

**Vedrana Spajić Vrkaš
Dunja Potočnik**

MLADI I OBRAZOVANJE PRED IZAZOVIMA GLOBALNE KONKURENTNOSTI

1. Uvod

Promjene u današnjem svijetu dovode se u vezu s četvrtom industrijskom revolucijom za koju se kaže kako nije određena nekim posebnim sklopom novih tehnologija, nego prijelazom na nove sustave oslonjene na infrastrukturu digitalne revolucije. Oni iz temelja mijenjaju način na koji živimo od individualne do globalne razine te produbljuju jaz između onih koji su u stanju kontrolirati funkcioniranje novih sustava i onih koje ti sustavi kontroliraju. Razdjelnicu čine sofisticirana znanja koja su globalno konkurentna i koja, kao takva, čine temelj društvenog i gospodarskog rasta i razvoja. Društva s visokom koncentracijom visokoobrazovanih stručnjaka odgovarajućih profila i kvalitete, prepoznaju se kao društva znanja ili, točnije, kao društva cjeloživotnog učenja (Hargreaves, 2003) u kojima se odgojno-obrazovni sustavi ubrzano i stubokom mijenjaju kako bi prerasli u okoliš za učenje globalno konkurentnih znanja i vještina što većeg broja njihovih građana.

Da je obrazovanje postalo središnja alatka kojom se, osim osiguranja društvene stabilnosti i kulturnog osnaživanja, potiče gospodarski rast i razvoj, zaključak je koji se temelji na čvrstoj empirijskoj podlozi (Brewer, McEwan, 2010; OECD, 2012; Pearsons and The Economist Intelligence Unit, 2012, 2014). Istraživanjima se posljednjih nekoliko desetljeća kontinuirano potvrđuje kako su prosječno vrijeme koji učenici neke zemlje provedu u školi i tržišna produktivnost zaposlenih u toj zemlji statistički povezani. Posljedica toga je da se na proračunska izdvajanja za obrazovanje sve više gleda kao na visoko isplativu investiciju. Povećano investiranje u konkurentna znanja i vještine pojedincima i društvima se višestruko vraća, zbog čega se podjednaka pozornost posvećuje podizanju kvalitete obrazovanja, što podrazumijeva i uvođenje novih modela učenja (Sahlberg, 2006). Iako se čini da se najveći naglasak stavlja na promjene u tercijarnom obrazovanju, za provedbu ideje cjeloživotnog učenja nužno je osigurati kvalitetno obrazovanje vertikalno i transverzalno. To znači ne samo kako se sve razine i oblici formalnog obrazovanja trebaju povezati u jedinstvenu cjelinu nego da se formalno obrazovanje treba povezati s neformalnim i informalnim mogućnostima cjeloživotnog učenja. U skladu s tim se

u sklopu strategije rasta EU *Europa 2020* (European Commission, 2010) investiranje u obrazovanje, izobrazbu i cjeloživotno učenje postavlja kao prioritet s ciljem povećanja zapošljivosti, osobito među mladima, aktivnog građanstva te društvene inkluzije i održivosti.

Iako se u Hrvatskoj gotovo dva desetljeća intenzivno govori o potrebi podizanja kvalitete obrazovanja u kontekstu poticanja društvenoga i gospodarskog razvoja, zbog izostanka stručnoga i političkog konsenzusa s tim u vezi, sustav odgoja i obrazovanja u cjelini još nije stavljen u funkciju cjeloživotnog učenja i stjecanja globalno relevantnih kompetencija hrvatskih građana. Prema Indeksu globalne konkurentnosti za 2015.-16. (World Economic Forum, 2015) Hrvatska je s 4,07 bodova dospjela na 77. mjesto između 140 promatranih zemalja, dok je godinu dana kasnije (World Economic Forum, 2016) imala 4,15 bodova i, između 138 promatranih ekonomija svijeta, zauzela 74. mjesto.¹ U potonjem izvještaju navodi se da je u Hrvatskoj došlo do znatnog poboljšanja u nekoliko faktora, uključujući visoko obrazovanje i stručno usavršavanje, no i da se podbacilo u, između ostaloga, inovativnosti i osnovnom obrazovanju. Kako se u Izvještaju iz 2015.-16. objašnjava, povećanje konkurentnosti ne ovisi samo o uspješnom tržištu, nego o jakim institucijama, uključujući obrazovanje, kojima se osiguravaju uvjeti za brzu adaptaciju, razvoj talenata i visoku razinu inovativnosti.

Otprilike u to vrijeme OECD-ovo međunarodno ispitivanje petnaestgodišnjaka (OECD, 2014) pokazalo je da su hrvatski učenici bili statistički značajno ispod prosjeka OECD zemalja u sve tri komponente ispitivanja koje se drže važnim pretpostavkama cjeloživotnog učenja za konkurentnost - bazičnim matematičkim vještinama (Hrvatska: 471; OECD: 494), čitanju (Hrvatska: 485; OECD: 496) i znanju iz prirodne skupine predmeta (Hrvatska: 491; OECD: 512). Štoviše, Hrvatska je u matematici imala gotovo upola manje visokorangiranih učenika od OECD zemalja (Hrvatska: 7%; OECD: 12,6%) te iznadprosječno više niskorangiranih (Hrvatska 29,9%; OECD: 23%). Također je uočena izrazito velika razlika po spolu među učenicima s niskim postignućem (27,6% učenika i 9,5% učenica). Međutim, valja napomenuti da su 2011. godine hrvatski desetogodišnjaci ostvarili statistički značajno bolje rezultate u ispitivanju iz prirodoslovlja (TIMMS - *Trends in International*

¹ Konkurentnost se određuje kao sklop institucija, politika i faktora koji određuju razinu gospodarske produktivnosti i, posljedično, razinu prosperiteta koju zemlja može postići. Teorijski okvir indeksa čini 114 indikatora razvrstanih u 12 "stupova" koji su objedinjeni u tri kompozitna podindeksa: 1. podindeks temeljnih zahtjeva (osnovnih uvjeta), koji obuhvaća 4 stupa (institucije, infrastruktura, makroekonomsko okruženje te zdravlje i osnovno obrazovanje); 2. podindeks faktora povećanja efikasnosti, koji okuplja 6 stupova, među kojima je na prvom mjestu visoko obrazovanje i stručna izobrazba; 3. podindeks faktora inovativnosti i sofisticiranosti, koji se odnosi na poslovnu sofisticiranost i inovacije.

Mathematics and Science Study), kao i u ispitivanju čitanja (PIRLS - *Progress in International Reading Literacy*).²

Imajući na umu rezultate koji su hrvatski učenici postigli u međunarodnim ispitivanjima znanja u razdoblju koje je prethodilo našem istraživanju i neke od najvažnijih globalnih trendova u reformiranju odgojno-obrazovnih sustava u najrazvijenijim zemljama, kao i naglaske obrazovne politike u EU, u dijelu koji se odnosi na obrazovanje, istraživanjem smo nastojali odgovoriti na četiri pitanja.

1. U kojoj je mjeri hrvatska mladež pripremljena za globalne tržišne izazove s naglaskom na višejezičnost i informatičku pismenost?
2. Koje koristi od obrazovanja mladi vide za pojedinca i društvo?
3. Što dio mladih navodi da prerano napuste obrazovni sustav i time sebe ograniče u stjecanju visokokonkurentnih znanja i vještina?
4. Koje konkretne mjere mladi predlažu za osiguranje nastavka školovanja i podizanje kvalitete obrazovanja u Hrvatskoj?

U okviru teme mladih i obrazovanja dodatno se analiziraju posebnosti hrvatskih učenika i studenata.

U statističkoj obradi podataka koristi se deskriptivna, bivarijatna (hi-kvadrat test, t-test i analiza varijance) te multivarijatna (faktorska) analiza, a kao statistički značajne tumače se razlike na razini $p=.000$. Socijalna obilježja korištena za utvrđivanje statistički značajnih razlika između mladih u pogledu ispitivanih obrazovnih tema su: spol, dob, socioprofesionalni status ispitanika, obrazovanje ispitanika te njihovih majki i očeva, radni status majke i oca, mjesto stanovanja, regionalna pripadnost te prosječan prihod kućanstva.

2. Pripremljenost mladih za globalnu konkurentnost

Iako se pitanje globalne konkurentnosti u pravilu promatra kao tijesno povezano s podizanjem kvalitete obrazovanja, pripremljenost za konkurentnost nije jednoznačno određena. Objlašavajući što u takvom kontekstu znači kvalitetno obrazovanje za mlade, A. Hargreaves (2003: 3) spominje dubinsko kognitivno učenje, kreativnost, talentiranost, orijentiranost na istraživanje, rad u mrežama i timovima te kontinuirano profesionalno usavršavanje, interes za rješavanje problema i preuzi-

² Izvještaj o postignutim rezultatima iz prirodoslovlja (TIMSS) za 2011. objavio je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja na: http://dokumenti.ncvvo.hr/TIMSS/Dokumenti/TIMSS_2011_izvjesce.pdf, a izvještaj o postignutim rezultatima iz čitanja (PIRLS) za istu godinu na: http://dokumenti.ncvvo.hr/PIRLS/Dokumenti/PIRLS_2011_izvjesce.pdf.

manje rizika, povjerenje u suradnički proces, sposobnost suočavanja s promjenama i privrženost kontinuiranom razvoju svoje organizacije.

Usporedivo s tim, u izvještajima OECD-a (2013a, 2013b) dosljedno se naglašava da se bazičnim znanjima i vještinama više ne osigurava individualno i društveno blagostanje, ali i da je osim razvoja kognitivnih vještina i sposobnosti visoke razine danas prijeko potrebno razvijati nekognitivne vještine i sposobnosti koje unapređuju društvene interakcije i pridonose komunikaciji među ljudima i skupinama. Na istom se tragu u izvještaju *The Learning Curve* (Pearson and The Economist Intelligence Unit, 2012), koji uključuje i Globalni indeks kognitivnih vještina i obrazovnog postignuća, pod globalnim vještinama za 21. stoljeće misli na vođenje, digitalnu pismenost, komunikaciju, emocionalnu inteligenciju, poduzetništvo, globalno građanstvo, rješavanje problema i timski rad. Zemlje članice EU usuglasile su se oko fokusa na cjeloživotno učenje kojemu su temelj opće i transverzalne kompetencije, a razvijaju se od ulaska u odgojno-obrazovni sustav do kraja života te omogućavaju stjecanje vještina višega reda. *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (European Communities, 2007) navodi osam transverzalnih kompetencija koje pokrivaju široko područje kognitivnih, organizacijskih, intraperсонаlnih i interpersonalnih komponenti³.

2.1. Poznavanje stranih jezika

Sposobnost komuniciranja u različitim okruženjima u svim se relevantnim tekstovima navodi kao jedna od ključnih komponenti visoke konkurentnosti pojedinca na tržištu rada. *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (European Communities, 2007) u tom smislu govori o jezičnoj kompetenciji koju određuje kao “sposobnost razumijevanja, izražavanja i tumačenja pojmova, osjećaja, činjenica i stavova u pismenoj i usmenoj formi u različitim društvenim i kulturnim okruženjima (obrazovanje, izobrazba, radno mjesto, dom i slobodno vrijeme), u skladu sa željama i potrebama pojedinca”. S obzirom na to da se različita okruženja prepoznaju i po jezičnoj raznolikosti, u dokumentu se promiče ideja višejezičnosti i objašnjava da poznavanje više jezika donosi korist i pojedincu i društvu. Europski građani na taj način mogu bolje iskoristiti ekonomske, obrazovne i kulturne moguć-

³ *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* prihvatili su Europski parlament i Europsko vijeće 2006. godine. Puna lista uključuje sljedeće kompetencije: komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranim jezicima, matematičku kompetenciju te bazičnu kompetenciju u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju organiziranja i upravljanja vlastitim učenjem („učiti /kako/ učiti“), društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetnost te kulturnu svijest i izražavanje.

nosti koje nudi povezana Europa, dok je za EU i njezine države-članice višejezičnost model kojim se, s jedne strane, nastoji očuvati lingvističko i kulturno bogatstvo 28 zemalja članica i, s druge strane, potaknuti mobilnost radne snage sa svrhom smanjenja nezaposlenosti i osiguranja gospodarskog rasta i razvoja, a u cilju povećanja zajedničke europske konkurentnosti na globalnom tržištu.

Promicanju višejezičnosti i danas izazov predstavlja izrada odgovarajućeg instrumenta kojim se ta vještina mjeri i vrednuje prema zajedničkim europskim kriterijima. Europsko vijeće je 2001. u tu svrhu preporučilo uporabu *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike* (Council of Europe, 2001)⁴. Dvije godine kasnije u EU je usvojen Akcijski plan za promicanje učenja jezika i jezične raznolikosti (European Commission, 2003), a 2005. i *Nova okvirna strategija za višejezičnost* (Commission of the European Communities, 2005). Oba dokumenta okrenuta su izgradnji poticajnog europskog okruženja za jezike kako bi se ostvario dugoročni cilj – da svaki europski građanin govori najmanje dva strana jezika. U skladu s tim, dokumenti sadrže mjere za unaprjeđenje kvalitete i proširivanje inicijativa za učenje stranih jezika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini kao dio cjeloživotnog učenja.

Europska politika poticanja razvoja višejezičnih kompetencija visoko korespondira sa stavovima europskih građana u tom području. Prema istraživanjima Eurobarometra *Euroljani i njihovi jezici* (European Commission, 2012), više od 80% građana EU slaže se s time da bi svaki stanovnik Unije trebao dobro poznavati barem jedan strani jezik, a 72% ih pozitivno gleda na zajedničku europsku politiku poznavanja najmanje dvaju stranih jezika. Nadalje, oko devet od deset Europljana potvrđuje koristi koje imaju od poznavanja stranih jezika jer im višejezičnost olakšava zadovoljavanje sve složenijih zahtjeva radnog mjesta, otvara mogućnosti zapošljavanja u drugoj zemlji i uključivanje u željene studijske programe u inozemstvu, dok putovanja i provođenje praznika izvan zemlje čini ugodnijim.

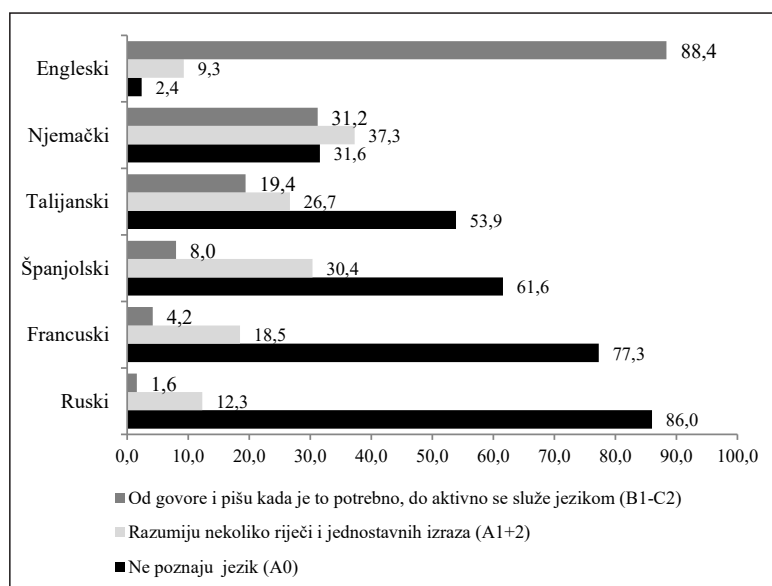
Kako bismo provjerili je li hrvatska mladež jezično pripremljena koristiti mogućnosti koje proizlaze iz otvaranja prema kulturno i jezično raznolikoj Europi i svijetu, u istraživanju smo od ispitanika tražili da procijene svoje poznavanje šest europskih jezika (engleski, francuski, njemački, ruski, španjolski i talijanski), uz mogućnost dopune liste nekim drugim stranim jezikom kojega poznaju. Jezična kompetentnost

⁴ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR ili CEF)* izradilo je Vijeće Europe u sklopu projekta "Učenje jezika za europsko građanstvo" (*Language Learning for European Citizenship*), koji se provodio između 1989. i 1996. godine, iako se na tome radilo od početka sedamdesetih godina 20. stoljeća. Danas je šest referentnih razina općeprihvaćeno kao europski standard za procjenu jezične pismenosti, uključujući vještine slušanja, govorenja, pisanja na stranom jeziku.

mjerena je pomoću skale od pet stupnjeva koja je konstruirana s osloncem na šest referentnih razina iz *Zajedničkoga europskog referentnog okvira za jezike* (2003)⁵.

Rezultati samoprocjena ispitanika potvrđuju da otprilike devet od deset mladih osoba u Hrvatskoj može donekle ili u potpunosti komunicirati na engleskom jeziku (grafikon 1). Engleski jezik razumije i piše kad im je tema poznata (stupanj B1) nešto više od jedne petine svih ispitanika, dobro govori i piše (stupanj B2) skoro dvije petine, dok je gotovo svaki treći tim jezikom ovladao u potpunosti (stupnjevi C1 i C2).

Grafikon 1: Poznavanje stranih jezika (%)



⁵ Šest referentnih razina svrstano je u tri široke razvojne kategorije. Razina A je najniža i označava bazično ili temeljno poznavanje jezika kod početnika (engl. *basic user*) a obuhvaća pripremni A1 (engl. *breakthrough*) i temeljni stupanj (A2) (engl. *waystage*) stupanj. Razina B označava samostalnog korisnika (engl. *independent user*), a dijeli se na razvojni stupanj B1 (engl. *threshold*) i samostalni stupanj B2 (engl. *vantage*). Najviša je razina iskusnog korisnika C (engl. *proficient user*), koja se također dijeli na dva stupnja: C1 — napredni stupanj (engl. *effective operational proficiency*) i C2 — vrsni stupanj (engl. *mastery*). Drugim riječima, A1 i A2 označavaju elementarnu razinu, B1 i B2 razinu samostalne upotrebe, a C1 i C2 razinu kompetentne upotrebe stranog jezika. Za potrebe ovog istraživanja neke su razine spojene, a uvedena je i nulta razina koja nije uključena u Europski referentni okvir, pa se poznavanje stranih jezika u ovom istraživanju ispitivalo kroz sljedećih pet stupnjeva: A0=ne poznajem jezik; A1+2= razumijem nekoliko riječi i jednostavnih izraza; B1=razumijem i pišem kad mi je tema poznata; B2=dobro govorim i pišem; C1+C2=govorim i pišem bez ikakvih problema.

U pogledu poznavanja njemačkoga jezika mladi, prema njihovim samoprocjenama, stoje lošije: među onima koji taj jezik poznaju u rasponu od stupnja B1 do stupnja C2 nalazi se oko trećine ispitanih, no među njima je većina na razini B1. U istom rasponu talijanski jezik poznaje petina ispitanika, a španjolski na toj razini može koristiti manje od desetine, dok su francuski i ruski jezici na kojima komunicira vrlo mali broj mladih. Također, oko 6% ispitanika nadopunilo je ponudenu listu, pa se u konačnici pojavilo još 13 jezika koje mladi u Hrvatskoj potpuno ili donekle poznaju (slovenski, latinski, češki, mađarski, japanski, poljski, turski, portugalski, albanski, švedski, esperanto, srpski i slovački).

Od ukupnog broja ispitanih, samo ih oko 3% ne poznaje niti jedan jezik osim materinskoga, 48% ih više-manje komunicira na jednome (od B1 do C2 razine), 32% ih govori dva strana jezika, 9% poznaje tri, dok ih nešto više od 2% donekle ili u potpunosti poznaje između četiri i šest stranih jezika.

Kada podatke o poznavanju stranih jezika na produktivnoj razini (u rasponu od B2 do C2 stupnja) iz 2013. godine usporedimo s podacima iz 2004. godine, kada je korištena kategorija „aktivno se služim“, uočljivo je da je tijekom desetak godina došlo do porasta broja govornika svih tada ispitivanih stranih jezika. Naime, 2004. godine engleskim se aktivno služilo 44%, njemačkim 11%, talijanskim 5%, a francuskim 1% mladih (Ilišin, Mendeš, 2005: 231), što pokazuje da se u promatranom razdoblju broj govornika engleskoga jezika udvostručio, a ostalih promatranih jezika povećao tri do četiri puta. Ti su podaci usporedivi s podacima dvaju novijih europskih istraživanja. Prema rezultatima Prvoga europskog upitnika o jezičnim kompetencijama (European Commission, 2011)⁶, u Hrvatskoj, u kojoj je engleski testiran kao prvi, a njemački kao drugi strani jezik koji se uči u školi, u engleskom je jeziku na B1 i B2 razini bilo oko 40% učenika u čitanju, nešto manje od 60% u slušanju i nešto više od 40% u pisanju, dok je u njemačkom jeziku na toj razini u čitanju i pisanju bilo oko 10%, a u slušanju oko 15% učenika.

Nadalje, prema istraživanju Eurobarometra (European Commission, 2012: 4), oko 54% Europljana komunicira na najmanje jednom stranom jeziku, četvrtina ih poznaje dva, a jedan od deset ih komunicira na tri. Engleski je strani jezik koji se najčešće govori u 19 od 25 ispitanih zemalja. Iza njega su po broju govornika francuski, njemački, španjolski i ruski. Nadalje, od 16 ispitanih zemalja u njih 13 se

⁶ *First European Survey on Language Competences* (ESLC) donosi rezultate ispitivanja razumijevanja govorenoga i pisanog teksta, kao i samoizražavanja u prvome i drugom stranom jeziku (engleski, francuski, njemački, talijanski i španjolski) među učenicima osmoga razreda osnovne škole (ISCED 2) i drugoga razreda srednje škole (ISCED 3). Testiranje je provedeno na oko 53 000 učenika iz 16 odgojno-obrazovnih sustava, uključujući hrvatski, u kojima je strani jezik obvezan ili izborni predmet za sve ili gotovo sve učenike. Testom se mjerilo postignuće od A1 do B2 prema Zajedničkom europskom referentnom okviru (CEFR) Vijeća Europe iz 2001., no uvedena je i razina pred-A1.

engleski najčešće uči u školi kao prvi strani jezik, dok je njemački u školama osam zemalja najčešći drugi strani jezik. U broju poznavatelja stranih jezika između tzv. starih i novih europskih demokracija nema bitne razlike. Među sedam zemalja u kojima je više od 90% ispitanika potvrdilo da poznaje barem jedan strani jezik, kojima se (u rasponu od B1 do C2) približava i Hrvatska, četiri su „stare“ i tri „nove“ demokracije. U nekoliko se zemalja, u odnosu na ranija istraživanja, povećao broj govornika najmanje dvaju stranih jezika, no samo je u osam zemalja, od kojih su polovica „nove“ demokracije, njihov udio većinski: Luxembourg (84%), Nizozemska (77%), Slovenija (67%), Malta (59%), Danska (58%), Latvija (54%), Litva (52%) i Estonija (52%). Na suprotnom je kraju pet europskih zemalja u kojima otprilike tri petine stanovnika ne govori niti jedan strani jezik (Mađarska, Italija, Velika Britanija, Portugal i Irska). Višejezično kompetentni najčešće su mladi između 15. i 24. godine života, studenti, oni koji imaju viši stupanj obrazovanja, zaposleni na upravljačkim funkcijama, osobe koje dnevno koriste internet i oni s višim socioekonomskim statusom.⁷

Naše istraživanje također pokazuje da socioekonomska i demografska obilježja igraju ulogu u poznavanju stranih jezika, ali i da obrazac povezanosti varira ovisno o jeziku (tablica 1).

Najveći broj govornika engleskoga jezika (od B1 do C2 razine) nalazi se među više i visoko obrazovanim, ispitanicima čiji očevi i majke imaju diplomu više škole ili fakulteta za razliku od onih čiji roditelji imaju osnovnu školu, studentima i učenicima nasuprot zaposlenima i nezaposlenima, mladima iz Zagreba i regionalnih centara u odnosu na stanovnike sela te mladima iz Zagrebačke regije i Istre i Primorja u odnosu na žitelje Istočne i Sjeverne Hrvatske. Međutim, za razliku od obrazovanja roditelja, gdje je ustanovljena linearna pozitivna povezanost s poznavanjem engleskoga jezika ispitanika, stupanj obrazovanja samih ispitanika nije se pokazao kao linearni pokazatelj. Naime, među ispitanicima s višom i visokom školom 95% je onih koji procjenjuju kako mogu donekle ili u potpunosti komunicirati na engleskom jeziku, a među onima koji imaju samo završenu osnovnu školu tek ih je nešto manje, konkretno 89%, dok se samo 67% ispitanika s trogodišnjom strukovnom školom može smjestiti u kategorije od B1 do C2. Radni status majke i oca također je povezan sa stupnjem poznavanja engleskog jezika: najbolje ga poznaju mladi čiji su roditelji još uvijek zaposleni, a potom oni čiji su roditelji umirovljeni, dok su njegovi najslabiji poznavatelji mladi čiji su roditelji nezaposleni.

⁷ Ti su podaci usporedivi s podacima Državnog zavoda za statistiku (*Srednje škole i učenički domovi, kraj školske godine 2009./10. i početak školske godine 2010./2011.*, http://www.dzs.hr/hrv_eng/publication/2011/si-1443.pdf) o učenju stranih jezika u školskoj godini 2009.-10.: engleski jezik je tada učilo 87,7% učenika, njemački 39,9%, talijanski 14,4%, francuski 3,9%, a španjolski, ruski, japanski, arapski, nizozemski, mađarski i novogrčki po 1,0% učenika.

Tablica 1: Poznavanje stranih jezika s obzirom na socijalna obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	Engleski			Njemački			Talijanski			Španjolski		
	Ne poznaju jezik	Razumiju nekoliko riječi i jednostavnih izraza	Služe se jezikom	Ne poznaju jezik	Razumiju nekoliko riječi i jednostavnih izraza	Služe se jezikom	Ne poznaju jezik	Razumiju nekoliko riječi i jednostavnih izraza	Služe se jezikom	Ne poznaju jezik	Razumiju nekoliko riječi i jednostavnih izraza	Služe se jezikom
<i>Spol</i>				$\chi^2 = 18,75$			$\chi^2 = 75,60$			$\chi^2 = 180,15$		
Ženski				28,3	36,0	35,7	43,7	30,9	25,4	46,4	41,0	12,6
Muški				34,9	38,3	26,8	63,6	22,2	14,2	76,7	19,8	3,5
<i>Dob</i>										$\chi^2 = 24,85$		
15-19 godina										69,4	25,4	5,2
20-24 godine										58,7	36,3	8,3
25-29 godina										57,6	37,9	10,4
<i>Rezidencijalni status</i>	$\chi^2 = 44,13$						$\chi^2 = 63,17$					
Zagreb	1,3	5,7	93,0				53,7	33,6	12,8			
Regionalni centar	1,6	1,6	96,8				37,4	30,2	32,4			
Ostali gradovi	2,6	7,8	89,9				49,5	27,4	23,1			
Selo	3,0	13,9	83,1				62,0	22,2	15,8			
<i>Regija</i>	$\chi^2 = 33,93$			$\chi^2 = 88,84$			$\chi^2 = 461,73$			$\chi^2 = 64,73$		
Sjeverna Hrvatska	2,2	13,1	84,7	19,4	39,0	41,6	65,2	25,0	9,8	61,0	31,0	8,0
Središnja Hrvatska	3,1	8,6	88,3	42,6	35,2	22,2	74,1	17,1	8,9	72,2	21,5	6,3
Istra i Primorje	1,3	6,0	92,7	33,3	36,9	29,8	15,7	26,2	58,1	45,5	41,4	13,2
Istočna Hrvatska	4,3	11,9	83,8	34,1	34,9	31,0	78,9	18,2	2,9	73,1	23,4	3,5
Dalmacija	2,2	8,5	89,8	44,5	32,2	23,3	35,3	33,4	31,2	60,9	28,0	11,0
Grad Zagreb	1,1	4,8	94,1	23,6	44,3	32,1	51,0	34,9	14,0	56,8	36,1	7,1
<i>Socioprofesionalni status</i>	$\chi^2 = 71,94$			$\chi^2 = 30,75$			$\chi^2 = 64,78$					
Učenik/ica	1,4	7,7	90,9	35,3	32,4	32,4	62,2	20,0	17,7			
Student/ica	1,1	2,7	96,3	23,4	40,4	36,2	41,0	32,7	26,3			
Nezaposlen/a	3,5	15,2	81,4	36,8	35,4	27,8	63,1	23,3	13,6			
Zaposlen/a	3,6	13,4	82,9	33,4	39,3	27,3	53,3	28,6	18,1			
<i>Stupanj obrazovanja ispitanika</i>	$\chi^2 = 115,31$			$\chi^2 = 47,33$			$\chi^2 = 92,33$			$\chi^2 = 87,52$		
Nezavršena ili završena OS	2,2	8,6	89,2	36,2	32,1	31,7	63,8	19,3	16,9	69,7	25,7	4,6
Trogodišnja strukovna škola	6,7	24,7	68,6	43,9	35,7	20,4	70,2	22,3	7,4	78,5	20,1	1,4
Četverogodišnja srednja škola	1,3	7,2	91,4	29,1	40,2	30,7	49,9	30,0	20,1	58,7	31,4	9,9
VŠS, VSS i više	1,2	4,1	94,8	21,5	39,6	39,0	37,3	33,5	29,2	44,7	42,8	12,5

Obilježja ispitanika	Engleski			Njemački			Talijski			Španjolski		
	Ne poznaju jezik	Razumiju nekoliko riječi i jednostavnih izraza	Služe se jezikom	Ne poznaju jezik	Razumiju nekoliko riječi i jednostavnih izraza	Služe se jezikom	Ne poznaju jezik	Razumiju nekoliko riječi i jednostavnih izraza	Služe se jezikom	Ne poznaju jezik	Razumiju nekoliko riječi i jednostavnih izraza	Služe se jezikom
<i>Stupanj obrazovanja majke</i>	$\chi^2 = 138,40$			$\chi^2 = 35,83$			$\chi^2 = 64,49$			$\chi^2 = 87,52$		
Nezavršena ili završena OS	7,7	22,1	70,2	36,7	37,2	26,1	70,0	19,0	11,0	69,7	25,7	4,6
Trogodišnja strukovna škola	3,2	15,3	81,5	41,3	33,2	25,5	65,8	21,9	12,3	78,5	20,1	1,4
Četverogodišnja srednja škola	1,4	6,2	92,4	31,1	38,0	30,9	49,4	29,3	21,3	58,7	31,4	9,9
VŠS, VSS i više	0,7	3,1	96,2	23,1	38,9	38,0	45,3	29,6	25,2	44,7	42,8	12,5
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>	$\chi^2 = 105,62$			$\chi^2 = 43,78$			$\chi^2 = 72,89$			$\chi^2 = 24,92$		
Nezavršena ili završena OS	7,7	1,9	70,2	40,3	34,9	24,8	61,6	26,0	12,3	61,8	69,5	6,2
Trogodišnja strukovna škola	3,6	3,6	83,1	39,1	34,6	26,3	66,9	20,5	12,5	31,9	23,3	7,2
Četverogodišnja SS	1,3	2,9	91,4	32,1	35,9	32,0	51,1	28,4	20,5	6,2	31,2	7,6
VŠS, VSS i više	0,9	0,7	96,1	20,8	43,1	36,1	41,5	30,7	27,8			
<i>Radni status majke</i>	$\chi^2 = 24,68$											
Zaposlena	1,3	7,9	90,9									
Nezaposlena	4,1	11,2	84,7									
Umirovljena	4,2	12,2	83,6									
<i>Radni status oca</i>	$\chi^2 = 20,50$			$\chi^2 = 28,93$								
Zaposlen	1,8	7,5	90,8	28,5	37,2	34,3						
Nezaposlen	3,9	14,1	81,9	43,1	35,8	21,2						
Umirovljen	3,0	9,1	87,8	32,6	37,8	29,6						
<i>Prosječan prihod po kućanstvu (HRK)</i>							$\chi^2 = 37,29$					
Do 3.000							57,7	26,0	16,3			
3.001 do 5.000							64,4	20,3	15,3			
5.001 do 8.000							55,4	28,6	16,0			
8.001 do 10.000							49,3	28,3	22,4			
10.001 do 15.000							44,5	31,0	24,5			
Preko 15.000							45,6	24,5	29,9			
UKUPNO	1,2	8,3	90,5	31,4	36,9	31,8	62,3	20,6	17,2			

Najviše poznavatelja njemačkog jezika živi u Sjevernoj Hrvatskoj (dok ih je u Središnjoj Hrvatskoj i Dalmaciji upola manje)⁸, među visoko obrazovanimima i učenicima gimnazija (za razliku od ispitanika koji su završili trogodišnju strukovnu školu), kao i među ispitanicima čiji roditelji imaju viši stupanj obrazovanja, pri čemu su njihovi očevi najčešće još u radnom odnosu. Nadalje, svoje poznavanje njemačkog jezika u prosjeku najpovoljnije procjenjuju studenti i učenici u odnosu na zaposlene i nezaposlene, a zanimljivo je kako djevojke statistički značajno više od mladića potvrđuju poznavanje tog stranog jezika.

Zanimljive podskupine čine govornici španjolskoga i talijanskog jezika. Slično kao kod engleskoga, broj poznavatelja ta dva jezika raste s obrazovnim statusom ispitanika, no treba napomenuti kako u slučaju oba jezika mladi završene strukovne škole procjenjuju da te jezike govore slabije od mladih koji se još uvijek nalaze u osnovnoj školi. Visina stupnja obrazovanja roditelja također je proporcionalna stupnju samoprocjene poznavanja ta dva strana jezika, uz ogradu da mladi čiji roditelji imaju strukovno obrazovanje poznaju talijanski i španjolski jezik jednako ili slabije od mladih čiji su roditelji nižeobrazovani. Nadalje, među govornicima španjolskog jezika natprosječno su zastupljeni studenti i nezaposleni u odnosu na učenike, a među govornicima talijanskoga studenti i zaposleni u odnosu na nezaposlene. Međutim, ono što odvaja poznavatelje ta dva jezika od poznavatelja drugih ovdje ispitanih jezika, rodna je i regionalna pripadnost (s izuzetkom njemačkoga u odnosu na regionalnost). Ta dva jezika bismo mogli svrstati u skupinu tzv. ženskih jezika, budući da se djevojke služe talijanskim dva puta više, a španjolskim četiri puta više od mladića. Očekivano, regionalna je pripadnost dominantno obilježje poznavatelja talijanskoga, što je slučaj i kod poznavatelja njemačkoga. Mladi koji poznaju talijanski jezik prvenstveno dolaze iz regionalnih centara Istre i Primorja te Dalmacije, dok ih je, primjerice, u Zagrebu višestruko manje, a njihov je broj u Istočnoj Hrvatskoj zanemariv. Faktor regionalne pripadnosti nalazimo i kod govornika španjolskog jezika. Kod talijanskog je jezika također utvrđena povezanost između dobi i stupnja poznavanja jezika, pri čemu stupanj poznavanja blago raste s dobi. Kod poznavanja talijanskog jezika treba dodati i utjecaj primanja po kućanstvu. Mladi koji žive u kućanstvima s više od 15.000 HRK mjesečnih primanja dvostruko češće govore talijanski jezik od mladih čija obiteljska primanja ne prelaze 3.000 HRK.

Prethodno analizirani podaci navode na zaključak da je poznavanje stranih jezika povezano s nizom društvenih, kulturnih, ekonomskih i individualnih faktora, ali i s teritorijalnom pripadnošću. U vezi s tim R. Ellis (1994) upozorava kako so-

⁸ U 2013. godini su njemački i austrijski turisti zajedno ostvarili 29% od ukupnog broja noćenja u Dalmaciji, pa iznenađuje što u toj regiji među mladima nema barem podjednako govornika njemačkoga kao i u Sjevernoj Hrvatskoj u kojoj je poznavanje tog jezika povijesno uvjetovano.

cioekonomsko podrijetlo učenika samo po sebi nije presudan faktor učenja stranoga jezika, nego su to iskustva, stavovi i motivacija onoga koji uči. Potonje faktore naglašava i R. C. Gardner (1985) koji razlikuje integrativnu od instrumentalne orijentacije u učenju stranih jezika, što je primjenjivo i za druge sadržaje učenja, pa i za obrazovanje u cjelini. Integrativna orijentacija dominira kada smo naprosto zainteresirani za neku skupinu ljudi, njihovu kulturu i jezik, dok je instrumentalna orijentacija karakteristična za one koji učenje stranog jezika vide kao sredstvo za ostvarenje nekog praktičnog cilja. Integrativna je orijentacija povezana s intrinzičnim, a instrumentalna s ekstrinzičnim interesima i ciljevima, zbog čega je opravdano govoriti o intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motiviranosti u učenju stranih jezika. Te dvije kategorije interesa „stopljene“ su u mlađoj dobi (Muchnick, Wolfe, 1982), a do njihova razdvajanja dolazi porastom svijesti o instrumentalnoj vrijednosti poznavanja stranih jezika, odnosno kada ljudi počnu uviđati da im višejezičnost osigurava bolju poziciju na tržištu radne snage, veću plaću, kvalitetnije usavršavanje, ili pak ugodniji boravak u drugoj zemlji (Madrid, 1995).

Da su stariji ispitanici više vođeni ekstrinzičnim motivima sasvim je razumljivo s obzirom na to da je u današnje vrijeme višejezična kompetentnost jedna od ključnih pretpostavki za brže nalaženje posla i bolje plaćeno radno mjesto. Međutim, u ovom se istraživanju niti kod jednog jezika dob sama po sebi nije pojavila kao snažan prediktor višejezičnosti. Poznavanje engleskoga najviše je pod utjecajem obrazovnog statusa i podrijetla ispitanika te urbaniziranosti mjesta stanovanja. Stupanj obrazovanja također je važan prediktor poznavanja njemačkoga, talijanskoga i španjolskoga jezika, no kod njemačkoga važnu ulogu ima i regionalna pripadnost, kao i kod talijanskoga, dok je za poznavanje španjolskoga važan još i spol. Jedan od zanimljivijih nalaza u ovom dijelu istraživanja je povezanost stupnja obrazovanja i višejezične kompetentnosti. Podaci potvrđuju da je poznavanje većine stranih jezika povezano, između ostaloga, s duljinom školovanja ispitanika i njihovih roditelja. To se osobito odnosi na engleski, francuski i njemački jezik, koji se i najčešće uče u hrvatskim školama. Iako na temelju prikupljenih podataka nije moguće reći koliki je u tome udio nastave stranih jezika, a koliki intrinzično ili ekstrinzično motiviranog samoučenja i privatnih instrukcija, opravdano je pretpostaviti da učenici koji u školi više godina uče jedan ili više stranih jezika njih i bolje poznaju.

U globalizirajućem svijetu poznavanje više stranih jezika bitno pridonosi konkurentnosti pojedinca na tržištu radne snage, zbog čega se u mnogim razvijenim zemljama nastoji osigurati što dulje učenje što većeg broja jezika od najranije dobi. Prema podacima Eurostata za 2012. godinu⁹ o prosječnom broju stranih jezika koji

⁹ *Foreign languages learnt per pupil: secondary education (average)*, dostupno na: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00056&plugin=1>.

se po učeniku uče u višim razredima osnovne škole (ISCED 2)¹⁰ Hrvatska se s 1,5 približava prosjeku od 1,6 stranih jezika koji važi za 28 zemalja-članica Europske unije. Nije nevažno spomenuti da se ispred Hrvatske tada nalazila ne samo većina razvijenih europskih zemalja nego i dio bivših socijalističkih država, kao što su Slovačka, Estonija i Poljska. Kako se te zemlje uspješnije od Hrvatske nose s najnovijom gospodarskom krizom, može se pretpostaviti da tome vjerojatno pridonosi i veća konkurentnost njihove radne snage koja proizlazi iz višejezičnosti.

2.2. Računalna pismenost

Poznavanje stranih jezika, osobito engleskoga, ima veliku instrumentalnu vrijednost kad se promatra u kontekstu korištenja novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Prema istraživanju Eurobarometra (European Commission, 2012), najveća promjena u tom području koja se dogodila u razdoblju od 2005. do 2012. godine upravo je porast broja Europljana koji se redovito služe stranim jezikom u pretraživanju interneta te za gledanje filmova i televizijskih emisija. Za komunikaciju *emailom* i sudjelovanje u društvenim mrežama (Twitter, Facebook itd.), višestruko se češće koristi engleski od bilo kojega drugog jezika.

Vještina korištenja računala temelj je informatičke pismenosti, koja je pak ključna komponenta digitalne kompetencije. Kao što je ranije navedeno, digitalna je kompetencija ušla u *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (European Communities, 2007: 7) zbog, između ostaloga, njezinog transverzalnog potencijala, odnosno primjenjivosti u različitim područjima života i rada. U skladu s tim se digitalna kompetencija određuje kao “sigurno i kritičko korištenje tehnologije informacijskog društva (IST) za rad, slobodno vrijeme i komunikaciju”, što postaje moguće razvojem “temeljnih informacijsko-komunikacijskih vještina: korištenja računala za povrat, pristup, pohranjivanje, proizvodnju, predstavljanje i razmjenu informacija te za komunikaciju i sudjelovanje u suradničkim mrežama putem interneta”.

Digitalna kompetencija, dakle, objedinjuje znanja i vještine traženja i nalaženja informacija putem novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija te znanja i vještine procjenjivanja valjanosti i pouzdanosti tako nađenih informacija. Prvi sklop vještina se odnosi na informatičku ili računalnu, a drugi na informacijsku pismenost (Špiranec, 2003). Biti informatički pismen znači znati biti vješt u tehničkom korištenju (*know-how*) računala, softverskih aplikacija, baza podataka i druge tehnologije, dok je informacijska pismenost širi pojam koji podrazumijeva svijest o potrebi

¹⁰ ISCED je kratica za *International Standard Classification of Education*.

za informacijom, prepoznavanje i pronalaženje odgovarajuće informacije te njezino vrednovanje, organiziranje i učinkovito korištenje. Informatička pismenost je jedan od ključnih preduvjeta za postizanje informacijske pismenosti, no informatički pismena osoba ne mora nužno biti i informacijski pismena, i obrnuto (Jokić i dr., 2016). Računalna pismenost danas je nezaobilazan preduvjet i socijalnog kapitala (Paino, Renzulli, 2012). Oslanjajući se na značenje koje socijalnom kapitalu daju sociološki klasici (Coleman, 1988; Putnam, 2000), računalna pismenost uključuje, s jedne strane, transferabilne vještine koje pojedincu omogućuju da se s lakoćom prilagodi različitim profesionalnim i drugim zahtjevima i, s druge strane, socijalne vještine, koje pojedincu olakšavaju komunikaciju i društveno umrežavanje (Potočnik, 2014).

Komunikacija među pripadnicima današnje generacije mladih sve više se odvija u virtualnom svijetu. Posjedovanje odgovarajućih uređaja među mladima u Hrvatskoj gotovo je univerzalno, zbog čega je to pitanje, koje je bilo uključeno u ranija istraživanja mladih, u ovom istraživanju izostavljeno. Međutim, iako gotovo svi mladi u Hrvatskoj danas imaju pristup internetu, po kvaliteti infrastrukture su u lošijem položaju od svojih europskih vršnjaka. Podaci studije *State of the Internet* (Akamai, 2016) pokazuju da je Hrvatska na 58. mjestu u svijetu po brzini interneta. Sporiji internet u EU od Hrvatske imaju samo Grčka i Cipar, no u Hrvatskoj je internet triput sporiji od vodeće Norveške i Švedske, a dvostruko sporiji od Rumunjske i Bugarske. Štoviše, tek je 5,8% Hrvatske pokriveno najbržim internetom od 15Mbs, za razliku od 48% Norveške i 24% Slovenije. Po brzini spajanja na internet putem mobitela dvostruko smo slabiji od europskog prosjeka i triput slabiji od vodećih europskih zemalja. Nadalje, prema podacima Eurostata za 2015.¹¹, 78% hrvatskih kućanstava ima pristup internetu, što je ispod europskog prosjeka od 82% i znatno niže od, primjerice, Nizozemske u kojoj je 96% kućanstava spojeno na internet. Međutim, kada je riječ o udjelu mladih koji su 2016. svakodnevno pristupali internetu¹², pokazatelji su nešto bolji s obzirom na to da u tome Hrvatska ne odstupa od EU prosjeka. S druge strane, opća dostupnost nije umanjila razlike u načinu korištenja novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Razlike su prisutne u sadržaju, učestalosti i duljini njihova konzumiranja (Brandtzæg, 2010; Van Daursen, Van Dijk, 2014). Na tom smo tragu u ovom dijelu istraživanja fokus stavili na računalnu pismenost i provjerili u koje svrhe hrvatska mladež koristi računalo.

Rezultati istraživanja su očekivani - računalo mladima služi za zadovoljavanje različitih potreba, interesa i/ili ciljeva (grafikon 2). Iako ga mladi najviše koriste za

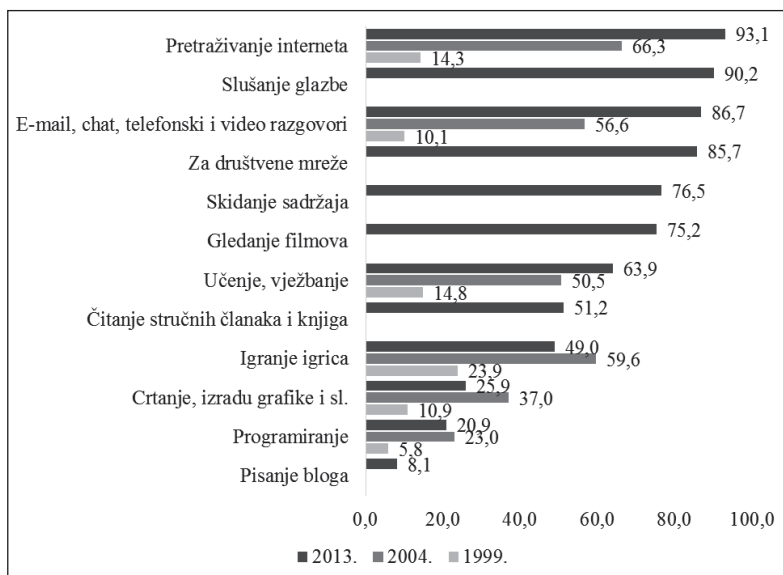
¹¹ Izvor: Eurostat [isoc_ci_cm_h]

¹² Izvor: Eurostat [isoc_ci_ifp_fu]

pretraživanje internetskih stranica i slušanje glazbe te za dopisivanje ili priključivanje društvenim mrežama, više od tri petine ih preko računala uči i vježba, a više od polovice čita stručne članke i knjige.

Sadržaj instrumenta kojim su se podaci o svrhama korištenja kompjutora prikupljali u ovom istraživanju znatno je izmijenjen u odnosu na istraživanja iz 1999. i 2004. godine, pa je usporedba s rezultatima ranijih istraživanja moguća samo u četiri kategorije: pretraživanje interneta, učenje i vježbanje te programiranje i igranje igrica. U odnosu na 1999. godinu, 2013. godine je broj mladih koji „često“ i „vrlo često“ pretražuje internet trostruko porastao, a broj onih koji uče i vježbaju na računalu je gotovo udvostručen, dok je učestalost crtanja, izrade grafika i programiranja blago opala u usporedbi s 2004. godinom. Broj aktivnih igrača je do 2004. porastao na tri petine, no 2013. se vratio na razinu iz 1999. (49%) i dospio na treće mjesto. Iako gotovo svaki drugi ispitanik i danas često sjeda za računalo upravo radi igranja igrica, ova generacija mladih ga znatno više koristi u druge svrhe, osobito za pretraživanje interneta i komunikaciju.

Grafikon 2: Komparativni prikaz svrha korištenja računala (%)



Kad su odgovori o razlozima zašto mladi koriste računalo podvrgnuti faktor-skoj analizi, izlučena su tri relativno neovisne interpretabilne faktorske dimenzije koji objašnjavaju 57,72% ukupne varijance (tablica 2). Rezultati analize varijance ukazuju na znatnu heterogenost ispitanika u pogledu svrha korištenja računala (tablica 3).

Tablica 2: Faktorska struktura svrha korištenja računala

Svrhe korištenja računala	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Slušanje glazbe	.797		
E-mail, chat, telefonski i video razgovori	.717		
Gledanje filmova	.692		
Za društvene mreže	.691		
Pretraživanje interneta	.677		
Skidanje sadržaja	.650		
Programiranje		.782	
Crtanje, izrada grafike i sl.		.733	
Pisanje bloga		.664	
Igranje igrica		.511	-.429
Čitanje stručnih članaka i knjiga	.399		.763
Učenje, vježbanje			.750
% zajedničke varijance	27,14	17,26	13,32

U prvom su faktoru okupljene aktivnosti kojima smo dali zajednički naziv *komunikacija i recepcija kulturnih sadržaja*. Kao što je navedeno, riječ je o dominantnim načinima korištenja računala među mladima, od slušanja glazbe i komunikacije *emailom*, *Skypeom* i društvenim mrežama, do gledanja filmova te pretraživanja i 'skidanja' internetskih sadržaja. Računalo u te svrhe najčešće koriste mladi u dobi od 15 do 19 godina nasuprot onima između 24 i 29 godina, učenici i studenti nasuprot zaposlenima i nezaposlenima te mladi izvan bračne zajednice i bez djece, kao i ispitanici koji imaju viši stupanj obrazovanja i oni čiji su roditelji obrazovaniji, te mladi iz regionalnih centara i manjih gradova za razliku od žitelja sela.

Drugi faktor, nazvan *stvaralačke aktivnosti*, objedinjuje programiranje, crtanje i izradu grafike te pisanje blogova. Riječ je o skupini aktivnosti kojima je sklon manji broj ispitanika. Oni su homogeniji od podskupine koja se prepoznaje u prvom faktoru, a razlikuju se po spolu i obrazovnom statusu. Tako za stvaranje novih sadržaja kompjutor statistički značajno više koriste mladići i, što je zanimljivo, mladi koji imaju završenu osnovnu ili trogodišnju srednju strukovnu školu nasuprot onima s četverogodišnjom srednjom školom te višom školom ili fakultetom.

Tablica 3: Svrhe korištenja računala s obzirom na obilježja ispitanika

Obilježja ispitanika	Komunikacija i recepcija kulturnih sadržaja	Stvaralačke aktivnosti	Edukacija
<i>Spol</i>		<i>t-omjer = 12,65</i>	<i>t-omjer = 10,71</i>
Ženski		-.29	.27
Muški		.27	-.20
<i>Dob</i>	<i>F-omjer = 33,49</i>		<i>F-omjer = 24,80</i>
15-19 godina	.18		-.23
20-24 godine	.11		.14
25-29 godina	-.24		.14
<i>Regija</i>			<i>F-omjer = 11,75</i>
Sjeverna Hrvatska			.04
Središnja Hrvatska			-.07
Istra i Primorje			.40
Istočna Hrvatska			-.19
Dalmacija			-.01
Grad Zagreb			.15
<i>Rezidencijalni status</i>	<i>F-omjer = 8,41</i>		
Zagreb	.05		
Regionalni centar	.22		
Ostali gradovi	.06		
Selo	-.12		
<i>Socioprofesionalni status ispitanika</i>	<i>F-omjer = 24,35</i>		<i>F-omjer = 63,71</i>
Učenik/ica	.19		-.21
Student/ica	.17		.45
Nezaposlen/a	-.09		-.27
Zaposlen/a	-.26		-.05
<i>Bračni status ispitanika</i>	<i>F-omjer = 69,46</i>		
Nisu u braku	.07		
U formalnom ili neformalnom braku	-.47		
<i>Vlastita djeca</i>	<i>F-omjer = 98,39</i>		
Nemaju	.07		
Imaju	-.69		
<i>Stupanj obrazovanja ispitanika</i>	<i>F-omjer = 11,22</i>	<i>F-omjer = 6,33</i>	<i>F-omjer = 109,66</i>
Nezavršena ili završena OŠ	.15	.08	-.25
Trogodišnja strukovna škola	-.29	.13	-.68
Četverogodišnja srednja škola	.05	-.09	.15
VŠS, VSS i više	-.04	-.12	.61
<i>Stupanj obrazovanja majke</i>	<i>F-omjer = 14,57</i>		<i>F-omjer = 17,90</i>
Nezavršena ili završena OŠ	-.32		-.10
Trogodišnja strukovna škola	-.11		-.24
Četverogodišnja srednja škola	.09		.11
VŠS, VSS i više	.12		.22
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>	<i>F-omjer = 15,34</i>		<i>F-omjer = 24,28</i>
Nezavršena ili završena OŠ	-.43		-.16
Trogodišnja strukovna škola	-.06		-.21
Četverogodišnja srednja škola	.06		.14
VŠS, VSS i više	.14		.26

Treći faktor, *edukaciju*, konstituiraju čitanje stručnih članaka i knjiga te učenje i vježbanje. Na tom su faktoru mladi sa završenom višom školom ili fakultetom statistički značajno bolje pozicionirani od svih ostalih obrazovnih podskupina, ali i oni sa završenom četverogodišnjom srednjom školom u odnosu na dvije niže obrazovne podskupine, kao i oni čiji roditelji imaju viši stupanj obrazovanja. U ovu podskupinu ulaze i studenti i zaposleni, za razliku od učenika i nezaposlenih, ispitanici koji pripadaju najstarijoj dobnoj kohorti u odnosu na najmlađu, te stanovnici Istre i Primorja i Zagreba nasuprot žiteljima Istočne Hrvatske. Zanimljivo je da za razliku od korištenja kompjutera u svrhu komunikacije i recepcije kulturnih sadržaja (faktor 1), u čemu nema razlike po spolu, i korištenja kompjutera u stvaralačke svrhe (faktor 2), u čemu prednjače mladići, kompjutor u svrhu učenja statistički više koriste djevojke.

Igranje računalnih igrica jedina su aktivnost koju nalazimo u sva tri faktora, iako dominantno određuje drugi faktor koji okuplja stvaralačke aktivnosti. Znači li to da igranje igrica ne mora biti samo sebi svrhom, nego da njima mladi, kojima računalo služi za kreiranje vlastitih ideja, povremeno pribjegavaju kako bi se odmorili ili predahnuli od drugih, „ozbiljnih“ računalnih aktivnosti? Može se pretpostaviti, naime, kako u skupini stvaralačkih aktivnosti (faktor 2), one imaju funkciju rasterećenja od programiranja, crtanja i sličnog, naravno, ako je doista riječ o stvaralačkim aktivnostima. Podatak da su na tom faktoru najzastupljeniji učenici i to najmlađi muški ispitanici koji imaju završenu osnovnu ili srednju trogodišnju strukovnu školu, takvu pretpostavku opravdano dovodi u pitanje, pa bi tu intrigantnu vezu trebalo provjeriti u budućim istraživanjima. S druge pak strane, uključenost igrica u faktor komunikacije i recepcije kulturnih sadržaja, koji uključuje aktivnosti kao što su slušanje glazbe, gledanje filmova i dopisivanje, potvrđuje te aktivnosti kao dokoličarske. Njima su osobito skloni učenici i studenti, ali i oni s najnižim obrazovanjem, koji žive u gradu i kojima su očevi obrazovaniji. Da su igrice u prvom faktoru u funkciji ispunjavanja dokolice, potvrđuje i faktor edukacije. Ispitanici, naime, koji kompjutor prvenstveno koriste za učenje i vježbanje relativno su neskloni igranju računalnih igrica.

Iako smo u ovom istraživanju fokus stavili na informatičku ili računalnu pismenost, odnosno na samo jednu komponentu digitalne pismenosti, može se pretpostaviti kako neki od promatranih oblika korištenja računala, osobito u kategoriji edukacije, upućuju na razvijenost informacijske pismenosti među mladima. Takav zaključak donekle sugeriraju i podaci iz *European Education and Training Monitor* za 2015. godinu (European Commission, 2015b: 5), u kojemu je Hrvatska po razvijenosti transverzalnih vještina, uključujući digitalne vještine, na razini EU prosjeka. Međutim, iz istog izvještaja saznajemo da Hrvatska zaostaje za europskim zemljama po digitalizaciji nastavne prakse. Iskustva zemalja u kojima je to postignuto potvrđuju da se digitalizacijom nastave uspijeva uskladiti razvoj informatičke i informa-

cijske pismenosti. U Hrvatskoj je manje od 10% učenika 2015. godine pohađalo osnovne škole koje su bile digitalno suportivne. U prosjeku je jedan kompjutor koristilo 26 učenika, za razliku od, primjerice, Slovenije u kojoj je taj omjer bio 10 prema 1. Osobito nepovoljno stanje navodi se za srednje strukovne škole, prema ranijem izvještaju European Schoolnet, pri čemu se kaže i da je Hrvatska jedna od rijetkih zemalja Europske unije u kojoj se s razvojem informatičke pismenosti učenika ne započinje na prvoj razini ISCED-a¹³

3. Percepcija instrumentalne važnosti obrazovanja

Podatak da više od tri petine mladih u Hrvatskoj koristi kompjutor za učenje i vježbanje, a više od polovice za čitanje stručnih tekstova, ohrabruje kad se promatra u odnosu na relativno nepovoljnu obrazovnu strukturu hrvatskog stanovništva, ali i u kontekstu zaostajanja u prilagodbi hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava novim društvenim i gospodarskim potrebama. Taj podatak sugerira da je nove informacijsko-komunikacijske tehnologije moguće koristiti za smanjenje obrazovnog deficita, osobito među mladima. Prema izvještaju Eurostata iz 2013. godine, kad je provedeno naše istraživanje, udio populacije od 30. do 34. godine s visokoškolskom diplomom (ISCED 5 i 6)¹⁴ u 28 zemalja članica Europske unije bio je 36,9%. Hrvatska se, s udjelom od 25,6% visokoobrazovanih u toj dobnoj skupini, smjestila znatno ispod europskog prosjeka. Bolju obrazovnu strukturu imala je velika većina i „starih“ i „novih“ europskih demokracija pa su od Hrvatske niže rangirane bile samo Rumunjska i Italija. Tri godine kasnije, 2016. godine, udio visokoobrazovanih u Hrvatskoj je porastao na 29,3%, dok je prosjek za 28 zemalja EU 39,1%, pri čemu najbolje plasirane zemlje bilježe udio iznad 50% visokoobrazovanih.

Eurostat objavljuje godišnje podatke o udjelu visokoobrazovanih kako bi se utvrdilo koliko se pojedine zemlje-članice EU približavaju ciljevima strategije Europa 2020¹⁵ među kojima je jedan od ciljeva do 2020. godine postići udio od najmanje 40% visokoobrazovanih. Taj su cilj 22 europske zemlje dostigle i premašile već 2016. godine pa su sebi postavile ambicioznije ciljeve, među kojima prednjače Luksemburg (66%), Irska (60%) i Francuska (50%). Hrvatska je do 2020. postavila skromniji cilj - od 35%. Iako se u odnosu na 2003., kad je udio bio 17%, do 2016.

¹³ ISCED 1 je oznaka za niže razrede osnovne škole.

¹⁴ Dostupno na: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1.

¹⁵ V. hrvatski prijevod „Europa 2020. Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast“ na: http://www.mobilnost.hr/prilozi/05_1300804774_Europa_2020.pdf.

broj visokoobrazovanih gotovo udvostručio, malo je vjerojatno da će se cilj za 2020. uspjeti ostvariti ima li se na umu krajnje nepovoljna gospodarska situacija koja odgojno-obrazovni sektor čini osobito ranjivim.

Potvrda tome je stopa izdvajanja za visoko obrazovanje u Hrvatskoj, koja je jedna od najnižih u Europi. Prema zadnjem izvještaju o provedbi Bolonjske deklaracije (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b) prosječno godišnje izdvajanje za visoko obrazovanje u zemljama EHEA,¹⁶ u odnosu na ukupna javna izdvajanja u 2011. godini, bilo je 2,7%. Stope veće od europskog prosjeka zabilježene su u polovici zemalja članica, uključujući Norvešku (4,8 %), Ukrajinu (4,6 %), Cipar (4,6 %), Dansku (4,2 %) i Švicarsku (4,1 %), dok je u nekoliko zemalja stopa bila niža od 2%. Među njima je bila Hrvatska (1,9 %), a slijedile su je Bugarska (1,8 %), Italija (1,7 %) i Azerbajdžan (1,1 %). Iako je stopa od 1,9% značila povećanje u odnosu na 2005. (1,7%), ona je bila niža u odnosu na 2008. (2,2%). Nedostatno financiranje visokog obrazovanja samo je dio problema s kojima se suočava cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja, što je jasan pokazatelj da se u Hrvatskoj na taj sektor, suprotno političkim proklamacijama o razvoju hrvatskog društva kao društva znanja, i dalje ne gleda razvojno nego konzervacijski. Stopa izdvajanja iz državnog proračuna za obrazovanje do nedavno je bila ispod europskog prosjeka. Primjerice, u 2010. godini bila je na razini 4,3% BDP-a dok je prosjek za EU27 bio 5,4%, pri čemu je u velikom broju tranzicijskih zemalja bio iznad 5,5%, a u zemljama kao što su Danska, Island i Švedska između 7,3 i 8,7%.¹⁷ Prema izvještaju o proračunima za 34 obrazovna sustava u 29 europskih zemalja za 2014. godinu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014), dvije trećine zemalja/regija planirale su povećati svoja izdvajanja za obrazovanje za više od 1% u odnosu na 2013. godinu. Istodobno je u sedam zemalja zabilježeno smanjenje za 1% i više, među kojima je bila i Hrvatska (od 5,1% BDP-a u 2013. na 4,7% u 2014.), pa se u izvještaju upozorava na povećanje razlika između europskih zemalja, što je u suprotnosti s ciljevima Europa 2020 u području obrazovanja. Međutim, u izvještaju za 2015. godinu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015a) navodi se da je Hrvatska u odnosu na 2014. planirala povećati izdvajanja iz proračuna za više od 1% i time se približiti europskom prosjeku, koji je u međuvremenu opao. Iako taj podatak ohrabruje, stopa izdvajanja od otprilike 5% i dalje je vrlo niska u odnosu na zadaće koje Hrvatskoj predstoje kako bi obrazovanje učinila ključnim formativnim faktorom konkurentnosti i kvalitetnog života hrvatskih građana. No problem nije samo nedostatan proračun, nego i činjenica da se

¹⁶ European Higher Education Area.

¹⁷ Podaci za zemlje EU za 2010. dostupni su na stranici Eurostat-a (http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_figdp&lang=en), dok se podaci za Hrvatsku za istu godinu mogu naći na stranici Svjetske banke (<http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>).

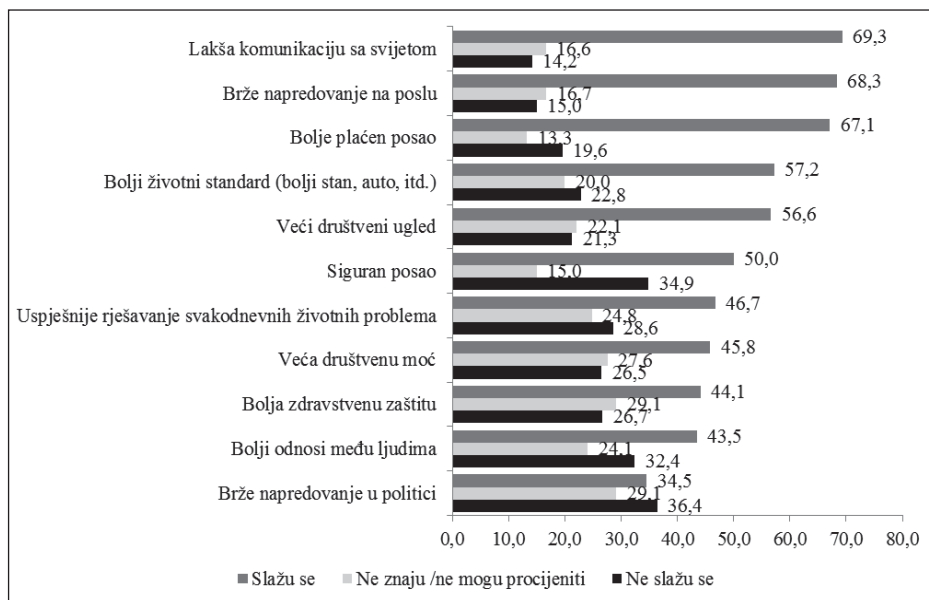
on nije povećavao linearno. U svezi s tim je Europska komisija u izvještaju za 2016. godinu (European Commission, 2016: 2) upozorila da je od 2007. do 2013. proračun za obrazovanje u Hrvatskoj narastao od 4,7% na 5,1% BDP-a, no da je 2014. ponovno pao na razinu iz 2007. godine. Tako se Hrvatska 2014. godine, nakon što je dostigla europski prosjek, ponovno našla ispod njega (EU28 je u 2014. bio 4,9%) bilježeći drugo najveće smanjenje izdvajanja za obrazovanje u EU.

Podfinanciranost i nedosljedno proračunsko izdvajanje za obrazovanje ozbiljno dovodi u pitanje hrvatske razvojne planove, koji su u pravilu oslonjeni na ideju društva i ekonomije znanja. Prihvatanje te ideje u uvjetima globalne konkurentnosti znači, naime, da se na obrazovanje počinje gledati kao na ključnu nacionalnu alatku za razvoj visoko konkurentnih ljudskih resursa. Sastavni dio tih promjena nisu samo političke odluke nego i stav javnosti o ulozi obrazovanja u razvoju pojedinca i društva u cjelini. Najrazvijenije europske zemlje se ne izdvajaju samo po obrazovnoj politici okrenutoj konkurentnosti nacionalnih ljudskih resursa, kao ni po visokom udjelu visokoobrazovane radne snage, nego i po većem interesu građana za cjeloživotno učenje i stjecanje novih znanja i vještina, što za posljedicu ima širenje i unaprjeđenje kvalitete obrazovnih ponuda (Sahlberg, 2012). Obrazovanje, učenje i profesionalna kompetentnost važan su dio nacionalnog identiteta i građanske kulture. Na obrazovanje se gleda kao na sigurnu investiciju u razvoju pojedinca i zajednice, pa javnost od vlasti i političkih elita s pravom očekuje da obrazovanje stave među svoje razvojne prioritete, da donose učinkovite mjere provedbe i da javni novac namijenjen obrazovanju troše racionalno, transparentno i odgovorno.

Obrazovanje je u različitim razdobljima bilo utemeljeno na različitim idejama i vrijednostima te upravljano različitim ciljevima, koji su nerijetko zrcalili sukobe između političkih prioriteta, ali i između političkih elita i građana (Carnoy, 1999; Zajda, 2010; Apple, 2006). Kao što je ranije istaknuto, središnji politički cilj udružene Europe, ali i najrazvijenijeg dijela svijeta (Pearson i The Economist Intelligence Unit, 2014), danas više nije obrazovati, u smislu prosvjeđivanja, nego obrazovati u smislu stjecanja bazičnog znanja i transverzalnih vještina koje svakom građaninu osiguravaju temelje za cjeloživotno učenje kako bi se mogao uspješno nositi s privatnim i profesionalnim izazovima života u demokratskom društvu, na globalnom tržištu, u uvjetima sve ograničenijih prirodnih resursa i sve ugroženijeg okoliša. Čini se da je u tome odavno postignut opći konsenzus. Primjerice, u izvještaju J. Le Metaisa (1997) o vrijednostima i ciljevima obrazovanja u 16 zemalja, naglašava se osobni razvoj i priprema za građanstvo, ali i priprema za svijet rada, društveni razvoj i cjeloživotno učenje. U jednom američkom istraživanju iz tog vremena (Labaree, 1997), izdvojena su tri središnja cilja javnog obrazovanja: jednakost građana (obrazovanje mora biti dostupno svima kako bi svatko mogao doprinijeti općem dobru), kompetentnost radne snage (obrazovanje mora biti relevantno za praksu) i socijalna mobilnost (obrazovanje mora voditi usponu pojedinca na društvenoj ljestvici).

S obzirom na to da određivanje obrazovnih prioriteta u demokratskom društvu nije neovisno o stavovima građana, osobito mladih, o potencijalima koje obrazovanje ima za njihovu dobrobit, ovim smo istraživanjem nastojali saznati što mladi misle o koristi(ma) koje pojedinac ima od obrazovanja ili, drugim riječima, koje ekstrinzične vrijednosti povezuju s obrazovanjem. Pitanje je bilo formulirano tako da se od ispitanika tražio stupanj slaganja s nizom tvrdnji o individualnim potrebama, interesima i/ili ciljevima koji se prvenstveno ostvaruju obrazovanjem. Prema distribuciji njihovih odgovora prikazanih u grafikonu 3 najveći broj mladih drži da obrazovanje pojedincu olakšava komunikaciju sa svijetom te osigurava brže napredovanje na poslu i bolje plaćen posao. Za nešto više od polovice ispitanika obrazovanje je preduvjet za izgradnju boljega životnog standarda i društvenog ugleda. Nešto manje od polovice ih stavlja naglasak na sigurnost posla i društvenu moć, uspješnije rješavanje svakodnevnih životnih problema, uživanje kvalitetnije zdravstvene zaštite i uspostavljanje boljih međuljudskih odnosa, dok je za nešto više od jedne trećine mladih obrazovanje i sredstvo za brže napredovanje u političkoj hijerarhiji.

Grafikon 3: Percepcija koristi koje pojedinac ima od obrazovanja (%)



U odnosu na rezultate istraživanja iz 1999. godine (Baranović, 2002: 207), u kojemu su korištene tri varijable usporedive s varijablama iz ovog istraživanja, zamjetno je smanjen broj mladih koji obrazovanje povezuju s poboljšanjem životnog

standarda, i to gotovo za 30% (s 85,5% u 1999. na 57,2% u 2013.) i većim društvenim ugledom (sa 78,1% u 1999. na 56,6% u 2013.). Do pada je došlo i u shvaćanju obrazovanja kao preduvjeta za uspješnije rješavanje svakodnevnih problema (sa 77,4% u 1999. na 46,7% u 2013.).

Iako je, u odnosu na mladu populaciju iz 1999. godine, sadašnja generacija mladih relativno pesimističnija u pogledu koristi koju pojedinac ima od obrazovanja, bilo bi pogrešno zaključiti da su današnjoj hrvatskoj mladeži obrazovanje kao proces učenja i obrazovanost kao rezultat učenja postali neatraktivni. Riječ je, najvjerojatnije, o tome da su oni u svojim procjenama koristi koju pojedinac ima od obrazovanja postali oprezniji prvenstveno zbog stalnog suočavanja s deprecijacijom obrazovanja u hrvatskom društvu, i kao vrijednosti po sebi i kao ključnog instrumenta za postizanje drugih, životno važnih ciljeva. U takvom je kontekstu nerealno očekivati da će mladi zadržati optimističan stav prema obrazovanju, osobito kad se ima na umu da obrazovni optimizam u Hrvatskoj *de facto* ne podržavaju ni hrvatske političke elite o kojima ovisi hoće li i u kojoj mjeri odgojno-obrazovni sustav pripremati nove generacije kao visokokonkurentnu, niskokonkurentnu ili nekonkurentnu radnu snagu. Stjecanje fakultetskih diploma pod sumnjivim okolnostima, zapošljavanje na upravljačkim i dobro plaćenim poslovima bez primjerenog iskustva i bez diplome, ili pak s diplomom fakulteta na kojima se stječu stručne kompetencije koje ne odgovaraju potrebama takvih radnih mjesta te sve veći broj mladih koji i pored uredno stečene diplome ostaje nezaposlen, silom prilika prihvaća niskoplaćene poslove ili odlazi „trbukom za kruhom“ u druge zemlje, samo su dio iz niza medijski praćenih političkih, društvenih i gospodarskih afera i fenomena povezanih s obrazovanjem. Njima se šalje jasna poruka mladima o važnosti obrazovanja, ali ne kao instrumenta stjecanja visokokonkurentnih znanja i vještina, nego kao sredstva stjecanja vlasništva nad diplomom, kojom se formalnopravno pokriva klijentelističko kadrovanje. U skladu s tim, valja nam revidirati naš prethodnu tezu o deprecijaciji obrazovanja u Hrvatskoj. Obrazovanje je u hrvatskom društvu na cijeni, no ono što određuje tu cijenu jest svjedodžba ili diploma, a ne učenje kojim se stječu konkurentna znanja i vještine.

Odras je to višedesetljetnog nemara prema učinkovitom uređenju odgojno-obrazovnog sustava, što se, između ostaloga, ogleda u nesređenim zakonima i drugim pravnim propisima, manjku statističkih pokazatelja temeljem kojih se donose racionalni i učinkoviti planovi promjena, seriji najavljenih a neprovedenih kurikularnih i drugih parcijalnih „reformi“, nedostatnom financiranju gotovo svih komponenti sustava, uključujući primjereno stipendiranje i nagrađivanje učenika/studenata i nastavnika, te nepostojanju razvojne kadrovske politike i sustava kontinuiranog usavršavanja nastavnika. Već je navedeno kako je, prema izvještaju o planiranim proračunima za obrazovanje u zemljama članicama EU za 2015. godinu (Europe-

an Commission/EACEA/Eurydice (2015)¹⁸, u Hrvatskoj te godine bilo planirano povećati izdvajanja za obrazovanje za najmanje 1% u odnosu na 2014. godinu, što je i dalje znatno ispod europskog prosjeka. Međutim, izvještaj ne sadrži podatke o alokaciji sredstava unutar sustava niti o učincima proračunskih promjena, odnosno o njihovoj učinkovitosti pa nije jasno treba li se to povećanje smatrati investiranjem u obrazovanje koje je dostatno i učinkovito ili je samo riječ o nastavku konzerviranja postojećeg sustava.

Podatke o percepciji koristi od obrazovanja u odnosu na pojedinca podvrgli smo faktorskoj analizi i analizi varijance. Dobivene su dvije latentne dimenzije s gotovo jednakim udjelom u ukupnoj varijanci od 56,38%, koje smo nazvali *bolja zarada i siguran posao* te *dobar život u zajednici* (tablica 4). Obrada podataka je pokazala da u pogledu percepcije individualnih koristi od obrazovanja mladi nisu homogeni (tablica 5).

Tablica 4: Faktorska struktura percepcije koristi koju pojedinac ima od obrazovanja

Potrebe, interesi i/ili ciljevi	Faktor 1	Faktor 2
Bolje plaćeni posao	.871	
Bolji životni standard (bolji stan, auto, itd.)	.844	
Siguran posao	.802	
Brže napredovanje na poslu	.532	.481
Bolji odnose među ljudima		.756
Uspješnije rješavanje svakodnevnih problema		.724
Lakša komunikacija sa svijetom		.698
Veća društvena moć	.486	.549
Veći društveni ugled	.416	.547
Brže napredovanje u politici		.533
Bolja zdravstvena zaštita	.493	.515
% zajedničke varijance	28,64	27,74

Prvi faktor, *bolja zarada i siguran posao*, sugerira da dio mladih obrazovanju pristupa prvenstveno kao instrumentu ostvarenja materijalnih ciljeva, kao što su bolje plaćeni posao i bolji životni standard u kombinaciji sa sigurnim radnim mjestom.

¹⁸ Pod proračunom se misli na sve tipove javnih izdataka, uključujući privatne škole te potporu učenicima i njihovim obiteljima. Međutim, izvještaj ne sadrži podatke o učincima proračunskih promjena, kvaliteti usluga ili odnosu između planiranih proračuna i ciljeva djelotvornosti vlada. Nadalje, izvještaj se ne bavi pitanjem alokacije sredstava za različite razine niti mehanizmima izdvajanja. Kao što u EU monitoru (European Commission, 2016: 9) stoji, izazov financiranja obrazovanja je u investiranju koje je dostatno i učinkovito.

Istom faktoru pripada i čestica „brže napredovanje na poslu“, koja je neznatno više saturirana u ovome nego u drugom faktoru te još tri čestice (veća društvena moć, veći društveni ugled i bolja zdravstvena zaštita), koje nešto više pripadaju drugom faktoru. Vrlo visoka saturiranost čestica povezanih s tipično materijalnom stranom života, određuje ovu dimenziju kao stabilan individualističko-materijalistički pogled na obrazovanje, u sklopu kojega se obrazovanje povezuje sa sigurnim i dobro plaćenim poslom koji pojedincu jamči visoki životni standard. Takvoj bi orijentaciji pristajao i naziv „dobro poslovno uhljebljenje“, budući da ona nije nužno povezana s potrebom za profesionalnim usavršavanjem. Na tragu M. W. Applea (2006), mogla bi se povezati s pogledom na obrazovanje koji je karakterističan za „novu klasu tehno-menadžera“. Pripadnicima te „klase“ je, prema autoru, najvažnije skupo naplatiti svoje diplome i time osigurati sebi i svojoj obitelji „dobar“ život izvan vidokruga javnosti. Zbog orijentacije na dobar život u privatnosti, uglavnom su nezainteresirani za političku promociju, a zbog istog razloga nisu osobito zaokupljeni ni pitanjem društvene moći ili ugleda. Po prihvaćenosti individualističko-materijalističkog pristupa obrazovanju mladi nisu homogeni, no statistički značajne razlike među njima potvrđene su samo u odnosu na dob te na socioprofesionalni i obrazovni status. Najmlađi ispitanici i učenici nešto su skloniji promatrati obrazovanje kao na instrument osiguranja materijalnog blagostanja, no sklonost povezivanju obrazovanja s materijalnim interesima slabi sa stupnjem obrazovanja. Ispitanici s osnovnom školom više naglašavaju vezu između obrazovanja i materijalnog blagostanja od ispitanika s diplomom više i visoke škole.

Tablica 5: Percepcija koristi koju pojedinac ima od obrazovanja prema obilježjima ispitanika

Obilježja ispitanika	Bolja zarada i siguran posao	Dobar život u zajednici
<i>Dob</i>	<i>F-omjer = 19,97</i>	
15-19 godina	.18	
20-24 godine	.05	
25-29 godina	-.19	
<i>Socioprofesionalni status ispitanika</i>	<i>F-omjer = 9,09</i>	
Učenik/ica	.19	
Student/ica	.06	
Nezaposlen/a	-.09	
Zaposlen/a	-.15	
<i>Stupanj obrazovanja ispitanika</i>	<i>F-omjer = 7,55</i>	<i>F-omjer = 6,96</i>
Nezavršena ili završena OŠ	.17	.14
Trogodišnja strukovna škola	.01	-.22
Četverogodišnja srednja škola	-.01	-.02
VŠS, VSS i više	-.19	-.03

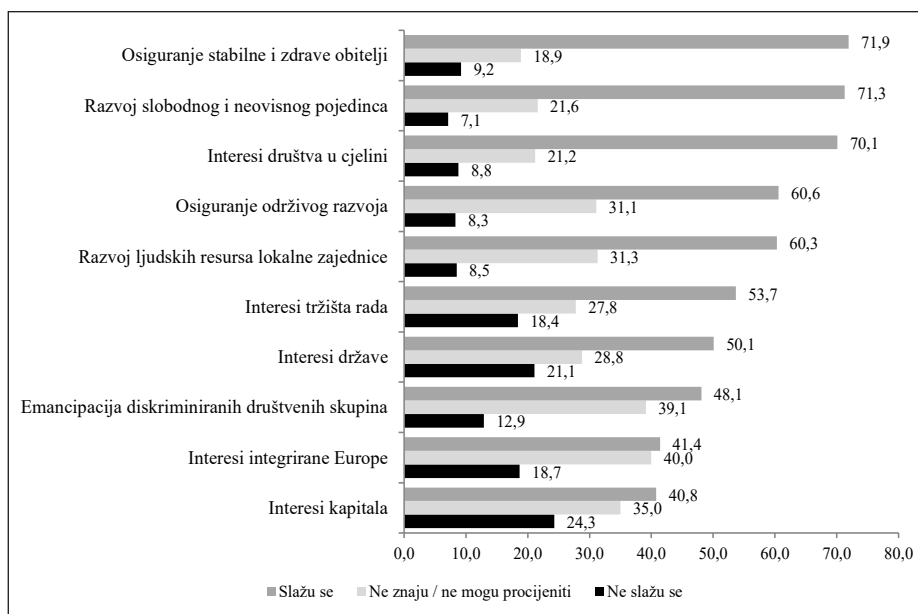
Drugi faktor, *dobar život u zajednici*, označava orijentaciju prema kojoj se obrazovanje stavlja u službu razvoja pojedinca kao društvenog bića. Ovdje su uključene čestice kao što su: bolji odnosi među ljudima, uspješnije rješavanje svakodnevnih problema i lakša komunikacija sa svijetom. Podatak da se u istom faktoru nalaze i relativno jednako saturirane čestice - „veća društvena moć“, „veći društveni ugled“ i „brže napredovanje u politici“, od kojih prve dvije u manjoj mjeri pripadaju i prvom faktoru - sugerira postojanje podskupine mladih koja u obrazovanju prvenstveno vidi sredstvo razvoja društvene i građanske kompetencije povezane s društvenom moći i ugledom pojedinca. Obrazovanje je za njih ključ za ostvarenje boljeg života pojedinca, ali ne kao privatne osobe, što karakterizira prvi faktor, nego kao pripadnika dobro uređenog društva. U skladu s tim skloni smo zaključku da je čestica „brže napredovanje u politici“ u ovom faktoru više povezana sa shvaćanjem obrazovanja kao pretpostavke odgovornijeg bavljenja javnim poslovima, a manje kao alatke političkog karijerizma. Naime, prvi faktor opisuje introvertni pogled na obrazovanje, kojega bismo mogli nazvati i ekskluzivnim. Ono pojedincu osigurava materijalnu moć preko dobro plaćenog i stabilnog posla, uz što ide nezainteresiranost i neosjetljivost na druge i zajednicu. Drugi faktor obilježava pogled na obrazovanje koji je više ekstrovertan, odnosno inkluzivan. Ovdje je fokus na kvaliteti međuljudskih odnosa u sklopu čega se društvena moć i ugled ne vide kao funkcija akumulacije materijalnih dobara, nego razvoja umijeća potrebnih za život u suvremenom (demokratskom, građanskom) društvu (Sinclair, 2004). U sklopu te perspektive povezivanje obrazovanja i napredovanja u politici ne mora nužno biti motivirano ostvarenjem osobnog probitka i, *eo ipso*, biti izraz političkog karijerizma, nego osjećajem građanske odgovornosti za opće i zajedničko dobro. Zanimljivo je da se na tom faktoru mladi diferenciraju samo s obzirom na stupanj obrazovanja, ali u ograničenom broju komponenti koje pripadaju toj varijabli. Povezivanju obrazovanja s dobrim životom u zajednici najmanje su skloni mladi koji su završili trogodišnju strukovnu srednju školu.

Diferenciranost mladih u prihvaćanju te dvije faktorske dimenzije potvrđuje da se u hrvatskom društvu optimizam glede moći obrazovanja u zadovoljavanju i materijalnih i građanskih potreba, interesa i/ili ciljeva pojedinca, prvenstveno susreće među najmlađima, tj. onima koji nemaju dovoljno životnog iskustva i kod kojih je optimističan pogled na obrazovanje od školskog „učenja“, kao i kod ispitanika koji su prerano napustili školu i koji su naknadno razvili iluziju gubitka. Potonji su skloni vjerovati da obrazovanje vodi materijalnom blagostanju za razliku od visoko-obrazovane mladeži kojoj se ta veza u našem društvu ne čini osobito čvrstom.

S obzirom na to da se gotovo aksiomatski uzima kako se obrazovanjem ostvaruje i široki sklop društvenih potreba, ciljeva i/ili interesa, osim percepcije individualne koristi od obrazovanja u istraživanju nas je zanimalo mišljenje mladih o tome kojim ili čijim potrebama, interesima i/ili ciljevima treba prvenstveno služiti ta djelatnost.

Pitanje je bilo formulirano na isti način kao i prethodno pa se od ispitanika tražio stupanj slaganja s nizom tvrdnji o različitim društvenim potrebama, interesima i/ili ciljevima koje bi obrazovanje trebalo prvenstveno ostvarivati, uključujući dobrobit pojedinca, obitelji i države (grafikon 4).

Grafikon 4: Percepcija potreba, interesa i/ili ciljeva koji se obrazovanjem trebaju ostvarivati na razini društva (%)



Rezultati sugeriraju da mladi u prosjeku pozitivno ocjenjuju važnost obrazovanja za zadovoljavanje svih ispitivanih potreba, interesa i/ili ciljeva na društvenoj razini, no oni tu djelatnost ponajprije vide kao sustav javnih usluga koji ima društveno opravdanje u mjeri u kojoj potiče razvoj slobodnog i neovisnog pojedinca, a odmah potom i osigurava stabilnu i zdravu obitelj. S ta dva odgovora „slaže se“ i „u potpunosti slaže“ skoro dvije trećine ispitanika. Međutim, za mlade obrazovanje ima gotovo jednako važnu društveno-razvojnu funkciju. Tri petine ih drži kako ta djelatnost prvenstveno treba potaknuti razvoj ljudskih resursa na lokalnoj razini i osigurati održivi razvoj društvene zajednice, dok ih oko polovice središnju funkciju obrazovanja vidi u emancipaciji osoba koje pripadaju diskriminiranim društvenim skupinama. Otprilike isti broj mladih drži da bi obrazovanje trebalo podrediti interesima i/ili ciljevima tržišta rada i države, no ipak su suzdržaniji kad je riječ o interesima integrirane Europe ili pak o neoliberalnim zahtjevima da se obrazovanje stavi isključivo u službu kapitala.

Podatak kako dvije petine mladih ne vidi ništa sporno u tome da se obrazovanje kao djelatnost od općeg društvenog interesa stavi u službu kapitala, zabrinjava. Riječ je solidnoj podršci na koju mogu računati zagovornici liberalizacije i privatizacije obrazovanja u Hrvatskoj, što zbog produljene gospodarske krize i kronično nedostatnog izdvajanja za javno školstvo, predstavlja ozbiljan izazov održanju nacionalnog sustava odgoja i obrazovanja kao javnog dobra jer upravo preko njega država svim svojim građanima jamči zaštitu i uživanje ljudskog prava na obrazovanje, odnosno na stjecanje korisnih znanja i vještina. Ne tako davna polarizacija studenata vezana za pitanje opravdanosti blokade fakulteta zbog olako donesene odluke o uvođenju školarina u visoko obrazovanje (Čulig i dr., 2013), potvrđuje da je svijest o obrazovanju kao neotuđivom pravu pojedinca u Hrvatskoj još nedovoljno razvijena čak i među najobrazovanimijim dijelom populacije mladih. Nedovoljna osviještenost u vezi s tim prijetnja je održanju ideje obrazovanja kao javnog dobra i autonomije odgojno-obrazovnih ustanova u eri sveopće marketizacije javnih usluga, na što godinama upozoravaju brojni kritički orijentirani autori (Rikowski, 2003; Hill, 2005; Molnar, 2005; Tomaševski, 2005a, 2005b; Liessmann, 2008; Giroux, 2012, 2014).

Faktorskom analizom odgovora na pitanje o tome kome ili čemu na razini društva obrazovanje treba prvenstveno služiti, dobivene su dvije relativno ujednačene dimenzije koje objašnjavaju 55,4% ukupne varijance (tablica 6). Analiza varijance je pokazala kako se mladi i u pristupu tom pitanju međusobno razlikuju (tablica 7), no ne u velikoj mjeri.

Tablica 6: Faktorska struktura percepcije potreba, interesa i/ili ciljeva koji se obrazovanjem trebaju ostvarivati na razini društva

Potrebe, interesi i/ili ciljevi	Faktor 1	Faktor 2
Interesi kapitala	.864	
Interesi države	.802	
Interesi integrirane Europe	.764	
Interesi tržišta rada	.568	
Razvoj slobodnog i neovisnog pojedinca		.814
Osiguranje stabilne i zdrave obitelji		.689
Razvoj ljudskih resursa lokalne zajednice	.359	.653
Interesi društva u cjelini		.635
Emancipacija diskriminiranih društvenih skupina	.435	.523
Osiguranje održivog razvoja	.475	.500
<i>% zajedničke varijance</i>	29,14	26,26

U prvom faktoru, *ekonomski i politički interesi*, obrazovanje se stavlja u službu kapitala, države i integrirane Europe te, nešto manje, tržišta rada. Iako vrijednosti F-omjera ne ukazuju na velike razlike između mladih, zanimljivo je da su takvom razmišljanju nešto skloniji mladi sa sela koji žive u Istočnoj i Središnjoj Hrvatskoj u odnosu na one iz Zagreba i regionalnih centara te Istre i Primorja.

Tablica 7: Percepcija potreba, interesa i/ili ciljeva koji se obrazovanjem trebaju ostvarivati na razini društva s obzirom na obilježja ispitanika

Obilježja ispitanika	Ekonomski i politički interesi	Individualni i društveni interesi
<i>Regija</i>	<i>F-omjer = 6,93</i>	
Sjeverna Hrvatska	.04	
Središnja Hrvatska	.12	
Istra i Primorje	-.18	
Istočna Hrvatska	.16	
Dalmacija	.08	
Grad Zagreb	-.19	
<i>Rezidencijalni status</i>	<i>F-omjer = 10,40</i>	
Zagreb	-.20	
Regionalni centar	-.17	
Ostali gradovi	-.04	
Selo	.13	
<i>Socioprofesionalni status ispitanika</i>		<i>F-omjer = 15,50</i>
Učenik/ica		.93
Student/ica		.89
Nezaposlen/a		1.0
Zaposlen/a		1.0
<i>Stupanj obrazovanja ispitanika</i>		<i>F-omjer = 18,06</i>
Nezavršena ili završena OŠ		-.12
Trogodišnja strukovna škola		-.31
Četverogodišnja srednja škola		.11
VŠS, VSS i više		.20
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>		<i>F-omjer = 6,09</i>
Nezavršena ili završena OŠ		-.04
Trogodišnja strukovna škola		-.11
Četverogodišnja srednja škola		.04
VŠS, VSS i više		.15

Drugi faktor, kojega smo nazvali *individualni i društveni interesi*, definira obrazovanje kao sredstvo razvoja slobodnog i neovisnog pojedinca, uz što se vezuje osiguranje stabilne i zdrave obitelji, ali i razvoj resursa lokalne zajednice i zadovoljavanje općih društvenih interesa te, nešto manje, emancipacija osoba koje pripadaju diskriminiranim skupinama i osiguranje održivog razvoja. Potonje dvije čestice pripadaju i prvom faktoru, što znači da ispitanici, kad je riječ o društvenoj inkluziji i održivom razvoju, tumače zadaće obrazovanja i kao dio ekonomsko-političkih ciljeva, ali i kao dio individualnih i društvenih ciljeva, iako s naglaskom na potonje. Premda se po dobivenim vrijednostima F-omjera mladi znatno ne razlikuju ni na ovom faktoru, indikativno je da u temeljima diferenciranja stoji stupanj njihova obrazovanja. Ispitanici koji drže da obrazovanje treba prvenstveno služiti jačanju neovisnog pojedinca, njegove obitelji i zajednice imaju statistički značajno viši stupanj obrazovanja (više i visoko obrazovanje te četverogodišnja srednja škola). Takvom su shvaćanju iznadprosječno skloni i studenti za razliku od učenika, ali i od zaposlenih i nezaposlenih, te mlade osobe čiji očevi imaju visokoškolsku diplomu za razliku od ispitanika čiji su očevi završili samo osnovnu školu.

Analizom dvaju pitanja o individualnim i društvenim koristima od obrazovanja dobivena su dva para relativno neovisnih faktora koji pojašnjavaju razlike između mladih u shvaćanju zadaća obrazovanja na te dvije razine. Kod oba pitanja identificirane su po dvije podskupine mladih usporedivih obilježja. Na jednoj su strani oni koji zadaće obrazovanja prvenstveno promatraju u sprezi s osiguranjem materijalne strane života i na individualnoj i na društvenoj razini, dok su na drugoj strani oni za koje je obrazovanje prvenstveno sredstvo za osiguranje dobrog života u smislu izgradnje kvalitetnih međuljudskih odnosa promatranih i iz individualne i iz društvene perspektive.

Prethodni nalazi osobito su zanimljivi ima li se na umu da se u Hrvatskoj od početka 1990-ih, kada se odgojno-obrazovni sustav radikalno mijenja kako bi se uskladio s novom društvenom i političkom stvarnošću, rijetko vode rasprave o tome kome ili čemu služi obrazovanje, ali i kome ili čemu bi ono trebalo služiti. To pitanje rijetko postavljaju i inače malobrojni istraživači odgoja i obrazovanja. Cjelovito i kritički orijentirano znanstveno praćenje obrazovnih promjena u Hrvatskoj gotovo da ne postoji, no i tada je fokus na procesu ili rezultatu, a ne na pitanju svrhe zbog koje su te promjene pokrenute. Tako se stječe dojam da se reforme obrazovanja kod nas pokreću bez jasne vizije dugoročnog cilja i više kao odgovor na izravne ili neizravne pritiske interesnih skupina iz zemlje ili pak kao odgovor na pravne ili političke obveze koje Hrvatska ima prema europskim i/ili međunarodnim organizacijama kojih je članica. Potonje se osobito osjetilo od početka 2000-ih kada se Hrvatska počela pripremati za ulazak u EU. U to smo vrijeme sa zaprepaštenjem „otkrili“ da po udjelu visokoobrazovanog stanovništva u ukupnoj populaciji znatno zaostajemo za

razvijenim europskim zemljama. Nekoliko godina nakon pristupanja Bolonjskoj deklaraciji (2001.) naglo se povećao broj studenata, no te promjene nisu bile praćene odgovarajućim infrastrukturnim poboljšanjima. Ograničavanje zapošljavanja i niz drugih propusta, uključujući izdvajanja za visoko obrazovanje ispod razine održivosti, doveli su sektor u ozbiljnu krizu, čime se, dugoročno gledano, ugrozio i demokratski i gospodarski, ali i demografski razvoj i stabilnost zemlje.

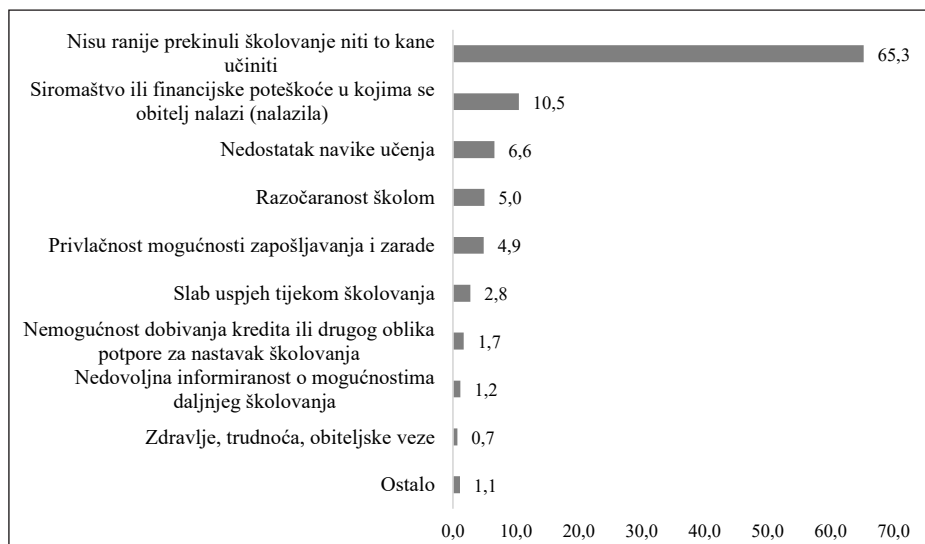
4. Prerano napuštanje škole - izazov poboljšanju obrazovne strukture mladih

Jedan od uzroka niskog udjela visokoobrazovanih u Hrvatskoj trebalo bi tražiti u preranom napuštanju škole razmjerno velikog broja mladih već nakon obveznog obrazovanja, a osobito nakon srednje škole u kojoj ili uopće nisu stekli ili su stekli kvalifikacije koje ih ne čine dovoljno konkurentnima na tržištu radne snage. Hrvatska je jedina članica Europske unije s ispodprosječnim udjelom visokoobrazovanog stanovništva u kojoj pravni propisi, uključujući Ustav, ograničavaju opće i obvezno obrazovanje na samo osam godina školovanja¹⁹. Ona je, što smo prethodno utvrdili u ovom tekstu, i jedna od rijetkih zemalja članica EU u kojoj se za obrazovanje kontinuirano izdvaja znatno manje od EU prosjeka, usprkos prijeko potrebi za jačanjem hrvatskoga društva kao društva znanja, i u kojoj su javna sveučilišta pokušala uvesti školarine na samom početku ekonomske krize, usprkos tome što je kriza najviše pogodila građane i što su roditelji objektivno sve manje bili u mogućnosti investirati u obrazovanje svoje djece.

U vrijeme provođenja ovog istraživanja 35% mladih je ili već bilo izvan obrazovnog sustava ili je imalo namjeru ranije prekinuti školovanje. Na pitanje o razlozima takve odluke (grafikon 5) više od polovice ispitanika je kao razlog navelo siromaštvo, odnosno financijske poteškoće s kojima se susreću njihove obitelji. Preostali dio je izlazak iz odgojno-obrazovnog sustava objasnio neuspjehom i razočaranjem u školu. U potonjoj grupi najviše je onih koji tijekom školovanja nisu stekli naviku učenja i/ili koji su imali loše ocjene (skoro jedna desetina od ukupnog broja ispitanih), dok je udio mladih koji su bili razočarani školom ili su svoje životne prioritete jednostavno promijenili kad im se ukazala prilika za stalno zaposlenje, relativno skroman kad se promatra u hrvatskom kontekstu.

¹⁹ Prema izvještaju Eurydice-a (Facts and Figures) *Compulsory Education in Europe 2013/14*, Hrvatska je jedina zemlja u EU-28 u kojoj je 14. godina života zadnja godina u sustavu obveznog obrazovanja.

Grafikon 5: Razlozi prekida školovanja (%)



S obzirom na to da je za više od polovice mladih u ovoj kategoriji siromaštvo glavni razlog prekida školovanja, zbunjujuće je da ih manje od 2% kao razlog preranog napuštanja škole navodi nemogućnost dobivanja kredita ili nekog drugog oblika potpore za nastavak školovanja. Mirenje s tim sistemskim propustom, koji je u suprotnosti s obvezom demokratske vlasti da osigura pravo na obrazovanje svima pod jednakim uvjetima, navodi na zaključak da mladi koji dolaze iz siromašnijih obitelji ne poznaju dovoljno svoja prava i obveze vlasti u području obrazovanja, zbog čega nesvjesno pridonose fenomenu koji se u kritički teoretičari obrazovanja prepoznaju kao samoispunjavajuće proročanstvo (Willis, 1977; McLaren, 1980; Giroux, 1983; Fordham, Ogbu, 1986; MacLeod, 1987; Ogbu, 1991; McLaren, 1998). Naime, umjesto da od vlasti i javnih institucija traže uspostavu učinkovitih mjera potpore kojima bi kompenzirali financijske poteškoće svojih obitelji i time sebi osigurali nastavak školovanja, oni uzroke preranog napuštanja škole najčešće objašnjavaju ili svojim nedostacima (manjak navike učenja, razočaranost školom i slično) ili nedostacima svojih obitelji (financijske poteškoće i slično). Time aktivno sudjeluju i u svojoj „propasti“ s obzirom na to da podržavaju strategiju okrivljavanja žrtve koja je oblik strukturnog nasilja, a ne individualni nedostatak.

Očekivano, mladi koji su prerano napustili školu ne predstavljaju homogenu podskupinu kad je riječ o uzrocima izlaska iz obrazovnog sustava. Statistički značajne razlike između njih, ali i u odnosu na mlade koji su nastavili školovanje nakon srednjoškolskog obrazovanja, zabilježene su čak na devet obilježja (tablica 8).

Tablica 8: Razlozi prekida školovanja s obzirom na obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	Nisu ranije prekinuli školovanje niti to kane učiniti	Financijske poteškoće	Nedostatak navike učenja	Razočaranost školom
<i>Spol</i>	$\chi^2 = 34,50$			
Ženski	80,2	11,6	4,1	4,1
Muški	69,3	12,6	11,0	7,1
<i>Dob</i>	$\chi^2 = 33,89$			
15-19 godina	81,9	7,2	6,8	4,1
20-24 godine	74,9	11,9	7,6	5,6
25-29 godina	67,8	16,5	8,3	7,4
<i>Socioprofesionalni status</i>	$\chi^2 = 119,78$			
Učenik/ica	84,3	6,2	5,7	3,8
Student/ica	84,4	7,5	5,1	3,0
Nezaposlen/a	58,5	21,3	10,6	9,6
Zaposlen/a	63,6	17,2	10,6	8,6
<i>Stupanj obrazovanja ispitanika</i>	$\chi^2 = 97,59$			
Nezavršena ili završena OŠ	81,6	7,6	6,8	4,0
Trogodišnja strukovna škola	56,8	23,1	9,5	10,6
Četverogodišnja srednja škola	69,9	12,9	10,3	6,8
VŠS, VSS i više	88,2	9,0	0,3	2,4
<i>Stupanj obrazovanja majke</i>	$\chi^2 = 55,78$			
Nezavršena ili završena OŠ	64,4	25,3	4,6	5,7
Trogodišnja strukovna škola	68,8	16,4	7,9	6,8
Četverogodišnja srednja škola	76,4	9,4	8,3	5,9
VŠS, VSS i više	81,7	7,8	6,5	4,0
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>	$\chi^2 = 51,27$			
Nezavršena ili završena OŠ	61,3	23,9	7,7	7,0
Trogodišnja strukovna škola	68,6	16,4	9,5	5,5
Četverogodišnja SS	78,2	10,2	5,8	5,8
VŠS, VSS i više	80,7	6,2	8,1	4,9
<i>Radni status majke</i>	$\chi^2 = 30,06$			
Zaposlena	77,6	9,1	7,5	5,7
Nezaposlena	72,6	16,6	6,6	4,2
Umirovljena	64,2	15,7	10,1	10,1
<i>Radni status oca</i>	$\chi^2 = 31,48$			
Zaposlen	77,9	9,0	8,0	5,2
Nezaposlen	66,5	20,5	5,9	7,1
Umirovljen	72,2	13,4	7,6	6,9
<i>Prosječan prihod po kućanstvu (HRK)</i>	$\chi^2 = 54,60$			
Do 3.000	60,2	27,6	7,1	5,1
3.001 do 5.000	67,4	16,5	8,5	7,6
5.001 do 8.000	74,5	15,2	6,3	4,0
8.001 do 10.000	78,5	8,4	6,2	6,9
10.001 do 15.000	76,2	7,5	10,0	6,2
Preko 15.000	80,3	4,5	11,4	3,8
UKUPNO	74,9	11,9	7,5	5,7

U podskupinu mladih koji nisu ranije prekinuli školovanje niti to namjeravaju učiniti iznad prosjeka ulaze djevojke, i to za čak 10% više od mladića. Isto je s najmlađim ispitanicima, učenicima osnovne škole i visokoobrazovanim mladima, čiji su roditelji također akademski obrazovani. Obitelji ovih mladih značajno se više nalaze u najvišoj dohodovnoj kategoriji, i to za čak 20% više od mladih čija obiteljska primanja iznose do 3.000 HRK.

Podskupina mladih koji su ranije prekinuli školovanje iz pretežno financijskih razloga znatno se razlikuje od prethodne podskupine. Ona podjednako okuplja i djevojke i mladiće, a najviše se odnosi na najstariju dobnu kohortu, nezaposlene, mlade čije majke imaju strukovno, a očevi osnovnoškolsko obrazovanje pri čemu su još i nezaposleni. U ovoj su podskupini nadzastupljeni mladi koji žive u kućanstvima u kojima ukupna primanja ne prelaze 3.000 HRK. Podatak da broj mladih iz takvih obitelji koji napuštaju školu prije stjecanja tržišno konkurentnih kompetencija višestruko premašuje broj mladih čije obitelji imaju mjesečna primanja iznad 15.000 HRK, krajnje je zabrinjavajući. Taj podatak, naime, jasno potvrđuje obrazovanje kao čimbenika reprodukcije i učvršćivanja nejednakosti u hrvatskom društvu, zbog čega uvođenje sustava dostatne potpore siromašnim učenicima kao dio cjelovitih promjena sustava odgoja i obrazovanja, postaje imperativ.

Nedostatak navike učenja kao razlog prekida školovanja relativno podjednako navode mladi u svim dobnim i dohodovnim kategorijama osim, u potonjem slučaju, dvije najviše, a među njima je dva i pol puta više mladića od djevojaka. Taj razlog nešto češće ističu nezaposleni i zaposleni mladi te ispitanici najnižeg stupnja obrazovanja, čiji su roditelji u prosjeku češće nezaposleni i imaju svjedodžbu trogodišnje ili četverogodišnje srednje škole.

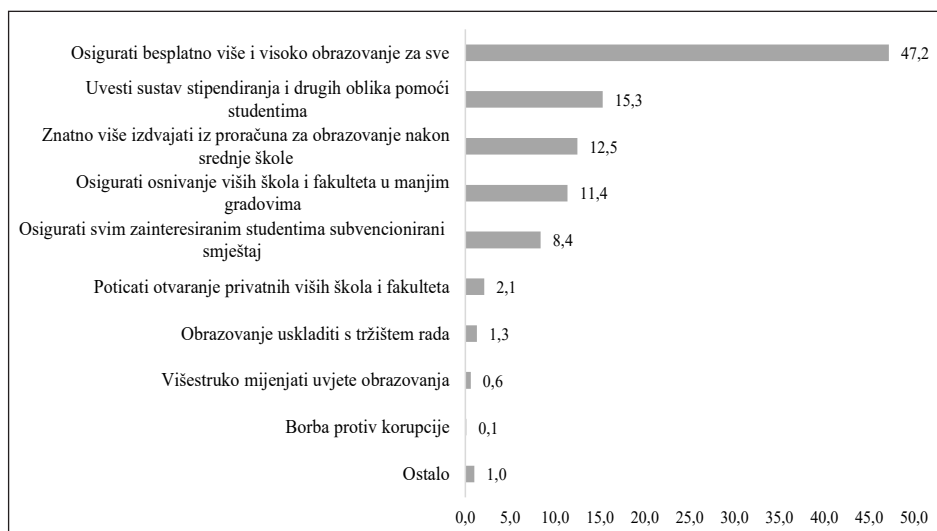
Mladića je više od djevojaka i među onima koji su izgubili ambiciju za stjecanje viših stupnjeva obrazovanja zbog razočaranosti školom. Među njima su češće oni iznad 25. godine života koji su uz to uključeni u tržište rada, a najmanje je onih čiji su roditelji akademski obrazovani. Obiteljska primanja na pokazuju jasan obrazac. Slično je i s radnim statusom roditelja: najmanje je mladih razočaranih školom koji dolaze iz obitelji u kojima su majke nezaposlene, a očevi zaposleni. Majke i očevi današnje generacije mladih u prosjeku imaju srednju školu pa s tim bazičnim znanjima i vještinama mogu pomoći svojoj djeci u učenju više od ranijih generacija roditelja. U skladu s tim, moguće je da nezaposlene majke jednostavno mogu odvojiti više vremena za pomoć svojoj djeci u učenju, zbog čega njihova djeca mogu biti nešto zadovoljnija školom od djece zaposlenih majki. S druge strane, moguće je i da nezaposlenost majke i financijska ograničenja koja za sobom povlači nezaposlenost, dodatno motiviraju djecu za učenje i školski uspjeh, što onda rezultira većim zadovoljstvom školom.

5. Prijedlozi mjera za osiguranje nastavka školovanja i unaprjeđenje kvalitete obrazovanja

Mladi koji prekidaju školovanje bez stjecanja znanja i vještina koje traži visokokonkurentno tržište rada čine, kao što je prethodno naglašeno, posebno ranjivu podskupinu mladih koja je bez kompenzacijskih resursa i kojoj je, stoga, potrebna pomoć društva kako bi se „iščupala“ iz začaranog kruga siromaštva. Učinkovita pomoć podrazumijeva, s jedne strane, donošenje konkretnih mjera fokusiranih na taj dio populacije mladih i, s druge strane, uvođenje sistemskih promjena kojima se općenito podiže kvaliteta obrazovanja. Potonjim se promjenama ne samo potiče mlade da ostanu u sustavu odgoja i obrazovanja do stjecanja kvalifikacija koje će im osigurati zapošljavanje i osamostaljenje, nego i postupno podiže obrazovna struktura stanovništva i zapošljivost mladih, a jedno i drugo su, komparativno gledano, ključni izazovi s kojima se Hrvatska susreće u europskom i globalnom kontekstu. Na tom smo tragu ispitanicima postavili dva povezana pitanja: što bi vlast prvenstveno treba učiniti kako bi što veći broj mladih ostao u sustavu obrazovanja nakon srednje škole te što treba učiniti kako bi se općenito podigla kvaliteta obrazovanja u Hrvatskoj. U prvom pitanju im je bilo ponuđeno šest mjera uz mogućnost nadopune liste, dok je drugo pitanje sadržavalo skale s nizom tvrdnji o potrebnim promjenama.

Na pitanje o zadaćama vlasti u poticanju mladih da nastave školovanje, ispitanici su odgovarali u skladu s njihovim odgovorima o razlozima napuštanja škole (grafikon 6).

Grafikon 6: Percepcija poticajnih mjera za nastavak školovanja nakon srednje škole (%)



Gotovo svi zahtjevi su, izravno ili neizravno, povezani s financiranjem školovanja. Najveći broj ispitanika, njih nešto manje od polovice, traži da se u Hrvatskoj osigura besplatno više i visoko obrazovanje za sve, otprilike sedmina ih zagovara uvođenje sustava odgovarajućeg stipendiranja i drugih oblika pomoći studentima, a nešto manje od toga rješenje vidi u povećanju proračuna za više i visoko obrazovanje. Osim toga, desetina ih traži osnivanje viših škola i fakulteta u manjim gradovima kako bi se smanjili troškovi studentskog života, dok ih nešto manji broj smatra kako bi se svim zainteresiranim studentima trebao osigurati smještaj u domovima ili subvencionirati podstanarstvo.

Budući da je rješavanje problema mladih koji prerano napuštaju školu zbog siromaštva dio akcija koje se i inače poduzimaju u nizu razvijenih zemalja kako bi se poboljšala obrazovna struktura njihova stanovništva, zanimljivo je kako su se ispitanici u najvećem broju opredijelili za jedan prijedlog koji je u današnjim uvjetima, u kojima je stjecanje visokog obrazovanja preduvjet konkurentnosti na tržištu radne snage, i najvažniji. Naime, gotovo polovica ih drži kako hrvatska vlast prvenstveno treba osigurati besplatno više i visoko obrazovanje. To znači ne samo da razumiju važnost obrazovanja u današnjem svijetu, nego i da ne prihvaćaju pretvaranje obrazovanja u privilegiju ovisnu o socioekonomskoj moći pojedinca, čime se velik broj mladih hrvatskih građana osuđuje na zanimanja koja traže niže razine stručne spreme.

Da je pitanje opće dostupnosti obrazovanja za mlade ključno, potvrđuju i drugi odgovori za koje se opredijelilo od sedmine do desetine ispitanika, uključujući uvođenje sustava stipendiranja i drugih oblika potpore studentima te povećanje izdvajanja za tercijarno obrazovanje i njegovu decentralizaciju. Međutim, indikativno je da ih svega 2% misli kako bi veći broj privatnih viših škola i fakulteta povoljno utjecao na broj srednjoškolaca koji nastavljaju obrazovanje na višim razinama te da ih samo jedan od osamdeset misli kako bi u tu svrhu trebalo obrazovanje bolje povezati s tržištem rada i temeljito ga mijenjati u svim njegovim komponentama. Konačno, tek ih nekolicina povezuje podizanje kvalitete obrazovanja s borbom protiv korupcije, što u društvu u kojemu su slučajevi korupcije razmjerno često u žiži javnosti, iznenađuje.

Mladi se, kada je riječ o prijedlogu poticajnih mjera za nastavak školovanja nakon srednje škole, relativno malo razlikuju (tablica 9).

Najmlađi ispitanici nešto više naginju besplatnom višem i visokom obrazovanju, dok stariji češće zagovaraju veća izdvajanja iz proračuna za tercijarno obrazovanje te uvođenje sustava odgovarajućeg stipendiranja i drugih oblika potpore studentima. Kad je riječ o razlikama u odnosu na socioprofesionalni status, zanimljiv je podatak da studenti rjeđe zagovaraju besplatno obrazovanje od učenika i nezaposlenih te da su studenti i zaposleni skloniji stipendiranju od drugih podskupina. Pri tome se pokazalo da se zahtjev za besplatnim obrazovanjem smanjuje, a zahtjev za uvođenjem primjerenijih stipendija povećava sa stupnjem obrazovanja ispitanika. Treba još reći da su besplatnom obrazovanju skloniji žitelji Dalmacije, Zagreba i Sjeverne Hrvatske, dok se mladi iz Istre i Primorja više okreću stipendiranju, a oni iz Istočne

Hrvatske traže veća izdvajanja iz proračuna. Što se razlika po spolu tiče, pokazalo se da mladići češće od djevojaka traže besplatno obrazovanje, ali i decentralizaciju u visokom obrazovanju otvaranjem viših škola i fakulteta u manjim gradovima, dok su djevojke sklonije stvaranju sustava odgovarajućeg stipendiranja i osiguranju smještaja u studentskim domovima svim potrebitim studentima.

Tablica 9: Percepcija poticajnih mjera za nastavak školovanja nakon srednje škole s obzirom na obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	Osigurati besplatno visoko obrazovanje za sve	Uvesti sustav stipendiranja i drugih pomoći studentima	Znatno više izdvajati iz proračuna za obrazovanje nakon srednje škole	Osigurati osnivanje viših škola i fakulteta u manjim gradovima	Osigurati svim zainteresiranim studentima subvencionirani smještaj
<i>Dob</i>	$\chi^2 = 31,55$				
15-19	57,0	12,2	9,8	12,2	8,9
20-24	44,4	18,1	15,4	11,4	10,7
25-29	47,9	18,0	14,4	12,6	7,2
<i>Stupanj obrazovanja ispitanika</i>	$\chi^2 = 37,25$				
Nezavršena ili završena OŠ	56,8	12,1	9,6	12,3	9,2
Trogodišnja strukovna škola	52,6	13,2	12,7	14,9	6,6
Četverogodišnja SS	47,0	17,2	15,1	12,0	8,7
VŠS, VSS i više	43,2	23,2	14,5	10,3	8,7
<i>Socioprofesionalni status</i>	$\chi^2 = 39,60$				
Učenik/ica	57,1	12,1	9,6	12,3	9,0
Student/ica	43,2	20,4	16,2	9,8	10,4
Nezaposlen/a	50,1	14,3	16,3	12,3	6,9
Zaposlen/a	49,2	17,1	11,4	13,7	8,6
UKUPNO	49,8	16,1	13,2	12,0	8,8

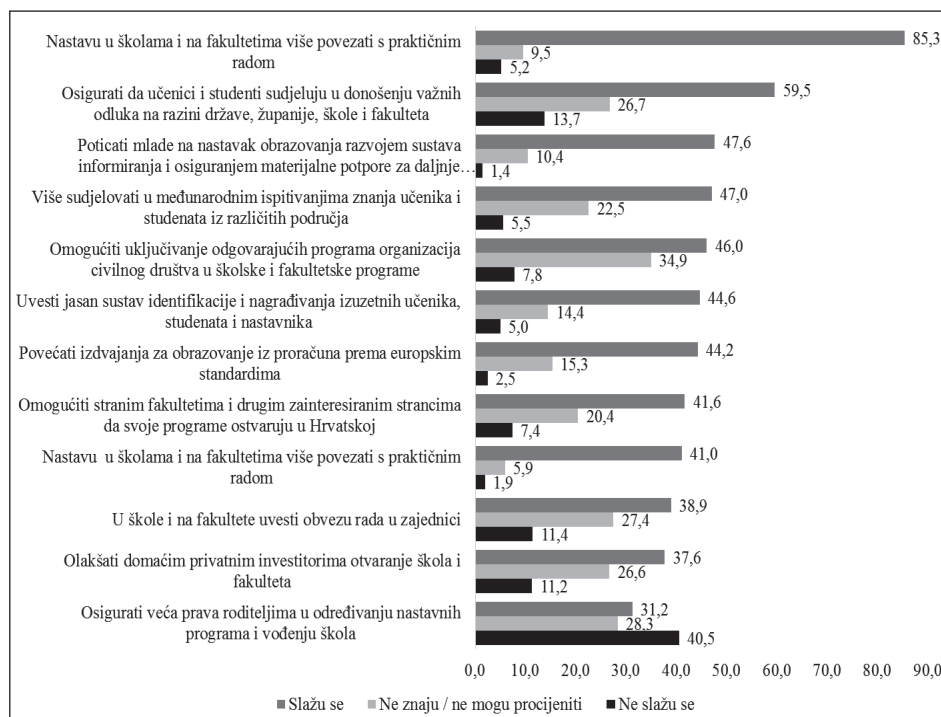
Dostupnost višeg i visokog obrazovanja je, kao što je prethodno naglašeno, u fokusu interesa mladih kad je riječ o poticajnim mjerama za nastavak školovanja. Međutim, ako se priklonimo shvaćanju da razvoj suvremenih društava ovisi o konkurentnosti, konkurentnost o ljudskim potencijalima, a potencijali o odgovarajućoj, a to znači visokokonkurentnoj obrazovanosti stanovništva, onda osiguranje dostupnosti višeg i visokog obrazovanja za sve samo po sebi danas više nije dovoljno. Jednaku pozornost treba posvetiti kvaliteti obrazovanja mjerenoj ishodima ili postignućima pojedinca u obrazovanju. Međutim, na pitanja što određuje kvalitetu obrazovanja i kako se ona promiče, nema jedinstvenog odgovora ni među stručnja-

cima ni među *policy-makerima*, no sve se više prihvaća teza da kvaliteta ovisi o nizu institucionalnih, izvaninstitucionalnih i kontekstualnih čimbenika koji ne moraju djelovati homogeno (Spajić Vrkaš, 2013).

U Hrvatskoj se posljednjih nekoliko godina sve više govori o unaprjeđenju kvalitete obrazovanja, no nije uvijek jasno što se pod tim podrazumijeva, budući da se u stručnom i javnom diskursu osiguranje kvalitete u obrazovanju često objašnjava u terminima kontrole kvalitete. No još je veći problem što se promjene u području obrazovanja, pa tako i one vezane za unaprjeđenje kvalitete tog područja, nerijetko pokreću ishitreno, bez utemeljenja u empirijskim podacima i bez empirijskih provjera čak i tamo gdje već postoji respektabilan fundus znanstvenih spoznaja. Zbog toga se nerijetko stječe dojam da se stalno vrtimo u krugu i da se promjene u obrazovanju periodično najavljuju zbog dnevno političkih interesa, a ne kako bi se i njima osigurala kvaliteta.

Imajući na umu te nedostatke, u ovom smo istraživanju mladima ponudili 12 skala s tvrdnjama o pravicima mogućih promjena radi unaprjeđenja kvalitete obrazovanja na kojima su oni trebali označiti koliko se s pojedinom tvrdnjom slažu ili ne slažu.

Grafikon 7: Percepcija poticajnih mjera za podizanje kvalitete obrazovanja (%)



Prema distribuciji odgovora proizlazi da gotovo devet od deset ispitanika kvalitetno obrazovanje povezuje prvenstveno s pripremom za život i stjecanjem konkurentnih *know-how* kompetencija, što uključuje zahtjev za povezivanjem nastave u školama i fakultetima s praktičnim radom te prilagodbu svih razina i oblika obrazovanja potrebama svakodnevnog života. Iako su te promjene temeljne, one ne moraju biti i učinkovite ako obrazovni ishodi nisu podvrgnuti kontinuiranom vrednovanju, ako svi relevantni akteri obrazovanja ne sudjeluju u odlučivanju, ako se zanemari civilna misija škole i fakulteta i ako se za učenje ne iskoriste svi resursi koji postoje i izvan sustava formalnog obrazovanja. Ohrabrujuće je da su mladi prepoznali važnost svih tih dimenzija za unaprjeđenje kvalitete obrazovanja i da one po učestalosti biranja čine drugu skupinu njihovih prijedloga. Između 55% i 70% ih, naime, predlaže da hrvatski učenici i studenti više sudjeluju u međunarodnim ispitivanjima znanja i procesima odlučivanja od institucionalne i lokalne do državne razine, da rad u zajednici i za zajednicu postane dio redovite nastave te da se programi organizacija civilnog društva više integriraju u formalni sustav obrazovanja. U trećoj se skupini nalaze prijedlozi za unaprjeđenje kvalitete obrazovanja koje podržava oko dvije petine ispitanika, a uključuju poticanje mladih na nastavak školovanja razvojem sustava informiranja o mogućnostima daljnjeg školovanja i osiguranjem materijalne potpore učenicima i studentima, uvođenje sustava identificiranja i nagrađivanja najuspješnijih učenika, studenata i nastavnika te povećanje izdvajanja iz proračuna za obrazovanje prema europskim standardima, ali i otvaranje hrvatskog obrazovnog sustava za programe stranih fakulteta i drugih zainteresiranih subjekata. Posljednju skupinu čine dva prijedloga s kojima se „slaže“ i „u potpunosti slaže“ oko trećine ispitanika. Oni drže kako će se kvaliteta obrazovanja u Hrvatskoj poboljšati ako se domaćim privatnim investitorima olakša otvaranja škola i fakulteta i ako se osigura da roditelji imaju veći utjecaj na određivanje sadržaja nastavnih programa i vođenje škola.

Navedene četiri skupine odgovora svedene su na tri kada su podaci podvrgnuti postupku faktorske analize. Tom su analizom, naime, izlučene tri latentne dimenzije koje objašnjavaju polovicu ukupne varijance (50,34%), što znači da relativno slabo strukturiraju ukupnu varijabilnost odgovora ispitanika na pitanje o načinima unaprjeđenja kvalitete obrazovanja (tablica 10). Rezultati analize varijance su pak pokazali kako se mladi u svojim izborima međusobno znatno razlikuju (tablica 11).

Prvi faktor koji smo nazvali *modernizacija* okupio je čestice koje se odnose na sistemske promjene. Riječ je prvenstveno o povezivanju nastave s praktičnim radom, ali i o poticanju mladih na nastavak školovanja razvojem sustava informiranja i osiguranjem materijalne potpore učenicima i studentima. Dio sustavnog pristupa promjenama su i zahtjevi da se izdvajanja za obrazovanje povećaju u skladu s europskim standardima, da se hrvatski učenici i studenti više uključuju u međunarodna

ispitivanja znanja te da se bolje identificiraju i nagrađuju izvrsni, da se nastavne teme više povezuju sa svakodnevnim životom i da se u škole uvede obveza rada u zajednici. Rezultati analize varijance sugeriraju da je zahtjev za sistemskom modernizacijom kao preduvjetom unaprjeđenja kvalitete obrazovanja prvenstveno povezan s duljim obrazovnim iskustvom. Konkretnije, tome su skloniji ispitanici s višim obrazovanjem, za razliku od ispitanika koji su završili samo srednju ili osnovnu školu, studenti u odnosu na sve ostale podskupine, ali i zaposleni u odnosu na učenike te, očekivano, starija podskupina mladih. Osvremenjivanju sustava statistički su značajno sklonije djevojke, kao i ispitanici obrazovnijih majki i očeva, te mladi iz Istre i Primorja i Dalmacije za razliku od žitelja Istočne Hrvatske.

Tablica 10: Faktorska struktura percepcije poticajnih mjera za podizanje kvalitete obrazovanja

Prijedlozi za unaprjeđenje obrazovanja	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Nastavu u školama i na fakultetima više povezati s praktičnom radom	.734		
Poticati mlade na nastavak obrazovanja razvojem sustava informiranja i osiguranjem materijalne potpore za daljnje školovanje	.680		
Povećati izdvajanja za obrazovanje iz proračuna prema europskim standardima	.546		.509
Više sudjelovati u međunarodnim ispitivanjima znanja učenika i studenata iz različitih područja	.538		
Uvesti jasan sustava identifikacije i nagrađivanja izuzetnih učenika i nastavnika	.525		.450
Nastavne teme u školama i fakultetima više prilagoditi potrebama svakodnevnog života	.524	.393	
U škole i na fakultete uvesti obvezu rada u zajednici	.481	.323	
Osigurati veća prava roditeljima u određivanju nastavnih programa i vođenju škola		.794	
Osigurati da učenici i studenti sudjeluju u donošenju važnih odluka na razini države, županija, škole i fakulteta		.634	
Omogućiti uključivanje odgovarajućih programa organizacija civilnog društva u školske i fakultetske programe		.566	
Omogućiti stranim fakultetima i drugim zainteresiranim strancima da svoje programe ostvaruju u Hrvatskoj			.745
Olakšati domaćim i stranim investitorima otvaranje škola i fakulteta		.308	.741
<i>% zajedničke varijance</i>	<i>20,99</i>	<i>14,87</i>	<i>14,48</i>

Tablica 11: Percepcija poticajnih mjera za podizanje kvalitete obrazovanja s obzirom na obilježja ispitanika

Obilježja ispitanika	Modernizacija	Participacija
<i>Spol</i>	<i>t-omjer = 6,06</i>	
Ženski	.15	
Muški	-.10	
<i>Dob</i>	<i>F-omjer = 14,31</i>	<i>F-omjer = 9,40</i>
15-19 godina	-.18	.15
20-24 godine	.10	-.09
25-29 godina	.08	-.05
<i>Regija</i>		<i>F-omjer = 10,73</i>
Sjeverna Hrvatska		.09
Središnja Hrvatska		-.07
Istra i Primorje		-.12
Istočna Hrvatska		-.17
Dalmacija		.03
Grad Zagreb		-.30
<i>Rezidencijalni status</i>		<i>F-omjer = 13,56</i>
Zagreb		-.27
Regionalni centar		-.28
Ostali gradovi		-.01
Selo		.11
<i>Socioprofesionalni status ispitanika</i>	<i>F-omjer = 15,90</i>	<i>F-omjer = 17,23</i>
Učenik/ica	-.18	.13
Student/ica	.22	-.21
Nezaposlen/a	-.06	.19
Zaposlen/a	.02	-.03
<i>Stupanj obrazovanja ispitanika</i>	<i>F-omjer = 28,58</i>	<i>F-omjer = 13,52</i>
Nezavršena ili završena OŠ	-.20	.16
Trogodišnja strukovna škola	-.25	.20
Četverogodišnja srednja škola	.11	-.09
VŠS, VSS i više	.34	-.18
<i>Stupanj obrazovanja majke</i>	<i>F-omjer = 6,03</i>	<i>F-omjer = 11,08</i>
Nezavršena ili završena OŠ	-.11	.22
Trogodišnja strukovna škola	-.09	.09
Četverogodišnja srednja škola	.07	-.05
VŠS, VSS i više	.14	-.18
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>		<i>F-omjer = 10,90</i>
Nezavršena ili završena OŠ		.22
Trogodišnja strukovna škola		.08
Četverogodišnja srednja škola		.02
VŠS, VSS i više		-.20
<i>Prosječan prihod po kućanstvu (HRK)</i>		<i>F-omjer = 5,58</i>
Do 3.000		.21
3.001 do 5.000		.16
5.001 do 8.000		.02
8.001 do 10.000		-.11
10.001 do 15.000		-.13
Preko 15.000		-.19

Drugi faktor, *participacija*, sadrži čestice koje se tiču promjena u upravljanju obrazovanjem na institucionalnoj i sistemskoj razini. Uključeni prijedlozi se odnose na stvaranje uvjeta za sudjelovanje u donošenju odluka svih relevantnih aktera obrazovanja pri čemu je prvenstveno riječ o zahtjevu za osiguranjem većih prava roditeljima u određivanju nastavnih programa i vođenju škole u skladu s međunarodnim standardima prava na obrazovanje. S tim je povezan zahtjev za sudjelovanjem učenika i studenata u odlučivanju o obrazovanju na svim razinama, kao i zahtjev za uključivanjem odgovarajućih organizacija civilnog društva u realizaciju nastave. Stavovi mladih s tim u vezi u skladu su s novijim analitičkim uvidima na osnovi kojih se zagovara inkluzivna participacija u odlučivanju, pa se osobito sudjelovanje roditelja i učenika u odlučivanju dovodi u vezu s unaprjeđenjem kvalitete nastave i osiguranjem relevantnih ishoda učenja (Spajić Vrkaš, 2013). Za razliku od sistemske modernizacije koju zagovaraju ispitanici s akademskom razinom obrazovanja, zahtjev za proširenjem participacije u odlučivanju na sve relevantne aktere povezan je s kraćim obrazovnim iskustvom. Tome su statistički značajno manje skloni studenti i ispitanici s višim obrazovanjem u odnosu na ostale socioprofesionalne i obrazovne podskupine. Među onima koji podupiru tu ideju nalaze se mlađi ispitanici, te mladi iz Zagreba i regionalnih centara u odnosu na žitelje sela, ispitanici iz Sjeverne i Istočne Hrvatske i Dalmacije za razliku od ispitanika iz Zagreba, te ispitanici čiji roditelji imaju niži stupanj obrazovanja, kao i mladi koji žive u kućanstvima s nižim raspoloživim dohodovima.

Treći faktor, *privatizacija*, je donekle rezidualne naravi jer okuplja samo dvije čestice. Jedna se odnosi na otvaranje sustava obrazovanja stranim institucijama, odnosno na tzv. uvoz obrazovnih usluga koje se nude na međunarodnom tržištu, dok se drugom više promiče javno-privatno partnerstvo, odnosno otvaranje odgojno-obrazovnog sustava domaćim privatnim investitorima. Iako privatizaciju kao model unaprjeđenja kvalitete obrazovanja svi mladi ne prihvaćaju jednako, vrijednosti F-omjera govore u prilog relativno slaboj diferencijaciji među njima.

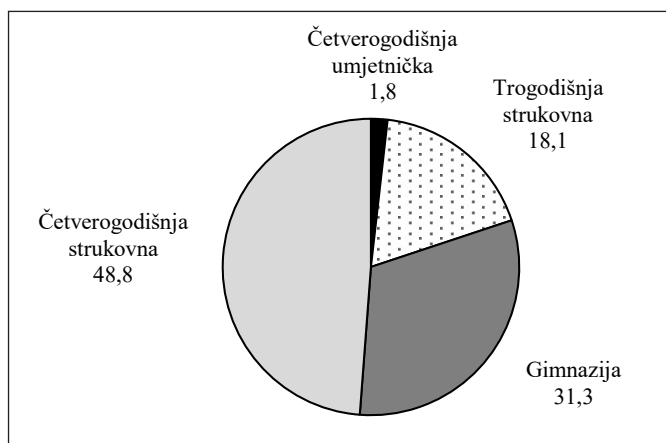
6. Posebnosti učeničke populacije

Diferenciranje među učenicima počinje tijekom njihova osnovnoškolskog obrazovanja, a dolaskom u srednju školu razlike u socijalnom statusu, ali i u znanju, vještinama i aspiracijama postaju izraženije. Izbor srednje škole najčešće određuje i daljnje školovanje. Za razliku od onih koji biraju četverogodišnje srednjoškolske programe, mladi koji ulaze u trogodišnje strukovne škole ranije izlaze iz odgojno-obrazovnog sustava, ranije se zapošljavaju i ranije postaju financijski neovisni o roditeljima. S druge strane, mladi koji se dulje obrazuju izlaze iz sustava s konkurentnijim znanjima i vještinama, što im omogućuje da se zaposle na prestižnijim i bolje

plaćenim poslovima. Na tom smo tragu u ovom dijelu istraživanja nastojali utvrditi neka strukturna obilježja učeničke populacije, uključujući njihovu distribuciju prema vrsti srednje škole koju pohađaju i razlozima odabira škole, kao i njihove planove po završetku srednje škole.

Od 511 učenika koliko ih je sudjelovalo u istraživanju (25,8% u ukupnom uzorku), otprilike je svaki drugi u vrijeme provođenja istraživanja pohađao četverogodišnju srednju školu, trećina ih je bila u gimnaziji, nešto manje od petine pohađalo je trogodišnju srednju strukovnu školu, a tek je nekolicina bila uključena u neki od programa četverogodišnjih umjetničkih škola (grafikon 8).

Grafikon 8: Distribucija učenika prema vrsti srednje škole koju pohađaju (%)



Vrsta škole koju učenici pohađaju varira u odnosu na spol, stupanj obrazovanja oba roditelja i radni status majke (tablica 12).

Spol se pokazao relevantnim faktorom u izboru srednje škole. U trogodišnjim srednjim strukovnim školama dvostruko je više učenika nego učenica, dok je u gimnazijama statistički značajno veći broj učenika. Između obrazovanja roditelja i obrazovanja njihove djece razlike su minimalne: djeca roditelja koji imaju završenu osnovnu ili trogodišnju srednju strukovnu školu, za razliku od onih čiji roditelji posjeduju akademski stupanj obrazovanja, iznadprosječno su zastupljena u trogodišnjim i četverogodišnjim srednjim školama, dok su djeca roditelja sa završenom višom školom ili fakultetom iznadprosječno zastupljena u gimnazijama. Drugim riječima, što roditelji imaju viši stupanj obrazovanja, to je vjerojatnije da će njihova djeca pohađati gimnaziju, djeca roditelja sa završenom osnovnom školom u pravilu će upisati trogodišnju strukovnu školu, dok djeca roditelja koji imaju završenu trogodišnju strukovnu školu će se naći ili u trogodišnjoj ili u četverogodišnjoj srednjoj školi. Ti

podaci potvrđuju već uočene obrasce reprodukcije nejednakosti u obrazovanju²⁰ i traže kritičko preispitivanje provedbe načela prava na obrazovanje u Hrvatskoj.

Tablica 12: Vrsta srednje škole koju učenici pohađaju s obzirom na njihova obilježja (%)

Obilježja ispitanika	Trogodišnja strukovna škola	Četverogodišnja strukovna škola	Gimnazija
<i>Spol</i>	$\chi^2 = 17,66$		
Ženski	11,8	50,2	38,0
Muški	24,8	49,6	25,6
<i>Stupanj obrazovanja majke</i>	$\chi^2 = 42,76$		
Nezavršena ili završena OŠ	47,6	45,9	6,6
Trogodišnja strukovna škola	31,6	55,8	12,6
Četverogodišnja srednja škola	9,6	57,9	32,5
VŠS, VSS i više	7,9	29,8	62,3
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>	$\chi^2 = 88,28$		
Nezavršena ili završena OŠ	39,5	48,8	11,6
Trogodišnja strukovna škola	29,3	54,4	16,3
Četverogodišnja SS	11,9	53,9	34,2
VŠS, VSS i više	5,4	30,1	64,5
<i>Radni status majke</i>	$\chi^2 = 21,99$		
Zaposlena	16,9	44,5	38,6
Nezaposlena	22,4	58,5	19,0
Umirovljena	21,7	65,2	13,0
UKUPNO	18,4	49,6	32,0

Zanimljiva je i povezanost radnog statusa majke i izbora srednje škole. Trogodišnje strukovne škole u najmanjoj mjeri biraju mladi zaposlenih majki, četverogodišnje srednjoškolske programe u prosjeku najčešće upisuju mladi čije su majke umirovljene, a majke polaznika gimnazija najčešće su zaposlene. Ti nalazi potvrđuju važnost komponente 'sigurnosti' u izboru obrazovanja, osobito aktivne potpore koju roditelji pružaju djeci u njihovim nastojanjima za stjecanjem višeg i visokog obrazovanja. Primjerice, zaposlenost majke predstavlja određeno financijsko jamstvo djetetu tijekom daljnjeg školovanja.

Međutim, izbor škole nije uvijek rezultat slobodnog izbora pojedinca. Osim čimbenika vezanih uz neke osobine ličnosti, uspjeh tijekom osnovne škole, obrazovne i profesionalne aspiracije, te utjecaj roditelja, vršnjačkih skupina i medija, izbor dijelom determinira i udaljenost škole od mjesta stanovanja. Manje od polovice ispitanih učenika (46,2%) pohađalo je školu u mjestu u kojemu žive, polovica ih je svakodnevno putovala do škole, a 3,9% ih je u mjestu školovanja imalo smještaj.

²⁰ Navedena je tema detaljnije obrađena u poglavlju *Obiteljske okolnosti mladih*.

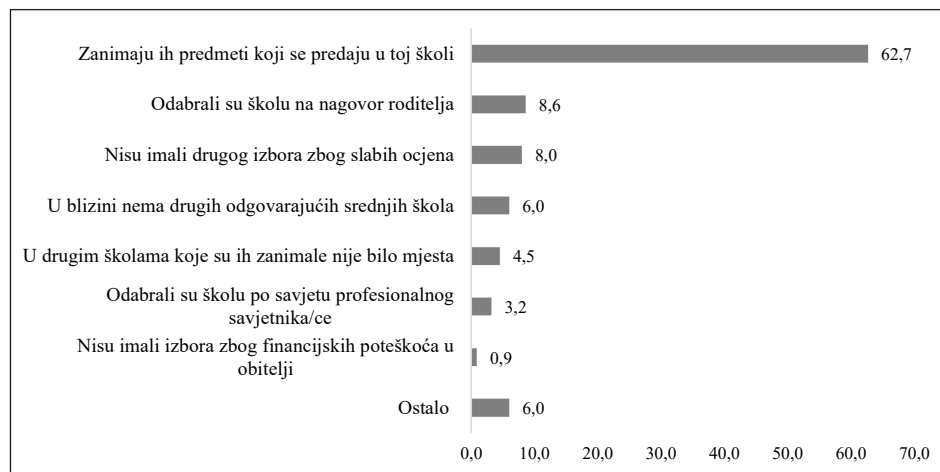
Sasvim očekivano, učenici iz Zagreba, regionalnih centara i manjih gradova iznadprosječno su uživali pogodnosti školovanja u mjestu stanovanja, za razliku od učenika sa sela, koji u izrazito velikom broju putuju do škole (tablica 13). Znakovito je i da je najveći dio mladih koji školu pohađaju u mjestu prebivanja odabrao gimnazijske programe, dok je najviše učenika koji svakodnevno putuju među polaznicima trogodišnjih srednjih škola. Podaci o povezanosti obrazovanja roditelja i putovanja do škole potvrđuju koncentraciju visokoobrazovanih u urbanim centrima. Učenici čiji roditelji imaju više obrazovanje iznadprosječno su zastupljeni među ispitanicima koji se školuju u mjestu stanovanja, za razliku od djece roditelja sa završenom osnovnom školom ili trogodišnjom strukovnom školom koji češće putuju do škole.

Tablica 13: Udaljenost škole od mjesta stanovanja s obzirom na obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	Škola je u mjestu prebivanja	Škola je u drugom mjestu u koje učenici svakodnevno putuju
<i>Rezidencijalni status</i>	$\chi^2 = 193,64$	
Zagreb	80,7	19,3
Regionalni centar	75,5	24,5
Ostali gradovi	71,8	28,2
Selo	11,7	88,3
<i>Regija</i>	$\chi^2 = 55,99$	
Sjeverna Hrvatska	29,5	70,5
Središnja Hrvatska	42,5	57,5
Istra i Primorje	63,3	36,7
Istočna Hrvatska	43,9	56,1
Dalmacija	55,0	45,0
Grad Zagreb	82,8	17,2
<i>Vrsta škole</i>	$\chi^2 = 24,36$	
Trogodišnja strukovna	34,8	65,2
Četverogodišnja strukovna	43,3	56,7
Gimnazija	63,9	36,1
<i>Stupanj obrazovanja majke</i>	$\chi^2 = 30,60$	
Nezavršena ili završena OŠ	24,6	75,4
Trogodišnja strukovna škola	37,5	62,5
Četverogodišnja srednja škola	49,0	51,0
VŠS, VSS i više	65,3	34,7
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>	$\chi^2 = 25,19$	
Nezavršena ili završena OŠ	35,7	64,3
Trogodišnja strukovna škola	34,3	65,7
Četverogodišnja SS	52,6	47,4
VŠS, VSS i više	64,9	35,1
UKUPNO	47,4	52,6

Među najzanimljivijim podacima o učeničkoj populaciji iz ovog istraživanja su oni o razlozima odabira škole koju pohađaju (grafikon 9).

Grafikon 9: Glavni razlog pohađanja odabrane škole (%)



Podatak da gotovo dvije trećine učenika upisuje srednju školu jer ih zanimaju predmeti koji se u toj školi predaju, ohrabruje. S druge strane, manje od desetine učenika je upisalo određenu srednju školu ili na nagovor roditelja ili zato što zbog loših ocjena nisu imali drugog izbora. Preostale razloge, uključujući ograničenost izbora škole u blizini mjesta stanovanja i ograničenost upisnih kvota, navelo je manje od 5% ispitanika, a tek ih je nekoliko potvrdilo da su u izboru bili ograničeni zbog financijskih poteškoća njihovih obitelji. Ovi nalazi nisu zanimljivi samo zbog znanstvenih razloga, nego i zato što mogu, i morali bi, poslužiti pri oblikovanju obrazovnih i strategija za profesionalno usmjeravanje. Generalno gledano, profesionalno usmjeravanje u Hrvatskoj je tek 'u povojima' jer je još uvijek većini učenika dostupno tek putem centara za profesionalno usmjeravanje u sklopu Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, iako od 2015. godine postoji *Strategija cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja i razvoja karijere u Republici Hrvatskoj 2016.-2020.*

Učenici su se pokazali relativno homogenima u pogledu izbora srednje škole. Statistički značajne razlike između njih utvrđene su samo za tri obilježja (tablica 14).

Kada je riječ o regionalnoj pripadnosti, osobni interes dominira među učenicima iz Istre i Primorja te iz Sjeverne i Srednje Hrvatske, za razliku od učenika iz Zagreba gdje je, u odnosu na druge regije, presudan školski uspjeh, odnosno neuspjeh. Nagovor roditelja u izboru škole statistički je značajno prisutniji u Dalmaciji nego u Istri i Primorju i Sjevernoj Hrvatskoj, dok je donošenje odluke o daljnjem školovanju uvjetovano činjenicom da u blizini nema odgovarajuće škole karakteristično za ispitanike iz Istočne Slavonije.

Tablica 14: Glavni razlog pohađanja odabrane škole s obzirom na obilježja ispitanika (%)

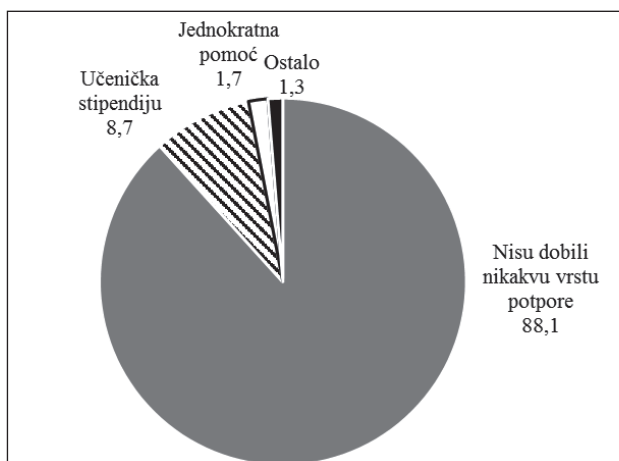
Obilježja ispitanika	Zanimaju ih predmeti koji se predaju u toj školi	Odabrali su školu na nagovor roditelja	U blizini nema drugih odgovarajućih škola	Nisu imali drugog izbora zbog loših ocjena
<i>Regija</i>	$\chi^2 = 43,46$			
Sjeverna Hrvatska	76,1	6,5	8,0	9,4
Središnja Hrvatska	76,7	9,3	0	14,0
Istra i Primorje	78,0	2,4	2,4	17,1
Istočna Hrvatska	66,4	10,0	12,7	10,9
Dalmacija	67,8	15,6	4,4	12,2
Grad Zagreb	51,1	10,6	2,1	36,2
<i>Rezidencijalni status</i>	$\chi^2 = 37,95$			
Zagreb	47,8	10,9	2,2	39,1
Regionalni centar	63,4	19,5	0	17,1
Ostali gradovi	72,3	9,0	7,2	11,4
Selo	74,5	7,7	7,7	10,1
<i>Vrsta škole</i>	$\chi^2 = 27,71$			
Trogodišnja strukovna	61,0	6,1	2,4	30,5
Četverogodišnja strukovna	71,3	8,3	7,4	13,0
Gimnazija	72,5	13,4	7,0	7,0
UKUPNO	69,9	9,4	6,6	14,1

Zbunjujući je podatak da je statistički značajno više učenika sa sela odabralo školu koja ih zanima, nego onih iz Zagreba i regionalnih centara, u kojima je pak značajno više učenika kod kojih je odabir škole bio uvjetovan školskim uspjehom. Analiza povezanosti razloga izbora srednje škole i vrste škole koju učenici pohađaju otkriva da je čak trećina učenika trogodišnjih srednjih strukovnih škola bila primorana upisati takve programe zbog slabih ocjena s kojima su došli iz osnovne škole. Zanimljivo je da ih je vrlo mali broj kao razlog upisa naveo nepostojanje drugih odgovarajućih škola u blizini mjesta stanovanja. Jednako je zanimljivo da je svaki četrnaesti gimnazijalac potvrdio kako je tu školu upisao zbog niskih ocjena, kao i da je u toj podskupini učenika bilo najviše onih koji su školu odabrali na nagovor roditelja.

Već nekoliko puta naglašavana važnost financijske komponente u školovanju mladih detaljnije je analizirana u poglavlju *Obiteljske okolnosti mladih*, a jedan od upečatljivih podataka odnosi se na čak četvrtinu učenika koji žive u obiteljima čija mjesečna primanja ne prelaze 5.000 HRK, dok članovi obitelji gotovo dvije trećine

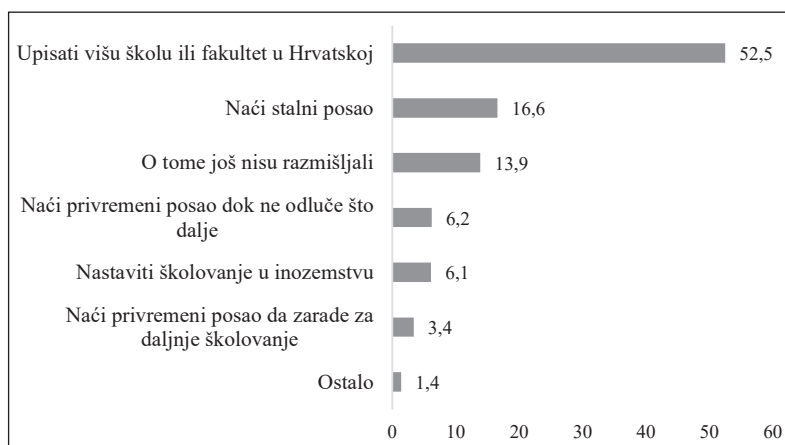
učenika mjesečno po članu obitelji imaju na raspolaganju do 2.000 HRK. Stoga iznenađuje da je tek nešto više od desetine učenika tijekom školovanja primilo neki oblik financijske potpore (grafikon 10). Budući da je uzorak učenika koji su primali financijsku potporu tijekom školovanja vrlo mali, nije bilo moguće izvršiti statističku analizu koja bi ukazivala na diskriminativne elemente u populaciji učenika-pri-matelja potpore.

Grafikon 10: Potpora tijekom školovanja (%)



Posljednji pokazatelj u analizi populacije učenika tiče se njihovih planova nakon završetka srednje škole (grafikon 11).

Grafikon 11: Planovi nakon završetka srednje škole (%)



Indikativno je kako otprilike sedmina učenika još nije razmišljala o tome što će nakon završetka srednje škole. S druge strane, oko tri petine ih je nakon srednje škole planiralo upisati višu školu ili fakultet, pri čemu se većina namjeravala upisati na neku od institucija višeg i visokog obrazovanja u zemlji, dok ih je 6% izrazilo želju za nastavkom obrazovanja na nekom stranom sveučilištu. Istovremeno, oko šestine je namjeravalo nakon srednje škole potražiti stalni posao, a svaki deseti je planirao potražiti privremeni posao dok ne odluči što dalje ili dok osobno ne zaradi za nastavak školovanja.

Planovi o nastavku školovanja ovise o spolu, regionalnoj pripadnosti, vrsti škole koju učenici pohađaju te stupnju obrazovanja majke i oca (tablica 15).

Tablica 15: Planovi nakon završetka srednje škole s obzirom na obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	O tome još nisu razmišljali	Upisati višu školu ili fakultet u Hrvatskoj	Nastaviti školovanje u inozemstvu	Naći privremeni posao dok ne odluče što žele	Naći stalni posao
<i>Spol</i>	$\chi^2 = 49,02$				
Ženski	9,2	62,2	8,8	7,6	12,2
Muški	19,2	48,6	4,1	5,7	22,4
<i>Regija</i>	$\chi^2 = 48,88$				
Sjeverna Hrvatska	13,1	59,3	6,9	6,2	14,5
Središnja Hrvatska	22,0	43,9	0	7,3	26,8
Istra i Primorje	5,9	52,9	19,6	7,8	13,7
Istočna Hrvatska	22,6	42,5	2,8	5,7	26,4
Dalmacija	12,0	63,0	7,6	4,3	13,0
Grad Zagreb	10,9	65,5	1,8	9,1	12,7
<i>Vrsta škole</i>	$\chi^2 = 113,34$				
Trogodišnja strukovna	24,7	15,3	3,5	12,9	43,5
Četverogodišnja strukovna	17,6	54,9	4,7	7,3	15,5
Gimnazija	5,7	77,2	8,9	1,9	6,3
<i>Stupanj obrazovanja majke</i>	$\chi^2 = 73,86$				
Nezavršena ili završena OŠ	20,0	28,3	6,7	16,7	28,3
Trogodišnja strukovna škola	18,4	36,8	1,1	11,5	32,2
Četverogodišnja SS	12,4	68,0	4,6	3,6	11,3
VŠS, VSS i više	12,3	62,3	12,3	3,5	9,6
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>	$\chi^2 = 64,23$				
Nezavršena ili završena OŠ	15,0	32,5	2,5	17,5	32,5
Trogodišnja strukovna škola	20,6	41,8	2,1	12,1	23,4
Četverogodišnja SS	11,6	63,5	7,7	2,8	14,4
VŠS, VSS i više	12,0	69,6	10,9	2,2	5,4
UKUPNO	14,6	54,9	6,4	6,4	17,7

U kategoriji onih učenika koji još nisu imali određene planove o nastavku školovanja statistički je značajno više bilo mladića nego djevojaka, mladih iz Istočne i Srednje Hrvatske u odnosu na one iz Istre i Primorja i Zagreba, te učenika čiji su roditelji završili trogodišnju strukovnu školu nasuprot ispitanicima čiji roditelji imaju akademski stupanj. U kategoriji pronalazjenja stalnog posla također je značajno više učenika nego učenica. U istoj su kategoriji iznadprosječno zastupljeni mladi iz Istočne i Srednje Hrvatske nasuprot onima iz Zagreba i Dalmacije te učenici čiji roditelji imaju niže obrazovanje nasuprot djeci više obrazovanih roditelja. U podskupini učenika koji teže nalaženju privremenog posla dominiraju učenice te mladi čiji roditelji imaju niže stupnjeve obrazovanja. Djevojke dominiraju i u kategoriji nastavka školovanja, a u istoj kategoriji natprosječno su zastupljeni mladi iz Istre i Primorja, Zagreba, Dalmacije i Sjeverne Hrvatske u odnosu na mlade iz Istočne i Središnje Hrvatske, kao i potomci obrazovanih roditelja. Potpuno očekivano, na planove učenika značajno utječe vrsta škole koju pohađaju. Najveći broj učenika koji su pohađali trogodišnje strukovne škole planiralo je pronaći stalni posao, dok ih četvrtina u vezi s tim još nije imala jasne planove. Udio učenika iz trogodišnjih strukovnih škola koji namjeravaju nastaviti školovanje u Hrvatskoj ili u inozemstvu skroman je u odnosu na njihove vršnjake koji pohađaju četverogodišnje programe. Nešto više od polovice učenika četverogodišnjih strukovnih škola planira nastaviti školovanje u Hrvatskoj, o nalaženju stalnog posla razmišlja njih tek sedmina, neodlučnih je još manje, a broj učenika iz četverogodišnjih srednjih škola koji planiraju nastaviti školovanje u inozemstvu tek je neznatno veći od broja njihovih vršnjaka iz trogodišnjih škola. I na kraju, mladi koji pohađaju gimnazije u najvećem broju žele nastaviti školovanje ili u Hrvatskoj ili u inozemstvu, dok ih otprilike osmina ili još nema jasne planove za budućnost ili kani potražiti privremeni ili stalni posao. Ti su podaci usporedivi s rezultatima ranijih istraživanja, a s obzirom na nepovoljnu situaciju na tržištu rada i porast siromaštva u Hrvatskoj, može se očekivati da se oni neće bitno mijenjati ni u skoroj budućnosti.

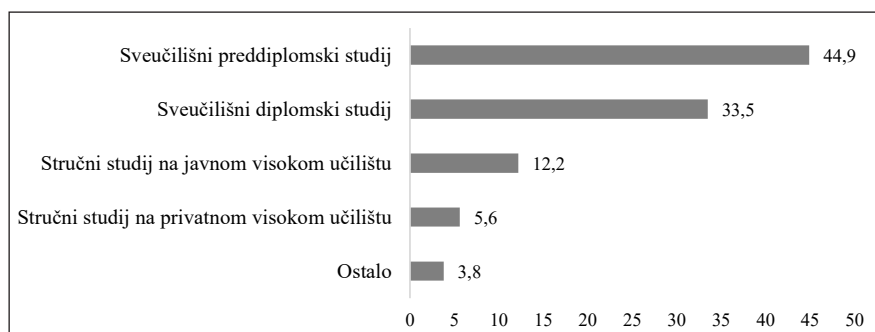
7. Posebnosti studentske populacije

Posljednjih nekoliko godina sve je više podataka o studentskoj populaciji u Hrvatskoj, čemu pridonose i europska istraživanja (Eurostat and Eurostudent, 2009). No znanstvena su istraživanja i dalje malobrojna, pa su studenti u ovom istraživanju izdvojeni kao posebna podskupina mladih. U usporedbi s rezultatima istraživanja hrvatske studentske populacije provedenog 2010. godine (Ilišin, 2014), u novijem je pristupu zamjetno kopnjenje entuzijazma vezanog uz potencijalni položaj studenata u Hrvatskoj. Naime, projekt pod kojim je prethodno istraživanje provedeno nosio je

naslov *Hrvatski studenti u europskom kontekstu: društvena elita u nastajanju*²¹. Nekoliko godina kasnije svjesni smo kako tek rijetki studenti imaju prilike profitirati od najboljeg što Europa nudi Hrvatskoj, i to ponajviše putem programa međunarodne mobilnosti u svrhu daljnjeg obrazovanja ili školovanja, dok su uvjeti za napredovanje u obrazovanju i na tržištu rada u Hrvatskoj dodatno pogoršani. Imajući ovakav kontekst na umu, kreirali smo instrument koji isključivo na studentskoj populaciji ispituje njihov status u obrazovnom sustavu, obrazovne i profesionalne aspiracije te neke elemente za donošenje odluke o odlasku u inozemstvo.

U poduzorku studenata, kojih je u istraživanju bilo 536 (28,4% od ukupnog uzorka), dvije petine ih je pohađalo sveučilišni preddiplomski studij, trećina ih je bila na sveučilišnom diplomskom studiju, osmina na javnom stručnom studiju, a upola manje na stručnom privatnom studiju (grafikon 12).

Grafikon 12: Distribucija studenata prema vrsti studija kojeg pohađaju (%)



Očekujući da se studentska populacija po nekim obilježjima razlikuje s obzirom na vrstu studija kojeg pohađaju, proveli smo statističku analizu kojom je utvrđeno da se studenti razlikuju, ali samo prema dobi, stupnju obrazovanja i studentskom statusu (tablica 16).

Drugim riječima, sveučilišne preddiplomske studije najčešće pohađaju najmlađi ispitanici koji su završili četverogodišnje srednje škole, pri čemu ih polovica studira redovito bez plaćanja školarine, dok ih nešto manje od polovice studira redovito i plaća školarinu. Na sveučilišnom diplomskom studiju najviše je mladih iz najstarije dobne kohorte, koji su prethodno stekli diplomu prvostupnika i koji ne plaćaju studij. Studenti stručnih studija na javnom visokom učilištu nisu u većoj mjeri diferencirani prema dobi, ali jesu po prethodnom obrazovanju jer ih najviše dolazi iz trogodišnjih srednjih strukovnih škola, pri čemu ih najveći broj studira izvanredno, što znači da najviše njih plaća punu školarinu. Posljednja podskupina studenata –

²¹ Istraživanje je realizirao istraživački tim Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu na uzorku od 2.000 studenata sa svih hrvatskih sveučilišta i studijskih usmjerenja.

oni na privatnim učilištima – pokazala se najspecifičnijom. Dobno se gotovo ne razlikuju, među njima nema studenata koji su prethodno završili strukovnu školu, a zbog naravi studija, svi plaćaju školarinu.

Tablica 16: Vrsta studija kojeg studenti pohađaju s obzirom na njihova obilježja (%)

Obilježja ispitanika	Sveučilišni preddiplomski studij	Sveučilišni diplomski studij	Stručni studij na javnom visokom učilištu	Stručni studij na privatnom učilištu
<i>Dob ispitanika</i>	$\chi^2 = 79,94$			
15-19 godina	76,3	0	15,8	7,9
20-24 godine	53,3	27,2	13,7	5,8
25-29 godina	23,7	61,2	9,2	5,9
<i>Stupanj obrazovanja ispitanika</i>	$\chi^2 = 89,09$			
Trogodišnja strukovna škola	33,3	33,3	33,3	0
Četverogodišnja srednja škola	54,4	26,7	13,7	5,2
VŠS, VSS i više	11,7	75,5	5,3	7,4
<i>Status studenta</i>	$\chi^2 = 86,24$			
Redoviti student bez plaćanja školarine	50,5	41,5	8,0	0
Redoviti student uz plaćanje školarine	45,4	25,7	13,2	15,8
Izvanredni student	34,2	25,3	30,4	10,1
UKUPNO	46,5	35,0	12,8	5,7

Podaci o plaćanju studija pokazuju kako je gotovo tri petine svih ispitanih studenata u vrijeme provedbe istraživanja studiralo redovito uz potporu resornog ministarstva i nije plaćalo školarinu, dok ih je više od četvrtine plaćalo redoviti, a sedmina izvanredni studij. Plaćanje studija povezano je s dobi studenata i vrstom studija (tablica 17). Naime, među studentima koji su redovito studirali uz potporu nadležnog ministarstva natprosječno su bili zastupljeni najmlađi, za razliku od najstarijih studenata koji su znatno brojniji u kategorijama redovitog studija uz plaćanje i izvanrednog studija.

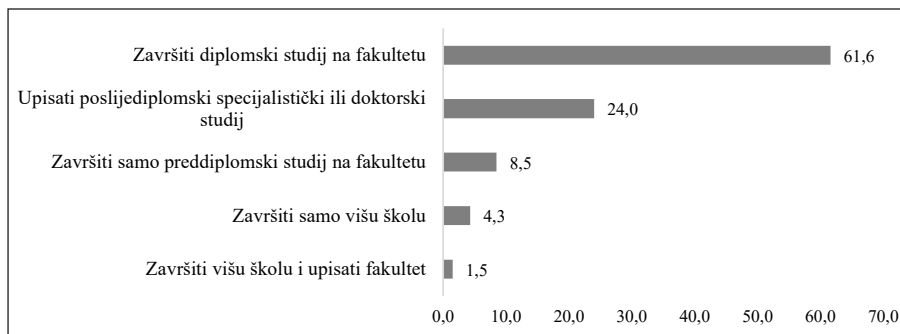
Tablica 17: Studentski status s obzirom na obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	Redoviti studij bez plaćanja školarine	Redoviti studij uz plaćanje školarine	Izvanredni studij
<i>Dob ispitanika</i>	$\chi^2 = 25,93$		
15-19 godina	80,0	10,0	10,0
20-24 godine	61,9	27,2	10,8
25-29 godina	45,3	32,1	22,6
<i>Vrsta studija</i>	$\chi^2 = 86,24$		
Sveučilišni preddiplomski	62,9	26,6	10,4
Sveučilišni diplomski	69,4	20,2	10,4
Stručni studij na javnom visokom učilištu	37,1	28,6	34,3
Stručni studij na privatnom učilištu	0	75,0	25,0
UKUPNO	58,7	27,3	14,0

Među onima koji su redovito studirali uz potporu ministarstva natprosječno su zastupljeni najmlađi, za razliku od najstarijih studenata koji su znatno brojniji u kategorijama redovitog studija uz plaćanje i izvanrednog studija. Kad se vrsta studija dovede u odnos s načinom studiranja, pojavljuju se očekivane razlike. Među studentima redovitog studija kojima potporu daje resorno ministarstvo, iznadprosječno se nalaze studenti sveučilišnog diplomskog studija za razliku od polaznika stručnog javnog studija, među studentima redovitog studija uz plaćanje češće su zastupljeni studenti koji pohađaju privatni studij u odnosu na studente sveučilišnog diplomskog studija, dok je među studentima izvanrednog studija više studenata stručnog javnog studija i stručnog privatnog studija nego studenata sveučilišnog preddiplomskog i diplomskog studija.

Studentski je status u velikoj mjeri povezan s daljnjim planovima u obrazovanju. Oko tri petine ispitanika je u vrijeme istraživanja namjeravalo završiti započeti studij, a oko jedne četvrtine ih je bilo uvjereno da će nakon toga uspjeti upisati poslijediplomski specijalistički ili doktorski studij (grafikon 13). Preostali studenti su namjeravali prekinuti školovanje nakon stjecanja diplome više škole ili preddiplomskog studija, a samo ih je nekolicina razmišljala o prelasku iz više škole na fakultet.

Grafikon 13: Planovi studenata u pogledu završetka studija i nastavka obrazovanja (%)



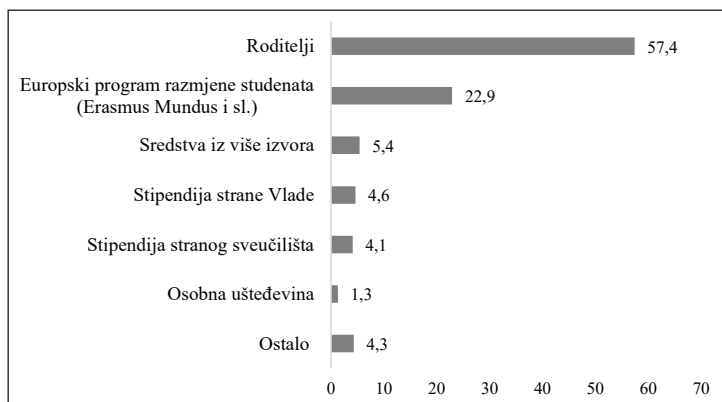
S obzirom na to da se aspiracije većine studenata odnose na završetak diplomskog studija ne iznenađuje kako su izostale statistički značajne razlike u odnosu na studente koji razmišljaju o drugim opcijama. Konkretno, samo vrsta studija donekle diskriminira studente, i to tako da većina studenata stručnih studija na javnom visokom učilištu želi steći diplomu prvostupnika, studenti sveučilišnih diplomskih studija planiraju svoj studij dovesti do kraja, dok je među aspirantima na stjecanje poslijediplomskog stupnja najviše studenata privatnih stručnih studija.

Različite aspiracije studenata vezane su i uz mogućnost studiranja u inozemstvu. Podaci Agencije za mobilnost i programe Europske unije potvrđuju kako sve više hrvatskih studenata koristi te mogućnosti, iako je njihov broj i dalje razmjerno

skroman. Naše istraživanje potvrđuje da mogućnosti programa studentske mobilnosti još nisu zadovoljavajuće iskorišteni. Izrazito velika većina (94,2%) studenata nije imala priliku provesti dio studija na nekoj stranoj visokoškolskoj instituciji. Od malobrojnih „sretnika“ dvije petine je odlazilo na inozemna sveučilišta ili više škole više puta, a tri petine samo jednom. Budući da je uzorak studenata koji su do provođenja ispitivanja boravili neko vrijeme na inozemnoj visokoškolskoj ustanovi bio vrlo malen, nije bilo moguće utvrditi statistički značajne razlike između njih i „ne-mobilnih“ studenata.

Više od polovice „mobilnih“ studenata je odlazak na inozemna sveučilišta ostvario uz potporu obitelji, europske fondove je koristila jedna četvrtina, stipendije stranih vlada, stranih sveučilišta ili sredstva iz više izvora tek svaki dvadeseti, a svaki osamdeseti je za studij u inozemstvu trošio osobnu uštedevinu (grafikon 14). Zbog premalog uzorka, detaljniji profil studenata s inozemnim iskustvom studiranja nije bilo moguće statistički utvrditi.

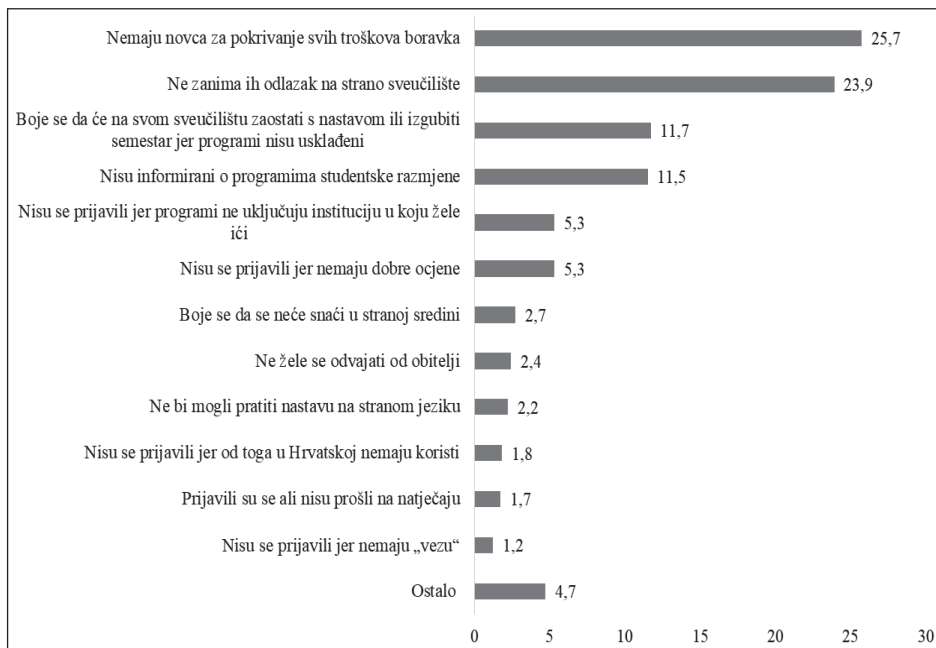
Grafikon 14: Izvori financiranja boravka studenata na inozemnom sveučilištu (%)



Glavni razlozi nekorištenja mogućnosti studiranja u inozemstvu materijalna su oskudica i nezainteresiranost za studiranje u drugoj zemlji (grafikon 15). Preostali razlozi mogu se svrstati u tri kategorije. Prva je kombinacija studentskih aspiracija i sistemskih propusta, a obuhvaća neinformiranost o programima studentske razmjene, strah od zaostajanja s nastavom na matičnom fakultetu zbog neusklađenosti domaćih i stranih programa, uvjerenje da od inozemnih iskustava nema koristi u našoj zemlji i nezadovoljstvo postojećom ponudom inozemnih programa. Odgovore koji spadaju u tu kategoriju dalo je oko 30% studenata od ukupnog broja onih koji nemaju iskustvo studiranja u inozemstvu. Druga kategorija se odnosi na nedostatak uvjeta za mobilnost, bilo da je riječ o objektivnoj ili subjektivnoj procjeni, a obuhvaća odgovore „nisam prošao na natječaju“, „ne mogu pratiti nastavu na stranom

jeziku“, „nemam dobre ocjene“ i „bojim se da se neću snaći u stranoj sredini“. U toj se kategoriji našlo više od desetine ispitanih. Treću kategoriju čini samo jedan odgovor – „ne želim se odvajati od obitelji“, a naveo ga je vrlo mali broj ispitanika. Zbog izrazito malog broja studenata u skoro polovici izvornih kategorija, razlike po sociodemografskim obilježjima na ovo pitanje nisu bile provjeravane.

Grafikon 15: Glavni razlozi zbog kojih studenti ne sudjeluju u programima studentske razmjene s inozemstvom (%)



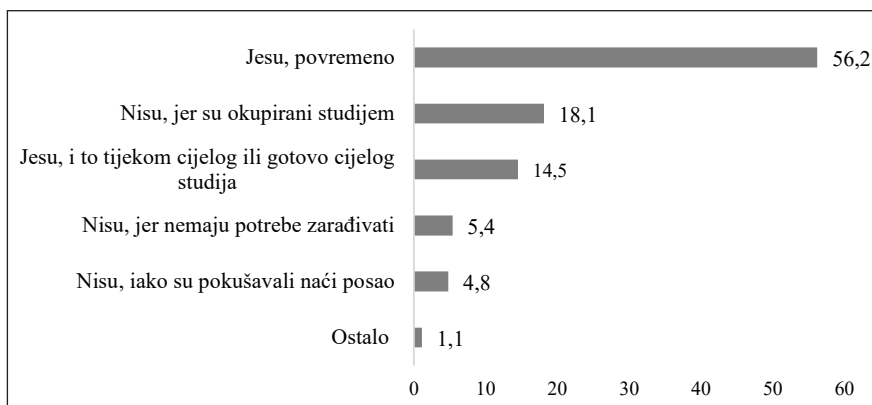
Rekapitulacija distribucije odgovora pokazuje kako samo nešto više od četvrtine studenata želi iskoristiti mogućnosti međunarodne razmjene i dio razdoblja studiranja provesti na nekom stranom sveučilištu, dvije petine ih još nije sigurno želi li steći inozemna studijska iskustva, a nešto više od trećine ih nije zainteresirano za odlazak. Zanimljivo je da je statistički značajna razlika ustanovljena samo s obzirom na dob, pa je tako među onima koji namjeravaju dio svojega studija provesti vani, kao i među neodlučnima, najviše najmlađih, a najmanje najstarijih studenata.

Kako gotovo petina studenata živi u kućanstvima s mjesečnim primanjima do 5.000 HRK i kako ih gotovo polovica za svoje potrebe mjesečno na raspolaganju ima do 2.000 HRK, a nešto više od desetine ih raspolaze s manje od 1.000 HRK²²,

²² Originalni podaci predstavljeni su u poglavlju pod naslovom *Obiteljske okolnosti mladih*.

zanimljivi su podaci o obavljanju različitih plaćenih poslova tijekom studija (grafikon 16).

Grafikon 16: Obavljanje plaćenih poslova tijekom studija (%)



Prikazani podaci potvrđuju da je tijekom studija većina studenata povremeno obavljala neki plaćeni posao, sedmina ih je radila tijekom cijelog studija, a nešto manje od petine ih se zbog preokupiranosti studijskim obvezama nije zapošljavalo.

Između studenata koji su na različite načine obavljali plaćene poslove tijekom studija i onih koji su samo studirali nisu ustanovljene brojne razlike (tablica 18).

Tablica 18: Obavljanje plaćenih poslova tijekom studija s obzirom na obilježja ispitanika (%)

Obilježja ispitanika	Jesu, tijekom cijelog ili gotovo cijelog studija	Povremeno	Nisu, jer nemaju potrebe zarađivati	Nisu, jer su okupirani studijem
<i>Status studenta</i>	$\chi^2 = 24,49$			
Redoviti student bez plaćanja školarine	11,5	59,1	4,9	24,5
Redoviti student uz plaćanje školarine	16,5	65,4	7,5	10,5
Izvanredni student	29,7	50,0	6,2	14,1
<i>Vrsta studija</i>	$\chi^2 = 21,36$			
Sveučilišni preddiplomski	8,9	63,4	6,1	21,6
Sveučilišni diplomski	22,4	57,6	2,4	17,6
Stručni studij na javnom visokom učilištu	20,0	52,7	9,1	18,2
Stručni studij na privatnom učilištu	15,4	65,4	15,4	3,8
UKUPNO	15,4	59,7	5,8	19,0

Studenti se po zapošljavanju tijekom studija razlikuju samo s obzirom na studentski status i vrstu studija. Očekivano je kako se najveći broj onih koji nisu plaćali studij zapošljavao povremeno, dok su izvanredni studenti bili najbrojniji među onima koji su radili tijekom čitavog studija. U odnosu na vrstu studija u najvećoj podskupini studenata – onih koji su tijekom studija povremeno radili – iznadprosječno su zastupljeni polaznici privatnih stručnih studija u usporedbi sa studentima javnih stručnih studija, dok je među onima koji su isključivo bili zaokupljeni učenjem bilo znatno više studenata sveučilišnih preddiplomskih studija nego polaznika privatnih stručnih studija.

8. Zaključak

Danas je osposobljavanje mladih za život, znatno više nego ranije, neraskidivo povezano s njihovom pripremom za tržište rada kojega određuju globalni tokovi i visokokonkurentni ljudski kapital za razvoj kojega je ključno obrazovanje. Na tom smo tragu u ovom istraživanju nastojali provjeriti posjeduje li hrvatska mladež neke bazične ili transverzalne vještine koje su pretpostavka za cjeloživotno učenje i stjecanje globalno konkurentnih profesionalnih znanja i vještina te koje stavove ima o obrazovanju kao središnjem instrumentu učenja tih znanja i vještina. U ispitivanju kompetitivnosti fokus je stavljen na poznavanje stranih jezika i informatičku pismenost jer se informacije potrebne u različitim područjima života i rada danas šire digitalnim kanalima na nekom od svjetskih jezika, ponajprije engleskome. U ispitivanju stavova o obrazovanju pozornost je usmjerena na percepciju koristi koje pojedinac ima od te djelatnosti i na društvene potrebe, interese i/ili ciljeve koje se obrazovanjem najprije trebaju ispuniti.

Na temelju samoprocjena mladih o stupnju poznavanja stranih jezika, proizlazi da ih devet od deset može donekle ili u potpunosti komunicirati na engleskome jeziku, njemački u tom rasponu poznaje trećina, talijanski petina, španjolski manje od desetine, a francuski i ruski i manje od toga. Tijekom jednog desetljeća broj mladih koji se aktivno služe engleskim jezikom se udvostručio, dok se u ostalim promatranim jezicima povećao tri do četiri puta. Oko 3% mladih ne poznaje niti jedan strani jezik, skoro polovica je donekle ili u potpunosti ovladala samo jednim, oko trećine ih poznaje dva, otprilike svaki deseti tri, a oko 2% ih navodi između četiri i šest. Ti su nalazi usporedivi s podacima o poznavanju stranih jezika u zemljama članicama EU iz 2011. godine. Ukupno gledano, jezična kompetentnost hrvatske mladeži ne zaostaje za europskim prosjekom, a isto važi i za prosječan broj stranih jezika koji se uče u hrvatskim školama. Iako ti podaci ohrabruju, treba reći da su hrvatski učenici izjednačeni s europskim vršnjacima u komponentama čitanja i slušanja engleskoga

kao prvog stranog jezika koji se uči u školi, no podbacili su u komponenti pisanja. Pokazalo se također da su oni ispod europskog prosjeka u sve tri komponente poznavanja drugoga stranog jezika koji uče u školi.

Da je škola, izravno i neizravno, važan faktor višejezične kompetentnosti mladih empirijski je višekratno potvrđeno. I ovo je istraživanje još jednom pokazalo da je poznavanje engleskoga, francuskoga i njemačkog jezika povezano s duljinom školovanja ispitanika i njihovih roditelja, a poznavanje talijanskoga i španjolskoga jezika sa stupnjem obrazovanja samih ispitanika. Važan faktor poznavanja njemačkoga i talijanskoga jezika je i regionalna pripadnost, a španjolskoga spol, no što se utjecaja regionalne pripadnosti tiče, zanimljivo je kako je poznavanje njemačkoga natprosječno prisutno među mladima u Sjevernoj Hrvatskoj, ali ne i u Dalmaciji, usprkos tome što ona značajan dio svojih prihoda ostvaruje upravo od turista s njemačkoga govornog područja. Najmanje poznavatelja engleskoga i njemačkog jezika nalazi se među mladima koji pripadaju najosjetljivijoj podskupini – onima koji pohađaju trogodišnje srednje strukovne škole i nezaposlenima, a među onima koji ne govore engleski još su i oni koji imaju nezaposlene roditelje. Nepoznavanje stranih jezika, makar i na osnovnoj razini, danas znači biti lišen važne transverzalno-razvojne alatke koja u kontekstu cjeloživotnog učenja ima snažan kompenzacijski potencijal za nedostatno prethodno obrazovanje ili pak za prethodnim obrazovanjem stečene vještine koje na tržištu rada nisu konkurentne. Prvenstveno se to odnosi na korištenje novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, osobito interneta, za učenje i stjecanja novih znanja i vještina, što je postalo nezamislivo bez višejezične kompetencije.

U prilog tome govore i rezultati našeg istraživanja o načinima korištenja računala. Mladi u Hrvatskoj, kao i drugdje u svijetu, koriste računalo za zadovoljavanje različitih potreba, interesa i/ili ciljeva. Oko 90% ih preko računala pretražuje internetske stranice, sluša glazbu i komunicira s drugima, bilo da je riječ o dopisivanju ili priključivanju društvenim mrežama, više od tri petine ih na taj način uči i vježba, više od polovice čita stručne članke i knjige, dok ih oko četvrtine na računalu crta, izrađuje grafike i programira. U usporedbi s ranijim domaćim istraživanjima, pokazalo se da je u razdoblju od deset i više godina udio mladih koji redovito pretražuju internet utrostručen, a udio onih koji računalo koriste za učenje i vježbanje gotovo udvostručen. Istodobno je učestalost crtanja i programiranja blago opala u odnosu na 2004. godinu kao što je u istom razdoblju među mladima opala i učestalost igranja računalnih igrica za 10%.

Čini se da je smanjenje udjela mladih koji igraju igrice posljedica povećanja broja onih koji računalo koriste za učenje i vježbanje. Naime, faktorskom je analizom načina korištenja računala ustanovljeno da se mladi u vezi s tim dijele u tri relativno neovisne podskupine. Jedna objedinjuje aktivnosti *komunikacije i recepcije kulturnih sadržaja*, kao što su slušanje glazbe i komunikacija *emailom, Skypeom* i korištenjem

društvenih mreža, gledanje filmova te pretraživanje i 'skidanje' internetskih sadržaja, za drugu su karakteristične *stvaralačke aktivnosti*, poput programiranja, crtanja i izrade grafika te pisanja blogova, dok se treća prepoznaje po korištenju računala za potrebe *edukacije*, što uključuje čitanje stručnih članaka i knjiga te učenje i vježbanje. Stupanj obrazovanja ispitanika i njihovih roditelja je, uz bračni status, najrelevantniji za objašnjenje učestalog korištenja računala u svrhu komunikacije i recepcije kulturnih sadržaja, dok se za edukaciju, osim studentskog statusa i stupnja obrazovanja, važnim pokazala i regionalna pripadnost. U pogledu korištenja računala za edukativne potrebe, postoji jasna razdjelnica između mladih s višim i visokim obrazovanjem i mladih s trogodišnjom strukovnom školom. S druge strane, mladi sa završenom osnovnom i trogodišnjim strukovnom školom dominiraju među relativno malim brojem onih koji koriste računalo stvaralački – za crtanje i programiranje. I dok se stvaralačko korištenje računala pokazalo kao izrazito „muško“, a korištenje računala za učenje i vježbanje kao izrazito „žensko“, komunikacijsko-receptivnim aktivnostima podjednako su skloni i mladići i djevojke. Igranje računalnih igrica dodatno pojašnjava razlike između mladih u načinu korištenja računala. Ta je aktivnost prisutna u sve tri podskupine, no njoj su osobito skloni oni koji putem računala prvenstveno komuniciraju i pasivno konzumiraju kulturne sadržaje, zbog čega je opravdano računalne aktivnosti te podskupine mladih označiti kao dokoličarenje. S druge strane, funkcija igranja igrice među onima koji računalo primarno koriste za kreiranje novih sadržaja nije sasvim jasna. U toj podskupini prevladavaju mladi sa svjedodžbom osnovne i trogodišnje srednje strukovne škole koji bi igricama mogli pribjegavati kako bi predahnuli od stvaralačkih aktivnosti, ali i kako bi „potrošili“ višak svog slobodnog vremena. Da igrice ipak treba prvenstveno promatrati kao sastavni dio dokoličarskog korištenja računala, potvrđuje podatak da su njima izrazito neskloni mladi koji za računalom provedu najviše vremena radi učenja i vježbanja.

Informatička pismenost hrvatske mladeži na razini je EU prosjeka, no Hrvatska zaostaje za europskim zemljama po uvođenju informatičkog obrazovanja u škole i po digitalizaciji nastave, što je osobito izraženo u srednjim strukovnim školama. Drugim riječima, mladi koji najranije napuštaju sustav odgoja i obrazovanja radi zapošljavanja na sve zahtjevnijem tržištu rada, predstavljaju i najveće gubitnike digitalnog doba. Usprkos opće dostupnosti novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, zbog nepoznavanja jezika komunikacije u digitalnom svijetu, oni objektivno ne mogu koristiti računalo za učenje konkurentnih znanja i vještine, a zbog istog razloga im je ograničena dostupnost tržišta rada čak i onda kad su razvili konkurentne vještine dizajniranja i programiranja na računalu.

Ako odgojno-obrazovni sustav koji se uređuje po načelu općosti i jednakosti pristupa i procesa, ostavlja nezanemariv dio populacije mladih bez znanja i vještina koje su u današnje vrijeme pretpostavka zapošljivosti i ekonomske samostalnosti, nužno se postavlja pitanje tko u Hrvatskoj ima korist od obrazovanja i kome ono

služi. Na tom tragu razmišljanja mladima su postavljena dva pitanja, od kojih se jedno odnosilo na koristi koju obrazovanje donosi pojedincu, a drugo na društvene interese, potrebe i/ili ciljeve koji bi se obrazovanjem trebali prvenstveno ostvariti.

Rezultati potvrđuju da je za mlade obrazovanje važna alatka razvoja pojedinca, pri čemu ih gotovo tri četvrtine drži da ono olakšava komunikaciju sa svijetom te osigurava brže napredovanje na radnom mjestu i bolje plaćen posao. Nešto više od polovice obrazovanje povezuje s povećanjem životnog standarda i društvenog ugleda, nešto manje od polovice sa sigurnim radnim mjestom i društvenom moći, uspješnijim rješavanjem svakodnevnih životnih problema, osiguranjem bolje zdravstvene zaštite i uspostavljanjem boljih odnosa s drugima, dok ih nešto više od trećine vidi obrazovanje i kao ključ za političku promociju. Kad se dio tih podataka uspoređi s podacima iz ranijih istraživanja, proizlazi da je u petnaestak godina došlo do zamjetnog smanjenja udjela mladih koji obrazovanje povezuju s poboljšanjem životnog standarda, povećanjem društvenog ugleda i uspješnijim rješavanjem svakodnevnih problema. Je li to znak da su u današnjoj generaciji mladih vjera u moć obrazovanja i obrazovni optimizam oslabili? Kad bi to bilo točno, hrvatska bi mladež bila oštro suprotstavljena svojim vršnjacima iz drugih europskih država koji danas upravo od obrazovanja imaju najveća očekivanja. Iako je moguće da dio mladih u Hrvatskoj, osobito oni koji pripadaju najosjetljivijim podskupinama, za sebe ne vidi korist od obrazovanja, zbog čega su i odustali od daljnjeg školovanja, bilo bi pogrešno zaključiti da je smanjeni optimizam većine odraz razočaranja u obrazovanje. Kod mladih je vrlo vjerojatno više riječ o oprezu u procjenjivanju važnosti koje obrazovanje ima za pojedinca kao posljedice dugogodišnje deprecijacije obrazovanja u hrvatskom društvu. Tomu su osobito pridonijele političke, akademske i druge elite koje kroz brojne afere u ovom području hrvatskim građanima šalju poruku da je obrazovanje na cijeni, no ne zato što se tako uče visokokonkurentna znanja i vještine, nego zato što se tako dolazi do vlasništva nad raznim svjedodžbama i diplomama koje su postale *sine qua non* sveprisutnog klijentelističkog kadroviranja.

Da u tome dio mladih ne vidi ništa sporno, potvrđuju rezultati faktorske analize. „Umjereno optimistična“ većina, naime, ne pripisuje obrazovanju istu ulogu u osiguranju individualne dobrobiti. Dvije latentne faktorske dimenzije otkrivaju da se mladi koji korist od obrazovanja vide u *boljoj zaradi i sigurnom poslu* razlikuju od onih koji obrazovanje povezuju s *dobrim životom u zajednici*. Prvu skupinu određuje stabilan individualističko-materijalistički pogled na obrazovanje, koji je moguće označiti i kao „dobro poslovno uhljebljenje“ s obzirom na to da se u njemu obrazovanje povezuje sa sigurnim i dobro plaćenim poslom, koji omogućuje visok životni standard, no ne nužno i s profesionalnim usavršavanjem. Drugu skupinu označava gotovo jednako stabilan interakcionističko-komunitarni pogled prema kojemu se pojedinac obrazovanjem osposobljava za uspostavljanje kvalitetnijih odnosa s drugima, uspješnije rješavanje svakodnevnih problema i lakšu komunikaciju sa svijetom.

Shvaćanje kako obrazovanje doprinosi društvenoj moći i ugledu, kao i političkom uspjehu, određuje obje navedene orijentacije, no s različitim značenjem. Sadržaj faktora sugerira da su u prvoj latentnoj dimenziji društvena moć i ugled nadgradnja prestižnog radnog mjesta i materijalnog blagostanja, dok je u drugoj to rezultat društvene i građanske kompetentnosti. Za mlade koji pripadaju prvoj podskupini obrazovanje je sredstvo za ostvarenje boljeg života pojedinca kao privatne osobe, dok je za one u drugoj skupini ono sredstvo za ostvarenje boljeg života pojedinca kao društvenog bića. Razlika je prisutna i u povezivanju obrazovanja s političkom promocijom, što također nalazimo u obje podskupine. Naime, dok je u prvoj obrazovanje prvenstveno shvaćeno kao alatka političkog karijerizma, u drugoj je ono pretpostavka za odgovornije bavljenje javnim poslovima. U skladu s tim je moguće zaključiti da prvi faktor opisuje introvertni i ekskluzivni pogled na obrazovanje za kojega je karakteristično povezivanje obrazovanja s materijalnom moći preko dobro plaćenog i stabilnog posla, čime pojedinac sebi osigurava i društvenu moć i ugled, no to ga istovremeno čini nezainteresiranim i neosjetljivim za druge i zajednicu. Drugi faktor pak opisuje ekstrovertan i inkluzivan pogled na obrazovanje u sklopu kojega se fokus stavlja na kvalitetu međuljudskih odnosa, pri čemu društvena moć i ugled nisu shvaćeni kao nešto što proizlazi iz akumulacije materijalnih dobara, nego iz sposobnosti uspostavljanja kvalitetnih međuljudskih odnosa, zbog čega se ni veza obrazovanja i političkog napredovanja ovdje ne bi trebala shvaćati u značenju političkog karijerizma, nego kao izraz građanske odgovornosti pojedinca za dobrobit zajednice. Ključni elementi koji stoje u temeljima navedenih razlika između mladih čine obrazovanje i ekonomska stabilnost. Naime, mladi čija je percepcija individualne koristi od obrazovanja povezana s uspješnijom društvenom interakcijom i komunikacijom, pripadaju podskupini koja ima viši stupanj obrazovanja i koja je materijalno situiranija. Suprotno njima, mladi s nezavršenom ili završenom osnovnom školom skloniji su mišljenju da je obrazovanje put do sigurnog posla i materijalnog blagostanja.

Stavovi mladih o individualnoj koristi od obrazovanja usporedivi su s njihovom percepcijom društvenih potreba, interesa i/ili ciljeva koji se obrazovanjem trebaju prvenstveno ostvarivati. Za njih je obrazovanje javna usluga kojoj je primarna zadaća unaprjeđenje i stabilnost. Konkretnije, značajna većina mladih drži da obrazovanje treba biti u službi razvoja slobodnoga i neovisnog pojedinca, očuvanja stabilne i zdrave obitelji te zadovoljavanja interesa društva u cjelini, uključujući održivi razvoj i razvoj ljudskih resursa lokalne zajednice. Oko polovice ih na prvo mjesto stavlja interese tržišta rada i države, kao i emancipaciju društveno marginaliziranih pojedinaca i skupina, dok ih oko dvije petine drži da obrazovanje treba prvenstveno podrediti interesima integrirane Europe i rastu kapitala. Potonji podatak o dvije petine mladih koji su skloni djelatnost od općeg društvenog interesa staviti u službu kapitala, zabrinjava, jer sugerira da je svijest o obrazovanju kao neotuđivom pravu

pojedince i općem dobru u Hrvatskoj još nedovoljno razvijena, što osnažuje poziciju pojedinih interesnih skupina koje kritiziraju domaće javno školstvo nudeći kao alternativu privatizaciju, a time i marketizaciju sektora obrazovanja u cjelini.

Da dio mladih ne razumije društvenu važnost obrazovanja, potvrđuju i rezultati faktorske analize. Dvije stabilne faktorske dimenzije sugeriraju podjelu među mladima u dvije podskupine. Jedna društvenu funkciju obrazovanja prije svega vidi u služenju interesima kapitala s kojima su, što je zabrinjavajuće, tijesno povezani i interesi države, integrirane Europe i, nešto slabije, tržišta rada. Druga je podskupina okrenuta privatnoj i društvenoj sferi pa društvenu funkciju obrazovanja prvenstveno povezuje s interesima pojedinca, obitelji, lokalne zajednice i društva u cjelini. Zadaće obrazovanja vezane za emancipaciju društveno diskriminiranih skupina i održiv razvoj uključene su u oba faktora, iako većinski pripadaju drugome. To znači da dio mladih stavlja obrazovanje u službu emancipacije diskriminiranih skupina i osiguranja održivog razvoja u sprezi sa zadovoljavanjem interesa kapitala, države i Europe, dok ih dio te dvije zadaće povezuje s drugim zadaćama obrazovanja kojima se osigurava dobrobit pojedinca, obitelji i društvene zajednice i u cjelini i u pojedinim njezinim segmentima. Mladi koji pripadaju prvoj orijentaciji ne samo da gube iz vida važnost očuvanja humanističke svrhe obrazovanja i autonomije odgojno-obrazovnih ustanova, nego su skloni olakom prebacivanju interesa države s dobrobiti pojedinca i društva na dobrobit gospodarskih interesnih skupina povezanih s državom. S druge strane, ni mladima koji su skloniji drugoj orijentaciji veza između obrazovanja i državnih interesa nije sasvim jasna, pa ne treba čuditi da, slobodni od nadzora javnosti zbog njezine nedovoljne osviještenosti, i nositelji obrazovne politike olako zaborave koje i čije interese hrvatski odgojno-obrazovni sustav treba prvenstveno zadovoljiti.

Ta je opaska opravdana u svjetlu podataka o mladima koji prekidaju školovanje prije stjecanja bazičnih vještina bez kojih su tržišno „neupotrebljivi“ i bez kojih im je otežano naknadno stjecanje tržišno relevantnih kvalifikacija. Većina njih kao razlog napuštanja škole navodi siromaštvo svojih obitelji, a tek svaki pedeseti naglasak stavlja na nemogućnost dobivanja kredita ili nekog drugog oblika potpore za nastavak školovanja. Potonje je sistemski propust i on je u suprotnosti s obvezom demokratske vlasti da osigura pravo na obrazovanje svim mladima pod jednakim uvjetima i prema njihovim sposobnostima, ali je u skladu s ustavnim odredbama o obrazovanju koje obveznost u tom području reduciraju na završetak osnovne škole. Ako im to nije poznato, mladi koji dolaze iz siromašnih obitelji ne traže da vlast i javne institucije uspostave učinkovite mjere potpore kojima bi kompenzirali svoje poteškoće, nego prekid školovanja objašnjavaju ili nedostacima svoje obitelji, poput siromaštva, ili svojim osobnim nedostacima, poput nerazvijene navike učenja i demotiviranosti za školu. Na taj način oni aktivno pridonose svom samoispunjavajućem proročanstvu, ali i legitimiraju nedemokratski stil upravljanja obrazovanjem,

što neminovno vodi institucionaliziranoj strategiji okrivljavanja žrtve, iako je ovdje riječ o strukturnom nasilju, a ne o individualnom nedostatku. Mladi koji prekidaju školovanje bez visokokonkurentnih znanja i vještina zbog financijskih poteškoća predstavljaju posebno ranjivu podskupinu kojoj je potrebna učinkovita društvena potpora kako bi izišla iz začaranog kruga siromaštva i socioekonomske ovisnosti. Podaci iz našeg istraživanja govore da nju čine najstarija dobna kohorta, nezaposleni, mladi čije majke imaju strukovno, a očevi osnovnoškolsko obrazovanje pri čemu su još i nezaposleni te čija domaćinstva mjesečno preživljavaju s manje od 3.000 HRK. S obzirom na to da je mladih koji dolaze iz ekonomski situiranih obitelji višestruko manje u kategoriji preranog napuštanja škole, opravdano je zaključiti da škola i u demokratskoj Hrvatskoj ostaje značajan čimbenik reprodukcije i učvršćivanja društvene nejednakosti, zbog čega je prijeko potrebno kritički preispitati provedbu prava na obrazovanje u kontekstu društvene potrebe za mladima koji su pripremljeni za visokokonkurentno globalno tržište rada.

Školu kao faktor reprodukcije potkrepljuju i dodatni podaci o podskupini učenika iz ovoga, kao i iz ranijih istraživanja. Mladi čiji roditelji imaju viši stupanj obrazovanja u pravilu završavaju u gimnaziji, a oni čiji roditelji imaju nezavršenu ili završenu osnovnu školu većinom upisuju trogodišnju ili četverogodišnju srednju strukovnu školu, najčešće bez mogućnosti daljnjeg obrazovanja. Štoviše, mnogi od njih do škola još i putuju jer se, za razliku od gimnazija, nalaze izvan mjesta stanovanja. Materijalna oskudica ne zaustavlja samo mlade na nižim razinama obrazovanja, nego sprječava i one koji imaju studentski status da iskoriste mogućnosti studiranja na stranim sveučilištima u sklopu europskih programa studentske razmjene. Rezultati istraživanja podskupine studenata potvrđuju da je više od polovice njih inozemno iskustvo steklo zahvaljujući potpori roditelja, a samo četvrtina uz pomoć europskih fondova. Stoga je razumljivo da studenti koji dio studija žele provesti izvan Hrvatske, a ne mogu, kao najveći razlog navode nedostatne financijske mogućnosti svojih obitelji, čime se pridružuju mladima koji su prekinuli školovanje u legitimiranju neprihvatljivih europskih i domaćih obrazovnih politika.

Uspostavljanjem sustava adekvatne potpore učenicima i studentima, zajedno s podizanjem kvalitete obrazovanja na svim razinama, ne potiče se samo mlade da ostanu u sustavu odgoja i obrazovanja do stjecanja kvalifikacija koje im osiguravaju zapošljavanje i osamostaljenje, nego se smanjuju i regionalne razlike u udjelu visokoobrazovanih te tako podiže obrazovna struktura stanovništva i zapošljivost mladih općenito. Uzete zajedno, te tri komponente predstavljaju ozbiljan izazov s kojima se Hrvatska susreće u europskom i globalnom kontekstu u eri visokokonkurentnog tržišta rada.

Literatura

- Akamai (2016): *Akamai's [State of the Internet] Q3 2016 Report* (<https://www.akamai.com/us/en/multimedia/documents/state-of-the-internet/q3-2016-state-of-the-internet-connectivity-report.pdf>).
- Apple, M. W. (2006): *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge.
- Baranović, B. (2002). Što mladi misle o obrazovanju?, u: Ilišin, V.; Radin, F. (ur.): *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 203-218.
- Brandtzæg, P. B. (2010): Towards a unified media-user typology (MUT): a meta-analysis and review of the research literature on media-user typologies. *Computers in Human Behavior*, 26(5): 940-956.
- Brewer, D. J.; McEwan, P. J. - eds. (2010): *Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier.
- Carnoy, M. (1999): *Globalisation and Education Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Coleman, J.S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), 95-120.
- Commission of the European Communities (2005): *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels: Commission of the European Communities, COM(2005) 596 final.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Čulig, B.; Klasnić, K.; Jakšić, J.; Lucić, D.; Putar-Novoselec, M. (2013): *Znanje (ni)je roba. Empirijska analiza jednog studentskog prosvjeda*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk / Hrvatsko sociološko društvo.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission (2003): *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 24 July 2003 - Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006*, COM(2003) final
- European Commission (2010): *Communication from the Commission: Europe 2020: A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Bruxelles: European Commission, COM 2010(2020).
- European Commission (2011): *First European Survey on Language Competences: Final Report*, http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
- European Commission (2012): *Special Eurobarometer 386: Europeans and Their Languages*.
- European Commission (2015a): *Education and Training Monitor 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015b): *Education and Training Monitor 2015: Croatia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2016): *Education and Training Monitor 2016: Croatia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2014): *National Sheets on Education Budgets in Europe 2014. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015a): *National Sheets on Education Budgets in Europe 2015. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015b): *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf.
- European Communities (2007): *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat and Eurostudent (2009): *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key Indicators on the Social Dimension and Mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fiala, R. (2007): Educational ideology and the school curriculum, u: Benavot, A.; Braslavsky, C. (eds.): *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Hong Kong: CERC & Springer, 15-34.
- Fordham, S.; Ogbu, J. U. (1986): Black students' school success: Coping with the „burden of 'acting white'“. *The Urban Review*, 18(3): 176-206.
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Arnold.
- Giroux, H. (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group Incorporated.
- Giroux, H. (2012): Neoliberalism, corporate culture and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4): 1-31.
- Giroux, H. (2014): *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hill, D. (2005): Globalisation and its educational discontents: Neoliberalism and its impacts on education workers' rights, pay and conditions. *International Studies in Sociology of Education*, 15: 257-288.
- Ilišin, V. – ur. (2014): *Sociološki portret hrvatskih studenata*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Ilišin, V.; Mendeš, I. (2005): Mladi i Europska unija: percepcija posljedica integracije, u: Ilišin, V. (ur.): *Mladi Hrvatske i europska integracija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 197-252.
- Jokić, A.; Koljenik, D.; Faletar Tanacković, S.; Badurina, B. (2016): Vještine informacijske i informatičke pismenosti studenata informacijskih znanosti u Osijeku: Pilot istraživanje. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 59(3/4): 63-92.
- Labaree, D. F. (1997): Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1): 39-81.
- Le Métails, J. (1997): *Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks: International Review of National Curriculum and Assessment Frameworks Project*. London: School Curriculum and Assessment Authority.

- Liessmann, K. P. (2008): *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- MacLeod (1987): *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder: Westview Press.
- Madrid, D. (1995): *Internal and external factors in language teaching*. *Actas de las 11 Jornadas de Estudios Ingleses*. Universidad de Jaén, 59-82.
- McLaren, P. (1980). *Cries from the Corridor*. London: Methuen.
- McLaren, P. (1998): *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in the Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Molnar, A. (2005): *School Commercialism: From Democratic Ideal to Market Commodity*. London: RoutledgeFalmer.
- Muchnick, A. G.; Wolfe, D. E. (1982): Attitudes and motivations of American students of Spanish. *The Canadian Modern Language Review*, 88(2): 254-261.
- OECD (2012): *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing (http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf).
- OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I, Revised edition, February 2014). OECD Publishing (<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>).
- Ogbu, J. U. (1991): Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8): 5-14.
- Pearson and The Economist Intelligence Unit (2012): *The Learning Curve – Lessons in Country Performance in Education: 2012 Report*. London: Pearson (<http://thelearningcurve.pearson.com/the-report-2012>).
- Pearson and The Economist Intelligence Unit (2014): *The Learning Curve - Education and Skills for Life: 2014 Report*. London: Pearson (<http://thelearningcurve.pearson.com/reports/the-learning-curve-report-2014>).
- Paino, M.; Renzulli, L. A. (2012): Digital dimension of cultural capital: The (in)visible advantages for students who exhibit computer skills. *Sociology of Education*, 86(2): 124–138.
- Potočnik, D. (2014): Studenti u umreženom društvu, u: Ilišin, V. (ur.): *Sociološki portret hrvatskih studenata*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 377-398.
- Putnam, R. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rikowski, G. (2003): Schools and the GATS enigma. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1) (<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=8>).
- Sahlberg, P. (2006): Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7 (4): 259-287.
- Sinclair, M. (2004): *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Spajić Vrkaš, V. (2013): Participation, governance and quality education, u: *Governance and Quality Education: General Report from the Prague Forum (24th Session of the Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education*, Helsinki, Finland, 26-27 April 2013). Strasbourg: Council of Europe, 32-41.

- Špiranec, S. (2003): Informacijska pismenost – ključ za cjeloživotno učenje. *Edupoint*, 17(3): 4-14. (http://edupoint.carnet.hr/casopis/cimages/edupoint/ep_17_1.pdf).
- Tomaševski, K. (2005a): Globalizing what: Education as a human right or as a trading service? *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12(1): 1-78.
- Tomaševski, K. (2005b): Has the right to education a future within the United Nations? A behind-the-scene account by Special Rapporteur on the right to education 1998.-2004. *Human Rights Law Review*, 5(2): 205-237.
- Van Daurzen, A.; Van Dijk, J. (2014): The digital divide shifts to differences in usage. *New media & society*, 16(3): 507-526.
- Willis, P. (1977): *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- World Economic Forum (2015). *The Global Competitiveness Report: 2015-16*. Geneve: World Economic Forum.
- World Economic Forum (2016): *The Global Competitiveness Report: 2016.-17*. Geneve: World Economic Forum.
- Zajda, J. – ed. (2010): *Globalization, Ideology and Education Policy Reforms*. Dordrecht: Springer.

Web izvori

- Agencija za mobilnost i programe Europske unije www.mobilnost.hr
- Državni zavod za statistiku www.dzs.hr
- Europe 2020 Strategy http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
- Eurostat <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Hrvatski zavod za zapošljavanje www.hzz.hr
- PISA – Programme for International Student Assessment <http://www.oecd.org/pisa/>