

POLITIKE I PRAKSE INTEGRACIJE ISHODA VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA I POTREBA TRŽIŠTA RADA

Radić, Marina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:919763>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-22**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**Politike i prakse integracije ishoda visokoškolskog
obrazovanja i potreba tržišta rada**

MARINA RADIĆ

Split, 2021.

Odsjek za pedagogiju
Filozofski Fakultet u Splitu
Obrazovne politike

Politike i prakse integracije ishoda visokoškolskog obrazovanja i potreba tržišta rada

Studentica:

Marina Radić

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2021.

Sadržaj

Tablice	3
Slike	4
1. UVOD	5
2. TEORIJSKI OKVIR.....	7
2.1. Obrazovanje temeljeno na kompetencijama.....	7
2.2. Tržište rada i zapošljivost	12
2.3. Obrazovne politike	14
2.4. Visokoškolsko obrazovanje u okviru europskih obrazovnih politika.....	15
2.4.1. Obrazovne politike i prakse u Republici Hrvatskoj	17
2.4.2. Hrvatski kvalifikacijski okvir	21
2.4.2.1. Osiguravanje kvalitete primjene HKO-a	25
2.5. Pisanje ishoda učenja	26
2.5.1. Utjecaj Bloomove taksonomije	26
2.5.2. Osnovna svojstva ishoda učenja (i kvalifikacija)	27
2.5.3. Preporuke za pisanje ishoda učenja	31
2.5.4. Planiranje ishoda učenja na razini studijskog programa	34
2.5.5. Vrednovanje kvalitete studijskih programa.....	36
2.6. Obrazovne strategije usmjerene na unaprijeđenje ishoda učenja.....	37
2.7. Ishodi učenja za bolju prepoznatljivost studijskih programa	41
2.8. Recentna istraživanja o ishodima učenja i kompetencijama.....	43
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	45
3.1. Istraživački pristup.....	45
3.2. Metoda analize sadržaja	45
3.4. Problem istraživanja i istraživačka pitanja	47
3.5. Analiza dokumenata i odgovori na istraživačka pitanja	48
3.5.1. Prvo istraživačko pitanje – definiranost ishoda studijskih programa.....	48
3.5.2. Drugo istraživačko pitanje - usporedivost ishoda studijskih programa sa 7. razinom HKO	55
4. RASPRAVA I ZAKLJUČAK	65
5. LITERATURA	69
Sažetak.....	76
Abstract	77

Tablice

Tablica 1. Razvoj Kompetencijskog pristupa obrazovanju.....	8
Tablica 2. Mjerljivi pokazatelji razina ishoda učenja za visokoškolsko obrazovanja.....	28
Tablica 3. Uvjeti i obujam kvalifikacije i ishoda učenja za kvalifikacije na određenim razinama	30
Tablica 4. Aktivni glagoli po razinama složenosti ishoda učenja	33
Tablica 5. Sedam mjera cilja 1.2. za visoko obrazovanje u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014.	39
Tablica 6. Forme pisanja ishoda učenja po studijskim programima	49
Tablica 7. Broj i udio aktivnih i nemjerljivih glagola po studijskim programima.....	51
Tablica 8. Nemjerljivi glagoli ishoda učenja u elaboratima studijskih programa.....	51
Tablica 9. Ishodi učenja koji su profilom neodređeni u kompetencijama socijalne vještine, samostalnost i odgovornost	62

Slike

Slika 1. Kvalifikacija i njeni osnovni elementi	23
Slika 2. Shematski prikaz visokoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj s razinama kvalifikacija po HKO-u	24
Slika 3. Shematski prikaz redoslijeda definiranja ishoda učenja u studijskim programima	35
Slika 4. Distribucija broja glagola u ishodima učenja.....	53
Slika 5. Distribucija ishoda učenja s dva glagola koji se odnose na isti ili različit sadržaj.....	54
Slika 6. Distribucija ishoda učenja s tri glagola koji se odnose na isti ili različit sadržaj.....	54

1. UVOD

Suvremeno visokoškolsko obrazovanje sagledava se kroz poveznice s tržištem rada, a jedna od najvažnijih misija visokoškolskog obrazovanja je obrazovati visokokvalitetne i sposobne stručnjake u svome području koji će se lako uključiti u tržište rada i u njemu konkurirati. Da bi zaista to i učinilo, visokoškolsko obrazovanje mora pripremiti pojedinca na način da je spreman biti prilagodljiv, poduzetan, te pun znanja i vještina specifičnih za svoje područje rada. Visokoškolsko obrazovanje se u drugoj polovici 20-og stoljeća s vrhuncem na kraju prošlog stoljeća transformiralo iz čega je iznjedrio kompetencijski pristup obrazovanju. Kompetencijski pristup obrazovanju odgovora na potrebe tržišta rada jer se fokusira na specifične mjerljive kompetencije koje bi svaki pojedinac trebao imati za svoju struku, a postiže se strukturiranjem nastave pomoću mjerljivih obrazovnih ishoda ili ciljeva uz tempo koji odgovara studentu. Mnogi američki teoretičari modernog učenja utjecali su na oblikovanje teorijskog okvira kompetencijskog pristupa obrazovanju.

U ovom radu nastojalo se pojmovno odrediti kompetencijski pristup u obrazovanju, njegov povijesni i teorijski razvoj. Iako je potekao iz Amerike, a prisutan je na drugim kontinentima, kompetencijski pristup se u visokoškolskom obrazovanju u Europi pod obrazovnim politikama Europske unije intenzivno proširio početkom 21-og stoljeća. Bolonjski proces intenzivirao je uključivanje kompetencija, kvalifikacija i ishoda učenja u sve aspekte visokoškolskog obrazovanja. Mjerljivi i transparentni ishodi učenja postaju jedna od odrednica kvalitete visokoškolskog obrazovanja, te jedna od spona s tržištem rada.

Ovim se radom nastoji pojmovno odrediti obrazovne politike, ishode učenja, tržište rada i zapošljivost u okviru obrazovnih politika Europskog područja visokog obrazovanja i obrazovnih politika Republike Hrvatske. Sažeto su prikazane promjene i događanja u obrazovnim politikama vezanim za visokoškolsko obrazovanje u zadnjih 20 godina u Europi i Hrvatskoj gdje je vidljiva sve veća usmjerenost na kompetencijski pristup u obrazovanju, a time i na ishode učenja kao mjerljive pokazatelje naučenog. Nastojalo se prikazati važnost ishoda učenja u aktualnim strateškim dokumentima Europske unije i Ministarstva znanosti i obrazovanja. Transparentni ishodi učenja napisani prema smjernicama mogu poslužiti različitim dionicima u obrazovanju, a među njima i poslodavcima koji žele znati što će pojedinci koje žele zaposliti moći po završetku određenog studijskog programa. Kako bi se utvrdilo odgovara li praksa obrazovnim politikama i specifičnim ciljevima strateških dokumenata

hrvatskog visokoškolskog obrazovanja analizirano je nekoliko elaborata studijskih programa Sveučilišta u Splitu. Istraživačkim pitanjima nastojalo se ispitati koliko su jasno definirani ishodi učenja određenih studijskih programa Sveučilišta u Splitu i koliko su ti ishodi učenja usporedivi s mjerljivim pokazateljima razina ishoda učenja za visokoškolsko obrazovanje iz Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Za potrebe istraživanja korištene su kvantitativna i kvalitativna metoda analize sadržaja.

2. TEORIJSKI OKVIR

2.1. Obrazovanje temeljeno na kompetencijama

Kako bi se mogli usmjeriti na analizu obrazovnih politika i visokoškolskog obrazovanja na području Europske unije i Hrvatske posebno je odrediti ključne elemente pristupa obrazovanju koje je u pozadini navedenoga.

Kompetencijski pristup u obrazovanju¹ (engl. competency based education – CBE) ima brojne definicije i interpretacije, a kako je sve veći naglasak na obrazovanju temeljenom na ishodima učenja nužno ga je jasno definirati. Uz CBE često se navode nazivi problemsko učenje, učenje temeljeno na ishodima učenja, učenje temeljeno na izvedbi i sl. (Gervais, 2016). CBE pretpostavlja da pojedinac mora dokazati da je usvojio ili može primijeniti naučeno prema zadanom kriteriju. Kriteriji se mogu postaviti u sva tri područja: kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom, te se može primijeniti na svim razinama obrazovanja (Palardy i Eisele, 1972). Gervais (2016) definira CBE kao „pristup obrazovanju koji se temelji na ishodima učenjima i koji uključuje načine pružanja nastave i napore procjene osmišljene da vrednuju studentovo umijeće učenja kroz njegovu demonstraciju znanja, stavova, vrijednosti, vještina i ponašanja potrebnih za traženi stupanj (str. 99)“. Spady (1977) u svojoj definiciji CBE-a naglašava kontekst, prilagodljive vremenske parametre, funkcionalnost ishoda učenja u stvarnosti, te usmjerenost na izvedbu u procesu.

U pravo zato što je CBE postao popularan pristup u obrazovanju, treba opisati njegov povijesni razvoj, teorijske temelje i specifične elemente (Gervais, 2016). Fokus na ishode učenja u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD) razlikuje se od tradicionalnog pristupa usmjerenog na proces podučavanja i instrukcijski sistem jer modeli temeljeni na ishodima učenja nastoje dizajnirati i modificirati praksu na temelju demonstriranih vještina, znanja i sposobnosti studenata. Ono što ne nastoje je pružati standardizirane rasporedom predodređene obrazovne procese i vježbe. Kroz povijest, izvan obrazovanja, može se vidjeti postojanje pristupa temeljenog na ishodima učenja u obrtničkim cehovima, programima osposobljavanja, programima tehničke obuke (u vojsci itd.) i programima licenciranja (za liječnike, odvjetnike itd.). U tim programima postojali su standardi za kompetencije i izvedbu koji su određeni prema vrsti posla i ulozi (Nodine, 2016). Unutar obrazovanja usmjerenost na ishode učenja vidljiva je 100 godina unazad. Usmjerenost na ishode učenja počela je 1920-ih s modelima učenja

¹ Zbog jednostavnosti u radu će se koristiti kratica CBE

temeljenima na ovladavanju uključujući radove Ralpa Tylera u 1940-ima, taksonomijom kognitivne domene Benjamina Blooma iz 1956-te, te radom Blooma, Johna Carrolla i drugih u 1960-ima i 1970-ima (Bloom, 1956; Le, Wolfe i Steineberg, 2014; Bloom, 1968; Ford, 2014; Malan, 2000; prema Nodine, 2016). Nodine (2016) povijesni razvoj CBE-a u SAD-u dijeli u tri faze. U prvoj fazi, od 1960-ih pa nadalje, dolazi do razvoja inovativnih programa za učitelje. Zatim slijedi razvoj programa strukovnog obrazovanja u 1970-ima i iza. Treća faza s početkom 2000-ih uključuje razvitak sve više programa, posebice onih koji uključuju hibridne modele nastave, napretke u tehnologiji za adaptivno učenje i sl. Detaljniji povijesni pregled razvitka CBE-a s naglaskom na utjecaj ranije navedenih teoretičara koji su oblikovali CBE prikazan je u tablici (Tablica 1.).

Tablica 1. Razvoj Kompetencijskog pristupa obrazovanju

Godina	Razvoj
Kasne 1800-te	Procvat upisa dovodi do standardizacije srednjoškolskog obrazovanja. Bodovi koji su dodijeljeni, dodijeljeni su na temelju prisutnosti u razredu (vrijeme sjedenja) i bilo kakve prolazne ocjene.
Rane 1900-te	John Dewey i progresivni nastavnici osporavaju tradicionalne metode poučavanja koje su se oslanjale na učenje napamet. Umjesto toga, naglašavaju cjeloviti razvoj djeteta i angažman u stvarnom svijetu.
1919	Carleton Washburne pokreće "Winnetka plan", jedan od prvih velikih eksperimenata u učenju prema vlastitom tempu i preteča pokreta temeljenog na ovladavanju.
1949	Ralph Tyler zagovara dinamičan školski kurikulum, s jasnim ciljevima koji se oslanjaju na zajedničke vještine i sadržaje – te potrebe i interes učenika.
1963	John Carroll predstavlja ideju da postignuće nije funkcija urođene sposobnosti, već raspoloživog vremena za učenje u kombinaciji s visokokvalitetnom nastavom, te ustrajnošću učenika.
Kasne 1960-te	Modeli "otvorene učionice" usredotočuju se na "učenje radeći", istražujući "interesne centre" prema učenikovom vlastitom tempu, uz vodstvo nastavnika.
1968	Benjamin Bloom objavljuje "Learning for Mastery", koji postavlja temelje za organiziranje škola koje omogućuju pojedinim učenicima vrijeme potrebno za postizanje objektivnih ciljeva učenja.
1970-te	Bloomova strategija za učenje za ovladavanje naglašava grupne upute, privremenu procjenu i individualizirane "korektivne aktivnosti", nakon čega slijedi druga procjena za procjenu napretka. Polaznici ne napreduju bez vršnjaka.

1970-te		Fred S. Keller predlaže daleko individualniji pristup temeljen na ovladavanju. Personalizirani sustav uputa dijeli materijal na samostalne module sa specifičnim ciljevima učenja. Polaznici napreduju tek nakon što ovladaju prethodnim modulom.
1970-te	-	Vrhunac učenja ovladavanjem. Opsežna istraživanja pronalaze impresivne dobitke u učenju. Rane kritike uključuju nedostatak općepriznatih, visoko specifičnih obrazovnih ciljeva i nedostatak dijagnostičkih alata i alata za procjenu i praćenje napretka.
1980-te	–	Početak "pokreta standarda" koji određuje što bi učenici trebali znati i moći raditi dok se kreću kroz školovanje i procjenjuje njihovo postignuće na određenim razinama razreda. Po prvi put države zahtijevaju stvaranje zajedničkih obrazovnih ciljeva.
1990-te		
1994		Chugach, Aljaska, pokreće sustav učenja temeljen na ishodima učenja koji je preteča današnjeg modela obrazovanja temeljenog na kompetencijama. Postignuće se dramatično poboljšava. Slični modeli razvijaju se u pojedinačnim školama diljem zemlje.
2008		New Hampshire prvi pokreće sustav temeljen na kompetencijama u cijeloj državi koji zahtijeva od srednjih škola da dodijele bodove na temelju ovladanog gradiva, a ne na temelju vremena sjedenja i prolaznih ocjena.
2014 i iza		Maine će zahtijevati od okruga da ponude diplomu na temelju demonstracije stručnosti do 2018. U 29 drugih država, okruzi mogu odabrati kako će dodijeliti bodove, koristeći vrijeme sjedenja ili alternativu kao što su kompetencija ili stručnost.

Preuzeto i prevedeno iz Le i sur., 2014, str. 11

CBE ima teorijsko uporište u više različitih teorija o učenju: biheviorizmu, fundamentalizmu i u humanističkim teorijama o učenju (Gervais, 2016). Koncept CBE-a razvijen je prema modelima učenja različitih teoretičara modernog učenja koji su navedeni u gore prikazanoj tablici povijesnog razvoja, a ovdje će biti prikazani oni najvažniji elementi njihovih teorija za razvoj kompetencijskog pristupa u obrazovanju.

Ralph Tyler (1976) doprinosi modernom učenju spajanjem mjerljivih obrazovnih ciljeva i strategija vrednovanja (prema Gervais, 2016). Zagovarao je da studenti nauče teoretske osnove određenog područja kako bi naučeno najbolje primijenili u praksi (Tyler, 1976; prema Gervais, 2016) što je utemeljilo koncept *primjena teorije u praksi* (Gervais, 2016), te je zagovarao dinamičan kurikulum (Tyler, 1976; prema Gervais, 2016) što je transformiralo kurikulum iz onog orijentiranoga na sadržaj prema onom usmjerenom na studenta (Gervais, 2016). Fokus na studenta temelj je CBE-a (Le i sur., 2014). John Carroll (1963) istakao je što i kako student uči prema vremenu potrebnom da nauči i koje voljan uložiti, prilikama za učenje i kvaliteti izvora učenja, te prema tome koliko je sposoban shvatiti zadatak (prema Gervais, 2016). Ovaj pristup učenju uzima u obzir kvalitetu nastave i sposobnost učenja pojedinog studenta (Gervais, 2016).

Benjamin Bloom inspiriran radom Johna Carrola procijenio je da 95% studenata može svladati gradivo ako im se pruže adekvatne metode učenja, potrebno vrijeme učenja, i povratna informacija. Bloomova "Learning for Mastery" utjecala je na organizaciju škola kako bi studenti došli do viših razina učenja (Le i sur., 2014). Njegov pristup uveo je evaluaciju prije i poslije lekcije kako bi se organiziralo učenje pojedinog učenika, a prema ishodima stvorenim u pred-evaluaciji znanja kreiraju se ciljevi učenja. Tako se i nastava orijentira na točna ponašanja koja se moraju demonstrirati (Gervais, 2016). CBE koristi dvije vrste vrednovanja, formativno i sumativno, po uzoru na Blooma (Le i sur. 2014). Fred S. Keller koji je razvio „Kellerov plan“ poput Blooma zalagao se za individualizirano učenje vještina po vlastitom tempu ali je uveo još individualniji pristup. „Kellerov plan“ razdvaja nastavni sadržaj u module s jasnim ciljevima učenja, a studenti napreduju kad svladaju određen modul. Nastavnim satom se nastoji motivirati studenta u čemu je nastavnik supervizor. Nastavnici vode nastavu uz suradnju supervizora i studenata. Nakon odrađenog modula evaluacijom se traže rupe u učenju (Keller, 1968; prema Le i sur, 2014). Individualizirano učenje pomaže studentima u ostvarivanju kompetencija (Gervais, 2016). Skager (1979) objašnjava samousmjereno učenje kao ono u kojem pojedinac preuzima inicijativu za svoje učenje, a obrazovanje ima centralnu ulogu, te naglašava da je samostalno usmjeravanje u učenju ljudska karakteristika u modernim društvima. Teoretičari koje također valja spomenuti su Frederic W. Taylor i Charles R. Allen koji su u vremenu nakon Prvog svjetskog rata pokušali poboljšati stvaranje poslova (Gervais, 2016). Frederick W. Taylor razvio je koncept analize poslova koji razdvaja poslove na elemente pomoću kojih se mogu napraviti priručnici kako raditi određene poslove. Pomoću analize poslova bolje se evaluirao nečiji rad. Charles R. Allen iskoristio je Taylorovu analizu za razvitak koncepta analize razmjene. Analiza razmjene koristi se informacijama o specifičnim vještinama iz analize poslova da bi se razvio kurikulum koji bi predočio te vještine (Neumann, 1979; prema Gervais, 2016). U modelima CBE-a se kurikulum se razvija na takav način (Gervais, 2016).

CBE model nema jedinstven jezik niti pristup (Gervais, 2016). Book (2014) identificira dva pristupa unutar kompetencijskog pristupa. Prvi model je baziran na kolegijima koji imaju bodovne ekvivalente. U tom modelu gleda se prisutnost na nastavi koja je instrukcijska, a pretpostavlja postojanje predodređenih bodova koji se moraju zadovoljiti za nastavljnje u akademskom procesu. Drugi model je izravna procjena koja ne ovisi o satima koji ulaze u bodovanje kao ni o nastavnom materijalu, te studenti pokazuju kompetencije prema svom tempu, često online, a nastavljaju dalje sa studijem kada su spremni. Spady (1977) izdvaja šest

važnih elemenata CBE-a: *ishode učenja, vrijeme, instrukciju, mjerenje, certifikaciju, te prilagodljivost programa* (str. 10).

Gervais (2016) naglašava da je za CBE ključno kako nastavnik strukturira učenje. Kurikulum baziran na kompetencijama oslanja se na pažljivo planiranje i pripremanje. Nastavnik mora voditi računa o tome kako se sat uklapa u cijeli kolegij i planirati nastavu u skladu s nastavnim ciljevima. U CBE-u učenje se odvija horizontalno i vertikalno. Horizontalno učenje znači da studenti svladano moraju prenositi dalje kroz kurikulum, a vertikalno učenje odnosi se na to da studenti moraju svladati gradivo svake jedinice posebno (Albanese i sur., 2008). Zato je za CBE važno voditi računa o prošlom znanju studenta za koje studenti mogu dobiti bodove (Gervais, 2016). Mapiranje u nastavi je važno za CBE (Gervais, 2016). Važni elementi nastave su alati prilagođeni studentima koji pomažu u boljem usvajanju kao i mentorstvo među studentima gdje studenti pomažu drugim studentima (Clark, 1976, prema Gervais, 2016). CBE naglašava ciljeve učenja kao najvažniji element obrazovanja, a vrijeme služi ispunjenju ciljeva. Vrijeme u procesu usvajanja kompetencija mora biti prilagodljivo (Spady, 1977) i podređeno tempu pojedinog studenta (Book, 2014).

Vrednovanje je ključno za učenje unutar CBE-a, te se temelji na izvedbi pojedinog studenta (Gervais, 2016). Vrednovanje studenata u CBE-u treba imati dogovorene, jasne, poznate i kriterijski orijentirane kriterije za studentsku izvedbu kao i za mjerne instrumente (Spady, 1977). Vrednovanje ima više svrha. Pred-vrednovanje i post-vrednovanje pomažu nastavniku da nauči koje su potrebe učenika prilikom učenja. Vrednovanje informira studente o njihovim obrazovnim potrebama i na što se trebaju fokusirati (Gervais, 2016). Formativno vrednovanje vodi svakodnevnu nastavu, a sumativno vrednovanje koje ukazuje koje su kompetencije studenti ostvarili (Pace, 2013). Sve većim brojem kompetencija vrednovanje kompetencija je kompleksnije, a kompleksnost vrednovanja dolazi iz činjenice da su vrednovane vještine sve kompleksnije (Albanese i sur., 2008). Ocjene prikazuju stupanj svladavanja kompetencija. Studenti kreću od toga da nisu kompetentni do toga da imaju napredne kompetencije (Pace, 2013).

Implementiranje CBE-a zahtijeva posvećenost (Albanese i sur, 2008), te dosta vremena i ulaganja od strane studenata, nastavnika, administracije, poslodavaca i drugih partnera (Pace, 2013; Gervais, 2016). Stručnjaci bi trebali utjecati na kurikulum koji se mijenja prema tome kako se struka mijenja u stvarnosti (Gervais, 2016).

2.2. Tržište rada i zapošljivost

Tržište rada, svjetsko tržište, slobodno tržište pojmovi su koji se sve više pojavljuju o knjigama o obrazovanju, znanstvenim člancima, strateškim dokumentima obrazovnih politika. Važnost *tržišta rada* u obrazovanju je neupitna. *Preporuka vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (Vijeće Europske unije, 2018) već u prvoj rečenici teksta spominje tržište rada: „U skladu s prvim načelom Europskog stupa socijalnih prava² svi imaju pravo na kvalitetno i uključivo obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje kako bi održali i stekli vještine s pomoću kojih mogu u cijelosti sudjelovati u društvu i uspješno se kretati na tržištu rada (str. 1.)“ gdje je jasno da je jedno od osnovnih misija koje obrazovanje danas mora ispuniti osposobljavanje pojedinca za život u kompetitivnom svijetu tržišta rada. Naglašava se važnost pripremanja pojedinca za tržište rada oblikovanjem njegovih znanja, vještina, sposobnosti ili kompetencija. Mnogi su izrazi kojima se nastoji predočiti opremljenost pojedinca za tržište. U strateškim dokumentima o visokoškolskom obrazovanju govori se o mjerama, ciljevima i smjernicama kako bi se odgovorilo na potrebe tržišta rada:

- osiguranje povezanosti tržišta rada i visokoškolskog obrazovanja (MZOS, 2014: str.154);
- usklađivanje upisnih kvota prema tržištu rada (MZOS, 2014: 142-143, 151-152);
- organiziranje studijskih programa prema potrebama tržišta rada (European Parliament, 2011: str. 8);
- naprednije prilagođavanje ishoda učenja prema zahtjevima na tržištu rada (European Commission, 2010: str. 11);
- inicijative za poboljšanje rada obrazovnog sustava za lakše pristupanje pojedinca na tržište rada (European Commission, 2010: str. 3);
- modernizacija sveučilišta u vidu modernog kurikulumu, usklađenosti sa tržištem i kvalitetom obrazovanja za lakši prijelaz mladih ljudi na tržište rada (European Parliament, 2011: str. 10);
- razvijanje znanja, vještina i kompetencija za bolju pokretljivost na tržištu rada (European Commission, 2010: str. 4).

Mjere gore navedene u strateškim dokumentima Europske unije i Ministarstva znanosti i obrazovanja mogu se usporediti s ranije prepoznatim i donesenim principima CBE-a koje ističe

² Obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje (Europska komisija, 2018)

Grevais (2016). Mjere govore o tome koliko tržište rada oblikuje obrazovanje na način da kroji ponudu radne snage koja će izaći iz obrazovanja na tržište rada. Zbog velike važnosti tržišta rada i njegove uloge u oblikovanju visokoškolskog obrazovanja i obrazovanja općenito, u analizi treba ga se staviti u vremenski, društveni i obrazovni kontekst.

Tržište (engl. *market*) je „ekonomski prostor na kojem se sučeljava ponuda i potražnja robe, usluga i vrijednosnica i novca, određuju njihove količine koje se prodaju, odnosno kupuju, kao i cijene koje se potom postižu“ (Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, 1996: str. 926). Na tržištu izdvaja se *tržište rada* koje podrazumijeva „ukupnost odnosa ponude i potražnje ljudskog rada“ (Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, 1996: str. 928). Tržište nije fizički prostor kakav je bio prije razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije i prije tehničko-tehnoloških otkrića i specifikacije i standardi zamijenile su fizičku prisutnost u robnom prometu (Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, 1996: str. 926). Tako i tržište ljudskog rada dobiva širinu u vremenu sve veće povezanosti. Globalizacija i tehničko-tehnološki napredak doveli su do razvoja pluralizma u tržišnom gospodarstvu. Poduzetnički pothvati uključujući odluke o kupovini ili prodaji, bilo kakvom ulaganju riskantniji su jer ne ovise samo o sposobnosti pojedinca ili uspjehu plasiranja na tržište već i o brojnim informacijama o financijama. Pojedinaac mora uvijek biti u toku s dostatnom širinom i dubinom znanja. Samo to znanje nije dovoljno, već pojedinac mora biti siguran u svoje sposobnosti, mora se stalno prilagođavati promjenama i mora biti ustrajan bez obzira na neuspjeh (Vujević, Gudelj i Perkušić, 2016). Obrazovanje se mora prilagoditi zahtjevima, potrebama i kritikama okoline (Elbroim-Dror, 1970), te mora pojedinca pripremiti za ovakva znanja i vještine. Moderni pristup podučavanju odmiče od samog prijenosa znanja ka razvijanju vještina i strategija za daljnje učenje (Velasco, 2014). Neprofitna organizacija ili sektor, kao što je obrazovanje, treba prepoznati i odgovoriti na potrebe važnih dionika kao i služiti ciljevima društva (Sargeant, Foreman i Liao, 2002). Visokoškolsko obrazovanje ima veliku ulogu u socioekonomskom razvitku modernih društava. Potrebno je povezati poslovnu sferu sa onom visokoobrazovnom, a najviše kroz suradničko stvaranje studijskih programa i korištenju pravih metoda za stvaranje kompetencija potrebnih za tržište rada (Marmullaku i Marmullaku, 2021).

Pojam koji se sve češće pojavljuje u dokumentima visokoškolskog obrazovanja povezana s tržištem rada je *zapošljivost* (engl. *employability*). Zapošljivost podrazumijeva sposobnost pojedinca da uđe, konkurira i ostane na tržištu rada, te da napreduje u svom radu (CEDEFOP, 2008b: 70). Slična je definicija zapošljivosti dana u projektu *Predictors of the acquisition and portability of transferable skills: a longitudinal Portuguese case study on education* (Rocha,

2015: str. 608) koje odnosi se na odgovornost pojedinca da stvori potrebne tehničke i transverzalne vještine potrebne za pristup tržištu rada, ali i priliku za prvo zaposlenje na tržištu koje diktira da se stvori takva prilika. U strateškim dokumentima za visokoškolsko obrazovanje na području Europske unije i u Hrvatskoj donese se ciljevi kako bi se povećala zapošljivost izlaznih studenata (European Commission, 2010; MZOS, 2014). Nekim je članicama Europske unije zapošljivost i razvijanje kompetencija potrebnih za rad prioritet prije drugih cjeloživotnih kompetencija (Council of the European Union, 2008; prema CEDEFOP, 2008a). Kako je važna pripremljenost pojedinca da konkurrira na tržištu, u recentnim obrazovnim politikama u Europi i Hrvatskoj sve veći je naglasak razvijanju transparentnih ishoda učenja i stvaranju visokoškolskog obrazovanja temeljenog na kompetencijama. Usmjerenost međunarodnih i nacionalnih tijela na stvaranje transparentnih kvalifikacija kako bi se povećala prohodnost pojedinaca na tržištu rada, a slijedom toga i zapošljivost opisuje obrazovne politike za visokoškolsko obrazovanje danas. U visokoškolskom obrazovanju u Europi došlo je do povećanog fokusa na jednu skupinu kompetencija, transverzne kompetencije. Transverzne kompetencije postale su centralna misija novih obrazovnih politika, strategija obrazovanja ili mjera koliko vlada, ministarstava i institucija toliko i poslodavaca koji traže kvalitetnu radnu snagu (Rocha, 2015). Transverzne kompetencije su kompetencije koje uključuju komunikacijske vještine i poduzetnost (MZOS, 2014) i koje mogu pojedincima pomoći da uspiju i u akademskom i u profesionalnom svijetu (Weingarten 2014, prema Brumwell i sur., 2017). Upravo je jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje Vijeća Europske unije poduzetnička kompetencija koja uključuje znanja, vještine i stavove u kojima se ističu kreativnost, kritičko mišljenje, inicijativa, usmjerenost ka budućnosti, ustrajnost, sposobnost sudjelovanja u timskom radu i sl. (Vijeće Europske unije, 2018). Vještine koje se podrazumijevaju pod pojmom transverzne kompetencije mogu se povezati s engleskim pojmom soft skills koje se javlja u stranoj literaturi. Levasseur (2013) spominje četiri vrste takvih kompetencija (soft skills): osobne poput samosvijesti; interpersonalne poput komunikacijskih kompetencija; grupne poput sposobnosti suradnje i organizacijske kao što je vodstvo. van der Zwaan (2017) ističe da su u Europi i Sjevernoj Americi vidljivi početci usmjerenosti na soft skills kao dio interdisciplinarnog pristupa učenju, naspram Azijskom pristupu kojeg karakterizira jednosmjerni proces učenja sadržajno usmjeren.

2.3. Obrazovne politike

S obzirom da diktiraju pristupe obrazovanju, strukture obrazovanja, misije, vizije i odnos prema tržištu rada, obrazovne politike sastavni su dio obrazovanja. Bez obzira koliko su centralne za

obrazovanje, gotovo je nemoguće jednostavno definirati obrazovne politike pa ni među autorima nema dogovora oko definicije obrazovnih politika (Kovač, 2007). *Hrvatska enciklopedija* (2021) objašnjava da je obrazovna politika „pedagoška disciplina koja se empirijski, analitički i normativno bavi strategijom razvoja odgoja, obrazovanja i školovanja u nekom području“, gdje se glagolom „baviti“ pojednostavljuje kompleksan međuzavisan odnos različitih čimbenika koji utječu na stvaranje obrazovnih politika. Sama analiza obrazovnih politika nije jednostavan proces jer obrazovne politike nisu plošan administrativno-pravosudan proces kojim upravljaju vlada ili obrazovne organizacije (Kovač, 2007). Drugi dio definicije obrazovne politike *Hrvatske enciklopedije* (2021) objašnjava da je to „dio javne politike kojom se u društvu uređuje strategija razvoja obrazovanja s gledišta prioriteta ukupnoga društvenog razvoja“ naglašavajući značaj konteksta stvaranja obrazovne politike i potreba društva unutar kojeg se obrazovne politike donose. Obrazovne politike moraju uzeti u obzir širi kontekst jer se obrazovanje ne može odvojiti od društvenog, gospodarstvenog, kulturnog i političkog konteksta (Legrand, 1993). Elbroim-Drora još je 1970. rekao da obrazovne politike udovoljavaju potrebama društva. Obrazovne politike vodič su za operacionalizaciju nekog obrazovnog sustava (Elbroim-Drora, 1970), a provode se isto kao i politike općenito, pomoću zakona i propisa prema volji građana na institucionalnoj, regionalnoj ili nacionalnoj razini od strane vladajućih stranaka (Legrand, 1993). Nije moguće govoriti o obrazovnim politikama bez da se spomenu ključni sudionici u stvaranju obrazovnih politika. Tri su ključna sudionika u stvaranju obrazovnih politika: politika, obrazovna praksa i istraživanje. Ulogu u stvaranju obrazovnih politika na državnoj razini imaju resorna ministarstva. Utjecaj na stvaranje obrazovnih politika u praksi imaju obrazovne institucije, prosvjetni djelatnici kroz sindikate ili pojedinačno. Treći sudionik u stvaranju obrazovnih politika, istraživanje, utječe na iste kroz istraživačke centre koji se bave obrazovanjem. Odnos sudionika je kompleksan i dinamičan jer je u stvarnosti puno više sudionika koji sudjeluju u obrazovanju i obrazovnim politikama, a promjene su česte. Potrebno je poboljšati suradnju svih sudionika i jasnije odrediti ulogu svakoga (Kovač, 2007). U slijedećim poglavljima osvrnut ćemo se na trenutnu obrazovnu politiku u Europi i Hrvatskoj.

2.4. Visokoškolsko obrazovanje u okviru europskih obrazovnih politika

Europski prostor nema jedinstvenu obrazovnu politiku već djeluje povezivanjem nacionalnih obrazovnih politika koje su podvrgnute europskim usmjerenjima u kreiranju tih istih politika. Obrazovne politike se stoga stvaraju na više razina: europskoj, nacionalnoj, regionalnoj i

lokalnoj. S druge strane, stvara se jedinstven prostor za obrazovanje radnika koji će biti mobilniji i imati odgovarajuće kompetencije (Žiljak, 2007). Promjene u obrazovnim politikama na razini Europe utječu na promjene u nacionalnim obrazovnim politikama. Danas je u obrazovanju sve veća usmjerenost na perspektivu studenta čime se nastoji identificirati što će to studenti moći i što će ih osposobiti za rad i život (Balog i Martinović, 2009). Osim usmjerenosti na studenta, još je jedan razlog zašto se obrazovne institucije usmjeravaju na specifične vještine, a to je zato što su tražene na tržištu rada (Velasco, 2014). Već je kasnih 90-ih pitanje odnosa visokoškolskog obrazovanja i tržišta rada bilo tema rasprava u Europi (Velasco, 2014). Trenutni dokumenti obrazovnih politika, projekti i inicijative s Europskog područja visokog obrazovanja često spominju pojmove ishodi učenja (engl. *learning outcomes*), kompetencije (engl. *competencies*) i kvalifikacije (engl. *qualifications*). Usmjerenost na kompetencije i mjerljive ishode učenja i istovremeno orijentiranje prema tržištu rada vidljivo u europskom obrazovanju krajem 20-og stoljeća i početkom 21-og pokazuje utjecaj kompetencijskog pristupa obrazovanju koji se razvijao od sredine 20-og stoljeća u SAD-u. Iako se uglavnom ne opisuje kao CBE, već kao obrazovanje usmjereno na ishode učenja dokumentima Europske unije, ishode učenja Spady (1977) navodi kao jedan od glavnih elemenata CBE-a. Bolonjski proces, najvažniji proces europskog visokoškolskog obrazovanja, se oslanja na bihevioristički kompetencijski model u oblikovanju visokoškolskog obrazovanja (Velasco, 2014) što je jedno od teorijskih utemeljenja CBE-a (Gervais, 2016). Osim biheviorizma, europsko visokoškolsko obrazovanje najviše se oslanja na i definira ishode učenja prema taksonomiji obrazovnih ciljeva Benjamina S. Blooma (Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016; CEDEFOP, 2017) čiji je rad velikim dijelom utjecao na teoriju CBE-a (Gervais, 2016). Model Bolonjskog studija odgovara modelu CBE-a koji se oslanja na obrazovanje koje ima unaprijed određene bodove za kolegije, a kolegiji su bodovno usporedivi (Book, 2014).

Promjena u paradigmi obrazovnih politika europskog područja započela je sastankom 30 ministara obrazovanja s temom o budućnosti visokoškolskog obrazovanja. Vrhunac promjene dogodio se *Bolonjskom deklaracijom* s kojom se htjela razviti suradnja članica s naglaskom na kvalitetu, studijske programe i sustav bodovanja. Ovaj proces suradnje potaknut *Bolonjskom deklaracijom* nazvan je „Bolonjskim procesom“. Htjelo se stvoriti centralni autoritet za tercijarno obrazovanje - Europski autoritet visokog obrazovanja (Brancaleone i O'Brien, 2011). Bolonjski proces nastavio je ono što su neke europske zemlje započele, a to je internacionalizacija nacionalnog obrazovnog sustava. Na sastanku u Berlinu 2003. godine

ministri su se dogovorili stvoriti kvalifikacijski okvir za Europski prostor visokog obrazovanja i potaknuti razvoj nacionalnih okvira (European Commission, 2020). Kvalifikacijski okvir u obrazovanju tada nije bio nov fenomen već se ranije proširio iz Engleske, Škotske i Walesa u Australiju, Novi Zeland i Južnu Afriku. Kada se u Europi planirao kvalifikacijski okvir već je postao globalni fenomen (Young, 2003:str. 224 prema Žiljak 2007). U Kanadi se ishodi učenja dugo koriste kao pokazatelji kvalitete u obrazovanju (Brumwell i sur., 2017) U Europi prepoznavanje vrijednosti kvalifikacija počelo je prije sastanka u Berlinu i to 1997. kada je Vijeće Europe u suradnji UNESCO-m sastavilo *Konvenciju o priznavanju kvalifikacija visokoškolskog obrazovanja u europskoj regiji* (izvorno *Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*) poznatu kao „Lisbon Recognition Convention“. Konvencija je glavni pravni dokument o priznavanju kvalifikacija u Europi koji potiče ravnopravno priznavanje akademskih kvalifikacija (Council of Europe, 2021). Otkada je konvencija donesena fokus obrazovne politike europskog prostora bio je na pravednijem prepoznavanju kvalifikacija, očuvanju važnosti ishoda učenja i osiguranju jednostavnosti prepoznavanja kvalifikacija (European Commission, 2020). Još jedan važan element europske obrazovne su ključne kompetencije koje su donesene 2006. godine u *Preporuci Europskog parlamenta i vijeća od 19.12.2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (izvorno *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*).

Do 2008. orijentacija na ishode učenja vidljiva je strukovnom obrazovanju, visokoškolskom obrazovanju, te u obrazovanju općenito. Dok je u strukovnom obrazovanju usmjerenost na ishode učenja tada već bila jasna, visokoškolsko obrazovanje još se nisu dogodile velike reforme. U obrazovanju općenito ishodi učenja tek su uvedeni kao vodiči za oblikovanje i reforme obrazovanja općenito i za oblikovanje pojedinačnog iskustva učenja (CEDEFOP, 2008a). Upravo je Europski kvalifikacijski okvir uspostavljen 2008. godine (Europass, 2021), a zemlje pripadnice Europske unije još nisu uspostavile svoje nacionalne kvalifikacijske okvire. U zadnjem izvještaju Europske komisije o Bolonjskom procesu vidljiv je pomak u implementaciji, te je velik broj zemalja imao potpuno razvijene nacionalne kvalifikacijske okvire (European Commission, 2020).

2.4.1. Obrazovne politike i prakse u Republici Hrvatskoj

Žiljak (2013) opisuje dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj od 1990. godine, a u zadnjih nekoliko godina se može uočiti da se odvija i treća faza. Prema Žiljku prva faza je

okarakterizirana raskolom sa socijalističkim obrazovnim sustavom, a orijentacija u stvaranju obrazovnih politika je nacionalni identitet gdje glavnu ulogu ima državna politika i vladajuća stranka. Druga faza počinje nakon 2000. godine, a Žiljak (2013) je naziva „europeizacijom“. Hrvatska se tada uključuje u širi europski kontekst obrazovnih politika, te orijentira svoju politiku i strateške dokumente prema europskim obrazovnim ciljevima. Presudni trenutak preusmjeravanja svojih orijentacije prema vanka dogodio se kada se Hrvatska 2001. godine službeno priključila Bolonjskom procesu na Praškom sastanku (Havelka, 2003). Tada je prihvatila dotad ustanovljene europske obrazovne ciljeve usmjerene na cjeloživotno učenje, zapošljivost i konkurentnost koji su predstavljeni Libanonskim procesom (Žiljak, 2013). Najveće promjene u visokoškolskom obrazovanju dogodile su se u fazi „europeizacije“. Akademske godine 2005./2006. prva generacija studenata studira po novim pravilima visokoškolskog obrazovanja (Žiljak, 2013) određenim u *Bolonjskoj deklaraciji* (1999.). Visokoškolske institucije usvajaju ciklusni sustav obrazovanja s dvama najvažnijim ciklusima: preddiplomskim i diplomskim, te se uvodi odgovarajući bodovni ECTS³ sustav (Bolonjska deklaracija, 1999). Osim sustavne promjene studiranja, u Hrvatskom visokoškolskom obrazovanju, *Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21) 2013. godine uspostavljen je Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) u skladu s Europskim kvalifikacijskim okvirom⁴ (dalje EKO) i Kvalifikacijskim okvirom Europskoga prostora visokog obrazovanja⁵ (dalje QF-EHEA). Mijenja se i broj i profil dionika u obrazovanju. U oblikovanju obrazovnih politika ulogu imaju vladine i nevladine organizacije, obrazovne agencije, međunarodne organizacije, posebice organizacije s područja Europske unije, akademske organizacije, ali i učenici i studenti (Žiljak, 2013).

Nakon prvotne nagle transformacije visokoškolskog obrazovanja prema odredbama Europske politike uslijedila je veća usmjerenost na kvalitetu takva visokoškolskog obrazovanja i usmjerenost na tržište rada. Prema izvješću o implementaciji Bolonjskog procesa iz 2020. godine Republika Hrvatska je u mnogim kategorijama implementacije ocijenjena kao na najvišoj razini. U implementaciji ECTS sustava Hrvatska je uvela vanjsko vrednovanje kvalitete ECTS sustava prema vodiču o korištenju ECTS sustava; u visokoškolskom obrazovanju dopunska isprava o studiju daje se besplatno svakom studentu automatski i to na engleskom jeziku; nacionalni kvalifikacijski okvir je na najvišoj razini implementacije i

³ ECTS – European Credit Transfer System – Europski sustav prijenosa i prikupljanja bodova (Narodne novine, 2013)

⁴ izvorno European Qualification Framework (EQF)

⁵ Qualification Framework – European High education Area

korištenja. U osiguranju kvalitete u visokoškolskom obrazovanju Hrvatska ima regularne provjere kvalitete institucija i programa od strane nadležne agencije, AZVO-a, koje su u skladu sa smjernicama EHEA⁶-e (European Commission, 2020). S druge strane Hrvatska još uvijek nije usvojila automatsko priznavanje dopunske isprave studija⁷ drugih zemalja EHEA. Dalje, iako je Hrvatska radila na prepoznatljivosti kvalifikacija i ostvarila da te kvalifikacije budu usklađene s okvirima EKO-m i QF-EHEA-om, mobilnost studija i mobilnost unutar studija daleko je od postavljenih ciljeva za 2020. godinu. Od 20% mobilnosti ostvareno je 9,9% od kojih 4,5% otpada na mobilnost unutar studijskog programa, a 5,4% na mobilnost studijskog programa (European Commission, 2020).

Otkad je visokoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj pod utjecajem Bolonjskog procesa Ministarstvo znanosti i obrazovanja se uključilo u različite projekte i inicijative za razvitak visokoškolskog obrazovanja koje se uklapaju u viziju visokoškolskog obrazovanja Europskog područja visokog obrazovanja. Republika Hrvatska je od 2010. uključena u međunarodno istraživanje EUROSTUDENT koje se bavi socijalnom dimenzijom studiranja. EUROSTUDENT je istraživanje koje za cilj ima pribaviti podatke o kvaliteti studentskog života, a to uključuje podatke o demografiji, socioekonomskom statusu studenata, troškovima studiranja i života za vrijeme studiranja, radu za vrijeme studija i drugim izvorima financiranja, zadovoljstva sa studijem i dr. (MZO, 2020). Još jedan projekt koji se bavi socijalnom dimenzijom visokoškolskog obrazovanja je SIDERAL - *Social and International Dimension of Education and Recognition of Acquired Learning*. Nositelj projekta je Ministarstvo znanosti i obrazovanja, a projekt se provodi od 2019 do 2021. godine u sklopu Erasmus + programa „Key Action 3 - Support to the implementation of EHEA reforms“, a zamišljen je kao potpora Nacionalnom planu za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja Republike Hrvatske 2019. - 2021. Glavne odrednice projekta usmjerene su na aktualne inkluzivne mjere u visokoškolskom obrazovanju i razvijanje socijalne dimenzije, te priznavanje prošlog učenja (MZO, 2021a). Na završnoj konferenciji projekta SIDERAL predstavnici partnera projekta osvrnuli su se na utjecaj pandemije na važnost dostupnosti obrazovanja, na utjecaj krize na mlade i na moguć pozitivan utjecaj krize na socijalnu dimenziju visokoškolskog obrazovanja. Osvrnuli su se i na važnost cjeloživotnog obrazovanja za sve (MZO, 2021c).

⁶ European High Education Area- Europski prostor visokog obrazovanja

⁷ Sve visokoškolske kvalifikacije izdane od drugih zemalja unutar EHEA su prepoznate na istoj razini akademskih kvalifikacija kao one lokalne i prema tome omogućuju pristupanje višoj razini studija (European Commission, 2020)

Velik fokus u trenutnoj hrvatskoj obrazovnoj politici imaju projekti usmjereni ka unaprjeđivanju uvjeta učenja i poučavanja, te unaprjeđivanju kompetencija i performansi nastavnika u visokoškolskom obrazovanju. Projekt *Emphasis on developing and upgrading of competences for academic teaching - EDUCA-T* koje provodilo je Ministarstvo znanosti i obrazovanja od 2016. do 2018. bio je usmjeren na preduvjete za kvalitetno učenje i poučavanje. Na ishode navedenog projekta nadovezuje se projekt *Assessment tool and Incentive systems for Developing Higher Education Teachers' Performance (PROFFORMANCE)* koje se fokusira na kvalitetu rada nastavnika, a u kojem je Republika Hrvatska jedan od sudionika (MZO, 2021a).

Najveći broj projekata u koje je Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske uključeno ili je pokretač orijentirano je na kvalifikacije u visokoškolskom obrazovanju. Ovo samo potvrđuje koliki utjecaj kvalifikacijski sustav ima na identitet visokoškolskog obrazovanja u Europskom području visokog obrazovanja, ali i u Hrvatskoj. Republika Hrvatska je 2018. i 2019. godine bila uključena u pilot istraživanje *EUROGRADUATE* koje se kao bi se razvio kvalitetniji sustav praćenja osoba s kvalifikacijom u Europi (MZO, 2018). Akademsko priznavanje inozemnih kvalifikacija na visokim učilištima bitna je odrednica visokoškolskog obrazovanja po Bolonjskoj reformi pa je Ministarstvo obrazovanja i znanosti bilo uključeno u međunarodni projekt *Focus on Automatic Institutional Recognition – FAIR*, a trenutno je jedan od nositelja projekta *Effective partnership for enhanced recognition/EPER iz poziva Erasmus+ programa Key Action 3 - Support to the implementation of EHEA reforms* koje radi priznavanju kvalifikacija u Hrvatskoj, Sjevernoj Makedoniji, Srbiji, Crnoj Gori i Bosni i Hercegovini. *TRACER - Transparency of Croatian Qualifications for Enhanced Recognition* projekt je koji provodi Ministarstvo s ciljem pravnih uvjeta za kreiranje Dopunske isprave o studiju, te preduvjeta za digitalizaciju iste (MZO, 2021a). Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja „dopunska isprava o studiju vrijedan je izvor informacija o stečenim ishodima učenja visokim učilištima, poslodavcima i studentima i jedan od važnih alata transparentnosti koji pridonosi učinkovitom priznavanju i prepoznavanju kvalifikacija te unapređenju akademske i radne mobilnosti u Europi (MZO, 2021a)“.

Osim navedenih projekata i inicijativa Hrvatska je sudionik projekta koji se izravno bave razvojem Bolonjskog procesa i Europskoga prostora visokog obrazovanja - *BWSE FORward (Bologna with Stakeholders Eyes For a Stronger Future of the Bologna Process)*. Dio je i Inicijative HEInnovate koja se bavi unaprjeđenjem inovativnoga i poduzetničkoga duha u visokoškolskom obrazovanju (MZO, 2021a).

2.4.2. Hrvatski kvalifikacijski okvir

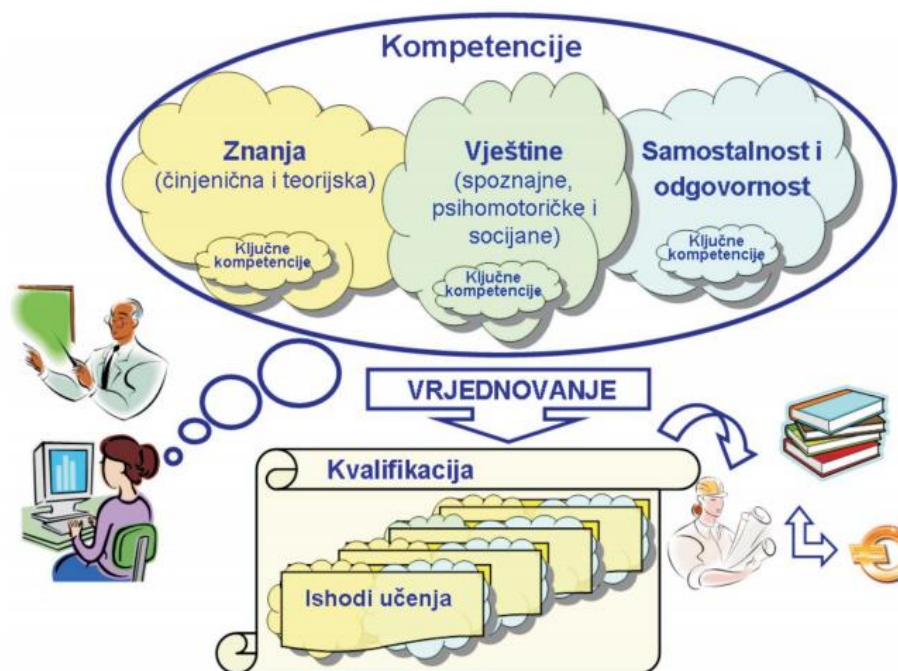
U prethodnom poglavlju smo se osvrnuli na obrazovne politike u Hrvatskoj od 1990.-ih godina i ustanovili da je visokoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj regulirano Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom koji je usklađen s EKO-m i QF-EHEA-om. HKO je važan za hrvatsko visokoškolsko obrazovanje jer je njegova uloga višestruka:

- instrument sustava kvalifikacija kojim se postiže jasnoća, pouzdanost i kvaliteta kvalifikacija, te jednostavnost stjecanja i dostupnost istih (Narodne novine, 2013; MZO, 2021b);
- instrument za povezivanje nacionalnih razina kvalifikacija s razinama kvalifikacija Europskoga kvalifikacijskog okvira i Kvalifikacijskog okvira Europskoga prostora visokog obrazovanja, kao i razina kvalifikacija drugih nacionalnih kvalifikacijskih okvira (Narodne novine, 2013; MZO, 2021b);
- instrument koji olakšava zapošljivost i osobni razvoj u vidu socijalne uključenosti (Dželalija, 2009);
- reformska uloga u sustavu obrazovanja kroz obrazovne programe koji se temelje na ishodima učenja i usklađeni su s potrebama tržišta rada, stvaranjem transparentnih kriterija vrednovanja ishoda učenja, stvaranjem uvjeta za priznavanje ishoda neformalnog i informalnog učenja, poticanjem daljnjeg razvoja cjeloživotnog učenja, te uvjetovanjem kvalitete svih kvalifikacija (MZO, 2021b).

U prethodnim poglavljima objašnjeni su zbog njihove važnosti u trenutnim obrazovnim politikama na Europskom i Hrvatskom području visokoškolskog obrazovanja. S obzirom na brojnost interpretacija pojmove kompetencije, kvalifikacije i ishodi učenja je teško jednoznačno definirati (Halasz i Michael, 2011) i za potrebe ovog rada navedeni pojmovi bit će objašnjeni prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, uključujući *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (Narodne novine, 2013) i odgovarajuće priručnike o HKO i pisanju ishoda učenja u visokoškolskom obrazovanju.

Kvalifikacija je prema *Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* „naziv za objedinjene skupove ishoda učenja određenih razina, obujma, profila, vrste i kvalitete“ te se „dokazuje svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba“ (Narodne novine, 2013: čl. 2). Iz definicije se može izvući da su ishodi učenja određeni različitim svojstvima -razinom, obujmom, profilom, vrstom i kvalitetom- koja se u *Priručniku o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (Dželalija, 2009) nazivaju osnovnim svojstvima ishoda

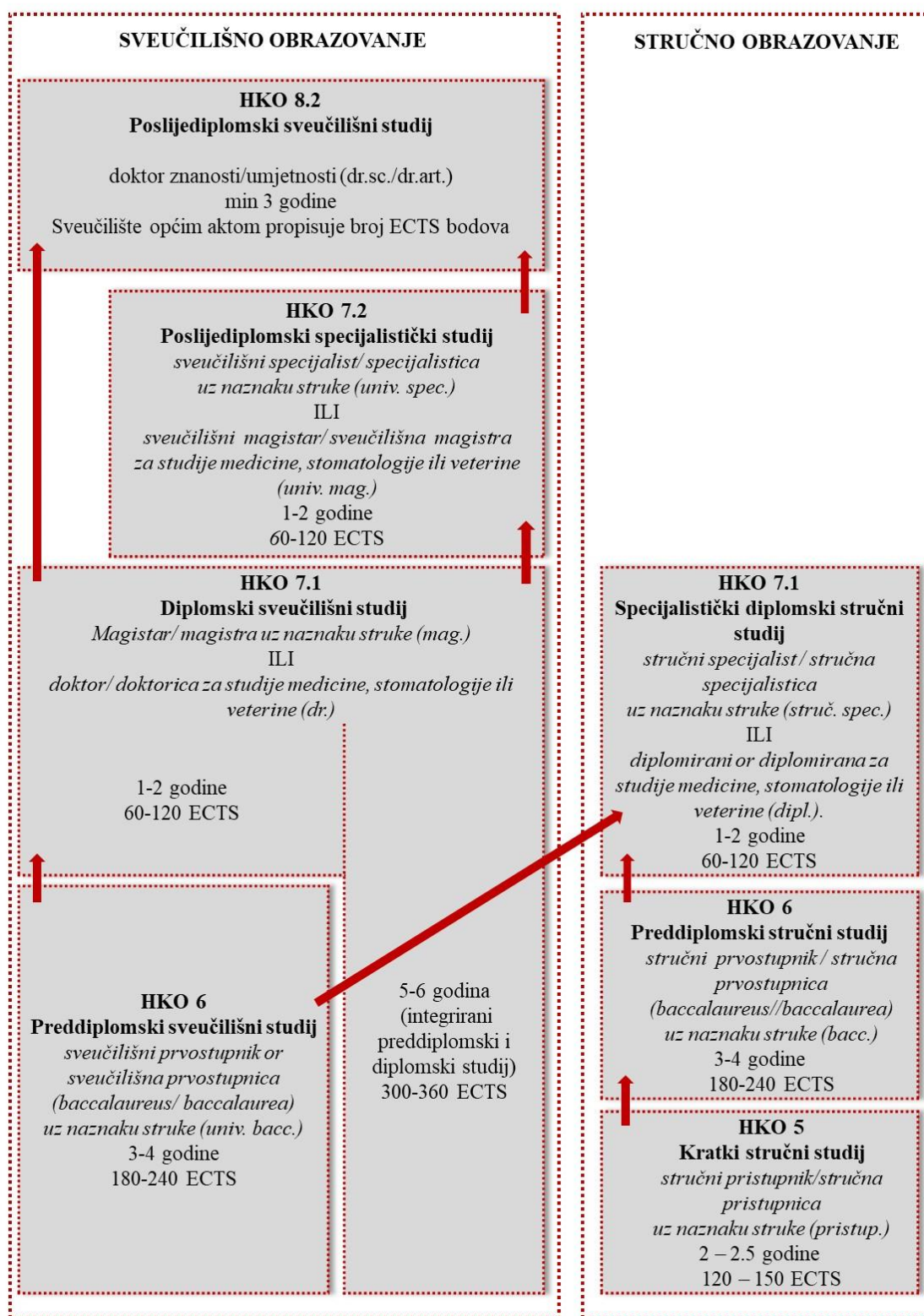
učenja. Osnovna svojstva ishoda primjenjuju se za pisanje ishoda učenja i koriste se za razumijevanje kvalifikacija. Najnovija definicija *Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (Narodne novine, 2013) objašnjava kvalifikacije kao skupove učenja, dok je priručnik o HKO iz 2009. godine kada je HKO još bio u izradi definirao kvalifikacije kao „Cjeloviti skup stečenih kompetencija (određenog obujma), koje su sve pojedinačno vrjednovane (pa se nazivaju ishodima učenja)“ (Dželalija, 2009:19). Premda su drukčije definirane, kvalifikacije podrazumijevaju sličan odnos kompetencija i ishoda učenja. Iz definicije se da obrazložiti da pojedinačno vrednovane kompetencije predstavljaju ishode učenja što je navedeno i u *Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* – „Ishodi učenja su kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja“ (Narodne novine, 2013: čl. 2). Istovremeno „kompetencije predstavljaju određena znanja, vještine uz odgovarajuću samostalnost i odgovornost“ (Dželalija, 2009; Narodne novine, 2013 čl. 2), a u HKO-u se ishodi učenja „prikazuju kroz znanja, spoznajne vještine, psihomotoričke vještine, socijalne vještine, te pripadajuću samostalnosti i odgovornost“ (Narodne novine, 2013: čl. 2). Zbog naizgled kompleksnog odnosa elemenata u kvalifikacijskom sustavu potrebno je odnos kvalifikacije, ishoda učenja i kompetencija predložiti ilustracijom (Slika 1.). U priručniku o HKO-u pojašnjava se da su kompetencije općenito ono što je pojedinac naučio, uzimajući u obzir i ono što zna i za što je sposoban. Kompetencije predstavljaju ono što je pojedinac stvarno naučio, bez obzira ima ili nema odgovarajuću kvalifikaciju (dokazanu diplomom) (Dželalija, 2009).



Slika 1. Kvalifikacija i njeni osnovni elementi

Izvor: Dželalija (2009: 20)

Hrvatski kvalifikacijski okvir ima 13 razina osam cjelovitih kvalifikacija. Četiri cjelovite kvalifikacije 5, 6, 7 i 8 s osam razina kvalifikacija 5, 6.st; 6.sv; 7.1.st; 7.1.sv.; 7.2; 8.1 i 8.2 odnose se na visokoškolsko obrazovanje, s tim da razina 5 dijelom pripada visokoškolskom obrazovanju u obliku kratkog stručnog studija, a dijelom strukovnom specijalističkom osposobljavanju (Narodne novine, 2013). Razine kvalifikacija visokoškolskog obrazovanja zajedno s vrstom studija prikazane su shematski (Slika 2).



Slika 2. Shematski prikaz visokoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj s razinama kvalifikacija po HKO-u

Izvor: Slika iz AZVO (2021c)

2.4.2.1. Osiguravanje kvalitete primjene HKO-a

Više je dionika koji sudjeluju u radu i provođenju Hrvatskog kvalifikacijskog okvira od kojih je Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala centralno strateško tijelo. Nacionalno vijeće za razvoj ljudskih potencijala zaduženo je za procjenu politika obrazovanja, cjeloživotnog profesionalnog razvoja i zapošljavanja s obzirom na to kako pristupaju razvoju ljudskih potencijala i razvitku konkurentnosti Republike Hrvatske na tržištu. Osim te zadaće, ima važnu zadaću u povezivanju obrazovanja i potreba tržišta rada u kojoj daje preporuke i mišljenjima relevantnim sudionicima. Također, vijeće vrednuje HKO i kvalifikacije s obzirom na to kakav učinak imaju za tržište rada i daje preporuke za upisne kvote (Narodne novine, 2013: čl. 11).

Ministarstva nadležna za obrazovanje i znanost, za rad i za regionalni rad, te agencije u obrazovanju brinu se za razvoj i adekvatnu primjenu HKO-a. Dok Ministarstvo znanosti i obrazovanja vodi računa o usklađenosti HKO-a s EKO-om i QF-EHEA-om, koordinira osiguranje kvalitete kvalifikacija i ishoda učenja, pruža informacijsku podršku Registru HKO-a, daje stručnu podršku za razvoj materijala za primjenu HKO-a, razvija sustav vrednovanja prošlog učenja i dr., ministarstvo nadležno za rad razvija sustav informacija o potrebama tržišta rada, prikuplja podatke o potrebnim promjenama kompetencija za zanimanja, pomaže u razvoju standarda kvalifikacija i standarda zanimanja ovisno o potrebama tržišta rada, surađuje u izradi strateški analiza HKO-a za poboljšanje zapošljivosti i konkurentnosti, prati zapošljavanje osoba sa stečenim kvalifikacijama i dr. Ministarstvo koje ima nadležnost za regionalni razvoj prati kako kvalifikacijski sustav utječe na regionalni razvoj, daje smjernice za regionalni razvoj tržišta, analizira potrebe razvoja ljudskog potencijala. Agencija za znanost i visoko obrazovanje kao i ostale agencije u obrazovanju zajedno s nadležnim ministarstvom donosi preporuke za razvoj standarda kvalifikacija. Agencije osnivaju sektorska vijeća, pružaju administrativnu i stručnu podršku istima, prate nacionalne kvalifikacijske okvire drugih zemalja i njihovu primjenu (Narodne novine, 2013: čl.11). Agencija za znanost i visoko obrazovanje (AZVO) od 2009. godine ima važnu ulogu u osiguravanju kvalitete u visokoškolskom obrazovanju i znanosti (Havranek, 2021). Njezin djelokrug donosi *Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju* (Narodne novine, 2009).

2.5. Pisanje ishoda učenja

2.5.1. Utjecaj Bloomove taksonomije

Bloomova taksonomija najviše se koristi u pisanju ishoda učenja. Bloom i sur. su taksonomijom obrazovnih ciljeva (1956.) uveli tri domene učenja: kognitivno, psihomotoričko i afektivno kojima bi se olakšalo planiranje i postignuće ishoda učenja, te su razradili kognitivnu domenu i odredili šest razina unutar kognitivne domene: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, evaluacija i sinteza. U drugoj publikaciji Blooma i suradnika razrađene su razine učenja za afektivnu domenu: prihvatanje, reagiranje, vrednovanje⁸, organizacija vrijednosti i personalizacija (CEDEFOP, 2017). Daljim razvijanjem taksonomije uvedene su razine za psihomotoričko područje: imitacija, manipulacija, preciznost, artikulacija i naturalizacija koje je predstavio Dave (1970.) jer Bloom i suradnici nisu do kraja razradili psihomotoričku domenu (prema Kennedy, Hyland i Ryan, 2007) U revidiranoj verziji taksonomije umjesto imenica uvode se aktivni glagoli (Anderson i sur, 2014) i zadnje dvije razine su obrnute čime sinteza postaje najviša razina. Ishodi učenja mogu se primijeniti i na razini studija, i kolegija, i u pojedinoj nastavnoj jedinici, te uporabom taksonomske tablice koju su razradili Bloom i sur. (Krathwohl, 2002). Rezultat učenja u obliku ishoda učenja koristi se u različitim kontekstima:

- Obrazovnom: u kurikulumima, elaboratima studijskih programa, modulima, kolegijima, standardu kvalifikacija, standardima obrazovanja i vrednovanja;
- Poslovnom: u standardima zanimanja, pri regrutaciji i vrednovanju performansi;
- Kontekstu obrazovnih i poslovnih vodiča sa svrhom informiranja;
- Privatnom: u pisanju životopisa ili pri sastavljanju profesionalnih profila (European Union, 2011: str. 18).

⁸ Prema *Priručniku* Sveučilišnog odjela za stručne studije iz 2012. godine razina *valuing* je prevedena *usvajanje vrednovanja*, jer na toj razini nije stvoren samostalan sustav vrednovanja, pojedinac vrednuje prema eksternom setu pravila. S druge strane, ova razina ne predstavlja samo prihvatanje te eksterne vrijednosti nego i odanost (Kennedy i sur.). U ovom radu se za tu razinu koristi naziv *vrednovanje*, a za najvišu razinu koja je također vrednovanje izazvano internaliziranim setom vrijednosti koristi se naziv *personalizacija* kao u *Priručniku* Sveučilišnog odjela za stručne studije iz 2012.

2.5.2. Osnovna svojstva ishoda učenja (i kvalifikacija)

Ishodi učenja imaju važnu ulogu u visokoškolskom obrazovanu općenito, a posebno u HKO-u. Za pisanje ishoda učenja od nastavne cjeline do studijskog programa u visokoškolskom obrazovanju važna su osnovna svojstva ishoda učenja, te ih je potrebno objasniti.

Profil je jedno od temeljnih svojstava ishoda učenja i kvalifikacija jer njime razlikujemo ishode učenja za određenu kvalifikaciju od onih za neku drugu. Teško je razlikovati kompetencije samo po nazivima koje pronalazimo u tekstovima o obrazovanu poput matematičke kompetencije, hrvatskog jezika ili poduzetništva ili prema području kojim se bave poput prirodoslovlja. Kompetencije se mogu dijeliti u skupove kompetencija, pa tako u fizici postoji mehanika ili primjerice optika. Optika se dalje može podijeliti u uže dijelove optike: valna, kvantna, i dr. Podjelom kompetencija stvara se jasna ideja o kompetencijama ili, drugim riječima, profil kompetencija. Profil ishoda učenja i kvalifikacija odnosi se na područje pripadnosti (ekonomija, pedagogija i dr.) (Dželalija, 2009). U priručniku o HKO-u (Dželalija, 2009.) navodi se još jedna dimenzija profila u kojoj je izražena binarnost kvalifikacijskog sustava. Dimenzija binarnosti je prema *Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21)* prikazana novim svojstvom kvalifikacija i ishoda učenja, vrstom (Narodne novine, 2013).

Prema *Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21)* vrsta kvalifikacije unutar visokoškolskog obrazovanja podrazumijeva „kvalifikacije koje se stječu završetkom stručnih ili sveučilišnih studija (čl.2 NN 64/18, 20/21)“. Ovo svojstvo primijenjeno je na razinama 6 i 7.1. gdje postoje kvalifikacije st i sv. Oznaka st označava da su kvalifikacije stečene završetkom ili preddiplomskih stručnih (razina 6.st) ili specijalistički diplomskih studija (razina 7.1.st). Isto tako oznaka sv označava da su kvalifikacije stečene završetkom preddiplomskih sveučilišnih studija (razina 6.1.sv), sveučilišnih diplomskih studija, ali i integriranih preddiplomskih i diplomskih sveučilišnih studija (razina 7.1.sv). (Narodne novine, 2013).

Razina ishoda učenja označava koliko je određena kompetencija složena u nekom poretku i određujemo je pomoću *mjerljivih pokazatelja razina*. Što je viša razina mjerljivih pokazatelja ne znači da će područje kompetencije biti uže i specijalizirano (Dželalija, 2009). Može se usporediti sa razinama složenosti znanja u kognitivnom području iz revidirane Bloomove taksonomije (Anderson i sur., 2014). Kompetencija kod koje pojedinac može identificirati

dijelove nekog sistema na nižoj je razni po složenosti nego ona u okviru koje pojedinac može usporediti te iste dijelove. Ova razlika ne znači da on ima više specijalizirano znanje o istoj temi u drugom slučaju. U nekim slučajevima, posebice na višim razinama ishoda učenja to je moguće jer se često radi o stvaranju novih spoznaja (Dželalija, 2009). U HKO-u složenost mjerljivih pokazatelja razina ishoda učenja pokazujemo pomoću kompetencija:

- znanja
 - činjenična
 - teorijska
- vještine
 - spoznajne
 - psihomotoričke
 - socijalne
- te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti (Dželalija, 2009:47).

U Hrvatskom kvalifikacijskom okviru postoji osam razina skupova ishoda učenja, a 5, 6, 7, 8 pripadaju visokoškolskom obrazovanju, a u Tablici 2. su prikazani mjerljivi pokazatelji razina ishoda učenja za te iste razine. Razina ishoda učenja nije isto što i razina kvalifikacije jer da bi zadovoljili razinu kvalifikacije zajednička razina svih ishoda učenja unutar kvalifikacije mora biti na odgovarajućoj razini, a pojedinačni ishod učenja može biti i na višoj i na nižoj razini. Razina ishoda učenja ne ovisi o drugim osnovnim svojstvima poput obujma, profila, vrste i kvalitete (Dželalija, 2009).

Tablica 2. Mjerljivi pokazatelji razina ishoda učenja za visokoškolsko obrazovanje

Razina	Znanja	Spoznajne vještine	Psihomotoričke vještine	Socijalne vještine	Samostalnost	Odgovornost
5	analiziranje, sintetiziranje i vrednovanje specijaliziranih činjenica, pojmova, postupaka, principa i teorija u području rada i/ili učenja, vrednovanje, kojima se stvara svijest o granicama poznatog	interpretiranje, procjenjivanje, odabiranje i kreativno korištenje različitih relevantnih činjenica, pojmova i postupaka u osmišljavanju rješenja i rješavanju složenih zadataka ili	izvođenje složenih radnji te primjena složenih metoda, instrumenata, alata i materijala u djelomično nepredvidivim uvjetima te izrada instrumenata, alata i materijala i prilagodba	djelomično upravljanje složenom komunikacijom u interakcijama s drugima te pokretanje procesa suradnje u skupini u djelomično nepredvidivim socijalnim situacijama	sudjelovanje u upravljanju aktivnostima u djelomično nepredvidivim uvjetima	preuzimanje odgovornosti za upravljanje vrednovanjem te unapređenjem aktivnosti u djelomično nepredvidivim uvjetima

		problema unutar određenog područja rada i/ili učenja u djelomično nepredvidivim uvjetima, te mogućnost prijenosa znanja na druga područja i probleme	jednostavnih metoda			
6	vrednovanje specijaliziranih činjenica, pojmova, postupaka, principa i teorija unutar područja rada i/ili učenja, uključujući njihovo kritičko razumijevanje	prikupljanje, interpretiranje, procjenjivanje, odabiranje i kreativno korištenje različitih relevantnih činjenica, pojmova i postupaka u osmišljavanju rješenja i rješavanju složenih zadataka ili problema unutar specijaliziranog područja rada u nepredvidivim uvjetima, te prijenos znanja na druga područja i probleme	izvođenje složenih radnji te primjena složenih metoda, instrumenata, alata i materijala u nepredvidivim uvjetima te izrada instrumenata, alata i materijala te prilagodba složenih metoda	upravljanje složenom komunikacijom, interakcijama s drugima i procesom suradnje u različitim društvenim skupinama u nepredvidivim socijalnim situacijama	upravljanje stručnim projektima u nepredvidivim uvjetima	preuzimanje etičke i društvene odgovornosti za upravljanje i vrednovanje profesionalnog razvoja pojedinaca i skupina u nepredvidivim uvjetima
7	vrednovanje visokospecijaliziranih znanja u području rada i/ili učenja od kojih su neka na granicama poznatog, a koja mogu biti temelj za originalno razmišljanje i/ili znanstveno istraživanje te povezivanje znanja među različitim područjima	kritičko vrednovanje i kreativno mišljenje u rješavanju novih i složenih problema, potrebno kao osnova za razvoj novog znanja i povezivanje znanja u pojedinim područjima u nepredvidivim uvjetima	izvođenje složenih radnji te primjena složenih metoda, instrumenata, alata i materijala te izrada instrumenata, alata i materijala u istraživanjima i inovativnom procesu i prilagodba složenih metoda	upravljanje i vođenje složenom komunikacijom, interakcijama s drugima te procesom suradnje u različitim društvenim skupinama u nepredvidivim socijalnim situacijama	upravljanje i vođenje razvojnih aktivnosti u nepredvidivim uvjetima okruženja i donošenje odluka u uvjetima nesigurnosti	preuzimanje osobne i timske odgovornosti za strateško odlučivanje i uspješno provođenje i izvršenje zadataka u nepredvidivim uvjetima te društvene i etičke odgovornosti tijekom izvršenja zadataka i posljedica rezultata tih zadataka
8	kreiranje i vrednovanje novih činjenica, pojmova, postupaka, principa i teorija u području znanstvenih	korištenje naprednih, složenih, originalnih, visokospecijaliziranih znanja,	stvaranje, vrednovanje i izvođenje novih predloženih specijaliziranih radnji i novih	stvaranje i provedba novih društvenih i civilizacijski prihvatljivih	izražavanje osobnog profesionalnog i etičkog autoriteta, upravljanje	preuzimanje etičke i društvene odgovornosti za uspješnost provođenja istraživanja, za društvenu korisnost rezultata istraživanja te

	istraživanja što dovodi do pomicanja granica poznatoga	vještina, aktivnosti i postupaka potrebnih za razvijanje novih znanja i novih metoda te za integriranje različitih područja	metoda, instrumenata, alata i materijala	oblika komunikacije i procesa suradnje u interakciji s pojedincima i skupinama različitih opredjeljenja i različitog kulturnog i etničkog podrijetla	znanstvenoistraživačkim aktivnostima te predanošću razvoju novih ideja i/ili procesa	za moguće društvene posljedice
--	--	---	--	--	--	--------------------------------

Izvor: Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru ((NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21)

Obujam ishoda učenja označava „prosječno ukupno utrošeno vrijeme potrebno za stjecanje tog (skupa) ishoda učenja“ (Narodne novine, 2013). Isto se definira radno opterećenje za kvalifikaciju. Obujam se iskazuje u ECTS bodovima u visokoškolskom obrazovanju, a minimalni obujam za određeni skup ishoda je 1 ECTS. 1 ECTS označava količinu kompetencija koje se steknu učenjem prosječnog studenta u vremenskom trajanju od 25 do 30 sunčanih sati (60 minuta) (Dželalija, 2009). U tablici (Tablica 3.) su prikazani ukupno radno opterećenje za kvalifikacije visokoškolskog obrazovanja i dodatni bodovni uvjeti s obzirom na razinu ishoda učenja.

Tablica 3. Uvjeti i obujam kvalifikacije i ishoda učenja za kvalifikacije na određenim razinama

RAZINA KVALIFIKACIJE	OBUJAM CJELOVITE KVALIFIKACIJE	UVJET STJECANJA I PRISTUPANJA
5	minimalno 120 ECTS, a manje od 180 ECTS	min. 60 ECTS na 6. razini ishoda ili više (uvjeti pristupanja: razina 4.1 razina ili više)
6.st/6.sv	minimalno 180 ECTS	min. 120 ECTS na 6. razini ishoda ili više (uvjeti pristupanja: razina 4.2 razina ili 5, uz položene ispite obveznih predmeta državne mature)
7.1.st/7.1.sv	minimalno 60 ECTS; za integrirane sv. studije min. 300 ECTS (razina 6 i 7)	min. 60 ECTS na 7. razini ishoda ili više, te ukupno s prethodnom kvalifikacijom min. 300 ECTS (uvjeti pristupanja: razina 6.st ili 6.sv) za integrirane sv. studije: min. 60 ECTS na 7. razini ishoda ili više (uvjeti pristupanja: razina 4.2

		ili 5, uz položene ispite obveznih predmeta državne mature)
7.2	minimalno 60 ECTS	min. 60 ECTS na 7. razini ishoda ili više (uvjeti pristupanja: 7.1.sv razina)
8.1	nije bodovno određeno	min. 1 godina znanstvenog ili umjetničkog istraživanja u ekvivalentu punoga radnog vremena, čiji je rezultat barem jedan objavljen originalan znanstveni rad s relevantnom međunarodnom recenzijom (uvjeti pristupanja: 7.1.sv razina)
8.2	nije bodovno određeno	min. 3 godine znanstvenih ili umjetničkih istraživanja u ekvivalentu punog radnog vremena, čiji su rezultat originalni znanstveni radovi s relevantnom međunarodnom recenzijom (uvjeti pristupanja: 7.1 razina)

Izvor: *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21)* po uzoru na (Dželalija, 2009: 53)

Kvaliteta kvalifikacije i ishoda učenja (engl. Quality of Qualification / Learning Outcomes) „označava pouzdanost izdane javne isprave u odnosu na iskazanu razinu, obujam i profil stečenih kompetencija“ (Dželalija, 2009: str. 20). Dvije su dimenzije koje opisuju svojstvo kvalitete. Osobna dimenzija opisuje pouzdanost ostalih svojstava ishoda učenja kod pojedinca, a prikazuje se ocjenama. Institucijska dimenzija kvalitete odnosi se na pouzdanost institucija koje su provodile ishode učenja dovodeći pojedinca do formalne javne isprave. Ostala osnovna svojstva kojima se kvaliteta određuje imaju pokazatelje vrijednosti koji su ranije spomenuti. Primjerice, mjerljivi pokazatelji razina ishoda učenja potvrđuju njihovu vrijednost (Dželalija, 2009).

2.5.3. Preporuke za pisanje ishoda učenja

Ishodi učenja moraju biti napisani tako da se lako mogu prepoznati osnovna svojstva i da je jasno što će pojedinac znati ili moći napraviti po završetku nastavne cjeline, godine studija ili

studijskog programa. Kako bi se postigla jednostavnost iščitavanja i transparentnost ishoda učenja u literaturi se javljaju upute za njihovo pisanje.

U nastavku će se razraditi forma pisanja ishoda učenja koja je u skladu s navedenim poželjnim odrednicama ishoda učenja. Poznato je da se ishodi učenja obično pišu u formi *Student će (će moći/će biti sposoban/će znati)* ... koja se ne mora pisati svaki put, posebice kada se nabraja više ishoda učenja neke cjeline, kolegija ili studijskih programa (Dželalija, 2009). Ishodi učenja trebaju početi s aktivnim glagolom koji je precizan (Dželalija, 2009) i mjerljiv (Zubak, 2020). Inače ni ishodi učenja ne bi bili mjerljivi i precizni. Iza forme *Student će (moći/biti sposoban)* ... slijedi aktivni glagol napisan u infinitivu jer je forma ishoda učenja napisana u Futuru I.. Futur I. može se upotrebljavati zbog toga što su ishodi učenja po definiciji buduće kompetencije (Narodne novine, 2013). Na primjer, *Student će moći nabrojati mjerljive pokazatelje razina ishoda učenja za visokoškolsko obrazovanje iz HKO*. Upotreba aktivnih glagola može se povezati s utjecajem Bloomove taksonomije na pisanje ishoda učenja. Bloomova taksonomija ima postojeći set upotrebljivih glagola koji je s vremenom u modernoj literaturi proširen (Kennedy i sur. 2007). Aktivni glagoli su u literaturi nekad kategorizirani po razinama složenosti ishoda učenja (Dželalija, 2009, Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016), a nekad i prema kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom području kao i po razinama složenosti (Kennedy i sur., 2007; Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012). U tablici (Tablica 4.) su prikazani primjeri aktivnih glagola.

Ovakva kategorizacija pogodna je za usklađivanje ishoda učenja s mjerljivim pokazateljima razina ishoda učenja navedenim u HKO-u. Neprecizne glagole treba izbjegavati na svim razinama pisanja ishoda učenja jer su neodređeni, pa i nemjerljivi (Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012). U literaturi se navode i neki primjeri nepreciznih glagola:

biti osposobljen; biti sposoban; imati znanje; imati osnovna znanja; imati snažan smisao za; naučiti; ovladati; osposobljavati se za; osvijestiti; postići; poznavati; primjenjivati znanje; rabiti činjenično znanje; razumjeti; razviti potrebe; upoznati; usvojiti; shvatiti da se isti događaj i pojave mogu različito tumačiti; spoznati osnovna načela; steći znanja / sposobnost / stav; zapamtiti; znati, te slične nemjerljive glagole (Dželalija, 2009).

Poželjno je koristiti za svaki ishod učenja po jedan glagol (Kennedy i sur., 2007; Dželalija, 2009, Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012), ali je moguće napraviti iznimku kada se svjesno i namjerno želi prikazati kompleksnost određenog ishoda učenja (Dželalija, 2009)

Tablica 4. Aktivni glagoli po razinama složenosti ishoda učenja

	ISHODI UČENJA	AKTIVNI GLAGOLI
I.	DOSJEĆANJE: Dosjetiti se, prepoznati ili reproducirati informaciju, ideju i princip u približno onakvom obliku u kojem su naučeni.	nabrojiti, opisati, poredati, ponoviti, imenovati, ispričati, izdvojiti, definirati – izreći definiciju, navesti, označiti, prepoznati, sastaviti popis
II.	RAZUMIJEVANJE: Uočiti i povezati glavne ideje. Prevesti, razumjeti, objasniti ili interpretirati naučeni sadržaj. Opisati tijek događaja ili procesa. Izvesti logičan zaključak iz dostupnih informacija. Zaključiti o uzroku i predvidjeti posljedice.	klasificirati, prepoznati, izdvojiti, sažeti, preoblikovati, izraziti, objasniti, dati primjer, grupirati, identificirati, izračunati, izraziti svojim riječima, opisati, pokazati, predvidjeti, preoblikovati, raspraviti, razlikovati, sažeti, svrstati, usporediti
III.	PRIMJENA: Rješavati probleme u novoj situaciji na nov način primjenom naučenog. Koristiti apstrakcije. Odabrati i primijeniti podatke i principe za rješavanje problema ili zadatka u drugom području uz minimum vođenja.	primijeniti, izabrati, pokazati, upotrijebiti, izvesti, riješiti, isplanirati, prikazati, demonstrirati, ilustrirati, interpretirati, intervjuirati, isplanirati, istražiti, izabrati, izračunati, koristiti, odabrati, povezati, predvidjeti, prikupiti, prilagoditi, provesti, rukovati, skicirati, upotrijebiti, protumačiti
IV.	ANALIZA: Razlikovati važne od nevažnih dijelova prezentiranog materijala. Raščlanjivati informacije kako bi se utvrdili dijelovi cjeline, njihovi međusobni odnosi, organizacijski principi, uzroci i posljedice, izveli dokazi i zaključci i podržale generalizacije. Uočiti obrazac. Prepoznati skriveno značenje. Razlikovati činjenice i zaključke.	analizirati, procijeniti, usporediti, razlikovati, komentirati, zaključiti, proračunati, provjeriti, preispitati, identificirati (motive, uzroke, posljedice), ispitati, izdvojiti, kategorizirati, komentirati, nacrtati, napraviti dijagram/ graf/ mapu, povezati, raščlaniti, riješiti, skicirati, sortirati, suprotstaviti, ustanoviti sličnost/razliku
V.	VREDNOVANJE: Usporediti i pronaći sličnosti i razlike među idejama. Procijeniti valjanost ideja i/ili kvalitete uratka na temelju poznatih kriterija. Otkriti nekonzistentnost unutar procesa ili produkta. Otkriti prikladnost postupka s obzirom na zadatak ili problem. Dokazati vrijednost. Izabrati mogućnost i argumentirano obrazložiti	procijeniti, zastupati mišljenje, izabrati opciju, poduprijeti, vrednovati, obraniti stav, kritički prosuđivati, ocijeniti, opravdati, podržati, predvidjeti, preispitati, preporučiti, rangirati, samovrednovati, valorizirati, zaključiti

Izvor: prema tablici iz Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016: 17

Nakon što se odrede najpogodniji aktivni glagoli potrebno je navesti sadržaj ili objekt na koji se glagol odnosi, te na kraju uvjete ili okolnosti izvršenja glagolske radnje (Kennedy i sur., 2007; Dželalija, 2009; Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012). Primjerice, *Student će moći procijeniti na primjeru koliko je precizno napisan ishod učenja koristeći se povremeno Priručnikom*. Kada je ishod učenja napisan koristeći se glagolom više razine složenosti, to podrazumijeva usvojenost nižih razina složenosti istog sadržaja (Dželalija, 2009). Kako bi

ishodi učenja bili jednostavniji i razumljivi svim dionicima u obrazovanju, ne samo stručnjacima (Dželalija, 2009) poželjno je koristiti se jednostavnim rečenicama (Kennedy, i sur., 2007; Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012, AZVO, n.g.c). Dodatno, ishodi učenja sadržajno i obujmom moraju biti u skladu s tim pišu li se za kolegije ili cjelovite studijske programe (Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012), te se trebaju procijeniti u skladu s realnim vremenskim okvirom (Kennedy i sur, 2007; Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012). Konačno, ishodi učenja moraju se moći vrednovati (Kennedy i sur., 2007; Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012). Ukratko, za lakše oblikovanje ishoda učenja i pamćenje uputa u literaturi se koristi akronim SMART⁹ koji označava kakvi bi ishodi učenja trebali biti:

1. konkretni – engl. *specific*
2. mjerljivi – engl. *measurable*
3. dogovoreni – engl. *agreed*¹⁰
4. svrsishodni – engl. *relevant*
5. pravovremeni – engl. *timely*¹¹ (Dželalija, 2009: str. 55)

2.5.4. Planiranje ishoda učenja na razini studijskog programa

Kada se govori o definiranju ishoda učenja na razini studijskog programa, podrazumijeva se definiranje onoga za što će studenti biti osposobljeni po završetku studija. Drugim riječima to je „operacionalizacija izlaznih kompetencija“ (Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016: str. 29).

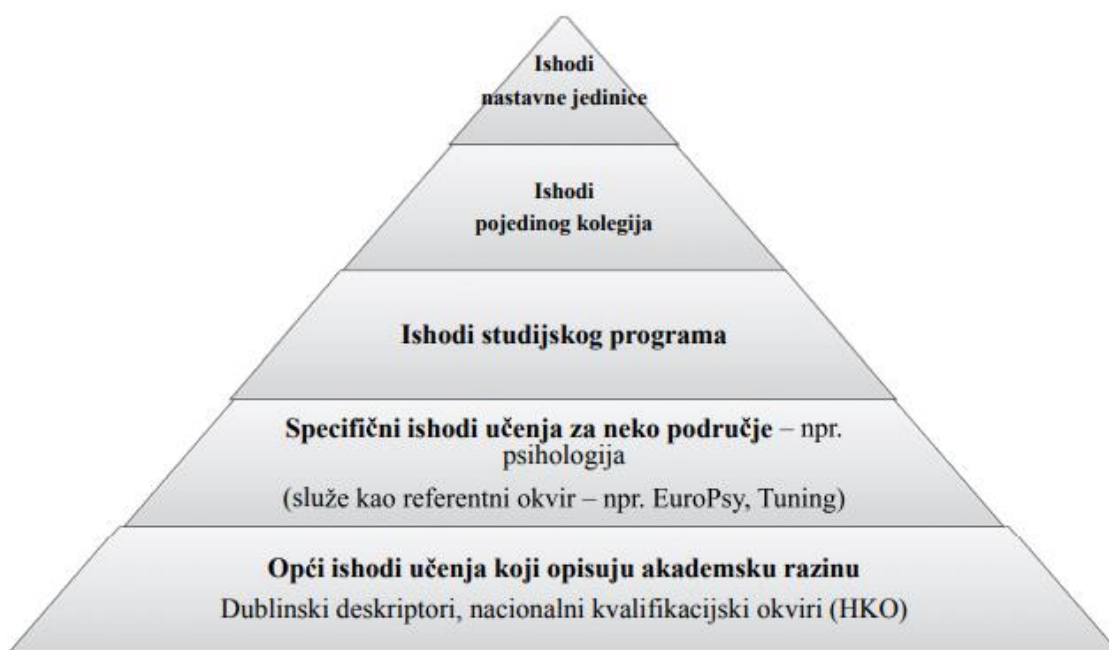
Pisanje ishoda učenja na razini studijskog programa podrazumijeva korištenje ranije navedenih smjernica pisanja ishoda kako bi se postigla preciznost i mjerljivost. Prije nego se definiraju ishodi učenja određenog studijskog programa potrebno je utvrditi profil i razinu tog studijskog programa prema HKO (Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016). Ishode učenja određenog studijskog programa treba uskladiti s deskriptorima iz HKO i EKO (AZVO, n.g.c), sa stručno specifičnim ishodima koji se mogu istražiti anketiranjem relevantnih skupina stručnjaka, preuzeti od postojećih domaćih ili stranih strukovnih organizacija (Sveučilišni odjel za stručne studije,

⁹Široko rasprostranjen i korišten akronim u menadžmentu. Više detalja na mrežnoj stranici <https://www.projectsmart.co.uk/brief-history-of-smart-goals.php>

¹⁰ Kako je akronim često korišten u postavljanju i organizaciji ciljeva postoje razlike u pojmovima. Umjesto pojma *agreed* često se koriste se i engl. pojmovi *attainable* ili *achievable* koji su u priručniku za nastavnike *Ishodi učenja u strukovnom obrazovanju i obrazovanju odraslih* (Zubak, 2020) prevedeni u pojam dostižni.

¹¹ U upotrebi su i engl. pojmovi *time-related* i *time-bound* od kojih je drugi preveden na hrvatski jezik i označava da su ishodi učenja vremenski ograničeni (Zubak, 2020).

2012; Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016). Osim navedenog, potrebno ih je uskladiti s potrebama prakse i zanimanja, te standardima zanimanja (Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016; AZVO, n.g.c). Kada se zadovolje navedeni kriteriji mogu se pisati ishodi učenja na razini studijskog programa (Slika 3.)



Slika 3. Shematski prikaz redoslijeda definiranja ishoda učenja u studijskim programima

Izvor: Slika iz Vlahović-Štetić i Kamenov, (2016: str 29.)

Senat sveučilišta donosi studijske programe koje predloži visoko učilište, a donosi se u skladu sa statutom i drugim aktima veleučilišta, sveučilišta ili visokog učilišta (Narodne novine, 2003 čl.78). Broj ishoda učenja koji se propisuju za određeni studijski program ovisi o smjernicama sveučilišta ili visokog učilišta kojem pripada nositelj studijskog programa. Za izradu cjelovitog studijskog programa, elaborata, koristi se predložak visokoškolske ustanove (Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012) koje su u skladu sa smjernicama dokumenta *Standardi za vrednovanje kvalitete studijskih programa u postupku inicijalne akreditacije* (AZVO, n.g.c) koji je usklađen sa *Zakonom o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju* (Narodne novine 45/09) i s *Pravilnikom o sadržaju dopusnice te uvjetima za izdavanje dopusnice za obavljanje djelatnosti visokog obrazovanja, izvođenje studijskog programa i reakreditaciju visokih učilišta* (Narodne novine 24/10) (AZVO, 2020b). Ishodi učenja studijskog programa trebaju biti povezani s ishodima učenja kolegija tog studijskog programa na način da poopćeno sadrže

ishode učenja svih kolegija organizacija (Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012; Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016; AZVO, n.g.c). U konstruiranju studijskog programa važno je obratiti pozornost na takozvano konstruktivno poravnanje pri kojem tvorci studijskih programa moraju voditi računa da su metode poučavanja, aktivnosti i metode vrednovanja međusobno povezane i usklađene s ishodima učenja (Biggs, 2003; prema Kennedy i sur. 2007: 22). Istovremeno, moraju biti jasno napisani kako bi potencijalni studenti znali koje će kompetencije imati po završetku studija, a poslodavci znali što će izlazni studenti znati i što će moći raditi (Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016).

2.5.5. Vrednovanje kvalitete studijskih programa

Kvaliteta u visokoškolskom obrazovanju je kompleksan koncept i odnosi se na zadovoljavanje općeprihvaćenih standarda koji odgovaraju stvarnim potrebama društva, a ti se standardi stalno unaprjeđuju (Narodne novine, 2009). AZVO provodi razne postupke za postizanje kvalitete, a za potrebe rada ćemo se usredotočiti na *inicijalnu akreditaciju* i *reakreditaciju* studijskih programa.

Inicijalna akreditacija je prema *Zakonu o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju* „postupak vanjskog vrednovanja kvalitete novih predmeta vrednovanja i/ili novih studijskih programa kako bi se utvrdilo ispunjava li predmet vrednovanja nužne postavljene uvjete i standarde (Narodne novine, 2009: čl.2)“. Novi model inicijalne akreditacije provodi se od 2020. godine (AZVO, 2021a). Visokim učilištima se za izvođenje studijskih programa donosi akreditacijska preporuka u obliku dopusnice. Dokumenti pomoću kojih se AZVO provodi inicijalnu akreditaciju su (AZVO, 2021a):

- Postupak inicijalne akreditacije za izvođenje studijskog programa (AZVO, 2020b) i Upute za izradu Elaborata o studijskom programu (AZVO, n.g.g)
- Standardi za vrednovanje kvalitete studijskih programa u postupku inicijalne akreditacije (AZVO, n.g.c)
- Tablice za postupak inicijalne akreditacije za izvođenje studijskog programa (AZVO, n.g.f)
- Zaključak Akreditacijskog savjeta (AZVO, 2020a).

Za studijske programe koji su prošli inicijalnu akreditaciju nakon određenog vremena provodi se *reakreditacija* kojom se donosi akreditacijska preporuka. Njome se donose ocjene i preporuke kako bi bili ispunjeni uvjeti kvalitete za izvođenje studijskih programa (Narodne novine, 2009: čl.2). Reakreditacija se provodi prema navedenim dokumentima (AZVO, 2021b):

- Postupak reakreditacije visokih učilišta (AZVO, 2019)

- Standardi za vrednovanje kvalitete sveučilišta i sastavnica sveučilišta u postupku reakreditacije visokih učilišta (AZVO, n.g.d)
- Standardi za vrednovanje kvalitete veleučilišta i visokih škola u postupku reakreditacije visokih učilišta (AZVO, n.g.e)
- Analitički prilog iz MOZVAG-a – tablice i upute (AZVO, n.g.a)
- Obrazac za akcijski plan i/ili izvješće o realizaciji akcijskog plana (AZVO, n.g.b)

Prema članku 4. *Pravilnika o postupku vrjednovanja studijskih programa Sveučilišta u Splitu (2012)* Elaborati trebaju sadržavati poglavlje o zapošljivosti izlaznih studenata koje uključuje mišljenja stručnjaka s tržišta rada o tome jesu li ishodi učenja navedeni u elaboratima primjereni za tržište rada. U dokumentima o standardima vrednovanja kvalitete institucija sveučilišta u postupcima inicijalne akreditacije i reakreditacije dani su standardi za pisanje ishoda učenja koji se slažu s postojećim priručnicima o pisanju ishoda učenja.

2.6. Obrazovne strategije usmjerene na unaprijeđenje ishoda učenja

U strateškim dokumentima Europske unije, Republike Hrvatske i Sveučilišta u Splitu donose se ciljevi i mjere usmjerene na poboljšanje visokoškolskog obrazovanja unutar kojih veliku ulogu imaju jasno definirani ishodi učenja.

Potaknuti ekonomskom krizom godine 2010. europski ministri donijeli su strategiju *Europa 2020.* u kojoj su postavili pet mjerljivih ciljeva kojima se nastoji potaknuti održivi razvoj, stvoriti poslovi i poboljšati kvaliteta života. Strategija Europske komisije *Europa 2020* počiva na tri rasta: pametnom, održivom i inkluzivnom. Jedan od fokusa strategije je obrazovanje što se i podrazumijeva pod „pametnim rastom“. U okviru pametnog rasta inicijativa "Youth on the move" ima za cilj povećati rad i privlačnost Europskih institucija visokog obrazovanja. Uz navedeno navode se razni ciljevi u području obrazovanja od podizanja kvalitete svih razina obrazovanja i osposobljavanja diljem Europske unije podizanjem razine izvrsnosti i ravnopravnosti, poticanjem mobilnosti studenata i vježbenika do stvaranja boljeg tržišta rada razvijanjem vještina pojedinaca unaprijeđujući time i zapošljivost mladih ljudi i ponudu i potražnju. Mjere provedene pod pametnim rastom trebale bi unaprijediti obrazovne ishode i kvalitetu obrazovnih institucija koristeći socio-ekonomske prednosti digitalnog društva (European Commission, 2010). Politike donesene strategijom moraju se dalje provoditi na regionalnim i nacionalnim razinama, kao i diljem Europske unije.

Potaknuti strategijom *EUROPA 2020: Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast* Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske donijelo je 2014. godine strategiju *Nove boje znanja: Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Strategijom Ministarstva znanosti i obrazovanja *Nove boje znanja* iz 2014 misija je na cjelovit način povećati razinu kvalitete visokog obrazovanja u cilju:

1. postizanja kompetencija studenata za kreativan profesionalan rad i aktivno djelovanje u demokratskom društvu,
2. pozitivnog utjecaja na društvo u cjelini,
3. poticanja razvoja gospodarstva i osobnih potreba (MZOS, 2014. str. 139.)

Ciljevi za visokoškolsko obrazovanje definirani u strategiji *Nove boje znanja* usklađeni su sa u ciljevima strateškog dokumenta *EUROPA 2020: Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast*. (MZOS, 2014), te se slažu s misijom i ciljevima, te područjem djelovanja ranije navedenih projekata i inicijativa u koje je Ministarstvo znanosti i obrazovanja bilo pokretač ili u koje je uključeno. Osim strateškog dokumenta *Europa 2020* smjernice za sastavljanje ciljeva uzete su od drugih strateških dokumenata *Obrazovanje i usavršavanje 2020., Promišljanje obrazovanja, Modernizacija visokog obrazovanja, Internacionalizacija visokog obrazovanja* (MZOS, 2014).

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske iz 2014. donosi osam glavnih ciljeva u području visokog obrazovanja koji su doneseni radi unaprijeđenja studijskih programa, kadrovske, prostorne i informacijsko-komunikacijske podrške, s ciljem stvaranja kvalitetnog binarnog sustava visokog obrazovanja usklađenog s nacionalnim potrebama, razvijanja održivog i djelotvornog sustava financiranja visokih učilišta, s ciljem povećanjem pravednosti i dostupnosti ulaganjem u studentski standard i socijalnu dimenziju, te za internacionalizaciju visokog obrazovanja u Hrvatskoj općenito (MZOS, 2014: 139-189).

Cilj II. *Unaprijediti studijske programe dosljednom provedbom postavki Bolonjske reforme i redefinirati kompetencije koje se njima stječu* određen je kako bi se nedavne promjene studijskih programa visokih učilišta potaknute Bolonjskom reformom dovele na novu razinu kvalitete koja je određena aktualnim društvenim, kulturnim i znanstvenim zbivanjima (MZOS, 2014: 139-189). Unutar cilja II. definirana su dva uža cilja gdje se prvi odnosi na usklađivanje studijskih programa sa potrebama društva i tržišta rada na način da se smanji broj određenih studijskih programa, poveća broj određenog profila studijskih programa u deficitu, te da se prilagode upisne kvote stanju na tržištu rada, a drugi je usmjeren na mijenjanje i sadržaja i

ishoda učenja studijskih programa tako da su usklađeni i jasno definirani. Uži cilj 1.2 Prilagoditi sadržaje studijskih programa jasno definiranim ishodima učenja razrađen je u sedam mjera provedbe cilja (Tablica 5.).

Tablica 5. Sedam mjera cilja 1.2. za visoko obrazovanje u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014.

MJERA	NADLEŽNOST	PROVEDBA	POKAZATELJI PROVEDBE
1.2.1. Provesti reviziju sadržaja i ishoda učenja studijskih programa. Korištenjem HKO-a uskladiti ishode učenja s kompetencijama. U razradu izmjena i dopuna sadržaja studijskih programa uključiti poslodavce putem sektorskih vijeća, HUP-a i HGK-a. Težište studija pomaknuti s preddiplomskih na diplomske studije i pritom uskladiti stvarno opterećenje studenta s ECTS bodovima koje nose pojedini kolegiji/moduli. Osigurati studentsku praksu u okviru svih programa u kojima ona doprinosi stjecanju kompetencija. Osigurati veću zastupljenost transverzalnih kompetencija i u preddiplomskim i u diplomskim studijima.	NVZVO	Rektorski zbor, Vijeće veleučilišta i visokih škola, visoka učilišta, AZVO	Broj prihvaćenih novih/izmijenjenih studijskih programa. Razina usklađenosti ishoda učenja s kompetencijama. Razina uključenosti poslodavaca. Postotak studenata koji sudjeluju u studentskoj praksi. Razina zastupljenosti transverzalnih kompetencija.
1.2.2. Uvesti sustav poticanja inovativnih pristupa u izvođenju studijskih programa uključujući i uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Osmisliti sustav nastavnih projekata za koje bi se jednom godišnje otvarao poziv i kojima bi se sufinancirali novi, kreativni i učinkovitiji pristupi izvođenju nastave na visokim učilištima.	MZOS	Rektorski zbor, Vijeće veleučilišta i visokih škola, visoka učilišta, Srce	Stupanj operativnosti sustava nastavnih projekata
1.2.3. Osmisliti i uvesti mentorski sustav na sva visoka učilišta. Provesti edukaciju nastavnika i suradnika u svrhu razvoja mentorskih kompetencija	NVZVO	Rektorski zbor, Vijeće veleučilišta i visokih škola, visoka učilišta	Doneseni odgovarajući pravilnici na visokim učilištima. Stupanj operativnosti mentorskog sustava. Postotak

internim postupcima unutar visokih učilišta. U mentorski sustav uključiti što više nastavnika i suradnika i osigurati redovita savjetovanja studenata sa svojim mentorima. U provođenju studentskih anketa potrebno je uvesti i ocjenjivanje mentora			nastavnika koji sudjeluju u edukaciji. Postotak nastavnika i studenata u mentorskom sustavu. Razina zadovoljstva nastavnika i studenata.
1.2.4. Utvrditi metodologiju za verificiranje i validaciju ishoda učenja i stečenih kompetencija i potom provesti usklađivanje. Ovu mjeru treba provesti na razini ishoda učenja studija.	Rektorski zbor, Vijeće veleučilišta i visokih škola	visoka učilišta, HUP, HGK, AZVO, odgovarajuća radna skupina	Razina usklađenosti ishoda učenja s kompetencijama u skladu s HKO-om
1.2.5. Revidirati načine provjere ishoda učenja u cilju njihova pouzdanijeg utvrđivanja. Ova mjera odnosi se na provjeru ishoda učenja kolegija/modula. Potrebno je utvrditi načela provođenja, evaluiranja i arhiviranja dokumentacije vezane uz provjeru ishoda učenja. Također je nužno organizirati edukaciju nastavnika visokih učilišta o provjeri ishoda učenja	Rektorski zbor, Vijeće veleučilišta i visokih škola	visoka učilišta	Doneseni odgovarajući pravilnici o načinima provjere ishoda učenja. Stupanj implementacije pravilnika. Postotak nastavnika koji sudjeluju u edukaciji. Razina zadovoljstva nastavnika.
1.2.6. Poticati završavanje studija u propisanom vremenu trajanja uz istodobno osiguravanje kvalitete i dostupnosti studija te postizanje ishoda učenja. Ovu mjeru uvrstiti i među ciljeve zadane programskim ugovorima.	Rektorski zbor, Vijeće veleučilišta i visokih škola	visoka učilišta	Prosječno trajanje studija. Razina kvalitete i dostupnosti te postizanja ishoda učenja.
1.2.7. Uspostaviti odgovarajuću infrastrukturu i organizaciju centara za podršku studentima u izradi završnih radova i disertacija	MZOS	CARNet, Srce, NSK, sveučilišne knjižnice	Stupanj operativnosti sustava savjetovanja s odgovarajućim službama za tehničku podršku u knjižnicama. Uspostavljen portal s dokumentima o znanstvenoj čestitosti, citiranju, plagiranju i sl.

Izvor: MZOS, 2014.

Nakon donošenja cjelovite strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije u 2014. godini *Nove boje znanja*, 2015. godine donesena je *Strategija Sveučilišta u Splitu 2015-2020*. Vodič za

pisanje strateških ciljeva Sveučilišta u Splitu za razdoblje 2015-2020 poslužile su *Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast EUROPA 2020*, te strateški dokumenti Europskog istraživačkog prostora (European Research Area, ERA) i Europskog prostora visokog obrazovanja; *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske* (MZO, 2014); strategije drugih europskih i izvaneuropskih sveučilišta kao i strategije nastavnih baza (UNIST, 2015: str. 5).

Strategija sveučilišta u Splitu donosi četiri područja strateškog djelovanja:

1. Znanost i istraživanje, umjetnost i stvaralaštvo;
2. Studenti, studiji i studentski standard;
3. Sveučilište u svome okruženju;
4. Organizacija sveučilišta (UNIST, 2015: str. 5).

U okviru drugog strateškog područja „Studenti, studiji i studentski standard“ naveden je strateški cilj 1. „Sveučilište u Splitu osmišljava i izvodi kvalitetne preddiplomske sveučilišne studije, diplomске sveučilišne studije, integrirane preddiplomske i diplomске sveučilišne studije, poslijediplomske sveučilišne studije, poslijediplomske specijalističke studije, kratke stručne studije, preddiplomske stručne studije i specijalističke diplomске stručne studije s jasno definiranim ishodima učenja te prilagođene dugoročnim potrebama društva i tržišta rada iz svih područja znanosti i umjetnosti, a u skladu s Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom“ sa iz kojeg su izvedeni zadaci. Fokus zadataka je kao što je navedeno u cilju da se uvedu sadržajna, kadrovska poboljšanja, uvedu novi studijski programi i kolegiji koji bili u skladu s potrebama društva i tržišta rada. Zadatak kojim se trebaju usavršiti ishodi učenja navodi da treba „Uskladiti studijske programe kroz jasno definiranje ishoda učenja za kolegije svih studijskih programa koji se izvode na Sveučilištu“, a pokazatelj ispunjenog zadatka je broj usklađenih studijskih programa. Ispunjenjem zadataka bio je cilj postići da svi studijski programi imaju jasno definirane ishode učenja do akademske godine 2016/2017 (UNIST, 2015: str. 13).

2.7. Ishodi učenja za bolju prepoznatljivost studijskih programa

U *Priručniku o HKO* transparentnost kvalifikacija (engl. Transparency of Qualifications) označava vidljivost i razumljivost sadržaja kvalifikacija, što je polazna osnova za kvalitetu

kvalifikacija. Na primjer, standard kvalifikacija osigurava transparentnost odgovarajućih kvalifikacija, što doprinosi osiguravanju jasnoće, pristupanja, prohodnosti, stjecanja i kvalitete kvalifikacija (Dželalija, 2009) Ishodi učenja bi trebali biti transparentni svim sudionicima obrazovanja, a njihova primjena bi utjecala na razvijanje obrazovanja gdje dionici u obrazovanju izravno utječu na poboljšanje rada pružatelja obrazovanja. Što bi veći angažman dionika u obrazovanju bio u vidu istraživanja, definiranja vrednovanja i operacionalizacije ishoda učenja na svim razinama – od područnih, preko nacionalnih do Europske razine – to bi pružatelji obrazovanja više odgovarali na potrebe tržišta rada i na potrebe samih studenata (Stanley, 2015) Dobro definirani ishodi učenja studijskih programa mogu pomoći poslodavcima u odabiru zaposlenika. Postoji više prednosti u korištenju jasno definiranih, precizno napisanih i prikladno primijenjenih ishoda učenja. Ovisno o tome kako se ti ishodi budu koristili dodatnu vrijednost imat će:

- Studenti – pri odabiru studijskih programa, u obrazovnom procesu ili prilikom vrednovanja njihova rada. U svakom segmentu obrazovna procesa (nastavne jedinice, kolegija ili studijskog programa) studentima bi trebalo biti jasno što trebaju znati, što će moći učiniti i što će razumjeti. Za stvarnu dodatnu vrijednost ishoda učenja potrebno je ne samo da su jasni u standardima zanimanja ili elaboratima studijskih programa nego da su i očit u procesu učenja;
- predavači/instruktori/profesori – u procesu poučavanja i pri izboru nastavnih metoda. Iako su ishodi učenja usmjereni na pokazivanje potrebne razine i obujma znanja u pojedinca, ukazuju i na to koliko dobro svi segmenti procesa učenja zaista funkcioniraju;
- ocjenjivači – jer se vrednovanje pomoću ishoda učenja olakšava tako što ishodi učenja razjašnjavaju temeljne uvjete (ne)uspjeha;
- institucija visokoškolskog obrazovanja -u planiranju kolegija i studijskih programa. Pomoću ishoda učenja lakše je odrediti i predstaviti cilj i orijentaciju određenog kolegija/studijskog programa, te pojasniti međuodnos različitih kolegija/studijskih programa. Dodatno, jasnim pokazateljima napretka poput ishoda učenja lakše je mjeriti kvalitetu obrazovnih institucija i njihovih programa.
- društvo i tržište rada – jer ishodi učenja mogu predstavljati zajednički jezik različitim dionicima u obrazovanju, svima na tržištu rada i u društvu općenito. Jedinstven jezik olakšava evaluaciju rada obrazovnih institucija što dovodi do odgovarajućeg porasta kvalitete i relevantnosti obrazovanja. U ovakvom sustavu obrazovne institucije koriste

refleksiju od strane tržišta rada prema kojem izbacuje kvalitetnu radnu snagu (CEDEFOP, 2017: 25-26).

Ovisno o tome koliko su ishodi učenja jasno definirani, precizno napisani i prikladno primijenjeni toliko će biti vidljivi i pozitivni rezultati toga (CEDEFOP, 2017).

Osim mnogobrojnih prednosti uvođenja obrazovnog sustava baziranog na mjerljivim pokazateljima (ostvareni ishodi učenja), postoje i neki nedostaci. Stanley (2015) navodi kako transparentnost obrazovanja i obrazovnih politika temeljenih na ishodima učenja ne znači nužno i jednostavnost istih, te da ne garantira uspješnost. Nedavna povijest Europske kvalifikacijske reforme dokazuje kako je postizanje transparentnosti, a istovremeno validnosti kvalifikacija zahtijevalo kompleksne i tehničke pregovore i dokumentiranja od strane članica sudionica. U pokušaju postizanja transparentnosti obrazovanja nije postignuta jednostavnost što je rezultiralo time da korisnici visokog obrazovanja - studenti i poslodavci – i dalje ne mogu donijeti ispravne odluke na temelju dostupnih ishoda učenja i deskriptora razina obrazovanja. Brancaloneo i O'Brien (2011) tvrde da su ishodi učenja kao i druga potrošna roba. Mogu se činiti smisleni, ali bez pokrića jer, prema njima, ishodi učenja ne mogu pružiti obrazovanje i postoje etičke posljedice korištenja ishoda učenja.

2.8. Recentna istraživanja o ishodima učenja i kompetencijama

Istraživanja o ishodima učenja i kompetencijama nisu česta i iako su tematski povezana ispituju i analiziraju različite aspekte visokoškolskog obrazovanja u vidu odnosa usklađenosti sa tržištem rada. Strateški dokumenti donose ciljeve i mjere za usklađivanje ishoda učenja i kompetencija s potrebama tržišta rada, ali ne postižu lako rezultate. Da su kompetencije koje su ponuđene u institucijama visokoškolskog obrazovanja neusklađene s onima koje traže poslodavci na tržištu rada potvrđuju rezultati istraživanja *Competence-Based Development Of Curriculum In Higher Education Institutions, In Accordance With Dynamic Labor Market Requirements: The Case Of Kosovo* (Marmullaku i Marmullaku, 2021). U istraživanju *Na tragu ishoda učenja: kompetencije diplomiranih knjižničara Odsjeka za informacijske znanosti u Osijeku* (Balog i Martinović, 2009) utvrđeno je da poslodavci i obrazovna institucija različito vrednuju različite kompetencije. Dok poslodavcima nisu najvažnija tehnička znanja i vještine knjižničara, u studijskom programu one su istaknute (Balog i Martinović, 2009). Cai (2013) u svojoj studiji ističe da studenti dobivanjem diplome neće biti uspješniji na tržištu rada ako zaista

ne ostvare relevantna znanja i vještine. Kako bi poboljšali svoje obrazovne programe, sveučilište mora uključiti poslodavce u razvijanje tih programa i u ulozi nastavnika.

Rezultati istraživanja *Predictors of the acquisition and portability of transferable skills: a longitudinal Portuguese case study on education* (Rocha, 2015) pokazali su da jasna identifikacija ishoda učenja i kompetencija (61.6%) je gotovo jednako česta aktivnost za poboljšavanje zapošljivosti kao uključivanje stručne prakse (61.9%), a druga najčešća aktivnost pokazala se usmjerenost na transverzalne kompetencije (67.6%). Ovo ukazuje na to da je prepoznata važnost jasnih i provjerljivih ishoda učenja. Što se tiče poslodavaca, u izvještaju preliminarnog istraživanja *Academics' and employers' perceptions about responsibilities for employability and their initiatives toward* (Sin i Amaral, 2017). Prema mišljenju poslodavaca jasno definirani ishodi učenja i kompetencije po završetku studijskog programa bili su tek na petom mjestu po učinkovitosti u poboljšanju zapošljivosti od ukupno sedam ponuđenih akcija visokoobrazovnih institucija za poboljšanje zapošljivosti. U istraživanju se pokazalo kako su poslodavci stručnu praksu integriranu u studijske programe stavljali kao najvažniju za bolje zaposlenje studenata (Sin i Amaral, 2017). Poslodavci ipak stavljaju praksu kao važniji prediktor zapošljivosti.

U vidu onoga što poslodavci najviše cijene rezultati istraživanja *Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university* (Velasco, 2014) na uzorku Španjolskih sveučilišta pokazuju da poslodavci najčešće traže specifične univerzalne kompetencije poput dobrog organiziranja vremena, rada pod pritiskom, kvalitetna suradnja s drugima i koordiniranje zadataka, sposobnost prilagodbe znanja i sposobnosti potrebnih za područje rada koje nisu stručno specifične. Balog i Martinović (2009) u istraživanju o kompetencijama knjižničara navode da ravnatelji u narodnim i u sveučilišnim knjižnicama pri zapošljavanju ocjenjuju kompetenciju komunikativnosti među top tri najpoželjnije.

U studiji slučaja o implementaciji kompetencijskog pristupa učenju kako bi se ispitao utjecaj pristupa na profesionalni razvoj *Student Professional Development: Competency-Based Learning and Assessment* (Baughman, Brumm i Mickelson, 2012) rezultati su pokazali samo-procijenjene profesionalne dobrobiti. Samo-procijenjeni rezultati su ipak bili viši od rezultata kolega, ali su rezultati svako pokazali profesionalni razvoj.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Istraživački pristup

U ovom istraživanju koristila se kombinacija kvalitativnog i kvantitativnog pristupa u istraživanju. Prema Yilmaz (2013) kvantitativno i kvalitativno istraživanje su polarno suprotni pristupi u istraživanju. Razlikuju se u epistemologiju, teorijskim okvirima, metodološkim pristupima i istraživačkim metodama gdje je kvantitativno istraživanje temeljeno na objektivnoj epistemologiji i oslanja se na kvantitativne mjere za prikupljanje i analizu podataka sa svrhom stvaranja hipoteza i generalizacija, a kvalitativno istraživanje je temeljeno na konstruktivizmu i koristi prirodne metode za prikupljanje i analizu podataka s ciljem stvaranja dubinskog razumijevanja problema (Yilmaz, 2013). Halmi (2013) navodi da kvalitativna istraživanja u obrazovanju imaju interpretativni pristup predmetu uvijek uzimajući u obzir povijesni i socijalni kontekst kako bi se predmetu istraživanja pridodao smisao. Kvalitativni pristup u istraživanju važan je istraživanjima koja proučavaju kompleksne probleme unutar specifičnih povijesnih i sociokulturnih konteksta. Takva su istraživanja koja analiziraju odnose između edukatora, dionika u obrazovanju i ocjenjivača (Halmi, 2013). Oba pristupa imaju određene prednosti i nedostatke (Picciano, 2004; Yilmaz, 2013), a kako bi se izbjegli neki nedostaci moguće je koristiti kombinirani pristup (Picciano, 2004). Istraživani problemi danas se sve više istražuju kombiniranjem više istraživačkih alata kvalitativne i kvantitativne metodologije (Dubovicki, Mlinarević i Velki, 2018). Kako se radi o analizi sadržaja dokumenata iz područja obrazovanja prigodno je koristiti kombinirani pristup. S kvantitativnim podacima prikazuje se prisutnost određenih elemenata i pratiti napredak aplikacije strategije. Kvalitativnim pristupom pojašnjava se problem istraživanja i daje se dublji uvid u problem istraživanja

3.2. Metoda analize sadržaja

Metoda upotrijebljena za potrebe ovog istraživanja je analiza sadržaja. Ovom metodom prikupljali su se podaci iz elaborata studijskih programa Sveučilišta u Splitu. Analiza sadržaja može se upotrebljavati u kvalitativnom, kvantitativnom pristupu i kombiniranom istraživačkom pristupu (White i Marsh, 2006; Gheyle i Jacobs, 2017). Za analizu sadržaja važno je zaključivanje. U analizi sadržaja analizirani tekst ovisan je kontekstu gdje istraživač izvlači zaključke iz nezavisne domene poput teksta u drugu domenu kakav je kontekst (White i Marsh,

2006). Kontekst je osobito važan u kvalitativnoj analizi sadržaja gdje se istraživani fenomen uvijek nastoji predočiti u određenom kontekstu (Gheyle i Jacobs, 2017). U analizi se mogu izvesti zaključci o različitim aspektima, poput poruke teksta, konteksta stvaranja teksta ili pak sociokulturne pozadine i efekta poruke teksta. Podaci u analizi sadržaja moraju se oblikovati u jedinice koje se mogu uzorkovati, skupljati i analizirati, te kodirati (White i Marsh, 2006).

Kvantitativni pristup u analizi sadržaja očituje se u mogućnosti stvaranja generaliziranih zaključaka, a kvalitativnim pristupom nastoji se postići prenosivost rezultata. Prenosivost rezultata odnosi se na to da se rezultati iz specifičnog konteksta mogu primijeniti u drugi. Dok se u kvantitativnom pristupu unaprijed formuliraju kodovi od koncepata relevantnih za istraživanje, u kvalitativnom pristupu kodovi su istraživačeva pitanja kojima oblikuje i vodi svoje istraživanje. Pomoću inicijalnih pitanja istraživač identificira relevantne dijelove teksta koji se slažu s tim pitanjima ili otkriva neočekivane elemente koji su relevantni za istraživanje (White i Marsh, 2006).

U ovom istraživanju koristio se, kao što je ranije rečeno, kombinirani pristup s većim naglaskom na kvalitativnu analizu sadržaja. Iako je veći naglasak na kvalitativnu analizu sadržaja, izbjeglo se koristiti isključivo kvalitativnu analizu sadržaja kako se ne bi propustili prikazati podaci o unaprijed zadanim elementima pisanja ishoda učenja u elaboratima.

3.3. Odabir dokumenata

Za potrebe istraživanja odabrano je jedno sveučilište u Republici Hrvatskoj kojim bi se prikazala primjena trenutnih strategija obrazovnih politika u visokoškolskom obrazovanju navedenih u teorijskom okviru. Dokumenti odabrani za analizu su elaborati o studijskim programima sastavnica Sveučilišta u Splitu. Odabrani su tri studijska programa s tri fakulteta, dva studijska programa sa sveučilišnih odjela od kojih je jedan stručni studijski program, te jedan studijski program s akademije. Prema statističkom izvješću iz 2019. godine gotovo je jednak broj studenata završio preddiplomski sveučilišni studij (10 717) i diplomski sveučilišni studij (10 156) u 2019-oj godini što ukazuje da većina studenata nastavlja studirati nakon preddiplomskog sveučilišnog studija i ne izlazi na tržište rada na toj razini (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2020). Zato su analizirani diplomski studiji. Iako je u slučaju stručnog studija specijalistički diplomski studij 2019. godine završilo 2 655, a preddiplomski stručni studij 7 439, što znači da više studenata stručnog studija izlazi na tržište rada na preddiplomskom studiju, specijalistički diplomski studij je zadnja razina visokoškolskog

obrazovanja u okviru stručnog studija. Osim toga, elaborat o stručnom studiju jedan je od šest odabranih dokumenata. Elaborati o studijskim programima odabrani su prema različitim područjima - tehničkom, prirodnom, društvenom i umjetničkom i prema tome koje su sastavnice sveučilišta imale lako dostupne i pregledne elabore o studijskim programima na mrežnim stranicama ustanova.

Elaborati o studijskim programima analizirani u istraživanju su sljedeći:

1. Elaborat o studijskom programu: Diplomski sveučilišni studij Brodogradnja (FESB, 2018);
2. Elaborat o studijskom programu: Diplomski sveučilišni studij Sociologija (FFST, 2021);
3. Elaborat o studijskom programu: Diplomski sveučilišni studij Kemija (KTF, 2021);
4. Specijalistički diplomski stručni studij Računovodstvo i financije (elaborat) Sveučilišni odjel za stručne studije (2015);
5. Elaborat o studijskom programu: Morsko ribarstvo (diplomski studij) (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019);
6. Elaborat o studijskom programu: Diplomski sveučilišni studij Kiparstvo (UMAS, 2014).

3.4. Problem istraživanja i istraživačka pitanja

Problem istraživanja vezuje se uz pojmovno određenje i poveznice obrazovnih politika, ishoda, učenja, tržište rada i zapošljivosti u okviru obrazovnih politika Europskog područja visokog obrazovanja i obrazovnih politika Republike Hrvatske. Ishodi učenja od velike su važnosti u aktualnim strateškim dokumentima Europske unije i Ministarstva znanosti i obrazovanja, a transparentni ishodi učenja napisani prema smjernicama mogu poslužiti različitim dionicima u obrazovanju.

- 1. U kojoj su mjeri ishodi učenja odabranih diplomskih studijskih programa jasno definirani s obzirom na formu, uporabu aktivnih glagola, te uporabu jednostavnih rečenica?**

Za potrebe analize ishoda učenja u elaboratima studija korišteni su različiti priručnici pisanja ishoda učenja (Kennedy i sur., 2007; Dželalija, 2009, Sveučilišni odjel za stručne studije, 2012, Vlahović-Štetić i Kamenov, 2016), te Bloomova izvorna (1956) i revidirana taksonomija

(2014), čije su upute za pisane ishoda učenja razrađene ranije u teorijskom okviru. Standardi prema kojima se mjerila prihvatljiva forma ishoda učenja osim od publiciranih priručnika izdanih od strane europske komisije i od domaćih stručnjaka u visokoškolskom obrazovanju, uzeti su prema preporukama AZVO-a o pisanju elaborata o studijskim programima i standarda za pisanje ishoda učenja u visokoškolskom obrazovanju¹². Za potrebe istraživanja kreirana je baza aktivnih glagola prije analize ishoda učenja studijskih programa iz elaborata o studijskim programima. Kako su korišteni priručnici za pisanje ishoda na engleskom jeziku za prijevode aktivnih glagola korišten je online rječnik *Glosbe* (Glosbe, 2021) i *Rječnik hrvatsko-engleski; englesko-hrvatski s gramatikom* (Božić, 2006). S obzirom da baza aktivnih glagola prikupljena iz priručnika nije konačna niti su popisi primjera glagola iz priručnika zamišljeni kao fiksni, u slučaju da glagol nije bio naveden korišten je *Hrvatski jezični portal* (Znanje i Srce, 2021) gdje je izvedbom definicije ili identificiranjem sinonima određeno je jesu li glagoli aktivni ili ne, odnosno jesu li mjerljivi.

2. Koliko su ishodi učenja studijskih programa usporedivi s i određeni prema opisnicama razina ishoda učenja za razinu 7 navedenima u Zakonu o HKO?

Za razine ishoda učenja ne postaju skale aktivnih glagola koje bi odgovarale osam razina ishoda učenja iz HKO. Kao vodič za određivanje razina ishoda učenja koristile su se razine iz revidirane Bloomove taksonomije (2014). Međutim, razine nisu uzete kao pravilo već za opisivanje ishoda učenja iz studijskih programa.

3.5. Analiza dokumenata i odgovori na istraživačka pitanja

3.5.1. Prvo istraživačko pitanje – definiranost ishoda studijskih programa

Prvi element pisanja ishoda učenja koji je analiziran je forma *će moći*¹³ + *glagol u infinitivu*. Analizirano je 111 ishoda učenja na razini studijskog programa. Rezultati istraživanja pokazuju da 81,19% ishoda učenja napisano u odgovarajućoj formi koji iskazuje ishode učenja kao ono

¹² Standardi za pisanje ishoda učenja studijskog programa u [Standardi za vrednovanje kvalitete u postupku inicijalne akreditacije.pdf](#) nalaze se pod temom 1.; a u dokumentu [Standardi za sveučilišta i sastavnice.pdf](#) nalaze se pod temom Studijski programi pod standardom 2.2.

¹³ Odnosi se na formu *će moći* i druge varijante koje su navedene u teorijskom okviru i analizi rezultata

što će studenti moći po završetku studijskog programa. Pokazalo se kako neki od studijskih programa imaju sve ishode učenja napisane u formi *će/će moći/će biti sposobni/će znati/po završetku može* što je prikazano u Tablici 6.

Tablica 6. *Forme pisanja ishoda učenja po studijskim programima*

FORMA	SOCIOLOGIJA		BRODOGRADNJA		KEMIJA		RAČUNOVODSTVO I FINACIJE		KIPARSTVO		MORSKO RIBARSTVO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ĆE/ĆE MOĆI/ ĆE BITI SPOSOBNI/ĆE ZNATI/ PO ZAVRŠETKU MOŽE/BEZ UVODA DRUGO	15	100,00	13	50,00	13	100,00	19	100,00	14	63,64	16	100,00
UKUPNO	0	0,00	13	50,00	0	0,00	0	0,00	8	36,36	0	0,00
	15	100,00	26	100,00	13	100,00	19	100,00	22	100,00	16	100,00

S obzirom da u priručnicima nije navedeno da je nužna forma pisanja ishoda učenja s uvodom *će (moći)* u diplomskom sveučilišnom studijskom programu Brodogradnja, kao i specijalističkom diplomskom stručnom studijskom programu Računovodstvo i financije ishodi su pisani bez uvodnog dijela, te započinju s glagolom u infinitivu. Prije ispisanih ishoda učenja napisan je uvod o tome da su to ishodi učenja koje će student postići kada završi diplomski sveučilišni studij Brodogradnja. Najvećim dijelom prije ishoda napisan je uvodni dio *Studenti će (moći/biti sposobni)* koji se odnosi na cjelovit skup ishoda učenja. U elaboratu o diplomskom sveučilišnom studiju Kemija osim uvoda *student će* pridodani su pojedinačno *moći/biti sposobni/osposobljeni/znati* određenim ishodima učenja. Na primjer, „...magistri kemije će: - biti sposobni koristiti računala za kemijsko modeliranje, simulacije i izračunavanja;...“. U elaboratu diplomskog studija Kiparstva ishodi učenja imaju uvod *Student će nakon položenog ispita* nakon kojeg slijede infinitivi glagola osim u tri navrata gdje se koriste *moći* i *znati*. U elaboratu Sociologije korišten je oblik *studenti će biti sposobni* za cijeli skup ishoda učenja. U elaboratu o diplomskom studiju Morsko ribarstvo uvodni dio najviše odstupa od preporuka priručnika te glasi „Magistar/magistra inženjer/inženjerka morskog ribarstva nakon završetka diplomskog studija Morsko ribarstvo može:“, ali kako se u preporukama o pisanju ishoda učenja najviše ističe pisanje ishoda učenja s glagolom u infinitivu bez obaveznog uvoda, ovakav uvod je i dalje prihvatljiv.

Preostalih 21 od ukupnog broja ishoda učenja napisano je u neodgovarajućoj formi. Elaborati diplomskih studijskih programa Brodogradnje i Kiparstva imali su ishode učenja koji ne započinju s glagolom u infinitivu. Od ukupnog broja ishoda učenja koji odstupaju od preporučene forme najčešći oblik pisanja ishoda (61,90%) napisan je u formi koja počinje s imenicom *spособnost*. Na primjer, „**Sposobnost** upravljanja projektima u području brodogradnje“. Ishodi učenja koji počinju s imenicom *spособnost* isključivo se nalaze u elaboratu o Brodogradnji. S obzirom da su kompetencije znanja, vještine, samostalnost i odgovornost koje osoba postiže ishodima učenja (Narodne novine, 2013) gore navedeni primjer ishoda učenja po formi odgovara kompetenciji radije nego ishodu učenja. Jedan je primjer ishoda učenja u elaboratu o Kiparstvu koji na mjestu glagola ima glagolske imenice: „-**razvijanje** kritičkog pristupa i **usvajanje** bogatijeg vokabulara pri artikulaciji odabranih primjera i sadržaj“. Ostali neodgovarajuće formulirani ishodi učenja iz elaborata o diplomskom studiju Kiparstvo započinju s imenicom, ali za razliku od primjera iz Brodogradnje, ovi ishodi ne označavaju kompetencije. Prvo, počinju s glagolskom imenicom kao u „**razvijanje** kritičkog pristupa i **usvajanje** bogatijeg vokabulara pri artikulaciji odabranih primjera i sadržaj“ čime se imenuje glagolska radnja, umjesto da se izrazi ta ista glagolska radnja u infinitivu koji odgovara značenju i definiciji ishoda učenja. Drugo, ishodi učenja počinju imenicama koje ne označavaju što bi pojedinac trebao moći po završetku studijskog programa već su odabrane jer profilom¹⁴ odgovaraju umjetničkom području: „Likovna analiza odabrane tehnike izvedbe rada i mogućnost promišljanja izvedbe rada u drugim tehnikama...Važnost načina transporta rada do mjesta izlaganja koji je nužno uvjetovan materijalom izvedbe...Prezentacijska uloga postava rada u odnosu na prostor izlaganja“. U slučaju prvog primjera ne zna se hoće li pojedinac moći likovno analizirati odabrane tehnike izvedbe rada... ili će moći prezentirati likovnu analizu odabrane tehnike izvedbe rada.... Zato što se ne zna što će student točno moći napraviti s likovnom analizom ne može se mjeriti ishod učenja, a time se ne može povezati sa standardima struke i s ishodima učenja kolegija unutar studijskog programa. Isto vrijedi i za druge primjere.

Nakon što je određeno u kojoj se mjeri pojavljuju ishodi učenja u prihvatljivoj formi s glagolom u infinitivu, analizirano je koliko često su upotrebljavani aktivni glagoli naspram nemjerljivih glagola u ishodima učenja studijskih programa. Analizirani su samo ishodi učenja koji su napisani s glagolom u infinitivu. U pojedinim ishodima učenja navedeni su dva ili više glagola. U elaboratima ti se glagoli odnose na isti sadržaj: „**prepoznati** potrebu za informacijama, **pronaći** i **pružiti** informaciju (Kemija)“ ili na različit sadržaj: „**Razlikovati** prednosti i

¹⁴ Profil- jedno od osnovnih svojstava ishoda učenja

nedostatke različitih izvora financiranja privatnog i javnog sektora te **protumačiti** sadržaj proračuna u javnom sektoru (Računovodstvo i financije)“. Od ukupnog broja analiziranih glagola (115) aktivnih glagola je bilo 82,61%, a najveći udio nemjerljivih glagola u ukupnom broju nemjerljivih glagola (40%) navedeni su u ishodima učenja *Elaborata o diplomskom studiju Kiparstva*. U ishodima učenja elaborata o diplomskim studijima Kemije i Kiparstva bilo je 75% svih nemjerljivih glagola. Broj i udio aktivnih i nemjerljivih glagola po studijskim programima prikazani su u Tablici 7.

Tablica 7. Broj i udio aktivnih i nemjerljivih glagola po studijskim programima

GLAGOLI	SOCIOLOGIJA		BRODOGRADNJA		KEMIJA		RAČUNOVODSTVO I FINACIJE		KIPARSTVO		MORSKO RIBARSTVO	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AKTIVNI GLAGOLI	16	88,89	20	95,24	8	53,33	22	91,67	10	55,56	19	100,00
NEMJERLJIVI GLAGOLI	2	11,11	1	4,76	7	46,67	2	8,33	8	44,44	0	0,00
UKUPNO	18	100,00	21	100,00	15	100,00	24	100,00	18	100,00	19	100,00

Rezultati istraživanja pokazali su da je pola studijskih programa imalo više od 90% ishoda napisano s aktivnim glagolima s tim da su svi analizirani ishodi učenja u studijskom programu Morsko ribarstvo napisani s aktivnim glagolom.

Od 20 nemjerljivih glagola (Tablica 8.) najčešće su bili korišteni *biti osposobljen(i)* (3) i *razumjeti* (3). Više je razloga zašto su nabrojani glagoli nemjerljivi. Prvo, glagoli se nemjerljivi bez obzira na ostali sadržaj ishoda učenja i ne mogu se vrednovati, posebno glagoli poput *imati svijest*, *postati svjestan*, *poimati*. Nema metoda vrednovanja pomoću kojih se može provjeriti je li student postao svjestan u primjeru „postati svjestan nepredvidljivosti i neizvjesnosti razvoja jedne ideje unutar procesa (Kiparstvo)“ i koliko je postao svjestan.

Tablica 8. Nemjerljivi glagoli ishoda učenja u elaboratima studijskih programa

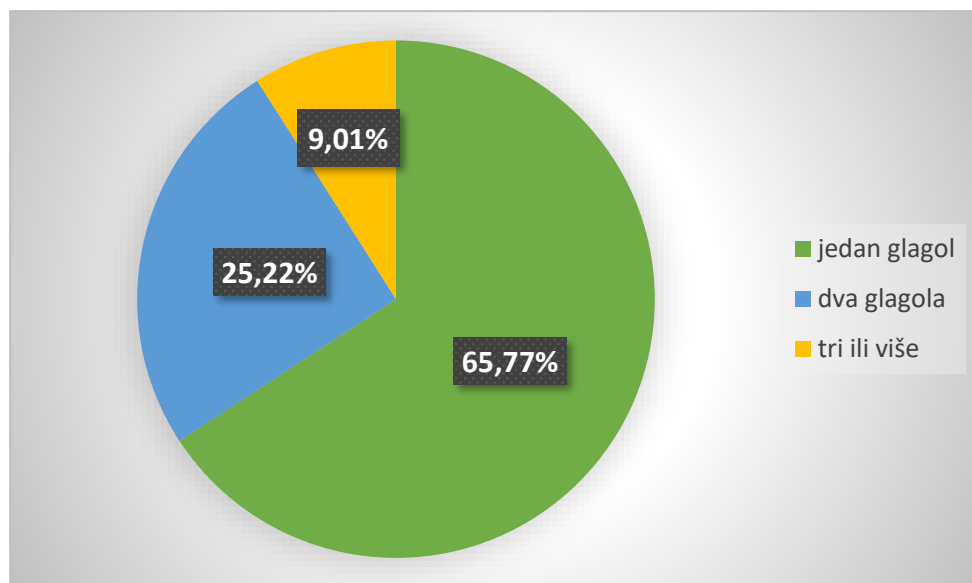
NEMJERLJIVI GLAGOLI	f
<i>biti osposobljen(i)</i>	3
<i>pokazati razumijevanje</i>	1
<i>pokazati znanje</i>	1
<i>imati svijest</i>	1
<i>moći pridonijeti</i>	1
<i>moći se uključiti</i>	1
<i>percipirati</i>	1

<i>razumjeti</i>	3
<i>upoznati se</i>	2
<i>naučiti gledati/uočiti</i>	1
<i>imati sposobnost (osmišljavanja)</i>	1
<i>razumijevati</i>	1
<i>poimati</i>	1
<i>postati svjestan</i>	1
<i>steći (iskustvo)</i>	1
ukupno	20

Drugo, glagoli su mjerljivi samostalno, ali u kombinaciji sa sadržajem ishoda učenja postaju nemjerljivi. U ishodu učenja „**pokazati znanje** u pisanju i govoru o temama iz kemije na jasan i jezgrovit način kemičarima i onima koji to nisu, u skladu s profesionalnim standardima (Kemija)“ *pokazati* je aktivan glagol, ali izraz *pokazati znanje (o temama iz kemije)* može značiti više toga. Pokazati znanje (o temama iz kemije) može značiti da će student moći nabrojati glavne discipline kemije ili da će student moći kritički vrednovati metode istraživanja u području kemije. Vidljivo je da se znanje o temama iz kemije može pokazati na više razina znanja i na više načina. Još jedan razlog zato što su neki glagoli nemjerljivi je to što se upotrebljavaju glagoli kojima se prikazuje što će student raditi u odnosu na sadržaj, ali ne na način da će pokazati znanja, vještine ili sposobnosti. Na primjer, student će „upoznati se sa načinom funkcioniranja javnih kulturnih izlagačkih ustanova i medija...(Kiparstvo)“; „upoznati se brzo i fokusirano s novim i nepoznatim (Kemija)“; „percipirati aktualne tendencije u suvremenoj sociološkoj (posebno istraživačkoj) metodologiji (Sociologija)“. Glagoli se *upoznati se* i *precipitirati* ne prikazuju primjenu novog znanja, vještina ili sposobnosti, stoga nisu mjerljivi. U ishodu učenja student će „...(te) steći iskustvo komunikacije i suradnje sa istima u smislu prezentacije vlastitog ili zajedničkog rada (izložbe, radionice, festivali i sl.) (Kiparstvo)“ nije jednoznačno napisano se što bi student trebao moći u pogledu komunikacije i suradnje. *Steći iskustvo komunikacije* ne govori o tome hoće li student moći samostalno komunicirati, integrirati različite oblike komunikacije, sudjelovati u komunikaciji, kao što se izrazom *steći iskustvo suradnje* ne zna hoće li student moći prepoznati različite oblike suradnje, slijediti ponašanja koja uključuju suradnju ili pak surađivati.

Nakon analize glagola analizirani su ishodi učenja prema tome jesu li rečenice ishoda učenja kratke i jednostavne. Analizirano je koliko je ishoda pisano s jednim glagolom, dva glagola i tri i više glagola. Analizirani su svi ishodi učenja bez obzira sadržavaju li glagol u infinitivu ili glagolsku imenicu. Dalje će se zbog jednostavnosti analize upotrebljavati izraz glagoli za sve

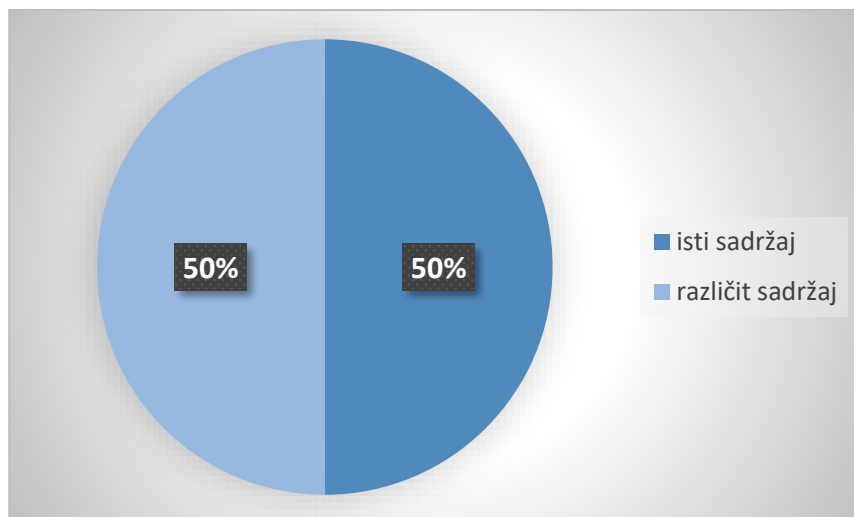
vrste riječi koje stoje u funkciji glagola u ishodima učenja. Na primjer, u ishodu učenja „Sposobnost upravljanja složenim i promjenjivim uvjetima okruženja i donošenja odluka o njihovom mijenjanju razvijanjem i izradom složenih metoda“ riječi *upravljanja* i *donošenja* stoje u funkciji glagola *upravljati* i *donositi*. Ovaj ishod učenja brojan je kao ishod s dva glagola. U grafu (slika 4.) je prikazana distribucija glagola.



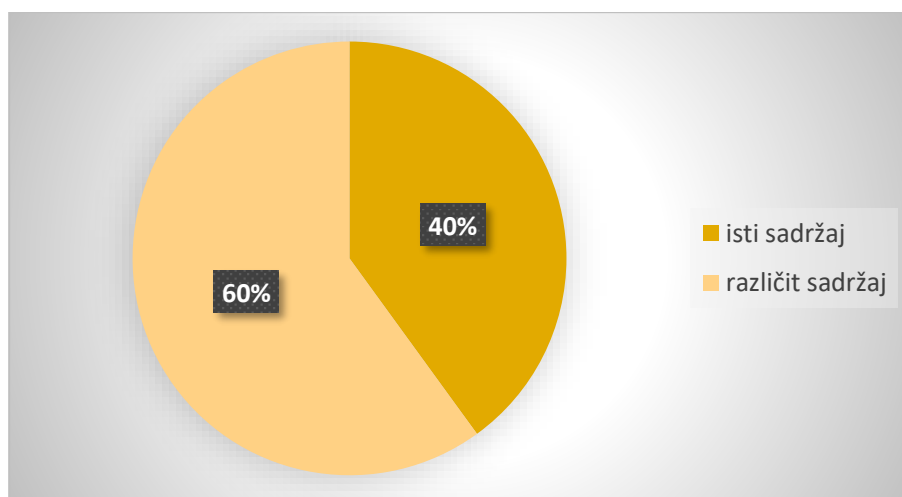
Slika 4. Distribucija broja glagola u ishodima učenja

Iz grafa je vidljivo je da je više od polovice ishoda učenja pisano s jednim glagolom prema preporukama priručnika. Najmanje je ishoda učenja sa tri ili više glagola.

Od analiziranih ishoda učenja s dva i tri ili više glagola postoje ishodi učenja s glagolima koji se odnose na isti sadržaj i onih koji se odnose na različite sadržaje. U primjeru „samostalno **planirati**, **izvoditi** i **interpretirati** razne tipove istraživačkih nacrti (kvalitativnih i kvantitativnih) (Sociologija)“ glagoli *planirati*, *izvoditi* i *interpretirati* se odnose na isti sadržaj *razne tipove istraživačkih nacrti*. S druge strane, u ishodu učenja „**razlikovati** prednosti i nedostatke različitih izvora financiranja privatnog i javnog sektora te **protumačiti** sadržaj proračuna u javnom sektoru“ glagoli *razlikovati* i *protumačiti* se odnose na različite sadržaje. U grafovima (Slika 5., Slika 6.) su prikazane distribucije ishoda učenja s dva i tri ili više glagola koji se odnose na isti ili različit sadržaj.



Slika 5. Distribucija ishoda učenja s dva glagola koji se odnose na isti ili različit sadržaj



Slika 6. Distribucija ishoda učenja s tri glagola koji se odnose na isti ili različit sadržaj

U slučaju ishoda učenja s dva glagola podjednako su korišteni ishodi učenja u kojima se glagolima pridružuju isti sadržaji i oni koji za svaki glagol imaju poseban sadržaj. U slučaju tri ili više glagola, više je ishoda napisano sa tri ili više glagola koji se odnose na različite sadržaje (60%). Rezultati ukazuju na to da se preporuka o tome da se koriste kratke i jednostavne rečenice s jednim glagolom tvorci studijskih programa u određenoj mjeri ne pridržavaju. Ipak kada se uzme u obzir broj ishoda učenja s dva i tri ili više glagola (38) u ukupnom broju analiziranih ishoda učenja (111), onih ishoda učenja čiji se glagoli ne odnose na isti sadržaj je 18,02%. Ishodi učenja s više glagola koji se odnose na isti sadržaj mogu se opravdati time što su analizirani ishodi učenja pisani na razini studijskog programa. Kako bi se jasnije pokazalo

što će student moći na toliko velikom obujmu više aktivnih glagola detaljnije opisuje što će studenti moći po završetku studijskog programa. U primjeru „samostalno **organizirati** i **voditi** radne procese u ribarstvenoj struci (Morsko ribarstvo)“ ishod je i dalje kratak i jednostavan bez obzira što je napisan sa dva aktivna glagola jer su vještine (organiziranja i vođenja) koje će student imati po završetku studijskog programa povezane. Međutim, korištenje više glagola u jednom ishodu učenja nije preporučljivo ne samo jer se može izgubiti jednostavnost nego i zato što se unutar ishoda učenja prikazuju dvije razina znanja ili vještina od kojih najčešće jedna drugu podrazumijeva. U primjeru „**analizirati** financijska izvješća i **odabrati** informacije iz financijskih izvještaja koje su relevantne u procesu poslovnog odlučivanja (Računovodstvo i financije)“ odabiranje informacija iz financijskih izvještaja koje su relevantne u procesu poslovnog odlučivanja podrazumijeva da student može analizirati ta ista izvješća i prema tome može donijeti vrijednosni sud o tome što je relevantno za poslovno odlučivanje. *Elaborat o diplomskom sveučilišnom studiju Brodogradnja* (FESB, 2018) ima najviše ishoda učenja s više od jednog glagola, s 18 od ukupno 26 ishoda učenja. Najmanje ishoda učenja više od jednog glagola ima *Elaborat o diplomskom sveučilišnom studiju Kemija* (KTF, 2021) s jednim ishodom učenja od ukupnih 15.

Analizirani parametri forma i aktivni glagoli pokazuju visoku razinu usklađenosti napisanih ishoda učenja s preporukama priručnika o pisanju ishoda učenja. S druge strane, parametar kratke i jednostavne rečenice s obzirom na broj glagola i različit sadržaj uz glagole u ishodima učenja polovično su usklađeni. Formiranje ishoda učenja pomoću smjernica uvjetuje jesu li ti ishodi učenja jasno napisani. S druge strane, analizirani parametri ne govore o tome jesu li su ishodi učenja studijskih programa usklađeni s deskriptorima razina ishoda učenja za razinu 7 iz HKO. Time ćemo se baviti u drugom istraživačkom pitanju.

3.5.2. Drugo istraživačko pitanje - usporedivost ishoda studijskih programa sa 7. razinom HKO

Ishodi učenja u elaboratima uglavnom su napisani skupno u kojima je pokazano koja će *znanja, vještine, odgovornosti i samostalnosti* imati studenti po završetku diplomskog studija, osim u *Elaboratu o diplomskom sveučilišnom studiju Brodogradnje* (FESB, 2018) gdje su ishodi učenja napisani posebno za *znanja, vještine, odgovornosti i samostalnosti*. Nisu svi ishodi učenja pisani prema preporukama priručnika te ih je zato teško rasporediti u kategorije navedene u HKO-u.

U elaboratima studijskih programa mogu se prepoznati ishodi učenja za sve vrste kompetencija, ali nema svaki studijski program raspisane ishode učenja za sve vrste kompetencija¹⁵. U svim elaboratima napisani su ishodi učenja za znanja i za *spoznajne vještine*. *Psihomotoričke vještine* imalo je najmanje elaborata studijskih programa: *Elaborat o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja* (FESB, 2018), *Elaborat o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Kemija* (KTF, 2021), *Elaborat o studijskom programu Morsko ribarstvo* (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019) i *Elaborat o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Kiparstvo* (UMAS, 2014).

Manjak ishoda učenja iz vrste kompetencija *psihomotoričke vještine* u studijskim programima može se objasniti time što društveno područje više koristi *spoznajne vještine* i ne zahtijevaju mnoštvo naprednih *psihomotoričkih vještina*. Studijski programi Računovodstvo i financije i Sociologija pripadaju društvenom području te su vještine orijentirane na rješavanje problema unutar spoznajne domene. Ishode učenja za *socijalne vještine* imali su *Elaborat o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja* (FESB, 2018), *Elaborat o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Kemija* (KTF, 2021), *Specijalistički diplomski stručni studij Računovodstvo i financije* (Sveučilišni odjel za stručne studije, 2015), *Elaborat o studijskom programu Morsko ribarstvo* (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019) i *Elaborat o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Kiparstvo* (UMAS, 2014). HKO navodi deskriptor za *socijalne vještine* „upravljanje i vođenje složenom komunikacijom, interakcijama s drugima te procesom suradnje u različitim društvenim skupinama u nepredvidivim socijalnim situacijama (Narodne novine, 2013)“ što se u niti jednom ishodu učenja iz *Elaborata o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Sociologija* (FFST, 2021) ne može pronaći. Za samostalnost u *Elaboratu o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Kemija* (KTF, 2021) nije naveden nijedan ishod učenja u kojem bi se eksplicitno mogla prepoznati *samostalnost* koja je za razinu 7 opisana kao „upravljanje i vođenje razvojnih aktivnosti u nepredvidivim uvjetima okruženja i donošenje odluka u uvjetima nesigurnosti (Narodne novine, 2013)“. Od glagola u ishodima učenja studijskog programa Kemija upotrijebljeni su glagoli *pokazati znanje*, *pokazati razumijevanje*, *znati koristiti*, *znati slijediti*, *imati svijest* i dr. što pokazuje primjenu, a ne samostalno vođenje procesa i aktivnosti. *Elaborat o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Kiparstvo* (KTF, 2021) nema nijedan ishod o

¹⁵ ¹⁵ Vrste kompetencija odnose se na znanja, spoznajne vještine, psihomotoričke vještine, socijalne vještine, samostalnost i dogovornost.

odgovornosti, niti je dijelom odgovornost navedena u ishodima učenja koji su napisani za znanje ili vještine.

Neki ishodi učenja pisani su tako da sadrže dva ishoda učenja za dvije vrste kompetencija. Primjerice ishod učenja „**razvijena** vizualna percepcija u prepoznavanju različitih likovnih izražajnih oblika (ponajprije na polju instalacija, video produkcije, multimedijalnosti i performansa) u kojima se očituje odnos visoke i popularne kulture i **identificirati** raznolike teorijske pristupe koje je potakao ovaj odnos (Kiparstvo)“ spaja ishod učenja iz *psihomotričkih vještina* i ishod iz *znanja*. Osim s dvije različite kompetencije, ishodi su pisani s dva ili više ishoda učenja s različitim razinama unutar određene kompetencije. Na ovo ćemo se osvrnuti u analizi razina.

Pri određivanju razine ishoda učenja iz elaborata forma napisanih ishoda učenja negativno je interferirala sa analizom. Ishodi učenja koji su napisani s glagolskom imenicom koja nema veze s time što će student moći po završetku studija i koji su napisani s nemjerljivim glagolima ne mogu se usporediti sa razinama kakve su dane u HKO-u. Prethodni primjer dva ishoda učenja sadržava prvi ishod učenja napisan glagolskom imenicom. Ishod učenja „**pokazati razumijevanje** glavnih koncepata svih pet glavnih disciplina kemije: analitičke kemije, biokemije, anorganske kemije, organske kemije i fizikalne kemije (Kemija)“ pripada znanju jer se radi o razumijevanju koncepata. *Pokazati (razumijevanje)* nije mjerljiv glagol pa se ne može odrediti razina ishoda. Glagol *pokazati* izolirano prema Bloomovoj taksonomiji pripada razinama dosjećanje, razumijevanje i primjena što nije na razini vrednovanje¹⁶ što je određeno za razinu 7 prema HKO. U *Elaboratu o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja* (FESB, 2018) ishod učenja „**Demonstrirati** široko znanje i razumijevanje brodogradnje te bitno produbljeno znanje u pojedinim područjima polja“ također ima uparen mjerljivi glagol, *demonstrirati* s neodređenim imenicama *znanje* i *razumijevanje*. Sami glagol *demonstrirati* pripada razini primjene. Ishod učenja „**razumjeti** različite vrste (kvalitativne i kvantitativne) analiza sociološkog materijala (Sociologija)“ sadržava glagol *razumjeti* koji može značiti da će student razumjeti na razini razumijevanja pa će *moći grupirati različite vrste (kvalitativne i kvantitativne) analiza sociološkog materijala* ili razumjeti do te mjere da može vrednovati naučeno - *student će moći opravdati upotrebu različitih vrsta (kvalitativnu i*

¹⁶ Razine opisnica ishoda učenja u HKO-u nisu napisane strogo prema Bloomovoj taksonomiji, ali je utjecaj Bloomove taksonomije dominantan u kvalifikacijskim okvirima unutar EHEA pa se razine područja/kompetencija mogu iz Bloomove taksonomije i kvalifikacijskih okvira mogu uspoređivati; razina 7 iz HKO-a za znanje: „vrednovanje visokospecijaliziranih znanja u području rada i/ili učenja od kojih su neka na granicama poznatog, a koja mogu biti temelj za originalno razmišljanje i/ili znanstveno istraživanje te povezivanje znanja među različitim područjima (Narodne novine, 2013)“

kvantitativnu) analiza sociološkog materijala za različita istraživanja. Ishod učenja „upoznati se sa načinom funkcioniranja javnih kulturnih izlagačkih ustanova i medija te steći iskustvo komunikacije i suradnje sa istima u smislu prezentacije vlastitog ili zajedničkog rada (izložbe, radionice, festivali i sl.) (Kiparstvo)“ sadržajno odgovara socijalnim vještinama iz HKO-a jer su navedeni komunikacija i suradnja unutar ishoda, ali se ne može odrediti razina ishoda učenja. Problem određivanja razine navedenog ishoda učenja je u tome što izraz *steći iskustvo komunikacije i suradnje* ne predstavlja što će student moći u pogledu vlastite komunikacije i suradnje. Ne zna se hoće li student *upotpuniti, voditi, vrednovati i dr.* komunikaciju i suradnju, već da će biti izložen komunikaciji i suradnji. Odgovornost u ishodu „svojim znanjem i iskustvom moći (će) pridonijeti svojoj zajednici i društvu sudjelovanjem u stručnim i / ili društvenim aktivnostima (Kemija)“ implicitno je prikazana kroz ideju da svojim radom pojedinac može utjecati na društvo što zahtijeva odgovornost. Tako prikazanoj odgovornosti ne može se odrediti razina jer je se ne zna što se podrazumijeva pod *pridonijeti*. Drugi dio ishoda učenja daje detaljniju sliku o tome kako će pojedinac pridonijeti zajednici i društvu – sudjelovanjem u stručnim i/ili društvenim aktivnostima. Sudjelovanje je isto širok pojam kojim se podrazumijeva da pojedinac aktivno ili pasivno sudjeluje. Onda kada pojedinac aktivno sudjeluje u aktivnosti ili događanju može i preuzimati odgovornost za odlučivanje i provođenje zadataka uzimajući u obzir društvene i etičke uvjete¹⁷. Ovaj ishod nije ni profilom ni razinom dovoljno jasno određen, a jedva se može povezati s kompetencijom odgovornosti.

Opisnica sedme razine ishoda učenja HKO-a za znanje glasi: „vrednovanje visokospecijaliziranih znanja u području rada i/ili učenja od kojih su neka na granicama poznatog, a koja mogu biti temelj za originalno razmišljanje i/ili znanstveno istraživanje te povezivanje znanja među različitim područjima (Narodne novine, 2013).“ Opisnica sedme razine ishoda učenja može se usporediti s razinom vrednovanja po Bloomovoj taksonomiji obrazovnih ciljeva s naglaskom da se vrednovanje unutar sedme razine ishoda učenja po HKO-u odnosi na visokospecijalizirana znanja. Ishodi učenja studijskih programa moraju u prosjeku odgovarati razini sedam, što znači da mogu biti ostvarivani i na razini ispod i iznad. Od ishoda učenja koji su se mogu klasificirati pod kompetencijom *znanje* u sveučilišnom diplomskom studiju Kemija nijedan se ne može odrediti na razini sedam prema HKO-u. Ili su ishodi pisani nemjerljivo ili u jednom ishodu postoje tri razine. Ishod „prepoznati potrebu za informacijama, pronaći i pružiti informaciju (Kemija)“ ima tri podishoda s različitim razinama koji ni kombiniranjem ne odgovaraju razini znanja koja odgovaraju razini ishoda diplomskog studija.

¹⁷ Odgovornost za razinu sedam prema HKO-u.

U *Elaboratu o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Sociologija* (FFST, 2021) jedan od tri ishoda koji su mjerljivi napisan je na razini primjene znanja koja je ispod razine vrednovanja znanja: „primijeniti stečena teorijska i metodološka znanja“, a ostala dva na razini stvaranja/sinteze: „teorijski, metodološki i istraživački konceptualizirati društvene i kulturološke fenomene“; „kontekstualizirati različite društvene i kulturološke fenomene“.

Elaborat o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja (FESB, 2018) imao je unaprijed odijeljene ishode učenja za *znanje*, od kojih je najviše onih na razini analize, vrednovanja i sinteze što je primjereno sedmoj razini ishoda učenja. U elaboratu *Specijalistički diplomski stručni studij Računovodstvo i financije* (Sveučilišni odjel za stručne studije, 2015) ishodi učenja za znanje uglavnom su pisani na nižim razinama od zahtijevane. Jedan je ishod napisan na razini vrednovanja: „obrazložiti značenje i ulogu revizije u poslovanju kompanija“ dok su drugi napisani na razini dosjećanja i primjene poput „definirati različite oblike računovodstvenih sustava (Računovodstvo i financije)“.

Elaboratom o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Kiparstvo (UMAS, 2014) donosi određeni broj nemjerljivih ishoda učenja kojima se zbog toga ne može odrediti razina. Od onih koji su mjerljivi, većina ishoda su napisana sa dva podishoda sa dvije razine koje su niže od zahtijevane razine. U primjeru, „**definirati** sadržaje i **rastumačiti** teorijski diskurs vizualnih studija kao i tome suprotnih teorijskih pozicija (Kiparstvo)“ *definirati* sadržaje...pripada dosjećanju, a *rastumačiti* primjeni unutar kognitivnog područja. Obje razine niže su od vrednovanja. Jedan ishod na razini vrednovanja je: „moći artikulirati faze procesa kao elemente složenije umjetničke cjeline (Kiparstvo)“.

U *Elaboratu o studijskom programu Morsko ribarstvo* (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019) ishod učenja „prezentirati principe i kriterije u biološkoj sistematici (nomenklaturi), posebno sistematskog položaja gospodarski značajnih vrsta“ napisan je na razini stvaranja ili sinteze, koja je viša od vrednovanja, samo u slučaju da su sadržaji koji se prezentiraju novostvoreni sadržaji u području koje se navodi. Ostali navedeni ishodi napisani su na nižoj razini od vrednovanja te se koriste aktivni glagoli *analizirati* i *primijeniti*. Kao što je vidljivo u analizi ishoda *znanja* moguće je donekle odrediti razinu ishoda učenja s obzirom na to radi li se o vrednovanju. Drugi dio deskriptora iz HKO-a koji govori o tome je li riječ o visokospecijaliziranom znanju i je li na granici poznatog znanja nije moguće identificirati u ishodima učenja. Primjerice, ishod „Istražiti i **ocijeniti** primjenu modernih tehnologija i tehnologija u nastajanju, u svojoj disciplini“ iz *Elaborata o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja* (FESB, 2018) aktivnim glagolom *ocijeniti* ukazuje na razinu vrednovanja, a sadržajem o tehnologijama ne govori jasno o tome radi li se o jesu li to visokospecijalizirana, na granici poznatog znanja. S obzirom na to da bi ishodi učenja trebali

biti kratki i jednostavni, ali istovremeno profilom određeni i dovoljno široki za razinu studijskog područja nije moguće dublje opisivati sadržaje na način da se vidi jesu li to znanja na granici poznatog osim da se to doslovno navede unutar ishoda.

U HKO-u *spoznajne vještine* za razinu sedam određene su kao „kritičko vrednovanje i kreativno mišljenje u rješavanju novih i složenih problema, potrebno kao osnova za razvoj novog znanja i povezivanje znanja u pojedinim područjima u nepredvidivim uvjetima (Narodne novine, 2013)“. Ishod učenja u elaboratu Kemije navodi da će studenti „znati primjenjivati kritičan način razmišljanja i znanstvene metode u dizajniranju i provođenju kemijskih eksperimenata“ prilikom čega se gubi prilika za prikladniji ishod studenti *će kritički prosuđivati* ... umjesto da *primjenjuju* takav način razmišljanja. Prvi je napisan na razini koja odgovara deskriptoru, a drugi zbog formuliranja više odgovara razini primjene. Međutim, ne valja svaku riječ ishoda učenja izvlačiti iz konteksta, a izraz *primjenjivati kritičan način razmišljanja* jasno je drukčiji od *primjenjivati načelo proporcionalnosti*, te podrazumijeva da će pojedinac kritički prosuđivati. Ishodi učenja za *socijalne vještine* za sveučilišni studijski program Sociologija napisani su na razinama vrednovanja i sinteze. Ishod učenja „primijeniti različite tipove istraživanja (primjerice, etnografska istraživanja)“ napisan je na razini primjene, ali je primjenjiv i za više razine jer se različiti tipovi istraživanja mogu primijeniti na način da se kritički vrednuju prema tome koliko su primjenjivi za određeni fenomen. U ovom slučaju razina primjene ide nakon vrednovanja, a ova primjena je vrsta sinteze (stvaranja) jer pojedinac stvara vlastito istraživanje dok koristi postojeće tipove istraživanja. U *Elaboratu o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja* (FESB, 2018) ishodi za *spoznajne vještine* su uglavnom pisani s više podishoda različitih razina. Najčešće su prisutne razine analize, vrednovanja i sinteze, i to kombinirano. Primjerice, u prvom dijelu ishoda „Sposobnost da **analizira, procjenjuje i raščlanjuje** kompleksne fenomene i probleme te da modelira, simulira, predviđa i vrednuje čak i na temelju ograničenih informacija (Brodogradnja).“ *analizira i raščlanjuje* pripadaju analizi, a *procjenjuje* vrednovanju. Ishodi učenja spoznajnih vještina za studij Računovodstvo i financije najviše su napisani na razini sinteze što je više od razine vrednovanja, no zajedno s ishodima primjene i analize skupno odgovaraju razini kritičkog vrednovanja i kreativnog mišljenja. *Elaborat o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Kiparstvo* (UMAS, 2014) velikim dijelom donosi ishode učenja koji su formulirani na način da nisu usporedivi sa deskriptorima HKO-a. Na primjer, „Postati svjestan nepredvidljivosti i neizvjesnosti razvoja jedne ideje unutar procesa (Kiparstvo)“ ne može se mjeriti, pa prema tome ne može se ni odrediti razina ishoda učenja. U *Elaboratu o studijskom*

programu Morsko ribarstvo (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019) donose se ishodi učenja za *spoznajne vještine* od primjene, analize, vrednovanja do sinteze. Osim što su ishodi napisani na različitim razinama, napisani su unutar istih ishoda kao u primjeru „**analizirati i kritički vrednovati** simulacijske i eksperimentalne rezultate (*Morsko ribarstvo*)“. U ishodima učenja o *spoznajnim vještinama* svih studijskih programa nisu naglašeni uvjeti ostvarivanja ishoda učenja koji su naglašeni u deskriptoru HKO-a, a radi se nepredvidivim uvjetima. Također, nije moguće procijeniti je li ostvareni ishodi učenja pogoduju stvaranju novih znanja.

Ishodi učenja za *psihomotoričke*, a pogotovo *socijalne vještine* bili su manje zastupljeni od *spoznajnih vještina*. HKO donosi deskriptor za *psihomotoričke vještine* koji glasi „izvođenje složenih radnji te primjena složenih metoda, instrumenata, alata i materijala te izrada instrumenata, alata i materijala u istraživanjima i inovativnom procesu i prilagodba složenih metoda (Narodne novine, 2013)“. U studijskom programu Kemija ishodi učenja za *psihomotoričke vještine* odnose se na poznavanje alata i instrumenata, te njihovo korištenje, a ne na njihovu primjenu ili prilagodbu, ili pak stvaranje što je određeno deskriptorom u HKO. Prema tome ishodi učenja za *psihomotoričke vještine* za Kemiju nisu napisani na zadovoljavajućoj razini. U elaboratu o studijskom programu Brodogradnja ishodi su većinom napisani s više glagola, time i podishoda, a nerijetko i za različite kompetencije. Takvim ishodima je teško odrediti razinu, pa tako samo jedan od tri ishoda ima jednostavno odrediv ishod učenja s očitom razinom: „Sposobnost zamišljanja, izrade i upravljanja malih plovila i plutajućih objekata“. *Psihomotoričke vještine* u navedenom ishodu su na razini deskriptora iz HKO-a. Ishod učenja „Sposobnost da planira, organizira i izvodi, primjenjujući odgovarajuće metode i alate, napredne zadaće u okviru specificiranih parametara i da vrednuje taj rad. (Brodogradnja)“ koji su tvorci elaborata samostalno stavili pod *psihomotoričke vještine* zapravo kombinira *samostalnost*, *psihomotoričke* i *spoznajne vještine*. *Elaborat o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Kiparstvo* (UMAS, 2014) ima navedene gotovo identične dvije varijante istog ishoda učenja za *psihomotoričke vještine*. Jedna inačica počinje s glagolom *pisati*, a druga s glagolskom imenicom *pisanje* i obje imaju isti sadržaj: „...autorsku izjavu o radu, tekstualnu formu koja sažeto prezentira kratki tehnički, likovni i sadržajni opis rada (Kiparstvo)“. Ishod učenja „Prenijeti modeliranjem promatrani oblik (model) u sustav kiparske forme kreativnom sintezom (Kiparstvo)“ odnosi se na izvođenje složene radnje čime je usporediv sa deskriptorom. Ostali ishodi učenja su nemjerljivi, stoga se ne mogu usporediti s deskriptorom za *psihomotoričke vještine* za razinu 7 iz HKO-a. *Elaborat o studijskom programu Morsko ribarstvo* (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019) ne donosi ishode učenja koji se

specifično odnose za *psihomotričke vještine*, te u jednom ishodu spominje primjenu praktičnih vještina zajedno sa znanjima za rješavanje problema.

U ishodima učenja analiziranih elaborata postoje ishodi učenja koji su profilom neodređeni, odnosno primjenjivi su za sve ili više studija različitih znanstvenih područja. Ishod učenja „moći se uključiti u stručne škole, poslijediplomske studije ili na tržište rada (Kemija)“ po profilu nije vezan ni za jedno znanstveno područje te je preširok za sveučilišni diplomski studij Kemija. Ishodi učenja „prepoznati potrebu za informacijama, pronaći i pružiti informaciju (Kemija)“ i „Identificirati, pronaći i dobiti potrebne informacije (Brodogradnja)“ sadržajno su slični ishodi učenja za dva različita studijska programa iz različitih znanstvenih područja. Dva navedena ishoda učenja nemaju točno određen profil za područje struke. U vrstama kompetencija *socijalne vještine, samostalnost i odgovornost* najviše je ishoda učenja koji nisu profilom vezani za određeno područje. U Tablici 9. su prikazani primjeri takvih ishoda.

Tablica 9. Ishodi učenja koji su profilom neodređeni u kompetencijama socijalne vještine, samostalnost i odgovornost

VRSTA KOMPETENCIJE	ISHODA UČENJA
Socijalne vještine	<i>biti osposobljeni da učinkovito i s poštovanjem komuniciraju i surađuju s kolegama (Kemija)</i> <i>Sposobnost uključivanja u timski rad i doprinosa timskom radu i suradnji u grupama različitih sastava u nepredvidivim uvjetima (Brodogradnja)</i> <i>Sudjelovati u timskom radu i prezentirati stručne sadržaje (Računovodstvo i financije)</i>
Samostalnost	<i>Sposobnost samostalnog planiranja i primijene adekvatnih metoda unutar zadanih okvira i ograničenja u nepredvidivim uvjetima. (Brodogradnja)</i> <i>Voditi jednostavnije poslove iz struke (Računovodstvo i financije)</i>
Odgovornost	<i>primijeniti temeljne etičke principe u provođenju istraživanja (Sociologija)</i> <i>Razumjeti utjecaje struke na društvo i okolinu (Računovodstvo i financije)</i> <i>Pokazati profesionalnu i etičku odgovornost pri nepredvidivim uvjetima (Brodogradnja)</i>

Primjer ishoda učenja za *socijalne vještine* specifičan za područje „komunicirati sa stručnjacima i javnosti o problemima i rješenjima vezanim uz morsko ribarstvo“ donosi studijski program Morsko ribarstvo. Profilom struke određen ishod učenja za *samostalnost* „samostalno organizirati i voditi radne procese u ribarstvenoj struci (Morsko ribarstvo)“ izravno navodi samostalnost, dok isto profilom struke određen ishod učenja *odgovornost* „planirati kontrolirano i održivo iskorištavanje morskih resursa (Morsko ribarstvo)“ implicira preuzimanje odgovornosti za aktivnosti koje su društveno i etički osjetljive.

Iz deskriptora ishoda učenja za *socijalne vještine* „upravljanje i vođenje složenom komunikacijom, interakcijama s drugima te procesom suradnje u različitim društvenim skupinama u nepredvidivim socijalnim situacijama (Narodne novine, 2013)“ u prvom redu prepoznaju se oblici ponašanja - komunikacija, interakcija i suradnja - koji se javljaju u elaboratima. Ishodi učenja iz *Elaborata o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Kemija* (KTF, 2021), *Elaborata o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja* (FESB, 2018) i elaborata *Specijalistički diplomski stručni studij Računovodstvo i financije* (Sveučilišni odjel za stručne studije, 2015) spominju timski rad, u ishodima *Elaborata o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Kemija* (KTF, 2021), *Elaborata o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Kiparstvo* (UMAS, 2021), te *Elaborata o studijskom programu Morsko ribarstvo* (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019) spominje se komunikacija. Nijedan ishod učenja ne navodi upravljanje ili vođenje komunikacije, suradnje ili interakcije, već se oni odnose na uključivanje ili sudjelovanje u timu i odnose se na to da će studenti moći komunicirati bez specificiranja što to predstavlja i kojoj razini ishod odgovara. U elaboratu o Brodogradnji navodi se jedan ishod s naglaskom na nepredvidive uvjete ostvarivanja ishoda učenja: „Sposobnost uključivanja u timski rad i doprinosa timskom radu i suradnji u grupama različitih sastava u nepredvidivim uvjetima“.

Samostalnost je prema HKO- u za razinu sedam „upravljanje i vođenje razvojnih aktivnosti u nepredvidivim uvjetima okruženja i donošenje odluka u uvjetima nesigurnosti (Narodne novine, 2013)“. *Samostalnost* se doslovno navodi u ishodima učenja *Elaborata o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Sociologija* (FFST, 2021), *Elaborata o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja* (FESB, 2018), *Elaborata o studijskom programu diplomski sveučilišni studij Kiparstvo* (UMAS, 2014), te *Elaborata o studijskom programu Morsko ribarstvo* (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019). U elaboratu *Specijalistički diplomski stručni studij Računovodstvo i financije* (Sveučilišni odjel za stručne studije, 2015) ishod „voditi jednostavnije poslove iz struke“ ne navodi izravno samostalnost,

već se to podrazumijeva glagolom *voditi*. Iako se u navedenom ishodu učenja ne ističu uvjeti samostalnog obavljanja aktivnosti, podrazumijeva se da se jednostavnijim poslovima ne smatraju poslovi sa izrazito nepredvidivim uvjetima.

Odgovornost se u ishodima učenja *Elaborata o studijskom programu: diplomski sveučilišni studij Brodogradnja* (FESB, 2018) i *Elaborata o studijskom programu Morsko ribarstvo* (Sveučilišni odjel za studije mora, 2019) izravno navodi. Dok se u Brodogradnji odnosi na profesionalnu i timsku odgovornost, u Morskom ribarstvu odnosi se na odgovornost struke općenito. Ishod „kritički vrednovati etičke aspekte i odgovornost struke te utjecaj ljudskih aktivnosti na morski okoliš (Morsko ribarstvo)“ spominje odgovornost, ali se u ishodu govori o vrednovanju odgovornosti naspram preuzimanja odgovornosti koje se navodi u deskriptoru za odgovornost razine sedam HKO-a. U ostalim ishodima učenja koji su napisani za *odgovornost*, odgovornost se implicira. U ishodima se govori o socijalnim i etičkim aspektima, principima, utjecaju na okoliš i društvo, i o ulozi istraživača. Međutim, ishodi učenja su usmjereni na analiziranje, vrednovanje i kontekstualiziranje navedenih aspekata radije nego na preuzimanje odgovornosti što je i određeno deskriptorom za razinu sedam iz HKO-a.

4. RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Visokoškolsko obrazovanje danas nastoji dogovoriti na potrebe tržišta rada na različite načine. Jasni i transparentni ishodi učenja mogu pomoći poslodavcima da biraju zaposlenike koji imaju odgovarajuće kompetencije. Kompetencijski pristup u obrazovanju usmjerava se na kompetencije i ishoda učenja kao pokazatelje napredovanja pojedinca, te na identifikaciju istih kako bi bili prepoznati na tržištu rada. Tržište rada tako se spominje u različitim dokumentima obrazovnih politika na području Europske unije. U kontekstu orijentacije na tržište rada u dokumentima obrazovnih politika Europske unije i Republike Hrvatske govori se reguliranju visokoškolskog obrazovanja prema potrebama društva i tržišta rada, razvijanju znanja, vještina i kompetencija kod pojedinca, sastavljanju transparentnih ishoda i kvalifikacija kako bi pojedinci ulazili i konkurirali na tržištu rada, o zapošljivosti diplomanata, te posebno o transverzalnim kompetencijama koje pojedinca čine atraktivnim na tržištu rada. U europskim obrazovnim politikama ističu se mjerljivi i transparentni ishodi učenja na što je najveći utjecaj imala Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva. Ovakva usmjerenost obrazovnih politika na području Europske unije i Republici Hrvatskoj vidljiva je od kraja 20-og i početka 21-og stoljeća. Neki ključni dokumenti koji su utjecali na stvaranje visokoškolskog obrazovanja temeljenog na CBE pristupu kakvo je danas su *Konvencija o priznavanju kvalifikacija visokoškolskog obrazovanja u europskoj regiji* iz 1997, *Bolonjska deklaracija* iz 1999., i *Preporuka Europskog parlamenta i vijeća od 19.12.2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Događanja koja su se odvila usporedo s donošenjem navedenih dokumenata Bolonjski proces, stvaranje Europskog prostora visokog obrazovanja i sastavljanje Europskog kvalifikacijskog okvira. Istovremeno Hrvatska je potaknuta Bolonjskim procesom transformirala svoje visokoškolsko obrazovanje u kompetencijsko, te sastavila nacionalni kvalifikacijski okvir – HKO. HKO ima važnu ulogu u hrvatskom visokoškolskom obrazovanju, a ishodi učenja studijskih programa reguliraju se prema opisnicama ishoda učenja za razine navedene u okviru.

Da tržište rada ima utjecaj na oblikovanje visokoškolskog obrazovanja vidi u mjerama strateških dokumenata Europske unije, Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, te Sveučilišta u Splitu. U strategiji *Europa 2020*. (European Commission, 2010) u okviru pametnog rasta nastoji se poboljšati visokoškolske institucije i obrazovni ishodi koji se donose, ali i samo tržište rada na način da se poboljša ponuda i potražnja pomoću mobilnosti studenata i podizanjem razine kvalitete samog visokoškolskog obrazovanja. *Nove boje znanja*,

strategija Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske iz 2014. godine odgovara na europsku strategiju donošenjem specifičnih ciljeva za visokoškolsko obrazovanje (i ostale razine obrazovanja). Unutar drugog cilja donose se uži ciljevi koji se izravno opisuju potrebu reguliranja visokoškolskog obrazovanja prema potrebama tržišta rada i društva u cjelini. Ta regulacija se očituje u korigiranju broja studijskih programa prema potrebi tržišta rada, kao i upisnih kvota za studijske programe. Unutar cilja naglašava se potreba jasnog definiranja ishoda učenja. U jednoj mjeri navodi se da se reguliranje studijskih programa i ishoda učenja treba provesti u suradnji s poslodavcima što samo potvrđuje koliko tržište rada, odnosno njegovi predstavnici (poslodavci) oblikuje hrvatsko visokoškolsko obrazovanje. Nastavljajući s misijom hrvatskih obrazovnih politika za visokoškolskog obrazovanje Sveučilište u Splitu donosi strategiju kojima se također nastoje izvoditi studijski programi određeni prema potrebama društva i tržišta rada s jasno definiranim ishodima učenja (UNIST, 2015). Iako europska obrazovna politika nije jedinstvena politika, već skup politika na razini EU i pojedinačnih nacionalnih politika, vidljiva je zajednička slika o visokoškolskom obrazovanju koje je prilagođeno tržištu rada studijskim programima i jasno definiranim ishodima učenja i koje omogućuje dobru zapošljivost diplomanata.

Budući zaposlenici pomoću ishoda učenja u svakom trenutku znaju koje će kompetencije imati po završetku studijskog programa. Usavršavanje ishoda učenja kako bi obrazovni proces bio jasan i usmjeren na tržište rada povezano je s kompetencijskim pristupom obrazovanju. Ako dionici u obrazovanju poput poslodavaca i studenata (budućih zaposlenika) imaju dostupne ishode učenja studijskog programa koji nisu jasni i transparentni onda model CBE-a u toj instituciji nije ostvaren kako treba. U idealiziranom razumijevanju utjecaja jasno napisanih ishoda, svaki neadekvatno formuliran ili proveden element nastave koja se oslanja na aktivnost studenta temeljene na mjerljivim pokazateljima razvoja kompetencija – ishoda učenja - ruši kvalitetu visokoškolskog obrazovanja kao kompetencijski usmjerenog obrazovanja. Priručnici i vodiči za pisanje ishoda učenja olakšavaju sastavljanje ishoda učenja. Analizom ishoda učenja pet elaborata studijskih programa različitih područja Sveučilišta u Splitu u prvom istraživačkom pitanju vidljivo je da i dalje postoje odstupanja u formuliranju ishoda učenja na razini studijskog programa. Većina analiziranih ishoda je bila napisana u odgovarajućoj formi, a od analiziranih glagola više od 80% bili su aktivni, mjerljivi glagoli. Iako su u strategiji obrazovanja *Nove boje znanja* (2014) i Strategiji sveučilišta u Splitu (2015) navedeni specifični ciljevi koji se odnose na postizanje jasnih ishoda učenja studijskih programa neki studiji poput sveučilišnih diplomskih studija Kemija i Kiparstvo donose velik broj ishoda učenja sa nemjerljivim

glagolima. Kako je sastavni dio CBE-a da elaborati studijskih programa/kurikulumi donose plan i program ostvarivanja kompetencija koje su potrebne za određen posao (Gervais, 2016) tako svaki element elaborata mora to jasno odražavati. Ishodi učenja moraju biti jasni kako bi svi koji čitaju elaborate (poslodavci, studenti i ostali) znali koje će kompetencije studenti imati po završetku, ali i da te kompetencije (koje se ostvaruju postignutim ishodima učenja) uopće odgovaraju onima koje su potrebne na tržištu rada. Aktivni glagoli imaju veliku ulogu u tome. Ishodi učenja su zapravo buduće kompetencije (Narodne novine, 2013: čl. 2) nakon vrednovanja i oni moraju jasno pokazivati što će pojedinci moći. U pogledu kratkih i jednostavnih rečenica uporaba više glagola s istim ili različitim sadržajem bila je nerijetka, s naglaskom da je bilo rečenica s više od tri glagola koji su se djelomično odnosili na različit sadržaj. Za kreiranje kurikuluma temeljenog na kompetencijama važna je kontrola kvalitete (Albanese i sur., 2008). Kratke i jednostavne rečenice su jasna smjernica u dokumentima *Standardi za vrednovanje kvalitete studijskih programa u postupku inicijalne akreditacije* (AZVO, n.g.c) i *Standardi za vrednovanje kvalitete sveučilišta i sastavnica sveučilišta u postupku reakreditacije visokih učilišta* (AZVO, n.g.d). Svi su studijski programi prošli reakreditacije u zadnje tri godine nakon donošenja strategija u visokoškolskom obrazovanju, i unatoč tome postoje brojna odstupanja u formuliranju ishoda učenja. Odstupanja u većini slučajeva nisu velika, ali su utječu na razumijevanje ishoda učenja studijskih programa.

U HKO deskriptori razina ishoda učenja dovode minimalne kriterije prema kojima se oblikuju ishodi učenja na razini studijskih programa. Deskriptori razina ishoda učenja za 7. razinu dio su hijerarhije kvalifikacijskog sustava. Pojedinci koji završe tu razinu točno znaju svoje mjesto na tržištu rada po tome koliko su specijalizirana i napredna (na granici novoga) znanja, vještine i kompetencije koji se vezuju sa 7. razinom. Tvorci studijskih programa trebaju tim deskriptorima pridodati profil područja i specifične sadržaje i uvjete kako bi se dalje točno identificiralo koju će ulogu pojedinci imati na tržištu rada kada završe određeni studijski program na određenoj razini. U suprotnome, poslodavcima je teško razlučiti koji će pojedinci najviše odgovarati poslu koji nude, a sama razina kvalifikacije koja se dobiva diplomom nije dovoljna za to. Drugo istraživačko pitanje bavi se problemom usporedivosti ishoda studijskih programa sa 7. razinom HKO. Analizom drugog pitanja dolazimo zaključka da su tvorci studijskih programa puno više odstupali od odrednica ishoda učenja za 7. razinu HKO u sastavljanju ishoda učenja prema toj razini i u velikoj mjeri nisu prikazivali ishode učenja s odgovarajućom razinom i profilom područja, za razliku od formuliranja ishoda učenja prema smjernicama priručnika. Nisu sve kompetencije izražene u ishodima učenja, od kojih se ističu

psihomotričke vještine, za koje čak dva studijska programa nisu imale ishode. Istovremeni nedostatak ishoda učenja s kompetencijama *socijalne vještine*, *samostalnost* i *odgovornost* u nekim elaboratima i postojanje ishoda učenja o *znanjima* i *spoznajnim vještinama* u svim analiziranim elaboratima može se pripisati usmjerenosti na znanje u obrazovnoj praksi, iako su obrazovne politike usmjerene na obrazovanje temeljeno na kompetencijama i poslodavci više cijene socijalne vještine u vidu komunikacije (Balog i Martonvić, 2009) i samostalnost. Ishodi učenja koji nisu adekvatno formulirani nisu se mogli uspoređivati sa deskriptorima iz HKO-a. Glagolske imenice, nemjerljivi glagoli i korištenje glagola koji ne govore o tome što će pojedinac moći po završetku studija bez obzira na sadržaj ishoda učenja onemogućili su uspoređivanje sa 7. razinom. Prvi dio deskriptora iz HKO-a za 7. razinu za *znanja* i *vještine* mogao se usporediti s razinama revidirane Bloomove taksonomije, a drugi dio koji pobliže opisuje znanja i vještine (visokospecijalizirana znanja i složene radnje) koje pojedinac treba vrednovati/kritički vrednovati/primijeniti uglavnom se ne može prepoznati iz ishoda osim ako su doslovno navedeni u ishodima učenja. Iz analize vidljivo je da je mnogo ishoda koji ne odgovaraju razini ishoda učenja prema deskriptorima za 7. razinu. Upitno je koliko su ishodi učenja koji su i napisani s aktivnim glagolima koji je na odgovarajućoj razini usporedivi sa deskriptorima jer im je sadržaj nedovoljno profilom i razinom određen. Tvorci studijskih programa navodili su ishode učenja koji profilom odgovaraju, ali i ne razinom za taj studijski program, ali i ishode učenja koji su toliko profilom i razinom neodređeni da se mogu koristiti za više područja i razina obrazovanja. Ishodi učenja za *samostalnost* i *odgovornost* u analiziranim elaboratima su se uglavnom mogli usporediti po tome jer se doslovno navode u rečenicama ishoda učenja. Ishodi za *samostalnost* i *odgovornost* uglavnom nisu dovoljno razrađeni, a upravo su ove kompetencije uz socijalne vještine vrlo važne za konkuriranje pojedinca na tržištu rada. Može se zaključiti da je nemoguće savršeno uskladiti deskriptore HKO i ishode učenje jer ne postoji način formuliranja ishoda učenja koji je standardiziran. S druge strane, tvorci studijskih programa trebali bi voditi računa da su ishodi učenja jednostavni i transparentni i da se iz njih može prepoznati razina koja je određena u HKO-u, te da se profilom vezuju za područje studijskog programa sve u svrhu bolje upotrebe ishoda učenja.

5. LITERATURA

- Albanese, M. A., Mejicano, G., Anderson, M. W., i Gruppen, L. (2008). Building a competency-based curriculum: The agony and the ecstasy. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 439–454. DOI: 10.1007/s10459-008-9118-2
- Anderson, L.W. (ur.) i sur. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's. Pearson New International edition*. Harlow, Essex: Pearson
- AZVO (2021a) *Inicijalna akreditacija studijskih programa*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/vrednovanja/postupci-vrednovanja-u-visokom-obrazovanju/inicijalna-akreditacija-studijskih-programa>
- AZVO (2021b). *Reakreditacija visokih učilišta*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/vrednovanja/postupci-vrednovanja-u-visokom-obrazovanju/reakreditacija-visokih-ucilista>
- AZVO (2021c). *Vrste studija u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/vrste-studija-u-republici-hrvatskoj>
- AZVO (n.g.a). *Analitički prilog iz MOZVAG-a – tablice i upute*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/vrednovanja/reakreditacija_vu/Analitički_prilog_i_z_MOZVAG-a_tablice_i_upute.pdf
- AZVO (n.g.b) *Obrazac za akcijski plan i/ili izvješće o realizaciji akcijskog plana*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/Akreditacija/Obrazac_za_akcijski_plan_i_ili_izvje%C5%A1%C4%87e_o_realizaciji_u_II._ciklusu_reakreditacije.docx
- AZVO (n.g.c) *Standardi za vrednovanje kvalitete studijskih programa u postupku inicijalne akreditacije*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Standardi_za_vrednovanje_kvalitete_u_postupku_inicijalne_akreditacije.pdf
- AZVO (n.g.d) *Standardi za vrednovanje kvalitete sveučilišta i sastavnica sveučilišta u postupku reakreditacije visokih učilišta*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Standardi_za_sveu%C4%8Dili%C5%A1ta_i_sastavnice.pdf
- AZVO (n.g.e) *Standardi za vrednovanje kvalitete veleučilišta i visokih škola u postupku reakreditacije visokih učilišta*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Standardi_za_veleu%C4%8Dili%C5%A1ta_i_visoke_%C5%A1kole.pdf
- AZVO (n.g.f) *Tablice za postupak inicijalne akreditacije za izvođenje studijskog programa*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Tablice_za_postupak_inicijalne_akreditacije_za_izvo%C4%91enje_studijskih_programa.pdf

- AZVO (n.g.g) *Upute za izradu Elaborata o studijskom programu u postupku inicijalne akreditacije za izvođenje studijskog programa*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/vrednovanja/Upute_za_izradu_elaborata_inicijalna_SP.pdf
- AZVO (2020a) *Zaključak Akreditacijskog savjeta*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/images/stories/vrednovanja/ZakljucakAS.pdf>
- AZVO (2020b) *Postupak inicijalne akreditacije za izvođenje studijskog programa*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Postupak_inicijlane_2021.pdf
- AZVO (2019). *Postupak reakreditacije visokih učilišta*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: https://www.azvo.hr/images/stories/novosti/Postupak_reakreditacije.pdf
- Balog, K.P. i Martinović, I. (2009). Na tragu ishoda učenja: Kompetencije diplomiranih knjižničara odsjeka za informacijske znanosti u Osijeku. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 52(1/4), 1-17
- Baughman, J.A., Brumm, T.J., i Mickelson, S.K. (2012). Student Professional Development: Competency-Based Learning and Assessment. *The Journal of Technology Studies*, 38(1/2), 115-127.
- Bloom, B.S. (ur.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Book, P. A. (2014). *All hands on deck: Ten lessons from early adopters of competency-based education*. Boulder, CO: WICHE Cooperative for Educational Technologies. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546830.pdf>
- Božić, M. (ur.). (2006). *Rječnik hrvatsko-engleski; englesko-hrvatski s gramatikom*. Split: Marjan Knjiga.
- Brancaleone, D. i O'Brien, S. (2011). Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 501-519.
- Brumwell, S., Deller, F. i MacFarlane, A. (2017). Why Measurement Matters: The Learning Outcomes Approach – A Case Study from Canada. *JHEA/RESA*, 15(1), 5-2.
- Cai, Y. (2013). Graduate employability: a conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65(4), 457-469.
- CEDEFOP. (2008a). *The shift to learning outcomes Conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxembourg: Publications Office. Dostupno na: https://www.cedefop.europa.eu/files/4079_en.pdf
- CEDEFOP. (2008b). *Terminology of European education and training policy A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Publications Office. Dostupno na: https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf
- CEDEFOP. (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*. Luxembourg: Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/566770>

- Council of Europe. (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region in Lisbon, 11 of April 1997 (ETS 165)*. Dostupno na <https://rm.coe.int/168007f2c7>
- Council of Europe. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) OJ C 189. str. 1–13. ST/9009/2018/INIT*. Dostupno na [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Council of Europe. (2021). *Lisbon Recognition Convention*. Strasbourg: Council of Europe. Dostupno na: <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>
- Council of the European Union. (2012). *Presidency Discussion Paper: Europe 2020 strategy Education and training's contribution to reducing youth unemployment*. Brussels: Council of the European Union. Dostupno na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5444-2012-INIT/en/pdf>
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2020). *Visoko obrazovanje u 2019*. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske Dostupno na: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/SI-1665.pdf
- Dubovicki, S., Mlinarević, V., Velki, T. (2018). Istraživački pristupi i metodološki okviri u istraživanjima budućih učitelja. *Nova prisutnost*, 16(3), 595-611. <https://doi.org/10.31192/np.16.3.11>
- Dželalija M. (ur.).(2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir - Uvod u kvalifikacije*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Elboim-Dror, R. (1970). Some Characteristics of the Education Policy Formation System. *Policy Sciences*, 1(2), 231-253.
- Europass (2021). *The European Qualifications Framework*. Dostupno na: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf#:~:text=The%20EU%20developed%20the%20European%20Qualifications%20Framework%20%28EQF%29,professional%20development%20across%20Europe.%20What%20is%20the%20EQF%3F>
- European Commission. (2010). *Communication from the Commission - Europe 2020 : A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament (2011). *Youth on the Move: – a framework for improving Europe's education and training systems European Parliament resolution of 12 May 2011 on Youth on the Move: - a framework for improving Europe's education and training systems (2010/2307(INI))*. Dostupno na: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2011-0230_EN.pdf
- European Parliament and Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. L 394, Str. 10-18. Dostupno na: [71](http://archive.erisee.org/sites/default/files/EC-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Key%20competences%20for%20lifelong%20learning%20%28December,%202006%29.pdf

- European Parliament and Council of the European Union (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01). *Official Journal of the European Union*. Str. 1-7. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN)
- European Union. (2011). Learning outcomes in different settings. *Using Learning Outcomes: European Qualifications Framework Series: Note 4*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/17497>
- Europska komisija. (2018). *Europski stup socijalnih prava: Za pravedniju i socijalniju Europu*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije. <https://doi.org/10.2767/19794>
- FESB (2018). *Elaborat o studijskom programu: Diplomski sveučilišni studij Brodogradnja*. Split: Fakultet elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Splitu. Dostupno na: https://data.fesb.unist.hr/documents/public/Brodogradnja_280.pdf
- FFST (2021). *Elaborat o studijskom programu: Diplomski sveučilišni studij Sociologija*. Split: Filozofski fakultet u Sveučilišta u Splitu. Dostupno na: https://inet1.ffst.hr/download/repository/Elaborat_diplomski_sveucilisni_studij_Sociologija_a.g._2021._2022..pdf
- Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *Competency-based Education*. 1(2): 98–106. DOI: 10.1002/cbe2.1011
- Gheyle, N. i Jacobs, T. (2017). Content Analysis: a short overview. *Internal research note*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/321977528_Content_Analysis_a_short_overview
- Glosbe (2021). Dictionary English – Croatian. Dostupno na: <https://glosbe.com/>
- Halász, G. i Michel, A.(2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*. 46(3), 289-306.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagoški istraživanja*, 10 (2), 203 – 218
- Havelka, M. (2003). *Visoko obrazovanje u Hrvatskoj i europskim zemljama: Prilog usklađivanju visokog obrazovanja u Hrvatskoj s europskim visokim obrazovanjem*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Havranek, J. (2021) *Uvodna riječ ravnateljice*. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na: <https://www.azvo.hr/hr/o-nama/uvodna-rijec>
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje (2021) „obrazovna politika“. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44622>
- Kennedy, D., Hyland, A. i Ryan, N. (2007). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. Implementing Bologna in your institution C 3.4-1, str.1-30. Dostupno na: <http://procesbolonski.uw.edu.pl/dane/learning-outcomes.pdf>
- Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagoški istraživanja*. 4 (2): 255 – 267.

- Krathwohl, D.R.(2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- KTF (2021). *Elaborat o studijskom programu: Diplomski sveučilišni studij Kemija*. Split: Kemijsko-tehnološki fakultet Sveučilišta u Splitu. Dostupno na: <https://nastava.ktf-split.hr/programi.php?lang=hr&kod=DK>
- Le, C., Wolfe, R., i Steinberg, A. (2014). *The Past and the Promise: Today's Competency Education Movement. Students at the Center: Competency Education Research Series*. Boston, MA: Jobs for the Future.
- Legrand, L. (1993). *Obrazovne politike*. Zagreb: EDUCA.
- Leksikografski zavod "Miroslav Krleža." (1995). tržište rada. u Z. Baletić (Ed.), *Ekonomski leksikon* (1. izdanje: 928). Zagreb: Leksikografski zavod "Miroslav Krleža"; Masmedia.
- Leksikografski zavod "Miroslav Krleža." (1995). tržište. u Z. Baletić (Ed.), *Ekonomski leksikon* (1. izdanje: 926). Zagreb: Leksikografski zavod "Miroslav Krleža"; Masmedia.
- Levasseur, R. E. (2013). People Skills: Developing Soft Skills - A Change Management Perspective. *Interfaces*, 43(6), 566–571.
- Marmullaku, B., i Marmullaku, A. (2021). Competence-Based Development Of Curriculum In Higher Education Institutions, In Accordance With Dynamic Labor Market Requirements: The Case Of Kosovo. *International Journal of Education & Social Sciences*, 2(2), 98-104.
- MZO (2021a). *Razvoj visokog obrazovanja*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/visoko-obrazovanje/razvoj-visokog-obrazovanja/157>
- MZO (2021b). *Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/visoko-obrazovanje/hrvatski-kvalifikacijski-okvir-hko/329>
- MZO (2021c). *Održana završna konferencija projekta SIDERAL*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/vijesti/odrzana-zavrsna-konferencija-projekta-sideral/4446>
- MZO (2020). *Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT VI za Hrvatsku*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/vijesti/nacionalno-izvjesce-istrazivanje-eurostudent-vi-za-hrvatsku/3435>
- MZO (2018). *Pilot-istraživanje Eurograduate*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupna na: <https://mzo.gov.hr/print.aspx?id=1064&url=print>
- MZOS (2014). *Nove boje znanja - Strategija obrazovanja, znanosti i obrazovanja*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/datoteke/KB_web.pdf
- Narodne novine (2009). *Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju* (NN 45/2009). Zagreb: Narodne novine. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_04_45_1031.html
- Narodne novine (2003) *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (NN 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15,

- 131/17). Zagreb: Narodne novine. Dostupno na: <https://zakon.hr/z/320/Zakon-o-znanstvenoj-djelatnosti-i-visokom-obrazovanju>
- Narodne novine (2013). *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21) Zagreb: Narodne novine. Dostupno na: <https://zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>
- Narodne novine (2020). *Zakon o ustrojstvu i djelokrugu tijela državne uprave* (NN 85/20) Zagreb: Narodne novine. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/2653/Zakon-o-ustrojstvu-i-djelokrugu-tijela-dr%C5%BEavne-uprave>
- Nodine, T. R. (2016). How did we get here? A brief history of competency-based higher education in the United States. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(1), 5-11. Dostupno na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cbe2.1004>
- Pace, L. (2013). *Competency education series: Policy brief one*. Cincinnati, OH: Knowledge Works. Dostupno na: <https://knowledgeworks.org/wp-content/uploads/2018/01/competency-education-policy-brief-1.pdf>
- Palardy, J. M. i Eisele, J. E. (1972). Competency Based Education. *The Clearing House*, 46(9), 545–548.
- Picciano, A.G. (2004). *Educational Research Primer*. London: Continnum
- Rocha, M. (2015). Predictors of the acquisition and portability of transferable skills: a longitudinal Portuguese case study on education. *Higher Education*, 69(4), 607-624.
- Sargeant, A., Foreman S. i Liao. M. (2002). Operationalizing the Marketing Concept in the Nonprofit Sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*. 10(2): 41-65. https://doi.org/10.1300/J054v10n02_03
- Sin, C. i Amaral, A. (2017). Academics' and employers' perceptions about responsibilities for employability and their initiatives towards its development. *Higher Education*.73(1), 97-111.
- Skager, R. (1979). Self-directed learning and schooling: Identifying pertinent theories and illustrative research. *International Review of Education*, 25(4), 517–543.
- Spady, W. G. (1977). Competency Based Education: A Bandwagon in Search of a Definition. *Educational Researcher*. 6(1), 9-14.
- Stanley, J. (2015). Learning Outcomes — From Policy Discourse to Practice. *European Journal of Education*. 50(4), 404-419. <https://doi.org/10.1111/ejed.12150>
- Sveučilišni odjel za stručne studije (2012). *Ishodi učenja - Priručnik Odjela za stručne studije Sveučilišta u Splitu*. Split: Odjel za stručne studije Sveučilišta u Splitu. Dostupno na https://www.oss.unist.hr/sites/default/files/dokumenti/o-odjelu/sok/ISHODI_UCENJA_Prirucnik_2012.pdf
- Sveučilišni odjel za stručne studije (2015). *Specijalistički diplomski stručni studij Računovodstvo i financije (elaborat)*. Split: Sveučilišni odjel za stručne studije Sveučilišta u Splitu. Dostupno na: https://www.oss.unist.hr/sites/default/files/dokumenti/studiji/specijalisticki-studiji/racunovodstvo-i-finacije/O_studiju_RiF-a_specijalisticki_diplomski_strucni%20studij.pdf
- Sveučilišni odjel za studije mora (2019). *Elaborat o studijskom programu: Morsko ribarstvo (diplomski studij)*. Split: Sveučilišni odjel za studije mora Sveučilišta u Splitu. Dostupno na:

- <http://more.unist.hr/Portals/7/adam/Documents/ZrSJGvNAJ0eNr8cd77wXVA/Files/Elaborat%20o%20studijском%20programu%20-%20Morsko%20ribarstvo.pdf>
- UMAS (2014). *Elaborat o studijском programu: Diplomski sveučilišni studij Kiparstvo*. Split: Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu. Dostupno na: https://drive.google.com/file/d/0B82wMn9ns6McY290akNiVlZwYm8/view?resourcekey=0-E_B-qNxc93rL_wgxn0OUHw
- UNIST (2015). *Strategija Sveučilišta u Splitu 2015-2020*. Split: Sveučilište u Splitu. Dostupno na http://www.unist.hr/Portals/0/datoteke/dokumenti/UNIST_STRATEGIJA_2015_2020.pdf
- van der Zwaan, B. (2017). *Higher Education in 2040: A Global Approach*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Velasco, M.S. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503-523. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9725-1>
- Vijeće Europske unije (2018). Preporuka vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018/C 189/01). *Službeni list Europske unije*, str. 1-13. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Vlahović-Štetić, V. i Kamenov, Ž. (2016). *Kako ostvariti željene ishode u studijskim programima? - Priručnik za sveučilišne nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na http://esfhko.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2016/08/Prirucnik-EU-FF_web_final.pdf
- Vujević, I., Gudelj, A., i Perkušić, V. (2016). Obrazovanje u okvirima znanstveno-tehnološkog razvoja. U M. Nadrljanski i Đ. Nadrljanski (ur.), *Novi pristupi sustavu cjeloživotnog obrazovanja* (str. 221–230). Split: Redak.
- White, M. D. i Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library trends*, 55(1), 22-45.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education: Adult Learning Systems in a Comparative Perspective*. 48(2), 311-325.
- Znanje i Srce (2021). *Hrvatski jezični portal*. Zagreb: Znanje i Srce. Dostupno na: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=main>
- Zubak, M. (2020). *Ishodi učenja u strukovnom obrazovanju i obrazovanju odraslih: Priručnik za nastavnike*. Zagreb: Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska. Dostupno na: <https://rck-projekt.mlinarska.hr/wp-content/uploads/2021/03/Prirucnik-Ishodi-ucenja.pdf>
- Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17(1), 7-24.

Sažetak

Misija suvremenoga visokoškolskoga obrazovanja je stvoriti kompetentne pojedince koji mogu pristupiti i kretati se na tržištu rada u vrijeme globalizacije i internacionalizacije. Na to se usmjeravaju europske i hrvatske obrazovne politike. U pozadini suvremenog visokoškolskog obrazovanja je kompetencijski pristup u obrazovanju. U dokumentima obrazovnih politika ističu se pojmovi tržište rada, zapošljivost, ishodi učenja i transversalne kompetencije. Ovim radom u teorijskom dijelu nastoji se analizirati obrazovne politike na području Europe i Republike Hrvatske koje se usmjeravaju na potrebe tržišta rada. Donosi se pregled smjernica za pisanje ishoda učenja. U radu se prikazuju mjere strateških dokumenta u obrazovnim politikama visokoškolskog obrazovanja koje usmjeravaju na unaprjeđivanje ishoda učenja i visokoškolskog obrazovanja općenito prema potrebama tržišta rada i društva. Istraživačkim pitanjima nastoji se analizirati koliko su ishodi učenja odabranih studijskih programa Sveučilišta u Splitu jasno i transparentno napisani prema smjericama izloženima u teorijskom dijelu, te koliko su ti ishodi usporedivi sa deskriptorima 7. razine HKO.

Ključne riječi: ishodi učenja, tržište rada, CBE, obrazovne politike, HKO, visokoškolsko obrazovanje, kompetencije

Abstract

The mission of modern higher education is to create competent individuals who can access and move in the labour market at a time of globalization and internationalization. This is what European and Croatian education policies are focused on. In the background of modern higher education is the competency-based education approach. Education policy documents highlight the concepts of labour market, employability, learning outcomes and transversal competences. In the theoretical part this paper aims to analyze educational policies in Europe and the Republic of Croatia that focus on the needs of the labour market. An overview of the guidelines for writing learning outcomes is provided. The paper presents measures of strategic documents focused on improving learning outcomes and higher education in general according to the needs of the labour market and society brought by the education policies in higher education. Research questions aim to analyze how clear and transparent the learning outcomes of selected study programs of the University of Split are according to the guidelines outlined in the theoretical part, and how comparable these outcomes are to the descriptors of level 7 of the CROQF.

Keywords: learning outcomes, labour market, CBE, education policies, CROQF, higher education, competences

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U
SPLITU FILOZOFSKI
FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Marina Radić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja
magistra/magistrice pedagogije i engleskog jezika i književnosti,
izjavljujem daje ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji
na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene
bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na
nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija
autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskog rada nije iskorišten za
koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 22. rujan 2021.

Potpis



OBRAZAC I.P.**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	Marina Radić
NASLOV RADA	Politike i prakse integracije ishoda visokoškolskog obrazovanja i potreba tržišta rada
VRSTA RADA	empirijski
ZNANSTVENO PODRUČJE	društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. Doc. dr. sc. Ines Blažević 2. Prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. Doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

☒ a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

SPLIT, 22. 09. 2021.

mjesto, datum

potpis studenta/ice