga ne mogu ostvariti sve svoje potencijale jer su im mnoge mogućnosti nedostižne.

Financijska potpora za organizaciju mobilnosti (eng. organisational support) - financijska potpora koja se dodjeljuje organizacijama korisnicima Programa za cjeloživotno učenje u svrhu potpore aktivnostima koje poboljšavaju kvalitetu provedbe Programa poput tiskanja promotivnih i informativnih materijala, pružanja jezične podrške sudionicima mobilnosti, provedbu istraživanja povezanih sa sudjelovanjem u Programu i sl.

Združeni studiji (joint studies) - integrirani program koji je zajednički razvilo ili akreditiralo više visokih učilišta a može voditi ka stjecanju dvostruke/višestruke ili zajedničke kvalifikacije. (Izvor: Vodič za ECTS korisnike, 2015.)

Združena kvalifikacija (joint degree) - isprava o naobrazbi dodijeljena od strane visokih učilišta koja provode združene studije (joint studies). (Izvor: Vodič za ECTS korisnike, 2015.)

2, Čavić V., Farnell T., Ferić Šlehan M., Pavlović N., Vučijević D. (2012.) Studenti s invaliditetom: međunarodna mobilnost studenata. U: Ferić Šlehan, M. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

PRILOG 2: ANKETNI UPITNIK ZA SEKTORSKE PROGRAME COMENIUS, GRUNDTVIG I LEONARDO DA VINCI

Poštovani/a,

ovim anketnim upitnikom prikupljamo informacije i Vaše dojmove o utjecaju projekata iz **Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig)** na Vašu instituciju.

Anketa se provodi u četiri tipa institucija: dječjim vrtićima, osnovnim školama, srednjim školama i ustanovama za obrazovanje odraslih. Iz tog razloga, u njoj koristimo sljedeće termine s navedenim značenjima:

- **institucija** = dječji vrtić, osnovna škola, srednja škola ili ustanova za obrazovanje odraslih u kojoj ste trenutno zaposleni
- **polaznici odgojno-obrazovnih programa** = djeca, učenici, polaznici programa za obrazovanje odraslih
- **odgojno-obrazovni djelatnici** = odgajatelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici, predavači

Svi prikupljeni podaci analizirat će se grupno, a ne po pojedinačnim institucijama te Vam jamčimo povjerljivost prikupljenih podataka.

Predviđeno vrijeme ispunjavanja upitnika je 20-30 minuta.

Na kraju ispunjavanja upitnika pritisnite gumb „Pošalji“ na dnu ekrana.

1. Molimo Vas da označite koja je Vaša trenutna pozicija u instituciji:

1. Ravnatelj/ica
2. Nastavnik/ica, učitelj/ica, odgajatelj/ica
3. Stručni suradnik/ica
4. Administrativno osoblje

2. Koja je bila Vaša uloga u projektu/ima koje je Vaša institucija provela u okviru sektorskih programa Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig?

1. Sudionik/ica projekta
2. Nesudionik/ica projekta

3. Jeste li Vi osobno bili koordinator/ica nekog projekta iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig):

1. Da
2. Ne

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

4. Jeste li vi osobno proveli razdoblje mobilnosti u drugoj europskoj zemlji uz potporu iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig)?

1. Da
2. Ne

Definicija mobilnosti: Boravak u drugoj zemlji sudionici Programa radi pohađanja nastave, stjecanja radnog iskustva, provedbe ostalih aktivnosti vezanih uz učenje, podučavanje ili osposobljavanje te srodne administrativne aktivnosti.

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

5. Koliko godina radnog staža imate u odgojno-obrazovnom sustavu?

1. Ukupno: _____
2. U instituciji u kojoj ste trenutno zaposleni: _____

6. Vrsta obrazovne institucije u kojoj ste trenutno zaposleni:

1. Dječji vrtić
2. Osnovna škola
3. Srednja škola
4. Ustanova za obrazovanje odraslih

7. Označite koji od navedenih tipova školskih programa postoje u Vašoj školi: (moguće više odgovora)

1. Gimnazijski
2. Tehnički i srodni četverogodišnji programi
3. Trogodišnji strukovni programi (industrijski i obrtnički)
4. Umjetnički programi
5. Programi za mladež s teškoćama u razvoju

Uvjet: zaposlenici srednjih škola (odgovor 3 na pitanje 6)

8.1 Označite dječji vrtić u kojem ste trenutno zaposleni:

Napomena: Dječji vrtići poredani su po abacedi prema nazivu, a u zagradi je naveden grad/mjesto u kojem se vrtić nalazi.

1. Dječji vrtić Čakovec (Čakovec)
2. Dječji vrtić Čigra (Zagreb)
3. Dječji vrtić Dječji svijet (Varaždin)
4. Dječji vrtić Gajnice (Zagreb)
5. Dječji vrtić Grlica (Bilje)
6. Dječji vrtić Iskrice (Zagreb)
7. Dječji vrtić Matije Gupca (Zagreb)
8. Dječji vrtić Medveščak (Zagreb)
9. Dječji vrtić Obzori (Zagreb)

10. Dječji vrtić Rijeka (Rijeka)
11. Dječji vrtić Rin Tin Tin (Pula)
12. Ostalo: _____

Uvjet: zaposlenici dječjih vrtića (odgovor 1 na pitanje 6)

8.2 Označite osnovnu školu u kojoj ste trenutno zaposleni:

Napomena: Škole su poredane po abecedi prema nazivu, a u zagradi je naveden grad/ mjesto u kojem se škola nalazi.

1. I. osnovna škola Bjelovar (Bjelovar)
2. I. osnovna škola Varaždin (Varaždin)
3. II. osnovna škola Bjelovar (Bjelovar)
4. Centar za odgoj i obrazovanje "Tomislav Špoljar" (Varaždin)
5. Osnovna škola "Vladimir Gortan" (Rijeka)
6. Osnovna škola "Blaž Tadijanović" (Slavonski Brod)
7. Osnovna škola "Braća Radić" (Koprivnica)
8. Osnovna škola "Ivan Goran Kovačić" (Đakovo)
9. Osnovna škola "Kardinal Alojzije Stepinac" (Krašić)
10. Osnovna škola "Podrute" (Novi Marof)
11. Osnovna škola "Retfala" (Osijek)
12. Osnovna škola "Stjepan Radić" Oprisavci (Oprisavci)
13. Osnovna škola "Vežica" (Rijeka)
14. Osnovna škola "Vitomir Širola-Pajo" (Nedešćina)
15. Osnovna škola "Vladimir Nazor" (Duga Resa)
16. Osnovna škola "Vladimir Nazor" (Križevci)
17. Osnovna škola "Vladimir Nazor" (Ploče)
18. Osnovna škola "Spinut" (Split)
19. Osnovna škola „Antun Nemčić Gostovinski“ (Koprivnica)
20. Osnovna škola „Milan Brozović“ (Kastav)
21. Osnovna škola „Prof. Blaž Mađer“ Novigrad Podravski (Novigrad Podravski)
22. Osnovna škola Ante Kovačića (Zlatar)
23. Osnovna škola Antuna Bauera (Vukovar)
24. Osnovna škola Antuna i Ivana Kukuljevića (Varaždinske Toplice)
25. Osnovna škola Augusta Šenoje (Zagreb)
26. Osnovna škola Bartola Kašića (Vinkovci)
27. Osnovna škola Bilje (Bilje)
28. Osnovna škola Bisag (Bisag)
29. Osnovna škola Borovje (Zagreb)
30. Osnovna škola braće Radića (Bračević)

31. Osnovna škola Bratoljuba Klaića (Bizovac)
32. Osnovna škola Brodarica (Brodarica)
33. Osnovna škola don Lovre Katića (Solin)
34. Osnovna škola don Mihovila Pavlinovića (Podgora)
35. Osnovna škola Dore Pejačević (Našice)
36. Osnovna škola Dubrava (Zagreb)
37. Osnovna škola Eugena Kumičića (Slatina)
38. Osnovna škola Frana Krste Frankopana (Zagreb)
39. Osnovna škola Gornji Mihaljevec (Macinec)
40. Osnovna škola Gradac (Gradac)
41. Osnovna škola Horvati (Zagreb)
42. Osnovna škola Hugo Badalić (Slavonski Brod)
43. Osnovna škola Ivan Goran Kovačić Čepić (Kršan)
44. Osnovna škola Ivana Gorana Kovačića (Staro Petrovo Selo)
45. Osnovna škola Ivana Mažuranića (Vinkovci)
46. Osnovna škola Ivana Zajca (Rijeka)
47. Osnovna škola Ivane Brlić Mažuranić (Koška)
48. Osnovna škola Ive Andrića (Zagreb)
49. Osnovna škola Jagode Truhelke (Osijek)
50. Osnovna škola Josipa Kozarca (Semeljci)
51. Osnovna škola Julija Kempfa (Požega)
52. Osnovna škola Julija Klovića (Zagreb)
53. Osnovna škola Jurja Dobrile Rovinj (Rovinj)
54. Osnovna škola Kamen-Šine (Split)
55. Osnovna škola Koprivnički Bregi (Koprivnički Bregi)
56. Osnovna škola Kustošija (Zagreb)
57. Osnovna škola Lauder - Hugo Kon (Zagreb)
58. Osnovna škola Lijepa naša (Tuhelj)
59. Osnovna škola Ludina (Velika Ludina)
60. Osnovna škola Luka (Sesvete)
61. Osnovna škola Ljudevita Modeca (Križevci)
62. Osnovna škola Marije i Line (Umag)
63. Osnovna škola Marjan (Split)
64. Osnovna škola Matije Gupca (Gornja Stubica)
65. Osnovna škola Nedelišće (Nedelišće)
66. Osnovna škola Nikole Tesle (Zagreb)
67. Osnovna škola Pantovčak (Zagreb)

68. Osnovna škola Petra Krešimira IV. (Šibenik)
69. Osnovna škola Petrijanec (Petrijanec)
70. Osnovna škola Podmurvice (Rijeka)
71. Osnovna škola Prečko (Zagreb)
72. Osnovna škola Prelog (Prelog)
73. Osnovna škola prof. Franje Viktora Šignjara Virje (Virje)
74. Osnovna škola Pučišća (Pučišća)
75. Osnovna škola Pušća (Donja Pušća)
76. Osnovna škola Selca (Selca)
77. Osnovna škola Sesevetska Sopnica (Sesvete)
78. Osnovna škola Stjepana Radića (Brestovec Orehovički)
79. Osnovna škola Strahoninec (Strahoninec, Čakovec)
80. Osnovna škola Šemovec (Šemovec)
81. Osnovna škola Tin Ujević (Osijek)
82. Osnovna škola Tina Ujevića (Zagreb)
83. Osnovna škola Trilj (Trilj)
84. Osnovna škola Trnsko (Zagreb)
85. Osnovna škola Trstenik (Split)
86. Osnovna škola Tučepi (Tučepi)
87. Osnovna škola Veli Vrh Pula (Pula)
88. Osnovna škola Veliki Bukovec (Veliki Bukovac)
89. Škola za odgoj i obrazovanje - Pula (Pula)
90. Talijanska osnovna škola - Scuola elementare Italiana (Novigrad)
91. Ostalo: _____

Uvjet: zaposlenici osnovnih škola (odgovor 2 na pitanje 6)

8.3. Označite srednju školu u kojoj ste trenutno zaposleni:

Napomena: Škole su poredane po abecedi prema nazivu, a u zagradi je naveden grad/mjesto u kojem se škola nalazi.

1. I. gimnazija Osijek (Osijek)
2. I. tehnička škola Tesla (Zagreb)
3. II. gimnazija Osijek (Osijek)
4. III. gimnazija Osijek (Osijek)
5. Ekonomska i turistička škola Daruvar (Daruvar)
6. Ekonomska i upravna škola Osijek (Osijek)
7. Ekonomska škola Mije Mirkovića (Rijeka)
8. Ekonomsko-birotehnička škola Slavonski Brod (Slavonski Brod)
9. Ekonomsko-turistička škola Karlovac (Karlovac)

10. Elektrostrojarska obrtnička škola (Zagreb)
11. Elektrostrojarska škola Varaždin (Varaždin)
12. Elektrotehnička i prometna škola Osijek (Osijek)
13. Elektrotehnička škola (Zagreb)
14. Elektrotehnička škola Split (Split)
15. Gimnazija Andrije Mohorovičića Rijeka (Rijeka)
16. Gimnazija Antuna Gustava Matoša (Zabok)
17. Gimnazija Bernardina Frankopana (Ogulin)
18. Gimnazija Dr. Ivana Kranjčeva Đurđevac (Đurđevac)
19. Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile (Pazin)
20. Gimnazija Matije Antuna Reljkovića Vinkovci (Vinkovci)
21. Glazbena škola Ivana Matetića-Ronjgova Pula (Pula)
22. Glazbena škola Vatroslava Lisinskog (Bjelovar)
23. Gospodarska škola Buje - Istituto professionale Buje (Buje)
24. Gospodarska škola Čakovec (Čakovec)
25. Gospodarska škola Varaždin (Varaždin)
26. Graditeljsko-geodetska škola Osijek (Osijek)
27. Hotelijersko-turistička škola (Zagreb)
28. Industrijsko-obrtnička škola (Slavonski Brod)
29. Industrijsko-obrtnička škola Pula (Pula)
30. Industrijsko-obrtnička škola Slatina (Slatina)
31. Industrijsko-obrtnička škola Virovitica (Virovitica)
32. Klasična gimnazija Zagreb
33. Klesarska škola (Pučišća)
34. Medicinska škola Osijek (Osijek)
35. Mješovita industrijsko-obrtnička škola Karlovac (Karlovac)
36. Obrtnička škola (Split)
37. Obrtnička škola Koprivnica (Koprivnica)
38. Obrtnička škola za osobne usluge (Zagreb)
39. Obrtničko-industrijska škola Imostski (Imotski)
40. Poljoprivredno šumarska škola Vinkovci (Vinkovci)
41. Pomorska škola (Split)
42. Prirodoslovna škola Karlovac (Karlovac)
43. Prirodoslovna škola Vladimira Preloga (Zagreb)
44. Prirodoslovna tehnička škola Split (Split)
45. Privatna srednja ekonomska škola INOVA s pravom javnosti (Zagreb)
46. Privatna umjetnička gimnazija s pravom javnosti (Zagreb)

47. Prva riječka hrvatska gimnazija (Rijeka)
48. Prva srednja informatička škola s pravom javnosti (Zagreb)
49. Srednja strukovna škola Vinkovci (Vinkovci)
50. Srednja škola "Arboretum Opeka" Marčan (Vinica)
51. Srednja škola "Ivan Švear" (Ivanić Grad)
52. Srednja škola "Jure Kaštelan" Omiš (Omiš)
53. Srednja škola "Vladimir Gortan" Buje (Buje)
54. Srednja škola Antun Matijašević Karamaneo (Vis)
55. Srednja škola Ban Josip Jelačić (Zaprešić)
56. Srednja škola Bedekovčina (Bedekovčina)
57. Srednja škola Dalj (Dalj)
58. Srednja škola Dugo Selo (Dugo Selo)
59. Srednja škola Glina (Glina)
60. Srednja škola Koprivnica (Koprivnica)
61. Srednja škola Mate Blažine (Labin)
62. Srednja škola Matije Antuna Reljkovića (Slavonski Brod)
63. Srednja škola Oroslavje (Oroslavje)
64. Srednja škola Tina Ujevića (Kutina)
65. Srednja škola Valpovo (Valpovo)
66. Srednja škola Zvane Črnje (Rovinj)
67. Strojarska tehnička škola Fausta Vrančića (Zagreb)
68. Strojarska tehnička škola Osijek (Osijek)
69. Škola za cestovni promet (Zagreb)
70. Škola za dizajn, grafiku i održivu gradnju Split (Split)
71. Škola za medicinske sestre Vinogradska (Zagreb)
72. Škola za modu i dizajn (Zagreb)
73. Škola za montažu instalacija i metalnih konstrukcija (Zagreb)
74. Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu Pula (Pula)
75. Škola za umjetnost, dizajn, grafiku i odjeću Zabok (Zabok)
76. Talijanska srednja škola Rovinj - Scuola media superiore italiana Rovigno (Rovinj)
77. Tehnička škola Čakovec (Čakovec)
78. Tehnička škola Požega (Požega)
79. Tehnička škola Sisak (Sisak)
80. Tehnička škola Slavonski Brod (Slavonski Brod)
81. Tehnička škola Šibenik (Šibenik)
82. Turističko-ugostiteljska škola (Split)
83. Turističko-ugostiteljska škola Antona Štifanića (Poreč)

84. Ženska opća gimnazija Družbe sestara milosrdnica s pravom javnosti (Zagreb)

85. Ostalo: _____

Uvjet: zaposlenici srednjih škola (odgovor 3 na pitanje 6)

8.4. Označite ustanovu za obrazovanje odraslih u kojoj ste trenutno zaposleni:

1. Pučko otvoreno učilište Koprivnica
2. Pučko otvoreno učilište Libar
3. Pučko otvoreno učilište Obris
4. Pučko otvoreno učilište Pula
5. Pučko otvoreno učilište Samobor
6. Pučko otvoreno učilište Varaždin
7. Pučko otvoreno učilište Zagreb
8. Škola stranih jezika Žiger
9. Ustanova za obrazovanje odraslih Dante
10. Ustanova za obrazovanje odraslih Galbanum
11. Ostalo: _____

Uvjet: zaposlenici ustanova za obrazovanje odraslih (odgovor 4 na pitanje 6)

9. Koji predmet predajete? (nije obavezno pitanje)

Uvjet: Odgovor 2 ili 3 na pitanje 1 i odgovor 2, 3 ili 4 na pitanje 6.

10. Molimo Vas da navedete koliko zaposlenika radi u Vašoj instituciji:

1. do 10
2. 11 do 25
3. 26 do 50
4. 51 do 75
5. 76 do 100
6. 101 do 150
7. Više od 150

Uvjet: ravnatelji (odgovor 1 na pitanje 1)

11. Molimo Vas da navedete koliko je trenutno polaznika (djece, učenika) odgojno-obrazovnih programa u Vašoj instituciji:

1. do 50
2. 51 do 100
3. 101 do 150
4. 151 do 200

- 5. 201 do 300
- 6. 301 do 400
- 7. 401 do 500
- 8. Više od 500

Uvjet: ravnatelji (odgovor 1 na pitanje 1)

12. Koliko je projekata iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) vaša institucija finalizirala* u razdoblju do 2009. do kraja 2014. godine?

- 1. Jedan
- 2. Dva
- 3. Tri
- 4. Četiri
- 5. Pet
- 6. Više od 5

Napomene:

- (*) Finaliziran projekt je onaj projekt iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) kojeg je Vaša institucija provela i za njega predala završno izvješće Agenciji za mobilnost i programe EU.
- Ovdje treba ubrojiti i sve projekte individualne mobilnosti (npr. Stručna usavršavanja, Pripremni posjeti i sl.).

Ovdje se NE ubrajaju projekti u okviru novog Erasmus+ programa.

Uvjet: ravnatelji (odgovor 1 na pitanje 1)

13. Označite tko je sve sudjelovao u tim projektima: (više odgovora)

- 1. odgojno-obrazovno osoblje
- 2. administrativno osoblje
- 3. polaznici programa (djeca, učenici)

Uvjet: ravnatelji (odgovor 1 na pitanje 1)

14. Navedite (približan) broj osoba odgojno-obrazovnog osoblja u Vašoj instituciji koje su sudjele u nekom od projekata Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) u razdoblju do 2009. do kraja 2014. godine: _____

Uvjet: ravnatelji (odgovor 1 na pitanje 1) i odgovor 1 na pitanje 13

15. Navedite (približan) broj osoba administrativnog osoblja u Vašoj instituciji koje su sudjele u nekom od projekata Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) u razdoblju do 2009. do kraja 2014. godine: _____

Uvjet: ravnatelji (odgovor 1 na pitanje 1) i odgovor 2 na pitanje 13

- 16. Navedite (približan) broj polaznika programa u Vašoj instituciji (djece, učenika) koji su sudjelovali u nekom od projekata Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) u razdoblju do 2009. do kraja 2014. godine: _____**

Uvjet: ravnatelj (odgovor 1 na pitanje 1) i odgovor 3 na pitanje 13

- 17. Osim projekata iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig), je li Vaša institucija u razdoblju od 2009. do 2014. godine sudjelovala u drugim projektima međunarodne mobilnosti, cjeloživotnog učenja i/ili međusektorske suradnje?**

1. Da
2. Ne

Uvjet: ravnatelj (odgovor 1 na pitanje 1)

- 18. U koliko projekata iz Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) ste Vi osobno sudjelovali?**

3. Jednom
4. Dva
5. Tri
6. Četiri
7. Pet
8. Više od 5

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

- 19. U kojem od sektorskih programa je Vaša obrazovna institucija sudjelovala?**

1. Comenius
2. Leonardo da Vinci
3. Grundtvig
4. Transverzalni program (Studijski posjeti)

Uvjet: ravnatelj (odgovor 1 na pitanje 1)

- 20. U kojem od sektorskih programa ste Vi osobno sudjelovali?**

1. Comenius
2. Leonardo da Vinci
3. Grundtvig
4. Transverzalni program (Studijski posjeti)

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

- 21. U kojim aktivnostima Comenius programa ste Vi osobno sudjelovali?**

1. COMENIUS - pripremni posjeti

2. COMENIUS - asistenti
3. COMENIUS - ugošćivanje Comenius asistenata (ŠKOLE DOMAĆINI)
4. COMENIUS - individualna mobilnost učenika
5. COMENIUS - stručno usavršavanje nastavnika i nenastavnog osoblja (IST)
6. COMENIUS - multilateralna školska partnerstva
7. COMENIUS - bilateralna školska partnerstva
8. COMENIUS - Regio partnerstva

Uvjet: odgovor 1 na pitanje 20

22. U kojim aktivnostima Leonardo da Vinci programa ste Vi osobno sudjelovali?

1. Leonardo da Vinci - potvrda za mobilnost
2. Leonardo da Vinci - pripremni posjeti
3. Leonardo da Vinci IVT - početno strukovno osposobljavanje
4. Leonardo da Vinci PLM - osobe na tržištu rada
5. Leonardo da Vinci VETPRO - stručnjaci za strukovno obrazovanje i osposobljavanje
6. Leonardo da Vinci - partnerstva
7. Leonardo da Vinci - prijenos inovacija
8. Leonardo da Vinci - razvoj inovacija

Uvjet: odgovor 2 na pitanje 20

23. U kojim aktivnostima Grundtvig programa ste Vi osobno sudjelovali?

1. GRUNDTVIG - pripremni posjeti
2. GRUNDTVIG - posjeti i razmjene osoblja uključenog u obrazovanje odraslih (VIS)
3. GRUNDTVIG - asistenti (ASS)
4. GRUNDTVIG - stručno usavršavanje osoblja uključenog u obrazovanje odraslih (IST)
5. GRUNDTVIG - radionice
6. GRUNDTVIG - obrazovna partnerstva
7. GRUNDTVIG - volonterski projekti za starije

Uvjet: odgovor 3 na pitanje 20

24. Na koji način ste Vi osobno bili informirani o projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig)? (moguće više odgovora)

1. Ni na koji način
2. Samoinicijativno (pretraživanje interneta, odlazak na info dane organizirane od strane AMPEU-a, i sl.)
3. Od strane ravnatelja

4. Razgovor s kolegama u mojoj instituciji
5. Razgovor s kolegama iz drugih institucija
6. Ostalo _____

25. Označite koje ste sve aktivnosti/poslove vezane za Program za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) Vi osobno obavljali u Vašoj instituciji? (moguće više odgovora)

1. Upoznavanje s programskim pravilima (npr. čitanjem Programskog vodiča)
2. Pronalazak međunarodnih partnera za projektnu suradnju
3. Pisanje projektne prijave Agenciji za mobilnost i programe EU
4. Potpisivanje ugovora o financijskoj potpori s Agencijom za mobilnost i programe EU
5. Praćenje financijskih troškova projekta mobilnosti
6. Koordinacija/organizacija projektnih aktivnosti
7. Odabir sudionika mobilnosti na matičnoj instituciji
8. Komunikacija s projektnim partnerima
9. Komunikacija s Agencijom za mobilnost i programe EU
10. Izvještavanje Agenciji za mobilnost i programe EU
11. Širenje i korištenje rezultata projekta (npr. prezentacije kolegama o projektnim aktivnostima, informiranje medija)
12. Redovito praćenje natječaja za prijavu novih projekata
13. Podržavanje inicijative zaposlenika pri prijavi novih projekata
14. Obavljanje administrativnih aktivnosti projekta

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

26. Na koji način se vrednovao/kompenzirao Vaš angažman vezan za projekt/e u sklopu Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) u kojima ste sudjelovali:

1. Ni na koji način
2. Dobio/la sam novčani honorar
3. Manje nastavno opterećenje za vrijeme trajanja projekta
4. Na neki drugi način (navedite koji): _____

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

27. Jesu li projektne aktivnosti financirane u sklopu Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) svojim djelovanjem na neki način trebale uključiti niže navedene ciljne skupine i, ako da, jesu li u tome bile uspješne?

		NE, TO NIJE BILA CILJNA SKUPINA	DA, TO JE BILA CILJNA SKUPINA, ALI NISU USPJEŠNO UKLJUČENI U PROJEKT	DA, TO JE BILA CILJNA SKUPINA I USPJEŠNO SU UKLJUČENI U PROJEKT	NE ZNAM
1	POLAZNIKE VAŠE INSTITUCIJE (DJECU, UČENIKE)	1	2	3	4
2	NASTAVNIKE/ODGAJATELJE U VAŠOJ INSTITUCIJI	1	2	3	4
3	NENASTAVNO OSOBLJE U VAŠOJ INSTITUCIJI	1	2	3	4
4	RODITELJE KORISNIKA VAŠE INSTITUCIJE	1	2	3	4
5	PRIPADNIKE LOKALNE ZAJEDNICE	1	2	3	4
6	UDRUGE CIVILNOG DRUŠTVA	1	2	3	4
7	TVRTKE/PODUZEĆA	1	2	3	4
8	OSOBE S INVALIDITETOM (NASTAVNO, NENASTAVNO OSOBLJE I/ILI POLAZNIKE)	1	2	3	4
9	PREDSTAVNIKE TIJELA LOKALNE I REGIONALNE SAMOUPRAVE (OPĆINE, GRADA, ŽUPANIJE)	1	2	3	4

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2) ili ravnatelji (odgovor 1 na pitanje 1)

28. Za svaku od niže navedenih aktivnosti i ishoda projekta/projekata u sklopu Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) navedite jesu li se provodili u Vašoj obrazovnoj instituciji i, ako jesu, u kojoj su mjeri imali utjecaj na Vašu instituciju?

		NIJE SE PROVODILO	PROVODILO SE, ALI NIJE IMALO UTJECAJA	PROVODILO SE I IMALO JE UTJECAJ NA INSTITUCIJU U MANJOJ MJERI	PROVODILO SE I IMALO JE UTJECAJ NA INSTITUCIJU U VEĆOJ MJERI	NE ZNAM, NE MOGU PROCIJENITI
1	RAZMJENA INFORMACIJA, ISKUSTAVA I DOBRIH PRAKSI	1	2	3	4	5
2	PRIPREMNI POSJETI	1	2	3	4	5
3	MOBILNOST	1	2	3	4	5
4	JEZIČNE PRIPREME	1	2	3	4	5
5	IZRADA NOVOG KURIKULUMA/ MODULA/ PROGRAMA/	1	2	3	4	5
6	OSMIŠLJAVANJE NOVIH METODA POUČAVANJA	1	2	3	4	5

7	IZRADA NOVIH METODA I ALATA ZA EVALUACIJU KOMPETENCIJA I VJEŠTINA	1	2	3	4	5
8	AKTIVNOSTI U PODRUČJU OSIGURAVANJA KVALITETE	1	2	3	4	5
9	SEMINARI I RADIONICE	1	2	3	4	5
10	DISEMINACIJA I RAZMJENA PROJEKTNIH REZULTATA IZMEĐU OBRAZOVNIH INSTITUCIJA U HRVATSKOJ	1	2	3	4	5
11	STVARANJE VIRTUALNIH PROSTORA ZA UČENJE (NPR. MREŽNIH STRANICA)	1	2	3	4	5
12	NOVA PRIMJENA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJA	1	2	3	4	5
13	PROMOCIJA VJEŠTINA PODUČAVANJA ZA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE	1	2	3	4	5
14	STVARANJE PARTNERSTAVA I MREŽA SURADNIČKIH INSTITUCIJA UNUTAR REPUBLIKE HRVATSKE	1	2	3	4	5
15	STVARANJE MEĐUNARODNIH PARTNERSTAVA I MREŽA SURADNIČKIH INSTITUCIJA	1	2	3	4	5

29. U kojoj mjeri ste svojim sudjelovanjem u projektu/ima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) Vi osobno stekli nova znanja i vještine?

1. Uopće ne
2. Malo
3. Osrednje
4. Mnogo
5. Izrazito mnogo

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

30. Navedite koja su to nova znanja i vještine koje ste stekli svojim sudjelovanjem u projektu/ima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig)?

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

31. U kojoj mjeri u svakodnevnom radu koristite ta znanja i vještine?

0. Ne znam, ne mogu procijeniti
1. Uopće ne
2. Malo
3. Osrednje
4. Mnogo
5. Izrazito mnogo

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

32. Jeste li, i ako da, na koji način prenijeli svoja znanja i iskustva stečena sudjelovanjem u projektu/ima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) drugim zaposlenicima u Vašoj instituciji?

1. Ni na koji način
2. Održao/la sam prezentaciju svim zaposlenicima
3. Održao/la sam prezentaciju samo djelu zainteresiranih zaposlenika
4. Održao/la sam dodatne radionice zainteresiranim zaposlenicima
5. Vodio/la sam individualne razgovore sa zainteresiranim zaposlenicima
6. Pripremio/la sam i podijelio/la sam određene materijale
7. Na neki drugi način (navedite koji): _____

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

33. Molimo Vas da procijenite koliko ste Vi osobno zadovoljni svakim od niže navedenih aspekata sudjelovanja u projektu/ima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig):

PRILOZI

		1. UOPĆE NISAM ZADOVOLJAN/ NA	2. VEĆINOM NISAM ZADOVOLJAN/ NA	3. NITI SAM ZADOVOLJAN/ NA NITI NEZADOVOLJAN/ NA	4. VEĆINOM SAM ZADOVOLJAN/ NA	5. IZRAZITO SAM ZADOVOLJAN/ NA
1	KOLIČINA ADMINISTRATIVNOG POSLA	1	2	3	4	5
2	STJECANJE NOVIH ZNANJA I ISKUSTAVA	1	2	3	4	5
3	STJECANJE NOVIH POZNAVANSTAVA	1	2	3	4	5
4	STVARANJE NOVE MREŽE SURADNIKA	1	2	3	4	5
5	OSJEĆAJ ZAJEDNIŠTVA S KOLEGAMA U VAŠOJ INSTITUCIJI	1	2	3	4	5
6	OSOBNI PROFESIONALNI RAST I RAZVOJ	1	2	3	4	5
7	JAČANJE SAMOPOUZDANJA	1	2	3	4	5
8	POTPORA RAVNATELJA/ICE	1	2	3	4	5
9	POTPORA ADMINISTRATIVNO-TEHNIČKE SLUŽBE	1	2	3	4	5
10	SURADNJA S AGENCIJOM ZA MOBILNOST I PROGRAME EU	1	2	3	4	5
11	PRIMJENJIVOST I KORISNOST STEČENIH ZNANJA/ISKUSTAVA U SVOM RADU	1	2	3	4	5
12	OTVORENOST VAŠIH KOLEGA ZA USVAJANJE ZNANJA KOJE STE VI OSOBNO STEKLI SUDJELUJUĆI U PROJEKTU/IMA	1	2	3	4	5
13	SPREMNOST VAŠIH KOLEGA ZA PRIMJENU ZNANJA I VJEŠTINA KOJE STE VI OSOBNO STEKLI SUDJELUJUĆI U PROJEKTU/IMA	1	2	3	4	5

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

34. Procijenite koliko je Vaše osobno sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) pridonijelo napretku u:

		1. UOPĆE NE	2. MALO	3. OSREDNJE	4. MNOGO	5. IZRAZITO MNOGO
1	PROFESIONALNIM KOMPETENCIJAMA VAŠIH KOLEGA	1	2	3	4	5
2	SPECIFIČNIM KOMPETENCIJAMA POLAZNIKA VAŠE INSTITUCIJE (DJECE, UČENIKA)	1	2	3	4	5
3	KLJUČNIM KOMPETENCIJAMA ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA U VAŠOJ ORGANIZACIJI (NPR. UČITI KAKO UČITI, SOCIJALNE I GRAĐANSKE KOMPETENCIJE, KOMPETENCIJE INICIJATIVNOSTI I PODUZETNOSTI, KULTURALNA OSVIJEŠTENOST I IZRAŽAVANJE, MATEMATIČKE I PRIRODOSLOVNE KOMPETENCIJE, DIGITALNE KOMPETENCIJE I SL.)	1	2	3	4	5
4	KLJUČNIM KOMPETENCIJAMA POLAZNIKA VAŠE INSTITUCIJE (DJECE, UČENIKA) (NPR. UČITI KAKO UČITI, SOCIJALNE I GRAĐANSKE KOMPETENCIJE, KOMPETENCIJE INICIJATIVNOSTI I PODUZETNOSTI, KULTURALNA OSVIJEŠTENOST I IZRAŽAVANJE, MATEMATIČKE I PRIRODOSLOVNE KOMPETENCIJE, DIGITALNE KOMPETENCIJE I SL.)	1	2	3	4	5
5	VJEŠTINAMA VAŠIH KOLEGA U KORIŠTENJU STRANOG JEZIKA (SLUŠANJE, GOVORENJE, PISANJE)	1	2	3	4	5
6	VJEŠTINE POLAZNIKA VAŠE INSTITUCIJE (DJECE, UČENIKA) U KORIŠTENJU STRANOG JEZIKA (SLUŠANJE, GOVORENJE, PISANJE)	1	2	3	4	5
7	POBOLJŠANJU SADRŽAJA/KURIKULUMA OBRAZOVANJA	1	2	3	4	5
8	POBOLJŠAVANJU PRAKSI I TEHNIKA U PODUČAVANJU	1	2	3	4	5
9	POBOLJŠANJU U PRIMJENAMA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJA	1	2	3	4	5
10	BOLJOJ ORGANIZACIJI MOBILNOSTI, POBOLJŠANJU PROCEDURA ZA POTPORU MOBILNOSTI ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA I/ILI POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA)	1	2	3	4	5

PRILOGI

Uvjet: sudionici projekata (odgovor 1 na pitanje 2)

UTJECAJ PROJEKATA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA INSTITUCIJU

Molimo procijenite u kojoj mjeri je sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka u svakoj od navedenih skupina aktivnosti/područja rada u Vašoj instituciji.

35. Prva skupina aktivnosti odnosi se na prakse profesionalnog usavršavanja odgojno-obrazovnog osoblja u Vašoj instituciji. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

PRILOZI

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	SUDJELOVANJE U DODATNIM EDUKACIJAMA RELEVANTNIM ZA PROFESIONALNI RAZVOJ	0	1	2	3	4	5
2	SUDJELOVANJE U ONLINE SEMINARIMA (WEBINAR, ONLINE TEČAJEVI I SL.)	0	1	2	3	4	5
3	SUDJELOVANJE U DODATNIM EDUKACIJAMA IZVAN REPUBLIKE HRVATSKE (HOSPITACIJE)	0	1	2	3	4	5
4	MOTIVACIJA ZA PROFESIONALNA USAVRŠAVANJA	0	1	2	3	4	5
5	OTVORENOST PREMA IZAZOVIMA (OSOBNIM I PROFESIONALNIM)	0	1	2	3	4	5
6	STJECANJE, POJAŠNJAVANJE I/ ILI USAVRŠAVANJE VJEŠTINA, ZNANJA I STAVOVA	0	1	2	3	4	5

36. Druga skupina aktivnosti odnosi se na kapacitete za upravljanje projektima u Vašoj instituciji. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	REDOVITO PRAĆENJE NATJEČAJA ZA PRIJAVU NOVIH PROJEKATA	0	1	2	3	4	5
2	PODRŽAVANJE INICIJATIVE ZAPOSLENIKA PRI PRIJAVI NOVIH PROJEKATA	0	1	2	3	4	5
3	OBAVLJANJE ADMINISTRATIVNIH AKTIVNOSTI PROJEKATA	0	1	2	3	4	5
4	INFORMIRANJE I PODRŠKA U PRAVNIM I KADROVSKIM PITANJIMA (PISANJE PRIJEDLOGA UGOVORA, SASTAVLJANJE NATJEČAJA, PRIKUPLJANJE DOKUMENTACIJE I SL.)	0	1	2	3	4	5
5	SAVJETOVANJE, VOĐENJE I IZVJEŠTAVANJE O FINACIJSKIM PITANJIMA PROJEKATA (PLAĆANJA, PUTNI NALOZI, FINACIJSKI IZVJEŠTAJI I SL.)	0	1	2	3	4	5
6	BRZINA I ADEKVATNOST TEHNIČKE PODRŠKE (U ODRŽAVANJU I NABAVI OPREME, U KORIŠTENJU OPREME I RAČUNALNIH PROGRAMA I SL.)	0	1	2	3	4	5

PRILOZI

7	PODRŠKA U PREDSTAVLJANJU PROJEKATA I DRUGIH KLJUČNIH AKTIVNOSTI PUTEM INTERNETA, DRUŠTVENIH MREŽA (NPR. FACEBOOKA), GLASNIKA (NEWSLETTER) ITD.	0	1	2	3	4	5
8	KOORDINIRANOST STRUČNIH SLUŽBI U PRUŽANJU PODRŠKE ODGOJNO-OBRAZOVNOM OSOBLJU	0	1	2	3	4	5
9	PRIPREMLJENOST KOLEKTIVA ZA SUDJELOVANJE U NOVIM PROJEKTIMA	0	1	2	3	4	5
10	VREDNOVANJE SUDJELOVANJA ZAPOSLENIKA U PROGRAMIMA/ PROJEKTIMA KOJI UKLJUČUJU MOBILNOST	0	1	2	3	4	5

37. Treća skupina aktivnosti odnosi se na razvoj specifičnih stručnih znanja i vještina jezičnih kompetencija zaposlenika Vaše institucije. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NA STRANOM JEZIKU	0	1	2	3	4	5
2	OSPOSOBLJENOST ZAPOSLENIKA ZA RAD S POLAZNICIMA S POSEBNIM POTREBAMA (DJECOM, UČENICIMA)	0	1	2	3	4	5
3	SOCIJALNE KOMPETENCIJE ZAPOSLENIKA	0	1	2	3	4	5

4	ORGANIZACIJSKE I UPRAVLJAČKE VJEŠTINE ZAPOSLENIKA (SPOSOBNOST I SPREMNOST ZA ORGANIZIRANJE I UPRAVLJANJE PROJEKTIMA I TIMOVIMA)	0	1	2	3	4	5
5	OSPOSOBLJAVANJE ZAPOSLENIKA U ZNANJU STRANIH JEZIKA	0	1	2	3	4	5
6	OSPOSOBLJAVANJE UČITELJA U KORIŠTENJU INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJA (IKT)	0	1	2	3	4	5

38. Četvrta skupina aktivnosti odnosi se na upotrebu novih pedagoških metoda u Vašoj instituciji. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	UPOZNATOST ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S NOVIM OBLICIMA I METODAMA POUČAVANJA	0	1	2	3	4	5
2	OSPOSOBLJAVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA U KORIŠTENJU NOVIH OBLIKA I METODA POUČAVANJA	0	1	2	3	4	5
3	UPOTREBA RAZNOVRNIH METODA I OBLIKA POUČAVANJA	0	1	2	3	4	5
4	UPOTREBA NOVIH MATERIJALA ZA UČENJE	0	1	2	3	4	5
5	KORIŠTENJE SURADNIČKOG UČENJA	0	1	2	3	4	5

6	OBOGAĆIVANJE SADRŽAJA PREDMETA	0	1	2	3	4	5
7	MOTIVACIJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA ZA UVOĐENJE PROMJENA I INOVACIJA U ODGAJANJU/POUČAVANJU	0	1	2	3	4	5
8	POZNAVANJE DIDAKTIČKIH PRAKSI U DRUGIM ZEMLJAMA	0	1	2	3	4	5
9	PROVEDBA MEĐUPREDMETNOG POVEZIVANJA	0	1	2	3	4	5

39. Peta skupina aktivnosti odnosi se na razvoj (među)sektorskih i međunarodnih partnerstava Vaše institucije. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	SURADNJA S ORGANIZACIJAMA CIVILNOG DRUŠTVA	0	1	2	3	4	5
2	SURADNJA S POSLOVNIM SUBJEKTIMA U HRVATSKOJ	0	1	2	3	4	5
3	SURADNJA S POSLOVNIM SUBJEKTIMA U INOZEMSTVU	0	1	2	3	4	5
4	SURADNJA S DRUGIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA U HRVATSKOJ	0	1	2	3	4	5
5	SURADNJA S DRUGIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA U INOZEMSTVU	0	1	2	3	4	5
6	NJEGOVANJE KONTAKATA S PROJEKTNIM PARTNERIMA IZ INOZEMSTVA	0	1	2	3	4	5

7	RAZMJENA POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) S PARTNERSKIM INSTITUCIJAMA	0	1	2	3	4	5
8	KONTAKTI POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) S INOZEMNIM POLAZNICIMA (DJECOM, UČENICIMA)	0	1	2	3	4	5
9	KONTAKTI ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S INOZEMNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM DJELATNICIMA	0	1	2	3	4	5

40. Šesta skupina aktivnosti odnosi se na ugled i prepoznavanje Vaše institucije u lokalnoj zajednici. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	ORGANIZIRANJE AKTIVNOSTI KOJE SU OTVORENE I ŠIROJ JAVNOSTI	0	1	2	3	4	5
2	UKLJUČENOST RODITELJA U AKTIVNOSTI INSTITUCIJE	0	1	2	3	4	5
3	RAZVOJ IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI KROZ SURADNJU SA SPORTSKIM, KULTURNIM I SLIČNIM ORGANIZACIJAMA	0	1	2	3	4	5
4	SURADNJA S TIJELIMA LOKALNE VLASTI	0	1	2	3	4	5
5	PREPOZNATLJIVOST I SURADNJA S LOKALNOM ZAJEDNICOM	0	1	2	3	4	5

41. Sedma skupina aktivnosti odnosi se na unutrašnju organizaciju Vaše institucije i povezanost kolektiva. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

PRILOZI

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	POSJEDOVANJE OPREME I PROGRAMA POTREBNIH ZA KVALITETNO OBAVLJANJE RADA	0	1	2	3	4	5
2	PODRŽAVANJE ZAPOSLENIKA PRI DAVANJU PRIJEDLOGA RELEVANTNIH ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE	0	1	2	3	4	5
3	IZNOŠENJE KRITIČKIH IDEJA I MIŠLJENJA ZAPOSLENIKA O PITANJIMA VAŽNIM ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE	0	1	2	3	4	5
4	POSTOJANJE JASNIH PROCEDURA I ODGOVORNOSTI ZA OBAVLJANJE POJEDINIH POSLOVA	0	1	2	3	4	5
5	KONZISTENTNA PRIMJENA PRAVILA I PROCEDURA NA SVE ZAPOSLENIKE	0	1	2	3	4	5
6	OSTVARENOST ZAJEDNIŠTVA MEĐU ZAPOSLENICIMA	0	1	2	3	4	5
7	BOLJE POZNAVANJE KOLEGA U MOJEM RADNOM OKRUŽENJU	0	1	2	3	4	5
8	MEĐUSOBNO POVJERENJE MEĐU ZAPOSLENICIMA	0	1	2	3	4	5
9	POŠTIVANJE RAZLIČITOSTI U MIŠLJENJIMA MEĐU ZAPOSLENICIMA	0	1	2	3	4	5
10	KVALITETA I UČESTALOST KOMUNIKACIJE MEĐU ZAPOSLENICIMA NA SVIM RAZINAMA	0	1	2	3	4	5

11	TRANSPARENTNOST I POTPUNOST INFORMIRANJA O VAŽNIM PITANJIMA ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE (UKLJUČUJUĆI INFORMIRANJE O MOGUĆNOSTIMA PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA I MOBILNOSTI, O MOGUĆNOSTIMA PRIJAVE PROJEKATA, ITD.)	0	1	2	3	4	5
12	POTICANJE PROFESIONALNOG RAZVOJA ZAPOSLENIKA (PRUŽANJEM MOGUĆNOSTI ZA PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE UNUTAR I IZVAN VAŠE INSTITUCIJE, DIJELJENJE ZNANJA, RAZMJENA ISKUSTAVA U CILJU UNAPRJEĐIVANJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH KOMPETENCIJA)	0	1	2	3	4	5
13	DAVANJE PRIZNANJA ZAPOSLENICIMA TE NAGRAĐIVANJE IZVRSNOSTI I USPJEHA	0	1	2	3	4	5
14	POTICANJE SURADNJE I TIMSKOG PRISTUPA RADU MEĐU ZAPOSLENICIMA	0	1	2	3	4	5
15	SPREMNOST RAVNATELJA NA DAVANJE PODRŠKE ZAPOSLENICIMA	0	1	2	3	4	5
16	SURADNJA IZMEĐU ZAPOSLENIKA I RAVNATELJA	0	1	2	3	4	5
17	UPOZNATOST RAVNATELJA S RADOM ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA	0	1	2	3	4	5
18	POTICANJE MEĐUNARODNE MOBILNOSTI ZAPOSLENIKA	0	1	2	3	4	5

42. Osmu skupinu aktivnosti odnosi se na implementaciju europske dimenzije u obrazovanju u Vašoj instituciji. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

PRILOZI

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	OSVIJEŠTENOST ZAPOSLENIKA O EUROPSKIM KULTURNIM I MORALNIM VREDNOTAMA	0	1	2	3	4	5
2	SVIJEST ZAPOSLENIKA O ZAJEDNIČKOM EUROPSKOM NASLJEDU	0	1	2	3	4	5
3	POZNAVANJE I RAZUMIJEVANJE OBRAZOVNIH SUSTAVA U DRŽAVAMA PARTNERIMA	0	1	2	3	4	5
4	OBLIKOVANJE EUROPSKOG IDENTITETA I DRŽAVLJANSTVA	0	1	2	3	4	5
5	UPOZNAVANJE RAZLIČITIH KULTURA	0	1	2	3	4	5
6	POŠTIVANJE RAZLIČITIH KULTURA	0	1	2	3	4	5
7	POZNAVANJE EUROPSKIH INSTITUCIJA I NJIHOVOG DJELOVANJA	0	1	2	3	4	5

43. Deveta skupina aktivnosti odnosi se na polaznike (djecu, učenike) Vaše institucije. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	OSVIJEŠTENOST POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) O JEZIČNIM RAZLIKAMA U EUROPI	0	1	2	3	4	5
2	SAMOPOUZDANJE POLAZNIKA (DJECE/UČENIKA) U KORIŠTENJU I GOVORENJU STRANOG JEZIKA	0	1	2	3	4	5
3	ZNANJE STRANIH JEZIKA	0	1	2	3	4	5
4	ODGOVORNOST POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) PREMA IZVRŠAVANJU OBVEZA	0	1	2	3	4	5
5	ZANIMANJE ZA DRUGE EUROPSKE DRŽAVE I NJIHOVE KULTURE	0	1	2	3	4	5
6	POŠTIVANJE RAZLIČITOSTI	0	1	2	3	4	5
7	IZRAŽAVANJE KREATIVNIH SPOSOBNOSTI	0	1	2	3	4	5
8	RAZVOJ INFORMACIJSKO- KOMUNIKACIJSKIH I RAČUNALNIH VJEŠTINA	0	1	2	3	4	5
9	POZNAVANJE I KORIŠTENJE STRATEGIJA UČENJA	0	1	2	3	4	5
10	RAZVOJ PODUZETNOSTI I SAMOINICIJATIVNOSTI	0	1	2	3	4	5
11	SURADNIČKE VJEŠTINE	0	1	2	3	4	5
12	ŽELJA ZA SURADNOM S VRŠNJACIMA IZ ZEMLJE I INOZEMSTVA	0	1	2	3	4	5

PRILOGI

13	ŽELJA ZA STJECANJEM NOVOG ZNANJA	0	1	2	3	4	5
14	MOGUĆNOST KRITIČNOG RAZMIŠLJANJA	0	1	2	3	4	5
15	MOTIVIRANOST ZA UČENJE STRANIH JEZIKA	0	1	2	3	4	5
16	ODNOS ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S POLAZNICIMA (DJECOM/UČENICIMA)	0	1	2	3	4	5
17	STVARANJE DEMOKRATSKOG OKRUŽJA U RADU S POLAZNICIMA (DJECOM/UČENICIMA)	0	1	2	3	4	5
18	UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) U DONOŠENJE ODLUKA	0	1	2	3	4	5
19	PROVEDBA DODATNIH AKTIVNOSTI ZA POLAZNIKE (DJECU/ UČENIKE)	0	1	2	3	4	5

44. Deseta (i posljednja) skupina aktivnosti odnosi se na osobe s invaliditetom i osobe s manje mogućnosti unutar Vaše institucije. Za svaku označite je li sudjelovanje Vaše institucije u projektima Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig) utjecalo na postizanje napretka.

		0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
1	PRUŽANJE PODRŠKE POLAZNICIMA (DJECI/UČENICIMA) S INVALIDITETOM I/ ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	0	1	2	3	4	5
2	UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) S INVALIDITETOM I/ ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU (INKLUZIJA)	0	1	2	3	4	5

3	PRUŽANJE PODRŠKE POLAZNICIMA (DJECI/UČENICIMA) IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA (NPR. SIROMAŠNIH OBITELJI, ROMSKIH OBITELJI I SL.)	0	1	2	3	4	5
4	UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/UČENIKA) IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA (NPR. SIROMAŠNIH OBITELJI, ROMSKIH OBITELJI I SL.) (INKLUZIJA)	0	1	2	3	4	5

Definicije pojmova:

Osobe s invaliditetom - osobe čije je fizičko, mentalno ili zdravstveno stanje takvo da sudjelovanje u aktivnosti projekta/mobilnosti ne bi bilo moguće bez dodatne financijske potpore.

Osobe s manje mogućnosti - osobe koje se nalaze u nepovoljnom društvenom i ekonomskom položaju.

45. U kojoj se mjeri u Vašoj instituciji susrećete sa sljedećim preprekama za sudjelovanje u projektima Programa za cjeloživotno učenje (nekad Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig, danas Erasmus+)?

		0. NE ZNAM, NE MOGU PROCIJENITI	1. UOPĆE NE	2. VEĆINOM NE	3. OSREDNJE	4. VEĆINOM DA	5. IZRAZITO DA
1	PREMALI INTERES ZAPOSLENIKA ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	0	1	2	3	4	5
2	NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA	0	1	2	3	4	5
3	NEPRIZNAVANJE SUDJELOVANJA NA PROJEKTIMA U SVRHU PROFESIONALNOG NAPREDOVANJA	0	1	2	3	4	5
4	NEMOGUĆNOST DOBIVANJA DOPUŠTENJA ZA ODLAZAK NA MOBILNOST	0	1	2	3	4	5
5	NEMOGUĆNOST PRONALASKA ZAMJENE ZAPOSLENICIMA KOJI BI HTJELI IĆI NA MOBILNOSTI	0	1	2	3	4	5

6	NEDOVOLJNA INFORMIRANOST ZAPOSLENIKA O MOGUĆNOSTIMA ODLASKA NA MOBILNOST	0	1	2	3	4	5
7	PREVELIKO RADNO OPTEREĆENJE	0	1	2	3	4	5
8	NEDOVOLJNA KOMUNIKACIJA IZMEĐU ODGOJNO-OBRAZOVNOG I ADMINISTRATIVNO-TEHNIČKOG OSOBLJA	0	1	2	3	4	5
9	IZOSTANAK VREDNOVANJA RADA NA MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA UNUTAR MOJE INSTITUCIJE	0	1	2	3	4	5
10	PRESLABA PODRŠKA PARTNERSKIH INSTITUCIJA U INOZEMSTVU	0	1	2	3	4	5
11	NEDOSTATAK FINANCIJSKIH SREDSTAVA INSTITUCIJE ZA POKRIVANJE VLASTITIH TROŠKOVA VEZANIH ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	0	1	2	3	4	5
12	NEDOSTATAK ZNANJA ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA ZA PROVEDBU PROJEKATA	0	1	2	3	4	5
13	SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA ZAHTIJEVA PREVIŠE ADMINISTRATIVNIH, LJUDSKIH I FINANCIJSKIH RESURSA	0	1	2	3	4	5
14	ADMINISTRATIVNE FORMALNOSTI POVEZANE SA SUDJELOVANJEM U PROJEKTIMA ODVRAĆAJU ZAPOSLENIKE OD UKLJUČIVANJA U MOBILNOST	0	1	2	3	4	5

15	POSTOJE VAŽNIJE STVARI ZA MOJU INSTITUCIJU OD SUDJELOVANJA U OVAKVIM PROJEKTIMA	0	1	2	3	4	5
16	ZBOG SPECIFIČNOSTI NAŠIH PROGRAMA VRLO NAM JE TEŠKO PRONAĆI PARTNERSKE USTANOVE SA SLIČNIM PROGRAMIMA	0	1	2	3	4	5

PRILOZI

46. Postoje li još neke prepreke ili problemi s kojima ste se susretali prilikom provedbe Programa za cjeloživotno učenje (Comenius, Leonardo da Vinci i Grundtvig), a koje nisu navedene u ovom upitniku?

Ako da, molimo da ih u kratko opišete.

1) Prepreke pravne prirode: _____

2) Proceduralne prepreke: _____

3) Računovodstvene prepreke: _____

4) Ostale prepreke: _____

Zahvaljujemo Vam se na popunjavanju ovog upitnika.

PRILOG 3: SEKTORSKI PROGRAMI COMENIUS, GRUNDTVIG, LEONARDO DA VINCI – TABLIČNI PRIKAZI REZULTATA ISTRAŽIVANJA

1. DESKRIPTIJA ODGOVORA SVIH ISPITANIKA ZAJEDNO NA POJEDINAČNE ČESTICE ZA MJERENJE 10 DIMENZIJA UTJECAJA SUDJELOVANJA INSTITUCIJA¹ U PROJEKTIMA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA POSTIZANJE NJIHOVOG NAPRETKA

PRILOZI

SPREMNOST NA SUDJELOVANJE U AKTIVNOSTIMA PROFESIONALNOG RAZVOJA (N=868)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
SUDJELOVANJE U DODATNIM EDUKACIJAMA RELEVANTNIM ZA PROFESIONALNI RAZVOJ	13,1%	5,1%	21,2%	27,6%	26,6%	6,3%
SUDJELOVANJE U ONLINE SEMINARIMA (WEBINAR, ONLINE TEČAJEVI I SL.)	24,3%	9,9%	21,8%	24,0%	15,9%	4,1%
SUDJELOVANJE U DODATNIM EDUKACIJAMA IZVAN REPUBLIKE HRVATSKE (HOSPITACIJE)	30,5%	13,2%	17,1%	17,4%	16,6%	5,2%
MOTIVACIJA ZA PROFESIONALNA USAVRŠAVANJA	7,6%	3,2%	18,1%	22,6%	35,3%	13,2%
OTVORENOST PREMA IZAZOVIMA (OSOBNIM I PROFESIONALNIM)	6,9%	2,4%	15,2%	24,0%	34,1%	17,4%
STJECANJE, POJAŠNJAVANJE I/ ILI USAVRŠAVANJE VJEŠTINA, ZNANJA I STAVOVA	7,8%	3,1%	16,1%	26,0%	31,9%	15,0%

1, Premda zakoni i podzakonski akti vezani za sustav odgoja i obrazovanja (sustav ranog i predškolskog osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, visokoškolskog obrazovanja i obrazovanja odraslih) koriste riječ ustanova, u ovom je upitniku potreba korištenja pojma institucija (umjesto ustanova) proizašla i iz konteksta istraživanja.

UPOTREBA NOVIH PEDAGOŠKIH METODA (N=868)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
UPOZNATOST ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA S NOVIM OBLICIMA I METODAMA POUČAVANJA	7,8%	6,2%	24,9%	26,2%	28,6%	6,3%
OSPOSOBLJAVANJE ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA U KORIŠTENJU NOVIH OBLIKA I METODA POUČAVANJA	8,9%	8,1%	23,4%	28,8%	25,2%	5,6%
UPOTREBA RAZNOVRISNIH METODA I OBLIKA POUČAVANJA	7,7%	6,5%	22,4%	28,6%	27,8%	7,1%
UPOTREBA NOVIH MATERIJALA ZA UČENJE	7,7%	7,0%	19,7%	30,3%	28,1%	7,1%
KORIŠTENJE SURADNIČKOG UČENJA	8,6%	7,5%	19,5%	28,7%	26,6%	9,1%
OBOGAĆIVANJE SADRŽAJA PREDMETA	8,5%	5,1%	18,2%	26,2%	32,1%	9,9%
MOTIVACIJA ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA ZA UVOĐENJE PROMJENA I INOVACIJA U ODGAJANJU/ POUČAVANJU	6,7%	6,0%	19,2%	25,0%	32,1%	10,9%
POZNAVANJE DIDAKTIČKIH PRAKSI U DRUGIM ZEMLJAMA	7,0%	6,6%	20,2%	25,1%	29,6%	11,5%
PROVEDBA MEĐUPREDMETNOG POVEZIVANJA	9,7%	8,6%	20,0%	26,0%	25,7%	9,9%

PRILOGI

RAZVOJ SPECIFIČNIH STRUČNIH ZNANJA I VJEŠTINA JEZIČNIH KOMPETENCIJA (N=868)

PRILOZI

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NA STRANOM JEZIKU	7,4%	8,5%	19,0%	21,5%	31,2%	12,3%
OSPOSOBLJENOST ZAPOSLENIKA ZA RAD S POLAZNICIMA S POSEBNIM POTREBAMA (DJECOM, UČENICIMA)	23,8%	18,3%	21,8%	17,6%	14,2%	4,3%
SOCIJALNE KOMPETENCIJE ZAPOSLENIKA	8,1%	6,6%	18,9%	24,3%	33,2%	9,0%
ORGANIZACIJSKE I UPRAVLJAČKE VJEŠTINE ZAPOSLENIKA (SPOSOBNOST I SPREMNOST ZA ORGANIZIRANJE I UPRAVLJANJE PROJEKTIMA I TIMOVIMA)	6,5%	6,8%	17,1%	24,2%	33,5%	12,0%
OSPOSOBLJAVANJE ZAPOSLENIKA U ZNANJU STRANIH JEZIKA	11,9%	13,8%	18,1%	23,3%	24,3%	8,6%
OSPOSOBLJAVANJE UČITELJA U KORIŠTENJU INFORMACIJSKO- KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJA (IKT)	10,4%	10,0%	17,6%	24,8%	27,1%	10,0%

KAPACITETI ZA UPRAVLJANJE PROJEKTIMA (N=868)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
REDOVITO PRAĆENJE NATJEČAJA ZA PRIJAVU NOVIH PROJEKATA	5,4%	4,5%	18,3%	20,6%	37,3%	13,8%
PODRŽAVANJE INICIJATIVE ZAPOSLENIKA PRI PRIJAVI NOVIH PROJEKATA	5,1%	3,9%	13,9%	20,6%	38,9%	17,5%

OBAVLJANJE ADMINISTRATIVNIH AKTIVNOSTI PROJEKATA	6,8%	8,5%	18,1%	28,0%	29,6%	9,0%
INFORMIRANJE I PODRŠKA U PRAVNIM I KADROVSKIM PITANJIMA (PISANJE PRIJEDLOGA UGOVORA, SASTAVLJANJE NATJEČAJA, PRIKUPLJANJE DOKUMENTACIJE I SL.)	8,9%	9,7%	18,4%	25,9%	28,6%	8,5%
SAVJETOVANJE, VOĐENJE I IZVJEŠTAVANJE O FINACIJSKIM PITANJIMA PROJEKATA (PLAĆANJA, PUTNI NALOZI, FINACIJSKI IZVJEŠTAJI I SL.)	9,6%	12,0%	17,1%	25,0%	28,5%	7,9%
BRZINA I ADEKVATNOST TEHNIČKE PODRŠKE (U ODRŽAVANJU I NABAVI OPREME, U KORIŠTENJU OPREME I RAČUNALNIH PROGRAMA I SL.)	11,1%	10,9%	18,4%	27,1%	25,7%	6,8%
PODRŠKA U PREDSTAVLJANJU PROJEKATA I DRUGIH KLJUČNIH AKTIVNOSTI PUTEV INTERNETA, DRUŠTVENIH MREŽA (NPR. FACEBOOKA), GLASNIKA (NEWSLETTER) ITD.	9,4%	8,8%	17,7%	25,0%	26,7%	12,3%
KOORDINIRANOST STRUČNIH SLUŽBI U PRUŽANJU PODRŠKE ODGOJNO-OBRAZOVNOM OSOBLJU	8,8%	9,6%	17,9%	25,3%	28,3%	10,1%
PRIPREMLJENOST KOLEKTIVA ZA SUDJELOVANJE U NOVIM PROJEKTIMA	5,4%	8,1%	18,7%	24,7%	31,8%	11,4%
VREDNOVANJE SUDJELOVANJA ZAPOSLENIKA U PROGRAMIMA/ PROJEKTIMA KOJI UKLJUČUJU MOBILNOST	8,1%	12,0%	18,7%	26,7%	25,7%	8,9%

UNUTRAŠNJA ORGANIZACIJA INSTITUCIJE I POVEZANOST KOLEKTIVA (N=868)

PRILOZI

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
POSJEDOVANJE OPREME I PROGRAMA POTREBNIH ZA KVALITETNO OBAVLJANJE RADA	9,6%	14,5%	19,6%	23,2%	26,6%	6,6%
PODRŽAVANJE ZAPOSLENIKA PRI DAVANJU PRIJEDLOGA RELEVANTNIH ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE	6,1%	8,6%	19,0%	25,8%	31,3%	9,1%
IZNOŠENJE KRITIČKIH IDEJA I MIŠLJENJA ZAPOSLENIKA O PITANJIMA VAŽNIM ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE	6,0%	7,9%	20,5%	30,2%	28,1%	7,3%
POSTOJANJE JASNIH PROCEDURA I ODGOVORNOSTI ZA OBAVLJANJE POJEDINIH POSLOVA	7,3%	13,7%	18,9%	26,7%	26,6%	6,8%
KONZISTENTNA PRIMJENA PRAVILA I PROCEDURA NA SVE ZAPOSLENIKE	8,9%	15,0%	20,4%	26,7%	23,6%	5,4%
OSTVARENOST ZAJEDNIŠTVA MEĐU ZAPOSLENICIMA	6,5%	10,7%	19,2%	25,8%	28,1%	9,7%
BOLJE POZNAVANJE KOLEGA U MOJEM RADNOM OKRUŽENJU	6,1%	9,9%	15,4%	25,7%	31,5%	11,4%
MEDUSOBNO POVJERENJE MEĐU ZAPOSLENICIMA	6,6%	10,1%	16,9%	27,8%	28,2%	10,4%
POŠTIVANJE RAZLIČITOSTI U MIŠLJENJIMA MEĐU ZAPOSLENICIMA	6,3%	9,6%	18,1%	28,3%	28,0%	9,7%
KVALITETA I UČESTALOST KOMUNIKACIJE MEĐU ZAPOSLENICIMA NA SVIM RAZINAMA	6,0%	9,7%	18,0%	27,1%	29,3%	10,0%

TRANSPARENTNOST I POTPUNOST INFORMIRANJA O VAŽNIM PITANJIMA ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE (UKLJUČUJUĆI INFORMIRANJE O MOGUĆNOSTIMA PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA I MOBILNOSTI, O MOGUĆNOSTIMA PRIJAVE PROJEKATA, ITD.)	5,9%	7,5%	16,8%	26,0%	31,9%	11,9%
POTICANJE PROFESIONALNOG RAZVOJA ZAPOSLENIKA (PRUŽANJEM MOGUĆNOSTI ZA PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE UNUTAR I IZVAN VAŠE INSTITUCIJE, DIJELJENJE ZNANJA, RAZMJENA ISKUSTAVA U CILJU UNAPRJEĐIVANJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH KOMPETENCIJA)	5,5%	6,8%	16,5%	24,8%	32,9%	13,5%
DAVANJE PRIZNANJA ZAPOSLENICIMA TE NAGRAĐIVANJE IZVRSNOSTI I USPJEHA	9,0%	16,5%	18,2%	22,6%	24,9%	8,9%
POTICANJE SURADNJE I TIMSKOG PRISTUPA RADU MEĐU ZAPOSLENICIMA	6,3%	9,0%	15,7%	24,8%	32,0%	12,2%
SPREMNOST RAVNATELJA NA DAVANJE PODRŠKE ZAPOSLENICIMA	5,2%	6,6%	10,7%	20,2%	34,6%	22,8%
SURADNJA IZMEĐU ZAPOSLENIKA I RAVNATELJA	5,4%	6,6%	10,9%	20,9%	35,6%	20,6%
UPOZNATOST RAVNATELJA S RADOM ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA	5,4%	6,0%	13,1%	21,7%	33,6%	20,2%
POTICANJE MEĐUNARODNE MOBILNOSTI ZAPOSLENIKA	6,7%	6,0%	13,1%	20,3%	31,5%	22,5%

RAZVOJ (MEĐU)SEKTORSKIH I MEĐUNARODNIH PARTNERSTAVA (N=868)

PRILOZI

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
SURADNJA S ORGANIZACIJAMA CIVILNOG DRUŠTVA	24,1%	16,7%	23,8%	21,0%	12,7%	1,7%
SURADNJA S POSLOVNIM SUBJEKTIMA U HRVATSKOJ	23,8%	16,9%	24,2%	20,9%	12,2%	2,0%
SURADNJA S POSLOVNIM SUBJEKTIMA U INOZEMSTVU	27,2%	24,5%	19,2%	16,1%	10,3%	2,6%
SURADNJA S DRUGIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA U HRVATSKOJ	14,9%	13,9%	23,6%	26,0%	17,5%	4,0%
SURADNJA S DRUGIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA U INOZEMSTVU	12,3%	13,6%	20,4%	19,1%	24,7%	9,9%
NJEGOVANJE KONTAKATA S PROJEKTNIM PARTNERIMA IZ INOZEMSTVA	9,4%	7,6%	17,2%	17,9%	28,9%	19,0%
RAZMJENA POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) S PARTNERSKIM INSTITUCIJAMA	25,3%	14,7%	11,3%	13,5%	21,0%	14,2%
KONTAKTI POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) S INOZEMNIM POLAZNICIMA (DJECOM, UČENICIMA)	19,4%	12,3%	14,1%	15,1%	23,3%	15,9%
KONTAKTI ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S INOZEMNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM DJELATNICIMA	9,6%	7,7%	19,6%	18,8%	27,5%	16,8%

UGLED I PREPOZNAVANJE INSTITUCIJE U LOKALNOJ ZAJEDNICI (N=868)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
ORGANIZIRANJE AKTIVNOSTI KOJE SU OTVORENE I ŠIROJ JAVNOSTI	9,8%	7,8%	17,9%	22,5%	27,6%	14,4%
UKLJUČENOST RODITELJA U AKTIVNOSTI INSTITUCIJE	10,7%	11,6%	18,1%	24,5%	23,5%	11,5%
RAZVOJ IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI KROZ SURADNJU SA SPORTSKIM, KULTURNIM I SLIČNIM ORGANIZACIJAMA	12,4%	12,0%	18,7%	23,2%	23,5%	10,3%
SURADNJA S TIJELIMA LOKALNE VLASTI	10,6%	12,8%	18,2%	25,0%	23,3%	10,1%
PREPOZNLJIVOST I SURADNJA S LOKALNOM ZAJEDNICOM	9,3%	10,8%	17,5%	23,8%	25,2%	13,2%

PRILOZI

EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU (N=868)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
OSVIJEŠTENOST ZAPOSLENIKA O EUROPSKIM KULTURNIM I MORALNIM VREDNOTAMA	5,8%	5,8%	18,7%	26,0%	32,6%	11,2%
SVIJEST ZAPOSLENIKA O ZAJEDNIČKOM EUROPSKOM NASLJEĐU	6,1%	7,5%	19,4%	28,3%	28,3%	10,4%
POZNAVANJE I RAZUMIJEVANJE OBRAZOVNIH SUSTAVA U DRŽAVAMA PARTNERIMA	5,9%	5,2%	17,5%	26,7%	32,3%	12,4%
OBLIKOVANJE EUROPSKOG IDENTITETA I DRŽAVLJANSTVA	6,2%	8,4%	19,8%	30,8%	25,3%	9,4%

UPOZNAVANJE RAZLIČITIH KULTURA	5,2%	2,9%	13,7%	19,2%	35,8%	23,2%
POŠTIVANJE RAZLIČITIH KULTURA	5,0%	3,3%	12,8%	18,7%	37,0%	23,3%
POZNAVANJE EUROPSKIH INSTITUCIJA I NJIHOVOG DJELOVANJA	6,0%	6,0%	19,2%	27,3%	29,0%	12,4%

OSOBNI RAZVOJ POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) (N=868)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
OSVIJEŠTENOST POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) O JEZIČNIM RAZLIKAMA U EUROPI	11,1%	5,1%	12,9%	19,3%	33,0%	18,7%
SAMOPOUZDANJE POLAZNIKA (DJECE/UČENIKA) U KORIŠTENJU I GOVORENJU STRANOG JEZIKA	13,3%	5,8%	10,7%	15,7%	32,4%	22,1%
ZNANJE STRANIH JEZIKA	12,5%	6,1%	10,5%	18,7%	34,1%	18,1%
ODGOVORNOST POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) PREMA IZVRŠAVANJU OBEVEZA	13,1%	6,5%	11,8%	19,7%	33,3%	15,6%
ZANIMANJE ZA DRUGE EUROPSKE DRŽAVE I NJIHOVE KULTURE	10,7%	3,3%	9,9%	17,8%	34,3%	24,0%
POŠTIVANJE RAZLIČITOSTI	10,5%	3,7%	9,6%	15,0%	36,9%	24,3%
IZRAŽAVANJE KREATIVNIH SPOSOBNOSTI	10,7%	3,9%	9,5%	18,5%	35,2%	22,3%
RAZVOJ INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH I RAČUNALNIH VJEŠTINA	12,3%	5,9%	12,0%	20,3%	33,4%	16,0%
POZNAVANJE I KORIŠTENJE STRATEGIJA UČENJA	13,4%	8,2%	14,9%	29,9%	24,5%	9,2%
RAZVOJ PODUZETNOSTI I SAMOINICIJATIVNOSTI	12,5%	6,5%	15,1%	26,2%	27,9%	11,9%

SURADNIČKE VJEŠTINE	11,1%	4,6%	11,6%	22,6%	34,0%	16,0%
ŽELJA ZA SURADNJOM S VRŠNJACIMA IZ ZEMLJE I INOZEMSTVA	12,0%	4,6%	9,3%	16,1%	32,4%	25,5%
ŽELJA ZA STJECANJEM NOVOG ZNANJA	10,1%	3,8%	11,2%	19,6%	34,9%	20,3%
MOGUĆNOST KRITIČNOG RAZMIŠLJANJA	10,4%	5,4%	13,7%	24,5%	32,8%	13,2%
MOTIVIRANOST ZA UČENJE STRANIH JEZIKA	11,5%	4,4%	10,5%	17,4%	32,8%	23,4%
ODNOS ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S POLAZNICIMA (DJECOM/UČENICIMA)	10,4%	3,9%	9,7%	20,6%	36,6%	18,8%
STVARANJE DEMOKRATSKOG OKRUŽJA U RADU S POLAZNICIMA (DJECOM/UČENICIMA)	11,3%	4,8%	9,5%	22,5%	36,3%	15,6%
UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) U DONOŠENJE ODLUKA	11,9%	5,5%	12,7%	26,2%	30,9%	12,7%
PROVEDBA DODATNIH AKTIVNOSTI ZA POLAZNIKE (DJECU/ UČENIKE)	11,9%	5,5%	10,3%	22,6%	34,3%	15,4%

OSOBE S INVALIDITETOM I OSOBE S MANJE MOGUĆNOSTI (N=868)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
PRUŽANJE PODRŠKE POLAZNICIMA (DJECI/UČENICIMA) S INVALIDITETOM I/ ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	37,9%	11,3%	13,6%	17,4%	15,1%	4,6%
UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) S INVALIDITETOM I/ ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU (INKLUZIJA)	38,2%	11,0%	14,4%	16,3%	15,7%	4,5%

PRUŽANJE PODRŠKE POLAZNICIMA (DJECI/UČENICIMA) IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA (NPR. SIROMAŠNIH OBITELJI, ROMSKIH OBITELJI I SL.)	31,9%	9,5%	13,3%	17,8%	20,5%	7,0%
UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/UČENIKA) IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA (NPR. SIROMAŠNIH OBITELJI, ROMSKIH OBITELJI I SL.) (INKLUZIJA)	32,4%	10,4%	13,3%	18,0%	19,1%	6,8%

2. DESKRIPTIJA ODGOVORA SVIH ISPITANIKA ZAJEDNO NA POJEDINAČNE ČESTICE ZA MJERENJE INSTITUCIONALNIH PREPREKA (N=868)

	0. NE ZNAM, NE MOGU PROCIJENITI	1. UOPĆE NE	2. VEĆINOM NE	3. OSREDNJE	4. VEĆINOM DA	5. IZRAZITO DA
PREMALI INTERES ZAPOSLENIKA ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	7,4%	18,0%	17,1%	30,4%	22,4%	4,7%
NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA	5,3%	13,2%	19,7%	32,4%	25,1%	4,3%
NEPRIZNAVANJE SUDJELOVANJA NA PROJEKTIMA U SVRHU PROFESIONALNOG NAPREDOVANJA	9,5%	23,8%	18,3%	21,8%	17,8%	8,9%
NEMOGUĆNOST DOBIVANJA DOPUŠTENJA ZA ODLAZAK NA MOBILNOST	6,2%	57,6%	19,4%	11,5%	4,6%	0,7%
NEMOGUĆNOST PRONALASKA ZAMJENE ZAPOSLENICIMA KOJI BI HTJELI IĆI NA MOBILNOSTI	6,4%	49,9%	20,7%	14,5%	6,6%	1,9%
NEDOVOLJNA INFORMIRANOST ZAPOSLENIKA O MOGUĆNOSTIMA ODLASKA NA MOBILNOST	5,7%	27,4%	21,5%	25,5%	15,3%	4,4%
PREVELIKO RADNO OPTEREĆENJE	5,7%	18,4%	19,9%	23,5%	23,0%	9,5%

NEDOVOLJNA KOMUNIKACIJA IZMEĐU ODGOJNO-OBRAZOVNOG I ADMINISTRATIVNO-TEHNIČKOG OSOBLJA	6,3%	39,1%	26,6%	17,4%	7,6%	2,9%
IZOSTANAK VREDNOVANJA RADA NA MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA UNUTAR MOJE INSTITUCIJE	9,6%	29,7%	23,4%	17,8%	13,3%	6,1%
PRESLABA PODRŠKA PARTNERSKIH INSTITUCIJA U INOZEMSTVU	19,1%	32,9%	25,1%	16,2%	5,5%	1,3%
NEDOSTATAK FINACIJSKIH SREDSTAVA INSTITUCIJE ZA POKRIVANJE VLASTITIH TROŠKOVA VEZANIH ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	10,8%	17,7%	16,7%	22,1%	19,7%	13,0%
NEDOSTATAK ZNANJA ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA ZA PROVEDBU PROJEKATA	10,2%	29,7%	23,1%	20,8%	11,8%	4,3%
SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA ZAHTIJEVA PREVIŠE ADMINISTRATIVNIH, LJUDSKIH I FINACIJSKIH RESURSA	7,5%	15,3%	17,6%	24,4%	26,1%	9,1%
ADMINISTRATIVNE FORMALNOSTI POVEZANE SA SUDJELOVANJEM U PROJEKTIMA ODVRAĆAJU ZAPOSLENIKE OD UKLJUČIVANJA U MOBILNOST	8,3%	16,2%	18,6%	20,7%	26,7%	9,5%
POSTOJE VAŽNIJE STVARI ZA MOJU INSTITUCIJU OD SUDJELOVANJA U OVAKVIM PROJEKTIMA	9,4%	39,6%	25,9%	19,0%	5,4%	0,8%
ZBOG SPECIFIČNOSTI NAŠIH PROGRAMA VRLO NAM JE TEŠKO PRONAĆI PARTNERSKE USTANOVE SA SLIČNIM PROGRAMIMA	13,2%	44,3%	22,4%	15,5%	3,7%	0,9%

NEDOVOLJNA KOMUNIKACIJA IZMEDU ODGOJNO-GOBRAZOVNOG I ADMINISTRATIVNO-TEHNIČKOG OSOBLJA	-179**	-203**	-262**	-341**	-322**	-210**	-212**	-237**	-151**	-163**
IZOSTANAK VREDNOVANJA RADA NA MEDUNARODNIM PROJEKTIMA UNUTAR MOJE INSTITUCIJE	-165**	-183**	-193**	-285**	-321**	-155**	-197**	-187**	-125**	-133**
PRESLABA PODRŠKA PARTNERSKIH INSTITUCIJA U INOZEMSTVU	-251**	-218**	-243**	-246**	-271**	-242**	-227**	-265**	-246**	-093**
NEDOSTATAK FINANCIJSKIH SREDSTAVA INSTITUCIJE ZA POKRIVANJE VLASTITIH TROŠKOVA VEZANIH ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	-172**	-194**	-231**	-254**	-250**	-193**	-191**	-231**	-161**	-107**
NEDOSTATAK ZNANJA ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA ZA PROVEBU PROJEKATA	-210**	-175**	-209**	-315**	-269**	-208**	-186**	-196**	-132**	-157**
SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA ZAHTIJEVA PREVIŠE ADMINISTRATIVNIH, LJUDSKIH I FINANCIJSKIH RESURSA	-157**	-171**	-180**	-263**	-224**	-197**	-176**	-187**	-111**	-094**
ADMINISTRATIVNE FORMALNOSTI POVEZANE SA SUDJELOVANJEM U PROJEKTIMA ODVRAĆAJU ZAPOSLIENIKE OD UKLJUČIVANJA U MOBILNOST	-176**	-182**	-204**	-252**	-232**	-196**	-197**	-196**	-134**	-101**
POSTOJE VAŽNIJE STVARI ZA MOJU INSTITUCIJU OD SUDJELOVANJA U OVAKVIM PROJEKTIMA	-262**	-289**	-274**	-321**	-274**	-216**	-233**	-287**	-210**	-152**
ZBOG SPECIFIČNOSTI NAŠIH PROGRAMA VRLO NAM JE TEŠKO PRONAJI PARTNERSKE USTANOVE SA SLIČNIM PROGRAMIMA	-185**	-159**	-204**	-194**	-185**	-172**	-171**	-219**	-175**	-0,048

* p<0,05

** p<0,01

3. KORELACIJE REZULTATA SVIH ISPITANIKA ZAJEDNO NA POJEDINAČNIM INSTITUCIONALNIM PREPREKAMA S REZULTATIMA NA DIMENZIJAMA INSTITUCIONALNOG NAPRETKA (N=868)

PREPREKE	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
	SPREMNOST NA SUDJELOVANJE U AKTIVNOSTIMA PROFESIONALNOG RAZVOJA	UPOTREBA NOVIH PEDAGOSKIH METODA	RAZVOJ SPECIFIČNIH STRUČNIH ZNANJA I VJEŠTINA JEZIČNIH KOMPETENCIJA	KAPACITETI ZA UPRAVLJANJE PROJEKTIMA	UNUTRAŠNJA ORGANIZACIJA INSTITUCIJE I POVEZANOST KOLEKTIVA	RAZVOJ (MEDU) SEKTORSKIH I MEDUNARODNIH PARTNERSTAVA	UGLED I PREPOZNAVANJE INSTITUCIJE U LOKALNOJ ZAJEDNICI	EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU	POLAZNICI (DIECA, UČENICI)	OSOBE S INVALIDITETOM I OSOBE S MANJE MOGUĆNOSTI
PREMALI INTERES ZAPOSLENIKA ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	-,263**	-,289**	-,309**	-,389**	-,349**	-,295**	-,322**	-,348**	-,263**	-,161**
NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA	-,171**	-,153**	-,223**	-,194**	-,190**	-,161**	-,147**	-,164**	-,140**	-0,058
NEPRIZNAVANJE SUDJELOVANJA NA PROJEKTIMA U SVRHU PROFESIONALNOG NAPREDOVANJA	-,141**	-,099**	-,113**	-,160**	-,188**	-,111**	-,153**	-,146**	-,071*	-,068*
NEMOGUĆNOST DOBIVANJA DOPUŠTENJA ZA ODLAZAK NA MOBILNOST	-,136**	-,139**	-,215**	-,244**	-,201**	-,153**	-,143**	-,173**	-,135**	-0,06
NEMOGUĆNOST PRONAHLASKA ZAMJENE ZAPOSLENICIMA KOJI BI HTJELI IĆI NA MOBILNOSTI	-,128**	-,133**	-,192**	-,212**	-,209**	-,156**	-,146**	-,181**	-,160**	-,067*
NEDOVOLJNA INFORMIRANOST ZAPOSLENIKA O MOGUĆNOSTIMA ODLASKA NA MOBILNOST	-,281**	-,328**	-,334**	-,395**	-,386**	-,322**	-,313**	-,353**	-,257**	-,183**
PREVELIKO RADNO OPTEREĆENJE	-,173**	-,214**	-,189**	-,234**	-,223**	-,147**	-,164**	-,218**	-,086*	-,093**

4. REZULTATI FAKTORSKE ANALIZE REZULTATA SVIH ISPITANIKA ZAJEDNO NA ČESTICAMA ZA MJERENJE INSTITUCIONALNIH PREPREKA ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE

MATRICA STRUKTURE

PRILOZI

	FAKTORI			
	1	2	3	4
SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA ZAHTIJEVA PREVIŠE ADMINISTRATIVNIH, LJUDSKIH I FINANCIJSKIH RESURSA	,885	-,306	,390	,377
ADMINISTRATIVNE FORMALNOSTI POVEZANE SA SUDJELOVANJEM U PROJEKTIMA ODVRAĆAJU ZAPOSLENIKE OD UKLJUČIVANJA U MOBILNOST	,873	-,273	,440	,355
PREVELIKO RADNO OPTEREĆENJE	,714	-,489	,344	,268
NEDOSTATAK FINANCIJSKIH SREDSTAVA INSTITUCIJE ZA POKRIVANJE VLASTITIH TROŠKOVA VEZANIH ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	,705	-,451	,307	,351
NEDOSTATAK ZNANJA ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA ZA PROVEDBU PROJEKATA	,595	-,581	,519	,355
NEMOGUĆNOST DOBIVANJA DOPUŠTENJA ZA ODLAZAK NA MOBILNOST	,314	-,830	,237	,311
NEMOGUĆNOST PRONALASKA ZAMJENE ZAPOSLENICIMA KOJI BI HTJELI IĆI NA MOBILNOSTI	,355	-,830	,208	,279
NEDOVOLJNA KOMUNIKACIJA IZMEĐU ODGOJNO-OBRAZOVNOG I ADMINISTRATIVNO-TEHNIČKOG OSOBLJA	,501	-,683	,445	,370
IZOSTANAK VREDNOVANJA RADA NA MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA UNUTAR MOJE INSTITUCIJE	,552	-,652	,534	,262
NEDOVOLJNA INFORMIRANOST ZAPOSLENIKA O MOGUĆNOSTIMA ODLASKA NA MOBILNOST	,573	-,605	,469	,342
PREMALI INTERES ZAPOSLENIKA ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	,431	-,236	,828	,314
NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA	,292	-,188	,823	,262
NEPRIZNAVANJE SUDJELOVANJA NA PROJEKTIMA U SVRHU PROFESIONALNOG NAPREDOVANJA	,419	-,453	,667	,141
ZBOG SPECIFIČNOSTI NAŠIH PROGRAMA VRLO NAM JE TEŠKO PRONAĆI PARTNERSKE USTANOVE SA SLIČNIM PROGRAMIMA	,299	-,270	,242	,883
POSTOJE VAŽNIJE STVARI ZA MOJU INSTITUCIJU OD SUDJELOVANJA U OVAKVIM PROJEKTIMA	,402	-,284	,292	,734
PRESLABA PODRŠKA PARTNERSKIH INSTITUCIJA U INOZEMSTVU	,436	-,552	,316	,593
SVOJSTVENE VRIJEDNOSTI FAKTORA NAKON OBLIMIN ROTACIJE	4,90	4,34	3,68	2,94

Metoda ekstrakcije: metoda glavnih komponentata

Metoda rotacije: oblmin

5. DESKRIPTIJA ODGOVORA RAVNATELJA INSTITUCIJA NA POJEDINAČNE ČESTICE ZA MJERENJE 10 DIMENZIJA UTJECAJA SUDJELOVANJA INSTITUCIJA U PROJEKTIMA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE NA POSTIZANJE NJIHOVOG NAPRETKA

1. SPREMNOST NA SUDJELOVANJE U AKTIVNOSTIMA PROFESIONALNOG RAZVOJA (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
SUDJELOVANJE U DODATNIM EDUKACIJAMA RELEVANTNIM ZA PROFESIONALNI RAZVOJ	11,7%	1,4%	20,0%	26,2%	34,5%	6,2%
SUDJELOVANJE U ONLINE SEMINARIMA (WEBINAR, ONLINE TEČAJEVI I SL.)	17,9%	7,6%	21,4%	26,9%	22,8%	3,4%
SUDJELOVANJE U DODATNIM EDUKACIJAMA IZVAN REPUBLIKE HRVATSKE (HOSPITACIJE)	31,7%	9,0%	15,2%	15,2%	24,8%	4,1%
MOTIVACIJA ZA PROFESIONALNA USAVRŠAVANJA	4,8%	0,7%	13,1%	24,8%	44,8%	11,7%
OTVORENOST PREMA IZAZOVIMA (OSOBNIM I PROFESIONALNIM)	3,4%	0,0%	11,7%	26,2%	42,8%	15,9%
STJECANJE, POJAŠNJAVANJE I/ ILI USAVRŠAVANJE VJEŠTINA, ZNANJA I STAVOVA	5,5%	0,0%	11,7%	25,5%	46,2%	11,0%

2. UPOTREBA NOVIH PEDAGOŠKIH METODA (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
UPOZNATOST ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S NOVIM OBLICIMA I METODAMA POUČAVANJA	6,9%	2,1%	19,3%	26,2%	40,7%	4,8%

OSPOSOBLJAVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA U KORIŠTENJU NOVIH OBLIKA I METODA POUČAVANJA	8,3%	4,1%	15,9%	32,4%	35,9%	3,4%
UPOTREBA RAZNOVRNIH METODA I OBLIKA POUČAVANJA	7,6%	1,4%	16,6%	30,3%	39,3%	4,8%
UPOTREBA NOVIH MATERIJALA ZA UČENJE	9,0%	0,0%	13,1%	35,2%	38,6%	4,1%
KORIŠTENJE SURADNIČKOG UČENJA	6,2%	4,1%	15,9%	26,9%	38,6%	8,3%
OBOGAĆIVANJE SADRŽAJA PREDMETA	8,3%	1,4%	12,4%	22,8%	46,2%	9,0%
MOTIVACIJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA ZA UVOĐENJE PROMJENA I INOVACIJA U ODGAJANJU/ POUČAVANJU	6,9%	2,1%	16,6%	19,3%	46,9%	8,3%
POZNAVANJE DIDAKTIČKIH PRAKSI U DRUGIM ZEMLJAMA	5,5%	2,8%	17,2%	24,8%	37,2%	12,4%
PROVEDBA MEĐUPREDMETNOG POVEZIVANJA	10,3%	5,5%	15,2%	24,8%	33,1%	11,0%

3. RAZVOJ SPECIFIČNIH STRUČNIH ZNANJA I VJEŠTINA JEZIČNIH KOMPETENCIJA (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NA STRANOM JEZIKU	4,8%	4,8%	13,8%	20,7%	40,0%	15,9%
OSPOSOBLJENOST ZAPOSLENIKA ZA RAD S POLAZNICIMA S POSEBNIM POTREBAMA (DJECOM, UČENICIMA)	22,1%	13,1%	20,0%	24,8%	15,9%	4,1%

SOCIJALNE KOMPETENCIJE ZAPOSLENIKA	6,9%	2,8%	19,3%	24,1%	37,9%	9,0%
ORGANIZACIJSKE I UPRAVLJAČKE VJEŠTINE ZAPOSLENIKA (SPOSOBNOST I SPREMNOST ZA ORGANIZIRANJE I UPRAVLJANJE PROJEKTIMA I TIMOVIMA)	4,1%	2,1%	18,6%	25,5%	38,6%	11,0%
OSPOSOBLJAVANJE ZAPOSLENIKA U ZNANJU STRANIH JEZIKA	6,9%	7,6%	18,6%	22,8%	33,1%	11,0%
OSPOSOBLJAVANJE UČITELJA U KORIŠTENJU INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJA (IKT)	6,9%	7,6%	18,6%	17,9%	37,2%	11,7%

4. KAPACITETI ZA UPRAVLJANJE PROJEKTIMA (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
REDOVITO PRAĆENJE NATJEČAJA ZA PRIJAVU NOVIH PROJEKATA	3,4%	2,1%	17,9%	22,8%	42,8%	11,0%
PODRŽAVANJE INICIJATIVE ZAPOSLENIKA PRI PRIJAVI NOVIH PROJEKATA	2,8%	1,4%	11,7%	20,0%	47,6%	16,6%
OBAVLJANJE ADMINISTRATIVNIH AKTIVNOSTI PROJEKATA	5,5%	8,3%	13,8%	30,3%	33,8%	8,3%
INFORMIRANJE I PODRŠKA U PRAVNIM I KADROVSKIM PITANJIMA (PISANJE PRIJEDLOGA UGOVORA, SASTAVLJANJE NATJEČAJA, PRIKUPLJANJE DOKUMENTACIJE I SL.)	6,9%	8,3%	13,8%	27,6%	35,9%	7,6%

SAVJETOVANJE, VOĐENJE I IZVJEŠTAVANJE O FINANCIJSKIM PITANJIMA PROJEKATA (PLAĆANJA, PUTNI NALOZI, FINANCIJSKI IZVJEŠTAJI I SL.)	6,9%	7,6%	14,5%	24,8%	40,0%	6,2%
BRZINA I ADEKVATNOST TEHNIČKE PODRŠKE (U ODRŽAVANJU I NABAVI OPREME, U KORIŠTENJU OPREME I RAČUNALNIH PROGRAMA I SL.)	11,0%	6,2%	17,9%	29,0%	28,3%	7,6%
PODRŠKA U PREDSTAVLJANJU PROJEKATA I DRUGIH KLJUČNIH AKTIVNOSTI PUTEM INTERNETA, DRUŠTVENIH MREŽA (NPR. FACEBOOKA), GLASNIKA (NEWSLETTER) ITD.	8,3%	5,5%	15,9%	27,6%	33,1%	9,7%
KOORDINIRANOST STRUČNIH SLUŽBI U PRUŽANJU PODRŠKE ODGOJNO-OBRAZOVNOM OSOBLJU	8,3%	2,8%	17,2%	29,0%	34,5%	8,3%
PRIPREMLJENOST KOLEKTIVA ZA SUDJELOVANJE U NOVIM PROJEKTIMA	2,8%	2,8%	17,2%	28,3%	40,7%	8,3%
VREDNOVANJE SUDJELOVANJA ZAPOSLENIKA U PROGRAMIMA/ PROJEKTIMA KOJI UKLJUČUJU MOBILNOST	4,1%	5,5%	15,9%	26,9%	37,9%	9,7%

5. UNUTRAŠNJA ORGANIZACIJA INSTITUCIJE I POVEZANOST KOLEKTIVA (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
POSJEDOVANJE OPREME I PROGRAMA POTREBNIH ZA KVALITETNO OBAVLJANJE RADA	13,8%	11,0%	17,2%	24,1%	28,3%	5,5%

PODRŽAVANJE ZAPOSLENIKA PRI DAVANJU PRIJEDLOGA RELEVANTNIH ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE	4,8%	4,1%	15,2%	21,4%	44,8%	9,7%
IZNOŠENJE KRITIČKIH IDEJA I MIŠLJENJA ZAPOSLENIKA O PITANJIMA VAŽNIM ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE	4,1%	5,5%	16,6%	25,5%	37,9%	10,3%
POSTOJANJE JASNIH PROCEDURA I ODGOVORNOSTI ZA OBAVLJANJE POJEDINIH POSLOVA	6,2%	5,5%	17,2%	26,9%	35,9%	8,3%
KONZISTENTNA PRIMJENA PRAVILA I PROCEDURA NA SVE ZAPOSLENIKE	7,6%	7,6%	17,2%	28,3%	33,1%	6,2%
OSTVARENOST ZAJEDNIŠTVA MEĐU ZAPOSLENICIMA	5,5%	4,1%	14,5%	31,7%	35,2%	9,0%
BOLJE POZNAVANJE KOLEGA U MOJEM RADNOM OKRUŽENJU	4,8%	2,8%	13,1%	29,7%	38,6%	11,0%
MEĐUSOBNO POVJERENJE MEĐU ZAPOSLENICIMA	4,8%	2,8%	15,9%	30,3%	35,9%	10,3%
POŠTIVANJE RAZLIČITOSTI U MIŠLJENJIMA MEĐU ZAPOSLENICIMA	4,8%	4,8%	15,2%	31,7%	33,8%	9,7%
KVALITETA I UČESTALOST KOMUNIKACIJE MEĐU ZAPOSLENICIMA NA SVIM RAZINAMA	4,8%	4,1%	15,9%	26,9%	38,6%	9,7%
TRANSPARENTNOST I POTPUNOST INFORMIRANJA O VAŽNIM PITANJIMA ZA RAD VAŠE INSTITUCIJE (UKLJUČUJUĆI INFORMIRANJE O MOGUĆNOSTIMA PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA I MOBILNOSTI, O MOGUĆNOSTIMA PRIJAVE PROJEKATA, ITD.)	4,1%	3,4%	13,1%	28,3%	40,0%	11,0%

POTICANJE PROFESIONALNOG RAZVOJA ZAPOSLENIKA (PRUŽANJEM MOGUĆNOSTI ZA PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE UNUTAR I IZVAN VAŠE INSTITUCIJE, DIJELJENJE ZNANJA, RAZMJENA ISKUSTAVA U CILJU UNAPRJEĐIVANJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH KOMPETENCIJA)	4,1%	3,4%	11,7%	22,8%	43,4%	14,5%
DAVANJE PRIZNANJA ZAPOSLENICIMA TE NAGRAĐIVANJE IZVRSNOSTI I USPJEHA	5,5%	9,7%	13,1%	20,7%	44,1%	6,9%
POTICANJE SURADNJE I TIMSKOG PRISTUPA RADU MEĐU ZAPOSLENICIMA	4,1%	4,8%	12,4%	20,7%	46,2%	11,7%
SPREMNOST RAVNATELJA NA DAVANJE PODRŠKE ZAPOSLENICIMA	4,1%	2,1%	8,3%	14,5%	47,6%	23,4%
SURADNJA IZMEĐU ZAPOSLENIKA I RAVNATELJA	4,1%	1,4%	8,3%	14,5%	49,7%	22,1%
UPOZNATOST RAVNATELJA S RADOM ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA	4,1%	2,8%	9,0%	15,2%	46,2%	22,8%
POTICANJE MEĐUNARODNE MOBILNOSTI ZAPOSLENIKA	4,8%	2,1%	11,7%	15,2%	41,4%	24,8%

6. RAZVOJ (MEĐU)SEKTORSKIH I MEĐUNARODNIH PARTNERSTAVA (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
SURADNJA S ORGANIZACIJAMA CIVILNOG DRUŠTVA	30,3%	14,5%	24,1%	18,6%	11,7%	0,7%
SURADNJA S POSLOVNIM SUBJEKTIMA U HRVATSKOJ	29,0%	15,9%	24,8%	17,9%	11,0%	1,4%

SURADNJA S POSLOVNIM SUBJEKTIMA U INOZEMSTVU	30,3%	20,0%	24,1%	15,9%	9,7%	0,0%
SURADNJA S DRUGIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA U HRVATSKOJ	15,9%	9,0%	21,4%	33,8%	18,6%	1,4%
SURADNJA S DRUGIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA U INOZEMSTVU	11,7%	8,3%	23,4%	20,7%	28,3%	7,6%
NJEGOVANJE KONTAKATA S PROJEKTNIM PARTNERIMA IZ INOZEMSTVA	11,0%	4,8%	17,2%	15,9%	33,1%	17,9%
RAZMJENA POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) S PARTNERSKIM INSTITUCIJAMA	31,7%	12,4%	11,0%	11,7%	22,8%	10,3%
KONTAKTI POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) S INOZEMNIM POLAZNICIMA (DJECOM, UČENICIMA)	24,1%	13,1%	10,3%	12,4%	26,2%	13,8%
KONTAKTI ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S INOZEMNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM DJELATNICIMA	9,7%	5,5%	17,2%	22,1%	29,7%	15,9%

7. UGLED I PREPOZNAVANJE INSTITUCIJE U LOKALNOJ ZAJEDNICI (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
ORGANIZIRANJE AKTIVNOSTI KOJE SU OTVORENE I ŠIROJ JAVNOSTI	9,7%	6,9%	14,5%	21,4%	35,2%	12,4%
UKLJUČENOST RODITELJA U AKTIVNOSTI INSTITUCIJE	12,4%	9,7%	13,1%	26,2%	26,9%	11,7%

RAZVOJ IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI KROZ SURADNJU SA SPORTSKIM, KULTURNIM I SLIČNIM ORGANIZACIJAMA	12,4%	10,3%	15,2%	22,1%	31,7%	8,3%
SURADNJA S TIJELIMA LOKALNE VLASTI	9,7%	11,7%	17,9%	27,6%	23,4%	9,7%
PREPOZNATLJIVOST I SURADNJA S LOKALNOM ZAJEDNICOM	9,7%	11,0%	12,4%	25,5%	24,8%	16,6%

8. EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
OSVIJEŠTENOST ZAPOSLENIKA O EUROPSKIM KULTURNIM I MORALNIM VREDNOTAMA	3,4%	6,2%	14,5%	24,1%	38,6%	13,1%
SVIJEST ZAPOSLENIKA O ZAJEDNIČKOM EUROPSKOM NASLJEĐU	3,4%	4,8%	18,6%	28,3%	35,2%	9,7%
POZNAVANJE I RAZUMIJEVANJE OBRAZOVNIH SUSTAVA U DRŽAVAMA PARTNERIMA	4,1%	4,8%	17,2%	22,1%	40,0%	11,7%
OBLIKOVANJE EUROPSKOG IDENTITETA I DRŽAVLJANSTVA	4,1%	5,5%	19,3%	29,0%	33,8%	8,3%
UPOZNAVANJE RAZLIČITIH KULTURA	3,4%	2,1%	9,0%	22,1%	43,4%	20,0%
POŠTIVANJE RAZLIČITIH KULTURA	3,4%	4,1%	5,5%	22,8%	44,1%	20,0%
POZNAVANJE EUROPSKIH INSTITUCIJA I NJIHOVOG DJELOVANJA	4,1%	3,4%	13,8%	31,0%	36,6%	11,0%

9. OSOBNI RAZVOJ POLAZNIKA (DJECE, UČENIKA) (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
OSVIJEŠTENOST POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) O JEZIČNIM RAZLIKAMA U EUROPI	15,2%	3,4%	10,3%	17,9%	33,1%	20,0%
SAMOPOUZDANJE POLAZNIKA (DJECE/UČENIKA) U KORIŠTENJU I GOVORENJU STRANOG JEZIKA	17,2%	6,2%	4,1%	13,8%	33,1%	25,5%
ZNANJE STRANIH JEZIKA	17,2%	6,9%	4,1%	15,2%	36,6%	20,0%
ODGOVORNOST POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) PREMA IZVRŠAVANJU OBVEZA	17,2%	6,2%	5,5%	15,2%	40,0%	15,9%
ZANIMANJE ZA DRUGE EUROPSKE DRŽAVE I NJIHOVE KULTURE	14,5%	2,8%	6,2%	15,2%	36,6%	24,8%
POŠTIVANJE RAZLIČITOSTI	14,5%	2,8%	4,8%	13,8%	40,0%	24,1%
IZRAŽAVANJE KREATIVNIH SPOSOBNOSTI	14,5%	3,4%	5,5%	12,4%	41,4%	22,8%
RAZVOJ INFORMACIJSKO- KOMUNIKACIJSKIH I RAČUNALNIH VJEŠTINA	15,9%	5,5%	9,0%	15,9%	37,9%	15,9%
POZNAVANJE I KORIŠTENJE STRATEGIJA UČENJA	16,6%	6,2%	7,6%	32,4%	28,3%	9,0%
RAZVOJ PODUZETNOSTI I SAMOINICIJATIVNOSTI	15,9%	5,5%	7,6%	29,0%	30,3%	11,7%
SURADNIČKE VJEŠTINE	14,5%	3,4%	6,2%	24,1%	35,9%	15,9%
ŽELJA ZA SURADNOM S VRŠNJACIMA IZ ZEMLJE I INOZEMSTVA	15,9%	3,4%	6,2%	14,5%	38,6%	21,4%

PRILOZI

ŽELJA ZA STJECANJEM NOVOG ZNANJA	14,5%	4,1%	4,8%	22,8%	36,6%	17,2%
MOGUĆNOST KRITIČNOG RAZMIŠLJANJA	14,6%	5,6%	7,6%	21,5%	40,3%	10,4%
MOTIVIRANOST ZA UČENJE STRANIH JEZIKA	15,2%	3,4%	5,5%	15,2%	38,6%	22,1%
ODNOS ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA S POLAZNICIMA (DJECOM/UČENICIMA)	14,5%	4,1%	5,5%	17,9%	42,1%	15,9%
STVARANJE DEMOKRATSKOG OKRUŽJA U RADU S POLAZNICIMA (DJECOM/UČENICIMA)	13,1%	4,8%	5,5%	20,0%	45,5%	11,0%
UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) U DONOŠENJE ODLUKA	15,9%	4,1%	8,3%	24,1%	40,0%	7,6%
PROVEDBA DODATNIH AKTIVNOSTI ZA POLAZNIKE (DJECU/ UČENIKE)	15,2%	5,5%	6,9%	22,8%	37,2%	12,4%

10. OSOBE S INVALIDITETOM I OSOBE S MANJE MOGUĆNOSTI (ODGOVORI RAVNATELJA INSTITUCIJA, N=145)

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
PRUŽANJE PODRŠKE POLAZNICIMA (DJECI/UČENICIMA) S INVALIDITETOM I/ ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	41,4%	7,6%	15,2%	14,5%	18,6%	2,8%
UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/ UČENIKA) S INVALIDITETOM I/ ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU (INKLUZIJA)	40,0%	6,2%	15,9%	13,8%	21,4%	2,8%
PRUŽANJE PODRŠKE POLAZNICIMA (DJECI/UČENICIMA) IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA (NPR. SIROMAŠNIH OBITELJI, ROMSKIH OBITELJI I SL.)	33,1%	4,8%	13,8%	15,9%	26,9%	5,5%

UKLJUČIVANJE POLAZNIKA (DJECE/UČENIKA) IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA (NPR. SIROMAŠNIH OBITELJI, ROMSKIH OBITELJI I SL.) (INKLUZIJA)	35,9%	6,2%	11,7%	14,5%	26,9%	4,8%
--	-------	------	-------	-------	-------	------

DESKRIPCIJA ODGOVORA RAVNATELJA INSTITUCIJA NA POJEDINAČNE ČESTICE ZA MJERENJE INSTITUCIONALNIH PREPREKA (N=145)

PRILOGI

	0. NE ODNOSI SE NA RAD U MOJOJ INSTITUCIJI	1. UOPĆE NIJE UTJECALO	2. MALO JE UTJECALO	3. OSREDNJE JE UTJECALO	4. MNOGO JE UTJECALO	5. IZRAZITO MNOGO JE UTJECALO
PREMALI INTERES ZAPOSLENIKA ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	2,1%	19,4%	17,4%	36,8%	21,5%	2,8%
NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA	2,1%	13,2%	16,7%	38,2%	27,1%	2,8%
NEPRIZNAVANJE SUDJELOVANJA NA PROJEKTIMA U SVRHU PROFESIONALNOG NAPREDOVANJA	2,1%	29,2%	17,4%	29,9%	18,8%	2,8%
NEMOGUĆNOST DOBIVANJA DOPUŠTENJA ZA ODLAZAK NA MOBILNOST	2,8%	71,5%	17,4%	7,6%	0,7%	0,0%
NEMOGUĆNOST PRONALASKA ZAMJENE ZAPOSLENICIMA KOJI BI HTJELI IĆI NA MOBILNOSTI	3,5%	61,8%	16,7%	11,8%	4,2%	2,1%
NEDOVOLJNA INFORMIRANOST ZAPOSLENIKA O MOGUĆNOSTIMA ODLASKA NA MOBILNOST	4,9%	30,6%	28,5%	28,5%	4,9%	2,8%
PREVELIKO RADNO OPTEREĆENJE	2,1%	27,8%	25,7%	22,9%	18,1%	3,5%
NEDOVOLJNA KOMUNIKACIJA IZMEĐU ODGOJNO-OBRAZOVNOG I ADMINISTRATIVNO-TEHNIČKOG OSOBLJA	2,1%	55,6%	27,8%	13,2%	1,4%	0,0%

IZOSTANAK VREDNOVANJA RADA NA MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA UNUTAR MOJE INSTITUCIJE	4,2%	40,3%	25,7%	17,4%	10,4%	2,1%
PRESLABA PODRŠKA PARTNERSKIH INSTITUCIJA U INOZEMSTVU	13,2%	39,6%	24,3%	17,4%	5,6%	0,0%
NEDOSTATAK FINANCIJSKIH SREDSTAVA INSTITUCIJE ZA POKRIVANJE VLASTITIH TROŠKOVA VEZANIH ZA SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA	2,8%	17,4%	17,4%	27,8%	21,5%	13,2%
NEDOSTATAK ZNANJA ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA ZA PROVEDBU PROJEKATA	4,2%	31,3%	28,5%	21,5%	12,5%	2,1%
SUDJELOVANJE U PROJEKTIMA ZAHTIJEVA PREVIŠE ADMINISTRATIVNIH, LJUDSKIH I FINANCIJSKIH RESURSA	2,8%	13,9%	18,1%	31,3%	25,7%	8,3%
ADMINISTRATIVNE FORMALNOSTI POVEZANE SA SUDJELOVANJEM U PROJEKTIMA ODVRAĆAJU ZAPOSLENIKE OD UKLJUČIVANJA U MOBILNOST	3,5%	17,4%	20,1%	23,6%	28,5%	6,9%
POSTOJE VAŽNIJE STVARI ZA MOJU INSTITUCIJU OD SUDJELOVANJA U OVAKVIM PROJEKTIMA	2,8%	51,4%	27,8%	15,3%	2,8%	0,0%
ZBOG SPECIFIČNOSTI NAŠIH PROGRAMA VRLO NAM JE TEŠKO PRONAĆI PARTNERSKE USTANOVE SA SLIČNIM PROGRAMIMA	5,6%	52,1%	20,8%	17,4%	4,2%	0,0%

PRILOG 4: ANKETNI UPITNIK ZA SEKTORSKI PROGRAM ERASMUS

Poštovani,
ovim upitnikom prikupljamo informacije i Vaše dojmove o utjecaju programa Erasmus na Vašu instituciju.

Prilikom ispunjavanja ovog upitnika molimo da imate na umu sljedeće:

- Ovaj upitnik odnosi se na sektorski program **Erasmus** koji se provodio u okviru Programa za cjeloživotno učenje (Lifelong Learning Programme - LLP), a čija provedba je završena sa 2013./14. **natječajnom godinom** i to samo na tzv. **decentralizirane aktivnosti** (Individualna mobilnost studenata, nastavnog i nenastavnog osoblja te Erasmus intenzivni jezični tečajevi (EILC)).
- Ovaj upitnik se NE odnosi na centralizirane aktivnosti (Erasmus – akademske mreže, Erasmus – multilateralni projekti, Erasmus – popratne mjere, Razvoj kurikuluma, Tematske mreže, Jean Monnet aktivnosti i slično).
- Ovaj upitnik se NE odnosi na program Erasmus Mundus, kao niti na novi sedmogodišnji program Erasmus+ koji je započeo ak. god. 2014./15.
- Termin »Institucija« se u cijelom upitniku koristi kako bi označio visoko učilište/fakultet/odjel/odsjek na kojemu Vi osobno obavljate poslove vezane za Erasmus.

Ukoliko ne znate neke od podataka koji se u upitniku traže, molimo Vas da se dodatno informirate. Ukoliko i dalje nećete znati odgovor na pojedina pitanja, ostavite ih praznim. Svi prikupljeni podaci analizirat će se grupno, a ne po pojedinačnim institucijama te Vam jamčimo povjerljivost prikupljenih podataka.

1. PITANJA O KOORDINATORU:

1.1. Vaš spol: m ž

1.2. Funkcije/poslovi koje obnašate na Vašoj instituciji (fakultetu, odjelu): (moguće više odgovora)

1. Erasmus koordinator (ili glavna osoba na instituciji zadužena za poslove vezane za Erasmus program)
2. ECTS koordinator
3. Djelatnik/ica ureda/sluzbe za međunarodnu suradnju/mobilnost
4. Rad u nastavi
5. Znanstveno-istraživački rad
6. Upravljačka funkcija (pročelnik, prodekan, povjerenik i sl.)
7. Neka druga administrativna funkcija (upišite koja): _____

Uvjet: u pitanju 1.2. odgovorili 4 ili 5

1.2.1. Vaše zvanje:

1. Suradničko zvanje (asistent, znanstveni novak, viši asistent, poslijedoktorand)
2. Docent / predavač
3. Izvanredni profesor / viši predavač
4. Redoviti profesor / profesor visoke škole
5. Lektor
6. Viši lektor
7. Ostalo

1.3. Na koji način se vrednuje Vaš posao vezan uz Erasmus program? Pod vrednovanjem mislimo na bilo kakvu kompenzaciju koja nije Vaša redovna plaća. (moguće više odgovora)

1. Dobivam finansijski dodatak na plaću svaki mjesec
2. Periodični finansijski dodaci (jednom ili više puta godišnje)
3. Manje nastavno opterećenje
4. Deklarativno (npr. navedeno kao Vaša funkcija na web stranici institucije)
5. Ne vrednuje se ni na koji način
6. Vrednuje se na neki drugi način (navedite koji): _____

1.4. Koje sve aktivnosti/poslove vezane uz Erasmus program Vi osobno obavljate na Vašoj instituciji? (moguće više odgovora)

1. Priprema natječaja za odlazne studente, nastavno i nenastavno osoblje
2. Podnošenje prijave za finansijska sredstva Agenciji za mobilnost i programe EU
3. Odabir studenata, nastavnog i nenastavnog osoblja za mobilnost
4. Sklapanje ugovora s odabranim sudionicima mobilnosti (studenti, nastavno i nenastavno osoblje)
5. Podrška odlaznim studentima i (ne)nastavnom osoblju (informiranje i sl.)
6. Praćenje mobilnosti odlaznih studenata, nastavnog i nenastavnog osoblja
7. Potpora te informiranje dolaznih Erasmus studenata, nastavnog i nenastavnog osoblja
8. Unos podataka u IT alate za praćenje mobilnosti (Mobility Tool, MoveOn i sl).
9. Izvještavanje Agenciji za mobilnost i programe EU (prvo izvješće i završno izvješće)
10. Priznavanje i vrednovanje razdoblja mobilnosti odlaznim studentima
11. Kontaktiranje institucija i dogovaranje međunarodne suradnje s partnerskim institucijama u svijetu
12. Neke druge aktivnosti/poslovi (navedite koji): _____

1.5. Osim što obavljate poslove vezane za Erasmus, obavljate li i poslove vezane za neke druge međunarodne programe mobilnosti?

1. Erasmus je jedini međunarodni program mobilnosti na kojem radim.
2. Uz poslove vezane uz Erasmus, radim i na drugim međunarodnim programima mobilnosti.

Uvjet: u pitanju 1.5. odgovorili 2

1.5.1. Procijenite koliko vremena provodite radeći poslove vezane za Erasmus program u odnosu na vrijeme koje provodite radeći na drugim međunarodnim programima mobilnosti.

1. Mnogo više radim na Erasmusu
2. Nešto više radim na Erasmusu
3. Podjednako radim na Erasmusu i drugim međunarodnim programima mobilnosti
4. Nešto više radim na drugim međunarodnim programima mobilnosti
5. Mnogo više radim na drugim međunarodnim programima mobilnosti

2. PROFIL INSTITUCIJE

2.1. Označite Vašu instituciju, odnosno visoko učilište:

1. Međimursko veleučilište u Čakovcu
2. RRiF Visoka škola za financijski menadžment
3. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
4. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
5. Sveučilište Sjever
6. Sveučilište u Dubrovniku
7. Sveučilište u Rijeci
8. Sveučilište u Splitu
9. Sveučilište u Zadru
10. Sveučilište u Zagrebu
11. Tehničko veleučilište u Zagrebu
12. Veleučilište Marko Marulić u Kninu
13. Veleučilište u Karlovcu
14. Veleučilište u Požegi
15. Veleučilište u Rijeci
16. Veleučilište u Slavonskom Brodu
17. Veleučilište Velika Gorica
18. Veleučilište 'VERN'
19. Visoka škola za ekonomiju, poduzetništvo i upravljanje »Nikola Šubić

Zrinski«

20. Visoka škola za menadžment i dizajn Aspira
21. Visoka škola za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti Baltazar Adam Krčelić
22. Visoko gospodarsko učilište u Križevcima
23. Visoko učilište Algebra - visoka škola za primijenjeno računarstvo
24. Zagrebačka škola ekonomije i managementa
25. Zdravstveno veleučilište u Zagrebu

2.2. Označite na kojoj razini institucije Vi osobno obavljate poslove vezane za Erasmus:

1. Sveučilište
2. Veleučilište
3. Visoka škola
4. Sastavnica sveučilišta – fakultet
5. Sastavnica sveučilišta – odjel
6. Odsjek na nekom fakultetu

2.3. Označite disciplinarni profil Vaše institucije: (moguće više odgovora)

1. Obrazovanje učitelja, osposobljavanje nastavnika
2. Humanističke znanosti (bez jezika)
3. Jezici i filološke znanosti
4. Umjetnost i dizajn
5. Društvene znanosti, poslovanje i pravo
6. Prirodne znanosti
7. Tehničke znanosti, inženjerstvo, prerađivačka industrija i građevinarstvo
8. Poljoprivreda
9. Zdravstvo i socijalna skrb
10. Usluge
11. Interdisciplinarna područja znanosti
12. Ostala područja, navedite koja: _____

2.4. Navedite (približan) broj studenata i osoblja na Vašoj instituciji u tekućoj akademskoj godini:

1. Ukupan broj matičnih studenata (redovni i izvanredni zajedno):

2. Ukupan broj nastavnog osoblja na instituciji (uključujući i vanjske suradnike):

3. Ukupan broj nenastavnog osoblja na instituciji:

2.5. Ima li Vaša institucija ECTS katalog/informacijski paket na engleskom jeziku?

1. Da
2. Ne

2.6. Tko je na Vašoj instituciji odgovoran za priznavanje ECTS bodova ostvarenih tijekom razdoblja mobilnosti studenata?

1. Nitko, ne provjeravamo ostvarenost ECTS bodova nakon povratka studenata s mobilnosti
2. Ja osobno to provjeravam
3. Netko drugi (navedite funkciju te osobe): _____

2.7. Navedite u kojim je natječajnim godinama Vaša institucija sudjelovala u Erasmus programu. (moguće više odgovora)

1. 2009. godina
2. 2010. godina
3. 2011. godina
4. 2012. godina
5. 2013. godina

2.8. Jesu li na Vašoj instituciji doneseni posebni pravilnici/dokumenti vezani uz provođenje Erasmus programa? Ako jesu, molimo navedite koji su to.

1. Ne
2. Da (navedite njihove nazive, ako ih je više odvojite ih s): _____

2.9. Navedite (približan) broj Erasmus partnerskih institucija i s koliko njih ste ostvarili razmjenu studenata i osoblja u periodu 2009. –2013. godina.

1. Broj sklopljenih Erasmus međuinstitucijskih sporazuma koje je Vaša institucija imala u periodu 2009. – 2013. godine: _____
2. Od toga smo u tom istom periodu (2009. – 2013. godina) u sklopu Erasmus ostvarili razmjenu studenata i osoblja s njih: ____.

2.10. Navedite (približan) ukupan broj studenata, nastavnog i nenastavnog osoblja na Vašoj instituciji (fakultetu, odjelu...) u periodu 2009. – 2013. godina prema sljedećim kategorijama:

1. Broj dolaznog (gostujućeg) nastavnog osoblja na Erasmus programe održavanja nastave: ____
2. Broj dolaznog (gostujućeg) nastavnog osoblja na Erasmus programe s stručnog usavršavanja: ____
3. Broj dolaznog (gostujućeg) nenastavnog osoblja na Erasmus programe stručnog usavršavanja: ____
4. Broj dolaznih Erasmus studenata: ____

5. Broj ostalih dolaznih internacionalnih studenata (ne uključujući Erasmus studente): ____

uvjet: odgovor na pitanje 2.2. je ili 4 ili 5 ili 6 (pitamo samo na razini fakulteta, odjela ili odsjeka)

2.10.1. Navedite također i (približan) ukupan broj studenata, nastavnog i nenastavnog osoblja na Vašoj instituciji (fakultetu, odjelu...) u periodu 2009. – 2013. godina prema ovim kategorijama:

1. Broj odlaznog nastavnog osoblja na Erasmus programe održavanja nastave:
—
2. Broj odlaznog nastavnog osoblja na Erasmus programe stručnog usavršavanja:
—
3. Broj odlaznog nenastavnog osoblja na Erasmus programe stručnog usavršavanja:
—
4. Broj odlaznih Erasmus studenata:
—

2.11. Jeste li na Vašoj instituciji imali odlazne Erasmus studente koji su koristili dodatnu financijsku potporu za osobe s invaliditetom (tzv. Erasmus special needs grant)?

1. Da
2. Ne

2.12. Označite postoje li na Vašoj instituciji neki od niže navedenih studijskih programa? (moguće više odgovora)

1. Program s međunarodnim sadržajem (npr. International relations, European law ili sl.)
2. Program u kojem se tradicionalni/izvorni sadržaj proširuje s međunarodnim komparativnim pristupom (npr. International Comparative Education ili sl.)
3. Program koji priprema studente za međunarodna zanimanja (npr. International Business management ili sl.)
4. Program stranih jezika ili lingvistike
5. Interdisciplinarni program, kao što su regionalne i područne studije, koji obuhvaća više od jedne zemlje (npr. European studies, Scandinavian studies, Asian studies ili sl.)
6. Program koji vodi zajedničkim ili dvostrukim diplomama (joint ili double degrees)
7. Program čiji se obvezni dijelovi nude na instituciji u inozemstvu, s lokalnim predavačima
8. Program koji je posebno dizajniran za strane studente

2.13. Što od niže navedenog postoji na Vašoj instituciji? (moguće više odgovora)

1. Kolegiji koji se izvode isključivo na stranom jeziku
2. Kolegiji za koje je omogućeno paralelno izvođenje na hrvatskom i na nekom stranom jeziku (uključujući i kolegije na stranom jeziku koji su isključivo za strane studente, ali i kolegije na stranom jeziku za domaće studente)
3. Tečajevi stranih jezika
4. Moduli (skupina kolegija) na stranom jeziku
5. Studijski programi u potpunosti na stranom jeziku

Za svaki gore odabrani (koristiti uvjete, unos: za prvi unos broj, a za drugi unos tekst)

2.13.1.1. Navedite broj kolegija koji se izvode isključivo na stranom jeziku: ___

2.13.2.1. Navedite na kojim stranim jezicima se ti kolegiji izvode:

2.13.1.2. Navedite broj kolegija za koje je omogućeno paralelno izvođenje na hrvatskom i na stranom jeziku: ___

2.13.2.2. Navedite na kojim stranim jezicima se izvode ti kolegiji:

2.13.1.3. Navedite broj tečajeva stranih jezika: ___

2.13.2.3. Navedite na koje se jezike ti tečajevi odnose: _____

2.13.1.4. Navedite broj modula (skupine kolegija na određenu temu) na stranom jeziku: ___

2.13.2.4. Navedite na kojim stranim jezicima se izvode ti moduli:

2.13.1.5. Navedite broj studijskih programa koji se izvode u potpunosti na stranom jeziku: ___

2.13.2.5. Navedite na kojim stranim jezicima se izvode ti studijski programi:

2.14. Vrednuje li se i/ili kompenzira rad nastavnika koji izvode kolegije na stranim jezicima na niže navedene načine?

	1. NE TO JE UOBIČAJENA PRAKSA	2. DA, PONEKAD, ALI NIJE PRAVILO	3. DA
1. ŠALJE IH SE NA TEČAJEVE STRANIH JEZIKA	1	2	3
2. ŠALJE IH SE NA SPECIJALIZIRANE RADIONICE ILI DRUGE OBLIKE STRUČNOG USAVRŠAVANJA	1	2	3
3. DOBIVAJU FINANCIJSKI DODATAK NA PLAĆU SVAKI MJESEC	1	2	3
4. DOBIVAJU PERIODIČNE FINANCIJSKE DODATKE ILI HONORARE NA TEMELJU POSEBNIH UGOVORA (JEDNOM ILI VIŠE PUTA GODIŠNJE)	1	2	3
5. RADI TOGA IMAJU MANJE NASTAVNO OPTEREĆENJE	1	2	3
6. DEKLARATIVNO (NPR. NAVEDENO JE NA WEB STRANICI INSTITUCIJE)	1	2	3
7. NE VREDNUJE SE NI NA KOJI NAČIN.	1	2	3

2.14.1. Osim prethodno navedenih, postoji li na Vašoj instituciji neki drugi način vrednovanja i/ili kompenzacije rada nastavnika koji izvode kolegije na stranim jezicima?

2.15. Prema Vašim saznanjima, događa li se da se kolegiji na stranim jezicima koji su navedeni u studijskim programima u određenim akademskim godinama ne izvode?

1. Ne znam, ne mogu procijeniti
2. Ne, nikad
3. Da, ponekad
4. Da, često

Uvjet: odgovor na pitanje 2.15. je 3 ili 4

2.15.1. Molimo označite iz kojih razloga se kolegiji na stranim jezicima ne izvode iako su prijavljeni u studijskim programima:
(moguće više odgovora)

1. Nedovoljno zainteresiranih domaćih studenata
2. Ti se kolegiji izvode samo ako imamo strane (gostujuće) studente pa se u godinama kad ih nemamo ne izvode
3. Neki drugi razlog (navedite koji): _____

2.16. Možete li iz Vašeg osobnog, ali i iz iskustva Vaših kolega, procijeniti udio dolaznih (gostujućih) Erasmus studenata koji imaju adekvatne jezične kompetencije da bi uspješno izvršavali svoje akademske obaveze?

1. Ne mogu to procijeniti
2. 0-25%
3. 26-50%
4. 51-75%
5. 76-100%

2.17. Možete li na isti način procijeniti i udio odlaznih (matičnih) Erasmus studenata koji imaju adekvatne jezične kompetencije da bi uspješno izvršavali svoje akademske obaveze u inozemstvu?

1. Ne mogu to procijeniti
2. 0-25%
3. 26-50%
4. 51-75%
5. 76-100%

2.18. Je li u periodu 2009.-2013. godine (dakle, u periodu provođenja LLP programa) Vaša institucija tražila da studenti prije odlaska na mobilnost polože određeni test jezičnih kompetencija?

1. Da
2. Ne
3. Ne znam

2.19. Osim pohađanja redovne nastave, što od niže navedenog Vaša institucija nudi (ili je u periodu 2009.-2013. nudila) dolaznim (gostujućim) studentima? (moguće više odgovora)

1. Učenje hrvatskog jezika u sklopu EILC-a (Erasmus intenzivnih jezičnih tečajeva)
2. Ljetne škole i/ili radionice na stranim jezicima
3. Komentiranje dolazećih studenata zajedno s njihovim matičnim (stranim) mentorom
4. Organizirana druženja dolaznih studenata s nastavnicima
5. Organizirana druženja dolaznih studenata s domaćim studentima
6. Organizirana izlaganja stranih studenata koja slušaju nastavnici i domaći studenti
7. Sustav dodjeljivanja studenata-mentora za dolazne studente
8. Sustav dodjeljivanja nastavnika-mentora za dolazne studente
9. Sustav informiranja nastavnika o dolaznim studentima
10. Sustav za učenje na daljinu (e-learning)
11. Nešto drugo, navedite što _____

2.20. Što od niže navedenog Vaša institucija nudi matičnim studentima zainteresiranim za odlazak na mobilnost? (moguće više odgovora)

1. Mogućnost individualnog savjetovanja s osobljem Ureda/službe za međunarodnu suradnju/mobilnost
2. Učenje stranih jezika potrebnih za odlazak u inozemstvo
3. Organizirane razgovore/susrete sa studentima koji već imaju iskustvo Erasmus mobilnosti
4. Organizirane info-dane o Erasmusu
5. Organizirane info-dane o međunarodnoj mobilnosti u što je, između ostalog, uključeno i informiranje o Erasmusu
6. Posebna financijska sredstva za studente s invaliditetom (vlastita sredstva visokog učilišta, drugi izvori financiranja osim Erasmus-a)
7. Posebna financijska sredstva za socijalno ugrožene i ranjive skupine studenata (studenti roditelji, studenti zrelije dobi i drugi) (vlastita sredstva visokog učilišta, drugi izvori financiranja osim Erasmus-a)
8. Posebna financijska sredstva za odlazne studente koji ne pripadaju niti socijalno ugroženim i ranjivim skupinama niti onima s invaliditetom

9. Ciljno informiranje o mobilnosti za studente s invaliditetom
10. Ciljno informiranje o mobilnosti za socijalno ugrožene i ranjive skupine studenata (studenti roditelji, studenti zrelije dobi i drugi)

2.21. Na koje načine Vaša institucija informira studente i (ne)nastavno osoblje o Erasmus programu? (moguće više odgovora)

1. Ne informiramo studente i (ne)nastavno osoblje
2. Putem informativnih e-mail poruka
3. Putem materijala i informacija na mrežnim stranicama visokog učilišta
4. Putem promo letaka za Erasmus
5. O programu Erasmus se govori na znanstveno-nastavnom vijeću/sastancima fakulteta ili odjela
6. Informira se individualno, zainteresirane studente i/ili (ne)nastavno osoblje na njihovu inicijativu
7. Na neki drugi način (navedite koji): _____

3. UTJECAJ ERASMUS PROGRAMA NA VAŠU INSTITUCIJU

U NASTAVKU SU NAVEDENE RAZLIČITE AKTIVNOSTI U VISOKOM OBRAZOVANJU. ZA SVAKU NAVEDENU AKTIVNOST OZNAČITE JE LI ERASMUS ODIGRAO ULOGU U NJEZINOM POKRETANJU NA VAŠOJ INSTITUCIJI TE JE LI I U KOJOJ MJERI U PERIODU 2009. - 2013. GODINE ERASMUS PRIDONIO POSTIZANJU NAPRETKA U NJIHOVOJ PROVEDBI.

Dakle, za svaku aktivnost odaberite po jedan odgovor sa skale procjene za »Erasmus je pokrenuo tu aktivnost«:

0. Nemamo tu aktivnost
1. Da
2. Ne
3. Ne znam

te po jedan odgovor sa skale procjene za »Erasmus je pridonio napretku te aktivnosti«:

1. Uopće ne
2. Malo
3. Osrednje
4. Mnogo
5. Izrazito mnogo

Ako ste označili da na Vašoj instituciji neku aktivnost nemate, drugi odgovor ostavite praznim.

3.1.1. Prvi set aktivnosti odnosi se na europsku dimenziju u obrazovanju.

Za svaku ponuđenu aktivnost odaberite po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pokrenuo tu aktivnost« te po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pridonio napretku te aktivnosti« gdje brojevi označavaju sljedeće odgovore:

1. Uopće ne
2. Malo
3. Osrednje
4. Mnogo
5. Izrazito mnogo

Ako ste označili da na Vašoj instituciji neku aktivnost nemate, drugi odgovor ostavite praznim.

EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU		ERASMUS JE POKRENUO				ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU				
		NEMAMO	DA	NE	NE ZNAM	1	2	3	4	5
1.	DOSTUPNOST TEČAJEVA STRANIH JEZIKA ZA STUDENTE I NASTAVNIKE	0	1	2	3	1	2	3	4	5
2.	MOGUĆNOST UČENJA MANJE RASPROSTRANJENIH EUROPSKIH JEZIKA (NE RAČUNAJUĆI ENGLJSKI, FRANCUSKI, ŠPANJOLSKI I NJEMAČKI JEZIK)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
3.	POVEĆANJE BROJA ODLAZNIH STUDENATA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
4.	POVEĆANJE BROJA DOLAZNIH STUDENATA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
5.	PRIVREMENI ODLAZAK MATIČNIH NASTAVNIKA U INOZEMSTVO	0	1	2	3	1	2	3	4	5
6.	POZIVANJE STRANIH GOSTUJUĆIH NASTAVNIKA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
7.	RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE AKADEMSKIH DIPLOMA OBRAZOVNIH INSTITUCIJA EUROPSKIH ZEMALJA U SVRHU NASTAVKA STUDIJA NA VAŠOJ INSTITUCIJI	0	1	2	3	1	2	3	4	5
8.	SURADNJA S VISOKIM UČILIŠTIMA IZ EUROPSKIH ZEMALJA	0	1	2	3	1	2	3	4	5

9.	POVEĆANJE OPSEGA MEĐUNARODNE RAZMJENE S VISOKIM UČILIŠTIMA IZ EUROPSKIH ZEMALJA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
10.	RAZVOJ PROCEDURA ZA REGULIRANJE PRIZNAVANJA MEĐUNARODNE MOBILNOSTI U SKLADU S OBAVEZAMA KOJE PROIZLAZE IZ PROGRAMA/POVELJE	0	1	2	3	1	2	3	4	5
11.	RAZVOJ DOPISNOG OBRAZOVANJA I UČENJA NA DALJINU (E-LEARNING) NA STRANOM JEZIKU	0	1	2	3	1	2	3	4	5

3.1.2. Drugi set aktivnosti odnosi se na jačanje institucionalnih kapaciteta za međunarodnu mobilnost.

Za svaku ponuđenu aktivnost odaberite po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pokrenuo tu aktivnost« te po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pridonio napretku te aktivnosti« gdje brojevi označavaju sljedeće odgovore:

1. Uopće ne
2. Malo
3. Osrednje
4. Mnogo
5. Izrazito mnogo

Ako ste označili da na Vašoj instituciji neku aktivnost nemate, drugi odgovor ostavite praznim.

JAČANJE INSTITUCIONALNIH KAPACITETA ZA MEĐUNARODNU MOBILNOST		ERASMUS JE POKRENUO				ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU				
		NEMAMO	DA	NE	NE ZNAM	1	2	3	4	5
1.	OTVARANJE UREDA/SLUŽBE ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/ MOBILNOST	0	1	2	3	1	2	3	4	5
2.	ZAPOŠLJAVANJE NOVIH DJELATNIKA NA POSLOVIMA VEZANIM ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/ MOBILNOST	0	1	2	3	1	2	3	4	5

3.	AKADEMSKA PODRŠKA ZA OSOBLJE I STUDENTE ZAINTERESIRANE ZA MOBILNOST (VEZANA ZA NAČIN PRIJAVE, ODABIR INSTITUCIJE I SL.)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
4.	NEAKADEMSKA PODRŠKA ZA DOLAZNE (GOSTUJUĆE) STUDENTE (VEZANA ZA SUBVENCIJE, SMJEŠTAJ, ORGANIZACIJU SLOBODNIH AKTIVNOSTI I SL.)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
5.	NEAKADEMSKA PODRŠKA ZA ODLAZNE (DOMAĆE) STUDENTE (VEZANA ZA SUBVENCIJE, SMJEŠTAJ, ORGANIZACIJU SLOBODNIH AKTIVNOSTI I SL.)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
6.	OSPOSOBLJAVANJE ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA U STRANIM JEZICIMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
7.	OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA U STRANIM JEZICIMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
8.	IZRADA INFORMATIVNO PROMOTIVNIH MATERIJALA ZA VAŠU INSTITUCIJU NA STRANIM JEZICIMA (NPR. STUDENTSKIH VODIČA, PROMOTIVNIH LETAKA, WEB STRANICA I SL.)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
9.	RAZVOJ STRATEGIJE MEĐUNARODNE SURADNJE ZA VAŠU INSTITUCIJU	0	1	2	3	1	2	3	4	5
10.	RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE ECTS BODOVA OSTVARENIH U SKLOPU STUDIJSKOG BORAVKA STUDENATA	0	1	2	3	1	2	3	4	5

11.	RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE ECTS BODOVA OSTVARENIH U SKLOPU STRUČNE PRAKSE STUDENATA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
12.	POBOLJŠANJE MEĐUNARODNE VIDLJIVOSTI I ATRAKTIVNOSTI INSTITUCIJE	0	1	2	3	1	2	3	4	5

3.1.3. Treći set aktivnosti odnosi se na internacionalizaciju kurikuluma.

Za svaku ponuđenu aktivnost odaberite po jedan odgovor sa skale procjene

»Erasmus je pokrenuo tu aktivnost« te po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pridonio napretku te aktivnosti« gdje brojevi označavaju sljedeće odgovore:

1. Uopće ne
2. Malo
3. Osrednje
4. Mnogo
5. Izrazito mnogo

Ako ste označili da na Vašoj instituciji neku aktivnost nemate, drugi odgovor ostavite praznim.

INTERNACIONALIZACIJA KURIKULUMA		ERASMUS JE POKRENUO				ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU				
		NEMAMO	DA	NE	NE ZNAM	1	2	3	4	5
1.	ZNATNE PROMJENE POSTOJEĆIH STUDIJSKIH PROGRAMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
2.	UVOĐENJE NOVIH STUDIJSKIH PROGRAMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
3.	PROŠIRIVANJE SADRŽAJA POSTOJEĆIH KOLEGIJA UVOĐENJEM MEĐUNARODNIH SADRŽAJA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
4.	UVOĐENJE KOLEGIJA NA STRANOM JEZIKU	0	1	2	3	1	2	3	4	5
5.	POVEĆANJE BROJA KOLEGIJA NA STRANOM JEZIKU	0	1	2	3	1	2	3	4	5
6.	KORIŠTENJE KOMPARATIVNIH STUDIJA U NASTAVI I ISTRAŽIVANJIMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
7.	UVOĐENJE I/ILI POVEĆANJE BROJA INTERDISCIPLINARNIH STUDIJA	0	1	2	3	1	2	3	4	5

8.	UVOĐENJE I/ILI POVEĆANJE BROJA MEĐUNARODNIH I INTERKULTURALNIH STUDIJA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
9.	UVOĐENJE OBAVEZNIH STRANIH JEZIKA KAO SASTAVNOG DIJELA KURIKULUMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
10.	UVOĐENJE PROGRAMA NA ENGLISKOM/STRANIM JEZICIMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
11.	UVOĐENJE ZAJEDNIČKIH DIPLOMA (JOINT DEGREE)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
12.	INTERNACIONALIZACIJA NASTAVE I UČENJA (NASTAVA NA STRANOM JEZIKU OD STRANE MATIČNIH NASTAVNIKA, POZIVANJE STRANIH GOSTUJUĆIH PREDAVAČA, UPOTREBA LITERATURE NA STRANIM JEZICIMA I SL.)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
13.	POVEĆANJE INTERDISCIPLINARNOSTI IZMEĐU STUDIJSKIH PROGRAMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
14.	UVOĐENJE NOVIH NAČINA PROVJERE ZNANJE	0	1	2	3	1	2	3	4	5
15.	UVOĐENJE NOVIH NASTAVNIH PRISTUPA (NPR. PROBLEMSKO UČENJE)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
16.	UVOĐENJE REDOVITE EVALUACIJE NASTAVE OD STRANE STUDENATA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
17.	UVOĐENJE/PROŠIRENJE UČENJA JEZIKA I INTERKULTURALNOG TRENINGA ZA NASTAVNIKE	0	1	2	3	1	2	3	4	5

3.1.4. Četvrti set aktivnosti odnosi se na jačanje socijalne dimenzije u međunarodnoj mobilnosti. Za svaku ponudenu aktivnost odaberite po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pokrenuo tu aktivnost« te po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pridonio napretku te aktivnosti« gdje brojevi označavaju sljedeće odgovore:

1. Uopće ne
2. Malo
3. Osrednje
4. Mnogo
5. Izrazito mnogo

Ako ste označili da na Vašoj instituciji neku aktivnost nemate, drugi odgovor ostavite praznim.

JAČANJE SOCIJALNE DIMENZIJE U MEĐUNARODNOJ MOBILNOSTI		ERASMUS JE POKRENUO				ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU				
		NEMAMO	DA	NE	NE ZNAM	1	2	3	4	5
1.	CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
2.	CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA S INVALIDITETOM I/ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	0	1	2	3	1	2	3	4	5
3.	CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA RODITELJA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
4.	CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA ZRELIJE DOBI	0	1	2	3	1	2	3	4	5

3.1.5. Peti (i posljednji) set aktivnosti odnosi se razvoj međunarodnih partnerstava i internacionalizaciju istraživanja.

Za svaku ponudenu aktivnost odaberite po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pokrenuo tu aktivnost« te po jedan odgovor sa skale procjene »Erasmus je pridonio napretku te aktivnosti« gdje brojevi označavaju sljedeće odgovore:

1. Uopće ne
2. Malo
3. Osrednje
4. Mnogo
5. Izrazito mnogo

Ako ste označili da na Vašoj instituciji neku aktivnost nemate, drugi odgovor ostavite praznim.

RAZVOJ MEĐUNARODNIH PARTNERSTAVA I INTERNACIONALIZACIJA ISTRAŽIVANJA		ERASMUS JE POKRENUO				ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU				
		NEMAMO	DA	NE	NE ZNAM	1	2	3	4	5
1.	POVEĆAN BROJ PARTNERSKIH INSTITUCIJA (U ODNOSU NA RAZDOBLJE PRIJE SUDJELOVANJA U ERASMUS PROGRAMU)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
2.	POVEĆANO SUDJELOVANJE NASTAVNOG OSOBLJA U MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA (VEZANIM ZA NASTAVU ILI ISTRAŽIVANJA)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
3.	POVEĆANO SUDJELOVANJE NASTAVNOG OSOBLJA NA MEĐUNARODNIM KONFERENCIJAMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
4.	POVEĆANA SURADNJA S GOSPODARSKIM SEKTOROM (INDUSTRIJA, USLUGE ITD.)	0	1	2	3	1	2	3	4	5
5.	POVEĆANJE BROJA MEĐUNARODNIH PUBLIKACIJA (SA STRANIM KOAUTORIMA, STRANIH UREDNIKA ILI NA STRANOM JEZIKU) KAO REZULTAT POZNAVANJA OSTVARENIH NA ERASMUSU	0	1	2	3	1	2	3	4	5
6.	INTEGRACIJA INTERNACIONALNE PERSPEKTIVE U NACIONALNIM ISTRAŽIVAČKIM PROJEKTIMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
7.	POVEĆANJE DRUŠTVENE VAŽNOSTI I UTJECAJA ISTRAŽIVAČKIH TEMA	0	1	2	3	1	2	3	4	5
8.	JAČANJE IZVRSNOSTI I MEĐUNARODNE KONKURENTNOSTI ISTRAŽIVANJA	0	1	2	3	1	2	3	4	5

PRILOZI

3.2. U kojoj se mjeri sljedeći problemi koji se mogu pojaviti u kontekstu provedbe programa Erasmus odnose na Vašu instituciju?

PRILOZI

		1. UOPĆE SE NE ODNOSI	2. VEĆINOM SE NE ODNOSI	3. NITI SE ODNOSI, NITI SE NE ODNOSI	4. VEĆINOM SE ODNOSI	5. U POTPUNOSTI SE ODNOSI
1.	ODLAZNI STUDENTI NAKON POVRATKA IMAJU POTEŠKOĆE PRI PONOVNOM INTEGRIRANJU U PROGRAM.	1	2	3	4	5
2.	DOLAZNI STUDENTI POKAZUJU MALO INTERESA ZA NASTAVU I UČENJE.	1	2	3	4	5
3.	IMAMO ZNAČAJAN BROJ STARIJIH STUDENATA KOJI STUDIRAJU UZ RAD PA ZBOG TOGA NE MOGU IĆI NA MOBILNOST.	1	2	3	4	5
4.	IMAMO ZNAČAJAN BROJ STUDENATA SLABIJEG SOCIOEKONOMSKOG STATUSA KOJI NE MOGU IĆI NA MOBILNOSTI (IZ FINANCIJSKIH RAZLOGA, JER SU RODITELJI, MORAJU RADITI I SL.)	1	2	3	4	5
5.	IMAMO DOSTA VANJSKIH SURADNIKA (PREDAVAČA) KOJI NEMAJU UGOVOR O RADU (ŠTO JE PREDUVJET ZA ODLAZAK NA MOBILNOST)	1	2	3	4	5
6.	ERASMUS JE ZA NAS PRESKUP – ZAHTIJEVA PREVIŠE ADMINISTRATIVNIH, FINANCIJSKIH I LJUDSKIH RESURSA.	1	2	3	4	5
7.	DOLAZNI ERASMUS STUDENTI ZAUZIMAJU MJESTA POTENCIJALNIM STRANIM STUDENTIMA KOJI BI PLAĆALI ŠKOLARINU.	1	2	3	4	5

8.	ERASMUS TROŠI SREDSTVA KOJA BISMO ŽELJELI ISKORISTITI ZA PRIVLAČENJE IZVRSNIH MEĐUNARODNIH STUDENATA KOJI BI KOD NAS STJECALI DIPLOMU.	1	2	3	4	5
9.	ISKUSTVA ERASMUSA NA STRANIM SVEUČILIŠTIMA POTIČU NAŠE STUDENTE DA ODLAZE TAMO STJECATI VIŠE STUPNJEVE DIPLOMA, A MI BISMO IH VOLJELI ZADRŽATI NA NAŠOJ INSTITUCIJI.	1	2	3	4	5
10.	ERASMUS TROŠI FINACIJSKE I LJUDSKE RESURSE KOJE BISMO VIŠE ŽELJELI KORISTITI ZA INTENZIVIRANJE ISTRAŽIVANJA.	1	2	3	4	5
11.	PROVEDBA ERASMUSA ZAHTIJEVA ŠIROKO MEĐUNARODNO UMREŽAVANJE, A MI SE PREFERIRAMO USREDOTOČITI NA MANJI BROJ PARTNERA S KOJIMA INTENZIVNO SURADUJEMO.	1	2	3	4	5
12.	PROVEDBA ERASMUSA ZAHTIJEVA ŠIROKO MEĐUNARODNO UMREŽAVANJE, A MI SE PREFERIRAMO USREDOTOČITI NA USPOSTAVLJANJE I JAČANJE UMREŽAVANJA U SVOJOJ ZEMLJI.	1	2	3	4	5
13.	ZBOG SPECIFIČNOSTI NAŠIH STUDIJSKIH PROGRAMA VRLO NAM JE TEŠKO PRONAĆI PARTNERSKE USTANOVE SA SLIČNIM PROGRAMIMA.	1	2	3	4	5

14.	IMALI SMO VIŠAK SREDSTAVA ZA ERASMUS ZBOG NEDOVOLJNOG BROJA PRIJAVLJENIH STUDENATA.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

3.3. U kojoj se mjeri na Vašoj instituciji susrećete sa sljedećim preprekama za provedbu programa Erasmus?

PRILOZI

		1. UOPĆE NE	2. VEĆINOM NE	3. OSREDNJE	4. VEĆINOM DA	5. IZRAZITO DA
1.	PREMALI INTERES NAŠIH STUDENATA ZA PRIVREMENO STUDIRANJE ILI STRUČNU PRAKSU U INOZEMSTVU	1	2	3	4	5
2.	NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA NAŠIH STUDENATA DA BI PROVELI ODREĐENO RAZDOBLJE STUDIJA U INOZEMSTVU	1	2	3	4	5
3.	NEDOVOLJAN BROJ STIPENDIJA ZA PODRŠKU SVIM STUDENTIMA ZAINTERESIRANIMA ZA ERASMUS MOBILNOST	1	2	3	4	5
4.	NEPRIZNAVANJE ECTS BODOVA KOJE SU STUDENTI OSTVARILI TIJEKOM STUDIJSKOG BORAVKA U OKVIRU ERASMUSA	1	2	3	4	5
5.	IZOSTANAK VREDNOVANJA STUDENTSKE STRUČNE PRAKSE (NITI ECTS BODOVIMA NITI KROZ DOPUNSKU ISPRAVU O STUDIJU (DIPLOMA SUPPLEMENT)) OSTVARENE U OKVIRU ERASMUSA	1	2	3	4	5

6.	NEKOMPATIBILNOST NAŠIH STUDIJSKIH PROGRAMA S PROGRAMIMA PARTNERSKIH INSTITUCIJA (ZBOG ČEGA NIJE MOGUĆE PRIZNATI RAZDOBLJE STUDIJA U ECTS BODOVIMA)	1	2	3	4	5
7.	STUDENTI KOJI ODU NA MOBILNOST ZBOG TOGA PRODUŽE RAZDOBLJE STUDIRANJA	1	2	3	4	5
8.	NAŠI STUDENTI NE USPIJEVAJU PRONAĆI STRUČNU PRAKSU U INOZEMSTVU	1	2	3	4	5
9.	ODUSTAJANJA STUDENATA OD SUDJELOVANJA U MOBILNOSTI NAKON ISTEKA ZA TO PREDVIĐENOG ROKA	1	2	3	4	5
10.	NEDOSTATAK INTERESA MEĐU NASTAVNIM OSOBLJEM ZA SUDJELOVANJE U ERASMUS MOBILNOSTI ZA NASTAVNIKE	1	2	3	4	5
11.	NEDOVOLJNA INFORMIRANOST NASTAVNOG OSOBLJA O ERASMUSU	1	2	3	4	5
12.	NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA NASTAVNOG I NENASTAVNOG OSOBLJA	1	2	3	4	5
13.	PREOPTEREĆENOST NASTAVNOG OSOBLJA SATNICOM I ISTRAŽIVAČKIM RADOM ZA ODLAZAK NA MOBILNOST	1	2	3	4	5
14.	NEMOGUĆNOST PRONALASKA ZAMJENE PREDAVAČU AKO ODLUČI OTIĆI NA MOBILNOSTI	1	2	3	4	5

15.	NEDOVOLJNA KOMUNIKACIJA IZMEĐU NASTAVNOG OSOBLJA I ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA	1	2	3	4	5
16.	IZOSTANAK VREDNOVANJA RADA NASTAVNOG OSOBLJA NA MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA	1	2	3	4	5
17.	ADMINISTRATIVNE FORMALNOSTI POVEZANE S MOBILNOŠĆU ODVRAĆAJU NASTAVNO OSOBLJE OD PROMICANJA MOBILNOSTI ILI OD VLASTITOG UKLJUČIVANJA U MOBILNOST	1	2	3	4	5
18.	IMAMO PREMALI BROJ KOLEGIJA NA STRANIM JEZICIMA DA BISMO PRIVUKLI STRANE STUDENTE	1	2	3	4	5
19.	PRESLABA PODRŠKA OD STRANE POTENCIJALNIH INSTITUCIJA-DOMAĆINA U INOZEMSTVU	1	2	3	4	5
20.	KASNA ODLUKA AMPEU (AGENCIJE ZA MOBILNOST I PROGRAME EU) O ODOBRENIM FINANCIJSKIM SREDSTVIMA	1	2	3	4	5
21.	NEDOSTATAK FINANCIJSKIH SREDSTAVA INSTITUCIJE ZA POKRIVANJE VLASTITIH TROŠKOVA VEZANIH ZA ERASMUS	1	2	3	4	5
22.	FINANCIJSKA I ADMINISTRATIVNA PRAVILA PROGRAMA ERASMUS	1	2	3	4	5
23.	NEDOSTATAK ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA ZA UČINKOVITIJU PROVEDBU ERASMUSA	1	2	3	4	5

24.	NEDOSTATAK ZNANSTVENO-NASTAVNOG OSOBLJA KOJE BI BILO UKLJUČENO U PROVEDBU ERASMUSA NA NAŠOJ INSTITUCIJI	1	2	3	4	5
25.	NEDOSTATAK FIZIČKOG PROSTORA ZA UČINKOVITIJU PROVEDBU ERASMUSA	1	2	3	4	5

3.3.1. Postoje li još neke prepreke ili problemi s kojima ste se susretali prilikom provedbe programa Erasmus, a koje nisu navedene u ovom upitniku?

3.4. U kojoj mjeri ste zadovoljni potporom koju ste dobili od djelatnika Agencije za mobilnost i programe EU u provedbi programa Erasmus?

Skala:

1. Izrazito nezadovoljan/na
2. Većinom nezadovoljan/na
3. Niti zadovoljan/na, niti nezadovoljan/na
4. Većinom zadovoljan/na
5. Izrazito zadovoljan/na

3.4.1. Molimo objasnite svoj prethodni odgovor, čime ste zadovoljni ili nezadovoljni?

3.5. Sljedeće tvrdnje vezane su uz rad nastavnog osoblja s dolaznim Erasmus studentima. U kojoj mjeri se svaka od njih odnosi na nastavnike u Vašoj instituciji?

Ako ne možete procijeniti, ostavite bez odgovora.

		1. UOPĆE SE NE ODNOSI NA NASTAVNIKE	2. ODNOSI SE NA MANJINU NASTAVNIKA	3. ODNOSI SE NA OTPRILIKE POLOVICU NASTAVNIKA	4. ODNOSI SE NA VEĆINU NASTAVNIKA	5. ODNOSI SE NA SVE ILI GOTOVO SVE NASTAVNIKE
1.	RAD S DOLAZNIM STUDENTIMA VEĆINOM SE SVODI NA INDIVIDUALNI ANGAŽMAN POJEDINIH NASTAVNIKA.	1	2	3	4	5

2.	RAD S DOLAZNIM STUDENTIMA NASTAVNICIMA ODUZIMA PREVIŠE VREMENA.	1	2	3	4	5
3.	NASTAVNICI NEMAJU VOLJE ZA DODATNI ANGAŽMAN OKO GOSTUJUĆIH STUDENATA.	1	2	3	4	5
4.	RAD S DOLAZNIM STUDENTIMA NIJE ADEKVATNO KOMPENZIRAN.	1	2	3	4	5
5.	RAD S DOLAZNIM STUDENTIMA ODVIJA SE ISKLJUČIVO KROZ REDOVITU NASTAVU I KONZULTACIJE, BEZ DODATNIH AKTIVNOSTI.	1	2	3	4	5

3.6. Provodi li Vaša institucija sustavno praćenje provedbe i rezultata Erasmus programa i na koji način?

(moguće više odgovora)

1. Da, analiziramo izvješća bivših Erasmus sudionika (studenata, nastavnog i nenastavnog osoblja).
2. Da, o provedbi i rezultatima Erasmus raspravlja se na sastancima odbora/vijeća na mom odjelu/instituciji.
3. Da, sastavljamo baze podataka (npr. o međunarodnoj mobilnosti, partnerskim institucijama i sl.).
4. Da, sastavljamo redovita izvješća.
5. Ne pratimo sustavno provedbu i rezultate Erasmus, ali osoblje i studenti koji su sudjelovali unose vlastito iskustvo u svakodnevni rad naše institucije.
6. Ne, ne pratimo sustavno provedbu i rezultate Erasmus.
7. Ne znam
8. Da, pratimo na neki drugi način (navedite koji): _____

4. POVEĆANJE UTJECAJA ERASMUS PROGRAMA

4.1. Što biste predložili za budućnost Erasmusu kako bi postao korisniji za Vašu instituciju?

4.2. Prema Vašem mišljenju, što bi Vaša institucija mogla dodatno napraviti kako bi se potaknulo povećanje broja studenata u Erasmus mobilnosti?

1. _____

2. _____

3. _____

4.3. Prema Vašem mišljenju, što bi Vaša institucija mogla dodatno napraviti kako bi se potaknulo povećanje broja nastavnog i nenastavnog osoblja u Erasmus mobilnosti?

1. _____

2. _____

3. _____

4.4. Preporuke daljnjih kontakata za istraživanje utjecaja Erasmusu

Uz uvjet: Odgovor na pitanje 2.2. je 1 ili 2 ili 3 (samo na razini sveučilišta, veleučilišta i visokih škola)

Zahvaljujemo Vam na ispunjavanju anketnog upitnika. U sklopu evaluacije utjecaja Erasmus programa na visokoškolske ustanove u RH planiramo provesti i niz dubinskih intervjua s ključnim osobama - donositeljima odluka - na visokoškolskim ustanovama koje sudjeluju u Erasmus programu, a koje su u najdužem trajanju bile zaposlene na odgovornoj funkciji povezanoj s međunarodnom suradnjom. Cilj tih intervjua je prikupiti podatke o iskustvima, refleksiji i percepciji osoba zaduženih za međunarodnu suradnju o tome kako je sudjelovanje u aktivnostima Erasmus programa utjecalo na institucionalni razvoj.

Za kraj Vas molimo da preporučite osobu s kojom bismo mogli provesti takav intervju, a koja je u periodu od ak. god. 2009./2010. do ak. god. 2012./2013. na Vašoj instituciji vršila funkciju donošenja ključnih odluka povezanih s međunarodnom suradnjom i implementacijom Erasmus programa. Napominjemo da ćemo provesti ukupno 12 intervjua na području RH, što znači da postoji mogućnost da nećemo kontaktirati navedenu osobu.

Ako ste navedene podatke već poslali u Agenciju za mobilnost i programe EU, ostavite prazno.

Najljepše Vam zahvaljujemo na suradnji!

Ime i prezime osobe: _____

Funkcija osobe u periodu ak. god. 2009./2010. do ak. god. 2012./2013.: _____

Kontakt te osobe (e-mail i/ili broj telefona): _____

PRILOG 5: SEKTORSKI PROGRAM ERASMUS: DESKRIPCIA ODGOVORA CENTRALNIH ERASMUS KOORDINATORA I OSOBA KOJIMA JE DELEGIRAN DIO ZADATAKA VEZAN UZ PROVEDBU PROGRAMA ERASMUS (ECTS KOORDINATORI NA SVEUČILIŠNIM SASTAVNICAMA, OSOBLJE FAKULTETSKIH UREDA ZA MEĐUNARODNU SURADNJU) (UKUPAN N=88)

1. PROCJENE INSTITUCIONALNOG UTJECAJA PROGRAMA ERASMUS NA SUDJELUJUĆE VISOKOŠKOLSKE INSTITUCIJE

1.1. EUROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU

	A	B		C	
	UKUPAN BROJ VALJANIH ODGOVORA	AKTIVNOST POSTOJI NA INSTITUCIJI		ERASMUS JE POKRENUO AKTIVNOST	
		N	% OD A	N	% OD B
DOSTUPNOST TEČAJEVA STRANIH JEZIKA ZA STUDENTE I NASTAVNIKE	77	44	57,1%	15	34,1%
MOGUĆNOST UČENJA MANJE RASPROSTRANJENIH EUROPSKIH JEZIKA (NE RAČUNAJUĆI ENGLISKI, FRANCUSKI, ŠPANJOLSKI I NJEMAČKI JEZIK)	75	30	40,0%	6	20,0%
POVEĆANJE BROJA ODLAZNIH STUDENATA	82	80	97,6%	77	96,3%
POVEĆANJE BROJA DOLAZNIH STUDENATA	82	78	95,1%	70	89,7%
PRIVREMENI ODLAZAK MATIČNIH NASTAVNIKA U INOZEMSTVO	81	75	92,6%	52	69,3%
POZIVANJE STRANIH GOSTUJUĆIH NASTAVNIKA	76	72	94,7%	51	70,8%
RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE AKADEMSKIH DIPLOMA OBRAZOVNIH INSTITUCIJA EUROPSKIH ZEMALJA U SVRHU NASTAVKA STUDIJA NA VAŠOJ INSTITUCIJI	72	58	80,6%	21	36,2%
SURADNJA S VISOKIM UČILIŠTIMA IZ EUROPSKIH ZEMALJA	82	80	97,6%	60	75,0%
POVEĆANJE OPSEGA MEĐUNARODNE RAZMJENE S VISOKIM UČILIŠTIMA IZ EUROPSKIH ZEMALJA	83	82	98,8%	71	86,6%
RAZVOJ PROCEDURA ZA REGULIRANJE PRIZNAVANJA MEĐUNARODNE MOBILNOSTI U SKLADU S OBAVEZAMA KOJE PROIZLAZE IZ PROGRAMA/POVELJE	77	72	93,5%	61	84,7%
RAZVOJ DOPISNOG OBRAZOVANJA I UČENJA NA DALJINU (E-LEARNING) NA STRANOM JEZIKU	74	41	55,4%	11	26,8%

	ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU						
	UOPĆENE	MALO	OSREDNJE	MNOGO	IZRAZITO MNOGO	N	M
DOSTUPNOST TEČAJEVA STRANIH JEZIKA ZA STUDENTE I NASTAVNIKE	26,5%	11,8%	26,5%	17,6%	17,6%	34	2,88
MOGUĆNOST UČENJA MANJE RASPROSTRANJENIH EUROPSKIH JEZIKA (NE RAČUNAJUĆI ENGLLESKI, FRANCUSKI, ŠPANJOLSKI I NJEMAČKI JEZIK)	45,5%	13,6%	9,1%	18,2%	13,6%	22	2,41
POVEĆANJE BROJA ODLAZNIH STUDENATA	0,0%	5,3%	6,7%	28,0%	60,0%	75	4,43
POVEĆANJE BROJA DOLAZNIH STUDENATA	1,4%	11,0%	13,7%	26,0%	47,9%	73	4,08
PRIVREMENI ODLAZAK MATIČNIH NASTAVNIKA U INOZEMSTVO	5,7%	18,6%	27,1%	21,4%	27,1%	70	3,46
POZIVANJE STRANIH GOSTUJUĆIH NASTAVNIKA	4,3%	22,9%	32,9%	21,4%	18,6%	70	3,27
RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE AKADEMSKIH DIPLOMA OBRAZOVNIH INSTITUCIJA EUROPSKIH ZEMALJA U SVRHU NASTAVKA STUDIJA NA VAŠOJ INSTITUCIJI	19,0%	16,7%	42,9%	7,1%	14,3%	42	2,81
SURADNJA S VISOKIM UČILIŠTIMA IZ EUROPSKIH ZEMALJA	1,3%	18,2%	11,7%	35,1%	33,8%	77	3,82
POVEĆANJE OPSEGA MEĐUNARODNE RAZMJENE S VISOKIM UČILIŠTIMA IZ EUROPSKIH ZEMALJA	0,0%	10,3%	19,2%	26,9%	43,6%	78	4,04
RAZVOJ PROCEDURA ZA REGULIRANJE PRIZNAVANJA MEĐUNARODNE MOBILNOSTI U SKLADU S OBAVEZAMA KOJE PROIZLAZE IZ PROGRAMA/ POVELJE	1,6%	4,8%	28,6%	30,2%	34,9%	63	3,92
RAZVOJ DOPISNOG OBRAZOVANJA I UČENJA NA DALJINU (E-LEARNING) NA STRANOM JEZIKU	34,8%	30,4%	21,7%	4,3%	8,7%	23	2,22

1.2. JAČANJE INSTITUCIONALNIH KAPACITETA ZA MEĐUNARODNU MOBILNOST

PRILOZI

	A	B		C	
	UKUPAN BROJ VALJANIH ODGOVORA	AKTIVNOST POSTOJI NA INSTITUCIJI		ERASMUS JE POKRENUO AKTIVNOST	
		N	% OD A	N	% OD B
ZNATNE PROMJENE POSTOJEĆIH STUDIJSKIH PROGRAMA	78	66	84,6%	8	12,1%
UVOĐENJE NOVIH STUDIJSKIH PROGRAMA	77	68	88,3%	11	16,2%
PROŠIRIVANJE SADRŽAJA POSTOJEĆIH KOLEGIJA UVOĐENJEM MEĐUNARODNIH SADRŽAJA	79	72	91,1%	28	38,9%
UVOĐENJE KOLEGIJA NA STRANOM JEZIKU	81	76	93,8%	56	73,7%
POVEĆANJE BROJA KOLEGIJA NA STRANOM JEZIKU	80	74	92,5%	57	77,0%
KORIŠTENJE KOMPARATIVNIH STUDIJA U NASTAVI I ISTRAŽIVANJIMA	76	58	76,3%	14	24,1%
UVOĐENJE I/ILI POVEĆANJE BROJA INTERDISCIPLINARNIH STUDIJA	78	55	70,5%	9	16,4%
UVOĐENJE I/ILI POVEĆANJE BROJA MEĐUNARODNIH I INTERKULTURALNIH STUDIJA	76	47	61,8%	4	8,5%
UVOĐENJE OBAVEZNIH STRANIH JEZIKA KAO SASTAVNOG DIJELA KURIKULUMA	79	73	92,4%	12	16,4%
UVOĐENJE PROGRAMA NA ENGLISKOM/STRANIM JEZICIMA	81	53	65,4%	14	26,4%
UVOĐENJE ZAJEDNIČKIH DIPLOMA (JOINT DEGREE)	79	53	67,1%	5	9,4%
INTERNACIONALIZACIJA NASTAVE I UČENJA (NASTAVA NA STRANOM JEZIKU OD STRANE MATIČNIH NASTAVNIKA, POZIVANJE STRANIH GOSTUJUĆIH PREDAVAČA, UPOTREBA LITERATURE NA STRANIM JEZICIMA I SL.)	81	77	95,1%	44	57,1%
POVEĆANJE INTERDISCIPLINARNOSTI IZMEĐU STUDIJSKIH PROGRAMA	75	62	82,7%	17	27,4%
UVOĐENJE NOVIH NAČINA PROVJERE ZNANJE	75	69	92,0%	23	33,3%
UVOĐENJE NOVIH NASTAVNIH PRISTUPA (NPR. PROBLEMSKO UČENJE)	77	69	89,6%	19	27,5%
UVOĐENJE REDOVITE EVALUACIJE NASTAVE OD STRANE STUDENATA	77	76	98,7%	23	30,3%
UVOĐENJE/PROŠIRENJE UČENJA JEZIKA I INTERKULTURALNOG TRENINGA ZA NASTAVNIKE	72	50	69,4%	5	10,0%

	ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU						
	UOPĆENE	MALO	OSREDNJE	MNOGO	IZRAZITO MNOGO	N	M
ZNATNE PROMJENE POSTOJEĆIH STUDIJSKIH PROGRAMA	51,3%	17,9%	20,5%	7,7%	2,6%	39	1,92
UVOĐENJE NOVIH STUDIJSKIH PROGRAMA	54,8%	7,1%	26,2%	9,5%	2,4%	42	1,98
PROŠIRIVANJE SADRŽAJA POSTOJEĆIH KOLEGIJA UVOĐENJEM MEĐUNARODNIH SADRŽAJA	34,8%	10,9%	17,4%	21,7%	15,2%	46	2,72
UVOĐENJE KOLEGIJA NA STRANOM JEZIKU	6,7%	11,7%	15,0%	28,3%	38,3%	60	3,80
POVEĆANJE BROJA KOLEGIJA NA STRANOM JEZIKU	3,3%	11,7%	16,7%	25,0%	43,3%	60	3,93
KORIŠTENJE KOMPARATIVNIH STUDIJA U NASTAVI I ISTRAŽIVANJIMA	34,5%	10,3%	20,7%	24,1%	10,3%	29	2,66
UVOĐENJE I/ILI POVEĆANJE BROJA INTERDISCIPLINARNIH STUDIJA	52,0%	4,0%	28,0%	12,0%	4,0%	25	2,12
UVOĐENJE I/ILI POVEĆANJE BROJA MEĐUNARODNIH I INTERKULTURALNIH STUDIJA	52,6%	5,3%	31,6%	10,5%		19	2,00
UVOĐENJE OBAVEZNIH STRANIH JEZIKA KAO SASTAVNOG DIJELA KURIKULUMA	59,5%	8,1%	21,6%	10,8%		37	1,84
UVOĐENJE PROGRAMA NA ENGLISKOM/STRANIM JEZICIMA	37,9%	6,9%	24,1%	24,1%	6,9%	29	2,55
UVOĐENJE ZAJEDNIČKIH DIPLOMA (JOINT DEGREE)	46,2%	11,5%	11,5%	23,1%	7,7%	26	2,35
INTERNACIONALIZACIJA NASTAVE I UČENJA (NASTAVA NA STRANOM JEZIKU OD STRANE MATIČNIH NASTAVNIKA, POZIVANJE STRANIH GOSTUJUĆIH PREDAVAČA, UPOTREBA LITERATURE NA STRANIM JEZICIMA I SL.)	6,7%	15,0%	30,0%	21,7%	26,7%	60	3,47
POVEĆANJE INTERDISCIPLINARNOSTI IZMEĐU STUDIJSKIH PROGRAMA	38,2%	17,6%	29,4%	8,8%	5,9%	34	2,26
UVOĐENJE NOVIH NAČINA PROVJERE ZNANJE	39,0%	9,8%	24,4%	19,5%	7,3%	41	2,46
UVOĐENJE NOVIH NASTAVNIH PRISTUPA (NPR. PROBLEMSKO UČENJE)	33,3%	15,4%	30,8%	17,9%	2,6%	39	2,41
UVOĐENJE REDOVITE EVALUACIJE NASTAVE OD STRANE STUDENATA	53,2%	17,0%	12,8%	10,6%	6,4%	47	2,00
UVOĐENJE/PROŠIRENJE UČENJA JEZIKA I INTERKULTURALNOG TRENINGA ZA NASTAVNIKE	47,8%	8,7%	21,7%	8,7%	13,0%	23	2,30

1.3. INTERNACIONALIZACIJA KURIKULUMA

PRILOZI

	A	B		C	
	UKUPAN BROJ VALJANIH ODGOVORA	AKTIVNOST POSTOJI NA INSTITUCIJI		ERASMUS JE POKRENUO AKTIVNOST	
		N	% OD A	N	% OD B
OTVARANJE UREDA/SLUŽBE ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/MOBILNOST	82	65	79,3%	41	63,1%
ZAPOŠLJAVANJE NOVIH DJELATNIKA NA POSLOVIMA VEZANIM ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/MOBILNOST	82	65	79,3%	30	46,2%
AKADEMSKA PODRŠKA ZA OSOBLJE I STUDENTE ZAINTERESIRANE ZA MOBILNOST (VEZANA ZA NAČIN PRIJAVE, ODABIR INSTITUCIJE I SL.)	83	80	96,4%	65	81,3%
NEAKADEMSKA PODRŠKA ZA DOLAZNE (GOSTUJUĆE) STUDENTE (VEZANA ZA SUBVENCije, SMJEŠTAJ, ORGANIZACIJU SLOBODNIH AKTIVNOSTI I SL.)	78	70	89,7%	44	62,9%
NEAKADEMSKA PODRŠKA ZA ODLAZNE (DOMAĆE) STUDENTE (VEZANA ZA SUBVENCije, SMJEŠTAJ, ORGANIZACIJU SLOBODNIH AKTIVNOSTI I SL.)	78	68	87,2%	47	69,1%
OSPOSOBLJAVANJE ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA U STRANIM JEZICIMA	75	50	66,7%	18	36,0%
OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA U STRANIM JEZICIMA	74	49	66,2%	17	34,7%
IZRADA INFORMATIVNO PROMOTIVNIH MATERIJALA ZA VAŠU INSTITUCIJU NA STRANIM JEZICIMA (NPR. STUDENTSKIH VODIČA, PROMOTIVNIH LETAKA, WEB STRANICA I SL.)	79	72	91,1%	49	68,1%
RAZVOJ STRATEGIJE MEĐUNARODNE SURADNJE ZA VAŠU INSTITUCIJU	80	72	90,0%	46	63,9%
RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE ECTS BODOVA OSTVARENIH U SKLOPU STUDIJSKOG BORAVKA STUDENATA	80	76	95,0%	66	86,8%
RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE ECTS BODOVA OSTVARENIH U SKLOPU STRUČNE PRAKSE STUDENATA	76	61	80,3%	50	82,0%
POBOLJŠANJE MEĐUNARODNE VIDLJIVOSTI I ATRAKTIVNOSTI INSTITUCIJE	76	75	98,7%	64	85,3%

	ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU						
	UOPĆENE	MALO	OSREDNJE	MNOGO	IZRAZITO MNOGO	N	M
OTVARANJE UREDA/SLUŽBE ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/MOBILNOST	11,9%	1,7%	16,9%	27,1%	42,4%	59	3,86
ZAPOŠLJAVANJE NOVIH DJELATNIKA NA POSLOVIMA VEZANIM ZA MEĐUNARODNU SURADNJU/MOBILNOST	34,0%	8,0%	20,0%	22,0%	16,0%	50	2,78

AKADEMSKA PODRŠKA ZA OSOBLJE I STUDENTE ZAINTERESIRANE ZA MOBILNOST (VEZANA ZA NAČIN PRIJAVE, ODABIR INSTITUCIJE I SL.)	4,1%	4,1%	27,0%	35,1%	29,7%	74	3,82
NEAKADEMSKA PODRŠKA ZA DOLAZNE (GOSTUJUĆE) STUDENTE (VEZANA ZA SUBVENCije, SMJEŠTAJ, ORGANIZACIJU SLOBODNIH AKTIVNOSTI I SL.)	6,9%	15,5%	31,0%	24,1%	22,4%	58	3,40
NEAKADEMSKA PODRŠKA ZA ODLAZNE (DOMAĆE) STUDENTE (VEZANA ZA SUBVENCije, SMJEŠTAJ, ORGANIZACIJU SLOBODNIH AKTIVNOSTI I SL.)	9,4%	13,2%	30,2%	28,3%	18,9%	53	3,34
OSPOSOBLJAVANJE ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA U STRANIM JEZICIMA	36,1%	11,1%	30,6%	11,1%	11,1%	36	2,50
OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA U STRANIM JEZICIMA	24,2%	21,2%	21,2%	21,2%	12,1%	33	2,76
IZRADA INFORMATIVNO PROMOTIVNIH MATERIJALA ZA VAŠU INSTITUCIJU NA STRANIM JEZICIMA (NPR. STUDENTSKIH VODIČA, PROMOTIVNIH LETAKA, WEB STRANICA I SL.)	6,3%	9,5%	33,3%	27,0%	23,8%	63	3,52
RAZVOJ STRATEGIJE MEĐUNARODNE SURADNJE ZA VAŠU INSTITUCIJU	3,2%	9,5%	30,2%	41,3%	15,9%	63	3,57
RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE ECTS BODOVA OSTVARENIH U SKLOPU STUDIJSKOG BORAVKA STUDENATA	2,9%	7,1%	15,7%	40,0%	34,3%	70	3,96
RAZVOJ PROCEDURA ZA PRIZNAVANJE ECTS BODOVA OSTVARENIH U SKLOPU STRUČNE PRAKSE STUDENATA	3,6%	7,3%	25,5%	32,7%	30,9%	55	3,80
POBOLJŠANJE MEĐUNARODNE VIDLJIVOSTI I ATRAKTIVNOSTI INSTITUCIJE	0,0%	8,7%	21,7%	39,1%	30,4%	69	3,91

1.4. JAČANJE SOCIJALNE DIMENZIJE U MEĐUNARODNOJ MOBILNOSTI

PRILOZI

	A	B		C	
	UKUPAN BROJ VALJANIH ODGOVORA	AKTIVNOST POSTOJI NA INSTITUCIJI		ERASMUS JE POKRENUO AKTIVNOST	
		N	% OD A	N	% OD B
CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA	77	46	59,7%	17	37,0%
CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA S INVALIDITETOM I/ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	76	45	59,2%	19	42,2%
CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA RODITELJA	76	38	50,0%	5	13,2%
CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA ZRELIJE DOBI	77	43	55,8%	12	27,9%

	ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU						
	UOPĆENE	MALO	OSREDNJE	MNOGO	IZRAZITO MNOGO	N	M
CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA IZ SOCIJALNO UGROŽENIH SKUPINA	33,3%	10,0%	13,3%	26,7%	16,7%	30	2,83
CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA S INVALIDITETOM I/ILI TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	27,6%	6,9%	17,2%	27,6%	20,7%	29	3,07
CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA RODITELJA	60,0%	0,0%	25,0%	5,0%	10,0%	20	2,05
CILJANO INFORMIRANJE MOBILNOSTI STUDENATA ZRELIJE DOBI	39,1%	13,0%	17,4%	17,4%	13,0%	23	2,52

1.5. RAZVOJ MEĐUNARODNIH PARTNERSTAVA I INTERNACIONALIZACIJA ISTRAŽIVANJA

	A	B		C	
	UKUPAN BROJ VALJANIH ODGOVORA	AKTIVNOST POSTOJI NA INSTITUCIJI		ERASMUS JE POKRENUO AKTIVNOST	
		N	% OD A	N	% OD B
POVEĆAN BROJ PARTNERSKIH INSTITUCIJA (U ODNOSU NA RAZDOBLJE PRIJE SUDJELOVANJA U ERASMUS PROGRAMU)	81	81	100,0%	75	92,6%
POVEĆANO SUDJELOVANJE NASTAVNOG OSOBLJA U MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA (VEZANIM ZA NASTAVU ILI ISTRAŽIVANJA)	77	74	96,1%	46	62,2%
POVEĆANO SUDJELOVANJE NASTAVNOG OSOBLJA NA MEĐUNARODNIM KONFERENCIJAMA	79	78	98,7%	29	37,2%

POVEĆANA SURADNJA S GOSPODARSKIM SEKTOROM (INDUSTRIJA, USLUGE ITD.)	71	63	88,7%	15	23,8%
POVEĆANJE BROJA MEĐUNARODNIH PUBLIKACIJA (SA STRANIM KOAUTORIMA, STRANIH UREDNIKA ILI NA STRANOM JEZIKU) KAO REZULTAT POZNAVANSTAVA OSTVARENIH NA ERASMUSU	76	74	97,4%	27	36,5%
INTEGRACIJA INTERNACIONALNE PERSPEKTIVE U NACIONALNIM ISTRAŽIVAČKIM PROJEKTIMA	74	67	90,5%	21	31,3%
POVEĆANJE DRUŠTVENE VAŽNOSTI I UTJECAJA ISTRAŽIVAČKIH TEMA	74	68	91,9%	19	27,9%
JAČANJE IZVRSNOSTI I MEĐUNARODNE KONKURENTNOSTI ISTRAŽIVANJA	75	69	92,0%	29	42,0%

	ERASMUS JE PRIDONIO NAPRETKU						
	UOPĆENE	MALO	OSREDNJE	MNOGO	IZRAZITO MNOGO	N	M
POVEĆAN BROJ PARTNERSKIH INSTITUCIJA (U ODNOSU NA RAZDOBLJE PRIJE SUDJELOVANJA U ERASMUS PROGRAMU)	0,0%	5,6%	15,5%	25,4%	53,5%	71	4,27
POVEĆANO SUDJELOVANJE NASTAVNOG OSOBLJA U MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA (VEZANIM ZA NASTAVU ILI ISTRAŽIVANJA)	10,2%	22,0%	33,9%	15,3%	18,6%	59	3,10
POVEĆANO SUDJELOVANJE NASTAVNOG OSOBLJA NA MEĐUNARODNIM KONFERENCIJAMA	37,0%	18,5%	24,1%	7,4%	13,0%	54	2,41
POVEĆANA SURADNJA S GOSPODARSKIM SEKTOROM (INDUSTRIJA, USLUGE ITD.)	42,1%	18,4%	26,3%	7,9%	5,3%	38	2,16
POVEĆANJE BROJA MEĐUNARODNIH PUBLIKACIJA (SA STRANIM KOAUTORIMA, STRANIH UREDNIKA ILI NA STRANOM JEZIKU) KAO REZULTAT POZNAVANSTAVA OSTVARENIH NA ERASMUSU	27,7%	23,4%	34,0%	10,6%	4,3%	47	2,40
INTEGRACIJA INTERNACIONALNE PERSPEKTIVE U NACIONALNIM ISTRAŽIVAČKIM PROJEKTIMA	27,5%	17,5%	25,0%	22,5%	7,5%	40	2,65
POVEĆANJE DRUŠTVENE VAŽNOSTI I UTJECAJA ISTRAŽIVAČKIH TEMA	44,1%	11,8%	35,3%	5,9%	2,9%	34	2,12
JAČANJE IZVRSNOSTI I MEĐUNARODNE KONKURENTNOSTI ISTRAŽIVANJA	26,1%	15,2%	37,0%	13,0%	8,7%	46	2,63

2. PROBLEMI I PREPREKE U PROVOĐENJU PROGRAMA ERASMUS

2.1. PROBLEMI U PROVEDBI PROGRAMA ERASMUS

U kojoj se mjeri sljedeći problemi koji se mogu pojaviti u kontekstu provedbe programa Erasmus odnose na Vašu instituciju?

PRILOZI

	UOPĆE SE NE ODNOSI	VEĆINOM SE NE ODNOSI	NITI SE ODNOSI, NITI SE NE ODNOSI	VEĆINOM SE ODNOSI	U POTPUNOSTI SE ODNOSI	N	M
ODLAZNI STUDENTI NAKON POVRATKA IMAJU POTEŠKOĆE PRI PONOVNOM INTEGRIRANJU U PROGRAM.	50,0%	37,5%	8,0%	1,1%	3,4%	88	1,70
DOLAZNI STUDENTI POKAZUJU MALO INTERESA ZA NASTAVU I UČENJE.	31,8%	40,9%	21,6%	4,5%	1,1%	88	2,02
IMAMO ZNAČAJAN BROJ STARIJIH STUDENATA KOJI STUDIRAJU UZ RAD PA ZBOG TOGA NE MOGU IĆI NA MOBILNOST.	54,5%	18,2%	11,4%	8,0%	8,0%	88	1,97
IMAMO ZNAČAJAN BROJ STUDENATA SLABIJEG SOCIOEKONOMSKOG STATUSA KOJI NE MOGU IĆI NA MOBILNOSTI (IZ FINANCIJSKIH RAZLOGA, JER SU RODITELJI, MORAJU RADITI I SL.)	17,0%	30,7%	36,4%	12,5%	3,4%	88	2,55
IMAMO DOSTA VANJSKIH SURADNIKA (PREDAVAČA) KOJI NEMAJU UGOVOR O RADU (ŠTO JE PREDUVJET ZA ODLAZAK NA MOBILNOST)	43,7%	26,4%	16,1%	10,3%	3,4%	87	2,03
ERASMUS JE ZA NAS PRESKUP – ZAHTIJEVA PREVIŠE ADMINISTRATIVNIH, FINANCIJSKIH I LJUDSKIH RESURSA.	39,1%	26,4%	29,9%	3,4%	1,1%	87	2,01
DOLAZNI ERASMUS STUDENTI ZAUZIMAJU MJESTA POTENCIJALNIM STRANIM STUDENTIMA KOJI BI PLAĆALI ŠKOLARINU.	83,0%	9,1%	5,7%	0,0%	2,3%	88	1,30

ERASMUS TROŠI SREDSTVA KOJA BISMO ŽELJELI ISKORISTITI ZA PRIVLAČENJE IZVRŠNIH MEĐUNARODNIH STUDENATA KOJI BI KOD NAS STJECALI DIPLOMU.	76,1%	8,0%	12,5%	0,0%	3,4%	88	1,47
ISKUSTVA ERASMUSA NA STRANIM SVEUČILIŠTIMA POTIČU NAŠE STUDENTE DA ODLAZE TAMO STJECATI VIŠE STUPNJEVE DIPLOMA, A MI BISMO IH VOLJELI ZADRŽATI NA NAŠOJ INSTITUCIJI.	42,0%	23,9%	26,1%	4,5%	3,4%	88	2,03
ERASMUS TROŠI FINACIJSKE I LJUDSKE RESURSE KOJE BISMO VIŠE ŽELJELI KORISTITI ZA INTENZIVIRANJE ISTRAŽIVANJA.	61,4%	20,5%	13,6%	3,4%	1,1%	88	1,63
PROVEDBA ERASMUSA ZAHTIJEVA ŠIROKO MEĐUNARODNO UMREŽAVANJE, A MI SE NASTOJIMO USREDOTOČITI NA MANJI BROJ PARTNERA S KOJIMA INTENZIVNO SURADUJEMO.	53,4%	22,7%	18,2%	4,5%	1,1%	88	1,77
PROVEDBA ERASMUSA ZAHTIJEVA ŠIROKO MEĐUNARODNO UMREŽAVANJE, A MI SE NASTOJIMO USREDOTOČITI NA USPOSTAVLJANJE I JAČANJE UMREŽAVANJA U SVOJOJ ZEMLJI.	70,5%	14,8%	13,6%	0,0%	1,1%	88	1,47
ZBOG SPECIFIČNOSTI NAŠIH STUDIJSKIH PROGRAMA VRLO NAM JE TEŠKO PRONAĆI PARTNERSKE USTANOVE SA SLIČNIM PROGRAMIMA.	45,5%	23,9%	11,4%	17,0%	2,3%	88	2,07
IMALI SMO VIŠAK SREDSTAVA ZA ERASMUS ZBOG NEDOVOLJNOG BROJA PRIJAVLJENIH STUDENATA.	63,6%	5,7%	15,9%	10,2%	4,5%	88	1,86

2.2. PREPREKE ZA PROVEDBU PROGRAMA ERASMUS

U kojoj se mjeri na Vašoj instituciji susrećete sa sljedećim preprekama za provedbu programa Erasmus?

PRILOZI

	UOPĆENE	VEĆINOM NE	OSREDNJE	VEĆINOM DA	IZRAZITO	N	M
PREMALI INTERES NAŠIH STUDENATA ZA PRIVREMENO STUDIRANJE ILI STRUČNU PRAKSU U INOZEMSTVU	33,0%	20,5%	23,9%	17,0%	5,7%	88	2,42
NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA NAŠIH STUDENATA DA BI PROVELI ODREĐENO RAZDOBLJE STUDIJA U INOZEMSTVU	33,0%	36,4%	22,7%	5,7%	2,3%	88	2,08
NEDOVOLJAN BROJ STIPENDIJA ZA PODRŠKU SVIM STUDENTIMA ZAINTERESIRANIMA ZA ERASMUS MOBILNOST	14,8%	17,0%	22,7%	28,4%	17,0%	88	3,16
NEPRIZNAVANJE ECTS BODOVA KOJE SU STUDENTI OSTVARILI TIJEKOM STUDIJSKOG BORAVKA U OKVIRU ERASMUSA	60,2%	25,0%	9,1%	2,3%	3,4%	88	1,64
IZOSTANAK VREDNOVANJA STUDENTSKE STRUČNE PRAKSE (NITI ECTS BODOVIMA NITI KROZ DOPUNSKU ISPRAVU O STUDIJU (DIPLOMA SUPPLEMENT)) OSTVARENE U OKVIRU ERASMUSA	60,2%	21,6%	12,5%	2,3%	3,4%	88	1,67
NEKOMPATIBILNOST NAŠIH STUDIJSKIH PROGRAMA S PROGRAMIMA PARTNERSKIH INSTITUCIJA (ZBOG ČEGA NIJE MOGUĆE PRIZNATI RAZDOBLJE STUDIJA U ECTS BODOVIMA)	35,2%	39,8%	15,9%	4,5%	4,5%	88	2,03
STUDENTI KOJI ODU NA MOBILNOST ZBOG TOGA PRODUŽE RAZDOBLJE STUDIRANJA	28,4%	44,3%	18,2%	6,8%	2,3%	88	2,10

NAŠI STUDENTI NE USPIJEVAJU PRONAĆI STRUČNU PRAKSU U INOZEMSTVU	23,9%	28,4%	26,1%	14,8%	6,8%	88	2,52
ODUSTAJANJA STUDENATA OD SUDJELOVANJA U MOBILNOSTI NAKON ISTEKA ZA TO PREDVIĐENOG ROKA	30,7%	40,9%	21,6%	4,5%	2,3%	88	2,07
NEDOSTATAK INTERESA MEĐU NASTAVNIM OSOBLJEM ZA SUDJELOVANJE U ERASMUS MOBILNOSTI ZA NASTAVNIKE	14,9%	17,2%	36,8%	21,8%	9,2%	87	2,93
NEDOVOLJNA INFORMIRANOST NASTAVNOG OSOBLJA O ERASMUSU	33,3%	29,9%	28,7%	5,7%	2,3%	87	2,14
NEDOVOLJNO ZNANJE STRANIH JEZIKA NASTAVNOG I NENASTAVNOG OSOBLJA	26,4%	33,3%	23,0%	11,5%	5,7%	87	2,37
PREOPTEREĆENOST NASTAVNOG OSOBLJA SATNICOM I ISTRAŽIVAČKIM RADOM ZA ODLAZAK NA MOBILNOST	11,5%	14,9%	25,3%	26,4%	21,8%	87	3,32
NEMOGUĆNOST PRONALASKA ZAMJENE PREDAVAČU AKO ODLUČI OTIĆI NA MOBILNOSTI	17,2%	29,9%	26,4%	13,8%	12,6%	87	2,75
NEDOVOLJNA KOMUNIKACIJA IZMEĐU NASTAVNOG OSOBLJA I ADMINISTRATIVNIH DJELATNIKA	44,2%	25,6%	23,3%	5,8%	1,2%	86	1,94
IZOSTANAK VREDNOVANJA RADA NASTAVNOG OSOBLJA NA MEĐUNARODNIM PROJEKTIMA	20,7%	25,3%	21,8%	18,4%	13,8%	87	2,79
ADMINISTRATIVNE FORMALNOSTI POVEZANE S MOBILNOŠĆU ODVRAĆAJU NASTAVNO OSOBLJE OD PROMICANJA MOBILNOSTI ILI OD VLASTITOG UKLJUČIVANJA U MOBILNOST	20,7%	24,1%	29,9%	17,2%	8,0%	87	2,68

IMAMO PREMALI BROJ KOLEGIJA NA STRANIM JEZICIMA DA BISMO PRIVUKLI STRANE STUDENTE	20,7%	20,7%	23,0%	24,1%	11,5%	87	2,85
PRESLABA PODRŠKA OD STRANE POTENCIJALNIH INSTITUCIJA-DOMAĆINA U INOZEMSTVU	27,6%	44,8%	18,4%	4,6%	4,6%	87	2,14
KASNA ODLUKA AMPEU (AGENCIJE ZA MOBILNOST I PROGRAME EU) O ODOBRENIM FINANCIJSKIM SREDSTVIMA	25,3%	32,2%	17,2%	13,8%	11,5%	87	2,54
NEDOSTATAK FINANCIJSKIH SREDSTAVA INSTITUCIJE ZA POKRIVANJE VLASTITIH TROŠKOVA VEZANIH ZA ERASMUS	17,2%	28,7%	20,7%	21,8%	11,5%	87	2,82
FINANCIJSKA I ADMINISTRATIVNA PRAVILA PROGRAMA ERASMUS	20,7%	39,1%	21,8%	13,8%	4,6%	87	2,43
NEDOSTATAK ADMINISTRATIVNOG OSOBLJA ZA UČINKOVITIJU PROVEDBU ERASMUSA	16,1%	28,7%	20,7%	19,5%	14,9%	87	2,89
NEDOSTATAK ZNANSTVENO-NASTAVNOG OSOBLJA KOJE BI BILO UKLJUČENO U PROVEDBU ERASMUSA NA NAŠOJ INSTITUCIJI	16,1%	25,3%	28,7%	24,1%	5,7%	87	2,78
NEDOSTATAK FIZIČKOG PROSTORA ZA UČINKOVITIJU PROVEDBU ERASMUSA	32,2%	33,3%	16,1%	10,3%	8,0%	87	2,29

2.3. PROBLEMI U RADU NASTAVNOG OSOBLJA S DOLAZNIM ERASMUS STUDENTIMA

Sljedeće tvrdnje vezane su uz rad nastavnog osoblja s dolaznim Erasmus studentima. U kojoj mjeri se svaka od njih odnosi na nastavnike u Vašoj instituciji?

	UOPĆE NE	VEĆINOM NE	OSREDNJE	VEĆINOM DA	IZRAZITO	N	M
RAD S DOLAZNIM STUDENTIMA VEĆINOM SE SVODI NA INDIVIDUALNI ANGAŽMAN POJEDINIH NASTAVNIKA.	4,3%	21,4%	8,6%	25,7%	40,0%	70	3,76
RAD S DOLAZNIM STUDENTIMA NASTAVNICIMA ODUZIMA PREVIŠE VREMENA.	13,8%	30,8%	16,9%	27,7%	10,8%	65	2,91
NASTAVNICI NEMAJU VOLJE ZA DODATNI ANGAŽMAN OKO GOSTUJUĆIH STUDENATA.	29,4%	38,2%	19,1%	7,4%	5,9%	68	2,22
RAD S DOLAZNIM STUDENTIMA NIJE ADEKVATNO KOMPENZIRAN.	6,7%	21,7%	5,0%	13,3%	53,3%	60	3,85
RAD S DOLAZNIM STUDENTIMA ODVIJA SE ISKLJUČIVO KROZ REDOVITU NASTAVU I KONZULTACIJE, BEZ DODATNIH AKTIVNOSTI.	11,9%	23,9%	13,4%	28,4%	22,4%	67	3,25

PRILOGI

PRILOG 6: REZULTATI PROVEDBE PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE U HRVATSKOJ OD 2009. DO 2014.

1. FINANCIJSKA SREDSTVA PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE (SAMO DECENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI U NADLEŽNOSTI AMPEU-A)

NATJEČAJNO RAZDOBLJE: 2009.-2013.

VREMENSKO RAZDOBLJE: 1.1.2009.- 31.12.2014.

PRILOZI

PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE (LIFELONG LEARNING PROGRAMME)	IZNOS FINANCIJSKIH SREDSTAVA ALOCIRANIH AMPEU OD STRANE EUROPSKE KOMISIJE (INICIJALNA ALOKACIJA + AMANDMANI)	VRIJEDNOST UGOVORENIH SREDSTAVA (POTPISANI UGOVORI - OTKAZANI)	% UGOVORENIH SREDSTAVA	REALIZIRANI PROJEKTI	% REALIZIRANOG U ODNOSU NA UGOVORENO
	A	B*	C	E	F
NATJEČAJNA GODINA:2009					
COMENIUS	49.037,00 €	49.037,00 €	100%	48.081,32 €	98%
LEONARDO DA VINCI	60.608,00 €	60.608,00 €	100%	58.912,84 €	97%
GRUNDTVIG	30.574,29 €	30.984,80 €	101%	30.109,59 €	97%
ERASMUS	264.616,99 €	250.007,08 €	94%	240.512,72 €	96%
PRIPREMNI POSJETI	65.370,58 €	65.469,00 €	100%	64.182,12 €	98%
TRANSVERZALNE AKTIVNOSTI	24.751,14 €	24.828,94 €	100%	24.137,13 €	97%
UKUPNO	494.958,00 €	480.934,82 €	97%	465.935,72 €	96,9%
NATJEČAJNA GODINA:2010					
COMENIUS	301.980,00 €	307.498,00 €	102%	301.526,25 €	98%
LEONARDO DA VINCI	332.015,00 €	320.257,87 €	96%	301.360,61 €	94%
GRUNDTVIG	130.150,00 €	129.793,00 €	100%	125.646,71 €	97%
ERASMUS	980.250,00 €	980.329,59 €	100%	935.600,11 €	95%
PRIPREMNI POSJETI	109.600,00 €	107.960,59 €	99%	96.536,85 €	89%
TRANSVERZALNE AKTIVNOSTI	50.610,00 €	54.684,80 €	108%	52.354,14 €	96%
UKUPNO	1.904.605,00 €	1.900.523,85 €	99,79%	1.813.024,67 €	95,4%
NATJEČAJNA GODINA:2011					
COMENIUS	922.000,00 €	981.815,80 €	106%	956.638,40 €	97%
LEONARDO DA VINCI	1.420.000,00 €	1.277.599,71 €	90%	1.223.595,78 €	96%

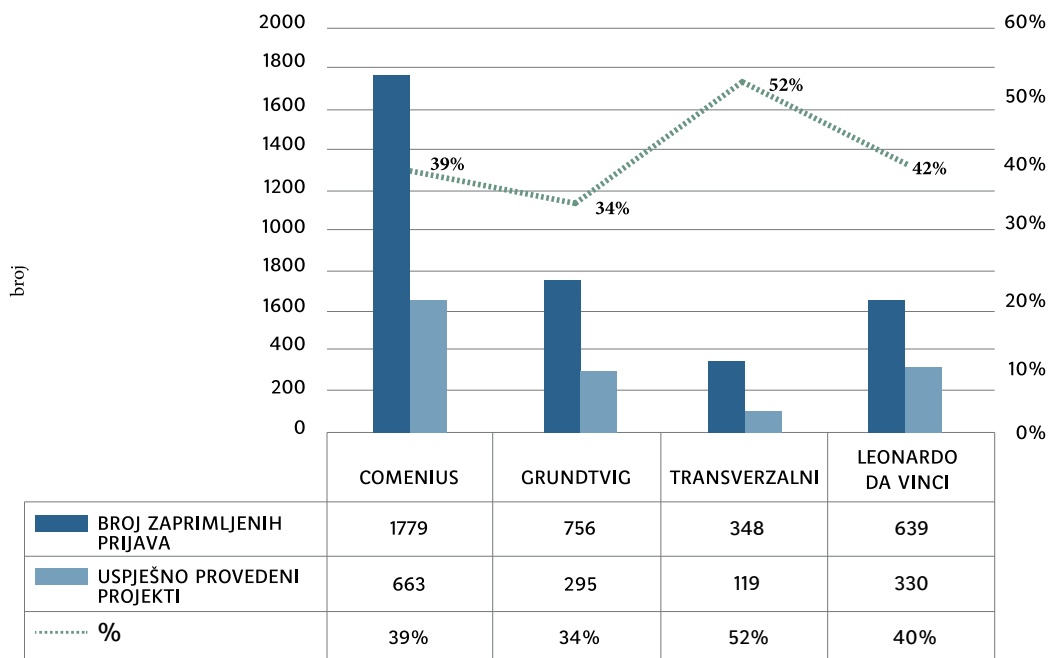
GRUNDTVIG	283.000,00 €	324.909,50 €	115%	319.273,32 €	98%
ERASMUS	2.382.000,00 €	2.283.790,20 €	96%	2.137.189,03 €	94%
TRANSVERZALNE AKTIVNOSTI	21.000,00 €	35.168,33 €	167%	34.035,54 €	97%
UKUPNO	5.028.000,00 €	4.903.283,54 €	98%	4.670.732,07 €	95,3%
NATJEČAJNA GODINA:2012					
COMENIUS	1.515.798,77 €	1.519.371,08 €	100%	1.450.720,62 €	95%
LEONARDO DA VINCI	2.080.911,11 €	2.081.327,48 €	100%	1.431.729,02 €	69%
GRUNDTVIG	504.674,94 €	502.974,94 €	100%	488.484,82 €	97%
ERASMUS	3.285.416,26 €	3.166.279,52 €	96%	2.969.343,32 €	94%
TRANSVERZALNE AKTIVNOSTI	34.198,92 €	34.955,32 €	102%	31.498,37 €	90%
UKUPNO	7.421.000,00 €	7.304.908,34 €	98%	6.371.776,15 € (STANJE 31.12.2014.)	87% (STANJE 31.12.2014.)
NATJEČAJNA GODINA:2013					
COMENIUS	1.675.162,00 €	1.679.094,92 €	100%	340.279,83 €	20%
LEONARDO DA VINCI	2.677.183,91 €	2.704.828,83 €	101%	1.223.729,43 €	45%
GRUNDTVIG	538.210,41 €	538.023,78 €	100%	144.496,19 €	27%
ERASMUS	3.809.194,68 €	3.783.194,74 €	99%	2.923.669,86 €	77%
TRANSVERZALNE AKTIVNOSTI	31.000,00 €	30.323,25 €	98%	28.482,74 €	94%
UKUPNO	8.730.751,00 €	8.735.468,52 €	100%	4.663.097,26 € (STANJE 31.12.2014.)	53,3% (STANJE 31.12.2014.)
UKUPNO (2009+2010+ 2011+2012+ 2013)	23.579.314,00 €	23.329.119,07 €	99%		

Napomena: Prikazani su podaci iz finansijskih izvješća Europske komisije (*Yearly Report*). Podaci za 2010. i 2011. godinu su završni podaci, dok u okviru natječaja za 2012. i 2013. godinu postoje otvoreni ugovori te će ukupna vrijednost realiziranih sredstava biti poznata po završetku svih projekata u 2016. godini.

*Prikazan je iznos raspoloživih sredstava nakon interne preraspodjele sredstava između sektorskih programa i aktivnosti.

2. PREGLED BROJA ZAPRIMLJENIH PRIJAVA I USPJEŠNO PROVEDENIH PROJEKATA U OKVIRU SEKTORSKIH PROGRAMA LEONARDO DA VINCI, GRUNDTVIG, COMENIUS OD 2010. DO 2014. GODINE (STANJE NA DAN: 22.04.2015.)

PRILOZI



3. ODREDIŠNE ZEMLJE MOBILNOSTI U OKVIRU SEKTORSKOG PROGRAMA COMENIUS, LEONARDO DA VINCI I GRUNDTVIG OD 2010. DO 2014.GODINE (STANJE NA DAN 22.04.2015.)

	COMENIUS	LEONARDO DA VINCI	GRUNDTVIG
BELGIJA	78	33	27
VELIKA BRITANIJA	158	117	54
BUGARSKA	43	22	8
ČEŠKA	43	34	18
DANSKA	20	5	7
NJEMAČKA	108	389	54
ESTONIJA	11	8	5
GRČKA	49	25	23
ŠPANJOLSKA	106	48	42
FRANCUSKA	64	43	24
IRSKA	29	170	9
ITALIJA	125	95	78
CIPAR	36	3	14
LITVA	34	5	15
LATVIJA	29	14	11
LUXEMBURG	2	0	0
MAĐARSKA	41	15	19
MALTA	15	9	10
NIZOZEMSKA	32	39	10
AUSTRIJA	21	33	17
POLJSKA	102	32	25
PORTUGAL	53	12	26
RUMUNJSKA	75	15	27
SLOVENIJA	19	64	18
SLOVAČKA	32	8	11
FINSKA	36	33	12
ŠVEDSKA	37	16	12
ŠVICARSKA	1	12	3
ISLAND	10	3	5
LIHTENŠTAJN	0	1	0
NORVEŠKA	19	10	6
TURSKA	110	28	21
MAKEDONIJA	0	7	0
UKUPNO	1538	1348	611

PRILOZI

SAMO GRUNDTVIG UKUPNO	623	1579	2208	25	0,22	143	0,09
TRANSVERZALNI PROGRAM - STUDIJSKI POSJETI UKUPNO	116	0	116	0	0	0	0
LEONARDO DA VINCI - POČETNO STRUKOVNO OSPOSOBLJAVANJE (IVT)(LEO01)	0	1226	1226	0	18	0	0
LEONARDO DA VINCI - OSOBE NA TRŽIŠTU RADA (PLM)	0	534	534	2	0,01	0	0
LEONARDO DA VINCI - STRUČNJACI U STRUKOVNOM OBRAZOVANJU I OSPOSOBLJAVANJU (VETPRO)	625	0	612	6	0,025	0	0
LEONARDO DA VINCI PARTNERSTVA (LEO04)	255	176	431	0	0	13	0
LEONARDO TRANSFER INOVACIJA (LEO05)	128	0	128	0	0	0	0
LEONARDO PRIPREMNI POSJETI (LEO06)	125	0	125	0	0	0	0
LEONARDO DA VINCI UKUPNO	1133	1936	3056	8	0,007	13	0,007
ERASMUS INDIVIDUALNA MOBILNOST (ERA 02)	1008	3954	4962	1	0	6	0
ERASMUS INTENZIVNI PROGRAMI (ERA 10)	58	215	273	0	0	0	0
ERASMUS PRIPREMNI POSJETI (ERA 16)	59	0	59	0	0	0	0
ERASMUS ERASMUS INTENZIVNI JEZIČNI TEČAJEVI	0	243	243	0	0	0	0
ERASMUS UKUPNO	1125	4412	5537	1	0,001	6	0,001
PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE 2009.-2013.	4426	9189	13608	40	0,01	181	0,02

Datum: 05.05.2015.

Izvor: LLP - YS07F Budget Participants (LLP029), LLP - YS07F Budget Participants (LLP029),
Yearly Report - EK 2010. - 2013.

4. PREGLED BROJA REALIZIRANIH MOBILNOSTI U OKVIRU PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE (SAMO AKTIVNOSTI KOJE PROVODI AMPEU) NATJEČAJI OD 2010. DO 2013.

AKTIVNOST	UKUPAN BROJ MOBILNOSTI OSOBLJA KORISNIČKIH ORGANIZACIJA	UKUPAN BROJ MOBILNOSTI POLAZNIKA ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA I VISOKIH UČILIŠTA; USTANOVA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	UKUPAN BROJ REALIZIRANIH MOBILNOSTI (B+C)	(OD KOJIH) BROJ OSOBLJA SA POSEBNIM POTREBAMA (SPECIAL NEEDS)		(OD KOJIH) BROJ POLAZNIKA SA POSEBNIM POTREBAMA (SPECIAL NEEDS)	
				BR.	%	BR.	%
COMENIUS STRUČNO USAVRŠAVANJE (COM02)	340	0	340	0	0,0	0,00	0,00
COMENIUS ASISTENTI (COM04)	36	0	36	0	0	0	0
COMENIUS PARTNERSTVA (BILATERALNA I MULTILATERALNA)	860	1251	2111	6	0,01	19	0,35
COMENIUS PRIPREMNI POSJETI (COM09)	144	0	144	0	0,00	0	0,00
COMENIUS REGIO PARTNERSTVA	49	10	59	0	0	0	0
INDIVIDUALNA MOBILNOST UČENIKA (COM14)	0	1	1	0	0	0	0,00
COMENIUS UKUPNO	1429	1262	2691	6	0,004	19	0,02
SAMO GRUNDTVIG STRUČNO USAVRŠAVANJE (SAMO GRU03)	148	0	148	0	0	0	0
SAMO GRUNDTVIG PARTNERSTVA (SAMO GRU06)	376	1490	1866	14	0,02	143	0,15
SAMO GRUNDTVIG PRIPREMNI POSJETI (SAMO GRU07)	59	0	59	0	0	0	0,00
SAMO GRUNDTVIG ASISTENTI(SAMO GRU11)	6	0	6	0	0	0	0
SAMO GRUNDTVIG POSJETI I RAZMIJENE (SAMO GRU12)	34	0	34	0	0	0	0,00
SAMO GRUNDTVIG RADIONICE (SAMO GRU13)	0	89	89	11	0,5	0	0,00
SAMO GRUNDTVIG VOLONTERSKI PROJEKTI ZA STARIJE (SAMO GRU14)	0	0	6	0	6	0	0,00

VISOKA ŠKOLA ZA MENADŽMENT I DIZAJN ASPIRA	2	2	0	2	6
VISOKA ŠKOLA ZA POSLOVANJE I UPRAVLJANJE S PRAVOM JAVNOSTI BALTAZAR ADAM KRČELIĆ	9	7	3	0	19
VISOKO GOSPODARSKO UČILIŠTE U KRIŽEVcima	37	6	24	0	67
VISOKO UČILIŠTE EFFECTUS		1	0		
VISOKO UČILIŠTE ALGEBRA - VISOKA ŠKOLA ZA PRIMIJENJENO RAČUNARSTVO	2	3	1	0	6
ZAGREBAČKA ŠKOLA EKONOMIJE I MANAGEMENTA	117	5	3	9	134
ZDRAVSTVENO VELEUČILIŠTE U ZAGREBU	5	0	0	0	5
UKUPAN BROJ OSTVARENIH MOBILNOSTI	4189	488	417	151	5245

Student

Osoba upisana na sveučilište, veleučilište ili visoku školu u svrhu obrazovanja koje vodi do stjecanja priznate visokoškolske kvalifikacije. Student može biti upisan na preddiplomski, diplomski ili poslijediplomski studij.

Nastavno osoblje

Osobe u znanstveno-nastavnim, umjetničko-nastavnim, nastavnim i stručnim zvanjima te u suradničkim zvanjima asistenata koje su zaposlene na ugovor o radu na nekom visokom učilištu u Republici Hrvatskoj kao i znanstveni novaci koji su uključeni u izvedbu nastave.

Nenastavno osoblje

Stručno i administrativno osoblje na visokim učilištima zaposleno na ugovor o radu, npr. djelatnici u referadama, računovodstvu, uredima za međunarodnu suradnju, knjižnicama itd.

Napomena: zbog spajanja sa Sveučilištem u Zagrebu, mobilnosti studenata i (ne)nastavnog osoblja Društvenog veleučilišta ostvarene do 2013.g. pribrojene su Sveučilištu u Zagrebu.

5. PROGRAMI ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE - ODLAZNE ERASMUS MOBILNOSTI OSTVARENE U RAZDOBLJU OD 1.6.2009. OD 30.09.2014. PREMA VISOKOM UČILIŠTU POŠILJATELJU

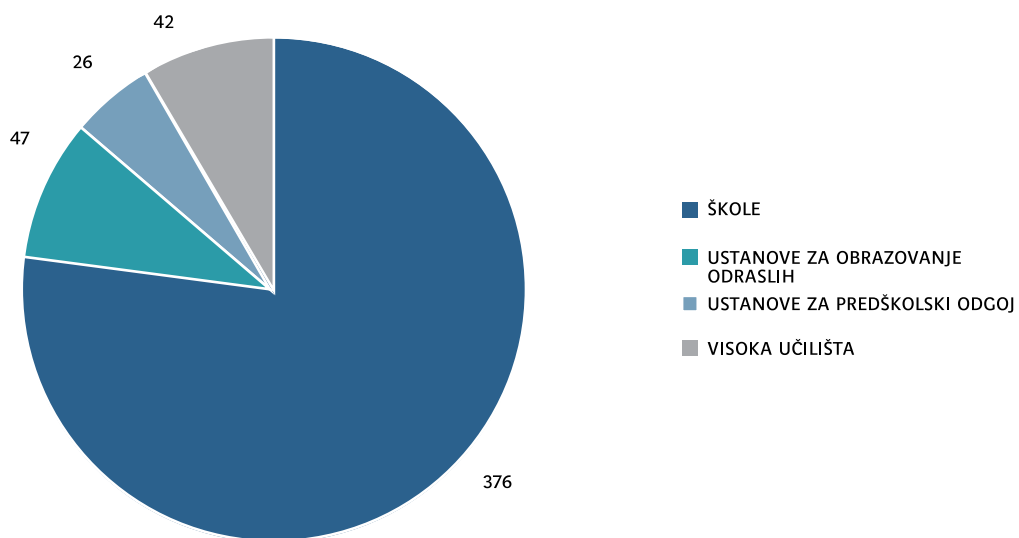
KATEGORIJA SUDIONIKA	STUDENTI	NASTAVNO OSOBLJE	NASTAVNO OSOBLJE	NENASTAVNO OSOBLJE	UKUPNO PO VISOKOM UČILIŠTU
PROGRAMSKA AKTIVNOST U OKVIRU ERASMUS PROGRAMA	STUDIJSKI BORAVAK I STRUČNA PRAKSA	ODRŽAVANJE NASTAVE	STRUČNO USAVRŠAVANJE	STRUČNO USAVRŠAVANJE	
MEDIMURSKO VELEUČILIŠTE U ČAKOVCU	22	5	2	4	33
RRIF VISOKA ŠKOLA ZA FINANCIJSKI MENADŽMENT	0	6	1	1	8
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU	298	55	90	14	457
SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI	38	29	8	10	85
SVEUČILIŠTE U DUBROVNIKU	52	32	8	13	105
SVEUČILIŠTE U RIJECI	366	32	27	17	442
SVEUČILIŠTE U SPLITU	646	64	58	20	788
SVEUČILIŠTE U ZADRU	139	29	11	1	180
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU	2264	174	128	45	2611
TEHNIČKO VELEUČILIŠTE U ZAGREBU	59	22	23	8	112
VELEUČILIŠTE MARKO MARULIĆ IZ KNINA	3	0	0	1	4
VELEUČILIŠTE U KARLOVCU	7	1	3	1	12
VELEUČILIŠTE U POŽEGI	20	0	15	1	36
VELEUČILIŠTE U RIJECI	20	0	1	0	21
VELEUČILIŠTE U SLAVONSKOM BRODU	8	0	3	0	11
VELEUČILIŠTE U VARAŽDINU/ SVEUČILIŠTE SJEVER	8	1	5	0	14
VELEUČILIŠTE VELIKA GORICA	22	3	0	2	27
VELEUČILIŠTE VERNI	45	11	3	2	61

6. DISTRIBUCIJA KORISNIČKIH ORGANIZACIJA U OKVIRU PROGRAMA ZA
CJELOŽIVOTNO UČENJE PO ŽUPANIJAMA OD 2009. DO 2014. GODINE (STANJE NA
DAN: 26.06.2015.)

PRILOZI

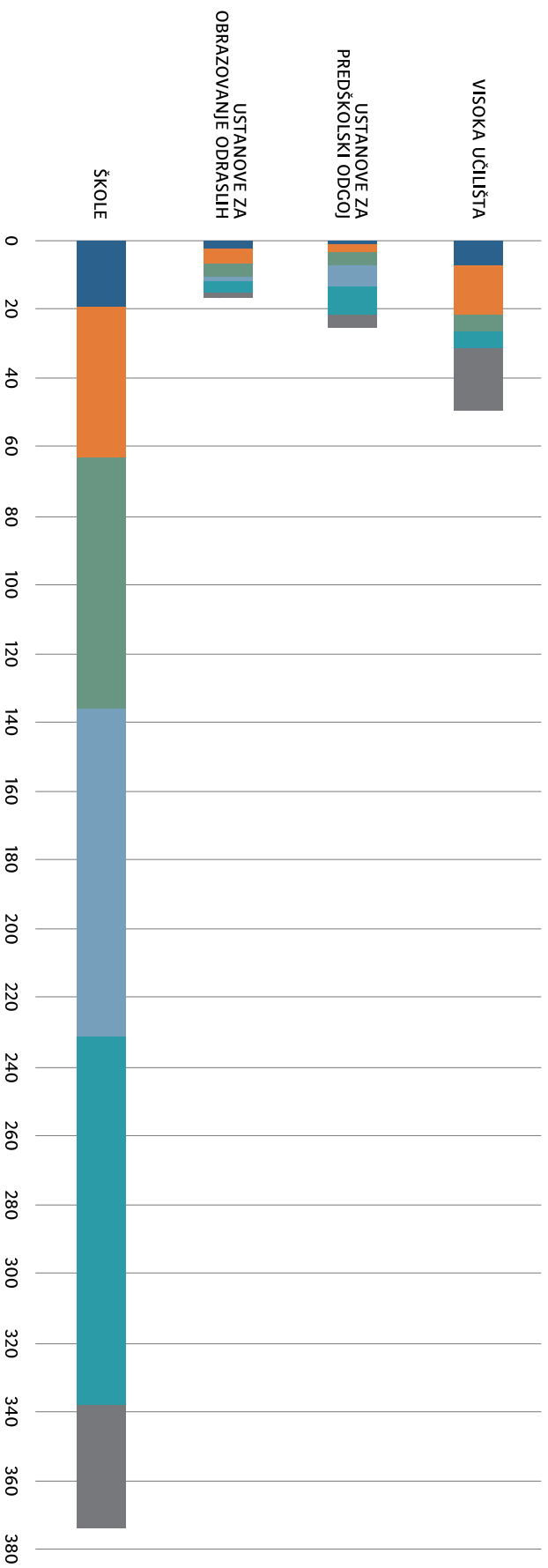
GODINA	2009.	2010.	2011.	2012.	2013.	2014.
GRAD ZAGREB	27	54	79	44	91	72
ZAGREBAČKA ŽUPANIJA	1	11	11	6	20	12
SPLITSKO-DALMATINSKA ŽUPANIJA	3	15	21	13	18	15
OSJEČKO-BARANJSKA ŽUPANIJA	3	10	19	10	11	20
PRIMORSKO-GORANSKA ŽUPANIJA	6	18	15	11	11	10
VARAŽDINSKA ŽUPANIJA	4	6	10	10	13	11
ISTARSKA ŽUPANIJA	3	13	18	7	12	14
VUKOVARSKO-SRIJEMSKA ŽUPANIJA	2	2	3	8	9	3
KOPRIVNIČKO-KRIŽEVAČKA ŽUPANIJA	4	6	5	3	5	4
POŽEŠKO-SLAVONSKA ŽUPANIJA	1	1	1	0	6	6
BRODSKO-POSAVSKA ŽUPANIJA	1	2	12	1	6	12
MEDIMURSKA ŽUPANIJA	0	3	6	5	8	8
ŠIBENSKO-KNINSKA ŽUPANIJA	0	4	3	4	5	3
KRAPINSKO-ZAGORSKA ŽUPANIJA	2	7	4	4	4	3
SISAČKO-MOSLAVAČKA ŽUPANIJA	2	4	7	6	4	6
VIROVITIČKO-PODRAVSKA ŽUPANIJA	1	1	4	0	3	2
ZADARSKA ŽUPANIJA	1	2	5	1	2	8
BJELOVARSKO-BILOGORSKA ŽUPANIJA	3	2	4	2	1	4
DUBROVAČKO-NERETVANSKA ŽUPANIJA	0	1	1	1	3	7
KARLOVAČKA ŽUPANIJA	1	6	9	5	2	14
LIČKO-SENJSKA ŽUPANIJA	1	0	0	0	0	1
UKUPNO	65	168	237	141	234	235

7. BROJ ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA KOJIMA JE DODIJELJENA FINANCIJSKA POTPORA U OKVIRU NATJEČAJA OD 2009. DO 2014. GODINE (STANJE NA DAN 10.05.2015.)



PRILOGI

8. BROJ KORISNIČKIH ORGANIZACIJA KOJE, PO PRVI PUT, SUDJELOJU U PROGRAMU ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE PO GODINAMA (STANJE NA DAN: 22.04.2015.)



	ŠKOLE	USTANOVE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	USTANOVE ZA PREDŠKOLSKI ODGOJ	VISOKA UČILIŠTA
2009	20	3	2	8
2010	43	4	2	14
2011	73	4	4	5
2012	95	1	6	
2013	107	4	8	5
2014	36	1	4	18

9. DISTRIBUCIJA KORISNIKA FINANCIJSKIH POTPORA U OKVIRU PROGRAMA ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE I ERASMUS+ OD 2009. DO 2014. GODINE PREMA TIPU ORGANIZACIJE (SAMO DECENTRALIZIRANE AKTIVNOSTI KOJE PROVODI AMPEU)

PROGRAMSKI CIKLUS	PROGRAM ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE 2009. - 2013.						ERASMUS+ 2014.	D
	A		B					
TIP ORGANIZACIJE	2009.	2010.	2011.	2012.	2013.	2014.	UKUPAN BROJ JEDINSTVENIH PRAVNIH OSOBA OD 2009. – 2014. (ISKLJUČENI PONAVLJAJUĆI KORISNICI)	
PODUZEĆE		13	23		18	17		61
GOSPODARSKO INTERESNO UDRUŽENJE		3	5		3	2	10	
JEDINICE LOKALNE I REGIONALNE SAMOUPRAVE		2	2		3	1	8	
OSTALO			1				1	
JAVNA USTANOVA		9	11		11	6	24	
OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE	48	89	136	107	131	89	376	
UDRUGA		16	22		18	71	111	
USTANOVA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	7	9	9	5	8	7	17	
USTANOVA ZA PREDŠKOLSKI ODGOJ	3	5	6	9	14	5	26	
VISOKO UČILIŠTE	7	17	19	20	26	36	42	
ZNANSTVENA INSTITUCIJA		2	3		2		4	
UKUPNO	65	165	237	141	234	235	680	

A - tip organizacije prijavitelja ili partnera

B - broj financiranih organizacija po najčešćoj godini u okviru decentraliziranih aktivnosti Programa za cjeloživotno učenje

C - broj financiranih organizacija po najčešćoj godini u okviru programa Erasmus+

D - ukupan broj pravnih osoba koje su primile financijsku potporu u okviru decentraliziranih aktivnosti Programa za cjeloživotno učenje i programa Erasmus+.

Napomena: Pravne osobe koje su financirane u okviru više od jedne najčešće godine navode se samo jedan put.

Agencija za mobilnost i programe EU
Frankopanska 26
10000 Zagreb
T +385 (0) 1 5005 635
F +385 (0) 1 5005 699
info@mobilnost.hr
www.mobilnost.hr