



Cjeloživotno učenje knjižničara
ishodi učenja i fleksibilnost



Nakladnik

Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu

Za nakladnika

Prof. dr. sc. Tihomil Maštrović

Projekt

Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost

Glavni voditelj projekta

Prof. dr. sc. Tihomil Maštrović

Stručna voditeljica projekta

Prof. dr. sc. Aleksandra Horvat

Recenzentice

Prof. dr. sc. Vlasta Vizek Vidović

Dr. sc. Maja Jokić

CIP zapis dostupan je u računalnom katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 718 748.

ISBN 978-953-500-080-8

Ova publikacija temelji se na radu koji je financirala Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske. Mišljenja, nalazi i zaključci ili preporuke navedeni u ovoj publikaciji iskazuju mišljenje autora i ne odražavaju nužno stajališta Nacionalne zaklade za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske.



Cjeloživotno učenje knjižničara

ishodi učenja i fleksibilnost



Urednice

Aleksandra Horvat
Dijana Machala

Autori

Tihomil Maštrović
Aleksandra Horvat
Dijana Machala
Ana Barbarić
Marion Huckle
Tatjana Nebesny
Daniela Živković

Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu
Zagreb, listopad 2009.





SADRŽAJ

Predgovor	7
------------------------	---

I. CJELOŽIVOTNO UČENJE KNJIŽNIČARA

Projekt “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost”

Tihomil Maštrović	13
-------------------------	----

Cjeloživotno učenje knjižničara: stanje i mogućnosti

Aleksandra Horvat	21
-------------------------	----

Value and importance of lifelong learning to the library and information profession

Marion Huckle	37
---------------------	----

Ishodi učenja u nacionalnom programu trajne izobrazbe knjižničara

Dijana Machala	41
----------------------	----

II. KNJIŽNIČARSKE KOMPETENCIJE I STRUČNI PROFIL

Knjižničarske kompetencije

Ana Barbarić	57
--------------------	----

Usporedba ciljeva knjižničarskih studija u Hrvatskoj

Daniela Živković	69
------------------------	----

Knjižničarske kompetencije i trajna izobrazba knjižničara u Hrvatskoj: iz perspektive dionika na tržištu rada

Dijana Machala	83
----------------------	----

Kompetencijska matrica

Dijana Machala, Tatjana Nebesny, Aleksandra Horvat	125
--	-----

III. VREDNOVANJE I PRIZNAVANJE NEFORMALNIH OBLIKA UČENJA KNJIŽNIČARA

Lifelong learning of librarians - learning outcomes and flexibility. Portfolio building	
Marion Huckle	135

Lifelong learning of librarians - learning outcomes and flexibility. Reflection and evaluation	
Marion Huckle	143

Nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara temeljen na ishodima učenja: prema priznavanju neformalnog obrazovanja knjižničara	
Dijana Machala, Aleksandra Horvat	151

IZBOR IZ LITERATURE	165
----------------------------------	-----

PRILOZI

Prilog A: Kompetencije informacijskih stručnjaka 21. stoljeća Izbor iz dokumenata i hrvatski prijevod Ana Barbarić	171
--	-----

Prilog B: ALA-ine kompetencije jezgre knjižničarstva Hrvatski prijevod Ana Barbarić	177
---	-----

Prilog C: Korpus stručnog znanja. CILIP Hrvatski prijevod Ana Barbarić	181
--	-----

Prilog D: Trajno profesionalno usavršavanje: načela i primjeri dobre prakse Hrvatski prijevod Dijana Machala	185
--	-----

Prilog E: Preporuke 37. EUCEN-ove europske konferencije “Preobrazba sveučilišta u cjeloživotno sveučilište” Hrvatski prijevod Dijana Machala	191
---	-----

Prilog F: Hodogram projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost”	195
---	-----

Predgovor

U ovoj su knjizi izloženi radovi nastali tijekom jednogodišnjeg rada na projektu “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost (CUK)”, koji je financirala Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske. Projekt je trajao od 1. listopada 2008. do 1. listopada 2009. godine, a zajednički su ga ostvarile Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, Odsjek za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Knjižnice grada Zagreba i Hrvatsko knjižničarsko društvo. Cilj je projekta pomoći razvoju suvremenog fleksibilnog sustava obrazovanja i izobrazbe knjižničara utemeljenog na ishodima učenja.

Cjeloživotno učenje u području knjižničarstva u Republici Hrvatskoj, sukladno preporukama Europskog kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje (2008.), trebalo bi obuhvatiti:

- uspostavu integriranog sustava formalnog i neformalnog obrazovanja kao i informalnih oblika učenja knjižničara u jedinstven fleksibilan sustav utemeljen na kompetencijama, vrednovanju i priznavanju prethodno usvojenih znanja,
- sustavnu primjenu ishoda učenja kroz sustave obrazovanja i izobrazbe s ciljem transparentnosti usvojenih znanja i kompetencija, priznavanja diploma, međunarodne mobilnosti te vrednovanja prethodno usvojenih znanja,
- primjenu kompetencijskog pristupa u obrazovanju i izobrazbi s ciljem osiguranja kvalitete programa obrazovanja i izobrazbe,
- ostvarivanje horizontalne i vertikalne prohodnosti utemeljene na prijenosu kredita i diploma,
- poticanje knjižničara na preuzimanje aktivne uloge u planiranju i ostvarivanju plana profesionalnog obrazovanja i izobrazbe,
- osiguravanje vjerodostojnog sustava provjere napretka i priznavanja stručnog napredovanja kao i postupaka (re)licenciranja.

Cjeloživotno učenje prihvaća činjenicu da se iskustvo učenja stječe programima formalnog i neformalnog obrazovanja kao i informalnim učenjem. Znanja usvojena inicijalnim obrazovanjem knjižničara sve brže zastarijevaju, a ‘poluvrijeme života’ stečenih diploma sve je kraće. Odgovornost za trajno održavanje razina postignuća stručnih i osobnih kompetencija knjižničara u domeni je mnogih dionika, ali ponajprije samih knjižničara.

Kompetentnost jest stanje u kojem se nalaze pojedinci u odnosu na raspoloživa znanja, vještine i sposobnosti, odnosno kompetencije u općem smislu, koje je moguće uvježbati i vježbanjem usavršavati, a koje se opredmećuju u određenim okolnostima. Ne djeluju sve okoline podjednako poticajno niti je moguće podjednako u svim okolinama ostvarivati puni profesionalni i osobni potencijal. U procesu stjecanja, održavanja i razvoja kompetencija sinergijski djeluje mnogo čimbenika, od nositelja programa obrazovanja, pružatelja programa trajne izobrazbe, radne okoline, sustava napredovanja te mogućnosti vertikalne i hijerarhijske prohodnosti kao i intrinzične motivacije pojedinaca za preuzimanje aktivne uloge u planiranju profesionalne karijere. Paradigmom cjeloživotnoga učenja sjedinjuju se istosmjerne sinergije u konceptu utemeljenom na kompetencijama i ishodima učenja.

Primjenom novopozicioniranog kurikulumskeg elementa ishoda učenja teži se operacionalizirati kompetencije izravno primjenjive u radnoj okolini i društvenoj sredini. Proces stjecanja i razvoja kompetencija sve je teže centralizirati ili centralno usustavljati, a liberalizacija na tržištu ponude i potražnje edukacijskih elemenata te komunikacijskom tehnologijom potpomognuta globalna dostupnost programa obrazovanja i izobrazbe knjižničara zahtijevaju razvoj drugačijeg pristupa profesionalnom usavršavanju. Proliferacija ponude u obrazovanju i izobrazbi, tržišno ekonomizirano obrazovanje i izobrazba sve brže odmiču od jasnih i čvrstih profesijskih okvira, dovodeći u pitanje samu jezgru znanja pojedinih profesija. Situacija je još izraženija u profesijama koje nemaju postavljene ili ne razvijaju kompetencijske ili profesionalne profile (*subject benchmark statement*). Uspostava kompetencijskog profila u području knjižničarstva u Hrvatskoj omogućila bi transparentnost i sumjerljivost programa i kompetencija te bila jamac uvođenju fleksibilnih putova ne samo u obrazovanju već i u planiranju profesionalne karijere. Osim prohodnosti programa i transparentnosti kompetencija, kompetencijski profil služi i pripadnicima profesija kao referentni dokument za planiranje obrazovanja i profesionalnog usavršavanja, za samoprocjenu postignutih kompetencijskih razina u odnosu na ono što propisuje standard.

Uspostavljanje i razvijanje kompetencijskog profila u djelokrugu je samih profesija, profesionalnih stručnih udruga, čime se osiguravaju profesijski integritet, efikasna i pravovaljana procjena kvalitete programa obrazovanja i izobrazbe, vjerodostojnost postupaka vrednovanja i priznavanja prethodno usvojenih znanja, bez obzira na to iz kojih sve središta ti postupci vrednovanja kretali i na kojim se razinama provodili.

Konstruktivistički pristup u teoriji obrazovanja snažno je utjecao na promjene u procedurama vrednovanja znanja u samom formalnom sustavu obrazovanja. Prema učeniku usmjereno obrazovanje iniciralo je potrebu za drugačijim bilježenjem i evidentiranjem usvojenih znanja. Individualizirani putovi učenja i postizanja očekivanih ishoda, promjena tradicionalne uloge nastavnika - od poučavatelja prema facilitatoru procesa učenja, - inovirat će procedure vrednovanja u sustavu samog formalnog obrazovanja i otvoriti putove za procjenjivanje znanja usvojenog kako neformalnim tako i informalnim oblicima učenja. Uvođenjem i korištenjem portfolija ostvaruje se edumetrijski kriterij u vrednovanju napretka postignuća učenja. Edumetrijski kriterij procjenjuje postignuće u odnosu na razine prethodnih osobnih postignuća, a ne u odnosu na grupu unutar koje se procjenjuje napredak onoga tko je učio.

Kao što se primjenom portfolija uvela novost u postupke vrednovanja u formalnom obrazovanju, tako se na portfolio-pristup u profesionalnom razvoju gleda kao na metodu koja pomaže odraslima pri vrednovanju prethodno usvojenih znanja s ciljem izrade plana za buduće obrazovanje i usavršavanje. Radi se o holističkom pristupu budući da je portfolio usredotočen na prepoznavanje i artikulaciju usvajanja znanja (*portfolio for learning*) kao i na mjerenje i procjenjivanje znanja (*portfolio of learning*). Portfolio je formalni dokument koji prikazuje iskustvo učenja izvan sveučilišta i koristi se pri traženju priznanja za iskustveno obrazovanje od strane sveučilišta, ali i šire.

Radovi nastali u sklopu projekta i objavljeni u ovoj knjizi uključuju prikaz aktivnosti izvedenih tijekom trajanja projekta, ocrtavaju stanje u stalnom stručnom usavršavanju knjižničara u nas danas i ukazuju na moguće buduće odabire u njegovu razvoju. Nadamo se da će moći poslužiti svim dionicima u procesu cjeloživotnoga učenja knjižničara kao polazna osnova za daljnje planiranje razvoja knjižničarske struke u Hrvatskoj.

Urednice



I. CJELOŽIVOTNO
UČENJE
KNJIŽNIČARA



Projekt “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost”

Prof. dr. sc. Tihomil Maštrović

Uvod

Knjižnice su bile prvo izvorište knjižničarskog obrazovanja, a njihov utjecaj na obrazovanje i izobrazbu knjižničara ni danas ne gubi na svojoj značajnosti. U kontekstu cjeloživotnoga učenja svi dionici u procesu obrazovanja i/ili izobrazbe nanovo pozicioniraju svoje uloge i važnost.

Cjeloživotno učenje u području knjižnično-informacijskih znanosti, kao što ističe vanjska suradnica na projektu “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost”, Marion Huckle, proces je održavanja i usavršavanja profesionalnih znanja, vještina i kompetencija knjižničara kroz različite aktivnosti učenja koje se pojavljuju tijekom karijere. Cjeloživotno učenje obuhvaća sve oblike od formalnog do informalnog učenja, kao i učenja u radnoj okolini. Kao sastavni dio holističkog sustava cjeloživotnoga obrazovanja, knjižnice osiguravaju preduvjete za stvaranje poticajne radne okoline, organiziraju i razvijaju programe trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničara, a stručnom se praksom nastavljaju na znanja inicijalno usvojena sveučilišnim obrazovanjem te razvijaju pretpostavke za nova znanja. Značajnost učenja na radu najizričtije je vidljiva u promjeni imena IFLA-ine Sekcije za trajno profesionalno usavršavanje knjižničara 2003. godine u ‘Sekcija za trajno profesionalno usavršavanje knjižničara i učenje na radu’. IFLA je prepoznala činjenicu da se obrazovanje i učenje odvija tijekom cijelog profesionalnog života, formalnim i neformalnim obrazovanjem, kao i informalnim učenjem,¹ i da taj savez djeluje u partnerskom odnosu.

¹ Larsen, Gitte. Preparing for new and changing roles in research libraries : the need for continuing professional development. // *Liber Quarterly* 16, 3-4(2006). [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://webdoc.gwdg.de/edoc/aw/liber/lq-3-06/larsen.pdf>

Koliko je sustavno sveučilišno obrazovanje knjižničara preduvjet osiguranja razvoja nacionalne knjižnično-informacijske znanosti i knjižničarske discipline, učenje i usavršavanje na radu preduvjet je prosperiteta knjižničarske profesije u društvenom kontekstu.

Prijava projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara”

Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, zajedno s projektnim partnerima, Odsjekom za informacijske znanosti Sveučilišta u Zagrebu, Knjižnicama grada Zagreba i Hrvatskim knjižničarskim društvom, ostvaruje nacionalni program trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničara. Program se izvodi u okviru Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara u Republici Hrvatskoj, a rad Centra podupire Ministarstvo kulture Republike Hrvatske. Centar djeluje s ciljem sustavnog planiranja, organiziranja i evaluacije programa trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničara u Republici Hrvatskoj. Međuinstitucionalna suradnja u kreiranju godišnjeg programa izobrazbe osigurava primjerenost sadržaja izobrazbe knjižničnim djelatnicima iz svih vrsta knjižnica (narodnih, školskih, specijalnih, visokoškolskih, sveučilišnih i općeznanstvenih). Program djeluje s ciljem osvježivanja prethodno usvojenih znanja te prijenosa i usvajanja novih teorijskih znanja i praktičnih postupaka iz područja knjižnično-informacijskih znanosti. Program izobrazbe zanimljiv je i ostalim baštinskim ustanovama (muzejima i arhivima), kao i informacijskim i dokumentacijskim stručnjacima. U okviru godišnjeg programa izobrazbe djeluje više od šezdeset predavača, sveučilišnih profesora, knjižničnih i informacijskih stručnjaka, a program Centra pohađa više od 1500 polaznika godišnje. Tečajevi se organiziraju u knjižnicama u Zagrebu te, u suradnji s voditeljima županijskih matičnih službi, u osamnaest gradova diljem Hrvatske (Rijeka, Pula, Osijek, Varaždin, Koprivnica, Gospić, Zadar, Split, Bjelovar, Dubrovnik, Šibenik, Čakovec, Sisak, Vinkovci, Požega, Karlovac, Krapina i Virovitica). Centar njeguje dugogodišnju uspješnu suradnju sa Sveučilišnim računskim centrom iz Zagreba, čije radionice računalne i informatičke pismenosti mogu pohađati svi polaznici Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara.

Premda je Centar zamišljen i postavljen vrlo moderno, a ulazni i izlazni pokazatelji kvalitete programa iz godine u godinu bilježe napredak, bilo je potrebno učiniti napredak u području sustavnije primjene politike trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničara na razini profesije. Promjene u području visokoškolskog obrazovanja knjižničara u Republici Hrvatskoj inicirale su potrebu za redefiniranjem uloge programa

trajnog profesionalnog usavršavanja kao i zahvaćanje sustava obrazovanja i izobrazbe u jedinstvenu cjelinu novog, suvremenog fleksibilnog sustava cjeloživotnoga učenja knjižničara. To je ujedno bio i cilj s kojim je Centar za stalno stručno usavršavanje knjižničara, odnosno međuinstitucionalnom suradnjom institucija osnivača Centra, krenuo na natječaj "Visoko obrazovanje temeljeno na ishodima učenja" Nacionalne zaklade za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske.

Nacionalna zaklada za znanost promiče znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj u Republici Hrvatskoj s temeljnim ciljem osiguravanja gospodarskog razvoja i poticanja zapošljavanja. Zaklada osigurava potporu znanstvenih, visokoobrazovanih i tehnologijskih programa i projekata te poticanje međunarodne suradnje na području visokog školstva.² Natječaj "Visoko obrazovanje temeljeno na ishodima učenja" ima cilj potaknuti hrvatske obrazovne ustanove na izradu institucijske strategije za uvođenje ishoda učenja, prilagodbu regulative i izradu institucijskog vodiča za definiranje mjerljivih ishoda učenja, osposobljavanje nastavnika i akademskog osoblja, reformu studijskih programa te diseminaciju iskustava i dobrih praksi. U okviru tog natječaja odobreno je ukupno šest projekata, među kojima i projekt "Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost (CUK)". Nositelj jednogodišnjeg projekta CUK-a jest Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, a svaka institucija-partner podržala je provođenje projekta pismom potpore. Projektni tim sastavljen je od predstavnika institucija koje zajednički ostvaruju projekt "Cjeloživotno učenje knjižničara", a u sastavu: prof. dr. sc. Tihomil Maštrović, glavni voditelj projekta, prof. dr. sc. Aleksandra Horvat, stručna voditeljica, Marion Huckle (CILIP, Velika Britanija), vanjska suradnica, Dijana Machala, administratorica projekta, te članice projekta, dr. sc. Ana Barbarić, Tatjana Nebesny i prof. dr. sc. Daniela Živković.

Jedinstvenost projekta "Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost (CUK)" u odnosu na ostalih pet odobrenih projekata jest činjenica da projekt zahvaća koncepciju cjeloživotnoga učenja iz perspektive programa neformalnog obrazovanja knjižničara te teži uspostavi integriranog, fleksibilnog sustava obrazovanja i izobrazbe knjižničara utemeljenog na ishodima učenja. Projektom je također prepoznata vrijednost knjižnica i knjižnične znanosti u procesu integracije sustava cjeloživotnoga učenja na svim razinama i za sva stručna i znanstvena područja. Knjižnice su kroz povijest potpomagale, a i nadalje potpomažu

² Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske. 2009. [citirano: 2009-09-15]. Dostupno na: http://www2.nzz.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=24&lang=hr

višerazinskoj integraciji i implementaciji nacionalnih politika u području obrazovanja, kulture i znanosti. One su mjesto učenja, istraživanja i aktivan partner razvoja akademske, znanstvene i stručne zajednice. Knjižnice posjeduju ljudske, tehničke i informacijske resurse za razvijanje kompetencija za cjeloživotno učenje kod širokog spektra svojih korisnika, od onih najranije školske dobi, preko studentske i akademske populacije, do korisnika treće životne dobi.

Ostvarivanje projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara”

Cilj projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost” jest postaviti osnovu za razvijanje suvremenog fleksibilnog sustava trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničara nakon završenog sveučilišnog školovanja, što se kani postići definiranjem matrice mjerljivih ishoda učenja, utvrđivanjem jezgre potrebnih znanja i kompetencija knjižničara u Republici Hrvatskoj, preoblikovanjem sadašnjeg nacionalnog programa trajne izobrazbe knjižničara te izradom prijedloga programa cjeloživotnoga obrazovanja knjižničara temeljenog na ishodima učenja.

Projektne aktivnosti koncipirane su u skladu sa strateškim ciljevima Nacionalne zaklade za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj RH:

- izradom institucijske strategije za uvođenje ishoda učenja, prilagodbom regulative i izradom institucijskog vodiča za definiranje mjerljivih ishoda učenja;
- uspostavom institucijske organizacijske strukture za sustavno uvođenje ishoda učenja;
- osposobljavanjem nastavnika za provođenje osposobljavanja osoba u definiranju i mjerenju ishoda učenja;
- razvojem matrice za definiranje mjerljivih ishoda učenja i uključivanjem polaznika i poslodavaca u definiranje ishoda učenja;
- stvaranjem mrežnog izvora (portala) za učenje o ishodima učenja i vježbanjem definiranja i mjerenja ishoda učenja te
- diseminacijom iskustva i dobrih praksi.

Pregled postojeće zakonske regulative te referentnih dokumenata o kompetencijama i ishodima učenja rezultirale su donošenjem nacрта strategije o cjeloživotnome učenju knjižničara. Strategija izražava preporuku o pravcima kretanja obrazovanja i izobrazbe knjižničara u Republici Hrvatskoj utemeljenih na ishodima učenja, postulira važnost izrade planova profesionalnog usavršavanja te portfolio-pristupa u evidentiranju, bilježenju

znanja s ciljem pristupanja procesu vrednovanja i priznavanja prethodno usvojenih znanja.

U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu uspostavljena je Jedinica za uvođenje ishoda učenja i cjeloživotnoga učenja knjižničara. Jedinica ima karakter savjetodavnog tijela, a djeluje u sastavu područne službe Hrvatskog zavoda za knjižničarstvo. Jedinica se uspostavlja s ciljem:

- suradnje u izradi, razvoju i primjeni institucijske strategije za uvođenje programa cjeloživotnoga učenja knjižničara utemeljenog na ishodima učenja
- izradi institucijskog vodiča za definiranje mjerljivih ishoda učenja u programu cjeloživotnoga učenja knjižničara
- osposobljavanju nastavnika i suradnika u programu cjeloživotnoga učenja o određivanju i mjerenju ishoda učenja te
- poticanja izvrsnosti knjižničnih usluga kroz definiranje jezgre znanja i kompetencija u području knjižničarstva.

Članovi projekta "Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost" sudjelovali su na brojnim stručnim radionicama o ishodima učenja. Od velikog značenja za ostvarivanje projekta CUK-a bila je suradnja s projektom "Ishodi učenja u obrazovanju učitelja i nastavnika (IUOUN)", prof. dr. sc. Vlaste Vizek Vidović. Članovi projekta CUK-a pohađali su radionice projekta IUOUN-a o primjeni ishoda učenja u sveučilišnom programu obrazovanja učitelja i nastavnika te načina kreiranja sveučilišnog kurikulumu utemeljenog na ishodima učenja. U okviru stručne edukacije članovi projektnog tima sudjelovali su na 37. EUCEN-ovoj europskoj konferenciji "Pretvorba sveučilišta u cjeloživotno sveučilište", koja se održavala od 26. do 28. ožujka 2009. godine u Leuvenu i Louvain-La-Neuveu u Belgiji. Projektni ciljevi predstavljeni su i na IV. međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih, koja se održavala od 28. do 31. svibnja 2009. godine u Šibeniku.

Za predavače Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara, kao i za sve zainteresirane knjižničare, organizirane su dvije radionice o primjeni ishoda učenja te radionica o vrednovanju i priznavanju neformalnih oblika učenja knjižničara. Na radionicama o ishodima učenja vježbalo se formuliranje ishoda učenja na razini nacionalnog programa trajne izobrazbe knjižničara. Radionice su bile namijenjene predavačima Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara, voditeljima županijskih matičnih knjižnica iz cijele Hrvatske kao i široj stručnoj zajednici. Radionice su naišle na velik odziv knjižničara iz cijele Hrvatske, a sudjelovalo je stotinjak polaznika. Radionice su popraćene i videozapisom, a cjelovit

program i dokumenti radionica dostupni su na mrežnom portalu projekta, na adresi <http://www.nsk.hr/cuk>. Uza službeni portal projekta pokrenuta je i društvena mreža “Lifelong learning for librarians in Croatia” kojoj je pristupilo 26 članova. Članovi društvene mreže većinom su knjižničari iz cijele Hrvatske, a grupu prate i četiri člana iz New Yorka. Mrežni portal i društvena mreža omogućuju neposredniju komunikaciju sa stručnom zajednicom.

Radi redefiniranja nacionalnog programa stručne izobrazbe knjižničara učinjeno je istraživanje o kompetencijama i stručnoj izobrazbi knjižničara prema modelu upitnika *Tuning*. Ispitana su i uspoređena mišljenja ravnatelja, odnosno voditelja knjižnica te knjižničara. Jedinственost studije ogleda se u činjenici da se prvi put propituje stanje knjižničarske profesije i pitanja trajnog profesionalnog usavršavanja iz perspektive poslodavaca, odnosno dionika na tržištu rada. Rezultati provedenog istraživanja utjecali su na izradu nacionalnog programa izobrazbe knjižničara utemeljenog na ishodima učenja. Formulirane ishode prati sustav provjere, odnosno vrednovanja ostvarenosti očekivanih ishoda, koji se oslanjaju na primjenu sustava e-portfolija. Portfolio-pristup omogućuje refleksiju o iskustvu učenja, bilježenje i evidentiranje postignuća učenja ili radnih iskustava, navođenje formalnih kvalifikacija u formi životopisa te pružanje dokaza o usvojenosti postignuća u obliku radnih projekata, stručnih radova i sl. Primjena portfolio-pristupa u planiranju profesionalnog razvoja i karijere sve je češća, posebice u profesijama koje se oslanjaju na razinu usvojenosti kompetencija i znanja, dok je formalna kvalifikacija tek polazište za ulazak u profesiju.

Rezultati projekta, predstavljeni u okviru ove publikacije, dobra su osnova za daljnja istraživanja u prilog uspostave fleksibilnog sustava cjeloživotnoga učenja knjižničara u Republici Hrvatskoj. Slijedom reformi obrazovnog sustava u zemljama Europske unije, potaknutih nezadovoljavajućim rezultatima tradicionalnog obrazovnog sustava, te iz nastojanja harmonizacije europskog visokoškolskog prostora, sve se češće poseže za ishodima učenja kao mjernom jedinicom za osiguranje postignuća i prepoznavanje rezultata učenja. Ishodi učenja jednoznačno označuju razinu i dubinu usvojenog znanja, neovisno o obliku učenja kojim je to znanje usvajano. Kompetencijski pristup vraća povjerenje u rezultate obrazovanja i učenja, u vrijednosti trajnog profesionalnog usavršavanja te održivog cjeloživotnoga učenja radi održavanja trajne kompetentnosti, ne samo profesionalne već i osobne.

Zaključak

Knjižnice danas svjedoče promjenama koje se događaju u institucijama osnovnog, srednjeg i visokoškolskog obrazovanja. Te se promjene neupitno odražavaju i na samo poslovanje knjižnica. Sve je izraženija potreba za aktivnijim uključivanjem knjižnica u provedbu reforme obrazovanja te u izgradnju "društva znanja". Inicirane promjene već se ogledaju u izmijenjenoj strukturi knjižničnih korisnika, njihovim radnim i čitateljskim navikama, njihovim potrebama za drugačijim, fleksibilnijim oblicima knjižničnih službi i usluga. Knjižnice svojim programima postaju izvorišta neformalnih i informalnih oblika učenja, dostupnih izravno i na daljinu.

Kako bi bili uspješan partner obrazovnim institucijama i društvu kao cjelini u uspostavi procesa cjeloživotnoga učenja, knjižničari preispituju širinu svojih stručnih kompetencija, redefiniiraju jezgru knjižničarskog znanja. Trajna izobrazba i usavršavanje vertikala je ne samo profesionalnog razvoja već i uspostave suvremenih knjižničnih usluga.

Koliko će se knjižničarska profesija uspjeti prilagoditi zahtjevima informacijskog društva temeljenog na društvu znanja, umnogome ovisi o primjeni fleksibilnog sustava cjeloživotnoga učenja, koji će vrednovati i priznavati kompetencije stečene svim oblicima učenja.

Literatura

Larsen, Gitte. Preparing for new and changing roles in research libraries : the need for continuing professional development. // *Liber Quarterly* 16, 3-4(2006). [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://webdoc.gwdg.de/edoc/aw/liber/lq-3-06/larsen.pdf>

Vizek Vidović, Vlasta. Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika : priručnik za visokoškolske nastavnike. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu ; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2009.



Cjeloživotno učenje knjižničara u Hrvatskoj: stanje i mogućnosti

Aleksandra Horvat

Uvod

Snažne promjene u ustrojstvu društva izazvane uvođenjem i brzim razvojem informacijske i komunikacijske tehnologije kao i sve snažnijom globalizacijom potaknule su potrebu preispitivanja načina djelovanja svih društvenih ustanova, pa i knjižnica. U razvijenim zemljama Europske unije i Sjeverne Amerike promjene u sastavu stanovništva (starenje populacije, priljev imigranata iz različitih dijelova svijeta, smanjenje posudbe knjiga i čitanja uopće) posebno pogađaju narodne knjižnice. Visokoškolske i specijalne knjižnice, sučeljene s jakom konkurencijom snažnih pretraživača dostupnih s bilo kojeg računala, bilježe znatno opadanje posjeta korisnika prostoru knjižnice (Akeroyd, 2007). U posljednje je vrijeme na ozbiljnoj kušnji i zadnja velika uloga knjižnica, ona čuvarica nacionalne (a time i svjetske) baštine. Digitalizacija 30 milijuna knjiga iz različitih razdoblja i različitih dijelova svijeta, na različitim jezicima, koju je izvela tvrtka Google i koje bi, kako najavljuju, u bliskoj budućnosti mogle biti dostupne svima u sklopu programa *Book Search*, čini upitnim - a prije svega i (pre)skupim - potrebu čuvanja tiskanih izvornika. Sučeljene s opsežnim i gotovo svakodnevnim izazovima koje donosi nova tehnologija, knjižnice užurbano pokušavaju redefinirati svoje uloge. U brojnim se suvremenim međunarodnim dokumentima UNESCO-a, IFLA-e, Europskog parlamenta, Vijeća Europe i EBLIDA-e knjižnice vide kao društvene ustanove koje pomažu građanima u obrazovanju, kulturnom razvitku i informiranju te služe kao mjesta javnog pristupa mreži i kao mjesta okupljanja (forumi) stanovništva u zajednici. Njihova je zadaća jačati društvenu koheziju, pomagati u stvaranju aktivnog građanstva i izgradnji zajednice, pomagati u gospodarskom razvitku, u cjeloživotnome učenju stanovništva te popudirati znanstveno istraživanje i stvaranje novoga znanja.

Tako opisane zadaće knjižnica teško se mogu izvesti bez školovanih stručnjaka. Zato nije čudno da je najprije knjižničarsko školovanje, a onda i stalno stručno usavršavanje, tema o kojoj se mnogo raspravlja u posljednjih desetak godina, osobito u Europi. Čini se, naime, da u Sjevernoj Americi postoji, uz jedinstvenost jezika, i čvrst konsenzus o knjižničarskoj i informacijskoj struci, dok je stanje u Europi upravo oprečno: karakterizira ga različitost, pa i dispartnost obrazovnih tradicija i ustanova te pluralizam jezika. Dobro je poznato da je Europska unija, u želji da ojača svoje gospodarstvo, krajem devedesetih godina prošloga stoljeća prišla radikalnoj reformi dotad vrlo različitih visokoškolskih sustava u zemljama članicama. Reforma se veže uz Bolonjsku deklaraciju, dokument nastao 1999. godine, koji je dvije godine kasnije potpisala i Hrvatska. O ciljevima i namjerama Deklaracije, temeljnog dokumenta u kojemu su iznesena načela reforme europskih sveučilišta i ocrtan europski visokoškolski prostor koji se želi stvoriti, već je pisano u domaćoj knjižničarskoj literaturi (Horvat, 2005; Tomljanović, 2007). No još se uvijek ne zna dovoljno kako će se te promjene odraziti na knjižničarsko školovanje. Europska udruga za knjižničarsko i informacijsko obrazovanje i istraživanje (EUCLID) gotovo je odmah nakon usvajanja Bolonjske deklaracije organizirala nekoliko stručnih skupova posvećenih školovanju (Solun, 2002; Potsdam, 2003). Europska udruga knjižničarskih, informacijskih i dokumentalističkih udruga (EBLIDA) u suradnji s Portugalskom knjižničarskom udrugom organizirala je stručnu raspravu o formalnom školovanju knjižničara (*Librarian@educating for the future*, Lisabon, 2007). Za knjižničarske je studije u Europi bio posebno važan projekt danske Kraljevske knjižničarske škole, *Europski kurikulum knjižničarske i informacijske znanosti*, koji je financirala Europska unija u sklopu programa Socrates 2005. godine. U izradi prijedloga kurikuluma sudjelovalo je stotinjak knjižničarskih stručnjaka iz zemalja članica, ali i drugih europskih zemalja. Rezultat projekta objavljen je kao elektronička knjiga (*European curriculum*, 2005; Kajberg, 2007). Pokazalo se, međutim, da iako su se knjižničarski stručnjaci mogli složiti oko osnovnih knjižničarskih predmeta, kurikulum petogodišnjeg studija knjižničarstva nije tako lako ujednačiti, upravo zbog razlika u akademskim tradicijama, u profilu stručnjaka koji se školuju u pojedinim zemljama, u predmetima kojima se dopunjuju ili proširuju knjižničarski sadržaji. U nekim je zemljama uobičajeno da studenti bibliotekarstva slušaju i predmete iz književnosti, jer će raditi s korisnicima u narodnim knjižnicama, u drugima je studij više vezan uz informatiku ili pak menadžment. U nekim se zemljama knjižničari školuju zajedno s arhivistima ili muzejskim dokumentalistima, dok se u drugima studij knjižničarstva veže uza studij računalstva. Nema nimalo sumnje da su na razvoj studija knjižničarstva u pojedinim europskim zemljama umnogome utjecale i same ustanove pri kojima je

studij utemeljen. Tako se knjižničarstvo studira na fakultetima humanističkih znanosti, društvenih znanosti, menadžmenta, računalnih znanosti ili fakultetima novinarstva i komunikologije. O različitosti europskih knjižničarskih studija pisano je više na drugom mjestu (Kajberg et al., 2009). Ovdje treba reći da se stručnjaci uglavnom slažu kako je nerealno očekivati da bi se mogao usvojiti jedinstven ili standardiziran program studija za sve europske zemlje. Želi se, međutim, približiti načine vrednovanja i proces akreditacije u pojedinim zemljama kako bi knjižničarske kvalifikacije postignute u jednoj zemlji mogle biti prepoznate i prihvaćene u drugoj.

Usporedivost i istovrijednost knjižničarskih kvalifikacija od velikog je interesa za IFLA-u, kao središnju svjetsku knjižničarsku organizaciju. IFLA je potaknula izradu međunarodnog projekta kojemu je cilj bio donijeti preporuke za utvrđivanje usporedivosti knjižničarskih kvalifikacija, kao jednog od čimbenika uspostavljanja kvalitete programa. Na projektu su radili Anna Maria Tammaro sa Sveučilišta Parma u Italiji i Terry L. Weech sa Sveučilišta Illinois u SAD-u. Izvještaj o rezultatima projekta objavljen je 2008. godine (Tammaro&Weech, 2008). Htjelo se utvrditi je li moguć i izvediv zajednički okvir za knjižničarske kvalifikacije, kompetencije i ishode učenja s obzirom na spomenutu različitost knjižničarskih studijskih programa, kao i na činjenicu da ne postoji zajednička baza odnosno platforma s koje bi bilo moguće procjenjivati različite programe i postignute akademske stupnjeve. Naime, u nekim zemljama postoji tijelo na nacionalnoj razini koje procjenjuje primjerenost programa i akreditira ih, no u većini zemalja takvo tijelo ne postoji, što znači da proces osiguravanja kvalitete nije nadgledan. U SAD-u, Velikoj Britaniji, Australiji te u još nekim zemljama akreditaciju daje knjižničarsko društvo, no u većini europskih zemalja knjižničarske udruge nisu uključene u proces vrednovanja studija. Knjižničarski stručnjaci, ispitanici u projektu okupljeni u fokus grupama, uglavnom su se složili u mišljenju da bi knjižničarska udruga trebala biti zadužena za provjeru kvalitete programa. Zajedničku platformu koja bi bila prihvatljiva na međunarodnom planu ispitanici vide u postojanju međunarodno priznatoga skupa ishoda učenja.

U Hrvatskoj knjižničarsko društvo nije uključeno u proces vrednovanja i akreditacije studijskih programa, čak ni neformalno. Iako je upravo Hrvatsko knjižničarsko društvo iniciralo pokretanje studija bibliotekarstva sedamdesetih godina prošloga stoljeća i predložilo Sveučilištu u Zagrebu prvi program studija, danas gotovo da i nema volje na sveučilištima za suradnjom s kolegama praktičarima. Izostanak suradnje često se opravdava akademskom slobodom koja sveučilištu omogućuje samostalnost i

neovisnost u izradi programa. Moguće je da će upravo sudjelovanje u cjeloživotnome učenju promijeniti stav sveučilišta, jer će biti jače upućeno na suradnju sa strukom.

Cjeloživotno učenje

Bolonjskom je deklaracijom započela reforma visokoškolskog obrazovanja u Europi. Europska je unija nastavila modernizirati obrazovni sustav, koji smatra temeljem efikasnog gospodarstva, uvođenjem koncepta cjeloživotnog učenja iznesenog u Lisabonskoj strategiji, dokumentu iz 2000. godine. Cjeloživotno učenje javlja se i u Praškom priopćenju iz 2001. godine, jednom od redovitih priopćenja koje svake dvije godine izdaju ministri prosvjete zemalja sudionica u bolonjskom procesu. Europska sveučilišta koja su se tradicionalno brinula za mladu populaciju sada su se našla pred izazovom organiziranja i izvođenja obrazovnih programa za širok krug studenata različite dobi i prethodnog obrazovanja.

Europska unija potiče i razvija uvođenje cjeloživotnoga učenja jer se nada da će organiziranje fleksibilnijih i raznovrsnijih obrazovnih programa za različite skupine stanovništva olakšati prelazak između pojedinih razina školovanja i učiniti svakog čovjeka trajno zapošljivim. Uvođenjem obveze cjeloživotnoga učenja želi se pomoći europskom gospodarstvu i ojačati tržište rada. Uz trajnu zapošljivost i povećanje gospodarske konkurentnosti, kao ciljevi uvođenja koncepta cjeloživotnoga učenja navode se i stvaranje aktivnog građanstva, osiguranje socijalne uključenosti svih skupina stanovništva te osobni razvoj pojedinca. Cjeloživotno učenje obuhvaća uz formalno obrazovanje i neformalno i informalno učenje, a definira se kao učenje tijekom života radi poboljšanja znanja, vještina i/ili kvalifikacija iz osobnih, društvenih i/ili stručnih razloga (Towards a European qualifications framework, 2005). Općenito se može reći da se obrazovanje usmjereno na svladavanje sadržaja, kakvo smo dosad poznavali, nastoji zamijeniti učenjem usmjerenim na postizanje kompetencija.

Kompetencije i ishodi učenja

Kompetencije su znanja, vještine i stavovi potrebni za obavljanje nekog posla. Europska je unija 2006. godine donijela preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (Recommendation, 2006). Radi se o skupu od osam kompetencija koje se smatraju minimumom zajedničkog standarda za sve obrazovne sustave. Te bi kompetencije trebale

svim građanima pružiti jednake šanse za stalno učenje u društvu znanja, za zapošljavanje i očuvanje zaposlenosti, međugraničnu mobilnost, za razvoj kvalitetne osobnosti i aktivno uključivanje u društvo. Ovdje ih spominjemo zato što su važne za knjižnice, koje sebe vide kao sudionika u izvođenju cjeloživotnoga učenja. Ključne su kompetencije: komuniciranje na materinjem jeziku, komuniciranje na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, usvajanje vještine učenja, društvene i građanske kompetencije, osjećaj za inicijativu i poduzetništvo, kreativno izražavanje i sudjelovanje u kulturnim i umjetničkim događanjima. Sve su ključne kompetencije jednako važne, a po naravi su generičke ili transverzalne, što znači da se temelje na ciljevima koji se ugrađuju u sve studijske predmete.

Kompetencije nisu samo ključna sastavnica obrazovnih standarda već su temeljna odrednica i strukovnih standarda u području rada. One su zapravo most koji omogućuje prijelaz između područja obrazovanja i područja rada. Obrazovanje za stjecanje kompetencija omogućuje prihvaćanje pojedinaca osposobljenih za obavljanje stručnih poslova u radnim organizacijama (CEDEFOP, 2009). Dakako da taj stav zahtijeva i suradnju između obrazovnih i radnih ustanova te suglasje o specifičnim potrebnim kompetencijama.

Učenje za stjecanje kompetencija podrazumijeva se na svim razinama obrazovanja, pa i u stalnom stručnom usavršavanju, a zahtijeva uvođenje promjena u metodologiji planiranja programa, sadržaju programa, kao i u načinu poučavanja i učenja. Težište pri poučavanju pomaknuto je sa sadržaja koje treba prenijeti polaznicima u određenom vremenu na rezultate ili ishode učenja koje je usvojio polaznik, odnosno na postignute kompetencije. Da bi se kod polaznika razvila određena kompetencija, potrebno je utvrditi:

- koja su mu znanja potrebna,
- koje vještine za primjenu znanja,
- koji stavovi vezani za predmetna znanja,
- kojim će se metodama i postupcima oni ostvariti,
- kako će se vrednovati ostvarenost kompetencije,
- koji su nastavni mediji potrebni za takav proces.

Taj je pristup mnogo relevantniji za tržište rada, a i fleksibilniji, jer u obzir uzima uz formalno i neformalno učenje. Iz propisanog i formaliziranog sustava prelazi se na opisni sustav u kojemu pristupnik opisuje što je sve naučio i što sve zna.

U Hrvatskoj ne postoji popis specifičnih knjižničarskih kompetencija koji bi knjižničarima pomogao u razumijevanju vlastite profesije, ali i u planiranju radne karijere. Anketa koju smo proveli među poslodavcima i knjižničarima u sklopu projekta trebala bi pomoći u identificiranju tih kompetencija. Analiza ankete dana je na drugom mjestu u knjizi, a ovdje dodajemo da su u sličnom položaju i kolege knjižničari iz mnogih drugih europskih zemalja, pa je anketa slična našoj nedavno provedena u Španjolskoj s ciljem identificiranja kompetencija (Rodriguez Bravo, 2009). Ipak, u nekim su europskim zemljama, poput Velike Britanije, stručne kompetencije popisane i objavljene (Body of professional knowledge).

Stalno stručno usavršavanje kao dio cjeloživotnoga učenja

Stalno stručno usavršavanje definira se kao održavanje i povećanje znanja, stručnosti i kompetencija stručnjaka tijekom njihova radnog vijeka, u skladu s planom oblikovanim tako da uzima u obzir potrebe stručnjaka, poslodavaca, struke i društva u cjelini (Madden & Mitchell, 1993). Cilj je usavršavanja osposobiti pojedince da pružaju kvalitetne usluge. Za svaku je struku, pa i knjižničarsku, ono vrijedno jer podiže ugled struke i privlači bolje studente, kojima se nudi mogućnost napredovanja. Javlja se u raznim oblicima: od usavršavanja vezanog uz radno mjesto i samostalnog učenja pojedinca do različitih oblika formalnog obrazovanja koje nude visokoškolske ustanove. Uključuje razgovore i rasprave s kolegama, praćenje stručne literature, sudjelovanje na stručnim skupovima, radne posjete knjižnicama, sudjelovanje u tečajevima učenja na daljinu, iskorištavanje stipendija, sudjelovanje u istraživanjima.

Od devedesetih godina do danas u Hrvatskoj različite oblike stalnog stručnog usavršavanja organizira i izvodi nekoliko organizacija i ustanova, no ne postoji utvrđeni plan stručnog usavršavanja niti je ono obvezatno. Polaznici sami odlučuju koje će oblike stalnog stručnog usavršavanja pohađati, a dobrovoljno stručno usavršavanje ne jamči im napredovanje u poslu. Uz izobrazbu za pripravnike, koju pojedine knjižnice organiziraju za svoje zaposlenike, značajnu ulogu u stručnom usavršavanju knjižničara ima Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa koje je u sklopu projekta Sustav znanstvenih informacija od 1994. godine omogućivalo izobrazbu visokoškolskih knjižničara, ponajprije za korištenje novih tehnologija, i organiziralo stručne skupove. Uza Sustav znanstvenih informacija vezani su i mjesečni kolokviji posvećeni različitim temama od interesa za knjižničare, koje organizira Institut Ruđer Bošković u Zagrebu. Sveučilišta u Zagrebu, Osijeku i Zadru u novije su se vrijeme također uključila u organiziranje tečajeva, pa i cijelih modula za knjižničare, naravno na komercijalnoj osnovi.

Stručno usavršavanje organizira i Centar za stalno stručno usavršavanje knjižničara u Zagrebu, čije djelovanje od 2003. godine financijski podržava Ministarstvo kulture. Financijska potpora namijenjena je “posebnom programu iz knjižnične djelatnosti”. Centar ostvaruje i skroman vlastiti prihod, jer polaznici tečajeva plaćaju kotizaciju.

Centar je nastao kao rezultat zajedničkog projekta Nacionalne i sveučilišne knjižnice, Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Hrvatskoga knjižničarskog društva i Knjižnica grada Zagreba, koje su od Instituta Otvoreno društvo dobile početna sredstva potrebna za pokretanje Centra. Osnovan 2001. godine pri Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, s namjerom da knjižničarima pruži mogućnost daljnjeg stručnog usavršavanja, nije značajnije mijenjao način rada od osnutka. Nastava se odvija u Zagrebu, ali se u dogovoru s voditeljima matičnih službi tečajevi organiziraju i u drugim gradovima u Hrvatskoj. Predavači su knjižničari iz prakse, ali i sveučilišni nastavnici. O programu Centra odlučuje Programski odbor sastavljen od stručnjaka koje imenuju osnivači. Prvi je kurikulum bio sastavljen u sklopu projekta, ali je u proteklih godinama doradivan i obnavljan dodavanjem novih tečajeva koje su ponudili pojedini predavači, a odobrio Programski odbor. Evaluacija tečajeva je interna i zasniva se na ocjenjivanju polaznika (Horvat, 2004). Po broju polaznika i rasponu sadržaja tečajeva, kao i po činjenici da je nastao na temelju suradnje četiriju istaknutih radnih odnosno obrazovnih ustanova/organizacija u području knjižničarstva, Centar je značajan čimbenik u organizaciji i izvođenju stalnog stručnog usavršavanja knjižničara. Ipak, kako se u proteklih desetak godina pristup obrazovanju na svim razinama korjenito promijenio, potrebno je nanovo razmotriti njegovo djelovanje i osigurati kvalitetu izobrazbe koju pruža. Stalno je stručno usavršavanje potrebno vezati uz proces cjeloživotnoga učenja, što znači da je potrebna čvršća suradnja između sveučilišta, knjižničarske udruge, knjižnica poslodavaca i Centra. Treba pritom najprije znati na kojim se zakonskim i stručnim pretpostavkama cjeloživotno učenje u nas može odvijati.

Zakonske i stručne pretpostavke za organiziranje cjeloživotnoga učenja knjižničara

Iako se u Hrvatskoj očekivalo donošenje zakona o cjeloživotnome učenju, umjesto njega usvojen je 2007. godine Zakon o obrazovanju odraslih, koji u uvodnim člancima prenosi načela cjeloživotnoga učenja iz Preporuke o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje EU-a

(Recommendation, 2006). Zakonom je obuhvaćeno samo obrazovanje osoba starijih od petnaest godina. Dalje se kaže da obuhvaća cjelinu procesa učenja odraslih, a da je to učenje namijenjeno:

- ostvarivanju prava na slobodan razvoj osobnosti,
- osposobljavanju za zapošljivost, stjecanju kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikaciju, stjecanju i produbljivanju stručnih znanja, vještina i sposobnosti,
- osposobljavanju za aktivno građanstvo.

Načela na kojima se obrazuju odrasli jesu:

- cjeloživotno učenje,
- teritorijalna blizina i dostupnost obrazovanja svima pod jednakim uvjetima,
- sloboda i autonomija pri izboru načina, sadržaja, oblika, sredstava i metoda,
- stručna i moralna odgovornost andragoških djelatnika,
- jamstvo kvalitete obrazovne ponude.

Izvoditelji mogu biti pučka otvorena učilišta, osnovne škole, srednje škole, visoka učilišta, škole stranih jezika, ustanove za smještaj i skrb osoba s posebnim potrebama te penološke i druge ustanove koje ispunjavaju uvjete propisane Zakonom.

Zakonom je propisano osnivanje Vijeća za obrazovanje odraslih, koje predlaže mjere za razvoj obrazovanja odraslih, predlaže i daje mišljenje o zakonskim propisima te predlaže financiranje programa obrazovanja kad se oni financiraju iz državnog proračuna, te Agencije za obrazovanje odraslih zadaća koje jest pratiti, razvijati, vrednovati i unapređivati sustav obrazovanja odraslih te nadzirati stručni rad ustanova za obrazovanje odraslih. Ustanove koje izvode programe obrazovanja odraslih moraju ispunjavati određene kriterije, među kojima je i vođenje dokumentacije o programima i polaznicima. Zato Zakon prate i odgovarajući pravilnici kojima se uređuje vođenje evidencije, oblik i sadržaj svjedodžbi te standardi koje ustanova koja izvodi obrazovanje mora ispuniti (Pravilnik o evidencijama; Pravilnik o javnim ispravama; Pravilnik o standardima, 2008).

Za knjižničare je posebno važno da čl. 18. Zakona predviđa pravo ostvarivanja obrazovnog dopusta do sedam dana za sudjelovanje u programima obrazovanja odraslih. Taj se dopust može ostvariti uz naknadu plaće ili bez naknade.

Državni pedagoški standard u obrazovanju odraslih, koji bi trebao utvrditi standarde za organiziranje cjeloživotnoga učenja, ostao je do danas u nacrtu. Sam se nacrt umnogome oslanja na nazivlje i načela iznesena u dokumentima OECD-a (Nacrt, 2007). Nacrt utvrđuje način donošenja i izvedbe programa formalnog i neformalnog obrazovanja, kvalifikacije nastavnika i ostalog osoblja, prostor i opremu te način financiranja formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih. Trajno učenje odraslih postaje uvjetom zadržavanja zaposlenja i stjecanja osposobljenosti za novo zaposlenje. Ovdje se nećemo zadržavati na određenim minimalnim standardima koje moraju poštovati ustanove koje se žele baviti obrazovanjem odraslih, ali ipak naglašujemo da su to uvjeti važni i za organizaciju cjeloživotnoga učenja knjižničara. Očekuje se, dakle, da organizacija ili ustanova koja organizira i izvodi učenje osigura prikladan prostor propisane veličine, osvijetljenja i opremljenosti, posebnog voditelja programa i nastavnike. Što se tiče samoga programa, dodajemo i to da je za obrazovanje odraslih mjerodavno Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, koje mora odobriti programe koje izrađuju pojedine ustanove.

Zakon o knjižnicama određuje knjižničarsku profesiju kao reguliranu struku, tj. propisuje uvjete koje mora zadovoljiti osoba koja radi u knjižnici. Ti su uvjeti završen visokoškolski studij knjižničarstva i položen stručni knjižničarski ispit. U Zakonu su predviđeni i uvjeti koje mora zadovoljiti knjižničar koji želi napredovati u struci. Stalno stručno usavršavanje nije izričito spomenuto, ali se neizravno podrazumijeva, kad se omogućuje napredovanje u struci odnosno postizanje stručnih zvanja (viši knjižničar i knjižničarski savjetnik). O izboru u stručna zvanja odlučuje posebno tijelo koje bira Hrvatsko knjižnično vijeće. U Zakon bi, dakle, trebalo ugraditi pravo i obvezu trajnog usavršavanja knjižničara.

Dakako, u knjižničarskoj je struci moguće napredovati i u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, iako se prema Zakonu o izmjenama i dopunama Zakona o knjižnicama iz 2009. ni za ravnateljska mjesta u knjižnicama ne traže znanstvene kvalifikacije.

Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) također je važan dokument za organizaciju sustava i ustrojavanje sustava upravljanja kvalitetom. Njegovo se objavljivanje očekuje ove godine, a trebao bi se početi primjenjivati 2013. godine (Dželalija, 2008). Hrvatski kvalifikacijski okvir sadrži poveznice prema Europskom kvalifikacijskom okviru (EQF) (Towards a European Qualifications Framework, 2005) te popis i opis kvalifikacija. Opis se sastoji od vrste i naziva kvalifikacije, razine i podrazine kvalifikacije, mjerljivih pokazatelja razina, ishoda učenja, broja bodova i vrste obrazovnih

programa. Omogućuje razumijevanje različitih kvalifikacija i njihovih odnosa te olakšava njihovo prepoznavanje. HKO se sastoji od osam razina kao i EQF, a knjižničarstvo je na razini 7.1. Za svaku je kvalifikaciju potrebno utvrditi znanja, vještine i kompetencije u užem smislu (npr. samostalnost u poslu i odgovornost) koje su potrebne za kvalificirano obavljanje posla.

Cjeloživotno učenje knjižničara treba, dakle, usustaviti vodeći računa o zakonskim propisima i standardima kojima se uređuje cjeloživotno učenje uopće. No u cjeloživotno je učenje uključen i niz različitih društvenih čimbenika, koji trebaju surađivati, ako se želi postići uspjeh. Najprije, tu su knjižnice poslodavci, knjižničarske stručne udruge, ministarstva i druga tijela javne vlasti koja financiraju knjižnice, ali i programe izobrazbe knjižničara, a zatim i sveučilišta koja organiziraju knjižničarske studije te druge ustanove/organizacije koje organiziraju neke oblike izobrazbe.

Već je rečeno da su obrazovni sustavi u Europi vrlo različiti, no primjetna je težnja ujednačivanju polaznih osnova na kojima se sustavi razvijaju. Zato držimo da i uspostavljanje sustava cjeloživotnoga učenja knjižničara treba zasnovati na istim temeljima. Među te se osnove ubrajaju zasnovanje obrazovnog sustava na ishodima učenja, što uključuje i priznavanje neformalnog i informalnog učenja te stalno osiguravanje i praćenje kvalitete učenja.

O ishodima učenja govori se iscrpno u drugim prilogima u knjizi. Ovdje je za nas važno da ishodi učenja artikulirani kao kompetencije uspostavljaju vezu između područja obrazovanja i područja rada. To znači da se neovisno o pojedinoj radnoj organizaciji u kojoj se obavlja stručna djelatnost ili o pojedinoj obrazovnoj ustanovi koja organizira učenje može utvrditi što trebaju znati pripadnici struke. S tim je ciljem vođen i ovaj projekt, kojim se među ostalim nastojalo utvrditi i specifične knjižničarske kompetencije. Kompetencijska matrica koristit će ne samo obrazovnim i radnim ustanovama već i pojedincima da usmjere svoje učenje prema postizanju željenih kompetencija. U tom smo smislu u sklopu projekta radili i na ispitivanju mogućnosti za uvođenje osobnih portfolija u kojima bi knjižničari bilježili svoja postignuća i planirali svoje stručno napredovanje.

U knjižničarskim se krugovima u Sjevernoj Americi i Europi u posljednje vrijeme mnogo raspravlja o mentorstvu koje može pomoći u usmjerivanju početnika u struci, ali i u daljnjem napredovanju u radnoj karijeri (Edwards, 2009; Huckle, 2007; Hallam, 2006). IFLA je uvođenje i jačanje mentorstva uvrstila u svoju strategiju obnavljanja knjižničarske

struke. Smatra se da početnike i mlađe knjižničare treba ohrabriti da planiraju usavršavanje i radnu karijeru te da za tu svrhu izrade i održavaju stručne osobne portfolije. Vođenje portfolija omogućuje i procjenu ranije stečenog učenja, koje i ne mora biti formalno. Mentori mogu pomoći i u izradi portfolija i u planiranju stručnog usavršavanja kolega koje vode. Načelno se razlikuju dvije vrste mentorstva. Prvo, ono u kojemu stariji i iskusniji kolega vodi mlađega, obično nekoga tko je tek ušao u struku. Ta vrsta mentorstva nalik je na odnos profesor-asistent na sveučilištu. Istraživanja provedena u SAD-u pokazuju da je u toj vrsti mentorstva bolje da mentor ne bude neposredno nadređena osoba na radnome mjestu, jer tada na mentorski odnos utječe hijerarhijski odnos u radnoj organizaciji. Za mlađeg je stručnjaka bolje da ga vodi osoba iz druge organizacije. Drugi je oblik mentorstva tzv. kolegijalno mentorstvo (*peer mentoring*), gdje se za mentora imenuje mlađi kolega koji i sam mora planirati svoje usavršavanje pa se susreće sa sličnim problemima. Mentorski se odnos tada gradi na razgovoru i zajedničkom traženju rješenja i odlučivanju o njima. Mentori, dakle, pomažu pri napredovanju mladih stručnjaka, a u Velikoj Britaniji, pa i drugdje, kad se ovi prijavljuju za napredovanje, suptpisuju prijavu.

Potvrđivanje kvalifikacija odnosno napredovanje u struci ne mora biti obvezno, ali je poželjno, jer čini knjižničarstvo ravnopravnim mnogim drugim strukama. Potvrđivanje kvalifikacije obično se obavlja u određenom vremenskom razmaku (u Velikoj Britaniji, na primjer, u razdoblju od tri godine). Uvjet za potvrđivanje kvalifikacije jest vođenje portfolija i sudjelovanje u stalnom stručnom usavršavanju prema vlastitom izboru (zahtijeva se određen broj sati), ali uza savjetovanje s mentorom.

Uvođenje mentorstva kao oblika pomoći u planiranju učenja zahtijeva stvaranje baze podataka o mentorima, utvrđivanje kriterija koje mentori trebaju zadovoljiti i, konačno, organizaciju koja će se brinuti za stvaranje i održavanje baze odnosno za spajanje mentora s učenicima. U Velikoj se Britaniji za to brine knjižničarska udruga (Huckle, 2007).

Osiguravanje i praćenje kvalitete učenja

Prema CEDEFOP-u postoji nekoliko modela certificiranja i procjene kvalitete koja mu prethodi. Prema preskriptivnom modelu odgovornost za kvalitetu ima neko tijelo javne vlasti. Polaganje stručnih knjižničarskih ispita jest primjer toga modela u nas. Dosadašnja organizacija Centra za stalno stručno usavršavanje primjer je kooperativnog modela u kojemu

suraduje više ustanova. Taj je model prihvatljiv, ali zahtijeva mnogo rada i aktivnog sudjelovanja svih sudionika. Tu je posebno osjetljivo pitanje financiranja, jer se naša sveučilišta sve više orijentiraju prema naplaćivanju troškova isključivo od polaznika (ta orijentacija nije tipična samo za Hrvatsku - Filozofski fakultet u Ljubljani oglašuje na mrežnoj stranici tečajeve i module stručnog usavršavanja za knjižničare i objavljuje cijenu). Treći je model tzv. samoregulirajući model, koji dopušta mnogo slobode i vlastite inicijative, ali zahtijeva da na razini države postoje jasno postavljeni i usvojeni ciljevi. Za naše je prilike u knjižničarstvu kooperativni model vrlo prihvatljiv, uz uvjet da se uspiju sporazumjeti dosadašnji partneri u organiziranju stalnog stručnog usavršavanja i da se financiranje uredi na razini države, tj. da se o njemu dogovore barem oba izravno zainteresirana ministarstva.

Spomenuti su već minimalni standardi navedeni u nacrtu Pedagoškog standarda za obrazovanje odraslih. Ti su standardi ujedno i polazne pretpostavke za izvođenje stručnog usavršavanja knjižničara kao dijela cjeloživotnoga učenja. Potreban je prikladan prostor, financijska i administrativna potpora, predavači i voditelj(i) programa. O prihvaćanju programa te njegovoj kasnijoj periodičnoj reviziji i provjeri moglo bi odlučivati posebno imenovano tijelo sastavljeno od predstavnika poslodavaca, obrazovnih institucija i stručnoga društva. Posao toga tijela olakšalo bi postojanje prihvaćenog skupa ishoda učenja. Dodatna unutarinja provjera uspješnosti programa oslanjala bi se na ocjenu polaznika.

O kvaliteti nastavnika ovisi i kvaliteta obrazovnog sustava. Već je rečeno da u izvođenju stalnoga stručnog usavršavanja u nas sudjeluju sveučilišni nastavnici, ali i knjižničari iz prakse, koji ne moraju imati nikakvo predavačko iskustvo. No i sveučilišni nastavnici redovito rade s mladim ljudima, a andragozi upozoravaju na posebnosti rada s odraslima. Klapan i suradnici u nedavno napisanom radu kažu: "Obrazovanje edukatora na bilo kojem nivou jest cjeloživotni proces, a pogotovo obrazovanje edukatora za rad s odraslima, jer njegov je posao rad s odraslim ljudima, a to zahtijeva konstantno unapređivanje, usavršavanje, praćenje istraživanja i sl." (2007, str. 96). Obrazovanje odraslih trebalo bi podrazumijevati i stalno i sustavno praćenje novih istraživanja iz područja andragogije. Načini učenja odraslih različiti su od načina učenja mladih i nastavnik treba voditi računa o ograničenjima dnevnog opterećenja, psihološkoj i životnoj zrelosti, kao i o stečenom radnom iskustvu. Uz potrebno stručno znanje nastavnik bi trebao imati i sposobnost empatije, razumijevanja i suosjećanja s ljudima, zanimanje za stvari u svojoj okolini i zbivanja u zajednici, smisao za humor i ironiju te smisao za autorefleksiju i autoironiju. Trebao bi biti i vješt organizator,

elokventan govornik i sposoban predstaviti važnost svojega zvanja. Dakako, pretpostavka je da se sve ili barem većina ovih karakteristika mogu i naučiti, pa je posebna izobrazba u stjecanju pedagoških znanja i vještina potrebnih poučavateljima odraslih preduvjet za kvalitetno poučavanje. Agencija za obrazovanje odraslih zadužena je, među ostalim, i za organizaciju izobrazbe poučavatelja, ali bi i sama organizacija koja izvodi nastavu mogla organizirati i dodatnu izobrazbu za svoje nastavnike. Poučavatelji bi trebali voditi vlastite portfolije, a njihovo sudjelovanje u nastavi trebalo bi im moći poslužiti za napredovanje. Ostaje, međutim, otvoreno pitanje hoće li poslodavci prihvatiti da njihovi zaposlenici uz redovite radne obveze sudjeluju i u nastavi.

Zaključak

Cjeloživotno je učenje koncept koji knjižničarska zajednica u Hrvatskoj može relativno lako razumjeti i prihvatiti. I dosad su knjižničari redovito sudjelovali na stručnim skupovima, pohađali tečajeve i predavanja, pristajali prenositi svoje specifično stručno znanje kolegama i odlučivali znanstveno i/ili stručno napredovati. Sad je, međutim, potrebno proširiti krug pojedinaca koji se dobrovoljno odlučuju usavršavati na sve pripadnike profesije. To znači da treba stvoriti zakonske i stručne pretpostavke koje će omogućiti, dapače i obvezati, pripadnike struke na stalno daljnje učenje. Ozakonjenje obveze o stalnom stručnom usavršavanju ovisi i o financijskim mogućnostima države, pa struka treba uvjeriti zakonodavce da obavlja za društvo korisne i važne zadaće. Tijelo koje izražava mišljenja struke jest knjižničarska udruga, koja bi se među ostalim trebala brinuti i za utvrđivanje i usvajanje stručnih standarda u obrazovanju. Centar za stalno stručno usavršavanje knjižničara, kojemu su suosnivači stručna udruga, središnja knjižnica u zemlji, visokoškolska ustanova na kojoj se odvija najstariji studij za struku i najveća mreža narodnih knjižnica u zemlji, mogao bi preuzeti brigu za stalno stručno usavršavanje knjižničara u zemlji, ali uz uvjet da bude kadrovski, financijski i stručno podržan. Knjižničarska se pak zajednica treba usuglasiti o stručnim kompetencijama i prihvatiti stalno stručno usavršavanje kao sastavnicu knjižničarske djelatnosti.

Literatura

Akeroyd, J. Budućnost visokoškolskih knjižnica. // Slobodan pristup informacijama : 4. i 5. okrugli stol : zbornik radova. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2007. Str. 8-11.

Body of professional knowledge // CILIP. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.cilip.org.uk/qualificationschartership/bpk>

Broadly-Preston, J. Continuing professional development – its role in the changing educational and qualification landscape of the information profession: a case study of the U.K. // Eighth world conference on continuing professional development and workplace learning for the library and information professions, 18-20 August 2009, Bologna, Italy. Strategies for regenerating the library and information professions / edited by Jana Varlejs and Graham Walton. München : K. G. Saur, 2009. Str. 260-278.

CEDEFOP. The dynamics of qualifications : defining and renewing of occupational and educational standards. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009.

Dželalija, M. Primjena Europskog kvalifikacijskog okvira i razvoj Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Ppt. prezentacija, Split, 2008.

Edwards, M.B.; Hinchliffe, L.J. Roles of coaching and mentoring in attracting recruits and socializing entrants to the profession. // Eighth world conference on continuing professional development and workplace learning for the library and information professions, 18-20 August 2009, Bologna, Italy. Strategies for regenerating the library and information professions / edited by Jana Varlejs and Graham Walton. München : K. G. Saur, 2009. Str. 96-108.

European curriculum reflections on library and information science education / L. Kajberg and L. Lorrington, eds. Copenhagen : Royal School of Library and Information Science, 2005.

Guidelines on library legislation and policy in Europe. // Library legislation in Europe : discussion papers and country reports / edited by Christiane Bohrer. Bad Honnef : Bock+Herchen, 2000. Str. 27-34. Ili: <http://culture.coe.fr/books/eng/ecubook/20r.3.htm>

Hallam, G.; Newton-Smith, C. Evaluation of transitional mentoring for new library and information professionals : what are the professional and personal outcomes for the participants? // Library Management 27(2006), 154-167.

Harrison, C.T. S/NVQs and professional qualifications in library and information services. // Librarian Career Development 2(1994), 24-28.

Horvat, A. Continuing education of librarians in Croatia : problems and prospects. // New Library World 105(2004), 370-375.

Horvat, A. Knjižničarski studiji u Hrvatskoj. // Okrugli stol o slobodnom pristupu informacijama, 5; 2005; Zagreb. Slobodan pristup informacijama i cjeloživotno učenje. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2007. Str. 81-86.

Horvat, A. Školovanje knjižničara u svjetlu europskih normi. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 48(2005), 1-12.

Huckle, M. CILIP-ov sustav kvalifikacija : poboljšanje prilika i nagrađivanje postignuća. // Okrugli stol o slobodnom pristupu informacijama, 5; 2005; Zagreb. Slobodan pristup informacijama i cjeloživotno učenje. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2007. Str. 95-101.

IFLA Manifesto on Internet. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.ifla.org/faife/>

Information technology in librarianship : new critical approaches / edited by G. J. Leckie and J. E. Buschman. Westport, Conn. : Libraries Unlimited, cop. 2009.

Kajberg, L. Developing an e-book as an integrated process among 100 academic colleagues. // Bulletin of the ASIST 33, 2(December 2006/January 2007).

Kajberg, L.; Horvat, A.; Sultan Oguz, E. Europe LIS education. // Global library and information science : a textbook for students and educators / edited by Ismail Abdulahi. München : K. G. Saur, 2009.

The Key competences for lifelong learning : a European framework. Dostupno na: http://www.ec.europa.eu/education/index_en.html

Klapan, A. ; Ćavar, J. ; Živčić, M. Edukacija edukatora za rad s odraslima. // Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja : zbornik radova 3. međunarodne konferencije "Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja", Šibenik, 3. i 4. lipnja 2007. / uredili Anita Klapan i Milan Matijević. Zagreb : Hrvatsko andragoško društvo, 2007. Str. 95-102.

Klemenčič, S.; Možina, T. Skrb za kakovost izobraževanja odraslih v Sloveniji – strateške in razvojne usmeritve. // Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja : zbornik radova 3. međunarodne konferencije "Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja", Šibenik, 3. i 4. lipnja 2007. / uredili Anita Klapan i Milan Matijević. Zagreb : Hrvatsko andragoško društvo, 2007. Str. 103-112.

Lifelong learning in university context – multiple perspectives : proceedings from 3LUC Dubrovnik Conference. Zagreb : Sveučilište, 2009.

Madden, C.A.; Mitchell, V.A. Professional standards and competence : a survey of continuing professional education for the professions. Bristol : University of Bristol, Department of Continuing Education, 1993.

Making continuing professional development work : a resource for service and education managers to support CPD for nurses and midwives. NHS Education for Scotland, 2003.

Nacrt prijedloga državnog pedagoškog standarda u obrazovanju odraslih. Zagreb, 2007. Rukopis.

NARODNA knjižnica : IFLA-ine i UNESCO-ove smjernice za razvoj službi i usluga. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2003.

Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja : zbornik radova 3. međunarodne konferencije "Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja", Šibenik, 3. i 4. lipnja 2007. / uredili Anita Klapan i Milan Matijević. Zagreb : Hrvatsko andragoško društvo, 2007.

OECD. Education policy analysis. 2002.

Okrugli stol o slobodnom pristupu informacijama, 5; 2005; Zagreb. Slobodan pristup informacijama i cjeloživotno učenje. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2007.

Pravilnik o evidencijama u obrazovanju odraslih. // Narodne novine 129(2008).

Pravilnik o javnim ispravama u obrazovanju odraslih. // Narodne novine 129(2008).

Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih. // Narodne novine 129(2008).

Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning. (2006/962/EC). // Official Journal of the European Union L 394/10(2006).

Rodriguez Bravo, B. Library and information graduates from Spain. // Eighth world conference on continuing professional development and workplace learning for the library and information professions, 18-20 August 2009, Bologna, Italy. Strategies for regenerating the library and information professions / edited by Jana Varlejs and Graham Walton. München : K. G. Saur, 2009. Str. 355-369.

Tamaro, Anna Maria; Weech, Terry L. International guidelines for equivalency and reciprocity of qualifications for LIS professionals, 2008. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: http://ifla.queenslibrary.org/VII/s23/projects/equivalency-project-report_final.pdf

Tomljanović, S. Sveučilišna knjižnica i programi cjeloživotnog učenja na sveučilištu. / Okrugli stol o slobodnom pristupu informacijama, 5; 2005; Zagreb. Slobodan pristup informacijama i cjeloživotno učenje. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2007. Str. 102-115.

Towards a European qualifications framework for lifelong learning, 2005. SEC(2005)957.

UNESCO-ov Manifest za narodne knjižnice. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 37(1994), 251-254.

Virkus, S. and Wood, L. Change and innovation in European LIS education. // New Library World 105(2004), 320-329.

Watson, Margaret. Building your portfolio : the CILIP guide. London : Facet Publishing, 2008.

Working for five star libraries : international perspectives on a century of public library advocacy and development / edited by Marian Koren. Den Haag : Vereniging van Openbare Bibliotheken, cop. 2008.

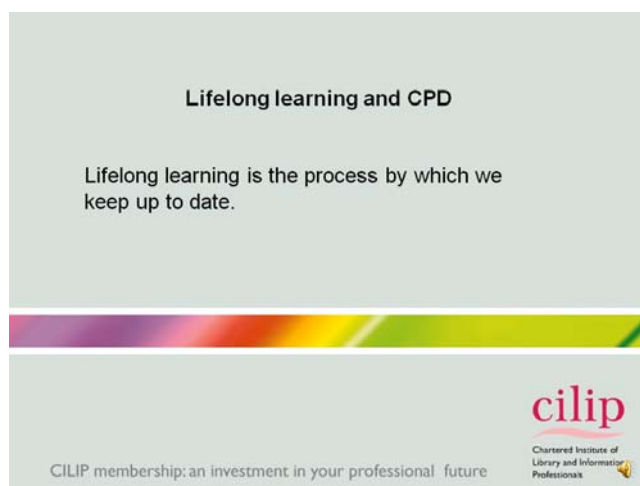
World conference on continuing professional development and workplace learning for the library and information professions /eighth/, 18-20 August 2009, Bologna, Italy. Strategies for regenerating the library and information professions / edited by Jana Varlejs and Graham Walton. München : K. G. Saur, 2009.

Zakon o knjižnicama. // Narodne novine 105(1997), 5(1998), 104(2000), (2009).

Zakon o obrazovanju odraslih. // Narodne novine 17(2007).

Value and importance of lifelong learning to the library and information profession¹

Marion Huckle, CILIP



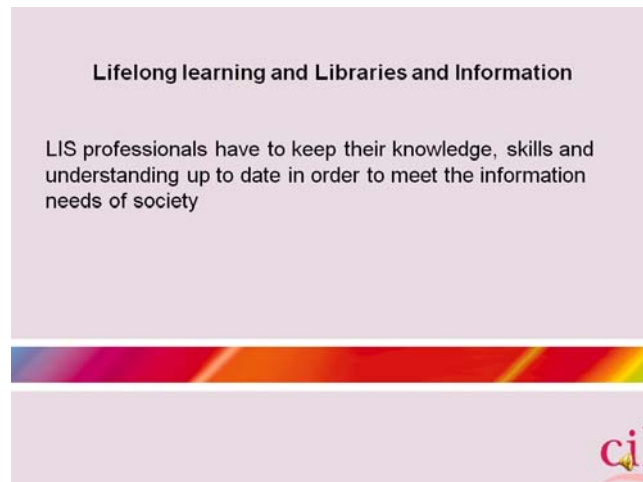
To me lifelong learning means the process of maintaining and improving personal professional knowledge, skills and competences through a variety of learning activities that occur throughout a career. In the UK this process is more often called Continuing Professional Development, or CPD.

Lifelong learning includes all forms of formal and informal learning, including learning that occurs in the workplace.

In order to support its members a professional institute must be able to indicate where members need to improve their knowledge and identify the value of what they have already learned. This is continuing professional development.

¹ Multimedijalno izlaganje priredeno za predstavljanje projekta "Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost", održano u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, 18. prosinca 2008. URL: <http://www.cilip.org.uk/interests/zagreb.ppt> (02.09.2009.)

It is also important that the professional body recognizes the diverse ways in which learning and development occur...



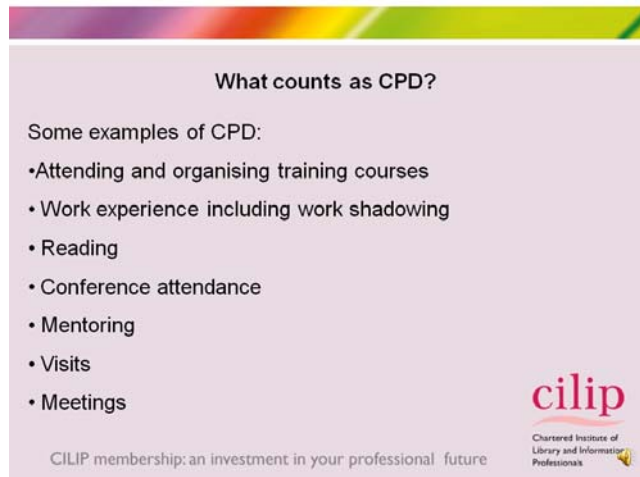
Library and information professionals operate in all types of organisation, in both public and commercial spheres.

Our customers are very demanding and expect us to help them with increasingly complex and demanding information needs. The pace of change occurring in information and communications technology means we must keep our knowledge and skill at the highest possible level, to ensure we provide an efficient and good value service.



When talking about lifelong learning it's important to acknowledge the formal opportunities that exist to enable library and information

staff to become professionally qualified and to provide good services. These include study on academic programmes and attending shorter training courses.



What counts as CPD?

Some examples of CPD:

- Attending and organising training courses
- Work experience including work shadowing
- Reading
- Conference attendance
- Mentoring
- Visits
- Meetings

CILIP membership: an investment in your professional future

cilip
Chartered Institute of
Library and Information
Professionals

Almost every activity we do as professionals can add to our professional development. Some examples are listed on the slide.

Lifelong learning can lead to better job opportunities. CILIP members believe that it is important to enhance the value of their learning by reflecting on their activities and achievement. The challenge for CILIP is to provide a mechanism for measuring and highlighting these activities so that members can get better professional recognition and higher salaries.



CILIP and CPD

Portfolios of evidence underpin ACLIP, MCLIP, CPD and FCLIP and members benefit from:

- Reflection
- Support
- Progression
- Reward

www.cilip.org.uk

CILIP membership: an investment in your professional future

cilip
Chartered Institute of
Library and Information
Professionals

CILIP provides a Framework of Qualifications that helps members record and assess their CPD.

All CILIP's qualifications are assessed on the basis of a portfolio: members do not have to sit more examinations to become professionally qualified. Commitment to CPD is recognized whatever the circumstance of an individual member.



CPD is a partnership between individuals, employers and professional institutions. This partnership is very important.

Each partner must communicate regularly with the others so that CPD needs are identified and learning activities are provided at the right time.



To find out more about CILIP's qualifications and training activities please visit the CILIP web site.

Thank you for inviting CILIP to take part today. I wish you all every success for the remainder of the conference and look forward to finding out more about your exciting project.

Ishodi učenja u nacionalnom programu trajne izobrazbe knjižničara

Dijana Machala

Uvod

Zbog korjenitih promjena u okolini obrazovanja, odnosno zbog sve slabije učinkovitosti postojećih obrazovnih sustava, svjedoci smo znatnih zaokreta u politici obrazovanja i učenja. Strategija cjeloživotnoga učenja prepoznaje da je učenje proces koji traje cijeli život, da se učenje odvija u školi, ali većim dijelom i izvan nje, da u procesu učenja sudjeluju ravnopravno mnogi dionici (škola, zajednica, obitelj, radno mjesto, programi neformalnog obrazovanja i sl.). Cjeloživotno učenje nastoji integrirati rezultate svih oblika učenja, planiranog, vođenog učenja i poučavanja, samovođenog učenja, iskustvenog učenja, učenja na radu i informalnog učenja. Dinamično tržište rada sve se manje oslanja na svjedodžbe, a sve više traži kompetencije, posebice temeljne kompetencije. Aktualna financijska kriza postulira kritiku neoliberalizma kako je ističe Christian Laval - da se razumijevanje cjeloživotnoga učenja shvati kao proces “pedagogizacije egzistencije” koja omogućuje pojedincima preživljavanje na tržištu rada. Korjenite promjene zahvaćaju formalno obrazovanje, mijenjaju njegove metode, kurikulum, formu, pa i samu strukturu učenika. Imperativ horizontalne i vertikalne prohodnosti programa ruši zadane programske sheme, otvarajući put za razvijanje *ad hoc* obrazovnih predmeta i diploma. Međutim, cjeloživotno učenje ne inovira samo sustav formalnog obrazovanja, ono uvodi temelj za izgradnju cjelovitog sustava obrazovanja i učenja - integrativnog procesa nad sustavima formalnog, neformalnog obrazovanja te informalnog učenja.

Integracija ne podrazumijeva sjedinjivanje sustava čiji se procesi dosad nisu preklapali ili djelovali u zajedničkoj sinergiji. Najočitiiji primjer

jest učenje materinjeg jezika, čiji se konstrukti, rječnik i strukture informalnim učenjem usvajaju od najranije dobi kako bi se usavršavali daljnjim formalnim i neformalnim obrazovanjem. Integracija se odnosi na izradu formalnog okvira, matrice koja će omogućiti prepoznavanje, mjerenje i priznavanje postignuća svih oblika učenja, odnosno inherentnih kompetencija. Mjera za izradu takvog integrativnog sustava traži se u novopozicioniranom kurikulumskom elementu - kompetencijama odnosno ishodima učenja. Cilj nam je zahvatiti načine i implikaciju primjene ishoda učenja u nacionalnom programu trajne izobrazbe knjižničara kao oblika neformalnog obrazovanja knjižničara.

Definiranje ishoda učenja

Radi uspostave i harmonizacije europskog prostora visokog obrazovanja, a počevši od Bolonjske deklaracije iz 1999. godine, aktualizirano je mnogo akcijskih programa u kojima ishodi učenja trebaju odigrati ključnu ulogu (Adam, 2004, 2006). Krajnji cilj trebao bi se vidjeti 2010. godine kada će svi programi i sastavni dijelovi programa institucija visokog obrazovanja na europskom prostoru biti utemeljeni na konceptu ishoda učenja, koji bi se trebali ogledati i u redizajniranom kurikulumu.

Berlinska deklaracija 2003. godine uvodi koncept ishoda učenja u sastavni dio nacionalnih kvalifikacijskih okvira, potičući nacionalne obrazovne sustave na izradu diploma koje izražavaju ne samo bodove ili sate učenja već i ishode. Ministarska konferencija u Bergenu iz 2005. godine potaknula je izgradnju i primjenu sustava za kontrolu ili unapređenje kvalitete institucija visokog obrazovanja. Razvijanje kulture kvalitete u primjeni u Velikoj Britaniji, Novom Zelandu, Australiji i sl., jest pristup utemeljen na ishodima učenja. Kopenhaški proces inicirao je aktivnosti oko povezivanja europskog visokog obrazovnog prostora te strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, odnosno obrazovanja odraslih, naglašujući važnost horizontalne i vertikalne prohodnosti kvalifikacija primjenom vrednovanja i priznavanja prethodno stečenog znanja. Opća načela za vrednovanje i priznavanje prethodno stečenog znanja (APL, RPL¹) imaju cilj prikazati i vrednovati sve one kvalifikacije i kompetencije koje posjeduje pojedinac, nevezano uz načine i oblike njihova stjecanja. U temelju procesa priznavanja prethodno stečenog znanja nalaze se ishodi učenja.

¹ Assessment of prior learning, recognition of prior learning

Ishodi učenja primjenjuju se, dakle, na različitim razinama i na taj način omogućuju vertikalnu i horizontalnu prohodnost kao i međunarodnu mobilnost stručnjaka. Ishodi učenja mogu se formulirati na razini pojedine jedinice učenja kao i na razini cijelog programa. Na nacionalnoj razini ishode učenja izražava nacionalni kvalifikacijski okvir i politike kvalitete, dok na međunarodnoj razini ishodi služe za prepoznavanje i priznavanje diploma i kvalifikacija, čime se omogućuje međunarodna mobilnost stručnjaka.

Iz pregleda literature o ishodima učenja izdvajamo nekoliko definicija pojma:

Ishodi učenja jesu izjave kojima se određuje što će učenici znati ili moći učiniti kao rezultat aktivnosti učenja. Ishodi se obično izražavaju kao znanje, vještine ili ponašanja (American Association of Law Libraries, 2009).

Ishodi učenja opisuju što se od učenika očekuje da zna, razumije i da može učiniti nakon uspješnog završetka procesa učenja. To su provjerljive izjave o tome što se od učenika koji su stekli određenu kvalifikaciju - ili završili program ili njegove dijelove - očekuje da zna, razumije ili da može učiniti. Kao takvi oni su poveznica između poučavanja, učenja i vrednovanja (ECTS Users' Guide, 2009).

Ishod učenja jest pisana izjava o tome što se od uspješnog studenta/učenika očekuje da može raditi na kraju modula/tečaja ili kvalifikacije (Adam, 2004).

Ishodi učenja odnose se na promjene kod pojedinca ili koristi koje slijede kao rezultat učenja. Te promjene ili koristi mogu se mjeriti pojmovima mogućnosti ili postignuća (Nusche, OECD, 2008).

Ishodi opisuju što student zaista postiže, naspram onog što institucija namjerava poučavati (Allan, 1996).

Ishodi učenja su operacionalizacija kompetencija pomoću aktivnosti koje se mogu opažati i mjeriti (Tuning pojmovnik, 2007).

Mnogi autori definiraju ishode učenja kao nešto što može biti *vidjeti, prikazati i mjeriti* (Spady, 1988; Melton, 1996). ... Ishodi učenja su izjave o tome što se od učenika očekuje da zna, razumije ili može učiniti na kraju perioda učenja i kako se to učenje može prikazati (Moon, 2002).

Ishodi učenja važni su za priznavanje ... Temeljno pitanje koje se u budućnosti postavlja studentu koji je diplomirao stoga više nije 'Što si radio da bi dobio diplomu?' već 'Što možeš raditi sada kad si stekao diplomu?' Taj je pristup važan za tržište rada, a i fleksibilniji je kada se uzmu u obzir pitanja kao što su cjeloživotno učenje, netradicionalno učenje te druge forme neformalnih obrazovnih iskustva (Purser, Vijeće Europe, 2003).

Ishodi učenja i neformalno obrazovanje

U kontekstu neformalnog obrazovanja najbliža definicija ishoda učenja bila bi definicija Deborah Nusche (2008), koja ishode učenja povezuje s promjenama kod pojedinaca ili koristima koje mogu slijediti kao rezultat učenja, a mjere se u terminima kompetencija (mogućnosti) ili postignuća.

Izdvojena definicija pojam ishoda ne veže uz koncepte inherentne isključivo formalnom obrazovanju, već opsegom svoga definiranja zahvaća sve oblike učenja (formalno, neformalno i informalno). Rezultat svakog procesa učenja jest promjena.

Učenje² je temeljni edukološki pojam jer je ono psihički proces pomoću kojega se odvija svako obrazovanje, izobrazba i odgajanje. Učenje je proces stjecanja razmjerno trajnih *promjena* subjekta, a one su rezultat njegove psihičke aktivnosti. Naučena promjena subjekta omogućuje promjenu ponašanja u situacijama koje naučeno ponašanje zahtijevaju. Proces učenja ... komponiran je od **spoznajnih** i **čuvstvenih** procesa kojima se psihička svojstva subjekta očituju i pomoću kojih se ona mijenjaju.

Odrasli sudjeluju u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju (Coombs, 1973). Organizirano učenje odvija se poglavito u okvirima formalnog obrazovanja. **Formalno obrazovanje** odnosi se na obrazovanje uglavnom unutar školskog sustava (od osnovne škole do sveučilišta) koje rezultira javnom ispravom (svjedodžbom ili diplomom) o završenom stupnju i vrsti obrazovanja.

Prirodno učenje ili nehoteično učenje vezano je uz Coombsov koncept informalnog obrazovanja. Za **informalno obrazovanje** je bitno odsustvo vanjske organizirane pomoći osobi koja uči, ali i to da ona ipak uči

² Definiiranje pojma učenje prema Pastuović, N. Edukologija : integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb : Znamen, 1999. Str. 43-44.

organizirano, tj. namjerno i planski. Informalno obrazovanje je samoo-brazovanje koje se provodi prema individualnim 'projektima učenja' čiji je projektant i izvođač osoba koja uči. Samoobrazovanje i samo-usavršavanje na radu su najmasovniji oblici informalnog obrazovanja odraslih. Informalno obrazovanje, odnosno učenje, obično se naziva i iskustvenim učenjem.

Definicije neformalnog obrazovanja u literaturi nisu ujednačene. U proliferaciji oblika i formi obrazovnih programa (tradicionalnih, učenja na daljinu, izvanškolskih i sl.) često je nejasna granica gdje završava formalno, a gdje počinje neformalno obrazovanje.

Neformalno obrazovanje je također organizirano učenje, ali se ono provodi izvan redovitog školskog sustava. Ono može, ali i ne mora rezultirati formalnom potvrdom o uspješno svladanom obliku obrazovanja (takvo obrazovanje nije školovanje, već je, primjerice, seminar, tečaj ili kakav drugi oblik), ali takva potvrda nema status javne isprave iz sadržaja koje bi proizlazila prava završenih polaznika i obveza budućeg poslodavca ili druge obrazovne ustanove na davanje prioriteta prilikom natječaja za prijam u odnosu na druge kandidate koji takvu potvrdu nemaju (Pastuović, 1999).

Neformalno obrazovanje često se još naziva poluformalnim ili participativnim učenjem (Rogers, 2004). Rogersova paradigmatička promjena definiranja neformalnog obrazovanja konceptualizirana je pojmom kontekstualnosti. Neke aktivnosti učenja kao i materijali za poučavanje-učenje vrlo su kontekstualni. Naime, materijali i programi biraju se ili izrađuju za određenu grupu polaznika. Takvo se obrazovanje u literaturi često naziva samoreguliranim ili participativnim učenjem (Mocker et al, 1982; Campbell i Burnaby, 1999). Ishodi učenja nisu unaprijed utvrđeni, već ih izabiru polaznici programa. Vrednovanje kvalitete i uspješnosti programa ovisi o samim polaznicima koji program vrednuju u odnosu na činjenicu je li program zadovoljio njihove potrebe u danom trenutku ili nije. Za razliku od takvih visokokontekstualnih programa, postoje programi koji imaju nisku razinu kontekstualnosti, s unaprijed definiranim setom ishoda učenja, unaprijed definiranim kurikulumom, uvezenim materijalima i standardiziranim oblicima vrednovanja. Primjerenost kurikuluma i materijala može varirati u odnosu na grupu polaznika, ali se oni ne prilagođuju niti mijenjaju.

Još jedan način razumijevanja ove razlike pronalazi se u dinamici grupe polaznika i organizacijskoj teoriji. Grupe se mogu naći u kontinuumu od vrlo formalnih do vrlo informalnih. Formalna grupa jest ona čije

se karakteristike ne mijenjaju ulaskom novog člana u nju. Izričit primjer formalne grupe jest vojska ili crkva. Informalna grupa je pak ona koja iznimno ovisi o svojim pojedinim članovima, tako da se činjenicom da je netko ušao ili izašao iz nje narav grupe i aktivnosti koje ona može izvesti umnogome mijenjaju. Rogers navodi primjer dramske grupe. Ako iz dramske grupe netko izađe ili se nova osoba priključi grupi, cijeli je tim zahvaćen promjenom, kao što se izmijenila i vrsta predstave koju mogu izvoditi.

Pojmovnik Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2008) naglašuje da je razlika između formalnog učenja i ostalih oblika učenja upravo u formalnom vrednovanju i ocjenjivanju stečenih kompetencija svakoga pojedinca. Neformalno učenje označuje organizirane aktivnosti učenja s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija u užem smislu, za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a o čemu se ne izdaje javna isprava. Neformalno i informalno učenje nije potrebno pretvarati u formalne oblike učenja. Vrijednosti ovih oblika učenja jesu brzo prilagođavanje potrebama tržišta rada, pojedinaca i društva u cjelini. Ako se želi pristupiti formalnom vrednovanju stečenih kompetencija, tada je važno osigurati takve aktivnosti, bilo pri posebnim centrima (na primjer, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja) bilo pri uobičajenim centrima koji pružaju formalna obrazovanja (škole, gimnazije, veleučilišta i sveučilišta). Iz priložene definicije vidljivo je kako se razlikovni element između formalnog i neformalnog obrazovanja ne može temeljiti isključivo na raspoloživosti ili neraspoloživosti javne isprave.

Osobna, unutarnja motivacija za promjenom vodeće je načelo doživotnog obrazovanja knjižničara, kako to smatra William A. Liebi (1997) i navodi sljedeće oblike doživotnog obrazovanja knjižničara: praćenje stručne literature, prisustvovanje sastancima stručnih udruga, praćenje stručnih skupova, sudjelovanje na stručnim seminarima, konferencijama, praćenje interesnih grupa, pisanje stručnih radova, izlaganja na stručnim skupovima, pripreme za ulogu predavača, mentora i sl. Roberts i Konn (1991) veliku terminološku nesređenost ujednačuju pojmom trajnog profesionalnog usavršavanja.

Trajno profesionalno usavršavanje tako u sebi obuhvaća mnoge pojavne oblike: stručne radionice, tečajeve, mentorstvo, suradničke odnose (*peer relationships/job shadowing*), učenje na radu ili iskustveno učenje. Pojavni oblici neformalnog obrazovanja, odnosno trajnog profesionalnog usavršavanja, mogu se zahvaćati u kontinuumu Rogersove (2004) skale

od više kontekstualnih, na jednom kraju, do manje kontekstualnih, na drugom kraju kontinuuma.

Colley, Hodkinson i Malcolm (2002) govore u terminima jače ili manje izražene formalnosti i informalnosti programa učenja. Gotovo da i ne postoji program koji se može jednoznačno odrediti kao formalni, neformalni ili informalni. Sastavnice programa mogu nositi odlike veće ili manje formalnosti, odnosno veće ili manje informalnosti.

Nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara, Centar za stalno stručno usavršavanje knjižničara u Republici Hrvatskoj namijenjen je trajnom profesionalnom usavršavanju knjižničara nakon završenog inicijalnog visokoškolskog obrazovanja knjižničara. Centar djeluje temeljem propisanog godišnjeg programa izobrazbe. Silabus izražava ciljeve, sadržaje, preduvjete za pristupanje pojedinim radionicama, metode poučavanja, vrijeme trajanja te literaturu. Program se izvodi u obliku kraćih, jednostavnih tečajeva. Polaznici pristupaju programu dobrovoljno, a po završetku tečaja ili radionice polaznici dobivaju potvrdu o pohađanju programa izobrazbe. Ne primjenjuje se sustav vrednovanja odnosno provjere usvojenosti znanja.

Nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara nalazio bi se negdje na sredini Rogersove (2004) skale. Premda program izražava određen stupanj kontekstualnosti, grupe polaznika u programu iznimno su informalne. Naime, nacionalni program trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničara izvodi se iz unaprijed definiranog godišnjeg programa koji se, ovisno o predznanju i strukturi polaznika, *ad hoc* zna prilagođivati. Pohađanje programa trajne izobrazbe nije obvezujuće, odnosno, važeća zakonska regulativa ne uzima sudjelovanje u stručnom usavršavanju obvezujućim prilikom stručnog napredovanja. Time ni struktura polaznika u programu nije ujednačena. Polaznici biraju tečajeve prema osobnom interesu i motivaciji te na taj način formiraju grupe polaznika različitih predznanja, interesa i motivacije.

Prema Colley, Hodkinson i Malcolm (2002) možemo zaključiti da kurikulumski elementi nacionalnog programa izobrazbe knjižničara, kao što su ciljevi, sadržaji i metode poučavanja izražavaju velik stupanj formalnosti, dok su polaznici i proces vrednovanja izraženi velikim stupnjem informalnosti. Ovakvo pozicioniranje nacionalnog programa trajne izobrazbe odražavat će se i kroz primjenu ishoda učenja, kao novog kurikulumskeg elementa.

Pisanje ishoda učenja

Teorijska ishodišta pojma ishoda učenja vežu se uz ruskog fiziologa Pavlova i američku biheviorističku školu, odnosno radove J. B. Watsona i B. F. Skinnera koji su razvili bihevioristički pristup kako bi objasnili ponašanje ljudi kao odgovor na vanjski podražaj. Biheviorizam je ustrajao na jasnom prepoznavanju i mjerenju učenja i potrebi da se izrade vidljivi i mjerljivi ishodi. Pristup temeljen na ishodima učenja dalje se razvijao obrazovnim sustavima u Australiji, Novom Zelandu, Južnoj Africi. Od tih je početaka pojam ishoda učenja evoluirao i našao svoju primjenu u skoro svim područjima, te je iz područja strukovnog obrazovanja i usavršavanja zašao u područje visokog obrazovanja. Pristup temeljen na ishodima učenja najčešće se koristio u srednjoškolskom obrazovanju, dok je u sustav visokog obrazovanja najprije bio primijenjen u Sjedinjenim Američkim Državama, Australiji, Novom Zelandu i Velikoj Britaniji. Ne primjenjuju sve zemlje u Europi ishode učenja na sistematičan i razumljiv način kako bi se izrazili svrha, sadržaji, narav i razina kvalifikacija. Škotska vlada donosi dokument³ s kratkim pregledom aktualnih praksi primjene ishoda učenja u svijetu. Zemlje koje ne primjenjuju ishode učenja, primjenjuju alternativne načine za opisivanje programa i diploma. Obično se radi o opisima sadržaja koji će učenik proći. Nabrojane su teme, teorije, činjenice i procesi. Taj pristup može se okarakterizirati kao pristup temeljen na ulazima. Njime se obuhvaća trajanje programa, uvjeti upisa, obrađeni sadržaj, broj akademskog osoblja i razina dostupnih izvora. Ove vrijednosti obično se koriste pri procjeni kvalitete programa, ali nužno ne odražavaju ostvarene ishode programa. Definiranje kurikuluma u pojmovima očekivanih ishoda važan je iskorak prema vrednovanju temeljenom na ishodima učenja te lakšem međunarodnom priznavanju kvalifikacija.

Pri izradi kurikuluma često je nejasno što su ciljevi, a što ishodi učenja. Ciljevi se odnose na namjere predavača, na ono što se planira ili namjerava poučavati, dakle na sadržaj. Ciljevi su pisani u pojmovima namjere učitelja/poučavatelja. Ishodi se odnose na učenje i na ono što će učenik usvojiti učenjem. Ishode pišu predavači iz perspektive učenika.

Sintaksu i pravila dobre primjene ishoda učenja donose raspoloživi priručnici o pisanju ishoda učenja u području visokog obrazovanja (Vizek Vidović, 2009; Kovač i Kolić-Vehovec, 2008; Divjak, 2009; Adam, 2004;

³ Using learning outcomes. The Scottish Government, 2004. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42706>

Kennedy, Hyland, Ryan, 2007; Moon, 2002). Pisanje ishoda učenja u formalnom i neformalnom obrazovanju slijedi ista pravila.

Ne postoji potpuno ispravno pisanje ishoda učenja (Gosling i Moon, 2001).

Ishode učenja obično formuliramo kao tvrdnju koja počinje izrazom “*Na kraju programa očekuje se da ćete moći ...*” nakon čega slijede tri elementa:

- aktivni glagol (obično uz prilog koliko uspješno to mora biti učinjeno)
- glagolski objekt (ukazujući na objekt djelovanja glagola)
- izjava koja ukazuje na kontekst ili na uvjetovanost pod kojom će se radnja vršiti.

Primjer pisanja ishoda učenja:

Na kraju programa očekuje se da će polaznici moći ...

<i>... kritički procijeniti</i>	<i>primjenu standarda knjižničnog poslovanja</i>	<i>područne narodne knjižice.</i>
<i>... prepoznati</i>	<i>pravilne postupke manipuliranja knjižnom građom</i>	<i>u otvorenom pristupu.</i>

Pri formuliranju ishoda učenja najčešće se poseže za Bloomovom (1956) taksonomijom obrazovnih ciljeva.

Razine postignuća dijele se u tri područja, kategorije:

- Kognitivno područje znanja i razumijevanja (slika 1)
- Afektivno područje stavova i uvjerenja (slika 2)
- Psihomotorno područje vještina – umijeća (slika 3)

Svako područje postignuća sistematizirano je hijerarhijski od niže k višoj razini usvojenosti znanja. Svaka razina kategorije nosi ključne glagole koji omogućuju definiranje kvalitativnih i kvantitativnih ishoda učenja na osnovi kojih polaznici mogu pokazati razinu usvojenosti, odnosno promjene u znanjima, vještinama i stavovima.

Slika 1: Kognitivno područje – Bloom, 1956.

ZNANJE - prepoznavanje informacija	Definirati, prepoznati, imenovati, nabrojati, poredati, dosjetiti se, ponoviti, reći, navoditi, srediti, zapamtiti ...
RAZUMIJEVANJE - shvaćanje informacija	Klasificirati, opisati, raspraviti, izdvojiti, pretvoriti, objasniti, pokazati, provesti, preformulirati, sažeti ...
PRIMJENA - primjena znanja u rješavanju problema	Primijeniti, odabrati, demonstrirati, upotrijebiti, ilustrirati, riješiti, odigrati, skicirati, planirati ...
ANALIZA - razdvajanje informacija na sastavne dijelove	Raščlaniti, proračunati, usporediti, suprotstaviti, eksperimentirati, provjeriti, razlikovati, ispitati ...
SINTEZA - primjena informacija	Urediti, uskladiti, složiti, sakupiti, konstruirati, kreirati, razviti, formulirati, organizirati, planirati, napisati, predložiti ...
VREDNOVANJE - prosuđivanje koristi	Utvrđiti, ocijeniti, vrednovati, podržati, prosuditi, argumentirati, predvidjeti, zaključiti, odabrati ...

Slika 2: Afektivno područje – Krathwohl i sur., 1964.

PERCEPCIJA - perception	Izabrati, prepoznati, izdvojiti, povezati
SPREMNOST - set	Početi, objasniti, pokrenuti, nastaviti, reagirati, odgovoriti
VOĐENI ODGOVOR - attempt	Oponašati, prirediti, rastaviti, razdvojiti, sastaviti
AUTOMATIZIRANI ODGOVOR - basic proficiency	Izvesti, konstruirati, podići, provesti
SLOŽENA OPERACIJA - expert proficiency	Popraviti, izgraditi, upravljati, demonstrirati
PRILAGODBA - adaptable proficiency	Prilagoditi, uskladiti, reorganizirati, promijeniti, preokrenuti
STVARANJE - creative proficiency	Izgraditi, konstituirati, urediti, izumiti, dizajnirati, kombinirati

Slika 3: Psihomotorno područje - Simpson, 1972.

PRIHVAĆANJE	Identificirati, prepoznati, slušati, slijediti, upotrebljavati ...
ODGOVARANJE	Odgovarati, pomagati, izvještavati, pozdravljati, čutati, reći ...
VREDNOVANJE	Dopunjavati, objasniti, razlikovati, suprotstaviti se ...
ORGANIZACIJA	Generalizirati, dovršiti, integrirati, pripremiti, sažeti ...
INTEGRITET	Ocijeniti, zastupati, kvalificirati, utjecati, riješiti, predložiti ...

Ishodi trebaju biti SMART (Specific, Measurable, Agreed, Relevant, Timely). Specifičnost ishoda učenja odnosi se na jasno formulirane izjave o očekivanim usvojenim znanjima, vještinama i stavovima po završetku programa. Ishodi bi trebali biti mjerljivi i provjerljivi. Zatim, kontekst i značenje ishoda učenja treba biti dogovoreno i razumljivo svim interesnim

stranama, polaznicima, poslodavcima, predavačima. Ishodi učenja moraju biti vremenski izvedivi.

Opći savjeti za formuliranje ishoda učenja:

- Ishode uvijek pišemo kao mjerljive aktivnosti
- Izbjegava se upotreba dugih i složenih tvrdnji i nepoznatih riječi
- Izbjegava se upotreba preopćenitih glagola (znati, razumjeti, osvijestiti ...)
- Preporuča se odabrati najviše 5 do 7 ishoda za pojedinu nastavnu jedinicu

Matrica ishoda učenja

S obzirom na to da je vrlo teško govoriti o kurikulumskom programiranju na razini svih oblika neformalnog obrazovanja, odnosno trajnog profesionalnog usavršavanja, poslužiti ćemo se teorijskim tezama obrazovanja odraslih kako bismo identificirali mjesto kurikulumskog elementa ishoda učenja na razini nacionalnog programa trajne izobrazbe knjižničara. Naime, premda pojam odraslosti označuje spremnost na preuzimanje socijalne uloge a ne dobnu granicu polaznika programa, elementi motivacije i vrijednosti koji ih pokreću pokazuju kohezivnu vezu između obrazovanja odraslih i trajnog profesionalnog usavršavanja.

Pastuović (1991) ne zastupa Knowlesovu (1972, prema Pastuović, 1991) tezu da je programiranje u obrazovanju odraslih posve različito od kurikulumskog planiranja u edukaciji mladih. Uspoređujući Tabin (1962, prema Pastuović, 1991) model kurikulumskog plana i Knowlesov postupak razvoja programa, Pastuović (1991, 17) zaključuje da razlike postoje u sadržaju kurikulumskih elemenata i u tehnikama pomoću kojih se do njih dolazi, ali da bitne razlike u strukturi kurikuluma nema. Pastuović nastavlja: "Navedene razlike proizlaze iz suštinske razlike između edukacije i treninga. Trening se sastoji u učenju repertoara ponašanja za predvidive, dok se bazična edukacija sastoji u učenju ponašanja za nepredvidive situacije. Zato razvoj kurikuluma za trening započinje analizom rada za koji se provodi osposobljavanje, dok razvoj kurikuluma općeg obrazovanja započinje analizom znanstvenih spoznaja sistematiziranih u znanstvenim disciplinama, globalnih potreba društva te osnovnih pravaca gospodarskog i političkog razvitka. Odatle i razlike u tehnikama razvoja kurikuluma uz istu strukturu kurikulumskih elemenata." Usporedivost je vidljiva i iz tablice 1.

Tehnike kurikulumskega planiranja (Taba)	Faze andragoškega procesa (Knowles)	Faze andragoškega ciklusa (Pongrac, Pastuović)
1. Utvrđivanje potreba	1. Stvaranje klime za obrazovanje odraslih	1. Ispitivanje obrazovanih potreba
2. Formulacija	2. Stvaranje uvjeta za participativno planiranje	2. Plan obrazovnog rada
3. Izbor sadržaja	3. Utvrđivanje potreba za učenjem	3. Programiranje obrazovnih sadržaja
4. Organizacija sadržaja	4. Formulacija ciljeva učenja	4. Pripremanje i organiziranje obrazovnog rada
5. Izbor načina učenja	5. Razvoj plana aktivnosti	5. Izvođenje odgojno-obrazovnog procesa
6. Organizacija poučavanja	6. Provođenje aktivnosti	6. Vrednovanje rezultata odgoja i obrazovanja
7. Metode vrednovanja	7. Redijagnoza potreba (evaluacija)	

Tablica 1: Komparativna analiza andragoškega ciklusa i klasifikacija Tabe i Knowlesa.

Pozicioniranje očekivanih ishoda učenja unutar kurikuluma izražava visok stupanj formalnosti. Međutim, formuliranje ishoda učenja samo je početak uspostave programa izobrazbe utemeljene na ishodima učenja. Očekivane ishode izrazili smo u aktivnostima koje se mogu mjeriti i provjeriti. Mjerenje, provjera i vrednovanje konstrukti su primarno formalnog obrazovanja.

U programima neformalnog obrazovanja vrednovanje se obično izražava osobnom procjenom polaznika o razini zadovoljstva programom u odnosu na njihove trenutne potrebe. Posebice u programima s grupom polaznika različitih predznanja i motivacije, najčešće se za istu radionicu dobivaju ili izrazito visoki ili oprečno niski evaluacijski rezultati. Polaznici nisu obvezni pratiti program do kraja te ga mogu napustiti u svakom trenutku. Premda je uloga predavača autoritativna, učenje se odvija u zajednici, u grupi. Navedene informalnosti odražavat će primjenu matrice mjerljivih ishoda učenja manje formalnosti, odnosno veće kontekstualnosti.

Matrica mjerljivih ishoda učenja služi za konstruktivno poravnanje očekivanih ishoda, sadržaja, aktivnosti učenja te vrednovanih rezultata učenja. Matrica mjerljivih ishoda jest pokazatelj napretka, odnosno trebala bi ukazivati je li do napretka došlo i koji su pedagoški procesi doprinijeli tome. Napredak se u propedeutskom formalnom obrazovanju može mjeriti, s obzirom na to da ishodi jedne radionice stoje u odnosu na prethodne i sljedeće razine usvojenosti gradiva. Napredak možemo mjeriti jedino kao usporedbu vrijednosti razina znanja prije procesa učenja i poslije završetka učenja.

Reflektivno pisanje o iskustvu učenja i evidentiranje napretka u okviru profesionalnog portfolija omogućivalo bi postupak vrednovanja programa veće informalnosti. Portfolio zadovoljava i edumetrijski kriterij vrednovanja, čije je središte interesa u mjerenju razlike učenikova razvoja, za razliku od psihometrijskoga kriterija koji se fokusira na mjerenje razlika napretka između učenika unutar jedne grupe.

Zaključak

Nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara odražava elemente formalnog obrazovanja (utvrđen godišnji plan, ciljevi, sadržaji, metode i aktivnosti učenja), što će nam pružiti osnovu za razvoj kurikuluma utemeljenog na ishodima učenja. Međutim, polaznici i sustav vrednovanja izrazito je informalnog karaktera, što će utjecati na drugačiju primjenu matrice mjerljivih ishoda učenja i primjenu sustava vrednovanja putem portfolija. Općenito vrijedi preporuka da se neformalni i informalni oblici obrazovanja ne bi trebali prevoditi u oblik formalnog obrazovanja. Primjena ishoda učenja u programu neformalnog obrazovanja knjižničara pruža mogućnost za procedure potvrđivanja i priznavanja prethodno usvojenih znanja te potiče horizontalnu i vertikalnu prohodnost unutar nacionalnog kvalifikacijskog okvira.

Literatura

Adam, Stephen. Using learning outcomes : a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Paper prepared for the United Kingdom Bologna Seminar, 1-2 July 2004, Heriot-Watt University, Edinburgh. Scotland.

Allan, Jo. Learning outcomes in higher education. // *Studies in Higher Education* 21, 10(1996), 93-108.

American association of law libraries. 2009. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.aallnet.org/prodev/outcomes.asp>

Bejaković, Predrag. Važnost i financiranje obrazovanja odraslih i cjeloživotnoga učenja u odabranim zemljama. // *Političko obrazovanje* 3, 1-2(2007), 31-55.

Colley, Helen; Hodkinson, Phil; Malcolm, Janice. *Non-formal learning : mapping the conceptual terrain*. Leeds : University of Leeds Lifelong Learning Institute, 2002. [citirano: 2009-06-11]. Dostupno na: http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm

Divjak, Blaženka. *Ishodi učenja*. Varaždin : TIVA Tiskara Varaždin ; Fakultet organizacije i informatike, 2009.

Gosling, D.; Moon, J. *How to use learning outcomes and assessment criteria*. SEEC publications, 2001. Str. 5.

Kennedy, Declan; Hyland, Aine; Ryan, Norma. *Writing and using learning outcomes : a practical guide*. [citirano: 2009-06-11]. Dostupno na: <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>

Kovač, Vesna.; Kolić-Vehovec, Svjetlana. *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja : priručnik za sveučilišne nastavnike*. Rijeka : Sveučilište u Rijeci – Rektorat, 2009.

Liebi, William A. *Employers, employees, and continuing education*. // *Journal of Education for Library and Information Science* 38, 2(1997), 165-168.

Moon, Jenny. *Linking levels, learning outcomes and assessment criteria*. 2002. [citirano: 2009-06-11]. Dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/edinburgh-moon-oth-enl-t02.pdf

Nusche, Deborah. *Assessment of learning outcomes in Higher education : a comparative review of selected practices*. OECD Education Working Paper No.15. 2008.

Pastuović, Nikola. *Teorija kurikuluma u obrazovanju odraslih*. // *Theleme* 37, 1(1991), 15-25.

Pojmovnik. // *Hrvatski kvalifikacijski okvir*. 2008. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: http://www.vlada.hr/aktualne teme_i projekti/aktualne teme/hko_hrvatski_kvalifikacijski_okvir/osnovni_pojmovi



Purser, L. *Report on Council of Europe seminar on recognition issues in the Bologna process*, Lisabon, April 2002. / Bergan, Sjur (ed). *Recognition issues in the Bologna process*. 2003.

Roberts, Norman; Konn, Tania. *Librarians and professional status : continuing professional development and academic libraries*. London : The library association, 1991.



Rogers, Alan. *Looking again at non-formal and informal education – toward a new paradigm*. *The encyclopedia of informal education*. 2004. [citirano: 2009-06-11]. Dostupno na: http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

Rogers, A. *Non-formal education : flexible schooling or participatory education?* New York : Kluwer Academic Publishers, 2005.

Vizek Vidović, Vlasta. *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika : priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu ; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2009.



II. KNJIŽNIČARSKE KOMPETENCije I STRUČNI PROFIL





Knjižničarske kompetencije

Ana Barbarić

Uvod

U Hrvatskoj je u tijeku izradba Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (HKO), strateškog projekta Vlade Republike Hrvatske. HKO će s kvalifikacijskim sustavima i okvirima drugih europskih zemalja biti sjedinjen kroz Europski kvalifikacijski okvir (EKO; engl. EQF – European Qualifications Framework).¹ Takav će zajednički europski referentni sustav, uz povezivanje kvalifikacijskih sustava i okvira različitih zemalja, u praksi djelovati i kao prevoditeljski alat koji će kvalifikacije činiti čitljivima.² Za raspravu o jezgrenim kompetencijama kao i kompetencijskom profilu u hrvatskom knjižničarstvu važno je istaknuti da Europski kvalifikacijski okvir kao instrument za promicanje cjeloživotnoga učenja obuhvaća opće obrazovanje i obrazovanje odraslih, strukovno obrazovanje i osposobljavanje, kao i visoko obrazovanje. EKO koristi osam kvalifikacijskih razina koje pokrivaju cjelokupni raspon kvalifikacija, od onih ostvarenih na kraju obveznog obrazovanja do onih koje se dodjeljuju na najvišoj razini akademskog i stručnog ili strukovnog obrazovanja i osposobljavanja.³ Na ovom ćemo mjestu tek naglasiti da se spomenute kvalifikacijske razine zasnivaju na ishodima učenja, koji se, pak, definiraju pomoću kompetencija.⁴ Budući da se kvalifikacija definira kao formalni naziv za određeni stupanj (razinu i opseg) kompetencija određene osobe koji se dokazuje školskom

¹ The European qualifications framework (EQF). // European Commission. Education and Training. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

² Pitanja i odgovori. // HKO – Hrvatski kvalifikacijski okvir. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: http://www.vlada.hr/hr/aktualne teme i projekti/aktualne teme/hko_hrvatski_kvalifikacijski_okvir/pitanja_i_odgovori

³ Isto.

⁴ Isto.

svjedodžbom ili diplomom ili nekom drugom javnom ispravom koju izdaje mjerodavna ustanova,⁵ možemo zaključiti kako je razumijevanje onoga što čini sam pojam *kompetencija* ključno za snalaženje i pojedinaca i ustanova u procesu cjeloživotnoga učenja.

Sam pojam kompetencija došao je u žarište pozornosti akademske zajednice kada se primjenom nove paradigme u visokom školstvu, tj. uvođenjem kurikuluma usmjerenih na kompetencije, pokušao riješiti raskorak između stjecanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih vještina u tradicionalnim studijskim programima.⁶ Vizek Vidović nas upozorava da su se prve ideje o obrazovanju utemeljenome na kompetencijama javile već 60-ih godina prošloga stoljeća te da su u međuvremenu razvijeni različiti konceptualni okviri: bihevioristički, konstruktivistički i holistički.⁷ Citirana autorica naglašuje kako unatoč različitim polazištima, navedena teorijska ishodišta dijele neka temeljna načela na kojima se upravo danas i razvija kompetencijski pristup kurikulumu u visokom obrazovanju.⁸ Razvojem informacijskog društva raste potreba za visokokvalificiranom radnom snagom, što je krajem prošlog stoljeća uvjetovalo promjenu u društvenim očekivanjima spram uloge i zadaća visokoškolskog obrazovanja. Tradicionalno visokoškolsko obrazovanje usmjereno na prijenos teorijskih i metodoloških znanja vezanih uz određenu disciplinu teško da je moglo odgovoriti povećanim zahtjevima za brzim i učinkovitim uključivanjem u svijet rada. Vizek Vidović ističe kako se tradicionalno visoko obrazovanje prigovorima da su novozaposleni dobro potkovani u teorijskim znanjima, ali nedovoljno osposobljeni za brzo uključivanje u svijet rada obično suprotstavljalo argumentima sveučilišne autonomije i akademskih sloboda kao ključnih uvjeta slobode istraživanja, poučavanja i javnog izražavanja.⁹ Zbog toga je jako zanimljiv pojam “društvene odgovornosti”, koji se, kako naglašuje citirana autorica, u novije vrijeme uvodi kao protuteža navedenim argumentima u razmatranja o ulozi sveučilišta, a koji pak podrazumijeva studijske programe koji će studente osposobiti tako da mogu brzo i učinkovito odgovoriti zahtjevima svog radnog okruženja.¹⁰

⁵ Pojmovnik. // HKO – Hrvatski kvalifikacijski okvir. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: http://www.vlada.hr/hr/aktualne teme_i_projekti/aktualne teme/hko_hrvatski_kvalifikacijski_okvir/osnovni_pojmovi

⁶ Vizek Vidović, Vlasta. Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. // Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika : priručnik za visokoškolske nastavnike / urednica Vlasta Vizek Vidović. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta ; Učiteljski fakultet Sveučilišta, 2009. Str. 33.

⁷ Isto.

⁸ Isto.

⁹ Isto.

¹⁰ Isto.

Držimo da je potrebno barem nešto načelno reći i o studijskim programima knjižničarstva u okviru tradicionalnog visokoškolskog obrazovanja. I u okviru takvog obrazovanja postojali su “klasični” profesionalni studijski programi poput prava i medicine, za koje se smatralo da studente u većoj mjeri od ostalih osposobljavaju za primjenu teorijskih i metodoloških spoznaja u profesionalnome kontekstu. Ne ulazeći na ovome mjestu u rasprave o konceptu te razini samostalnosti knjižničarstva kao znanstvene discipline u polju informacijskih i komunikacijskih znanosti, kao ni u prikaz i analizu posljedičnih razlika u nazivlju studijskih programa knjižničarskog usmjerenja, kako u Hrvatskoj tako i u svijetu, željeli bismo istaknuti kako su, po našem mišljenju, programi knjižničarstva i u okviru tradicionalnog visokoškolskog obrazovanja u popriličnoj mjeri osposobljavali polaznike za primjenu teorijskih i metodoloških spoznaja u profesionalnome kontekstu. Kako je jedna od glavnih zadaća Bolonjskog procesa postizanje veće relevantnosti za svijet rada, ostaje da se vidi u kojoj će mjeri novoizrađeni studijski programi ispuniti taj cilj, odnosno u kojoj će mjeri hrvatske knjižnice kao poslodavci biti zadovoljni osposobljenošću “bolonjskih” prvostupnika i magistara struke za brzo uključivanje u svijet rada.

Određenje i vrste kompetencija u projektu *Tuning*

Projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi (Tuning educational structures in Europe*, dalje u tekstu *Tuning*) nastao je kao inicijativa europskih sveučilišta s ciljem građenja konkretnog općeg pristupa primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima.¹¹ Razrada takvog općeg modela uspostave kurikuluma usmjerenog na razvoj kompetencija ima cilj postizanja usporedivosti, prepoznatljivosti i razumljivosti studijskih programa za različite nacionalne i internacionalne nositelje interesa izvan uže akademske zajednice.¹² Sam projekt pokrenut je 2000. te danas uključuje većinu zemalja potpisnica Bolonjske deklaracije.

Na ovome mjestu naglašujemo kako je u okviru projekta *Tuning* razvijena metodologija za razumijevanje i usporedivost kurikuluma. U inicijalnoj fazi razvoja spomenute metodologije prikupljeni su i analizirani ažurni podaci o stanju visokog obrazovanja na europskoj razini, da bi

¹¹ Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi : sveučilišni doprinos Bolonjskom procesu*. 2006. Str. 3-4. [citirano: 2009-09-30]. Dostupno na: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182>

¹² Vizek Vidović, Vlasta. Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji, str. 34.

se potom o njima raspravljalo u stručnim timovima grupiranim u devet akademskih područja: poslovni studiji, kemija, obrazovne znanosti, europski studiji, povijest, geologija, matematika, sestrinstvo i fizika.¹³ Kao što možemo primijetiti, projektom *Tuning* zasad, nisu obuhvaćene informacijske i komunikacijske znanosti, no to ne znači da dosadašnji rezultati projekta ne mogu poslužiti za primjenu pristupa *Tuning* i u ovom akademskom području. Primjerice, za tu svrhu može poslužiti razvijeni obrazac s pet točaka, o kojima su se vodile rasprave u radnim skupinama pojedinih akademskih područja. Riječ je o sljedećim točkama:

1. generičke kompetencije i prenosive vještine;
2. kompetencije specifične za pojedino akademsko područje;
3. uloga ECTS-a kao sustava za akumulaciju bodova;
4. pristupi učenju, poučavanju i vrednovanju ishoda učenja;
5. uloga unapređivanja kvalitete u obrazovnom procesu.¹⁴

Vidimo da projekt *Tuning* dijeli kompetencije u dvije različite vrste: područno-specifične te generičke ili prenosive. No, prije nego što nešto kažemo o oba skupa kompetencija, moramo se pozabaviti općim određenjem pojma.

O pitanju definicije pojma *kompetencija* u citiranoj se preglednoj brošuri projekta *Tuning* ističe kako se u tom području nailazi na više srodnih termina značenja kojih se donekle preklapaju: kapacitet, obilježje, sposobnost, vještina, kompetencija. Svi ti pojmovi opisuju pojedinca i ono što on ili ona mogu postići. No ti pojmovi imaju i uža određenja. Primjerice, izraz vještina vjerojatno se najčešće koristi kako bi se opisala mogućnost da se nešto učini. Često se upotrebljuje u množini kao “vještine”, ali ponekad ima uži smisao od pojma kompetencije.¹⁵ Time se objašnjava zašto je u *Tuning*u kao nadređen pojam odabran izraz *kompetencija*. Definicija samog pojma jest sljedeća: “U *Tuning*u pojam kompetencija počiva na integrativnom pristupu, koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućuju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja (uzimajući u obzir znanje i

¹³ Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*, str. 6 i 9.

¹⁴ Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*, str. 6.

¹⁵ Isto, str. 16.

njegovu primjenu, stavove, vještine i odgovornosti) te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti.”¹⁶

Nadalje je objašnjeno kako: “U tome kontekstu kompetencija ili skup kompetencija znači da osoba upotrebljuje određenu sposobnost ili vještinu za obavljanje zadatka na takav način koji dopušta procjenu njegove ili njezine razine postignuća. Kompetencije se mogu utvrđivati i razvijati. To znači da osoba ne posjeduje kompetencije u apsolutnom smislu, već u određenom stupnju koji se može smjestiti na kontinuumu razvijenosti te razvijati vježbom i obrazovanjem.”¹⁷

Kao što smo već istaknuli, u projektu *Tuning* kompetencije su svrstane u dva skupa. Kompetencije povezane s određenim akademskim područjem važne su za svaki obrazovni ciklus. One su usko povezane i sa specifičnim područnim spoznajama te se stoga nazivaju akademskim ili područnim kompetencijama. Takve kompetencije čine okosnicu pojedinih studijskih programa.¹⁸ Radne skupine akademskih područja obuhvaćenih projektom popisale su područne kompetencije kao orijentir za izradbu akademskog profila pri izradbi kurikuluma. No, neobično je važno da je u okviru projekta *Tuning* izdvojena i druga skupina kompetencija. Riječ je o generičkim kompetencijama koje se ponekad nazivaju i općima. Početna pretpostavka bila je da se kompetencije te vrste nisu eksplicitno navodile te sustavno razvijale kao obrazovni ciljevi u tradicionalnim studijskim programima. Opsežnim istraživanjima provedenim u okviru *Tuninga* među poslodavcima i diplomiranim studentima-zaposlenicima te su kompetencije prepoznate kao važnije za uspjeh u poslu nego one područno-specifične. Naime, u društvu punom promjena, koje stalno rađa nove zahtjeve, generičke ili opće kompetencije postaju sve važnije jer povećavaju mogućnost zapošljavanja.¹⁹

U preglednoj brošuri projekta *Tuning* navedeno je kako su radi kategorizacije generičkih kompetencija analizirani rezultati više od dvadeset studija. Primjerice, u određenoj mjeri *Tuning* uzima u obzir i rezultate OECD-ova (Organization for Economic Co-operation and Development) projekta DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) koji generičke ili opće kompetencije dijeli na: autonomno ponašanje, interaktivnu uporabu oruđa (jezika i tehnologije) te interakciju u socijalno heterogenim skupinama.²⁰ No ipak, u okviru projekta *Tuning* izrađena je drugačija

¹⁶ Isto, str. 17.

¹⁷ Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*, str. 17.

¹⁸ Isto.

¹⁹ Isto.

²⁰ Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). // OECD. [citirano: 2009-09-30]. Dostupno na: http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

klasifikacija generičkih kompetencija. Dakle, one se u *Tuningu* dijele na: instrumentalne, interpersonalne i sistemske.²¹ Konačni popis generičkih kompetencija razvrstanih u navedene kategorije izrađen je temeljem opsežnih analiza te ih navodi čak 30.

Instrumentalne kompetencije jesu:

- sposobnost analize i sinteze;
- sposobnost organiziranja i planiranja;
- temeljno opće znanje u području;
- utemeljenost znanja u profesiji;
- usmena ili pisana komunikacija na materinskome jeziku;
- znanje drugog jezika;
- osnovne vještine uporabe računala;
- vještine prikupljanja i upravljanja informacijama;
- rješavanje problema;
- odlučivanje.

Interpersonalne kompetencije jesu:

- kritičke i samokritičke sposobnosti;
- timski rad;
- međuljudske vještine;
- sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima;
- uvažavanje različitosti i multikulturalnosti;
- sposobnost rada u međunarodnom okruženju;
- etička predanost.

Sistemske kompetencije jesu:

- sposobnost primjene znanja u praksi;
- istraživačke vještine;
- sposobnost učenja;
- sposobnost prilagodbe novoj situaciji;
- sposobnost proizvodnje novih ideja (kreativnost);
- vodstvo;
- razumijevanje stranih kultura i zemalja;
- sposobnost samostalnoga rada;
- planiranje i vođenje projekata;
- inicijativa i poduzetnički duh;
- briga za kvalitetu;
- volja za uspjehom.²²

²¹ Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*, str. 18.

²² Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*, str. 19.

Ovime ćemo završiti naš kratak prikaz projekta *Tuning*, u kojemu smo stavili naglasak na samo određenje pojma *kompetencija* te podjelu i popis generičkih ili općih kompetencija. Nadamo se da će u budućim projektnim ciklusima *Tuning* obuhvatiti zasad neuključene akademske discipline poput onih iz informacijskih i komunikacijskih znanosti. No, i bez toga i za naše je područje iznimno važno što je projekt naglasio potrebu razvoja generičkih ili općih kompetencija koje postaju sve važnije u pripremanju studenata za njihovu buduću društvenu ulogu s obzirom na zapošljivost i svjesno građanstvo.²³

ALA-ine kompetencije jezgre knjižničarstva

Dokument Američkoga knjižničarskog društva (*American Library Association* – ALA) o kompetencijama jezgre knjižničarstva²⁴ (vidi Prilog B), po našem mišljenju, svojom specifičnošću zahtijeva da nešto pobliže kažemo o njemu. Riječ je o dokumentu koji, u određenoj mjeri, možemo okarakterizirati kao profesionalni ili kompetencijski profil američke knjižničarske struke. Poznato je da izradba profesionalnih kompetencijskih profila spada u djelokrug rada strukovnih udruga na nacionalnoj i/ili međunarodnoj razini te da takvi dokumenti služe kao orijentacija poslodavcima, djelatnicima te svima onima koji izrađuju obrazovne programe. No, posebnost je što ALA, kao jedna od najvećih i strukovno najjačih nacionalnih knjižničarskih udruga, provodi postupak akreditiranja studija knjižničarstva i informacijskih znanosti²⁵ diplomske razine u SAD-u, Kanadi i Portoriku.²⁶ U zadnjoj inačici ALA-inih Standarda za akreditaciju diplomskih programa knjižničnih i informacijskih studija, objavljenoj 2008., naznačeno je kako ALA preko svog Odbora za akreditacije štiti javni interes te pruža vodstvo stručnjacima u području obrazovanja. Nadalje stoji kako budući studenti, poslodavci kao i cjelokupna javnost koja brine o kvaliteti knjižničnih i informacijskih usluga ima pravo znati je li pojedini obrazovni program kvalitetan.²⁷ U tom svjetlu ALA-in dokument o kompetencijama jezgre knjižničarstva ponajprije predstavlja onaj dio profesionalnog ili kompetencijskog profila namijenjenog kreatorima obrazovnih programa. Pošto dokument definira temeljno znanje koje moraju

²³ Isto, str. 8.

²⁴ ALA's core competences of librarianship. Final version. [citirano: 2009-03-31]. Dostupno na: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/careers/corecomp/finalcorecompstat09.pdf>

²⁵ Na ovom mjestu referiramo se na anglo-američki koncept knjižnične i informacijske znanosti (*library and information science*).

²⁶ ALA-accredited programs. // ALA – American Library Association. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/education/accreditedprograms/index.cfm>

²⁷ Standards for accreditation of master's programs in library and information studies / adopted by the Council of the American Library Association. January 15, 2008. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/education/accreditedprograms/standards/index.cfm>

imati sve osobe koje stječu stupanj magistra struke na knjižničarskim i informacijskim studijima koje ALA akreditira, istaknuto je da knjižničari koji rade u školskim, sveučilišnim, narodnim i specijalnim knjižnicama, kao i knjižnicama tijela vlasti te u drugim stručnim sredinama moraju imati specijalizirano znanje koje nije navedeno u dokumentu.

Kompetencije jezgre knjižničarstva podijeljene su u osam kategorija u kojima se u različitim “omjerima” javljaju generičke ili opće odnosno područno-specifične kompetencije (prema ranije opisanoj podjeli projekta *Tuning*). Riječ je o sljedećim kategorijama: temelji struke, građa, organizacija zabilježenog znanja i informacija, tehnološka znanja i vještine, informacijska služba, istraživanje, stalno stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje te administracija i upravljanje. Ne ulazeći pobliže u opis svake od navedenih kategorija, zaključujemo kako je ovakvim određivanjem ALA ukazala da se u kompetencijama jezgre knjižničarstva uz područno-specifične kompetencije moraju naći i one generičke ili opće.

CILIP-ov Korpus stručnoga znanja

Za razliku od ALA-inog dokumenta o kompetencijama jezgre knjižničarstva koji ne možemo u potpunosti podvesti pod kategoriju profesionalnog ili kompetencijskog profila, CILIP-ov dokument Korpus stručnoga znanja²⁸ (vidi Prilog C) predstavlja upravo takav profesionalni okvir. CILIP (*Chartered Institute of Library and Information Professionals*), sljednik nekadašnjeg (britanskog) Knjižničarskoga društva (*Libray Association*) navedenim dokumentom definira korpus stručnog znanja koje razlikuje knjižničare i informacijske stručnjake od stručnjaka iz drugih područja. U uvodnom dijelu dokumenta ističe se kako se Korpus stručnog znanja (*Body of Professional Knowledge – BKP*) odnosi na opća područja znanja koja sadrže zaokružene i temeljne koncepte. Naglašeno je kako BKP ne naznačuje stupanj znanja ili vještine koji pojedini praktičar mora postići kako bi ostvario određeni stupanj i/ili kvalifikaciju. To je opisano u drugim dokumentima koji zajedno tvore CILIP-ov Kvalifikacijski okvir (*CILIP’s Qualifications Framework*).

Važno je istaknuti da su u dokumentu najvažniji dokumenti i poslovi vezani uza stručno znanje informacijskih stručnjaka (prema *Tuningu* područno-specifične kompetencije) nadopunjeni općim i prenosivim vještinama (generičkim kompetencijama). Dakle, za razliku od ranije prikazanog

²⁸ Body of professional knowledge // CILIP. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/3CA8898C-902F-4B1F-AE07-58B0BAE6AEB2/0/BPK.pdf>

ALA-inog dokumenta, u BKP-u su, kako uostalom i sam njegov naslov sugerira, generičke kompetencije jasno razdvojene od područno-specifičnih. No, ono što je posebno zanimljivo jest to da ovaj dokument kao posebnu kategoriju uvodi okružje primjene. Na taj se način naglašuje kako informacijski stručnjaci djeluju u specifičnom okružju u kojemu se etička, pravna, politička i organizacijska pitanja trebaju razumjeti na odgovarajućoj razini.

Kompetencije informacijskih stručnjaka 21. stoljeća

Dokument Kompetencije informacijskih stručnjaka 21. stoljeća (vidi prilog A) američkoga Društva specijalnih knjižnica (*Special Libraries Associations* – SLA) također, poput CILIP-ova dokumenta, predstavlja profesionalni ili kompetencijski profil, doduše, u ovom slučaju - samo dijela struke. Ne ulazeći ovdje u potankosti dokumenta, željeli bismo tek komentirati postavljenu kategorizaciju kompetencija. Naime, kompetencije se u ovom dokumentu dijele u tri kategorije. Kompetencije nazvane osobnima sadržajno odgovaraju generičkim ili općim kompetencijama prema *Tuningu*. Jednako tako jasno je da se pod stručnim kompetencijama podrazumijevaju *Tuningove* područno-specifične kompetencije. No, zanimljivo je postojanje i treće kategorije kompetencija, onih temeljnih, za koje je istaknuto da povezuju stručne i osobne kompetencije. U dokumentu stoji da: “Kao obrazovana osoba, informacijski stručnjak razumije vrijednost nadogradnje i dijeljenja znanja s drugima; to se postiže kroz mreže udruga i kroz istraživački rad te predstavljanje njegovih rezultata na konferencijama, u publikacijama, kao i kroz najrazličitije oblike suradnje. Informacijski stručnjaci također prepoznaju i pridržavaju se etičkih vrijednosti struke. Važnost ovih dviju osnovnih temeljnih kompetencija ne može se dovoljno naglasiti; one su najmjerodavnije za vrijednost i opstanak struke.”²⁹ Iako je značajnost navedenih kompetencija neupitna, čini nam se da one po svom karakteru ipak spadaju u generičke ili opće, što bi značilo da je njihovo izdvajanje u posebnu kategoriju zapravo nepotrebno.

U svjetlu određenja i vrsta kompetencija u *Tuningu* te kompetencijskih profila u ukratko ocrtanim dokumentima, projektni tim projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost (CUK)” odlučio je da u provedenim aktivnostima, od anketnog istraživanja pa do radionica, rabi *Tuningovu* podjelu kompetencija u dvije kategorije. Navedeni kompetencijski profili ALA-e, CILIP-a i SLA, uz druge izvore, poslužili

²⁹ Competencies for information professionals of the 21st century. Revised ed., June 2003. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: http://www.sla.org/PDFs/Competencies2003_revised.pdf

su kao polazište za izradbu popisa ponajprije područno-specifičnih kompetencija.

Kompetencije u hrvatskom knjižničarstvu

Hrvatsko knjižničarsko društvo (HKD), strukovna udruga hrvatskih knjižničara, za sada nije izradilo nacionalni kompetencijski profil. Na *I. radionici o kompetencijama i ishodima učenja u programima izobrazbe knjižničara*, održanoj u sklopu projekta CUK, 6. travnja 2009. u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, bilo je, između ostalog, riječi i o kompetencijskom profilu. U drugom dijelu radionice, nakon kraćeg predavanja na kojem se 50-ak polaznika upoznalo s pojmom kompetencija u obrazovnim procesima te njihovom podjelom na generičke i područno-specifične, uslijedio je praktičan rad polaznika na izradbi kompetencijskog profila. Polaznici radionice podijeljeni su u dvije grupe, od kojih je jedna izrađivala popis generičkih ili općih kompetencija, a druga onih područno-specifičnih.

Rezultati su sljedeći:

- generičke ili opće kompetencije
 - opća, osobna i jezična kultura;
 - komunikacijska znanja i vještine;
 - informatička i informacijska pismenost;
 - sposobnost prenošenja znanja i vještina;
 - spremnost na kontinuirano učenje;
 - etičnost u postupanju s građom i ljudima.

- područno-specifične (stručne) kompetencije
 - informacijska pismenost;
 - profesionalna etika;
 - izgradnja zbirke – kvalitetan odabir građe u skladu s ciljevima i potrebama korisnika;
 - vrijednosna procjena građe;
 - kvalitetna pohrana;
 - poznavanje standarda i propisa;
 - upravljanje građom;
 - organizacija informacija o građi;
 - identifikacija i selekcija građe;
 - organizacija znanja (sadržajna);
 - praćenje, poznavanje, primjena standarda;
 - poznavanje i primjena metoda istraživanja.

Kao što se može primijetiti, neke se kompetencije ponavljaju u obje kategorije. Jednako tako, u okviru područno-specifičnih kompetencija neke se kategorije djelomično preklapaju. Napominjemo da je riječ o rezultatima radionice, izrađenim u vrlo kratkom, ograničenom vremenu, no smatramo da ih je korisno objaviti u ovakvom, "izvornom" obliku, kao poticaj Hrvatskome knjižničarskom društvu da što prije krene u izradbu nacionalnoga kompetencijskog profila knjižničara. U žustroj raspravi kojom je završio ovaj dio *I. radionice o kompetencijama i ishodima učenja u programima izobrazbe knjižničara* svi su prisutni takvu inicijativu, koja bi zacijelo doprinijela daljnjem profiliranju knjižničarske struke u Hrvatskoj, služeći kao orijentacija poslodavcima, zaposlenicima i tvorcima obrazovnih programa, ocijenili više nego potrebnom.

Umjesto zaključka

Na kraju bismo istaknuli da je u sklopu projekta CUK, iako to nije spadalo u njegove izravne ciljeve, izrađen barem inicijalni nacionalni kompetencijski profil knjižničarske struke. Naime, za potrebe anketnog istraživanja, o rezultatima kojega je više rečeno u drugom radu u ovoj knjizi, izrađeni su popisi kako generičkih tako i područno-specifičnih kompetencija. Nadamo se da će i taj doprinos potaknuti Hrvatsko knjižničarsko društvo da što žurnije pristupi sastavljanju tog neosporno važnog dokumenta.

Literatura

ALA-accredited programs. // ALA – American Library Association. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/education/accreditedprograms/index.cfm>

ALA's core competences of librarianship. Final version. [citirano: 2009-03-31]. Dostupno na: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/careers/corecomp/finalcorecompstat09.pdf>

Body of professional knowledge // CILIP. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/3CA8898C-902F-4B1F-AE07-58B0BAE6AEB2/0/BPK.pdf>

Competencies for information professionals of the 21st century. Revised ed., June 2003. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: http://www.sla.org/PDFs/Competencies2003_revised.pdf

Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). // OECD. [citirano: 2009-09-30]. Dostupno na: http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

The European qualifications framework (EQF). // European Commission. Education and Training. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/life-long-learning-policy/doc44_en.htm

Pitanja i odgovori. // HKO – Hrvatski kvalifikacijski okvir. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: http://www.vlada.hr/hr/aktualne teme_i_projekti/aktualne teme/hko_hrvatski_kvalifikacijski_okvir/pitanja_i_odgovori

Pojmovnik. // HKO – Hrvatski kvalifikacijski okvir. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: http://www.vlada.hr/hr/aktualne teme_i_projekti/aktualne teme/hko_hrvatski_kvalifikacijski_okvir/osnovni_pojmovi

Standards for accreditation of master's programs in library and information studies / adopted by the Council of the American Library Association. January 15. 2008. [citirano: 2009-10-01]. Dostupno na: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/education/accreditedprograms/standards/index.cfm>

Uvod u projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi* : sveučilišni doprinos Bolonjskom procesu. 2006. Str. 3-4. [citirano: 2009-09-30]. Dostupno na: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182>

Vizek Vidović, Vlasta. Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. // Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika : priručnik za visokoškolske nastavnike / urednica Vlasta Vizek Vidović. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta ; Učiteljski fakultet Sveučilišta, 2009. Str. 33-39.

Usporedba ciljeva knjižničarskih studija u Hrvatskoj

Daniela Živković

Uvod

Peti okrugli stol o slobodnom pristupu informacijama održan 9. prosinca 2005. u Zagrebu bio je prilika da se u sklopu teme “Slobodan pristup informacijama i cjeloživotno učenje” progovori o knjižničarskim studijima u Hrvatskoj. Bilo je to važno, jer upravo te godine u Hrvatskoj studij upisuje prva generacija studenata koji započinju studij za svoja zanimanja po novim reformiranim programima. Tada je u predavanju ‘Knjižničarski studiji u Hrvatskoj’ ukazano na potrebu analize sadržaja studija, ističući kako su “razlike u sadržaju dopustive, uz uvjet da postojeći studiji sadrže barem minimalnu jednaku knjižničarsku jezgru”. Istaknuta je i potreba utvrđivanja stručnih kompetencija o kojima se u knjižničarskim krugovima u novije vrijeme još nije raspravljalo.¹

Poznato je da se knjižničarski studiji izvode na trima sveučilištima u Hrvatskoj, i to u Zagrebu od 1976. godine, Osijeku od 1998. i u Zadru od 2003. Prije uvođenja Bolonjske reforme postoje među studijima znatne razlike u nazivu koji se stječe u diplomi, u sadržajima, pa i u trajanju studija.

Od 2005. godine školuje se redovito po novim programima studija, o kojima će ovdje biti riječ.

Sveučilište u Zagrebu od šk. god. 2005./2006. organizira i izvodi preddiplomski studij informacijskih znanosti koji traje tri godine i čijim se završavanjem stječe naziv prvostupnika informacijskih znanosti. Nakon završene treće godine studija student može upisati dvogodišnji diplomski

¹ Horvat, A. Knjižničarski studiji u Hrvatskoj. // Slobodan pristup informacijama : 4. i 5. okrugli stol : zbornik radova. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2007. Str. 84-85.

studij i steći akademski stupanj magistar bibliotekarstva.² No dvogodišnji diplomski studij mogu upisati i studenti koji su završili neki drugi preddiplomski studij.

Sveučilište u Osijeku organizira trogodišnji preddiplomski studij informatologije. Studenti mogu upisati i dvogodišnji magistarski studij, kojim se stječe naziv magistra informatologije.³ Prema Nastavnom planu i programu stječe se naziv magistra knjižničarstva ili magistra nakladništva i knjižarstva, ovisno o modulu koji se pohađa.⁴

Sveučilište u Zadru organizira preddiplomski studij za prvostupnika knjižničarstva i diplomski studij za magistra informatologije s naznakom struke, koja može biti knjižničarstvo ili nakladništvo i knjižarstvo, kako je navedemo u Planu i programu studija (2005).⁵ No prema Popisu akademskih naziva (2009) to je studij za magistra knjižničarstva.

Nazivi studija i akademskih stupnjeva koji se njima stječu predočeni su sumarno u tablici 1.

sveučilište	preddiplomski studij	akademski naziv	diplomski studij	akademski naziv
		prvostupnik		magistar
Zagreb	informatijske znanosti	informatijskih znanosti	bibliotekarstva	bibliotekarstva
Osijek	informatologija	informatologije	informatologije	informatologije
Zadar	knjižničarstvo	knjižničarstva	informatijske zn. - knjižničarstvo	knjižničarstva

Tablica 1: Nazivi studija i akademski stupnjevi

Sva tri hrvatska sveučilišta organiziraju i studij za izvanredne studente knjižničarstva (koji studiraju uz rad nakon stečene visokoškolske diplome u nekoj drugoj struci), koji su različitog trajanja i o kojima u ovom radu neće posebno biti riječ.

Planovi i programi studija u svojem uvodnom dijelu ističu ciljeve studija koji obuhvaćaju preddiplomski i diplomski studij. U njima se - bez obzira na naslove pojedinih poglavlja i terminologiju poput 'vizija', 'poslanje' i sl. - raspoznaju četiri osnovna elementa koja omogućuju usporedbu: razlozi za pokretanje studija, kako se školovani stručnjaci zovu, za koje ustanove se školuju te koje vještine i znanja stječu.

² Popis akademskih naziva i akademskih stupnjeva te njihovih kratica, 2009.

³ ibidem.

⁴ Nastavni plan i program studija informatologije, 2005.

⁵ Plan i program studija u polju informatijskih znanosti : studij knjižničarstva za Sveučilište u Zadru : modificirani prijedlog, 2005.

Ciljevi studija

Zadarski program kao razlog za pokretanje studija knjižničarstva navodi da “zasada postoje uvjeti samo za razvoj studija knjižničarstva, u prijedlogu se postupno uvode predmeti koji predstavljaju i jezgru budućeg interdisciplinarnog obrazovanja stručnjaka u polju informacijskih znanosti.” Ističe se kako bi se “obrazovne programe trebalo postaviti na način da se u prve tri godine stječu opća znanja, a da se na poslijediplomskom i doktorskom studiju studenti specijaliziraju i znanstveno usavršavaju, poglavito za deficitarne profile.”⁶

Ciljevi tog studija knjižničarstva postavljeni su na način da “stečeno znanje i vještine omogućuju zapošljavanje u raznim tipovima knjižnicama i u informacijskim centrima pri javnim i privatnim tvrtkama, poslovnim korporacijama, javnim medijima i sl. Korištenje novih tehnologija u nastavi studentima mora omogućiti da steknu odgovarajuća znanja i vještine kako bi koristili nove tehnologije pri oblikovanju, odabiru, uporabi i evaluaciji informacijskih sustava i usluga u budućem radnom okruženju.

Ponudeni se programom želi postići da studenti:

- ovladaju korpusom općih stručnih znanja relevantnih za različite vrste knjižnica i srodnih informacijskih ustanova
- budu osposobljeni razumjeti društveni kontekst u kojemu se javljaju i djeluju knjižnično-informacijske ustanove i službe
- steknu znanja i vještine koje će im omogućiti da primjereno koriste informacijsku tehnologiju te da budu sposobni rukovati informacijskim proizvodima
- budu osposobljeni za razumijevanje interdisciplinarnosti informacijskih struka i značajki globalnog informacijskog okruženja u kojemu informacijski stručnjaci danas djeluju
- ovladaju vještinama i metodama uspješnog komuniciranja (u pismenom, usmenom i elektroničkom obliku)
- budu osposobljeni da rade samostalno i/ili kao članovi tima, te da ovladaju metodologijom samoučenja i doživotnog obrazovanja.”⁷

Nastavni plan i program studija informatologije u Osijeku navodi kako je vizija “studij informacijskih znanosti koji će svojom orijentacijom na nove tehnologije, interdisciplinarna istraživanja i mogućnosti obrazovanja na daljinu privući studente i zaposlene u informacijskome sektoru

⁶ Plan i program u polju informacijskih znanosti : Studij knjižničarstva za Sveučilište u Zadru, 2005.

⁷ ibidem.

svojom otvorenošću prema drugim studijskim programima, ustanovama-partnerima i potencijalnim studentima iz susjednih zemalja, te omogućiti tijesnu vezu između sveučilišta i gospodarskih, upravnih, kulturnih i obrazovnih ustanova u kojima će se odvijati praktična izobrazba.”⁸

Za razliku od zadarskog programa govori da školuje informacijske stručnjake, ne spominjući knjižničare kao stručnjake.

“Ciljevi su programa:

- odgovoriti na rastuće potrebe društva za obrazovanim informacijskim stručnjacima,
- obuhvatiti temeljna znanja i vještine potrebne svakom budućem informacijskom stručnjaku te istodobno potaknuti znatiželju studenata informacijskih znanosti i drugih polja za posebne vidove informacijskih djelatnosti za koje je potrebna dodatna izobrazba (specijalizacija) na diplomskom i poslijediplomskom studiju,
- uputiti na teme i probleme o kojima se danas intenzivno raspravlja unutar informacijskih struka i na interdisciplinarnoj razini (primjerice, multikulturalnost, informacijska etika, intelektualno vlasništvo i autorska prava, informacijske potrebe osoba s posebnim potrebama, zaštita pisane baštine, upravljanje informacijskim ustanovama, službama i mrežama, promicanje čitanja, izgradnja i upravljanje zbirakama građe i informacija, upravljanje znanjem, pravo na pristup informacijama, dioba informacijskih izvora, europske informacijske inicijative (poput Europske digitalne knjižnice), stvarajući pritom okvir za tumačenje doprinosa drugih disciplina razvoju informacijskih znanosti kao i važnosti informacijskih studija za druge discipline,
- pridonijeti sustavnosti znanstvenoistraživačkog rada u polju informacijskih znanosti, te potaknuti interdisciplinarna istraživanja vezana uz fenomen informacijskoga društva,
- ukazati na potrebe i vrednote znanstveno-nastavnoga rada u polju informacijskih znanosti (poglavito vezano uz program poslijediplomskog studija),
- uputiti na potrebe suvremenog društva za informacijski pismenim građanima i ulogu informacijskih stručnjaka u promicanju svekolike pismenosti, čitanja i kvalitetnog provođenja slobodnog vremena,
- upoznati studente na Sveučilištu s filozofijom, načelima i etikom vezanima uz prijenos znanja i informacija te izgradnju informacijskog društva

⁸ Nastavni plan i program studija informatologije. Osijek : Sveučilište J. J. Strossmayer, Odsjek za informacijske znanosti, 2005.

- omogućiti razmjenu studenata i nastavnika na osnovi dogovorene suradnje te poticati studente na prevladavanje jezičnih i kulturnih prepreka.”⁹

Dodatno objašnjenje dano je i na mrežnim stranicama Odsjeka za informacijske znanosti : “Kako je u programima posebna pažnja posvećena povezanosti teorije i prakse s ciljem da studenti ovladaju vještinama potrebnima za obavljanje poslova višeg stupnja složenosti u informacijskim ustanovama i mrežnome okruženju, očekuje se da će studenti tijekom studija ovladati i vještinama prilagodbe u promjenjivim uvjetima djelovanja informacijskih ustanova (npr. kako djelovati u sredinama u kojima tek treba razviti informacijske službe i usluge, kako čuvati, predstavljati i poticati korištenje hrvatske pisane baštine, kako unaprjeđivati informacijsku pismenost, kako djelovati u mrežnome radnom okruženju), da će moći upravljati promjenama u skladu sa stečenim znanjima i vještinama te stupnjem vlastita radnoga iskustva.”¹⁰

Prijedlog Programa studija Odsjeka za informacijske znanosti u Zagrebu ističe “da se temelji na osnovi najnovijih saznanja u području informacijskih znanosti i analize tržišta te imaju za cilj pripremiti studente za rad u kulturnim, informacijskim i obrazovnim institucijama (škole, knjižnice, arhivi, muzeji, dokumentacijski centri) te tvrtkama koje imaju potrebu za informacijskim stručnjacima. Posebna je zadaća studija, gledano u cjelini, osposobiti studente za rad u informacijskom društvu, informacijskim institucijama, posebice kroz uporabu i razvoj informacijske tehnologije, osposobiti ih da znaju surađivati i osmisliti informacijski sustav (spisovodstvo/records management, analiza poslovnog okruženja, muzejska dokumentacija i osnove bibliotečnog poslovanja), procijeniti kvalitetu izvora informacija i odrediti kriterije za odabir, obradu i pohranu, te znati e-poslovanje i upravljanje informacijama i znanjem”.¹¹

Preddiplomski i diplomski studij mogu se promatrati kao dva odvojena studija, pa je zato uputno pogledati ciljeve koji su posebno navedeni u programima studija pojedinih sveučilišta.

Preddiplomski studiji

Preddiplomski studij na sva tri sveučilišta u polju informacijskih znanosti traje tri godine.

⁹ Nastavni plan i program studija informatologije.

¹⁰ Filozofski fakultet J. J. Strossmayer. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: <http://www.ffos.hr>

¹¹ Prijedlog programa studija Odsjeka za informacijske znanosti, Zagreb, 2005. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: <http://www.ffzg.hr/programi/preddiplomski.html> i na: <http://www.ffzg.hr/programi/diplomski.html>

Cilj je zagrebačkog studija informacijskih znanosti, kojim se stječe akademski naziv prvostupnik informacijskih znanosti, “osposobiti studente za rad u organizacijama, ustanovama i informacijskim središtima u kojima su potrebna znanja pretraživanja, vrednovanja i odabira informacija. Također je cilj osposobiti ih da razumiju temeljne pojmove disciplina informacijskih znanosti (građa, gradivo, realija; podatak, informacija, znanje) kao i upoznavanje osnovnih znanja vezanih uz poslovanje informacijskih institucija.

Preddiplomski studij će osposobiti studente:

- a) za obavljanje jednostavnijih poslova u različitim informacijskim i kulturnim ustanovama kao i u tijelima javne uprave i vlasti, poduzećima i tvrtkama koje imaju potrebu za osobama koje znaju rukovati informacijama u novom tehnološkom okruženju,
- b) za daljnji diplomski studij arhivistike, bibliotekarstva, informatologije, informatike, te muzeologije i upravljanja baštinom na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.”¹²

Studenti se na preddiplomskom studiju knjižničarstva u Zadru osposobljuju za “zvanje prvostupnik/prvostupnica (bakalaureus/bakalaurea) knjižničarstva – s naglaskom na organizaciji, očuvanju i uporabi pisane baštine. Također se mogu zaposliti na određenim stručnim poslovima u informacijskim ustanovama, poglavito knjižnicama, bibliografskim središtima, tvrtkama koje nude mrežne usluge i slično, samostalno ili/i u timu:

- preuzimaju jednostavnije poslove vezane uz oblikovanje, postavljanje, održavanje i diobu zbirke građe i informacijskih izvora, poglavito vezano uz baštinu
- koriste i potiču korištenje informacijskih pomagala za pronalaženje informacija o građi, tiskanoj i elektroničkoj,
- pomažu pri odabiru i vrednovanju relevantnih izvora informacija komuniciraju s korisnicima
- pomažu korisnicima prilikom korištenja knjižničnih i drugih informacijskih usluga
- pomažu pri komuniciranju ustanove s javnošću
- pomažu pri planiranju i upravljanju informacijskim ustanovama.

Studenti će steći temeljna znanja i vještine koje su potrebne da mogu pomagati pri izradi planova, upravljanju i marketingu u knjižničnim i srodnim kulturno-informacijskim ustanovama, te pri vrednovanju informacijskih izvora, komuniciranju s užom i širom javnošću, pri prevođenju (u kombinaciji sa stranim jezicima), pri izradi kazala i sažetaka, provođenju selektivne diseminacije informacija, oblikovanju baza podataka, po-

¹² ibidem.

stavljanju i održavanju mrežnih stranica, digitalizaciji i zaštiti građe i informacija i sl. “¹³

“Studenti na preddiplomskom studiju informatologije osposobljuju se za zvanje prvostupnik informatologije s naglaskom na jednoj od tri ponuđene mogućnosti:

- oblikovanje informacijskih proizvoda i usluga,
- istraživanje informacijskih potreba, korištenju informacija i komuniciranju s različitim skupinama korisnika/klijenta,
- na nakladničko-knjižarskim poslovima.”¹⁴

Predviđeno je da “prvostupnik informatologije radi u informacijskim ustanovama, poglavito knjižnicama, arhivima i bibliografskim središtima, nakladničkim tvrtkama, tvrtkama koje nude mrežne usluge samostalno i/ili u timu.

Sa stečenim znanjem mogli bi obavljati sljedeće poslove:

- sudjelovati u obavljanju stručnih poslova vezanih uz oblikovanje, postavljanje, održavanje i diobu zbirke građe i informacijskih izvora,
- sudjelovati u organiziranju, održavanju i razvijanju informacijskih pomagala za pronalaženja informacija o građi, tiskanoj i elektroničkoj,
- pomažu pri odabiru relevantnih izvora informacija
- komuniciraju s korisnicima
- pomažu u podučavanju korisnika
- komuniciraju s javnošću
- pomažu pri planiranju i upravljanju informacijskim ustanovama.”¹⁵

Diplomski studiji

Diplomskim studijem knjižničarstva na Sveučilištu u Zadru stječe se akademski naziv magistar knjižničarstva.¹⁶ U Planu i programu studija navedeno je da obrazuje buduće magistre u polju informacijskih znanosti te ima za cilj “pripremiti studente za planiranje i upravljanje informacijskim sustavima i mrežama, poglavito u knjižničarstvu i/ili nakladništvu i knjižarstvu, za upravljanje znanjem i diobu informacijskih izvora, za planiranje i izvođenje znanstvenoistraživačkih projekata, kao i za provedbu obrazovnih programa vezanih uz posredovanje i korištenje informacija u osnovnim i srednjim školama te na akademskim ustanovama.

¹³ Plan i program studija u polju informacijskih znanosti : Studij knjižničarstva za Sveučilište u Zadru.

¹⁴ Program studija informatologije

¹⁵ ibidem.

¹⁶ Popis akademskih naziva.

Očekuje se da studenti ovladaju znanjima koja će im omogućiti da uoče i izdvoje probleme s kojima se susreću informacijske ustanove i mreže, da osmisle i provode razvojne programe, da prepoznaju vrijedne istraživačke teme, da ovladaju metodologijom postavljanja, vođenja i predstavljanja rezultata razvojno-istraživačkih projekata u polju informacijskih znanosti, te da pridonose razvoju grane odnosno polja za koje se specijaliziraju. Na ovome stupnju studenti proučavaju teoriju u znatno većem opsegu i samostalnije no što je to moguće na preddiplomskom studiju, pa se od njih očekuje da razumiju temeljne teorijske koncepte u širokom području informacijskih znanosti, načela i metodologiju upravljanja informacijskim i srodnim ustanovama, ciljeve i načela upravljanja znanjem, sociološke odrednice suvremenog informacijskog društva, prirodu interdisciplinarnih i multidisciplinarnih istraživanja, razvoj komunikacijskih paradigmi i problematiku konvergencije disciplina unutar polja informacijskih znanosti.”¹⁷

Diplomskim studijem informatologije na Sveučilištu u Osijeku stječe se akademski naziv magistar informatologije. U Programu studija slijede isti ciljevi i kompetencije kao i za diplomski studij knjižničarstva u Zadru.

“Diplomskim studijem bibliotekarstva na Odsjeku za informacijske znanosti Sveučilišta u Zagrebu stječe se akademski naziv magistar bibliotekarstva. Njime se proširuje znanje studenata stečeno na preddiplomskom studiju informacijskih znanosti i osposobljava ih za obavljanje svih vrsta poslova u suvremenim hibridnim knjižnicama, a naročito za voditeljske poslove. Studenti će moći raditi i u organizacijama i tvrtkama koje posluju s informacijama i nakladničkim tvrtkama. U diplomskom će studiju student naučiti procjenjivati informacijske potrebe, planirati primjerene službe i usluge i kvalitativno i kvantitativno ih vrednovati. Moći će upravljati knjižnicom i sudjelovati u koncipiranju i vođenju informacijske politike u svojoj sredini.”¹⁸

Kompetencije se stječu nastavom u modulima, no za primijetiti je da tek pohađanjem više ponuđenih modula student stječe kompetencije koje su navedene u nastavku, a treba ih imati svestrano obrazovan stručnjak u knjižnici. Moduli su:

- A. Organizacija znanja
- B. Knjižnice i društvo
- C. Knjižnične službe za djecu i mladež

¹⁷ Plan i program studija u polju informacijskih znanosti : Studij knjižničarstva za Sveučilište u Zadru.

¹⁸ Prijedlog programa studija Odsjeka za informacijske znanosti : diplomski studij.

D. Modul nadoknade za studente koji nisu završili preddiplomski studij informacijskih znanosti. Modul upisuju i oni završeni studenti pred-diplomskog studija informacijskih znanosti koji na studiju nisu odslušali predmete bibliotekarstva.

Kompetencije koje student stječe završetkom studija jesu:

- "razumjeti odnose između proizvođača, posrednika i korisnika informacija,
- poznavati način na koji informacije nastaju, kolaju i koriste se,
- poznavati nacionalne i međunarodne pravne i administrativne propise koji se odnose na nastanak, prijenos i korištenje informacija,
- poznavati povijesni razvitak informacijske struke,
- biti sposobni identificirati i vrednovati informacijsku građu i izvore,
- znati voditi zbirke i fondove,
- znati postupati s građom i zaštititi je,
- znati organizirati, pretraživati i pronalaziti građu i informacije,
- znati voditi zbirke i fondove,
- znati postupati s građom i zaštititi je,
- znati organizirati, pretraživati i pronalaziti građu i informacije,
- znati analizirati, prikazivati i tumačiti informacije,
- znati procijeniti informacijske potrebe i planirati odgovarajuće službe i usluge,
- znati kvantitativno i kvalitativno vrednovati službe i usluge,
- poznavati rad s korisnicima,
- znati koristiti informacijsku tehnologiju u knjižnicama,
- poznavati načine i metode rukovođenja i marketinške postupke,
- znati planirati i voditi projekte."¹⁹

Kompetencije

U međunarodnim krugovima raspravljalo se niz godina o knjižničarskoj jezgri. Horvat (2005) komparira iskustva više zemalja u određivanju kompetencija te donosi prikaz međunarodnih dokumenata. Također, u radu je izložena koncepcija i uloga jezgre knjižničarskih kompetencija u Hrvatskoj u kontekstu jednog studijskog programa bibliotekarstva. Istaknuto je kako je Bolonjski proces usmjeren prema osposobljavanju za struku te je nužno utvrditi sadržaje koje student bibliotekarstva treba usvojiti da bi radio u struci.²⁰

¹⁹ Prijedlog programa studija Odsjeka za informacijske znanosti : diplomski studij.

²⁰ Horvat, A. Školovanje knjižničara u svjetlu europskih normi. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 48,1(2005), 8.

U više navrata postavilo se pitanje koje kriterije primijeniti kako bi se ustanovile sličnosti i razlike studijskih programa koji bi trebali obrazovati stručnjake za rad u knjižnicama u Hrvatskoj. Za potrebe ankete provedene u okviru projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost” sastavljen je vrlo iscrpan popis kompetencija. One precizno i sveobuhvatno pokrivaju djelatnost knjižnica, pa je popis specifičnih kompetencija poslužio kao mjerilo za spomenutu usporedbu.

Svaki od spomenutih planova i programa navodi opće i specifične kompetencije u manjoj ili većoj mjeri. Ne samo u uvodu programima nego i u opisima predmeta koji slijede nakon uvoda navedene su kompetencije koje se stječu svakim pojedinim predmetom.

Činjenica je da se određena kompetencija može steći kroz jedan, ali i više predmeta u preddiplomskom i diplomskom studiju. Uspoređivanje predmeta po godinama izvođenja u planovima raznih studija nužno ne daje pravi uvid u stjecanje vještina jer se u tome programi najviše razlikuju. Primjećuje se da je izbornost značajna u diplomskom studiju svih triju sveučilišta. Stjecanje kompetencija ovisi upravo o kombinaciji izbornih kolegija.

Pojam modularnosti nema isto značenje u sva tri programa. Na zagrebačkom studiju modularnost znači specijalizaciju knjižničara za pojedine tipove knjižnica, a da student prethodno ne stekne sve kompetencije u cijelosti, nakon kojih bi uslijedila specijalizacija po modulima. Pojam modul na osječkom i zadarskom studiju znači školovanje za razne struke kao npr. knjižničarstvo, nakladništvo itd.

U analizi se pošlo od pretpostavke da je preddiplomski studij usmjeren na stjecanje većeg broja općih i osobnih kompetencija, a tek manjeg broja specifičnih.

Zato se na temelju programa pokušalo utvrditi za koje se specifične kompetencije školuje na diplomskim studijama triju spomenutih sveučilišta. Izvedbeni planovi pojedinih studija razlikuju se od godine do godine, no to nije uzeto u obzir pri ovim razmatranjima. Analiza je provedena tako da su specifičnim kompetencijama pridruženi predmeti navedeni u programima. Kompetencije jezgre označene su u tablici 2 u kurzivu te pokazuju kroz koje predmete ih studenti stječu na diplomskim studijima.²¹

²¹ Britansko knjižničarsko društvo poznato pod kraticom CILIP objavilo je dokument *Korpus stručnog znanja* koje određuje knjižničarsku jezgru.

Usporedba ciljeva knjižničarskih studija u Hrvatskoj

Specifične kompetencije	Diplomski studij ZAGREB	Diplomski studij OSIJEK	Diplomski studij ZADAR
<i>Znanje i sposobnost formalne obrade građe</i>	Bibliografska organizacija I, Bibliografska organizacija II, Osnove bibliotekarstva	Teorija i praksa organizacije informacija	Teorija i praksa organizacije informacija
<i>Znanje i sposobnost sadržajne obrade građe</i>	Indeksni jezici; Klasifikacijski sustavi; Sustavi za označivanje i pretraživanje	Teorija i praksa organizacije informacija	Teorija i praksa organizacije informacija
<i>Znanje i primjena postupaka izgradnje i upravljanja zbirnama</i>	Knjižnično upravljanje; Knjižnice za djecu i mladež; Službene publikacije i informacije; Specijalne knjižnice i zbirke; Sveučilišno knjižničarstvo; Školske knjižnice	Izgradnja i upravljanje knjižničnim zbirnama; Upravljanje promjenama u knjižnicama i informacijskim centrima; Izgradnja zbirki za djecu i mladež	Izgradnja i upravljanje knjižničnim zbirnama; Upravljanje promjenama u knjižnicama i informacijskim centrima; Izgradnja zbirki za djecu i mladež
<i>Znanje i primjena postupaka izgradnje i upravljanja digitalnim zbirnama</i>	Digitalna knjižnica I, Digitalna knjižnica II	Komercijalne baze podataka u prirodoslovlju, medicini i tehnici; baze podataka u društvenim i humanističkim znanostima	Komercijalne baze podataka u prirodoslovlju, medicini i tehnici; baze podataka u društvenim i humanističkim znanostima
<i>Znanja i vještine upravljanja projektima digitalizacije</i>	Digitalna knjižnica I, Digitalna knjižnica II	Informacijska politika i tehnološke promjene	
Upravljanje procesima informatizacije knjižničnog poslovanja (OPAC, knjižnični sustav)	Knjižnični informacijski sustavi		
Razumijevanje zakonskih i etičkih okvira u kojima djeluje knjižnica	Informacijsko zakonodavstvo i etika	Prava i potrebe korisnika inf. ustanova	

Tablica 2: Specifične kompetencije stječu se kroz predmete diplomskih studija

Specifične kompetencije	Diplomski studij ZAGREB	Diplomski studij OSIJEK	Diplomski studij ZADAR
<i>Znanje i primjena temeljnih teorijskih načela i povijesnog razvoja knjižničarstva</i>	Povijest knjige i knjižnica; Knjiga i čitanje	Informacijsko društvo	Informacijsko društvo; Odgoj i obrazovanje u kontekstu europskih vrijednosti
Sposobnost pružanja i razvijanja usluga za korisnike	Čitanje i pismenost; Sociologija kulture	Vrednovanje info. usluga; Oblici, strategije i metode rada s mladeži u knjižnici	Vrednovanje inf. usluga; Oblici, strategije i metode rada s mladeži u knjižnici
<i>Vještine uporabe informacijskih pomagala i izvora</i>	Informacijski izvori i služba	Principi informacijskog istraživanja	
<i>Vještine pretraživanja i vrednovanja informacija</i>	Informacijski izvori i služba	Principi informacijskog istraživanja	Principi pretraživanja informacija
<i>Učinkovito pružanje informacija za potrebe korisnika</i>	Informacijski izvori i služba; knjižnice za djecu i mladež	Oblici, strategije i metode rada s mladeži u knjižnici	
<i>Znanje i primjena postupaka zaštite i pohrane građe</i>	Zaštita knjižničnog i arhivskog gradiva	Metode zaštite papirne građe; Čuvanje i zaštita elektroničkih dokumenata	Metode zaštite papirne građe; Čuvanje i zaštita elektroničkih dokumenata
Sposobnost upravljanja i uporabe informacijskih tehnologija	Internetska kultura		
Sposobnost poučavanja korisnika	Radionica kreativne nastave u školskoj knjižnici		
<i>Znanje i sposobnost kreiranja novog znanja</i>	Časopisi i znanstvena komunikacija	Upravljanje znanjem	Upravljanje znanjem
Sposobnost organizacije i izvođenja programa iz kulture (izložbe, predav.)	Čitanje i pismenost		
Vještine i sposobnost javnog komuniciranja i djelovanja	Kulturni turizam; Marketing baštine; Upravljanje identitetom	Marketing knjiž. proizvoda i usluga; Arhitektura knjižnica	Marketing knjiž. proizvoda i usluga

Tablica 2 - nastavak

Specifične kompetencije	Diplomski studij ZAGREB	Diplomski studij OSIJEK	Diplomski studij ZADAR
Znanje i primjena istraživačkih metoda	Bibliometrija; Časopisi i znanstvena komunikacija; Knjižnična statistika; Metoda ankete; Vjerojatnost i statistika	Bibliometrija; Istraživačke metode u inf. znanostima	Bibliometrija; Istraživačke metode u inf.znanostima
<i>Znanje i razumijevanje izdavačkog procesa</i>	Nakladništvo i knjižarstvo; Časopisi i znanstvena komunikacija; Medijska kultura	Komparativne studije studije iz nakladništva i knjižarstva	Komparativne studije iz nakladništva i knjižarstva
Znanje pedagogije i metodike poučavanja			Temeljna znanja o odgoju i obrazovanju

Tablica 2 - nastavak

Zaključak

Na temelju objavljenih programa studija predstavljeno je ukupno šest programa (tri preddiplomska i tri diplomatska). Akademski nazivi koji se stječu različiti su (vidi tablicu 1).

U ciljevima preddiplomskog studija informacijskih znanosti u Zagrebu i preddiplomskog studija informatologije u Osijeku ne spominju se knjižnice kao ustanove za koje se školuje, nego informacijske ustanove. Knjižnice su spomenute samo u ciljevima preddiplomskog studija knjižničarstva u Zadru, što odgovara i nazivu studija.

Pogledamo li poslove za koje se školuju prvostupnici, nameće se zaključak da se od informatologa u Osijeku i knjižničara u Zadru nakon tri godine studija očekuju podjednaka znanja. Primjećuje se i visok stupanj složenosti poslova koje prvostupnik može obavljati u timu, ali i samostalno nakon što je tri godine studirao knjižničarstvo u Zadru odnosno informatologiju u Osijeku. Opis znanja i vještina u uvodu zagrebačkom programu studija informacijskih znanosti nešto je kraći i naglašuje da osposobljuje za obavljanje jednostavnijih poslova u različitim informacijskim i kulturnim ustanovama.

Diplomski studiji traju dvije godine na sva tri sveučilišta. Zanimljivo je da se diplomatskim studijem informatologije u Osijeku i studijem

knjižničarstva u Zadru studenta osposobljuje za iste poslove, i to u knjižnicama, odabere li se na tim studijima modul za knjižničare. Program zagrebačkog programa diplomskog studija bibliotekarstva daje, za razliku od preddiplomskog dijela studija, opširniji popis znanja i vještina koja student stječe za rad u knjižnici.

Analiza je pokazala da na sva tri diplomatska studija studenti stječu specifične knjižničarske kompetencije kroz jedan ili više predmeta.

S obzirom na ciljeve deklarirane u programima svih šest studija i provedenu analizu, svi školuju osoblje za knjižnice. Razlike i sličnosti u sadržajima studija i akademskim nazivima pokazuju da temeljni cilj Bolonjske reforme visokoškolskog obrazovanja – efikasno školovanje za određenu struku – u ovom slučaju knjižničarsku - nije uvijek bio u prvom planu akademske zajednice te da su postojale različite tendencije k popoćivanju školovanja na razini polja informacijske znanosti.

Literatura

Body of professional knowledge : (BPK). London : CILIP, 2004.

Horvat, Aleksandra. Knjižničarski studiji u Hrvatskoj. // Slobodan pristup informacijama : 4. i 5. okrugli stol : zbornik radova. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2007. Str. 81-86.

Horvat, Aleksandra. Školovanje knjižničara u svjetlu europskih normi. // Vjesnik bibliotekara Hrvatske 48,1(2005),1-12.

Nastavni plan i program program studija informatologije. Osijek : Sveučilište J. J. Strossmayer, 2005.

Plan i program studija u polju informacijskih znanosti : studij knjižničarstva za Sveučilište u Zadru : modificirani prijedlog / priredili T. Aparac Jelušić et al. Zadar : Sveučilište, 2005.

Popis akademskih naziva i akademskih stupnjeva te njihovih kratica. // Narodne novine 45(2008).

Popis akademskih naziva i akademskih stupnjeva te njihovih kratica. // Narodne novine 87(2009).

Program studija Odsjeka za informacijske znanosti, 2005. [citirano: 2009-09-08]. Dostupno na: <http://www.ffzg.hr/programi/preddiplomski.html> i na: <http://www.ffzg.hr/programi/diplomski.html>

Knjižničarske kompetencije i trajna izobrazba knjižničara u Hrvatskoj: iz perspektive dionika na tržištu rada (poslodavaca i knjižničara)

Dijana Machala

Sažetak

Cilj istraživanja jest definiranje stručnih i generičkih kompetencija u području knjižnično-informacijskih znanosti u Hrvatskoj iz perspektive poslodavaca i knjižničara te prikaz stanja i perspektive trajne izobrazbe knjižničara u kontekstu cjeloživotnoga učenja. Anketiranjem je ispitano mišljenje poslodavaca, odnosno voditelja i ravnatelja knjižnica, te mišljenje knjižničara o tome koje kompetencije smatraju značajnim za knjižničarsku profesiju u Hrvatskoj i kolika je razina njihove usvojenosti tijekom studija. Anketni upitnik također propituje o programima trajne izobrazbe knjižničara, kao i o perspektivama profesionalnog razvoja ispitanika. Rezultati su izvedeni postupkom triangulacije odgovora dobivenih anketiranjem dionika na tržištu rada (poslodavaca i knjižničara) te pružaju uvid u smjernice razvoja nacionalnog programa trajne izobrazbe knjižničara. Istraživanjem su zahvaćena tri polja interesa: a) snimak stanja knjižničarske profesije u Hrvatskoj iz perspektive dionika na tržištu rada, b) zahvaćanje knjižničarske 'jezgre', odnosno definiranje stručnih i generičkih kompetencija za područje knjižničarstva modelom Tuning-upitnika te c) perspektive trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničara u kontekstu cjeloživotnoga učenja knjižničara. Preliminarni rezultati doprinose razumijevanju važnosti uspostave kompetencijskog okvira za područje knjižničarstva u Hrvatskoj, a istraživanje daje odgovor na pitanje koje kompetencije, znanja, vještine i stavove poslodavci i knjižničari smatraju važnim za knjižničarsku profesiju i koja je u tome uloga pojedinih oblika učenja knjižničara u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja. Rezultati pokazuju da knjižničarsku profesiju u Hrvatskoj odlikuje mala profesionalna i unutarnja mobilnost, ali snažan profesionalni integritet. Formalno

školovanje knjižničara voditelji ocjenjuju srednjom vrijednosti dobar, ocjenjujući boljom ocjenom njihova teorijska negoli praktična znanja. Prema procjeni specifičnih stručnih kompetencija važnih za profesiju visoko su vrednovane kompetencije učinkovitog pružanja informacija korisnicima, vještine pretraživanja i vrednovanja informacija, sposobnost pružanja i razvijanja usluga za korisnike, vještine uporabe informacijskih pomagala i izvora, sposobnost upravljanja i uporabe informacijskih tehnologija te sposobnost poučavanja korisnika. Knjižničarska profesija teži biti korisnički usmjerena pomažuća profesija (kao što su psihologija, socijalni rad i obrazovanje). Poslodavci i knjižničari podjednako smatraju da su programi formalnog školovanja tehnički orijentirani, odnosno da se najbolje usvajaju stručne kompetencije ekspertnih znanja (formalna i sadržajna obrada). Potrebu za trajnim profesionalnim usavršavanjem knjižničara izražava 90% knjižnica, potvrđujući činjenicu da je stečena visokoškolska diploma tek polazište za ulazak u knjižničarsku profesiju koja se gradi na svim oblicima učenja, dakle formalnim, neformalnim i informalnim.

Uvod

Uloga knjižničara tradicionalno je bila vezana uz razvoj knjižnica kao mjesta na kojima se pohranjuju i čuvaju knjige, odnosno pisana riječ. Funkcija knjižnice određivala je samim time i ulogu knjižničara koji su bili zaduženi za upravljanje knjižničnim fondom. Tradicionalna slika knjižničara kao ‘čovjeka od knjige’, tj. *bookman*-a, kako Butler¹ naziva pripadnike prve od triju faza u razvoju knjižničarstva, doživjet će svoj svršetak krajem devetnaestog stoljeća, odnosno točnije 1876., kada će Melvil Dewey² nagovijestiti novo vrijeme i jednu drugačiju sliku knjižničarske profesije.

Poznata je njegova deklamacija o priznavanju postojanja knjižničarske profesije *per se*, kojoj nagoviješta buran razvoj u budućnosti. “Napokon je došlo vrijeme kada knjižničar može, bez zadržke, govoriti o svojem poslu kao o profesiji. I, k tome, došlo je bolje vrijeme – možda bismo trebali reći da dolazi, u kojem tek treba osvojiti još mnoga područja.”³

¹ Butler, Pierce. Librarianship as a profession. // *The Library Quarterly* 21 (October 1951), 235-247.

² Dewey, Melvil. The profession. // *Library Journal* 114 (June 15, 1989), 5. Reprinted from *American Library Journal* 1(1876).

³ Isto. “The time has at last come when a librarian may, without assumption, speak of his occupation as a profession. And, more, a better time has come – perhaps we should say is coming, for it still has many fields to conquer.” Str. 5.

Prema Butleru, u drugoj fazi knjižničarske profesije knjižničari su istodobno 'ljudi od knjige' i knjižničarski tehničari (*technician*), oni koji posjeduju određena ekspertna znanja upravljanja građom. Knjižničarski tehničari gradit će svoj profesionalni status u odnosu na građu, metode i postupke njezina prikupljanja, obrade, pohranjivanja, davanja na korištenje. Time knjižničarska profesija izlazi iz okvira knjižnice, a svoja bi ekspertna znanja knjižničarski tehničari mogli obavljati i izvan knjižnice, ako bi građa bila okupljena na nekom drugom mjestu. Osim knjižne građe, knjižničarski tehničari vrlo brzo prihvaćaju i nadolazeće nove medije.

Ono što će Butler okarakterizirati trećom fazu u razvoju knjižničarske profesije odnosit će se na knjižničare medijatore, knjižničare facilitatore, pozivom humaniste, aktivne članove zajednice koji "uz bok propovjednika i učitelja"⁴ imaju pozitivan utjecaj na društvenu zajednicu u cjelini.

Brojne studije procjenjivale su knjižničarstvo u odnosu na značajke profesionalizacije 'čvrstih' profesija, kao što su medicina ili pravo, uspoređujući i komparirajući njihova međusobna preklapanja (Abbot, 1988; Reeves, 1980), odnosno odsutnost tih značajki. S obzirom na androcentričnu perspektivu, koja se oslanjala na jurisdikcijsku ovlast, pravo prvenstva nad ostvarivanjem i nadzorom ezoteričnog skupa znanja te nadzorom nad ulaskom u profesiju, u većini slučajeva knjižničarstvo je odudaralo od značajki 'čvrstih' profesija. Premda cilj ove studije nije usmjeren na pružanje dodatnih dokaza o profesionalizacijskim značajkama knjižničarstva, sagledavanje željenog kompetencijskog okvira iz vizure knjižnica ukazat će na stanje i perspektive knjižničarske profesije u Hrvatskoj.

Pri propitivanju knjižničarskih kompetencija, onih važnih za profesiju, usvojenih tijekom formalnog obrazovanja te onih koje se planiraju usavršiti trajnom izobrazbom, knjižnice propituju koja su im profesionalna i generička znanja potrebna kako bi što uspješnije odgovorile na zahtjeve korisnika, odnosno opstale na tržištu. Nakon intrinzično motiviranog razdoblja u kojem je bilo potrebno definirati metode i postupke obrade, prikupljanja, arhiviranja i davanja na korištenje knjižnične građe, zakonske i etičke okvire djelovanja, došlo je vrijeme kada knjižnice nastoje očuvati profesionalni status vođene ekstrinzičnom motivacijom, odnosno sukladno potrebama društva u kojem djeluju.

Na tom tragu o modelu knjižničarske profesije 21. stoljeća promišlja i Mary Niles Maack⁵ predlažući novu tipologiju profesija usmjerenih

⁴ Isto. "... side by side with the preachers and the teachers." Str. 5

⁵ Maack, Mary N. Toward a new model of the information professions: embracing empowerment. // Journal of Education for Library and Information Science 38, 4(1997), 283-302.

na korisnike, s posebnim naglaskom na pomažuće profesije (kao što su psihologija, socijalni rad, obrazovanje i slično). Pomažuće profesije jesu one koje dijele zajednički cilj u tome da svojim korisnicima omoguće takvu uporabu znanja koja će im omogućiti nadzor nad vlastitim životima. Žganec⁶ pruža širi okvir za definiciju pomažućih profesija pa navodi da ukoliko je jedan od glavnih ciljeva neke profesije briga o drugim ljudima odnosno pružanje posredne ili neposredne pomoći nekoj osobi ili više njih, ta se profesija ubraja u red pomažućih profesija. U svakom slučaju treba naglasiti kako je zajednički cilj pomažućih profesija pružanje pomoći ljudima u svladavanju životnih teškoća, te je to stoga vrlo odgovoran humanistički poziv. Maack (1997) navodi neke značajke pomažućih profesija koje se mogu pronaći u knjižničarstvu. Pripadnici pomažućih profesija temelje svoju praksu na pretpostavci da je znanje moć, ali moć u službi osnaživanja (*empowerment*) prije negoli kontrole nad samim korisnicima. Njihov cilj je poticanje samostalnog učenja i efikasno rješavanje problema, oni djeluju kao katalizatori, komunicirajući informacije i dijeleći svoje znanje, teže pomoći korisnicima kako bi si oni sami pomogli, a osnovna funkcija tih profesionalaca jest prijenos znanja, a ne njegova uporaba. Željeni profesionalni ishod nije produživanje ovisnosti korisnika o profesionalnim znanjima knjižničara, već poticanje korisnika na učenje, samostalnost, usvajanje kompetencija i podizanje razine samopoštovanja.

Premda će Shera⁷ zaključiti kako je gotovo cijelo jedno stoljeće knjižničarska profesija bila relativno stabilna, to će stabilno povijesno vrijeme izmijeniti dinamička informacijska okolina, u kojoj će se, pod utjecajem tehnoloških, političkih i ekonomskih promjena, stalno iznova propitivati značenje i uloge knjižnica. Evoluiranjem internetske tehnologije Google postaje primarni izvor informacija (Mi i Nesta, 2006), a knjižnice se nastoje osloboditi ograničenja svojih zidova. U digitalnom okruženju sve su češća pitanja o održivoj posredničkoj ulozi knjižničara. Hoće li izravan pristup informacijama u cijelosti ukloniti potrebu za knjižničarima kao posrednicima? U tom kontekstu o budućnosti knjižničarske profesije istraživali su i Baruchson-Arbib i Bronstein (2002). Delfi metodom ispitali su mišljenja voditelja većih knjižnica i knjižničara te došli do optimističnih zaključaka.

Ovisno o okolnostima koje utječu na temeljne segmente profesionalizacije knjižničarske struke, kao što je to određenje visokoškolskoga kurikulumu, djelatna autonomnost te stručni i etički nadzor, ogledaju se

⁶ Žganec, N. Etika pomažućih profesija : primjer socijalnog rada. // Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada 6(1999), 17-21.

⁷ Shera, H. Jesse. The foundation of education for librarianship. New York : Becker and Hayes, 1972.

nacionalne razlike između knjižničarskih profesija pojedinih zemlja. Jedinstvenost našeg istraživanja jest što pruža doprinos zahvaćanju stanja hrvatske knjižničarske profesije iz perspektive poslodavaca i knjižničara te daje osnove za izvođenje kompetencijskog profila za područje knjižničarstva u Hrvatskoj iz dane perspektive.

Kompetencijski profil⁸ predstavlja nadogradnju kvalifikacijskog okvira koji se ponajprije odnosi na povezivanje razina školovanja u jedinstvenu cjelinu, ali u njemu nisu sadržajno elaborirane izlazne kompetencije za pojedinu vrstu zanimanja ili programa. Kvalifikacijski okvir opisuje kvalifikacije koje se dodjeljuju u nacionalnom obrazovnom sustavu te ih smisleno međusobno povezuju (od predškolske do doktorske razine). Profesionalni ili kompetencijski profil temelji se na utvrđivanju vrste i razine kompetencija potrebnih za obavljanje određenog posla te služi kao orijentacija poslodavcima, djelatnicima i kreatorima obrazovanih programa. Kompetencijski profil polazište je za definiranje kurikuluma utemeljenog na kompetencijama u studijima koji obrazuju za profesiju. Kompetencije su još uvijek opisane na razmjerno općenitoj razini koja se zatim prevodi u konkretne i mjerljive ishode učenja na razini akademskog profila. Akademski profil određuje obrazovne ciljeve, zahtjeve i ishode u određenom akademskom području (Vizek Vidović, 2009). Za pojedina područja od iznimne nacionalne važnosti kompetencijski profil definira se na nacionalnoj razini, kao što je na primjer Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi ili Hrvatski nacionalni pedagoški standard.

Osim u navedenom slučaju, kompetencijski profil obično se definira na razini stručnih udruga kao razvojni dokument o stručnim, generičkim i osobnim kompetencijama stručnjaka pojedinih profesija. Preporuka je da se definiranje kompetencijskog profila razvija decentralizirano kako bi dokument obuhvatio što šire segmente profesije. Kompetencijski profil otvoren je za promjene i podliježe stalnom inoviranju u skladu s promjenama i razvojnim smjerovima u društvu i knjižničarstvu. Brze promjene u znanosti, tehnologiji, gospodarstvu i u ostalim područjima društvenog i kulturnog života postavljaju pred knjižničarstvo stalno nove zahtjeve, što dovodi do potrebe za stalnim vrednovanjem i mijenjanjem stručnih profila. Brine i Feather (2002) zaključuju kako dosad, barem što se tiče akademskog kurikuluma u području knjižničarstva, vjerojatno postoji opća suglasnost o znanjima i stavovima koje bi knjižničarski pripravnici trebali usvojiti

⁸ Vizek Vidović, Vlasta. Ishodi učenja u obrazovanju učitelja i nastavnika: konceptualni okvir. Zagreb, 2008. [citirano: 2009-08-03]. Dostupno na: <http://domus.srce.hr/iuoun/images/iuoun%20okvir%20za%20svezaiu%201108.pdf>

tijekom inicijalnog obrazovanja. Ali nejasno je i nedostaje konsenzusa o vještinama koje su im potrebne da bi uspješno djelovali kao informacijski stručnjaci.

Definiranje knjižničarskih kompetencija

Zaključci koje donosi ova studija korelirat će u nekim segmentima sa zaključcima sličnih studija koje su se posljednjih tridesetak godina vodile u svijetu u području definiranja knjižničarskih kompetencija. Međutim, ishodišta kompetencijskog profila ili pitanje knjižničarske ‘jezgre’ različite studije traže u različitim izvorima. Općenito postoje dvije tendencije. Prva se odnosi na istraživanja koja se bave analizom obrazovnih kurikuluma i istraživanja uzroka njihovih promjena. Istraživanja druge tendencije odnose se na šire zahvaćanje ishodišta za definiranje kompetencijskog profila. Te studije uzimaju u obzir ne samo inicijalne stručne kompetencije koje se usvajaju formalnim obrazovanjem, već sve one stručne, generičke i osobne kompetencije koje se usvajaju na radu, specifične za radno iskustvo i oblikovane programima trajnog profesionalnog usavršavanja.

Istraživanja u području obrazovanja knjižničara i informacijskih stručnjaka pripadaju u temeljna istraživanja knjižnične znanosti i preduvjet su očuvanja profesionalnog identiteta knjižničara. Knjižnični obrazovni kurikulum podložan je čestim promjenama i razlikuje se od škole do škole, nosi u sebi kulturna, povijesna i druga obilježja lokaliteta u kojem djeluju škole. Razlozi promjena u kurikulumu knjižnično-informacijskih znanosti najčešće se oslikavaju ekološkom teorijom o opstanku vrsta u promjenjivim ekosustavima (Sutton i Van House, 1996), prelaskom s ptolomejskog u kopernikanski informacijski sustav s knjižnicama na periferiji (Cronin, 2002) itd. Većina je studija anticipirajućeg karaktera i predviđa buduća kretanja kurikuluma temeljem dostupnih znanstvenih teorija i znanja kao i kretanja informacijskih znanosti. Kompetencije se kreiraju prema budućim informacijskim stručnjacima, onima koji tek trebaju završiti studij (Saračević, 1983). Gledajući iz vizure kurikuluma, knjižničarska ‘jezgra’ počinje od onog što Shera naziva “stari quadrivium sastavljen od katalogizacije, nabave, informacijskih usluga (reference) i upravljanja”, onoga što je obavezno za sve studente bez obzira na specijalizaciju ili izborne kolegije. Kako su se kurikulumi sve više međusobno udaljivali, a sve manje inzistirali na zajedničkoj obvezatnoj ‘jezgri’, Međunarodno udruženje knjižničarskih udruženja i institucija – IFLA

⁹ Shera, Jesse H. *The foundations of education for librarianship*. New York : Wiley, 1972.

donosi “Upute za stručne knjižnično-informacijske obrazovne programe”, propisujući deset “elemenata jezgre”¹⁰ koji bi trebali biti uključeni u svaki formalni program za obrazovanje knjižničara i informacijskih stručnjaka. Upute imaju karakter preporuka te nisu obvezujuće. Američko knjižničarsko društvo akreditacijsko je tijelo za obrazovne institucije u području knjižnično-informacijskih znanosti u Sjedinjenim Državama, Kanadi i Australiji. Akreditacija se primjenjuje kao sustav za vanjsko vrednovanje kontrole kvalitete u odnosu na usklađenost s propisanim Standardom za akreditiranje studija knjižnično-informacijske znanosti. Standard ne razvija kompetencijsku listu, već pruža preporuke i smjernice glede postizanja kvalitete obrazovnih ciljeva. Američko knjižničarsko društvo - ALA tek je u veljači 2009. godine objavilo dokument o knjižničarskim kompetencijama jezgre za razliku od brojnih ALA-inih sekcija koje su većinom već krajem devedesetih godina 20. stoljeća započele s razvijanjem kompetencijskih listi ili stručnih profila.

Obrazovanje knjižničara u europskim zemljama teško je međusobno komparirati, pa ni razina ulaska u knjižničarsku profesiju ne počiva na istom akademskom stupnju ili sustavu školovanja. Bolonjska deklaracija pokrenula je aktivnosti vezane uz harmonizaciju europskog visokoškolskog prostora. Radi harmonizacije i usklađivanja različitih nacionalnih obrazovnih praksi u području obrazovanja knjižničara i informacijskih stručnjaka, 2004. godine u Danskoj je pokrenut projekt izrade zajedničkog Europskog kurikulumu za knjižnično-informacijske znanosti.¹¹ Europski kurikulum u području knjižnično-informacijskih znanosti teško je bilo prijeniti na širokom europskom prostoru, a istraživanje koje je su provele Anna Maria Tammaro i Terry L. Weech (2008) upućuje na zaključak kako bi se prepoznavanje i priznavanje diploma knjižnično-informacijskih stručnjaka trebalo temeljiti na kurikulumu usmjerenom na kompetencije i ishode učenja.

Pregled radova o promjenama u obrazovanju knjižničara izradila je B. Sloan. Zadnje ažuriranje bibliografije napravljeno je u listopadu 2004. godine, a poveznice na elektronički dokument više nisu aktivne. Izvornom dokumentu moguće je pristupiti preko internetskog arhiva.¹² Jedno

¹⁰ International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), Guidelines for professional library/information educational programs. 2000. [citirano: 2009-08-03]. Dostupno na: <http://www.ifla.org/VII/s23/bulletin/guidelines.htm>

¹¹ Leif Kajberg, Leif Lorrington (ed.). European curriculum reflections on library and information science education. Copenhagen: The Royal School of Library and Information Science, 2005. [citirano: 2009-08-20]. Dostupno na: <http://biblis.db.dk/Archimages/423.12.05.PDF>

¹² Sloan, B. Changes in LIS education : annotated bibliography. 2004. [citirano: 2009-08-02]. Dostupno na: <http://web.archive.org/web/20070221200900/people.lis.uiuc.edu/~b-sloan/edb.html>

od značajnih istraživanja o stanju obrazovanja knjižničara anglo-američkog područja jest i projekt KALIPER. Kellog ALISE Information Professions and Education Renewal Project – KALIPER istraživanje provedeno je u Sjedinjenim Američkim Državama između 1998. i 2000. godine s ciljem da se ispituju razlozi promjena u kurikulumu temeljem dobrovoljnog uzorka od 27 visokoškolskih institucija za obrazovanje knjižničara. KALIPER-ovo izvješće identificiralo je šest osnovnih trendova u promjeni kurikuluma: 1. uz knjižnice kao institucije i knjižničarsku praksu, kurikulum knjižnično-informacijskih znanosti bavi se širokim spektrom pitanja informacijske okoline i problemom informacija; 2. premda kurikulum nastavlja ugrađivati perspektive iz drugih disciplina, utvrdila se određena jezgra koja je većinom korisnički orijentirana; 3. visokoškolske institucije za obrazovanje knjižničara povećavaju ulaganja i primjenu informacijskih tehnologija unutar kurikuluma; 4. eksperimentira se s uvođenjem specijalizacija unutar kurikuluma; 5. programi su dostupni u više formata kako bi studentima omogućili fleksibilnost studiranja; i 6. programi proširuju kurikulum na dodiplomskoj, diplomskoj i doktorskoj razini. (Durrance, 1999). Izvještaj KALIPER najopsežnije je istraživanje o stanju u obrazovanju knjižničara od Williamsonova izvješća iz 1923. godine (Durrance, 2009), preporuke kojeg idu u prilog potrebe za razvojem formalnog obrazovanja knjižničara u Sjedinjenim Američkim Državama.

Međutim, empirijska istraživanja i nadalje zaključuju o raskoraku između obrazovnih kurikula i potreba tržišta (Marouf i Rehman, 2007; Gorman, 2004, 99).

Tradicionalni okviri kurikula eksplozijom znanosti postaju preuski, a profesionalni uspjeh knjižničara ovisi o stalnom obnavljanju postojećih kompetencija i stjecanju novih. Stjecanje kompetencija jest proces koji ne traje samo cijeli radni vijek već cijeli život. Herbert White (1986) zaključuje kako stjecanje diplome nije kvalifikacija za određenu stručnu poziciju koliko je to tek licenca za ulazak u profesiju. Cjeloživotno obrazovanje jest koncept koji prihvaća činjenicu da se kompetencije stječu formalnim i neformalnim obrazovanjem te informalnim oblicima učenja. Štoviše, neke kompetencije - zbog nedostatka radnog ili životnog iskustva - nije moguće steći inicijalnim formalnim obrazovanjem. Jednom definiran, kompetencijski profil ne smije se smatrati univerzalnim niti nepromjenjivim. Kompetencije jezgre nužno evoluiraju kako bi ostale relevantne, a ovisе o brojnim kontekstima svoje primjene. Tako primjerice kompetencijski profil za područje knjižničarstva u primjeni u Velikoj Britaniji ne mora biti pogodan za primjenu u nekoj drugoj zemlji. (Gorman i Corbitt, 2002, 437).

Istraživanja druge tendencije, koja ishodište za utvrđivanje kompetencijskog profila, odnosno knjižničarske ‘jezgre’ pronalaze u empirijskim istraživanjima potreba i stanja stručne zajednice ili tržišta rada, odnosno dionika, bit će u našem primjeru pogodnija za komparaciju zaključaka. S obzirom na česte i brze promjene u društvu i okolini u kojoj djeluju knjižnice, često se mijenjaju i propituju strategije knjižničnog poslovanja radi održanja kompetentnosti, odnosno opstanka knjižnica na tržištu. Što se češće i brže mijenjaju strategije razvoja knjižničnih usluga, mijenjaju se i očekivanja spram knjižničarskih kompetencija. Ne čudi stoga izražena potreba za brojnim istraživanjima u tom segmentu i stalnom propitivanju što su i koja su to znanja, vještine i stavovi koje čine kompetentnog knjižničara (Gorman, 2002; Buttlar i Du Mont, 1996; Farmer i Campbell, 1997; Spackman et al, 2006; Calzonetti i Crook, 2007).

Pojam kompetencija teško se može jednoznačno odrediti, a kompetencije odlikuju sljedeće karakteristike: kompetencije kao zbroj znanja, vještina, sposobnosti, motivacija, uvjerenja, vrijednosti i interesa; kompetencije se odnose većim dijelom na zaposlenje; kompetencije se vežu uz uspješne i/ili najbolje poslovne rezultate; uočljive su i sumjerljive u odnosu na propisane standarde; povezane s budućim strateškim smjernicama; i mogu se usavršiti vježbom i izobrazbom (Chan, 2006, 146). Devedesetih godina prošlog stoljeća u ekonomiji se ponovno intenzivira pojam intelektualnoga kapitala, a koncept nove ekonomije temelji se na neopipljivoj intelektualnoj imovini poduzeća. Poslovanje poduzeća postaje sve više znanjem-intenzivno, a sve manje kapitalno-intenzivno. Najvažnija imovina postaje intelektualna imovina koja nema fizičko svojstvo. Poslovanja zasnivana na dosadašnjoj opipljivoj imovini (*tacit knowledge*), zamjenjuje poslovanje temeljeno na neopipljivoj intelektualnoj imovini (*intacit knowledge*). Anticipirajući kako će izgledati knjižničarstvo daleke 2030. godine, Maurice B. Line (1993) ocrtava sliku u kojoj se procjena uloge knjižnica neće vršiti po zbirkama građe koje prikupljaju, već po uslugama koje pružaju zajednici. Strategija posjedovanja sve se više zamjenjuje strategijom pristupa građi. Strategija osiguranja pristupa izravan je rezultat informacijske eksplozije posljednjih desetljeća i stalnog povećanja cijene koštanja informacija, što je natjeralo knjižnice da dijele izvore konzorcijalno ili međuknjižničnom posudbom. Knjižnice su sve svjesnije da je nemoguće osigurati nabavu sve raspoložive građe, pa je nužno osigurati mehanizme [znanja i usluge] pristupa do građe koja nije u posjedu same knjižnice. Prahalad i Hamel (1990) uvode koncept “temeljnih kompetencija” poduzeća, s intelektualnim kapitalom kao osnovnim preduvjetom

opstanka poduzeća na tržištu rada. Razlog za velik interes dionika za procese formalnog oblikovanja budućih profesionalaca kao i za njihovu trajnu izobrazbu iznimno je pragmatičan.

U Velikoj Britaniji pokrenut je dvogodišnji projekt Library Information Management Employability Skills – LIMES,¹³ s ciljem usavršavanja obrazovnog kurikuluma knjižnično-informacijskih stručnjaka. Projekt je vodilo nekoliko britanskih sveučilišta od 2005. do 2007. godine, a kao rezultat izrađeni su online nastavni materijali za razvijanje vještina zapošljivosti budućih knjižničara. Kurikulum se u Velikoj Britaniji promijenio i prilagodio sukladno pojavi različitih mogućnosti zapošljavanja knjižničara pripravnika. Sve je izraženiji zahtjev da ustanove visokog obrazovanja učine potrebne promjene u skladu s brojnim vještinama koje traže poslodavci. Projekt LIMES zaključuje da uz tradicionalne knjižnično-informacijske vještine, kao što je katalogizacija i tehnike pretraživanja, poslodavci sve više traže vještine poput upravljanja znanjem (KM), razvoja mrežnih aplikacija i metoda zagovaranja.

Brine i Feather (2002) izlažu zaključke projekta “Recording Academic Professional and Individual Development” (RAPID) o potrebi identificiranja ključnih kompetencija specifičnih za informacijske stručnjake. Važno je da novi stručnjaci formalnim obrazovanjem i programima trajne izobrazbe usvoje one ključne vještine koje bi im osigurale trajnu zapošljivost. Osim važnosti usvajanja ključnih kompetencija, projektom se naglašuje potreba primjene sustava portfolija za reflektivno bilježenje usvojenih vještina i znanja radi priznavanja prijašnjeg učenja.

Izbor radova o istraživanjima u području kompetencija jezgre u domeni knjižnično-informacijskih znanosti prikupila je Heather Ball 2004. godine.¹⁴ Kako zaključuje Shera (1972, 367), knjižničarsku profesiju odlikuje velika razina stručne specijalizacije, te sumnja u dodirne točke i moguće definiranje kompetencija jezgre koje bi podjednako vrijedile kako za knjižničare u specijalnim tako i za one u narodnim ili školskim knjižnicama. Tome u prilog ide i činjenica razvijanja velikog broja specijalističkih kompetencijskih profila kroz sekcije Američkog knjižničarskog društva, kao što su to kompetencijski profil za specijalne knjižničare, pravne knjižnice, medicinske knjižnice, referentne knjižničare, školske knjižničare i tako redom.

¹³ LIMES project. [citirano: 2009-8-06]. Dostupno na: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/limes/CONTENT/index.htm>

¹⁴ Ball, Heather. Core competencies in the library profession : selected writings. 2004. [citirano: 2009-08-05]. Dostupno na: http://www.uflib.ufl.edu/afa/pdc/BIBLIOGRAPHY_CORECOMPS.pdf

Cilj razvijanja kompetencijskih lista jest da prilikom zapošljavanja novih knjižničara pomognu knjižnicama prepoznati ona znanja, vještine i stavove koji su im potrebni kako bi osigurale adekvatne usluge. Knjižničarima, pak, pružaju odgovor na pitanje “što se od njih očekuje”, svojevrsan su vodič za planiranje profesionalnog razvoja. Kompetencijski profil temelj je na kojemu valja razvijati akademske programe i kvalifikacijske okvire. Kao referentni dokument za planiranje programa formalnog obrazovanja kompetencijski profil korelacijski je čimbenik pri planiranju programa trajne izobrazbe u suodnosu na akademski kurikulum i potrebe poslodavaca te čimbenik uspostave procesa vrednovanja i priznavanja neformalnih i informalnih oblika učenja.

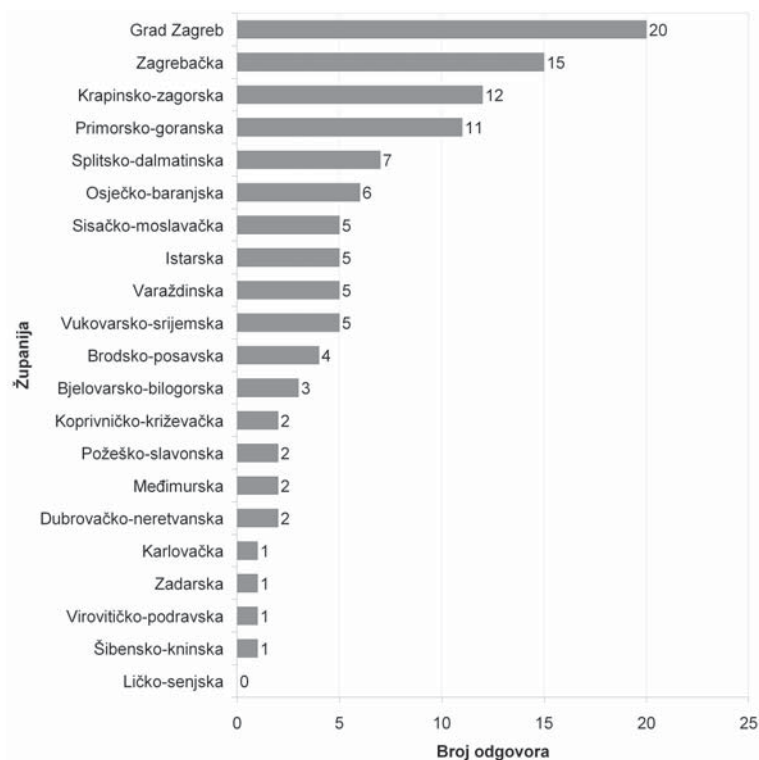
Metode

Istraživanje o kompetencijama i trajnoj izobrazbi knjižničara provedeno je online anketiranjem dvaju ispitnih tijela. Prvom anketom ispitalo se poslodavce, odnosno voditelje i ravnatelje knjižnica koje kompetencije, znanja i vještine smatraju značajnim za knjižničarsku profesiju i kako se te kompetencije usvajaju tijekom studija.

Premda je anketa bila dostupna online i težila zahvatiti što veći ispitni uzorak, izlučen je dodatni uzorak od 216 knjižnica (124 školskih, 20 narodnih, 37 visokoškolskih, 28 specijalnih, 5 sveučilišnih i 2 općeznanstvene) na koje su poštom odaslane zamolbe za sudjelovanje u online anketi. Razlog za izbor dodatnog uzorka bilo je nastojanje da se prikupe podaci sa što boljom stratifikacijom ispitanika po vrsti knjižnice i po županijama.

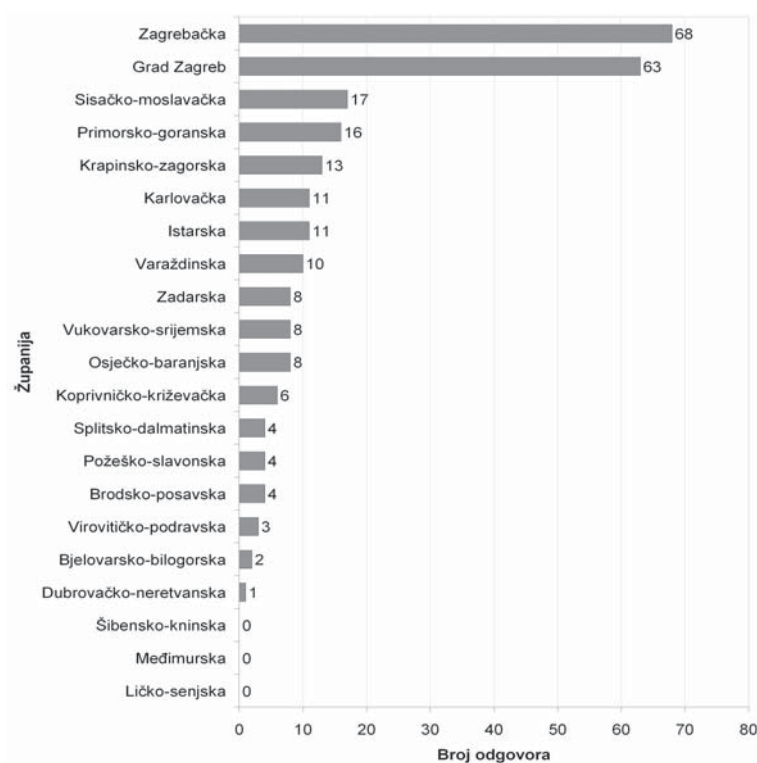
Anketi se odazvalo ukupno 113 ravnatelja, odnosno voditelja knjižnica, ili 52% od dodatno izabranog uzorka. Od ukupno 113 ravnatelja/voditelja knjižnica odazvalo se 55 voditelja školskih knjižnica,¹⁵ 36 narodnih, 14 visokoškolskih, 6 specijalnih, 3 sveučilišne, 2 općeznanstvene i 1 nacionalna knjižnica. Najveći broj dobivenih odgovora dobiven je iz Grada Zagreba, dok jedino iz Ličko-senjske županije nije pristigao niti jedan odgovor (slika 1).

¹⁵ Prema postojećem Zakonu o knjižnicama iz 1997. godine (NN br. 105. čl. 28) školske knjižnice svrstavaju se u skupinu knjižnica u sastavu. Sukladno tome, školski knjižničari trebali bi biti voditelji školske knjižnice, a istodobno i članovi upravnog tijela pravne osobe u čijem su sastavu. Međutim, u praksi škola u primjeni je Zakon o školstvu, prema kojem se školski knjižničari svrstavaju u kategoriju stručnih suradnika u nastavi. Brigu o školskoj knjižnici obično vodi jedna osoba, koja istodobno ne može biti i voditelj i jedini zaposlenik knjižnice.



Slika 1: Odziv ravnatelja/voditelja prema županijama

Druga online anketa bila je namijenjena diplomiranim knjižničarima i težila je zahvatiti što veći uzorak. Ovim istraživanjem obuhvaćeno je ukupno 260 odgovora diplomiranih knjižničara. Najveći broj anketnih odgovora dobiven je iz Zagrebačke županije, dok iz Ličko-senjske, Međimurske i Šibensko-kninske županije nije dobiven niti jedan odgovor na anketu (slika 2).



Slika 2: Knjižničari prema županijama

Prema vrsti knjižnice, najveći postotak ispitanika zaposlen je u narodnim knjižnicama, a slijede školske knjižnice (tablica 1).

Vrsta knjižnice	Broj	Postotak
Narodne	161	60,5%
Školske	54	20,3%
Visokoškolske	18	6,8%
Nacionalna	15	5,6%
Specijalne	7	2,6%
Sveučilišne	5	1,9%
Općeznanstvene	4	1,5%
Drugo	2	0,8%
Ukupno	266*	100,0%

*Ukupno 6 ispitanika svoju je knjižnicu svrstalo u više od jedne knjižnične skupine

Tablica 1: Knjižničari prema vrsti knjižnice

Analiza temeljnih obilježja knjižničara pokazala je da se u najvećem broju radi o osobama ženskog spola, srednje životne dobi, s medijanom dobi od 41,0 godine (interkvartilni raspon 19,0 godina), i najvećim postotkom diplomiranih knjižničara s kratkim radnim iskustvom u knjižnici (do pet godina) (tablica 2).

Obilježje	N	%
Spol		
Ženski	212	91,8
Muški	19	8,2
Godina rođenja		
1940.-1950.	13	6,3
1951.-1960.	53	25,9
1961.-1970.	55	26,8
1971.-1980.	65	31,7
1981.-1990.	19	9,3
Godine radnog staža		
Do pet godina	72	28,8
Od 6 do 10 godina	24	9,6
Od 11 do 20 godina	68	27,2
Od 21 do 30 godina	68	27,2

Tablica 2: Sociodemografska obilježja knjižničara

Strukturiranje upitnika

Pri strukturiranju anketnih pitanja uzet je u obzir dokument “Posljednje izvješće o razvoju međunarodnog modula za obrazovanje odraslih: preporuke o metodama, konceptima i pitanjima provođenja međunarodnog istraživanja o obrazovanju odraslih”.¹⁶ Dokument Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) na razini je preporuke o postupcima i metodama izvođenja istraživanja u području obrazovanja odraslih koje se planira provesti u zemljama članicama 2011. Istovjetnost metodologije istraživanja omogućit će usporedbu i izvođenje zaključaka u širem kontekstu. Teorijsku osnovu za definiranje kompetencija cjeloživotnoga učenja i ključnih kompetencija donosi i OECD-ov dokument iz 2003. godine, “Definiranje i odabir ključnih kompetencija”.¹⁷

¹⁶ Kuwan, H; Larsson, A. Final report of the development of an international adult learning module (OCED AL MODULE) : recommendations on methods, concepts and questions in international adult learning surveys. OECD education working paper No.21, 2008. [citirano: 2009-08-20]. Dostupno na: <http://lysander.sourceoecd.org/v1=210858/cl=16/nw=1/rpsv/cgi-bin/wpdf?file=5kzc3dxdv65c.pdf>

¹⁷ Definition and selection of competencies : theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). // OECD. [citirano: 2009-08-20]. Dostupno na: http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

Anketna pitanja grupirana su u tri kategorije: pitanja o stanju knjižničarske profesije, profesionalnog statusa i perspektive ispitanika; pitanja intenziteta o vrednovanju značajnosti i usvojenosti stručnih i generičkih kompetencija knjižničara, upotrebom Likertove ljestvice, te pitanja o programima trajne izobrazbe i neformalnih oblika učenja knjižničara. Središnji dio anketnog upitnika učinjen je po modelu upitnika *Tuning*. Projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*¹⁸ započeo je 2000. godine na inicijativu Europske komisije za razvoj temeljnih ishoda učenja/kompetencija za visokoškolske programe u Europi. Projekt djeluje s ciljem harmonizacije europskog visokoškolskog prostora kroz poticanje ostvarenja zaključaka Bolonjske deklaracije i slijednih dokumenata. Osnovni cilj projekta *Tuning* jest usporedba obrazovnih razina na jedinstvenom europskom obrazovnom prostoru, usporedivost i međunarodno priznavanje diploma te mobilnost stručnjaka. Projektom *Tuning* definirane su referentne točke za generičke i područno-specifične kompetencije za prvi i drugi akademski stupanj iz područja: poslovno upravljanje, edukacija, geologija, povijest, matematika, fizika i kemija. Kompetencije opisuju ishode učenja: što učenik zna ili je sposoban pokazati po završetku procesa učenja. To se odnosi kako na područno-specifične tako i na generičke kompetencije, kao što su komunikacijske vještine i upravljanje. Profesori, studenti i poslodavci ispitani su o kompetencijama koje očekuju od pripravnika. Projekt vode španjolsko sveučilište Deusto i nizozemsko sveučilište Groningen. Za projekt je odabran naziv *Tuning* (usklađivanje) kako bi se naglasilo da sveučilišta ne teže harmonizaciji svojih diplomskih programa u obliku unificiranog, propisanog ili zatvorenog europskog kurikulumu, već harmonizaciji temeljem referentnih točaka, podudarnosti i međusobnog razumijevanja. Hrvatska se uključila u projekt *Tuning* 2003. godine u području edukacije (voditeljice prof. dr. sc. Vlasta Vizek Vidović, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i prof. dr. sc. Renata Miljević-Ričićki, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu).

Opći cilj projekta *Tuning* jest da bude platforma za razmjenu iskustava i znanja među zemljama, institucijama visokog školstva i akademskog osoblja u provedbi Bolonjskog procesa na europskoj razini. Projekt teži pomoći transparentnosti obrazovnih struktura i poticati inovacije razmjenom iskustava i primjerima dobre prakse, kako bi se razvile podudarnosti u europskom visokom obrazovanju.

U provedenom istraživanju primijenjen je metodološki aparat upitnika *Tuning* za vrednovanje značajnosti i usvojenosti kompetencija knjižničara tijekom studija, iz perspektive dionika na tržištu rada, odnosno iz perspektive ravnatelja/voditelja knjižnica i diplomiranih knjižničara.

¹⁸ Tuning educational structures in Europe. [citirano: 2009-08-20]. Dostupno na: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>

Metodologija upitnika *Tuning* omogućuje triangulaciju izvora podataka, to jest empirijskih istraživanja iz različitih perspektiva. Triangulacija u društvenim istraživanjima predstavlja postupak kojim se određeni istraživački problem razmatra iz različitih perspektiva radi dobivanja potpunije slike o samom predmetu. Triangulacijom izvora podataka dobivaju se podaci u različitim kontekstima, tj. podatke prikupljene od različitih sudionika međusobno uspoređujemo radi boljeg i potpunijeg razumijevanja predmeta istraživanja. Primjena modela upitnika *Tuning* omogućila nam je prikupljanje mišljenja poslodavaca i knjižničara o istim pitanjima i njihovu percepciju istih procesa te donošenje čvršćih zaključaka.

Istraživanje nije težilo obuhvatiti provedbu metodologije upitnika *Tuning* na područje obrazovanja knjižničara u Hrvatskoj, jer bi takvo istraživanje prekoračilo naše vremenske i tehničke resurse. Izvorna metodologija upitnika *Tuning* izrađena je s ciljem razumijevanja obrazovnih kurikula i njihove usporedbe, što utječe i na izbor ispitnog tijela koje se ponajprije odnosi na akademske članove, studente i profesore te naposljetku i na poslodavce. U kontekstu propitivanja neformalnih i informalnih oblika učenja knjižničara te programa trajne izobrazbe u našem je istraživanju primijenjena metodologija upitnika *Tuning* s ciljem razumijevanja programa trajne izobrazbe i njegove usporedbe s rezultatima formalnog kurikulumu i potrebama dionika. Tako definirana strategija utjecala je na izbor ispitnog tijela, knjižničare kao učenike u programu trajne izobrazbe i poslodavce kao čimbenike ostvarivanja mogućnosti za pohađanje programa trajne izobrazbe. Provedeno istraživanje predstavlja doprinos razumijevanju metodologije projekta *Tuning* te potrebi primjene međunarodnog metodološkog aparata radi usporedbe rezultata u širem kontekstu.

Dobiveni podaci analizirani su uglavnom neparametrijskim statističkim metodama, tako da je kao mjera središnje tendencije korišten medijan, a mjera varijabilnosti interkvartilni raspon, označen kao IKR. Od analitičkih testova korišten je hi-kvadrat test za kategorijske podatke (ili Fisherov egzaktni test u slučajevima u kojima je očekivana frekvencija u pojedinom polju bila manja od 5 u više od 20% svih polja), Mann-Whitneyev test za numeričke podatke ili Kruskal-Wallisov test za numeričke podatke kada je analizirano više od dviju istraživanih skupina. Analiza važnosti i usvojenosti kompetencija provedena je korištenjem Wilcoxonovog testa za povezane uzorke. Numerička usporedba važnosti i usvojenosti kompetencija provedena je izračunavanjem njihove razlike za svaku kompetenciju i svakog ispitanika, a zatim je izražena kao medijan i prosjek (u podacima je često prikazivan i prosjek unatoč raspodjeli podataka koja je odstupala od normalne, da bi se mogla vidjeti razlika između istraživanih skupina kada su medijani u obje skupine bili jednaki). Korelacija dobi i knjižničarskih kompetencija provedena je korištenjem Spearmanovog rang

testa. Analiza je provedena korištenjem programa SPSS, verzija 13, s razinom statističke značajnosti postavljenom na $P < 0,05$.¹⁹

Rezultati

Stanje knjižničarske profesije

Premda istraživanjem nije zahvaćen apsolutni uzorak, dobiveni rezultati ukazuju na određena formalna obilježja ispitanika koja se mogu primijeniti na knjižničarsku profesiju u Hrvatskoj u cjelini. Podaci ukazuju da se radi o primarno ženskoj populaciji (94%) koja je nakon visokoškolskog obrazovanja stručni stupanj diplomiranog knjižničara postigla polaganjem stručnog ispita (38%) (tablica 3). Tek je 13% posto ispitanika odgovorilo da je u profesiju ušlo nakon četverogodišnjeg studija iz područja knjižnično-informacijskih znanosti.

Obilježje	N	%
Najveći postignuti znanstveni stupanj		
VSS	218	94,8
Mr. sc.	10	4,3
Dr. sc.	2	0,9
Stručno zvanje		
Diplomirani knjižničar	211	91,3
Viši knjižničar	13	5,6
Knjižničarski savjetnik	7	3,0
Zvanje diplomiranog knjižničara stečeno		
polaganjem stručnog ispita	98	38,4
na četverogodišnjem studiju	35	13,7
na diplomskom studiju bibliotekarstva	63	24,7
na izvanrednom studiju bibliotekarstva/knjižničarstva	58	22,7
na nekom drugom studiju	1	0,4
Naziv radnog mjesta		
Diplomirani knjižničar	95	38,6
Informator	67	27,2
Voditelj/koordinator	37	15,0
Stručni suradnik	25	10,2
Katalogizator/klasifikator	14	5,7
Savjetnik/specijalist	8	3,3

Tablica 3: Formalna obilježja knjižničara

¹⁹ Podatke je statistički obradio dr. sc. Ozren Polašek.

Prema opsegu poslova, najveći broj ispitanika izjavio je kako se u svojem poslu bavi pretraživanjem i pronalaženjem informacija za korisnike ili radom s korisnicima (tablica 4).

Opseg poslova u knjižnici	N	%
Pretraživanje i pronalaženje informacija za korisnike	214	82,3%
Rad s korisnicima	214	82,3%
Pružanje informacijskih usluga	213	81,9%
Organizacija ili suradnja u organizaciji kulturnih aktivnosti	163	62,7%
Edukacija korisnika	160	61,5%
Suradnja s nakladnicima	112	43,1%
Organizacija znanja: formalna obrada	110	42,3%
Izgradnja i upravljanje zbirka	106	40,8%
Organizacija znanja: sadržajna obrada	104	40,0%
Suradnja u nastavi	98	37,7%
Razvijanje službi i usluga	90	34,6%
Zaštita građe	90	34,6%
Knjižnično upravljanje i poslovanje	87	33,5%
Suradnja u znanstvenim ili stručnim projektima	78	30,0%
Informatizacija knjižničnog poslovanja:		
OPAC, knjižnični sustav	77	29,6%
Marketinške aktivnosti, prikupljanje sredstava (prijavljivanje i vođenje projekata)	64	24,6%
Stručni nadzor	48	18,5%
Tehnološki i informatički razvoj	43	16,5%
Izgradnja i upravljanje digitalnim zbirka (digitalizacija, elektronički izvori, mrežne publikacije, metapodaci)	37	14,2%

Tablica 4: Prikaz opsega poslova koje obavljaju knjižničari

Podjela prema tipu knjižnice pokazala je mnoge statistički značajne razlike i velik opseg raznolikosti u obavljanju pojedinih poslova u odnosu na isti naziv radnog mjesta diplomiranog knjižničara (tablica 5). Pri tome su zabilježene velike razlike prema vrsti knjižnice za poslove organizacije znanja, što su najčešće navodili školski knjižničari, kao i poslovi izgradnje i upravljanja zbirka, izgradnje digitalnih zbirki, što su najčešće izražavali diplomirani knjižničari iz skupine ostalih knjižnica. Najveća razlika po vrsti knjižnice zabilježena je za suradnju u nastavi, koju su četiri puta češće navodili diplomirani knjižničari u školskim knjižnicama negoli u narodnim ili ostalim knjižnicama (tablica 5). Za potrebe lakše usporedbe podataka učinjena je kategorija 'ostale knjižnice', koja obuhvaća ukupnost rezultata koje su izražavale specijalne, visokoškolske, sveučilišne, općeznanstvene i nacionalna knjižnica.

Opseg poslova u knjižnici	Vrsta knjižnice				P*
	Narodne	Školske	Ostale	Ukupno	
Organizacija znanja: formalna obrada; n	40	44	26	110	<0,001
%	24,8	81,5	57,8	42,3	
Organizacija znanja: sadržajna obrada; n	46	39	19	104	<0,001
%	28,6	72,2	42,2	40,0	
Izgradnja i upravljanje zbirnama; n	41	41	24	106	<0,001
%	25,5	75,9	53,3	40,8	
Izgradnja i upravljanje digitalnim zbirnama (digitalizacija, elektronički izvori, mrežne publikacije, metapodaci); n	14	8	15	37	<0,001
%	8,7	14,8	33,3	14,2	
Informatizacija knjižničnog poslovanja: OPAC, knjižnični sustav; n	23	38	16	77	<0,001
%	14,3	70,4	35,6	29,6	
Pružanje informacijskih usluga; n	131	51	31	213	0,004
%	81,4	94,4	68,9	81,9	
Pretraživanje i pronalaženje informacija za korisnike; n	131	53	30	214	<0,001
%	81,4	98,1	66,7	82,3	
Razvijanje službi i usluga; n	49	25	16	90	0,105
%	30,4	46,3	35,6	34,6	
Rad s korisnicima; n	133	52	29	214	<0,001
%	82,6	96,3	64,4	82,3	
Edukacija korisnika; n	89	49	22	160	<0,001
%	55,3	90,7	48,9	61,5	
Suradnja u znanstvenim ili stručnim projektima; n	45	19	14	78	0,595
%	28,0	35,2	31,1	30,0	
Suradnja u nastavi; n	33	53	12	98	<0,001
%	20,5	98,1	26,7	37,7	
Organizacija ili suradnja u organizaciji kulturnih aktivnosti; n	105	52	6	163	<0,001
%	65,2	96,3	13,3	62,7	
Stručni nadzor; n	35	4	9	48	0,061
%	21,7	7,4	20,0	18,5	
Marketinške aktivnosti, prikupljanje sredstava; n	30	28	6	64	<0,001
%	18,6	51,9	13,3	24,6	
Knjižnično upravljanje i poslovanje; n	28	47	12	87	<0,001
%	17,4	87,0	26,7	33,5	
Tehnološki i informatički razvoj; n	8	23	12	43	<0,001
%	5,0	42,6	26,7	16,5	
Zaštita građe; n	27	48	15	90	<0,001
%	16,8	88,9	33,3	34,6	
Suradnja s nakladnicima; n	44	51	17	112	<0,001
%	27,3	94,4	37,8	43,1	

Tablica 5. Prikaz poslova koje obavljaju diplomirani knjižničari, prema vrsti knjižnice u kojoj su zaposleni

*Korišten je hi-kvadrat test.

Na pitanje “Gdje se vidite za pet godina” većina knjižničara iskazala je kako se vide na istom radnom mjestu (42,7%), manji broj očekuje napredovanje u više stručno zvanje (33,8%), napredovanje u upravljačkoj strukturi (8,5%), njih 6,1% očekuje pronalazak novog radnog mjesta izvan knjižničarstva, dok preostalih 8,9% ispitanika nije svoj odgovor svrstalo niti u jednu od navedenih skupina. Analiza otvorenog pitanja o profesionalnoj perspektivi knjižničara za ispitanike koji su ih prikazali (N=47) i njihovo svrstavanje u četiri skupine (napredak, rezignacija, nejasno i odlazak u mirovinu) ukazuje na najveći broj ispitanika koji se vide u mirovini (36,2%), njih 23,4% je bilo rezignirano i navodili su kako će otići iz knjižničarstva zbog loših uvjeta rada ili drugih razloga, 19,1% nije znalo gdje se vidi, dok je 21,3% ispitanika odgovorilo kako se vide na boljem radnom mjestu, kako će napredovati u stručnom ili u upravljačkom smislu.

Najčešće poteškoće koje su izražavali knjižničari odnosile su se na osjećaj neiskorištenosti vlastitog potencijala, koji je bio najizraženiji među knjižničarima iz kategorije ostalih knjižnica (tablica 6). Istodobno, zabilježena je vrlo izražena i statistički značajna razlika u rješavanju problemskih pitanja, u kojima je najviše pozitivnih odgovora na ovo pitanje zabilježeno među knjižničarima iz kategorije ostalih knjižnica (tablica 6).

Poteškoće knjižničara		Vrsta knjižnice			Ukupno	P
		Narodne	Školske	Ostale		
Osjećaj neiskorištenosti vlastitog potencijala;	n	73	31	28	132	0,074
	%	45,34	57,41	62,22	50,77	
Nesigurnost u vlastito stručno znanje; n	18	3	9	30	0,079	
	%	11,18	5,56	20,00	11,54	
Uporaba nove tehnologije ili programa; n	44	9	9	62	0,226	
	%	27,33	16,67	20,00	23,85	
Rješavanje problemskih pitanja; n	18	4	14	36	0,001	
	%	11,18	7,41	31,11	13,85	
Donošenje odluka i odgovornost; n	23	6	12	41	0,075	
	%	14,29	11,11	26,67	15,77	
Poteškoće u komunikaciji s nadređenima; n	29	18	17	64	0,006	
	%	18,01	33,33	37,78	24,62	
Poteškoće u organizaciji vremena; n	40	6	13	69	0,730	
	%	24,84	29,63	28,89	26,54	
Nedostatak samopouzdanja; n	10	2	7	19	0,005*	
	%	6,21	3,70	15,56	7,31	

Tablica 6: Poteškoće knjižničara

Korišten je hi-kvadrat test u analizi podataka, osim kada je bio premalen broj slučajeva u pojedinoj skupini (očekivana frekvencija u pojedinom polju manja od 5 za više od 20% polja, kada je korišten Fisherov egzaktan test, što je označeno zvjezdicom).

Među glavnim poteškoćama u svom radu voditelji su navodili nedovoljan broj zaposlenika (46,0%), nedostatak vremena za stručnu izobrazbu (38,9%), nerazumijevanje okoline (30,1%), poteškoće u organizaciji vremena (29,2%), osjećaj neiskorištenosti vlastitog potencijala (23,0%), dok su za manje česte poteškoće navođene uporaba novih tehnologija (11,5%), problemi u komunikaciji sa suradnicima (10,6%) ili donošenje odluka (7,1%).

Među voditeljima knjižnica koji su odgovorili na pitanje o društvenoj prepoznatljivosti vrijednost knjižničarske struke, njih 38 (36,9%) izjavilo je kako ona nije prepoznata, njih 64 (62,1%) misli kako je djelomično prepoznata, dok je samo jedan voditelj odgovorio kako društvo i zajednica prepoznaju vrijednost knjižničarske struke.

Stručne i generičke kompetencije knjižničara

Analiza kompetencija iz perspektive knjižničara ukazala je na postojanje statistički značajnih razlika u svim pitanjima, kada je uspoređena usvojenost znanja s njihovim značenjem. Smjer svih usporedbi bio je veće značenje od usvojenosti, osim za kompetenciju 'Znanje i primjena temeljnih teorijskih načela i povijesnog razvoja knjižničarstva', koja je bila statistički značajno više usvojena nego što su knjižničari iskazali njezinu značajnost (tablica 7).

Analiza kompetencija iz perspektive ravnatelja/voditelja knjižnica ukazala je na vrlo sličan rezultat, u kojem su se važnost i usvojenost svih kompetencija statistički značajno razlikovale, a jedina kompetencija koja je bila bolje ocijenjena u kategoriji važnosti nego usvojenosti također je bila 'Znanje i primjena temeljnih teorijskih načela i povijesnog razvoja knjižničarstva' (tablica 8).

Kompetencije	Vaznost			Usvojenost			Razlika između važnosti i usvojenosti			Statistika* P
	Medijan	IKR	Prosjeak	Medijan	IKR	Prosjeak	Medijan	IKR	Prosjeak	
Specifične kompetencije										
Znanje i sposobnost formalne obrade građe	5	1	4,49	4	2	3,95	0	1	-0,54	<0,001
Znanje i sposobnost sadržajne obrade građe	5	1	4,64	4	1	3,50	-1	2	-1,14	<0,001
Znanje i primjena postupaka izgradnje i upravljanja zbirnama	5	1	4,44	3	1	3,17	-1	2	-1,28	<0,001
Znanje i primjena postupaka izgradnje i upravljanja digitalnim zbirnama	4	1	4,17	3	2	2,66	-2	1	-1,52	<0,001
Znanja i vještine upravljanja projektima digitalizacije	4	2	3,89	2	2	2,41	-2	2	-1,50	<0,001
Upravljanje procesima informatizacije knjižničnog poslovanja (OPAC, knjižnični sustav)	5	1	4,50	3	2	2,96	-2	1	-1,53	<0,001
Razumijevanje zakonskih i etičkih okvira u kojima djeluje knjižnica	5	1	4,52	4	2	3,74	-1	2	-0,79	<0,001
Znanje i primjena temeljnih teorijskih načela i povijesnog razvoja knjižničarstva	4	1	3,65	4	1	4,26	1	1	0,62	<0,001
Sposobnost pružanja i razvijanja usluga za korisnike	5	0	4,89	4	1	3,59	-1	1	-1,33	<0,001
Vještine uporabe informacijskih pomagala i izvora	5	0	4,88	4	1	3,58	-1	2	-1,30	<0,001
Vještine pretraživanja i vrednovanja informacija	5	0	4,91	4	1	3,60	-1	1	-1,31	<0,001
Učinkovito pružanje informacija za potrebe korisnika	5	0	4,92	4	1	3,58	-1	1	-1,33	<0,001
Znanje i primjena postupaka zaštite i pohrane građe	4	1	4,28	4	1	3,69	0	1	-0,61	<0,001
Sposobnost upravljanja i uporabe informacijskih tehnologija	5	1	4,63	4	1	3,43	-1	2	-1,20	<0,001
Sposobnost poučavanja korisnika	5	1	4,59	3	2	3,16	-1	1	-1,43	<0,001
Znanje i sposobnost kreiranja novog znanja	5	1	4,42	3	2	3,06	-1	2	-1,38	<0,001
Sposobnost organizacije i izvođenja programa iz kulture (izložbe, predavanja)	5	1	4,38	3	2	2,89	-2	1	-1,52	<0,001
Vještine i sposobnost javnog komuniciranja i djelovanja	5	1	4,57	3	2	2,86	-2	2	-1,71	<0,001

-Tablica se nastavlja na sljedećoj stranici

-nastavak s prethodne stranice

Kompetencije	Važnost			Usvojenost			Razlika između važnosti i usvojenosti			Statistika*	
	Medijan	IKR	Prosjeak	Medijan	IKR	Prosjeak	Medijan	IKR	Prosjeak	P	
Znanje i primjena istraživačkih metoda	4	1	4,09	3	2	2,93	-1	2	-1,18	<0,001	
Znanje i razumijevanje izdavačkog procesa	4	1	3,61	3	2	2,81	-1	2	-0,78	<0,001	
Znanje pedagogije i metodike poučavanja	4	1	4,13	3	2	2,98	-1	2	-1,15	<0,001	
Generičke kompetencije											
Sposobnost primjene teorijskog znanja u praksi	5	0	4,70	3	1	3,41	-1	1	-1,29	<0,001	
Osnovne vještine uporabe računala	5	0	4,79	4	2	3,56	-1	2	-1,24	<0,001	
Vještine prikupljanja i upravljanja informacijama	5	0	4,83	4	1	3,44	-1	1	-1,38	<0,001	
Komunikacijske vještine	5	0	4,85	3	2	2,99	-2	2	-1,87	<0,001	
Znanje stranog jezika	4	1	4,30	3	1	3,32	-1	2	-0,98	<0,001	
Samostalnost u radu	5	1	4,59	3	1	3,29	-1	2	-1,3	<0,001	
Sposobnost za timski rad	5	0	4,73	3	1,5	3,23	-1	1	-1,51	<0,001	
Organizacijske sposobnosti i vještine upravljanja	5	1	4,39	3	2	2,96	-1	1	-1,43	<0,001	
Sposobnost prilagodbe novim situacijama	5	1	4,70	3	2	2,96	-2	2	-1,76	<0,001	
Istraživačke metode; stručni i znanstveni rad	4	1	4,04	3	1	3,25	-1	1,25	-0,78	<0,001	
Etičnost	5	0	4,83	4	2	3,79	-1	2	-1,05	<0,001	
Kritičke i samokritičke sposobnosti	5	1	4,46	3	2	3,09	-1	2	-1,37	<0,001	
Želja za uspjehom	4	2	3,88	3	2	3,15	-1	2	-0,74	<0,001	
Sposobnost učenja	5	1	4,68	4	2	3,75	-1	2	-0,95	<0,001	

Tablica 7:
Usporedba kompetencija po važnosti i usvojenosti – mišljenje knjižničara

*Wilcoxonov test za povezane uzorke

Kompetencije	Važnost			Usvojenost			Razlika između važnosti i usvojenosti			Statistika*
	Medijan	IKR	Prosjeak	Medijan	IKR	Prosjeak	Medijan	IKR	Prosjeak	
Specifične kompetencije										
Znanje i sposobnost formalne obrade građe	5	1	4,50	4	2	3,91	-1	1	-0,60	<0,001
Znanje i sposobnost sadržajne obrade građe	5	1	4,56	4	1	3,63	-1	2	-0,96	<0,001
Znanje i primjena postupaka izgradnje i upravljanja zbirnkama	5	1	4,33	3	1	3,19	-1	2	-1,17	<0,001
Znanje i primjena postupaka izgradnje i upravljanja digitalnim zbirnkama	4	1	4,19	3	2	3,11	-1	2	-1,11	<0,001
Znanja i vještine upravljanja projektima digitalizacije	4	2	3,96	3	2	2,91	-1	2	-1,07	<0,001
Upravljanje procesima informatizacije knjižničnog poslovanja (OPAC, knjižnični sustav)	5	1	4,38	3	1	3,24	-1	2	-1,17	<0,001
Razumijevanje zakonskih i etičkih okvira u kojima djeluje knjižnica	5	1	4,48	4	1	3,65	-1	2	-0,88	<0,001
Znanje i primjena temeljnih teorijskih načela i povijesnog razvoja knjižničarstva	4	1	3,51	4	1	4,05	0	1	0,50	<0,001
Sposobnost pružanja i razvijanja usluga za korisnike	5	0	4,87	4	1	3,61	-1	1	-1,27	<0,001
Vještine uporabe informacijskih pomagala i izvora	5	0	4,85	4	1	3,78	-1	1	-1,07	<0,001
Vještine pretraživanja i vrednovanja informacija	5	0	4,88	4	1	3,78	-1	0	-1,09	<0,001
Učinkovito pružanje informacija za potrebe korisnika	5	0	4,88	4	1	3,63	-1	1	-1,24	<0,001
Znanje i primjena postupaka zaštite i pohrane građe	4	1	4,24	4	1	3,63	0	1	-0,64	<0,001
Sposobnost upravljanja i uporabe informacijskih tehnologija	5	0	4,71	4	1	3,77	-1	2	-0,94	<0,001
Sposobnost poučavanja korisnika	5	1	4,71	3	1	3,24	-1	1	-1,46	<0,001
Znanje i sposobnost kreiranja novog znanja	4	1	4,37	3	1	3,35	-1	2	-1,02	<0,001
Sposobnost organizacije i izvođenja programa iz kulture (zložbe, predavanja)	5	1	4,43	3	1	3,22	-1	2	-1,23	<0,001

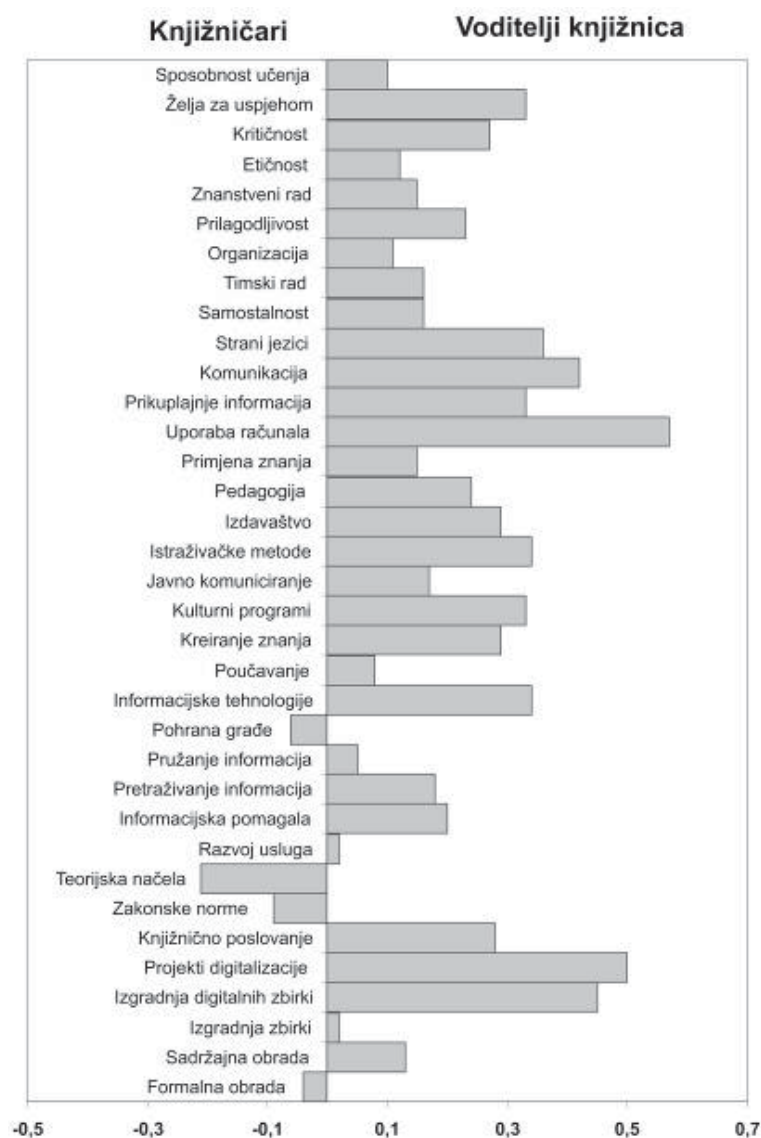
-Tablica se nastavlja na sljedećoj stranici

-nastavak s prethodne stranice

Kompetencije	Važnost		Usvojenost		Razlika između važnosti i usvojenosti		Statistika*			
	Medijan	IKR	Medijan	IKR	Medijan	IKR				
Vještine i sposobnost javnog komuniciranja i djelovanja	5	1	4,64	3	2	3,03	-2	1	-1,65	<0,001
Znanje i primjena istraživačkih metoda	4	1	4,14	3	1	3,27	-1	2	-0,86	<0,001
Znanje i razumijevanje izdavačkog procesa	4	1	3,64	3	1	3,10	0	1	-0,53	<0,001
Znanje pedagogije i metodike poučavanja	5	1	4,36	3	1	3,22	-1	2	-1,13	<0,001
Generičke kompetencije										
Sposobnost primjene teorijskog znanja u praksi	5	1	4,59	4	1	3,56	-1	2	-1,01	<0,001
Osnovne vještine uporabe računala	5	0	4,83	4	1,25	4,13	-0,5	1	-0,68	<0,001
Vještine prikupljanja i upravljanja informacijama	5	0	4,79	4	1	3,77	-1	2	-1,03	<0,001
Komunikacijske vještine	5	0	4,81	3	1	3,41	-1	1	-1,43	<0,001
Znanje stranog jezika	5	1	4,33	4	2	3,68	0	1	-0,64	<0,001
Samostalnost u radu	5	1	4,66	3	1	3,45	-1	1	-1,18	<0,001
Sposobnost za timski rad	5	0	4,76	3	1	3,39	-1	1	-1,37	<0,001
Organizacijske sposobnosti i vještine upravljanja	5	1	4,55	3	1	3,07	-1	1	-1,52	<0,001
Sposobnost prilagodbe novim situacijama	5	1	4,68	3	1	3,19	-1	1	-1,48	<0,001
Istraživačke metode; stručni i znanstveni rad	4	1	4,11	3	1	3,40	-1	1	-0,72	<0,001
Etičnost	5	0	4,77	4	2	3,91	-1	2	-0,87	<0,001
Kritičke i samokritičke sposobnosti	5	1	4,48	3	1	3,36	-1	2	-1,09	<0,001
Želja za uspjehom	4	1	4,15	4	1	3,48	-0,5	1	-0,70	<0,001
Sposobnost učenja	5	1	4,71	4	1	3,85	-1	1	-0,82	<0,001

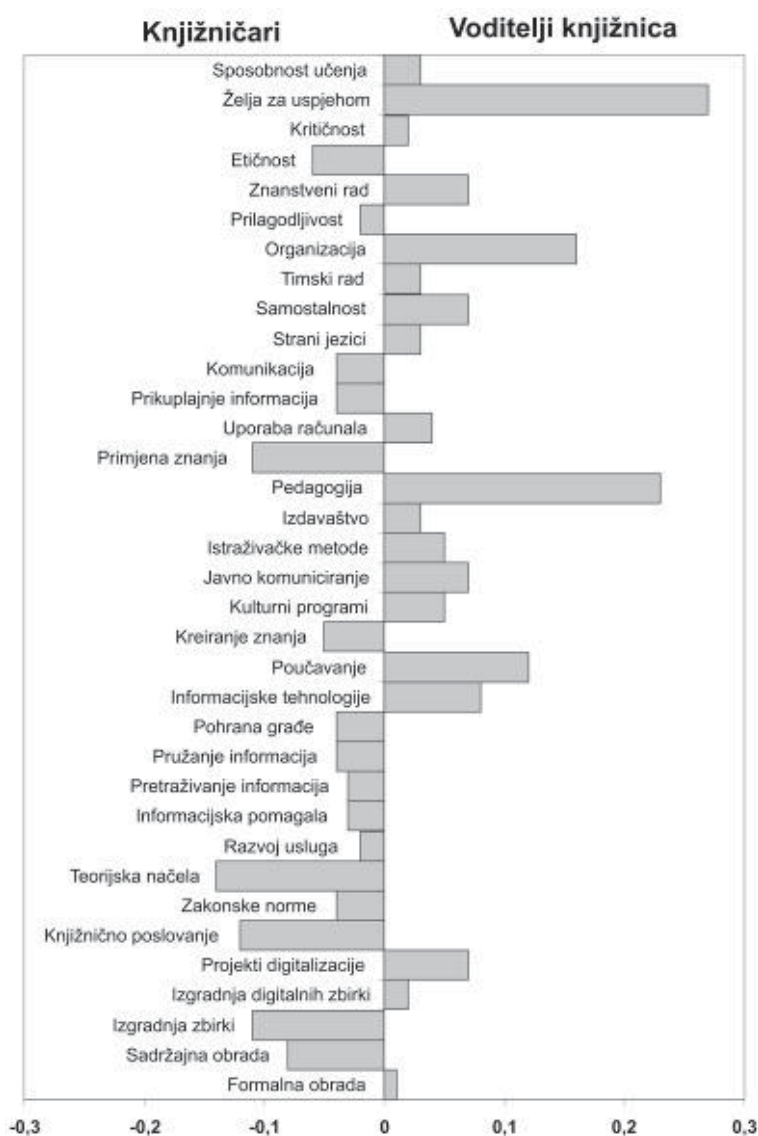
Tablica 8:
Usporedba kompetencija po važnosti i usvojenosti – mišljenje ravnatelja/voditelja knjižnica
*Wilcoxonov test za povezane uzorke

Usporedba odgovora koje su dali knjižničari s onima koje su dali ravnatelji knjižnica o značajnosti odnosno važnosti kompetencija za knjižničarsku profesiju ukazala je na postojanje nekoliko statistički značajnih razlika (slika 3). Ponajprije se to odnosi na važnost znanja pedagogije i metodike poučavanja i želju za uspjehom, koje su važnijim smatrali knjižničari (slika 3). Istodobno, voditelji knjižnica misle da je usvojenost znanja i primjene postupaka izgradnje i upravljanja digitalnim zbirnama kao i znanja i vještine upravljanja projektima digitalizacije, sposobnost



Slika 3: Usporedba knjižničara i ravnatelja o važnosti kompetencija

organizacije i izvođenja programa iz kulture bila bolja tijekom studija negoli što su to smatrali knjižničari. Velike statistički značajne razlike uočljive su u kategorijama usvojenosti znanja i primjene temeljnih teorijskih načela i povijesnog razvoja knjižničarstva, primjene znanja u praksi, knjižničnog poslovanja, izgradnje zbirke, za koje su knjižničari smatrali da su dobro usvojene kompetencije tijekom studija, za razliku od mišljenja ravnatelja/voditelja knjižnica (slika 4).



Slika 4: Usporedba knjižničara i ravnatelja o usvojenosti kompetencija

Slikovni prikaz razlike prosječne ocjene kompetencije između knjižničara i voditelja ukazala je na postojanje manjih razlika u procjeni važnosti (slika 3) i velike razlike u procjeni usvojenosti kompetencija (slika 4). Ako je stupac grafikona izražen s desne strane, onda su voditelji smatrali da je neka kompetencija važnija, a ako je stupac grafikona pomaknut u lijevu stranu, onda su knjižničari smatrali da je ta kompetencija važnija.

Ispitanici su u formi otvorenog pitanja odlučili o tri najvažnije kompetencije za knjižničarsku profesiju. Odgovori na otvorena pitanja bili su klasificirani u odgovarajuće skupine i analizirani su prema skupinama. Kako se radilo o odabiru triju najvažnijih kompetencija, svaka je prva kompetencija pomnožena s tri, druga s dva, a svaka treća je pomnožena s jedan, kako bi se mogao u izračun uzeti u obzir i rang odgovora. Zatim je ukupan broj odgovora prebrojan i izračunan je postotak odgovora za svaku kompetenciju. Tako je najveći broj knjižničara izjavio kako smatra da je najvažnija ključna kompetencija stručna kompetencija, formalna i sadržajna obrada te upravljanje zbirkama, a zatim komunikacijske vještine (tablica 9). Voditelji knjižnica odgovorili su vrlo slično knjižničarima, uz razliku u poretku ključnih kompetencija tek na petom mjestu, gdje su knjižničari smjestili rad s korisnicima, a voditelji upravljanje i organizacijske sposobnosti (tablica 9). Međutim, njihovi odgovori razlikovali su se prema značenju motiviranosti i predanosti, koju su knjižničari ocjenjivali kao važniju kompetenciju (tablica 9). Također, statistički značajne razlike između knjižničara i voditelja knjižnica zabilježene su i u pitanju o upravljačkim sposobnostima (za koje voditelji smatraju kako su važnije) i u pitanju o znanju stranog jezika, što također voditelji smatraju važnijom kompetencijom (tablica 9).

Ključne knjižničarske kompetencije	Knjižničari		Voditelji		P
	N	%	N	%	
Stručne kompetencije: formalna i sadržajna obrada, upravljanje zbirkama	428	30,2	180	26,7	0,102
Komunikacijske vještine (timski rad, socijalne vještine)	306	21,6	149	22,1	0,784
Motiviranost, predanost, samostalnost i kreativnost, sposobnost učenja, etičnost (<i>soft skills</i>)	301	21,3	95	14,1	<0,001
Kompetencije vezane uz informacije i informacijske tehnologije	217	15,3	94	14,0	0,415
Rad s korisnicima	112	7,9	56	8,3	0,747
Upravljanje, menadžment, organizacijske sposobnosti	45	3,2	88	13,1	<0,001
Znanje stranog jezika, pedagoško-didaktička znanja	7	0,5	11	1,6	0,008

Tablica 9: Ključne kompetencije za knjižničarsku profesiju
Korišten je hi-kvadrat test za svaki odgovor u odnosu na sve ostale odgovore

Trajna izobrazba i cjeloživotno učenje

Knjižničari su najčešće izjavljivali kako su pohađali seminare i konferencije u zemlji te radionice Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara u RH, dok ih je najveći broj, više od tri četvrtine, izjavilo kako redovito prate stručnu literaturu kao glavnu sastavnicu stručne izobrazbe (tablica 10). Pri tome su za većinu načina stručne izobrazbe zabilježene statistički značajne razlike po tipu knjižnice (tablica 10).

Programi trajne izobrazbe	Vrsta knjižnice			Ukupno	P
	Narodne	Školske	Ostale		
Radionice Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara u RH;	n 76	34	25	135	0,116
	% 47,20	62,96	55,56	51,92	
Kolokviji Knjižnice Instituta "Ruđer Bošković";	n 6	0	7	13	<0,001*
	% 3,73	0,00	15,56	5,00	
Radionice izobrazbe knjižničara organizirane na hrv. sveučilištima;	n 8	1	5	14	0,012*
	% 4,97	1,85	11,11	5,38	
Nastavak formalnog školovanja (poslijediplomski studij) ;	n 8	5	15	28	<0,001
	% 4,97	9,26	33,33	10,77	
Seminari i konferencije u zemlji;	n 84	44	29	157	<0,001
	% 52,17	81,48	64,44	60,38	
Seminari i konferencije u inozemstvu;	n 10	2	4	16	0,040*
	% 6,21	3,70	8,89	6,15	
Webinari;	n 0	3	0	3	0,009*
	% 0,00	5,56	0,00	1,15	
Programi e-učenja;	n 13	13	9	35	0,004
	% 8,07	24,07	20,00	13,46	
Certificirani programi izobrazbe (klasične ili online);	n 5	16	2	23	<0,001*
	% 3,11	29,63	4,44	8,85	
Tečajevi stranog jezika;	n 7	3	3	13	0,058*
	% 4,35	5,56	6,67	5,00	
Tečajevi informatičkih tehnologija;	n 15	29	5	49	<0,001
	% 9,32	53,70	11,11	18,85	
Praćenje stručne literature;	n 118	50	34	202	0,012
	% 73,29	92,59	75,56	77,69	
Objavljivanje stručnih radova;	n 18	10	15	43	0,002
	% 11,18	18,52	33,33	16,54	

Tablica 10: Sudjelovanje knjižničara u programima trajne izobrazbe

Korišten je hi-kvadrat test u analizi podataka, osim kada je bio premalen broj slučajeva u pojedinoj skupini (očekivana frekvencija u pojedinom polju manja od 5 za više od 20% polja, kada je korišten Fisherov egzaktni test, što je označeno zvjezdicom).

Knjižničari su izjavili kako su im programi koje su pohađali omogućili da bolje obavljaju poslove na radnome mjestu i da povećaju svoje samopouzdanje, dok je samo 2,3% njih izjavilo kako im programi izobrazbe kojima su pribivali uopće nisu pomogli (tablica 11). Od poteškoća koje su navodili (N=19) najčešće su bili zastupljeni problemi formalne naravi, kao što je nerazumijevanje uprave (11), zatim razlozi osobne naravi (nedostatak vremena, porodiljski dopust, bolest), za koje se izjasnilo 8 knjižničara.

Razlog pohađanja programa trajne izobrazbe		Vrsta knjižnice			Ukupno	P
		Narodne	Školske	Ostale		
Bolje obavljate poslove na radnom mjestu;	n	115	49	34	198	0,016
	%	71,43	90,74	75,56	76,15	
Zadržite radno mjesto;	n	4	6	3	13	<0,001*
	%	2,48	11,11	6,67	5,00	
Pronađete radno mjesto ili promijenite postojeće;	n	3	1	7	11	<0,001*
	%	1,86	1,85	15,56	4,23	
Dobijete promaknuće na bolje radno mjesto;	n	2	0	1	3	0,008*
	%	1,24	0,00	2,22	1,15	
Dobijete više stručno ili nastavno zvanje;	n	8	9	9	26	0,002
	%	4,97	16,67	20,00	10,00	
Povećate razinu samopouzdanja;	n	62	39	27	128	<0,001
	%	38,51	72,22	60,00	49,23	
Nije mi uopće pomoglo;	n	5	0	1	6	0,094*
	%	3,11	0,00	2,22	2,31	

Tablica 11: Razlozi knjižničara za pohađanje programa trajne izobrazbe
Korišten je hi-kvadrat test u analizi podataka, osim kada je bio premalen broj slučajeva u pojedinoj skupini (očekivana frekvencija u pojedinom polju manja od 5 za više od 20% polja, kada je korišten Fisherov egzaktni test, što je označeno zvjezdicom).

Najčešće rješenje koje su knjižničari koristili kako bi uklonili poteškoće u svojem radu bilo je traženje savjeta suradnika, što je bilo najizraženije u knjižnicama koje su svrstane u skupinu ostalih, kao i korištenje interneta (obilježeno statistički značajnim razlikama po tipu knjižnice; tablica 12). Istodobno, potrebno je naglasiti da su knjižničari za savjet najrjeđe tražili svoje nadređene, što je bilo posebno izraženo u školskim knjižnicama (tablica 12).

Načini uklanjanja poteškoća		Vrsta knjižnice			Ukupno	P
		Narodne	Školske	Ostale		
Tražili odgovor u priručniku, uputama, knjizi ili drugim tiskanim dokumentima;	n	74	31	29	134	0,056
	%	45,96	57,41	64,44	51,54	
Uporabili računalni softver, tražili informacije na internetu, koristili elektroničke izvore;	n	83	33	34	150	0,013
	%	51,55	61,11	75,56	57,69	
Promatrali nečije postupke kako biste poboljšali radne sposobnosti;	n	39	11	14	64	0,458
	%	24,22	20,37	31,11	24,62	
Tražili savjet suradnika;	n	94	29	28	151	0,688
	%	58,39	53,70	62,22	58,08	
Tražili savjet nadređenih;	n	40	6	15	61	0,027
	%	24,84	11,11	33,33	23,46	
Pribivali konferenciji, seminaru tematski usko vezanom uz poslovne zadaće;	n	24	21	11	56	0,001
	%	14,91	38,89	24,44	21,54	
Ništa od navedenog;	n	12	3	3	18	0,058*
	%	7,45	5,56	6,67	6,92	

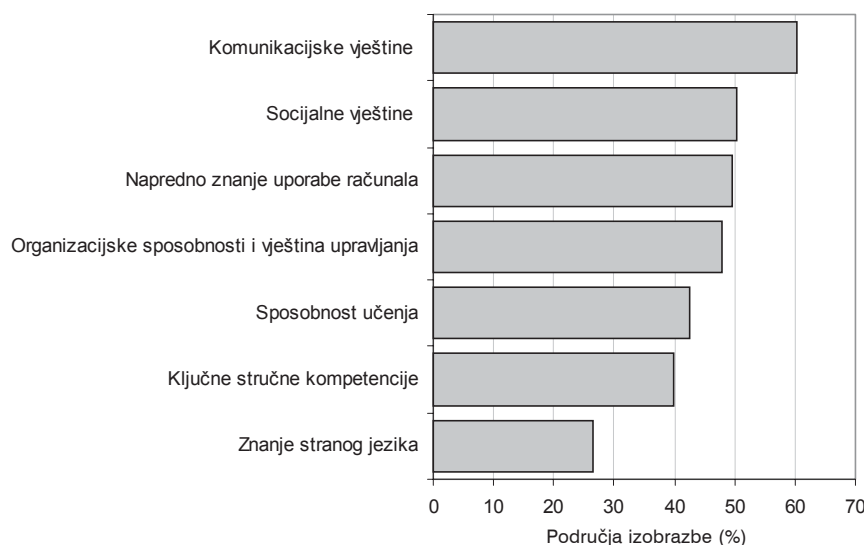
Tablica 12: Rješenje knjižničara u uklanjanju poteškoća na radnome mjestu
Korišten je hi-kvadrat test u analizi podataka, osim kada je bio premalen broj slučajeva u pojedinoj skupini (očekivana frekvencija u pojedinom polju manja od 5 za više od 20% polja, kada je korišten Fisherov egzaktan test, što je označeno zvjezdicom).

Prema iskazanom vremenu koje su knjižničari odlučili uložiti ili su izjavili da su uložili u razne oblike usavršavanja nisu zabilježene statistički značajne razlike, osim u brojnosti ispitanika koji nisu dali nikakav odgovor na ovo pitanje (tablica 13).

Vrijeme uloženo u trajnu izobrazbu		Vrsta knjižnice			Ukupno	P
		Narodne	Školske	Ostale		
Više od 40 sati;	n	10	4	6	20	0,281
	%	6,21	7,41	13,33	7,69	
Od 11 do 40 sati;	n	42	19	17	78	0,184
	%	26,09	35,19	37,78	30,00	
Manje od 10 sati;	n	66	22	17	105	0,926
	%	40,99	40,74	37,78	40,38	
Nisam uopće trošio/-la vrijeme na to;	n	15	5	4	24	0,996
	%	9,32	9,26	8,89	9,23	
Bez odgovora;	n	28	4	1	33	<0,001*
	%	17,39	7,41	2,22	12,69	

Tablica 13: Prosječno vrijeme uloženo u trajnu izobrazbu

Najveći broj voditelja knjižnica izjavio je kako je najvažnije područje izobrazbe knjižničara usavršavanje komunikacijskih vještina (60,2%), zatim socijalnih vještina (50,4%), naprednog znanja uporabe računala (49,6%), organizacijskih sposobnosti i vještina upravljanja (47,8%), sposobnost učenja (42,5%), a smatraju da je manje potrebna izobrazba stručnih kompetencija (39,8%) i znanja stranog jezika (26,5%) (slika 5).



Slika 5: Područja izobrazbe prema mišljenju ravnatelja/voditelja knjižnica

Voditelji su izjavili kako su knjižničarima najčešće omogućivali pohađanje seminara i konferencija u zemlji (74,3%), pohađanje radionica Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara u RH (65,5%), pohađanje kolokvija Knjižnice Instituta “Ruđer Bošković”, tečajeva iz područja informacijskih tehnologija ili certificiranih programa izobrazbe (17,7%), programe e-učenja (15,9%), pohađanje stručnih seminara na hrvatskim sveučilištima ili nastavak formalnog školovanja (11,5%), pohađanje seminara i konferencija u inozemstvu (9,7%), dok je samo 5,3% voditelja izjavilo kako su svojim knjižničarima omogućili pohađanje webinarima ili tečajeva stranog jezika.

Najčešći oblici informalnog učenja u knjižnicama bili su pristup internetu (85,0%), pristup literaturi iz područja knjižničarstva (77,9%), redovita organizirana okupljanja knjižničara ili prijenos znanja i vještina između suradnika (67,3%), učenje na radu (60,2%), predavanja domaćih

stručnjaka iz područja knjižničarstva (48,7%), stručni nadzor (25,7%), dok je među rjeđim oblicima bilo mentorstvo (18,6%), predavanja stranih stručnjaka iz područja knjižničarstva (16,8%) ili tečaj za pripravnike (13,3%).

Knjižničari su kao pozitivna obilježja programa stručne izobrazbe, kojima su prisustvovali tijekom 2008. godine, najčešće opisivali zanimljive i stručne teme, dobre predavače i proširivanje znanja (tablica 14). Najčešća negativna obilježja programa stručne izobrazbe jesu loši predavači, neprimjenjivost sadržaja u praksi, loša organizacija (tablica 15).

Pozitivna obilježja programa stručne izobrazbe	Knjižničari	
	N	%
zanimljiva tema, stručnost teme	271	25,9
dobar predavač	219	21,0
proširivanje znanja, novosti, aktualnosti	197	18,9
primjena znanja u praksi	156	14,9
socijalna komponenta edukacije:		
razmjena iskustva, druženje s kolegama	92	8,8
dobri didaktičko-metodički postupci	48	4,6
motiviranost, poticajnost okoline	26	2,5
đobra organizacija	19	1,8
novi oblici učenja: e-learning	12	1,1
dostupnost edukacije	5	0,5

Tablica 14: Prikaz ukupnog zbroja rangiranih odgovora na pitanje vezano uz tri pozitivna obilježja programa stručne izobrazbe kojima su knjižničari prisustvovali tijekom 2008. godine

Negativna obilježja programa stručne izobrazbe	Knjižničari	
	N	%
loš predavač	880	56,5
neprimjenjivost u praksi	137	8,8
loša organizacija: prevelik broj sudionika, premalo vremena	131	8,4
loši didaktičko-metodički postupci	128	8,2
ponavljanja starih tema	108	6,9
preopćenito, opće teme	51	3,3
nedostupnost stručne edukacije: cijena koštanja	33	2,1
nema negativnosti	32	2,1
nezanimljiva tema, nestručno	32	2,1
nepoticajno, nemotivirajuće okruženje	25	1,6

Tablica 15: Prikaz ukupnog zbroja rangiranih odgovora na pitanje vezano uz tri negativna obilježja programa stručne izobrazbe kojima su knjižničari prisustvovali tijekom 2008. godine

Među željenim temama za edukaciju knjižničari su najčešće navodili bibliografski nadzor - obradu, katalogizaciju, klasifikaciju i nabavu, koje su bile mnogo zastupljenije od svih drugih željenih tema (tablica 16).

Željene edukacijske teme	Knjižničari	
	N	%
bibliografski nadzor: obrada, katalogizacija, klasifikacija, nabava	679	43,6
korisničke usluge	124	8,0
knjižnično poslovanje, upravljanje, marketing, PR, financiranje	108	6,9
komunikacijske vještine (timski rad)	107	6,9
teorija knjižničarstva, etička i zakonska pitanja struke	79	5,1
informatijska pismenost, baze podataka	72	4,6
nove tehnologije, internet	70	4,5
generičke vještine (strani jezik, upravljanje vremenom, informatički tečajevi)	65	4,2
digitalizacija	59	3,8
suradnja u nastavi	26	1,7
aktivnosti iz kulture	24	1,5
digitalna knjižnica	23	1,5
istraživačke metode	23	1,5
upravljanje zbirnama, revizija fonda	22	1,4
e-učenje; stručno usavršavanje	20	1,3
automatizacija i informatizacija	19	1,2
noviteti iz struke	12	0,8
izdavaštvo	12	0,8
zaštita i pohrana	9	0,6
znanstvene informacije	5	0,3

Tablica 16: Sadržaj izobrazbe prema mišljenju knjižničara

Rasprava

Prema prikupljenim podacima možemo utvrditi da knjižničarsku profesiju odlikuje mala profesionalna mobilnost (u 70% knjižnica nije zaposlen niti jedan stručni djelatnik tijekom 2008. godine), ali snažan profesionalni integritet. Naime, voditelji knjižnica gotovo bi podjednako na radno mjesto diplomiranog knjižničara zaposlili knjižničara pripravnika (56) ili knjižničara s radnim iskustvom (48), dok svega tri voditelja izražava potrebu za stručnjakom neke druge struke. Sociodemografska obilježja knjižničarske zajednice u Hrvatskoj govore u prilog činjenici da se radi o primarno ženskoj profesiji, srednje životne dobi, s razmjerno malo godina radnog staža u knjižnici. Još uvijek je najviše knjižničara koji su u profesiju ušli polaganjem stručnog ispita nakon visokoškolskog for-

malnog obrazovanja. Knjižničarska zajednica izražava visok stupanj tolerancije u odnosu na profesionalnu rezignaciju, dok svaki treći ispitanik planira napredovati u viši stupanj stručnog zvanja. Samoprocjena značajnosti knjižničarske profesije u društvu relativno je pozitivna, 62% ravnatelja odgovorilo je da društvo djelomično prepoznaje vrijednosti knjižničarske profesije. Najčešće poteškoće koje izražavaju ravnatelji (nedovoljan broj zaposlenika, nedostatak vremena za trajnu izobrazbu, ne razumijevanje okoline) primarno su ekstrinzične naravi.

Formalno školovanje knjižničara voditelji ocjenjuju srednjom vrijednosti dobar, dajući bolju ocjenu njihovom teorijskom negoli praktičnom znanju.

U odnosu na područno-specifične kompetencije važne za profesiju, knjižnice značajnim smatraju vještine pretraživanja i vrednovanja informacija, učinkovito pružanje informacija za potrebe korisnika, pružanje i razvijanje usluga za korisnike, vještine uporabe informacijskih pomagala i izvora, upravljanje i uporabu informacijskih tehnologija te vještine poučavanja korisnika. S druge pak strane smatraju da se programima formalnog školovanja najbolje usvajaju tehnička, ekspertna znanja, kao što su primjena temeljnih teorijskih načela i povijesnog razvoja knjižničarstva, znanje i sposobnost formalne obrade građe, sposobnost upravljanja i uporabe informacijskih tehnologija te znanje i sposobnost sadržajne obrade građe. Po mišljenju ravnatelja knjižnica podjednako su značajne i podjednako dobro usvojene vještine uporabe informacijske tehnologije, vještine uporabe informacijskih pomagala i izvora te vještine pretraživanja i vrednovanja informacija. Kurikulum u području knjižnično-informacijske znanosti u Hrvatskoj odražava 'bibliografsku perspektivu' (Hjorland, 2007), s izrazitim naglaskom na usvajanje tehničkih vještina (uporabu informacijsko-komunikacijske tehnologije) i znanstveno-teorijskih načela.

Mišljenje knjižničara o značajnosti prvih pet područno-specifičnih kompetencija gotovo se u potpunosti podudara s rezultatima koje su iskazali ravnatelji/voditelji knjižnica, s jedinom razlikom što su knjižničari smatrali da je znanje i sposobnost sadržajne obrade značajnije negoli vještine poučavanja korisnika.

Zanimljivo je da je u odnosu na značajnost kompetencija, tzv. 'jezgra' knjižničarskih kompetencija vrlo široka. Naime, broj kompetencija s prosječnom vrijednosti iznad 4,5 u odnosu na knjižničare iznosi ukupno 11 kompetencija, dok u odnosu na mišljenje ravnatelja iznosi ukupno 9 kompetencija. Na periferiji se nalaze znanje i razumijevanje izdavačkog

procesa, znanje i primjena temeljnih teorijskih načela i povijesnog razvoja knjižničarstva te znanja i vještine upravljanja projektima digitalizacije. O područno stručnim kompetencijama periferije podjednako mišljenje imaju i knjižničari i ravnatelji.

Dobiveni rezultati pokazuju podudarnost u hijerarhijskom modelu kompetencija ‘jezgre’ za područje knjižnične znanosti Gorman i Corbitta. Oni (2002) izlažu model u kojemu usluge za korisnike stoje na prvoj razini, upravljanje ljudima i izvorima na drugoj, uporaba tehnologije na trećoj, a upravljanje znanjem na četvrtoj hijerarhijskoj poziciji. Model, dakle, zaokružuju kompetencije upravljanja znanjem, kompetencije ‘bibliografske perspektive’ kao temeljna znanja, s korisnicima na vrhu, prema kojima je usmjereno sve znanje.



Slika 6: Hijerarhijski model kompetencija ‘jezgre’ prema Gorman-Corbittu

Izvor: Gorman, G.E.; Corbitt, B.J. Core competencies in information management education. // *New Library World* 103, 11(2002). Str. 438.

O sličnom modelu jezgre govori i Budd (2008, 62): “Programi obrazovanja knjižnično-informacijskih stručnjaka mogu uspjeti jedino ako daju naglasak na sve četiri noge jednog stola – korisnike, sadržaj, tehnologiju i pristup. Zanemarivanje bilo koje od navedenih nogu, dovodi u opasnost uspješnost programa, baš kao što dovodi u opasnost i samu stabilnost stola.”

Generičke kompetencije ocjenjivane su mnogo većim ocjenama od stručno-područnih kompetencija. Naime 70% generičkih kompetencija dobilo je ukupnu prosječnu vrijednost iznad 4,5. Prosječna ocjena značajnosti generičkih kompetencija kod knjižničara i kod ravnatelja bila je veća od prosječne ocjene značajnosti stručnih kompetencija, što generičke

kompetencije svrstava u red značajnih kompetencija 'jezgre'. Po mišljenju ravnatelja, osnovne vještine uporabe računala najbolje su usvojene generičke kompetencije tijekom studija. Istovjetno mišljenju i knjižničara i ravnatelja, najznačajnije generičke kompetencije jesu komunikacijske vještine, koje su, uza sposobnost prilagodbe novim situacijama, najlošije usvojene generičke kompetencije tijekom studija.

Određujući tri glavne kompetencije po osobnom izboru ispitanika, odgovori knjižničara i ravnatelja gotovo su identični. Uz područno-specifične kompetencije, koje se nalaze na prvome mjestu, na drugome mjestu slijede komunikacijske vještine, a na trećemu mekane vještine (*soft/life skills*) kao što su emocionalna inteligencija, ovladavanje stresom, kriznim situacijama, motiviranost, samosvijest, kreativnost, sposobnost učenja, etičnost. 'Mekane' vještine najmanje se usvajaju tijekom formalnog obrazovanja, a podjednako visoko ih cijene i poslodavci i sami zaposlenici. Razlog za ovakav rezultat visokorangiranih generičkih kompetencija i mekih vještina proizlazi iz činjenice da knjižnice traže način koji će im omogućiti preživljavanje u novim i dinamičnim okruženjima. Očito s velikim iskustvom u tehnološkom inoviranju struke, knjižničarska profesija izražava potrebu upravo za onim (životnim) ključnim kompetencijama koje će im osigurati opstanak u prakticiranju stručnih znanja.

Potrebu za nekim oblikom trajne izobrazbe knjižničara izražava 90% ravnatelja. Najčešći izvor programa trajne izobrazbe jesu seminari i konferencije u zemlji te nacionalni program trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničara koji organizira Nacionalna i sveučilišna knjižnica u okviru Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara u RH. Razlozi sudjelovanja u programima trajnog profesionalnog usavršavanja primarno su pragmatične naravi - usavršiti radne sposobnosti, povećati razinu samopouzdanja, napredovati u više stručno zvanje, promijeniti postojeće radno mjesto ili prijeći na nove poslovne zadaće. Pozitivna obilježja programa trajne izobrazbe jesu stručnost i zanimljivost tema, dobri predavači, praćenje novosti u struci, primjenjivost znanja u praksi te razmjena iskustva s kolegama. Od negativnosti knjižničari su spomenuli loše predavače, neprimjenjivost znanja u praksi, organizacijske manjkavosti (prevelik broj sudionika ili premalo vremena), neprimjerene didaktičke metode poučavanja, ponavljanje starih tema. Pitanja su bila formirana u obliku otvorenih pitanja, a dobiveni odgovori analizirani su prema naknadno utvrđenim kategorijama.

Od informalnih oblika učenja ravnatelji navode kako knjižničari najčešće imaju na raspolaganju pristup internetu, stručnoj literaturi,

organizirana stručna okupljanja, dok se najrjeđe prakticira mentorski rad, organiziranje predavanja stranih stručnjaka iz knjižničarstva i tečajevi za pripravnike. Poteškoće na radnom mjestu knjižničari najprije rješavaju metodama informalnog učenja (traže savjet suradnika, pregledavaju izvore na internetu, traže odgovore u stručnoj literaturi ili priručnicima) ili učenjem u radnoj okolini (promatranjem nećijih postupaka i sl.). Tek će na kraju u traženju rješenja potražiti savjet nadređenih ili tražiti sudjelovanje na stručnom seminaru tematski usko vezanim uz poslovne zadatke.

Premda su se tijekom istraživanja mišljenja i stavovi ravnatelja i knjižničara u većini slučajeva podudarala, oko izbora tema za trajno profesionalno usavršavanje mišljenja se većim dijelom razilaze. Naime, dok ravnatelji zagovaraju potrebu organiziranja tema vezanih uz poticanje komunikacijskih, socijalnih vještina i vještina naprednog znanja uporabe računala, knjižničari izražavaju potrebu za temama vezanim uz organizaciju znanja, bibliografski nadzor, korisničke usluge, knjižnično poslovanje, upravljanje, marketing, financiranje i zagovaranje. Interes za teme vezane uz nove tehnologije i internet izražava svega 4% knjižničara. Izbor tema ravnatelja potvrđuje činjenicu da poslodavci od zaposlenika traže dobro usvojene ključne kompetencije (socijalne, generičke, komunikacije vještine). Usvojene ključne kompetencije kod zaposlenika omogućuju tvrtkama lakšu prilagodljivost u novonastalim okolnostima, lakše se nose s novim zahtjevima korisnika i bolje odgovaraju na zahtjeve tržišta.

Prema istraživanju koje svake druge godine provodi Vijeće za trajno profesionalno usavršavanje američkog Društva specijalnih knjižničara, Jo Ann Calzonetti i Linda Crook (2009) - prema podacima dobivenim anketiranjem svojih članova iz 2007. godine - potvrđuju da su, sukladno istraživanju iz 2005. godine, nove tehnologije i nadalje tema od najvećeg interesa za stručno usavršavanje specijalnih knjižničara u Sjedinjenim Američkim Državama. U usporedbi s rezultatima ankete iz 2005. godine, institucijske repozitorije/digitalne arhive zamijenila je tema vezana uz korisničke usluge, dok je tematika stručne izobrazbe ostala na istom visokom drugom mjestu. Slijede potom teme vezane uz upravljanje zbirakama i suradnju.

Ovakvom nepodudaranju u izboru tema profesionalnog usavršavanja s rezultatima provedenih istraživanja razlog su različitih nacionalnih danosti i drugih okolnosti koje djeluju na pojedine nacionalne knjižnične prakse.

Ista činjenica navodi na zaključak da propitivanje o temama od interesa za trajno profesionalno usavršavanje nije usporedivo s kompetencijama i vještinama koje knjižničari smatraju značajnim za profesiju. Teme trajnog profesionalnog usavršavanja značajne su iz praktičnog razloga bolje radne učinkovitosti, što se nikako ne može poistovjetiti s vrijednosnom kategorijom značajnosti te kompetencije ili teme na razini profesije.

Zaključak

Rezultati vrednovanja kompetencija sugeriraju zaključak da knjižničarska profesija u Hrvatskoj teži biti korisnički orijentirana pomažuća profesija, koja svoje značenje u zajednici temelji na inicijalno dobro usvojenim znanjima uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije te tehničkim znanjima 'bibliografske perspektive'. Uspješno i interaktivno korištenje alata (znanja, tehnologije, vještina) uz komunikacijske vještine i autonomno djelovanje preduvjet su preživljavanja u novim i stalno dinamizirajućim okolinama. Eksplozija informacija, mogućnost slobodnog pristupa informacijama te visoka cijena koštanja informacija pokrenuli su promjene u knjižničnim poslovnim strategijama. Strategiju posjedovanja/vlasništva nad građom zamjenjuje strategija pristupa izvorima informacija te pružanja pomoći korisnicima pri pretraživanju, procjeni i interpretaciji pronađenih informacija (Griffiths, 1999). Obrazovanje za knjižničarsku profesiju poslodavci i knjižničari u Hrvatskoj smatraju tehnički usmjerenim (formalna obrada, predmetna obrada, indeksiranje), za što smatraju da, zbog promjene strategije posjedovanja u strategiju pristupa, to usmjerenje gubi na svom značaju za profesiju. Knjižničarska znanja nastavljaju se usvajati radom u knjižnici, a ponajprije se odnose na usvajanje znanja i vještina visoke praktične primjene. Poslodavci, odnosno ravnatelji/voditelji knjižnica vrlo visoko cijene znanja stečena profesionalnim usavršavanjem i učenjem u radnoj okolini. Intenzivna dinamika kojom knjižničari sudjeluju u svim oblicima učenja i profesionalnog usavršavanja govori u prilog visoko izražene intrinzične motivacije za procese cjeloživotnoga učenja.

Provedeno istraživanje doprinos je empirijskoj analizi o značajnosti područno- specifičnih i generičkih kompetencija kao i o njihovu usvajanju tijekom studija u području knjižnično-informacijskih znanosti u Hrvatskoj. Istraživanje donosi teorijski pregled te prikaz istraživačkih praksi u segmentu razvijanja kompetencijskog profila u području knjižnično-informacijskih znanosti. Izneseone hipoteze mogle bi se komparirati daljnjim istraživanjem na uzorku ostalih dionika, u prvom redu studenata i profesora knjižničarstva.

Literatura

Abbot, Andrew. The system of the professionals : an essay on the division of expert labour. Chicago : University of Chicago Press, 1988.

Ball, Heather. Core competencies in the library profession : selected writings. 2004.

Baruchson-Arbib, Shifra; Bronstein, Jenny. A view to the future of the library and information science profession : a Delphi study. // *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 53, 5(2002), 397-408.

Brine, Alan; Feather, John. Supporting the development of skills for information professionals. // *Education for Information* 20, (2002), 253-262.

Budd, John M. Self-examination : the present and future of librarianship. Connecticut ; London : Libraries Unlimited, 2007.

Butler, Pierce. Librarianship as a profession. // *The Library Quarterly* 21 (October 1951), 235-247.

Buttlar, Lois; Du Mont, Rosemary. Library and information science competencies revisited. // *Journal of Education for Library and Information Science* 37, 1(1996), 44-62.

Calzonetti, Jo Ann; Crook, Linda. The 2007 STS continuing education survey : continuing education needs of science/technology librarians. *Issues in science and technology librarianship*, Spring 2009. [citirano: 2009-08-02]. Dostupno na: <http://www.istl.org/09-spring/sts.html>

Chan, Dona C. Core competencies and performance management in Canadian public libraries. // *Library Management* 27, 3(2006), 144-153.

Cronin, Blaise. Educational pluralism for a diversifying profession. // *Education for Information* 25(2007), 51-56.

Dewey, Melvil. The profession. // *Library Journal* 114, (June 15, 1989), 5. Reprinted from *American Library Journal* 1(1876).

Durrance, J.C.; Pettigrew, K. KALIPER : a look at library and information science education at the turn of the new century. *Bowker Annual*, 1999. Str. 266-281.

Durrance, Joan. A changing profession and its education. 2009. [citirano: 2009-08-02]. Dostupno na: <http://michigan.educommons.net/school-of-information/professional-practice-in-libraries/lectures-1/SI643-W09-Week2.ppt>

Farmer, Jane; Campbell, Fiona. Information professionals, CPD and transferable skills. // *Library Management* 18, 3(1997), 129-134.

Gorman, G. E; Corbitt, B. J. Core competencies in information management education. // *New Library World* 103(2002), 436-445.

Gorman, M. What ails library education? // *Journal of Academic Librarianship* 30(2004), 99-101.

Griffiths, J.-M. Why the web is not a library. // *FID Review* 1, 1(1999), 13-20.

Hjorland, Birger. Arguments for 'the bibliographical paradigm'. Some thoughts inspired by the new English edition of the UDC. // *Information Research*, 12, 4(2007). [citirano: 2009-08-25]. Dostupno na: <http://informationr.net/ir/12-4/colis/colis06.html>

Van House, Nancy; Sutton, A. Stuart. The panda syndrome : an ecology of LIS education. // *Journal of Education for Library and Information Science* 37, 2(1996), 131-147.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), Guidelines for professional library/information educational programs. 2000. [citirano: 2009-08-17]. Dostupno na: <http://www.ifla.org/VII/s23/bulletin/guidelines.htm>

LIMES project. [citirano: 2009-08-06]. Dostupno na: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/limes/CONTENT/index.htm>

Line, B. Maurice. Libraries and information services in 25 years' time : a British perspective. In: *Libraries and the future : essays on the library in the twenty-first century* / editor F. W. Lancaster. New York : Haworth Press, 1993. Str. 73-83.

Maack, Mary N. Toward a new model of the information professions : embracing empowerment. // *Journal of Education for Library and Information Science* 38, 4(1997), 283-302.

Marouf, Laila; Rehman, ur Sajjad. New directions for information education : perspectives of the stakeholders. // *Education for Information* 25, (2007), 195-209.

Mi, J.; Nesta, F. Marketing library services to the net generation. // *Library Management* 27, 6/7(2006), 411-422.

Prahalad, C.K; Hamel, G. The core competence of the corporation. // *Harvard Business Review* 68, 3(1990), 79-92.

Raju, J. The 'core' in library and/or information science education and training. // *Education for Information* 21, (2003), 229-242.

Reeves, William Joseph. Librarians as professionals : the occupation's impact on library work arrangements. Toronto : LexingtonBooks, 1980.

Saračević, T. The complex process of a total curriculum revision in information and library science : a case study. // *Education for Information* 1(1983), 309-334.

Saračević, T. Closing of library schools in North America : what role accreditation? // *Libri* 44, 3(1994), 190-200.

Shera, H. Jesse. The foundation of education for librarianship. New York : Becker and Hayes, 1972.

Sloan, B. Changes in LIS education : annotated bibliography. 2004. [citirano: 2009-08-03]. Dostupno na: <http://web.archive.org/web/20070221200900/people.lis.uiuc.edu/~b-sloan/edbib.html>

Spackman, Elizabeth et al. The 2005 continuing education survey : what science librarians want to know. 2006. [citirano: 2009-08-03]. Dostupno na: <http://www.istl.org/06-fall/sts.html>

Tammaro, Anna Maria; Weech, Terry L. International guidelines for equivalency and reciprocity of qualifications for LIS professionals, 2008. Dostupno na: http://ifla.queenslibrary.org/VII/s23/projects/equivalency-project-report_final.pdf

Vizek Vidović, Vlasta. Ishodi učenja u obrazovanju učitelja i nastavnika : konceptualni okvir. Zagreb. 2008. [citirano: 2009-08-03]. Dostupno na: <http://domus.srce.hr/iuoun/images/iuoun%20okvir%20za%20svezaiu%201108.pdf>

Vizek Vidović, Vlasta. Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu ; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2009.

White, Herbert S. The future of library and information science education. // Journal of Education for Library and Information Science 26(1986), 174-181.

Žganec, N. Etika pomažućih profesija : primjer socijalnog rada. // Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada 6(1999), 17-21.

Zahvala

Istraživanje je financijski pomogla Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske u okviru projekta "Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost".

Kompetencijska matrica

Dijana Machala
Tatjana Nebesny
Aleksandra Horvat

Kompetencijska matrica

Kompetencijska matrica mjerljivih ishoda učenja referentni je okvir koji omogućuje transparentnost kompetencijskih razina znanja usvojenih tijekom svih oblika učenja (formalnih, neformalnih i informalnih), poduzetih tijekom profesionalne karijere, a nakon stjecanja visokoškolske diplome. Cilj kompetencijske matrice za programe trajne izobrazbe knjižničara jest da bude vodič knjižničarima u izradi osobnog plana trajne izobrazbe i profesionalne karijere.

Kompetencijska matrica predloženi je standard kvalitete za programe trajne izobrazbe knjižničara, i kao takav podložan stalnom inoviranju. Razvijanje matrice nužan je preduvjet osiguranja trajnog napretka knjižničarskih kompetencija i njihovog usklađivanja s potrebama društva. Prednost primjene kompetencijske matrice jest u omogućivanju sustavnog, standardiziranog, transparentnog i vrlo razumljivog evidentiranja i demonstriranja profesionalnih knjižničarskih kompetencija.

Prijedlog kompetencijske matrice za programe trajne izobrazbe knjižničara izrađen je na rezultatima istraživanja o knjižničarskim kompetencijama i trajnoj izobrazbi knjižničara u Republici Hrvatskoj iz perspektive dionika na tržištu rada (poslodavaca i knjižničara) i analize silabusa nacionalnog programa izobrazbe knjižničara.

Perspektiva cjeloživotnoga učenja

Matrica se uklapa u strategiju cjeloživotnoga učenja knjižničara radi ostvarivanja osobnih i društvenih ciljeva kao i za ostvarivanje ciljeva vezanih uz zaposlenje. Kompetencijska matrica poveznica je prema svakom

budućem međunarodnom standardu kvalitete obrazovanja i usavršavanja knjižničara utemeljenog na ishodima učenja, kao što predlaže IFLA (Tammaro&Weech, 2008). Kompetencijska matrica izražava europsku perspektivu u odnosu na dokument Europskog kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno obrazovanje¹ (2009). Kompetencijska matrica u skladu je s većinom knjižničnih standarda u primjeni.

Model kompetencijske matrice učinjen je po uzoru na slične standarde koji su u primjeni u svijetu, kao na primjer u Chartered Institut for Library and Information Professionals (CILIP) u Velikoj Britaniji te u nekim drugim profesijama (medicini, pravu, sestrinstvu² i sl.).

Namjena kompetencijske matrice

Primjena kompetencijske matrice preporučuje se prilikom:

- izrade plana profesionalnog usavršavanja knjižničara
- izrade profesionalnog portfolija s ciljem evidentiranja i vrednovanja prethodno usvojenih znanja
- planiranja programa izobrazbe knjižničara
- vrednovanja programa izobrazbe u nacionalnom i europskom kontekstu
- vrednovanja i priznavanja prethodno usvojenih znanja s ciljem transparentnosti kompetencija
- postupaka licenciranja i obnavljanja licencija za knjižničare.

Matrica omogućuje knjižničarima sustavno, standardizirano i lako razumljivo održavanje kompetencija potrebnih za uspješan rad u svim vrstama knjižnica kao i za osobni razvoj. Kompetencijska matrica prati i razvija se usporedo s razvojem knjižničarske profesije u praktičnom i teorijskom okviru, novim informacijskim i komunikacijskim tehnologijama te ostalim stručno-znanstvenim područjima (pedagogija, metodika, upravljanje, komunikologija i dr.), a od značajnog interesa za razvoj knjižničnih usluga. Kompetencijska matrica služi knjižničarima za bilježenje, evidentiranje i dokazivanje razina usvojenosti stručnih, generičkih i ključnih kompetencija prilikom razvijanja profesionalnog portfolija. Profesionalni portfolio, bilo u tiskanom bilo u elektroničkom obliku, knjižničarima

¹ European Qualifications Framework for Lifelong learning. 2008. [citirano: 2009-09-03]. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf

² Australian Nursing & Midwifery Council. Continuing competence framework. 2009. [citirano: 2009-08-20]. Dostupno na: http://www.anmc.org.au/userfiles/file/research_and_policy/continuing_competencies/Continuing%20Competence%20Framework%20-%20Jan%202009%20Final%20Doc%20for%20web.pdf

omogućuje izradu osobnih planova profesionalnog usavršavanja, samovrednovanje kompetencija u odnosu na kompetencijsku matricu te planiranje razvijanja kompetencija viših razina, refleksiju o iskustvima učenja (formalnih, neformalnih i informalnih), razvijanje osobnih profila radi profesionalne i društvene afirmacije. Primjena portfolija korak je prema vrednovanju i priznavanju svih onih znanja, vještina i sposobnosti koje knjižničari usvajaju formalnim i neformalnim obrazovanjem kao i informalnim učenjem tijekom cijele karijere.

Kompetencijska matrica može poslužiti knjižnicama prilikom planiranja razvoja ljudskih potencijala, razvoja knjižničnih službi i usluga, a s ciljem osiguravanja kvalitete.

Kompetencijska matrica vodič je za planiranje i provedbu programa izobrazbe svim nositeljima i kreatorima izobrazbe knjižničara. Kompetencije koje izražava matrica nastavljaju se na kompetencije koje se usvajaju na sveučilišnim studijima iz područja knjižničnih znanosti, a usklađuju se s potrebama tržišta rada i zahtjevima društva.

Kompetencijska matrica utemeljena na ishodima učenja referentni je okvir koji omogućuje transparentnost kompetencija neovisno o načinu njihova stjecanja.

Obuhvat kompetencijske matrice

Matrica iskazuje kompetencije izražene u očekivanim ishodima učenja. Kompetencijska matrica osigurava kongruentnost i koherentnost na razini pojedinačnih programa izobrazbe. Kompetencije se usvajaju postupno, od jednostavnijih k složenijim razinama upotrebe znanja i vještina. Na taj način osigurava se progresivnost programa kao i primjerenost programa trajne izobrazbe za sve knjižničare, od pripravničkog do savjetničkog stupnja.

Ishodi učenja pisani su u tri hijerarhijske razine složenosti kompetencija:

1. razina prepoznavanja i prihvaćanja znanja, izraženo upotrebom aktivnih glagola kao što su: *prepoznaje, razumije, opisuje, imenuje, navodi, zapamti ...*

2. razina razumijevanja, spremnosti, odgovora na znanje, izraženo upotrebom aktivnih glagola kao što su: *klasificira, opisuje, izdvaja, objašnjava, sažima, primjenjuje, demonstrira, upotrebljava, ilustrira, rješava ...*

3. razina vrednovanja, sinteze, stvaranja, integriranja znanja, izraženo upotrebom aktivnih glagola kao što su: *utvrđuje, vrednuje, prosuđuje, zaključuje, planira, kreira, konstruira, uređuje ...*

Unutar matrice ishodi učenja grupirani su prema razinama usvojenosti znanja:

1. razina naučenog znanja (**N**)
2. razina utvrđenog znanja (**U**)
3. razina primjene, odnosno integriranog znanja (**P**)

U programima trajne izobrazbe podjednako se nalaze sadržaji kojima se usvajaju (**N**) nova znanja i/ili postupci, zatim sadržaji kojima se utvrđuju, osvježuju prethodno usvojena znanja (**U**) te naposljetku sadržaji visoke specijalizacije, primjene (**P**) znanja u praksi.

Prijedlog strukture kompetencijske matrice za programe izobrazbe knjižničara

Predložena struktura kompetencijske matrice za programe izobrazbe knjižničara učinjena je na radionicama u okviru projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara”. Polaznici radionice, odnosno predavači Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara, definirali su ishode učenja na razini radionica koje vode. Zajednički rad pokušali smo strukturirati prema danostima obuhvata kompetencijske matrice.

Kompetencije	Hijerarhijska razina složenosti kompetencija	Razina usvojenosti znanja
A. ZNANJE³ Znanja i vještine koje se primjenjuju nad knjižničnom/baštinskom građom radi njezine identifikacije, omogućivanja pristupa i dugoročne zaštite.		
A.1. Znanje izrade, vrednovanja i upravljanja formalnim opisom za sve pojavne oblike građe		
1. Prepoznaje, opisuje, navodi pravila za izradu formalnog opisa.		1. znanje je naučeno (N)
2. Klasificira, izdvaja, objašnjava postupak izrade formalnog opisa građe. Primjenjuje pravila za izradu i upravljanje formalnim opisom građe.		2. znanje je utvrđeno (U)
3. Prosuđuje o primjeni sustava za upravljanje formalnim opisom građe. Razvija standarde za izradu formalnih opisa građe.		3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
A.2. Znanje sadržajne obrade		
1. Opisuje i razumije primjenu sustava za sadržajnu obradu.		1. znanje je naučeno (N)
2. Izrađuje sadržajni opis temeljem predmetnog sustava u primjeni. Koristi se sustavima za sadržajno označivanje. Primjenjuje pravila predmetnog sustava u primjeni.		2. znanje je utvrđeno (U)
3. Razvija predmetni sustav, indeksne jezike i sl.		3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)

Kompetencijska matrica

<p>A.3. Znanje primjene i izrade bibliografskih pomagala i alata</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepoznaje i razumije upotrebu bibliografskih pomagala i alata. 2. Učinkovito upotrebljava bibliografska pomagala i alate. 3. Uređuje bibliografska kazala, bibliografije i sl. Razvija sustave za pretraživanje informacija. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>B. ZBIRKE/PRISTUP Znanja i vještine nabave, okupljanja, organiziranja, upravljanja i korištenja zbirki. Zbirke omogućuju pristup organiziranim jedinicama građe baštinskih ustanova kao i udaljenih izvora.</p>	
<p>B.1. Znanje organizacije i upravljanja zbirnama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepoznaje načela organizacije i upravljanja zbirnama. 2. Opisuje načela organizacije zbirki. Rješava pitanja organizacije zbirki. 3. Vrednuje primjenu sustava za organizaciju zbirki. Razvija pravila za primjenu sustava za upravljanje i organizaciju zbirki. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>B.2. Znanja i vještine stvaranja digitalnih zbirki (upravljanja elektroničkim izvorima, procesima digitalizacije građe)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepoznaje načela organizacije i upravljanja digitalnim zbirnama 2. Upotrebljava digitalne zbirke. Demonstrira organizaciju digitalne zbirke. 3. Planira razvoj i uređuje digitalne zbirke. Izrađuje standarde, pravilnike o postupanju s digitalnim zbirnama. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>C. KORISNICI Znanja, vještine i sposobnosti komuniciranja znanja nužnih za učinkovito korištenje zbirki a prema prepoznatim potrebama korisnika.</p>	
<p>C.1. Znanja organizacije i pružanja usluga za korisnike</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepoznaje, prihvaća i razumije informacijske potrebe korisnika. 2. Izdvaja alate i metode za učinkovito pružanje usluga za korisnike. Primjenjuje alate i metode organizacije i pružanja usluga za korisnike. Učinkovito rješava informacijske upite. 3. Planira buduće potrebe korisnika. Uređuje nove usluge, integrira nova saznanja i izvore u službe i usluge za korisnike. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)

³ Znanje se, kako je definirano u CILIP-ovu Korpusu stručnih znanja, odnosi na "zajednička vjerovanja i razumijevanja pojedinaca (osobna memorija) i društva kao cjeline (kolektivna memorija)". Vidi Prilog C

<p>C.2. Edukacija korisnika/poticanje informacijske pismenosti</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepoznaje važnost edukacije korisnika o načinima korištenja, organizacije i upotrebe znanja i informacija. 2. Izdvaja alate i metode za učinkovitu edukaciju korisnika o načinima korištenja i upotrebe znanja i informacija. 3. Planira, organizira i provodi edukaciju korisnika. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>D. TEHNOLOŠKA ZNANJA Tehnološka znanja u primjeni nad građom baštinskih ustanova (produkcija, kolanje, upotreba i čuvanje).</p>	
<p>D.1. Znanja i vještine tehnologije procesa produkcije i kolanja knjižne i ostale vrste građe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepoznaje proces izrade knjige i ostalih medija za prijenos znanja. 2. Sudjeluje u procesu izrade knjige i/ili ostalih medija za prijenos znanja. 3. Utvrđuje pravila i postupke primjene novih tehnologija u procesima izrade knjige i/ili ostalih medija za prijenos znanja. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>D.2. Znanja i vještine tehnologije zaštite i pohrane građe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepoznaje postupke zaštite građe. 2. Opisuje metode pohrane građe. Rješava pitanja pohrane i zaštite građe. 3. Utvrđuje metode zaštite građe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>D.3. Primijenjena informatička znanja u knjižničarstvu i srodnim baštinskim ustanovama</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pokazuje razumijevanje primjene informatičkog znanja u području knjižničarstva i srodnih baštinskih struka. 2. Primjenjuje informatička znanja u području knjižničarstva. 3. Integrira nove informatičke tehnologije u okviru knjižničnih usluga i službi. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>E. TEMELJI STRUKE</p>	
<p>E.1. Povijest medija, knjižnica i baštinskih ustanova</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zna činjenice vezane uz povijesti knjige i srodnih medija. 2. Utvrđuje zakonitosti vrsta knjižnica, specifičnosti njihovog poslovanja. 3. Utvrđuje činjenice i otkriva nova saznanja vezana uz povijest razvoja medija i baštinskih ustanova. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)

Kompetencijska matrica



<p>E.2. Teorija znanosti</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pokazuje teorijsko znanje struke baštinskih ustanova. 2. Izdvaja teorijske škole. 3. Pridonosi razvoju teorije znanosti baštinskih ustanova. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>E.3. Pravna i etička pitanja</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pokazuje znanje pravnih i etičkih okvira djelovanja struke i ustanova. 2. Primjenjuje i potiče primjenu etičkih standarda struke. 3. Pridonosi razvoju etičkih standarda, pravilnika, i sl. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>E.4. Istraživanje i razvoj</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primjenjuje istraživačke metode, izrađuje scientometrijske analize. 2. Usavršuje znanja o istraživačkim metodama. 3. Provodi istraživanja, izrađuje pravilnike, priručnike i sl. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. znanje je naučeno (N) 2. znanje je utvrđeno (U) 3. znanje je primijenjeno/integrirano u primjeni (P)
<p>F. POSLOVNE VJEŠTINE</p> <p>F.1. Vještine upravljanja radnim procesima, ljudskim i drugim resursima</p> <p>F.2. Vještine marketinga</p> <p>F.3. Vještine i metode javnog zagovaranja</p> <p>F.4. Znanja primjene sustava kvalitete</p> <p>F.5. Vještine suradnje među institucijama i partnerima</p>	
<p>G. GENERIČKE I OPĆE KOMPETENCIJE</p> <p>G.1. Vještine koje se odnose na ljude (komunikacija, timski rad, uslužne vještine)</p> <p>G.2. Upotreba računalne tehnologije</p> <p>G.3. Konceptualne vještine (prikupljanje i organiziranje podataka, rješavanje problema, učiti kako se uči, inovativno, kreativno i sustavsko razmišljanje)</p> <p>G.4. Osobne vještine (odgovornost, fleksibilnost, upravljanje vremenom, samoprocjena)</p> <p>G.5. Poduzetničke vještine (inovativnost, motivacija)</p> <p>G.6. Socijalne vještine/stavovi (građanska angažiranost, socijalna odgovornost)</p>	

Literatura



Australian Nursing & Midwifery Council. Continuing competence framework. 2009. [citirano: 2009-08-20]. Dostupno na: http://www.anmc.org.au/userfiles/file/research_and_policy/continuing_competencies/Continuing%20Competence%20Framework%20-%20Jan%202009%20Final%20Doc%20for%20web.pdf

European Qualifications Framework for Lifelong learning. 2008. [citirano: 2009-09-03]. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf

Tamaro, Anna Maria; Weech, Terry L. International guidelines for equivalency and reciprocity of qualifications for LIS professionals. IFLA Division VII, Education and Training Section. 2008. [citirano: 2009-09-03]. Dostupno na: http://archive.ifla.org/VII/s23/projects/equivalency-project-report_final.pdf



III. VREDNOVANJE I PRIZNAVANJE NEFORMALNIH OBLIKA UČENJA KNJIŽNIČARA





Lifelong learning of librarians – learning outcomes and flexibility. **Portfolio building**¹

Marion Huckle, CILIP

A portfolio is ‘ simply a collection of documents relating to a learner’s progress, development and achievement’

Beetham, 2005

What is a portfolio?

How many people have experience of portfolios either as candidates or assessors?

Will not drill down into the differences between portfolios and e-portfolios ahead of the afternoon presentation but much of what we discuss can be applied to e-portfolios as well as document based portfolios.

I am drawing on my experiences in the UK but I hope they will also sound familiar to you.

¹ Materijali s II. radionice o vrednovanju i priznavanju neformalnih oblika učenja knjižničara, održane u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, 19. lipnja 2009. URL: <http://www.nsk.hr/cuk> (20.09.2009.)

Portfolios reflect the move from a pupil-teacher relationship to learning as a partnership: learning is a shared two-way responsibility.

Portfolios reflect the changing nature of teaching and learning as modes of learning become less formal
Cross-disciplinary learning experiences are particularly suited to the use of portfolios in preference to traditional recording and evaluation tools
Students use Web2 technologies : learning is increasingly 'any time, anywhere'

Why use portfolios to record and assess learning?

In LIS there is considerable convergence between librarianship, computing and media both in the academy and in practice.

Students are harnessing Web2 technologies e.g. Twitter and Facebook so that learning can literally take place at any time and in any place.

1 Personal (working) portfolios gathered over time containing evidence from a range of activities. Private to you

and

2 Public (progress) portfolios: evidence (documents) that show you meet the assessment criteria for a specific award

Types of portfolio

Personal: repository for material gathered over a number of years, containing reflections on a range of activities and experiences. It is private to you and you do not have to share it with anybody.

Public: a selection of documents that demonstrate that an individual has satisfied specific assessment criteria (or learning outcomes) for a particular award. In a public portfolio it is essential to be clear about the purpose or goal you wish to achieve and match your portfolio to that goal.

Good portfolios should be:

- Flexible
- Adaptable
- Kept up-to-date
- Focus on outcomes i.e. what you have learnt, not what you have done
- Encourage personal professional judgement (reflection)

Characteristics of a portfolio

Flexible – they are a way of gathering and presenting evidence in a variety of formats.

Adaptable – can be adapted to suit changing work and personal experiences (ideal for lifelong learning)

Current – they need to be kept up-to-date to be effective. They can have historical content but unlike an old academic qualification they should demonstrate your knowledge and understanding today.

Focus on outcomes – they should reflect how you have developed your knowledge, skills and understanding through the learning process and not just be a record of what you have done.

Encourage personal professional judgement – By making sense of diverse experiences and reflecting on your learning you demonstrate your professionalism.

Practical exercise 1

What do you think should go into your portfolio?

Let's spend a few minutes making suggestions about the types of material you might want to include in a portfolio ...

What goes in a portfolio... 1?

Here are some of my ideas ...

<i>Curriculum vitae</i>	<i>Job description</i>
<i>Personal training plan</i>	<i>Photographs</i>
<i>Organisational chart</i>	<i>Web links</i>
<i>Blogs</i>	<i>Books and articles</i>
<i>Databases</i>	<i>Project brief</i>
<i>Library plans</i>	<i>Certificates</i>

In other words ... anything that meets the criteria (or learning outcomes) in the most appropriate format

What goes into a portfolio... 2?

Getting started can seem difficult but just take it a step at a time.

Get into the habit of keeping everything – you don't want to discard something you later realise could make an important contribution to your portfolio.

You can use a shoe box, a drawer in a filing cabinet or a very basic e-portfolio system that is compatible with other systems and software.

There are two golden rules:

1 Keep records and keep everything

...and

2 Keep it simple

"A journey of 1000 miles starts with a single step"

Capture – we have already talked about that!

Storage – we've mentioned that!

Selection = retrieval!

Organisation – indexing! (to suit the purpose or goals)

Reflection – don't leave the assessor wondering what you have learnt

Presentation - make it easy to follow and assess

These descriptions of assembling a portfolio use terms that very familiar in library and information work:

- Capture
- Storage
- Selection
- Organisation
- Reflection
- Presentation

Stages in portfolio construction

Ask participants to call out learning experiences (not necessarily, what they learnt) – mark on flip chart as stars.

Can you categorise the learning experiences e.g. professional skills, technical skills etc. This can help you plan the structure for your portfolio.

Practical exercise 2 'The Lifeline Exercise'

On a piece of paper draw a line to represent the last few years of your career (max. 5 years)
On the line mark the points where you had important learning experiences (good and not so good): describe the experience for yourself
Think about what documentary evidence you have for the learning that took place
Test the evidence – does it demonstrate learning or action?
Are there any gaps?

Getting started

A structure approach.

Build an index (the lifeline) using the headings in the template.

Identify the learning points (those Eureka moments).

Describe the experience.

Look for the proof.

Where do I still need to develop: how am I going to do it?

Use the Body of Professional Knowledge and other tools to help identify gaps (development needs!)

Dealing with gaps in evidence and experience

- Gaps are not a problem, they help you prepare your Personal Development Plan
- You can use personal reflective writing as well as original materials
- You can include collaborative work but you must acknowledge shared ownership

Mind the gap!

Don't be too concerned about gaps – we all have very different opportunities during our careers.

It is important to show you know that there are gaps in your learning and have a plan to address the gaps.

Practical exercise 3

What do you think are the advantages and disadvantages of portfolios compared to more traditional methods of evaluation and assessment?

Advantages and disadvantages of portfolios for candidates... 1

Thinking about gaps in evidence and experience demonstrate your professionalism.

Advantages	Disadvantages
<i>Gather information from many activities and experiences</i>	<i>Can be bulky</i>
<i>Used for a number of purposes</i>	<i>More time required to assess</i>
<i>Address the limitations of more traditional assessment techniques</i>	<i>May be seen as less objective than qualitative testing and grading methods</i>
<i>Encourage reflection</i>	<i>Requires sustained effort</i>
<i>Demonstrate current achievements</i>	<i>Possible plagiarism</i>
<i>Work is evenly spread throughout a course or period of assessment</i>	<i>ICT may not be available</i>
<i>Personal</i>	
<i>Use technology</i>	

Here are some of my ideas ...

Assessors will evaluate your portfolio against the criteria – they should not compare it to any other portfolio when determining grade or level.

- Portfolios are a very flexible and adaptable way of presenting yourself for evaluation and assessment
- Get in the habit of gathering evidence
- Understand the assessment criteria/learning outcomes
- Keep your portfolio up-to-date – it is an ideal tool for lifelong learning

To sum up ...

In general:

- For gathering and presenting evidence
- To aid evaluation and reflection and to provide an explanation:

for appraisal, career change ...

- For qualifications:
 - Demonstrate professional judgement
 - Bridge the gap between the criteria and your own experience
 - Bring together related experiences from a variety of experiences

Look at examples on the CILIP web site:

**CILIP Qualifications &
Professional Development
Department**

Email: quals@cilip.org.uk

Happy to help ...

Lifelong learning of librarians – learning outcomes and flexibility. **Reflection and evaluation**¹

Marion Huckle, CILIP

This morning we talked about the importance of reflection as an feature of a portfolio so that the portfolio tells the story not only of ‘what’ you have done but ‘why’ you did something and ‘what’ you learned as a result.

I’d like to go start this afternoon by discussing reflection a little more because it is so important in the context of measuring an evaluating portfolios: you need to know what reflection is in order to assess it effectively!

“Reflection lies somewhere around the notion of learning and thinking. We reflect in order to learn something, or we learn as a result of reflecting”

“Reflective writing is the expression on paper/screen of the outcomes from reflection”

(*Jenny Moon* -
<http://services.exeter.ac.uk/cas/employability/students/reflective.htm>)

What is reflection?

¹ Materijali s II. radionice o vrednovanju i priznavanju neformalnih oblika učenja knjižničara, održane u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, 19. lipnja 2009. URL: <http://www.nsk.hr/cuk> (20.09.2009.)

What is Reflective Writing?

- We will start from what reflective writing is not. It is not:
- conveyance of information, instruction or argument in a report, essay or ‘recipe’;
 - straight-forward description, though there may be descriptive elements;
 - a straight-forward decision e.g. about whether something is right or wrong, good

Questions to facilitate reflection

Out of the description, what is the issue / are the issues that could be addressed in reflective writing? These issues can be raised within the description or separately. They are like bits of Velcro to which you can attach the reflective writing.

Is there anything else you need to consider at the moment in terms of the context?

What is the nature of the significance of this issue to you (and why)?

Some questions to ask yourself when assessing reflection

- Have I explained why I did something?
- Am I asking questions and answering them?
- What did I learn?
- Have I put into practice what I learnt?
- What will I do differently as a result?

Practising reflection

It is often useful to ask yourself a few questions to help you get into the habit of reflective writing, such as:

How do you feel about the event or learning experience that you are writing about?

Was it good / bad – and what are the implications?

What do you need to do to improve the situation in future?

What other information do you need (ideas, knowledge, opinion etc)?

Are there previous instances of this event, issue arising that will help you to think more/ differently about it?

Are there others, or the views of others who are relevant to this matter – and in what way?

Reflective writing exercise

Think about a recent experience that you think was a helpful learning experience. Select an example from a work situation if possible

Firstly, working on your own complete columns 1 and 2. Then, discuss the event with your partner. They will use the questions on the sheet provided to help you reflect on the experience. Now fill in column 3.

Finally, change around and discuss your partner's learning experience, using the same questions, so that they can complete the exercise.

Reflective writing exercise

It can be quite a big shift to move from traditional task orientated evaluation to evaluation based on reflection.

Here are some questions that can help you measure whether you, or your students, have been reflective.

Make sure you have not been descriptive, not 'I did' but 'I did this because ...

Some key principles of assessment

'Assessment' describes any process that measures an individual's knowledge, understanding and skills against standards that are set and maintained at the level appropriate for an award or qualification

The fundamental premise when assessing portfolios is that they measure the achievement of (learning) outcomes rather than years of study

Assessing and measuring portfolios

For this exercise you will first work alone and then with a partner.

When you have finished writing compare what you wrote in column 2 with what you wrote in column 3 – what differences do you see?

How do you know that you have been reflective? What words or phrases have you noticed that demonstrate reflection rather than describing? Time allowed 20 – 30 minutes.

“Credit is a quantified means of expressing the volume of learning based on the achievement of learning outcomes and their associated workload” (ECTS)

A learning outcome is the development of knowledge and understanding, an intellectual skill or a practical skill

Credit (the measure outcomes) is composed of three elements: the number of credits, the level of credit and the credit value

A credit system should encompass both academic and vocational learning and should allow users compare learning outcomes.

Learning outcomes and credit

For assessment to be fair and accurate institutions must match assessment techniques to the learning outcomes.

Portfolios are a reflective record of learning and achievement: they reflect learning (outputs) rather than inputs and are an effective way of recording and measuring achievement throughout a career – Lifelong Learning).

They are becoming increasingly widespread in education as a way to measure progress as they reflect the process of learning as it has occurred whereas examinations (for example) reflect only what a student can remember at a particular moment in time. However, they do pose challenges for assessors.

The fundamental premise when assessing portfolios is that they measure the achievement of (learning) outcomes rather than years of study.

What do you think the challenges of portfolio as an assessment tool?

What are the benefits of portfolios as an assessment tool?

Assessing portfolios: challenges and opportunities for assessors

I am sure many of you are more directly involved with writing learning outcomes and assessing credit but I hope the following brief summary of learning outcomes and credit will be helpful as we think about the evaluation of portfolios.

In order to evaluate we have to define what a student can achieve on completion of each module or period of learning – each module or period of learning has to have clearly stated learning outcomes.

The number of credits reflects the amount of learning. Normally this is expressed as the amount of time devoted to learning (10 hours= 1 credit).

The level of credit reflects the relative intellectual challenge – is the award at intermediate or higher level (applies to academic and professional qualifications).

And the credit value is calculated by multiplying the number by the level.

This way of determining credit could create a problem when it comes to portfolios which may not be based on traditional programmes of study and are thus far more difficult to quantify. But we also said that the fundamental premise when assessing portfolios is that they measure the achievement of (learning) outcomes rather than years of study – so it should not actually be too difficult to assess portfolios as long as the learning outcomes have been agreed.

CILIP is currently struggling to convince a UK credit agency about this very issue – two of CILIP’s professional qualifications MCLIP and FCLIP have been assessed by the Open University and Masters level credit has been agreed (30 and 75). However, a paraprofessional award is currently being assessed by another body and that has been a difficult process because this credit rating body have no other experience of credit rating professional qualifications. If the application is successful it will be helpful to a number of other institutions.

In the UK we have realigned the Qualifications and Credit Framework to map to the Framework for Qualifications of the European Higher Education as an outcome of the Bologna Process.

QCF (FQEHEA) level descriptors that describe the achievement (learning outcomes) of a specific level can thus become a very useful tool for assessing portfolios that are outcome focussed.

- More complex and non-standard format can be time consuming for assessors to evaluate
- May be seen as less reliable or fair than more quantitative assessments such as examinations
- Because contents vary widely from student to student there may be bigger differences in performance: this can also challenge grades and grade boundaries
- Likely to be heavily dependent upon technology so assessment can only be carried out with appropriate equipment

Possible challenges ...

Think about the aspects of portfolios that we discussed this morning and also the topics we have talked about this afternoon – reflection, learning outcomes and credit...

5/10 minutes discussing in pairs and then feeding back.

Complex - It can take a lot longer to assess a collection of (e) documents than an exam script with all the answers set out in a neat order – so need clear guidelines about selecting evidence are vital. You may wish to ask all candidates to submit key documents such as a CV, or personal development plan along with other evidence. (e.g. difference between ACLIP and MCLIP).

Must help assessors become confident and competent.

QA – this can be overcome if the criteria (learning outcomes) are clearly expressed at the outset.

I think that these challenges can be overcome and should not be a reason for not introducing portfolios – as I hope I made clear this morning. I think the benefits outweigh the challenges.

Access to technology is improving all the time – indeed students can be at the other side of the world to assessors so this argument is becoming increasingly irrelevant.

- Portfolios counter the shortcomings of more traditional assessment mechanisms
- Students are recognised as individuals with unique characteristics and strengths
- Encompass a much broader range of teaching and learning
- Suitable for students with a wide range of abilities
- Gather evidence of learning over a sustained period
- Reliable indicator of competence
- Can transfer from academic to work environment – very adaptable to lifelong learning
- The structured approaches and tools used in e-portfolios in particular enables learners to link evidence from a wide range of resources – a deeper learning process

Some benefits of portfolio assessment

Examinations test memory not competence!

Each application is assessed against the appropriate assessment criteria

The criteria are progressive and Members can move through the CILIP Framework of Qualifications

The assessment forms look like this:

- ACLIP: <http://www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/136977A6-2D59-4841-BD05-227D7DA0AF72/0/ACLIPAssesssinglecatAP.doc>
- MCLIP: www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/9FB248B3-6579-4076-ACBE-65357CC45D88/0/MCLIPAssess0502.doc
- FCLIP: <http://www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/261FD9A3-704B-4DAF-9277-315AE99FEFC4/0/FA10106.doc>

Portfolio assessment by CILIP

CILIP uses portfolios as the assessment mode for all its qualifications from paraprofessional (technician) to Fellow.

Talk about how assessment is conducted.

Talk about move to e-portfolios as an assessment challenge.



A few useful resources

Here are just a few of the organisations that I consulted when preparing these sessions.

Although they have a UK focus much of the information and advice is applicable world-wide and in different organisations.



Happy to help ...

Nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara temeljen na ishodima učenja: prema priznavanju neformalnog obrazovanja knjižničara¹

Dijana Machala
Aleksandra Horvat

Uvod

U kontekstu paradigme cjeloživotnoga obrazovanja preispituju se i nanovo pozicioniraju uloge svih dionika obrazovanja i učenja. Potreba za vertikalnom i horizontalnom prohodnosti kvalifikacija i fleksibilnim školovanjem prilagođenim potrebama dinamiziranog tržišta rada i eksponencijalnog vremena u kojemu se živi, uvodi nove zahtjeve spram postojeće obrazovne politike. Obrazovanje utemeljeno na kompetencijama teži operacionalizirati znanja, vještine i sposobnosti u ekonomski mjerljive vrijednosti. Preuzimanjem aktivne uloge u procesu učenja, sudionici učenja prihvaćaju spremnost na trajno stjecanje kompetencija s ciljem trajne zapošljivosti, trajne radne osposobljenosti te društvene i osobne korisnosti.

U tržišnoj ekonomiji trajno zaposlenje postaje rijetkost, a većina će zaposlenika, želeći to ili ne, mijenjati poslove, ali i karijere nekoliko puta tijekom radnog vijeka. Zbog dinamičnih promjena na tržištu rada kao i ubrzanog razvoja tehnologija te izraženo kompetitivnog globalnog okruženja, stručnjaci su prisiljeni održavati razinu stručnih kompetencija i bilježiti postignuća usvojena svim oblicima učenja (formalnim programima, na radu, u slobodno vrijeme), za slučaj da kompetencije moraju transferirati ili upotrijebiti u okviru novih radnih zadataka ili okolina. Izvorište kompetentnosti po opsegu svog definiranja nalazi se u pojedincima, pa odgovornost za održavanje kompetencija prelazi s poslodavaca na zaposlenike pojedince.

¹ Rad je prezentiran i ponuđen za objavljivanje u zborniku IV. međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih, Šibenik, 28-31. svibnja 2009.

Stručnjaci preuzimaju aktivnu ulogu za osobno obrazovanje i izobrazbu, a sve je razvijenija svijest o potrebi planiranja i stjecanja stručnih i ključnih kompetencija tijekom cijelog života, neovisno o načinima ili oblicima učenja, a s ciljem daljnjeg vrednovanja i priznavanja stečenih znanja.

Znanja stečena profesionalnom inicijacijom u knjižnično-informacijskim znanostima sve brže zastarijevaju. Informacijska se revolucija odrazila na gotovo sve segmente života, a najveće se promjene uočavaju u područjima koja ovise o informacijama ili upravljaju njima, kao što su obrazovanje, knjižnično-informacijske znanosti, tehnološke znanosti i dr. Kurikulum formalnog visokoškolskog obrazovanja knjižnično-informacijskih stručnjaka u Republici Hrvatskoj kreće se dinamikom rekonstrukcije izazvane Bolonjskim procesom i tržišnom ekonomijom, ostavljajući za sobom sve više nejasnoća oko samih sadržaja, razina studija te postignutih ishoda.

Obrazovanje i trajna izobrazba knjižničara

Knjižnično-informacijski stručnjaci obrazuju se inicijalno u okviru visokoškolskog obrazovanja na nekoliko hrvatskih sveučilišta (Zagreb, Osijek i Zadar), a po ulasku u profesiju i nakon godinu dana rada u knjižnici razinu stručnosti knjižničari ovjeravaju polaganjem stručnog ispita. Daljnje formalno obrazovanje knjižničari ostvaruju na poslijediplomskim doktorskim studijima, a omogućeno je i napredovanje u viša stručna zvanja. Usporedo uz formiranje sustava visokoškolskog obrazovanja knjižničara vodilo se računa o nužnoj potrebi daljnje, trajne cjeloživotne nadogradnje inicijalno usvojenih znanja u području knjižničarstva, odnosno o organiziranju središnjeg sustava trajnog stručnog usavršavanja knjižničara (skupštine Hrvatskog bibliotekarskog društva 1987.² i 1996.³ godine). Preduvjet za ostvarivanje sustavnog pristupa trajnoj izobrazbi knjižničara u Hrvatskoj ostvaren je 2002. godine, kad je u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici osnovan Centar za stalno stručno usavršavanje knjižničara.

Centar provodi nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara u obliku jednodnevnih tečajeva, radionica ili predavanja. Godišnji program odobrava Programski odbor, koji čine predstavnici četiriju institucija osnivača Centra (Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, Odsjek za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Knjižnice grada Zagreba i Hrvatskoga knjižničarskog društva), a djelovanje Centra financijski podupire Ministarstvo kulture Republike Hrvatske. Cilj programa je osvježavanje i usavršavanje prethodno usvojenih znanja te usvajanje

² Vjesnik bibliotekara Hrvatske. 30, 1/4 (1987).

³ Vjesnik bibliotekara Hrvatske. 39, 1/2(1996).

novih knjižničarskih znanja. U programu se ne primjenjuje sustav provjere znanja, a po završetku programa polaznici dobivaju potvrdu o pohađanju programa izobrazbe. Dokument potvrde nije istovrijedan na razini cijele profesije. Naime, za knjižničare u osnovnoškolskim i srednjoškolskim knjižnicama u primjeni je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, koji propisuje licenciranje nastavnika i stručnih suradnika svake pete godine. Zakon nadalje propisuje da stručni suradnici, kao što su pedagozi i školski knjižničari, imaju pravo i obvezu trajno se stručno usavršavati. Pravo i obveza stručnog usavršavanja nije zakonski definirana za knjižničarsku profesiju u cjelini. S druge pak strane, stručna zvanja za knjižnične djelatnike definirana su unutar važećeg Zakona o knjižnicama. Jedan od kriterija za izbor u više stručno zvanje jest doprinos trajnoj izobrazbi knjižničara, međutim nije uspostavljen sustav bodovnog razreda za različite oblike izobrazbe kao niti propisan minimalan broj sati. Sudjelovanje knjižničara u trajnoj izobrazbi vođeno je većim dijelom intrinzičnom motivacijom, dok ekstrinzični faktor poticanja i reguliranja stručnog usavršavanja u području knjižničnih znanosti izostaje.

Program trajnog profesionalnog usavršavanja utemeljen na ishodima učenja

Iz ukratko priloženih okolnosti koje djeluju na profesionalni razvoj knjižničarske profesije danas u Hrvatskoj, pri realizaciji jednogodišnjeg razvojnog projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara”, pokrenutog radi uspostave fleksibilnog sustava cjeloživotnoga obrazovanja i izobrazbe knjižničara u Republici Hrvatskoj, mogao se primijeniti jedino pristup “odozdo prema gore”. Pristup je omogućio definiranje odlika samostalnih elemenata niže razine sustava koji se mogu višestruko upotrijebiti prilikom njihova mogućeg integriranja u konstrukt više razine, odnosno kohezivno kroz cijeli sustav obrazovanja i izobrazbe knjižničara. Redefiniranje opisanog nacionalnog programa izobrazbe knjižničara temeljilo se na podacima dobivenim istraživanjem mišljenja ravnatelja i voditelja knjižnica te diplomiranih knjižničara o kompetencijama i stanju trajne izobrazbe knjižničara u Republici Hrvatskoj. Istraživanjem se propitalo mišljenje o značajnosti stručnih i generičkih kompetencija za knjižničarsku profesiju te na razinu njihove usvojenosti tijekom studija. Primijenjena je metodologija upitnika *Tuning*,⁴

⁴ Projekt *Tuning* – Tuning Educational Structures in Europe, odnosno Uskladjivanje obrazovnih struktura u Europi projekt je na sveučilišnoj razini koji ima cilj pružiti opći pristup implementaciji Bolonjskog procesa na visokoškolskim ustanovama. Pristup *Tuning* sadrži metodologiju za (re)dizajniranje, razvoj, implementaciju i evaluaciju studijskih programa na razini svakog Bolonjskog ciklusa. Projekt je pokrenut 2000. godine s financijskom potporom Europske komisije (pojmovnik, *Tuning* 2006). Hrvatska se u projekt *Tuning* uključila 2003. godine u području obrazovanja.

koja omogućuje kvantificiranje važnosti područno-specifičnih i generičkih kompetencija. Anketnim istraživanjem učinjeno je apstrahiranje i pozicioniranje građevnih elemenata 'jezgre' knjižničarskog znanja iz perspektive dionika na tržištu rada (poslodavaca i knjižničara). Rezultati istraživanja poslužili su kao temelj za modeliranje platforme načinjene od referentnih točaka na područno-specifičnoj razini, kompetencijskog profila, na kojoj se svi programi, formalnog, neformalnog i informalnog učenja knjižničara, mogu međusobno komparirati i natjecati. Referentne točke izražene su u terminima ishoda učenja, odnosno kompetencija.

Ishodi učenja su operacionalizacija kompetencija pomoću aktivnosti koje se mogu opažati i mjeriti (pojmovnik Tuning, 2008). Ishodi učenja opisuju što se od učenika očekuje da zna, razumije i da može učiniti nakon uspješnog završetka procesa učenja. To su provjerljive izjave o tome što se od učenika koji su stekli određenu kvalifikaciju ili završili program ili njegove dijelove, očekuje da zna, razumije ili da može učiniti. Kao takvi, oni su poveznica između poučavanja, učenja i vrednovanja (ECTS Users' Guide, 2009).

U kontekstu programa neformalnog obrazovanja najbliža definicija ishoda učenja bila bi definicija Deborah Nusche (2008) prema kojoj se *ishodi učenja odnose na promjene kod pojedinca ili koristi koje slijede kao rezultat učenja. Te promjene ili koristi mogu se mjeriti pojmovima mogućnosti ili postignuća. Izdvojena definicija pojam ishoda ne veže se uz koncepte inherentne isključivo formalnom obrazovanju, već opsegom svoga definiranja zahvaća sve oblike učenja (formalno, neformalno i informalno). Rezultat svakog oblika učenja jest promjena, a učenje je proces stjecanja razmjerno trajnih promjena subjekta, a one su rezultat njegove psihičke aktivnosti. Naučena promjena subjekta omogućuje promjenu ponašanja u situacijama koje naučeno ponašanje zahtijevaju (Pastuović, 1999).*

Osobna, unutarnja motivacija za promjenom vodeće je načelo doživotnog obrazovanja knjižničara, kako smatra William A. Liebi (1997), koji navodi sljedeće oblike doživotnog obrazovanja knjižničara: praćenje stručne literature, prisustvovanje sastancima stručnih udruga, sudjelovanje na stručnim skupovima, seminarima, konferencijama, praćenje diskusijskih grupa, pisanje stručnih radova, izlaganja na stručnim skupovima, pripreme za ulogu predavača, mentora i sl. Roberts i Konn (1991) ukazuju na veliku terminološku nesređenost u području trajne izobrazbe knjižničara te se zalažu za upotrebu pojma trajnog profesionalnog usavršavanja. Definicija trajnog profesionalnog usavršavanja, kako ga vide Madden i Mitchell (1993), odnosi se na proces održavanja i usavršavanja znanja, vještina i kompetencija stručnjaka tijekom njihovih profesionalnih karijera, a sukladno planu koji

je formuliran u odnosu na potrebe samih stručnjaka, njihovih poslodavaca i društva. Watkins (1999), govoreći o novoj perspektivi trajnog profesionalnog usavršavanja u odnosu na tržišnu ekonomiju i paradigmu cjeloživotnoga učenja, zaključuje o četiri razvojne smjernice sustava trajnog profesionalnog usavršavanja. Sukladno postojećim praksama trajno usavršavanje kreće se prema:

- primjeni strukturiranog sustava trajnog profesionalnog usavršavanja,
- primjeni obveznog trajnog usavršavanja,
- utjecaju trajnog usavršavanja u planiranju karijere i
- primjeni novih načina mjerenja postignuća trajne izobrazbe.

Restrukturiranje nacionalnog programa trajne izobrazbe knjižničara kretat će se prema navedenim smjernicama, ali opsegom sukladno odlikama pojedinih segmenata programa. Nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara odlikuje se kurikulumskim elementima veće odnosno manje formalne vrijednosti. Naime, Colley, Hodgkinson i Malcolm (2002) govore u terminima jače ili manje izražene formalnosti i informalnosti programa učenja. Gotovo da i ne postoji program koji se može jednoznačno odrediti kao formalni, neformalni ili informalni. Sastavnice programa mogu nositi odlike veće ili manje formalnosti, odnosno veće ili manje informalnosti. U tom kontekstu sagledavamo karakteristike nacionalnog programa trajne izobrazbe knjižničara.

Silabus nacionalnog programa trajne izobrazbe knjižničara izražava ciljeve, sadržaje, preduvjete za pristupanje pojedinim radionicama, metode poučavanja, vrijeme trajanja te literaturu. Program se izvodi u obliku kraćih, jednodnevnih tečajeva. Dok silabus izražava određen stupanj 'kontekstualnosti' (Rogers, 2004), grupe polaznika u programu izrazito su informalne. Naime, nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara izvodi se iz unaprijed definiranoga godišnjeg programa koji se, ovisno o predznanju i strukturi polaznika, *ad hoc* zna prilagođivati. Kako pohađanje programa stručne izobrazbe nije zakonski obvezujuće, tako ni struktura polaznika u programu nije ujednačena. Polaznici biraju tečajeve prema osobnom interesu i motivaciji i na taj način formiraju grupe polaznika različitih predznanja, interesa i motivacije. Prema Colley, Hodgkinson i Malcolm (2002) možemo zaključiti da kurikulumski elementi nacionalnog programa izobrazbe knjižničara, kao što su ciljevi, sadržaji i metode poučavanja, izražavaju velik stupanj formalnosti, dok su polaznici i proces vrednovanja izraženi velikim stupnjem informalnosti. Ovakvo određenje nacionalnog programa trajne izobrazbe odrazit će se na primjenu ishoda učenja, kao novog elementa, kroz sve kurikulumske sastavnice, od

procesa kreiranja programa do vrednovanja stečenih znanja. Elementi načina utvrđivanja postignuća i evaluacije ishoda bit će prvi put uvedeni u silabus nacionalnog programa izobrazbe knjižničara.

Općenito vrijedi preporuka da se neformalni i informalni oblici obrazovanja ne bi trebali doslovno prevoditi u oblik formalnog obrazovanja (*Pojmovnik Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, 2008*). Primjena ishoda učenja u programu neformalnog obrazovanja nije s ciljem prevođenja neformalnog oblika u formalni oblik obrazovanja i izobrazbe, kao niti povećanje stupnja formalnosti u odnosu na postojeći kontekst neformalne izobrazbe knjižničara.

Izražen stupanj informalnosti u programu trajne izobrazbe knjižničara osigurava lakšu prilagodljivost programa potrebama tržišta rada, osiguranje je neposrednijeg usvajanja novih znanja, znanstvenih postignuća i teorija kao i usvajanja znanja veće primjenjive i transferne vrijednosti. Tržište danas ima sve manje vremena za obrazovanje *just in case*, a sve više cijeni programe *just in time*. Nova tržišna ekonomija umnogome je utjecala na to da se odgovornost za stjecanje i usavršavanje kompetencija prebaci s poslodavaca na same pojedince. U nestabilnoj tržišnoj okolini poslodavci sve više cijene generičke i ključne kompetencije svojih zaposlenika, kao što su komunikacijske i socijalne vještine, vještine pretraživanja i vrednovanja informacija, timski rad, samostalnost, kreativnost i inicijativa. Generičke kompetencije najslabije se usvajaju formalnim obrazovanjem, programi kojih se primarno koncentriraju oko jezgri stručnih znanja. Sve te promjene utječu na potrebu cjelovitog pristupa pri definiranju cjeloživotnoga obrazovanja i izobrazbe knjižničara u Hrvatskoj.

Tammaro (2005) naglašuje da bi u okviru cjeloživotnoga učenja jača integracija sustava vrednovanja između visokog obrazovanja i strukovnog usavršavanja i izobrazbe trebala rezultirati većom transparentnošću i razvidnošću usvojenih i vrednovanih znanja. Dajući pregled različitih praksi na međunarodnoj razini, a u području knjižničnih znanosti, Tammaro (2005) zaključuje da bi primjena ishoda učenja mogla pridonijeti lakšoj transparentnosti ne samo diploma već i prethodno usvojenih znanja, što će se odraziti i na veću međunarodnu mobilnost stručnjaka te prohodnost programa.

U smjeru kompetencijskog pristupa kreće i zaključak projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara”. Tržišno ekonomizirano obrazovanje i izobrazba sve brže odmiču od jasnih i čvrstih profesijskih okvira, dovodeći u pitanje samu jezgru znanja pojedinih profesija. *Sustav obrazovanja individualizira se u načinima studija. Studij na sveučilištu usmjeren je k*

pojedincu i njegovim sposobnostima za oblikovanje znanja. Razvija specifične kompetencije koje će moći dosegnuti tržišnu nišu. Unikatno obrazovanje nastaje pod prisilom nesigurnosti i nepredvidljivosti tržišta (Ličen, Šeliga, 2007). Situacija je još izraženija u profesijama koje nemaju postavljene ili ne razvijaju kompetencijske ili profesionalne profile.

Kompetencijski profil izražen u terminima ishoda učenja omogućuje uspostavu modela referentnog dokumenta koji služi kao orijentir za kreiranje studijskih programa, programa izobrazbe, anticipiranje razvoja samog kvalifikacijskog okvira. Uspostava kompetencijskog profila omogućuje transparentnost i sumjerljivost programa i kompetencija na vertikalnoj i horizontalnoj razini te je jamac uvođenju fleksibilnih putova ne samo obrazovanja već i planiranja profesionalne karijere. Osim prohodnosti programa i transparentnosti kompetencija, kompetencijski profil služi i pripadnicima profesija kao referentni dokument za planiranje obrazovanja i osobnog profesionalnog usavršavanja, za samoprocjenu postignutih kompetencijskih razina u odnosu na propisani standard.

Uspostavljanje i razvijanje kompetencijskog profila u djelokrugu je samih profesija, profesionalnih stručnih udruga. Kao što zaključuje Stoker (2000), primjena kompetencijskog profila u području knjižnično-informacijskih znanosti u Velikoj Britaniji - premda u nekim dijelovima svoga definiranja pojmovno preuska - jamac je provedbe vrednovanja i procjene kvalitete. Kompetencijski profil profesijama osigurava vlastiti integritet, efikasnu i pravovaljanu procjenu kvalitete programa obrazovanja i izobrazbe, svrhovitost postupaka vrednovanja i priznavanja prethodno usvojenih znanja, bez obzira na to iz kojih sve središta ti postupci vrednovanja kretali.

Vrednovanje i priznavanje prethodnog 'iskustvenog' učenja

Možda najteži segment implementacije cjeloživotnoga učenja kao i harmonizacije europskog visokoškolskog prostora jest primjena vrednovanja i priznavanja prethodno usvojenih znanja. Paradigma cjeloživotnoga učenja oslanja se na primjenu vrednovanja prethodno usvojenih znanja bez obzira na okolinu u kojoj se učenje odvijalo. Procjenjivanje prethodno usvojenih znanja⁵ označuje procese identifikacije i vrednovanja širokog spektra vještina i kompetencija koje ljudi usvajaju tijekom života i u

⁵ Vrednovanje i priznavanje prethodno usvojenih znanja dijeli se na APCL (akreditiranje prethodno certificiranog učenja) i APEL (akreditacija prethodnog iskustvenog učenja). Akreditiranje prethodnog iskustvenog učenja jest proces bodovanja (vrednovanja i priznavanja) kompetencija pojedinca

različitim kontekstima, odnosno učenjem, na radu i u aktivnostima slobodnog vremena (Pojmovnik Cedefop, 2000).

Proces priznavanja neformalnog i informalnog učenja obično je vezan uz integraciju u sustav formalnog obrazovanja ili dobivanje kvalifikacije. Međutim, u primjeni se susreću i prakse priznavanja prethodno usvojenih znanja koje ne teže poveznici s obrazovnim sustavom ili dobivanjem kvalifikacije. Obično se radi o priznavanju čiji legitimitet osiguravaju europske ili međunarodne norme (EN 45013 ili ISO/IEC 17024 norme za priznavanje kompetencija pojedinaca). U tom smislu proces priznavanja više nije izravno vezan uz nacionalne kvalifikacijske okvire, a cilj mu je poticanje procesa međunarodne mobilnosti stručnjaka i zaposljivosti. To su, na primjer, ECDL testovi u području IT-a, TOEFL testovi za engleski jezik. Slična inicijativa u području informacijskih znanosti uočljiva je u europskom sustavu za certificiranje informacijskih stručnjaka.

Primjena konstruktivističkog pristupa u teoriji obrazovanja snažno je utjecala na promjene u procedurama vrednovanja znanja u samom formalnom sustavu obrazovanja. Prema učeniku usmjereno obrazovanje potaknulo je potrebu za drugačijim bilježenjem i evidentiranjem usvojenih znanja, za primjenom edumetrijskih kriterija u vrednovanju napretka učenikovog postignuća u odnosu na razine prethodnog postignuća, a ne u odnosu na grupu unutar koje se procjenjuje njegov/njezin napredak (psihometrijski kriterij). Individualizirani putovi učenja i postizanja očekivanih ishoda, promjena tradicionalne uloge nastavnika od poučavatelja prema facilitatoru procesa učenja, inovirat će procedure vrednovanja u sustavu samog formalnog obrazovanja i otvoriti putove za procjenjivanje znanja usvojenog neformalnim i informalnim oblicima učenja.

Colardyn i Bjornavold (2004) istražili su metodologije vrednovanja i priznavanja prethodno usvojenog 'iskustvenog' znanja u praksama u zemljama Europske unije, te proces saželi u tri koraka: prikupljanje, bilježenje i certificiranje ili potvrđivanje evidencije ishoda učenja. Postoje brojne metode i tehnike prikupljanja dokaza o usvojenosti znanja (testiranje; davanje izjave i potvrđivanje (usmeno ili pismeno) da ono što je kandidat usvojio odgovara dijelu kurikuluma za koji želi dobiti kredite; procjenjivači nadgledaju kandidate na licu mjesta i procjenjuju zadovoljavaju li

(znanja, vještina, stavova i sposobnosti) usvojenih u neformalnoj (u radnoj okolini) ili informalnoj okolini učenja (životno iskustvo). Taj postupak akreditiranja iziskuje usporedbu ishoda prethodnog 'iskustvenog' učenja u odnosu na zahtjeve postojećih kvalifikacija s ciljem utvrđivanja ulaznih kredita kao i kreditnog oslobođenja. APEL je također važan za programe trajnog profesionalnog usavršavanja, programe vezane uz radno mjesto, izbjeglice, izvanredne studente, strukovne doktorate, učenje na radnom mjestu, praksu i sl. (Adam, 2007).

kompetencije propisane standardom; kandidati se procjenjuju temeljem uspješnosti djelovanja u simuliranim realnim situacijama; kandidati prikupljaju dokaze o vještinama i kompetencijama iz radnog ili životnog okruženja koji dokazuju da odgovaraju preporukama standarda za opise radnih mjesta ili procjene kvalitete). Vidljivo je da se proces prikupljanja usvojenih znanja umnogome oslanja na propisane standarde, bilo da se radi o obrazovnim standardima, okupacijskim standardima bilo o standardima procjene kvalitete.

Dokumentiranje ili bilježenje dokaza o usvojenim znanjima tehnički je postupak sistematiziranja prikupljenih evidencija učenja. Najčešći način dokumentiranja kompetencija jest izrada portfolia. *Portfolio se smatra moćnim alatom za dokumentiranje ishoda u obrazovanju utemeljenom na ishodima* (Fourie, van Niekerk, 2001, 109). *Portfolio-procjenjivanje smatra se jedinom metodom koja pomaže odraslima pri vrednovanju prethodno stečenog znanja te pri nadogradnji s ciljem razvitka planova za buduće obrazovanje i napredak. Radi se o holističkom pristupu budući da je usredotočen na prepoznavanje i artikulaciju usvajanja znanja kao i na njegovo mjerenje i procjenjivanje. Portfolio je formalni dokument koji prikazuje iskustvo učenja izvan sveučilišta i koristi se pri traženju priznanja od sveučilišta za iskustveno obrazovanje* (Memorandum o cjeloživotnome učenju, 2000).

Portfolio-pristup u programu trajnog profesionalnog usavršavanja potiče pojedince na preuzimanje nadzora i na planiranje profesionalne karijere. Izrada portfolia trajnog profesionalnog usavršavanja označuje takvo bilježenje aktivnosti stručnog usavršavanja i postignuća koje zahtijeva od pojedinca da samovrednuje i kritički procjenjuje vlastite kompetencijske razine postignuća. Portfolio može sadržavati sve oblike evidentiranja postignuća, kako formalnog tako i informalnog učenja, kao što su to na primjer CV, pisma preporuke, evaluacije programa izobrazbe, recenzije pročitane literature, plan profesionalnog usavršavanja, opis projektnih ili radnih zadataka i sl. Primjena portfolia u prezentiranju dokaza o održavanju stručnih kompetencija za informacijske i knjižničarske stručnjake u Velikoj Britaniji veoma je značajna. Izrada i održavanje portfolia značajno je jer se nalazi u temelju stručne prakse. Watson (2008) zaključuje da portfolio nije samo pomoćno sredstvo za bilježenje napretka već omogućuje pojedincima planiranje vlastitog razvoja u odnosu na analizu onoga što su do tog trenutka u karijeri postigli. Jedan od najznačajnijih aspekata primjene portfolia jest činjenica da portfolio nije samo zbroj potvrda ili izjava o kompetencijama, već refleksija o iskustvu učenja.

Zaključak

Razvojem i primjenom koncepta kompetencijskog profila utemeljenog na ishodima učenja te učenja i vrednovanja postignuća utemeljenog na portfoliju uspostavlja se nov fleksibilan sustav cjeloživotnoga učenja knjižničara. Kompetencijski profil izražen u terminima ishoda učenja omogućuje transparentnost kompetencijskih razina postignutih u okviru različitih konteksta učenja knjižničara, omogućuje sustavno planiranje, razvoj i usporedbu programa obrazovanja i izobrazbe knjižničara, njegujući progresiju te vertikalnu i horizontalnu fleksibilnost sustava. Na portfolijo usmjereno učenje i vrednovanje postignuća potiče knjižničare na preuzimanje aktivne uloge u planiranju obrazovanja i izobrazbe kao i upravljanje vlastitom karijerom u struci. Istraživanja u području informalnog i neformalnog učenja knjižničara dolaze do međusobno komplementarnih rezultata (Varlejs, 1999; Bridges, 2003; Machala, 2009). Naime, knjižničarska profesija jest profesija spremna na izazove cjeloživotnoga učenja. Knjižničari u svom poslu svakodnevno ulaze u brojne nepoznate situacije koje iziskuju stalno usvajanje dodatnih znanja i vještina. Knjižničarsku profesiju odlikuje velika intrinzična motivacija i spremnost na samousmjerivano učenje i usavršavanje. Knjižničari često i rado uče u neformalnoj i informalnoj okolini. Uče na radu, traže savjete od suradnika, iz dostupne literature ili na internetu. Lako se snalaze u pretraživanju i procjenjivanju informacija, polaze seminare i konferencije. Komparativna istraživanja suglasna su u činjenici da knjižničarska profesija visoko vrednuje generičke kompetencije, kao što je intelektualna radoznalost, kreativnost, komunikacijske vještine, socijalne vještine i sl. Tammaro (2005) naglašuje da proces priznavanja usvojenih kompetencija utječe na povećanje unutarnje (intrinzične) motivacije sudionika učenja za učenjem i sudjelovanjem u cjeloživotnome učenju. Međutim, izražen je izostanak elemenata ekstrinzične potpore u primjeni strukturiranog sustava trajne izobrazbe.

Postignuća i kompetencije usvojene u programu trajnog profesionalnog usavršavanja utemeljenog na ishodima učenja preduvjet su primjene pouzdanog vrednovanja i priznavanja prethodno usvojenih 'iskustvenih' znanja.

Literatura

Ashcroft, Linda. Developing competencies, critical analysis and personal transferable skills in future information professionals. // *Library Review* 53, 2(2004), 82-88.

Adam, Stephen. Symposium on quality assurance and recognition in higher education : challenges and prospects. Nicosia, 2007. [citirano: 2009-09-11]. Dostupno na: <http://www.kysats.ac.cy/uploads/files/news/130StephenADAM.pdf>

Allan, J. Learning outcomes in higher education. // *Studies in Higher Education* 21, 10(1996), 93-108.

Bridges, Karl. Expectations of librarians in the 21st century. Westport, Conn. : Greenwood, 2003. U: Larsen, Gitte. Preparing for new and changing roles in research libraries : the need for continuing professional development. // *Liber Quarterly* 16, 3-4(2006). [citirano: 2009-09-06]. Dostupno na: <http://liber.library.unu.nl/>

Colardyn, Danielle; Bjornavold, Jens. Validation of formal, non-formal and informal learning : policy and practices in EU member states. // *European Journal of Education* 39, 1(2004). [citirano: 2009-09-12]. Dostupno na: <http://www.vox.no/upload/realkompbibliotek/Validationnonformalandinf-EJED-166-march04.pdf>

Colley, Helen; Hodkinson, Phil; Malcolm, Janice. Non-formal learning : mapping the conceptual terrain. Leeds : University of Leeds Lifelong Learning Institute, 2002. [citirano: 2009-09-11]. Dostupno na: http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm

Farmer, Jane. Campbell, Fiona. Identifying the transferable skills of information professionals through mentoring. // *Education for Information* 16(1998), 95-106.

Fourie, Ina; Niekerk van, Daleen. Follow-up on the use of portfolio assessment for a module in research information skills : an analysis of its value. // *Education for Information* 19(2001), 107-126.

Ličen, Nives; Šeliga, Alenka. Ekonomija znanja i nove profesionalne uloge andragoga. // *Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja : zbornik radova 3. međunarodne konferencije "Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja"* Šibenik, 3. i 4. lipnja 2007. / uredili Anita Klapan i Milan Matijević. Zagreb : Hrvatsko andragoško društvo, 2007. Str. 137-145.

Liebi, William A. Employers, employees, and continuing education. // *Journal of Education for Library and Information Science* 38, 2(1997), 165-168.

Madden, C. A.; Mitchell, V. A. Professions, standards and competence : a survey of continuing education for the professions. Bristol : University of Bristol, 1993. U: Wallace, Meggy. Lifelong learning. Edinburgh : Harcourt Brace, 1999.

Moon, J. Linking levels, learning outcomes and assessment criteria. 2002. [citirano: 2009-09-20]. Dostupno na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/edinburgh-moon-oth-enl-t02.pdf

Nusche, Deborah. Assessment of learning outcomes in higher education : a comparative review of selected practices. OECD Education Working Paper No.15. 2008.

Pastuović, Nikola. Edukologija : integrirana znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb : Znamen, 1999.

Rogers, A. Looking again at non-formal and informal education : toward a new paradigm. The encyclopedia of informal education. 2004. [citirano: 2009-09-11]. Dostupno na: http://www.infed-org/biblio/non_formal_paradigm.htm

Roberts, Norman; Konn, Tania. Librarians and professional status : continuing professional development and academic libraries. London : Library Association Publishing, 1991.

Stoker, David. Persistence and change: issues for LIS educators in the first decade of the twenty first century. // Education for Information 18(2000), 115-122.

Tammaro, Anna Maria. Recognition and quality assurance in LIS : new approaches for lifelong learning in Europe. // Performance Measurement and Metrics 6, 2(2005), 67-79.

Varlejs, Jana. On their own : librarians' self-directed, work-related learning. // Library Quarterly 69, 2(1999), 173-201.

Watkins, Jeff. UK professional associations and continuing professional development : a new direction? // International Journal of Lifelong Education 18, 1(1999), 61-75.

Watson, Margaret. Building your portfolio : the CILIP guide. London : Facet Publishing, 2008.



IZBOR IZ
LITERATURE





Izbor iz literature

Cjeloživotno učenje

Hull, B. Libraries, deliverers of lifelong learning : as strong as our weakest link. IN-SPEL 36, 3(2002), 161-170. [citirano: 2009-09-02]. Dostupno na: <http://forge.fh-potsdam.de/~IFLA/INSPEL/02-3huba.pdf>

Titmus, Colin J. Lifelong Education for Adults : an international handbook. Oxford : Pergamon Press, 1989.

Vizek Vidović, Vlasta. Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika : višestruke perspektive. Zagreb : Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 2005. (Biblioteka Znanost i društvo ; 15)

Knjižničarske kompetencije i ishodi učenja

Ball, Heather. Core competencies in the library professions : selected writings. 2004. [citirano: 2009-09-03]. Dostupno na: http://www.uflib.ufl.edu/afa/pdc/BIBLIOGRAPHY_CORECOMPS.pdf

Baruchson-Arbib, Shifra; Bronstein, Jenny. A view to the future of the library and information science professional : a Delphi study. // Journal of the American Society for Information Science and Technology 53, 5(2002), 397-408.

Budd, John M. Self-examination : the present and future of librarianship. London : Libraries Unlimited, 2008.

Chan, Donna C. Core competencies and performance management in Canadian public libraries. // Library Management 27, 3(2006), 144-153.

Corrall, Shiela. Developing models of professional competence to enhance employability in the network world. // Continuing professional development in libraries : preparing for new roles in Libraries : a voyage of discovery : sixth world conference

on continuing professional development and workplace learning for the library and information professionals / ed. Paul Genoni and Graham Walton. Muenchen : Suar, 2005, 26-40. [IFLA Publications ; 116]

Cronin, Blaise. Holding the center while prospecting at the periphery : domain identity and coherence in North American informational studies education. // *Education for Information* 20, (2002), 3-10.

Crowley, Bill. *Renewing professional librarianship : a fundamental rethinking*. London : Libraries Unlimited, 2008.

Gronan, D. J. Education for librarianship : some persistent issues. // *Education for Information* 25, (2007), 5-26.

Gorman, G. E.; Corbitt, B.J. Core competencies in information management education. // *New Library World* 103, 11/12(2002), 436-445.

Kajberg, Leif. Emerging public librarian roles and skills : a literature review. // *Librarian Career Development* 5, 1(1997), 12-22.

Larsen, Gitte. Preparing for new and changing roles in research libraries : the need for continuing professional development. [citirano: 2009-09-02] // *Liber Quarterly* 16, 3-4(2006). Dostupno na: <http://liber.library.uu.nl/publish/articles/000184/article.pdf>

Line, Maurice B. Requirements for library and information work and the role of library education. // *Education for Information* 25, (2007), 27-39.

Raju, J. The 'core' in library and/or information science education and training. // *Education for Information* 21, (2003), 229-242.

Roggema-van Heusden, Marijke. The challenge of developing a competence-oriented curriculum : an integrative framework. // *Library Review* 53, 2(2004), 98-103.

Tammara, Anna Maria. Recognition and quality assurance in LIS : new approaches for lifelong learning in Europe. // *Performance Measurement and Metrics* 6, 2(2005), 67-79.

Varlejs, Jana. On their own : librarians' self-directed, work-related learning. // *Library Quarterly* 69, (1999), 173-201

Vrednovanje i priznavanje prethodno usvojenog znanja

Adam, Stephen. Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning? // *New challenges in recognition : the recognition of prior learning*. Official Bologna Process Seminar, Riga, Latvia 24-26th January 2007.

Colardyn, D.; Bjornvold, J. Validation of formal, non-formal and informal learning : policy and practices in EU member states. // *European Journal of Education* 39, 1(2004), 69-89.

Nusche, Deborah. Assessment of learning outcomes in Higher education : a comparative review of selected practices. OECD Education Working Papers, No. 15. 2008. [citirano: 2009-09-03]. Dostupno na: http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/ProgramsServices/cii/global/policy/OECD_WorkingPaper_15.pdf

Tammaro, Anna Maria; Weech, Terry L. International guidelines for equivalency and reciprocity of qualifications for LIS professionals. IFLA. [citirano: 2009-09-03]. Dostupno na: http://ifla.queenslibrary.org/VII/s23/projects/equivalency-project-report_final.pdf

Projekti

Weech, Terry L.; Tammaro, Anna M. Feasibility of international guidelines for equivalency and reciprocity of qualifications for LIS professionals. [citirano: 2009-09-02]. IFLA. Dostupno na: <http://www.ifla.org/VII/s23/projects/23-project-outlines.htm>

Tammaro, Anna Maria. Report on quality assurance models in LIS programs. [citirano: 2009-09-02]. IFLA. Dostupno na: <http://www.ifla.org/VII/s23/index.htm>

Tuning educational structure in Europe. Dostupno na: <http://unideusto.org/tuning/>





PRILOZI





Kompetencije informacijskih stručnjaka 21. stoljeća¹

Prerađeno izdanje, lipanj 2003.

Priredila Posebna komisija za kompetencije specijalnih knjižničara za Upravni odbor Društva specijalnih knjižnica (Special Libraries Associations – SLA) Eileen Abels, Rebecca Jones, John Latham, Dee Magnoni, Joanne Gard Marshall

Izbor iz dokumenta i hrvatski prijevod
Ana Barbarić

Tko su informacijski stručnjaci?

Informacijski stručnjak strateški koristi informacije u svom poslu kako bi unaprijedio poslanje vlastite organizacije (ustanove). Taj cilj postiže kroz razvoj, implementaciju i upravljanje građom i uslugama. Informacijski stručnjak rabi tehnologiju kao nužno sredstvo za postizanje ciljeva. Izrazom informacijski stručnjak obuhvaćamo, iako ne isključivo, knjižničare, upravljače znanjem (*knowledge managers*), voditelje informacijskih odjela (*chief information officers*), osobe koje razvijaju službe i usluge na webu (*web developers*), informacijske posrednike i savjetnike.

Što su informacijske organizacije (ustanove)?

Informacijske organizacije (ustanove) definirane su kao entiteti koji pružaju rješenja utemeljena na tržištu određenom informacijama. Uobičajeni nazivi takvih organizacija uključuju knjižnice, informacijske centre, odjele za konkurentnost (*competitive intelligence units*), odjele za intranet, centre za izvore znanja (*knowledge resource centers*), organizacije za upravljanje sadržajem (*content management organizations*) i drugo.

Stručne kompetencije (*professional competencies*) odnose se na znanje praktičara o građi, pristupu, tehnologiji i upravljanju te na sposobnost uporabe tih znanja kao temelja za pružanje informacijskih usluga najviše kvalitete. Četiri su temeljne kompetencije, od kojih je svaka proširena specifičnim vještinama.

¹ Competencies for information professionals of the 21st century. Revised ed., June 2003. URL: http://www.sla.org/PDFs/Competencies2003_revised.pdf (01.04.2009.)

- A. Upravljanje informacijskim organizacijama
- B. Upravljanje građom
- C. Upravljanje informacijskim uslugama
- D. Primjena informacijskih alata i tehnologija

Osobne kompetencije (*personal competencies*) predstavljaju skup stavova, vještina i vrijednosti koje omogućuju praktičarima da učinkovito rade i doprinose vlastitoj organizaciji, korisnicima i struci. Ove kompetencije obuhvaćaju širok raspon, od osobne sigurnosti u komunikaciji do toga da se zna ukazati na dodanu vrijednost vlastitog doprinosa i ostane fleksibilan i pozitivan u okruženju koje se neprestano mijenja.

Temeljne kompetencije (*core competencies*) povezuju stručne i osobne kompetencije. Dvije temeljne kompetencije od najvećeg su značenja za svakog informacijskog stručnjaka. Kao obrazovana osoba, informacijski stručnjak razumije vrijednost nadogradnje i dijeljenja znanja s drugima; to se postiže kroz mreže udruga i kroz istraživački rad te predstavljanje njegovih rezultata na konferencijama, u publikacijama kao i kroz najrazličitije oblike suradnje. Informacijski stručnjaci također prepoznaju i pridržavaju se etičkih vrijednosti struke. Važnost ovih dviju osnovnih temeljnih kompetencija ne može se dovoljno naglasiti; one su najmjerodavnije za vrijednost i opstanak struke.

Kompetencije navedene u ovom dokumentu predstavljaju skup pomagala za profesionalno usavršavanje, zapošljavanje u struci i procjenu. Posebni poslovi zahtijevaju poseban skup kompetencija s različitim stupnjevima vještina. Ohrabrujemo vas da upotrijebite ove kompetencije kako biste stvorili plan rasta i razvoja za sebe, svoje kolege i ustanovu u kojoj radite.

Temeljne kompetencije

I. Informacijski stručnjaci doprinose temeljnom znanju struke međusobno dijeleći primjere najbolje prakse i iskustva, učeći stalno o informacijskim proizvodima, uslugama i upravljanju tijekom cijeloga života.

II. Informacijski stručnjaci jasno su opredijeljeni za stručnu izvrsnost i etičke vrijednosti te vrijednosti i načela struke.

Stručne kompetencije

Upravljanje informacijskim organizacijama

Informacijski stručnjaci upravljaju informacijskim organizacijama (ustanovama) koje imaju od jednog do nekoliko stotina zaposlenika. Te

organizacije mogu djelovati u bilo kojem okruženju, poslovnom, obrazovnom, javnom, državnom ili neprofitnom. Informacijski stručnjaci upravljaju navedenim organizacijama čiji je rad neopipljiv, čija se tržišta stalno mijenjaju i u kojima su i *high-tech* i *high-touch* od vitalnog značenja za postizanje uspjeha organizacije.

A.1 Usmjeruju informacijsku organizaciju i pružaju potporu strategiji nadređene organizacije ili ključne skupine korisnika kroz partnerstvo s najvažnijim suradničkim zajednicama te dobavljačima.

A.2 Procjenjuju i priopćuju podatke o vrijednostima informacijske organizacije - uključujući informacijske službe, proizvode i politike - upravljačkom osoblju, glavnim suradnicima te grupama korisnika.

A.3 Uspostavljaju učinkovito upravljanje, uključujući upravljanje izvedbenim i financijskim tijekovima te donose jasne poslovne i financijske procjene, pri odlučivanju vodeći računa o uravnoteženosti izvedbenih i strategijskih uvjeta.

A.4 Učinkovito doprinose upravljačkim strategijama i odlukama primjenom informacijskih sustava, alata i tehnologija te politike organizacije.

A.5 Osnivaju i vode učinkovit tim za pružanje informacijskih usluga te podržavaju stručni i osobni razvoj zaposlenika informacijske organizacije.

A.6 Oglašuju informacijske usluge i proizvode, formalno i neformalno, korištenjem weba, izravne komunikacije, prezentacija, publikacija i razgovora.

A.7 Prikupljaju najbolje raspoložive dokaze za odlučivanje o razvoju novih usluga i proizvoda, promjeni ili ukidanju postojećih usluga, kako bi se stalno poboljšavale ponudene informacijske usluge.

A.8 Savjetuju organizaciju o pitanjima zaštite i poštivanja autorskih prava i intelektualnog vlasništva.

Upravljanje građom

Informacijski stručnjaci posjeduju stručnost za sveukupno upravljanje građom i informacijskim izvorima, uključujući identifikaciju, odabir, procjenu, pohranu te pružanje pristupa relevantnim jedinicama građe. Građa

može biti na bilo kojem mediju ili u formatu. Informacijski stručnjaci prepoznaju važnost ljudi kao ključnog informacijskog izvora.

B.1 Upravljaaju cjelovitim životnim ciklusom informacija, od njihovog nastanka preko nabave do uništenja. To uključuje organizaciju, kategorizaciju, katalogizaciju, klasifikaciju, diseminaciju; stvaranje i održavanje taksonomija, sadržaja intraneta i ektraneta, tezaurusa itd.

B.2 Izgrađuju dinamičke zbirke građe utemeljene na istinskom razumijevanju informacijskih potreba korisnika, njihova učenja i životnih i/ili poslovnih procesa.

B.3 Iskazuju stručno znanje o sadržaju i vrstama građe, uključujući mogućnost kritičke procjene i odabira.

B.4 Omogućuju pristup najboljoj dostupnoj građi, objavljenoj ili stvorenoj u organizaciji, te distribuiraju sadržaj kroz organizaciju koristeći primjerena pomagala.

B.5 Pregovaraju o kupnji ili dobivanju licenci za potrebne informacijske proizvode i usluge.

B.6 Razvijaju informacijsku politiku organizacije s obzirom na građu i informacijske izvore stvorene u organizaciji i izvan nje te savjetuju pri provođenju politike.

Upravljanje informacijskim uslugama

Informacijski stručnjaci upravljaju informacijskim uslugama, od konceptualne faze do oblikovanja, razvoja, testiranja, oglašivanja, pakiranja, dostave i povlačenja usluge. Mogu nadgledati cjelokupni proces ili se usmjeriti prema određenoj fazi, no njihova je stručnost neupitna u pružanju usluga koje omogućuju korisnicima da informacije odmah integriraju i primijene ih u radu ili učenju.

C.1 Razvijaju i održavaju isplative i za korisnike vrijedne informacijske usluge koje odgovaraju strategiji organizacije i korisničke zajednice.

C.2 Provođe tržišna istraživanja informacijskog ponašanja i problema postojećih i potencijalnih korisničkih zajednica kako bi se identificirali koncepti novih ili poboljšanih informacijskih rješenja za te zajednice. Pretvaraju navedene koncepte u informacijske proizvode i usluge za korisnike.

C.3 Istražuju, analiziraju i sintetiziraju informacije u točne odgovore ili informacije na temelju kojih korisnici mogu djelovati, te osiguravaju alate za njihovu primjenu.

C.4 Razvijaju i primjenjuju odgovarajuća mjerenja kvalitete i vrijednosti informacijskih usluga te osiguravaju relevantnost svake ponuđene usluge.

C.5 Primjenjuju upravljanje zasnovano na dokazima (*evidence-based management*) kako bi ukazali na vrijednosti i neprekidno poboljšavanje informacijskih izvora i usluga.

Primjena informacijskih pomagala i tehnologija

Informacijski stručnjaci koriste suvremena i odgovarajuća tehnološka pomagala kako bi omogućili najbolje usluge, pristup najrelevantnijoj građi te razvoj i pristup pomagalima u učenju radi maksimalne korisničke učinkovitosti pri uporabi informacija te maksimalnog iskorištavanja knjižničnog i informacijskog okruženja 21. stoljeća.

D.1 Procjenjuju, odabiru i primjenjuju postojeća informacijska pomagala, kao i ona koja su tek u nastanku, osiguravaju pristup i dostavu informacija.

D.2 Iskazuju stručnost u radu s bazama podataka, u indeksiranju, s metapodacima te u analizi i sintezi informacija kako bi se poboljšalo pretraživanje i korištenje informacija u organizaciji.

D.3 Štite informacijsku privatnost korisnika, svjesni su i spremni odgovoriti na nove izazove u pitanjima privatnosti.

D.4 Prate tehnologije u nastanku koje možda i nisu trenutačno relevantne, ali koje mogu postati relevantna pomagala za buduće informacijske izvore, usluge i aplikacije.

Osobne kompetencije

Svaki informacijski stručnjak:

- traga za izazovima i iskorištava nove mogućnosti;
- vidi širi kontekst;
- učinkovito komunicira;
- jasno izlaže ideje; pregovara sigurno i uvjerljivo;

- stvara partnerstva i saveze;
- gradi okruženje uzajamnog poštivanja i povjerenja; poštuje i cijeni različitost;
- koristi timski pristup; vodi računa o ravnoteži između suradnje, vodstva i slijedenja;
- upušta se u proračunani rizik; iskazuje hrabrost i otpor kad je suočen s protivljenjem;
- planira, određuje prioritete i usredotočuje se na ono što je kritično;
- planira vlastitu karijeru;
- razmišlja kreativno i inovativno; traga za novim ili “ponovno otkrivenim” mogućnostima;
- prepoznaje važnost stručnog umreživanja i planiranja vlastite karijere;
- uravnotežuje obveze na poslu, u obitelji i zajednici;
- ostaje fleksibilan i pozitivan u vremenu stalnih promjena;
- slavi vlastita i postignuća drugih.

ALA-ine kompetencije jezgre knjižničarstva¹

*Konačnu verziju odobrio ALA-in izvršni odbor 25. listopada 2008.;
odobrilo i usvojilo ALA-ino vijeće 27. siječnja 2009.*

Hrvatski prijevod
Ana Barbarić

Dokument definira temeljno znanje koje moraju imati sve osobe koje stječu stupanj magistra struke na knjižničarskim i informacijskim studijima koje ALA akreditira.

Knjižničari koji rade u školskim, sveučilišnim, narodnim i specijalnim knjižnicama, kao i knjižnicama tijela vlasti te u drugim stručnim sredinama moraju imati specijalizirano znanje koje nije navedeno u ovom dokumentu.

- Sadržaj
1. Temelji struke
 2. Građa
 3. Organizacija zabilježenog znanja i informacija
 4. Tehnološka znanja i vještine
 5. Informacijska služba
 6. Istraživanje
 7. Stalno stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje
 8. Administracija i upravljanje

Osoba koja stekne magisterij struke na knjižničarskom i informacijskom studiju koji akreditira ALA mora poznavati te biti sposobna, kada je prikladno, uporabiti:

1. Temelji struke

1.A. Etičke stavove, vrijednosti i temeljna načela knjižničarske i informacijske struke.

1.B. Ulogu knjižnica i informacijskih stručnjaka u promicanju demokratskih načela i intelektualne slobode (uključujući slobodu izražavanja, misli i savjesti).

¹ ALA's core competences of librarianship. Final version. URL: <http://www.ala.org/ala/educationcareers/careers/corecomp/finalcorecompstat09.pdf> (31.03.2009.)

- 1.C. Povijest knjižnica i knjižničarstva.
- 1.D. Povijest ljudske komunikacije i njezin utjecaj na knjižnice.
- 1.E. Postojeće vrste knjižnica (školske, narodne, sveučilišne, specijalne itd.) i srodne informacijske ustanove.
- 1.F. Nacionalne i međunarodne društvene, javne, informacijske, ekonomske i kulturne politike i trendove značajne za knjižničarsku i informacijsku struku.
- 1.G. Pravni okvir unutar kojeg knjižnice i informacijske ustanove djeluju. Spomenuti okvir uključuje zakone vezane uz autorska prava, privatnost, slobodu izražavanja, prava osoba s posebnim potrebama i intelektualno vlasništvo.
- 1.H. Važnost učinkovitog zagovaranja knjižnica, knjižničara i drugog knjižničnog osoblja te knjižničnih usluga.
- 1.I. Tehnike koje se koriste za analizu složenih problema i pronalaženje odgovarajućeg rješenja.
- 1.J. Učinkovite komunikacijske tehnike (usmene i pisane).
- 1.K. Uvjete za certifikate i/ili licence u specijalnim područjima struke.

2. Građa

- 2.A. Koncepte i pitanja povezana sa životnim ciklusom zabilježenog znanja i informacija, od nastanka preko različitih stupnjeva uporabe do pohrane.
- 2.B. Koncepte, pitanja i metode koji su povezani s nabavom i pohranom građe, uključujući vrednovanje, odabir, kupnju, obradu, čuvanje i otpis.
- 2.C. Koncepte, pitanja i metode koji su povezani s upravljanjem različitim zbirkama.
- 2.D. Koncepte, pitanja i metode koji su povezani s izgradnjom zbirke, uključujući zaštitu.

3. Organizacija zabilježenog znanja i informacija

- 3.A. Načela potrebna za organizaciju i izlaganje zabilježenog znanja i informacija.
- 3.B. Vještine razvoja, opisa i procjene potrebne za organizaciju zabilježenog znanja i građe.
- 3.C. Standarde za katalogizaciju, metapodatke, indeksiranje i klasifikaciju te metode koje se koriste za organizaciju znanja i informacija.

4. Tehnološka znanja i vještine

4.A. Informacijske, komunikacijske, pomoćne i srodne tehnologije koje utječu na građu, pružanje usluga i korištenje knjižnica i drugih informacijskih ustanova.

4.B. Primjenu informacijske, komunikacijske, pomoćne i srodne tehnologije i alata u skladu s profesionalnom etikom i prevladavajućim normama uporabe.

4.C. Metode ocjenjivanja i vrednovanja osobina, učinkovitosti i isplativosti tehnološke opreme i tehnološki utemeljenih usluga.

4.D. Načela i tehnike nužne za identifikaciju i analizu nadolazećih tehnologija i inovacija radi prepoznavanja i implementacije relevantnih tehnoloških poboljšanja.

5. Informacijska služba

5.A. Koncepte, pitanja i tehnike referentnih usluga koje omogućuju pristup relevantnom i točnom zabilježenom znanju i informacijama pojedincima svih dobnih skupina i (društvenih) grupa.

5.B. Tehnike potrebne za pretraživanje, vrednovanje i sintetiziranje informacija iz različitih izvora kako bi ih koristili pojedinci svih dobnih skupina i (društvenih) grupa.

5.C. Metode koje se koriste za uspješnu interakciju s pojedincima svih dobnih skupina i (društvenih) grupa radi savjetovanja, posredovanja i vodstva pri njihovom odabiru zabilježenog znanja i informacija.

5.D. Tehnike i metode informacijske pismenosti/informacijske kompetencije, numeričku pismenost i statističku pismenost.

5.E. Načela i metode zagovaranja koje se koriste kako bi se doprijelo do posebne publike radi promicanja i objašnjavanja koncepata i usluga.

5.F. Načela procjene i odgovora na različite korisničke potrebe, one korisničkih zajednica i korisničkih izbora.

5.G. Načela i metode koje se koriste za procjenu utjecaja postojećih i mogućih situacija ili okolnosti na oblikovanje i uvođenje odgovarajućih usluga te građe.

6. Istraživanje

- 6.A. Temeljne kvantitativne i kvalitativne istraživačke metode.
- 6.B. Najznačajnije istraživačke rezultate i literaturu u području.
- 6.C. Načela i metode koje se koriste za procjenu aktualnih i moguću vrijednost novih istraživanja.

7. Trajno profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje

- 7.A. Nužnost trajnog profesionalnog usavršavanja praktičara u knjižnicama i drugim informacijskim ustanovama.
- 7.B. Ulogu knjižnice u cjeloživotnome učenju korisnika, uključujući razumijevanje cjeloživotnoga učenja za osiguravanje kvalitete usluga te korištenje cjeloživotnoga učenja u promicanju knjižničnih usluga.
- 7.C. Obrazovne teorije, metode poučavanja i mjerenje postignuća te njihova uporaba u knjižnicama i drugim informacijskim ustanovama.
- 7.D. Načela povezana s poučavanjem i učenjem koncepata, postupaka i vještina potrebnih za pretraživanje, vrednovanje i uporabu zabilježenog znanja i informacija.

8. Administracija i upravljanje

- 8.A. Načela planiranja i financijskog poslovanja knjižnica i drugih informacijskih ustanova.
- 8.B. Načela učinkovitog upravljanja osobljem, uključujući razvoj.
- 8.C. Polazišne koncepte kao i metode ocjene i vrednovanja knjižničnih usluga i njihovih ishoda.
- 8.D. Polazišne koncepte te metode razvijanja partnerstva, suradnje, mreža i drugih struktura sa svim suradnicima, kao i zajednicama kojima se usluge pružaju.
- 8.E. Polazišne koncepte, povezana pitanja te metode principijelnog vodstva spremnog za promjene.

Korpus stručnoga znanja¹ CILIP

Hrvatski prijevod
Ana Barbarić

Uvod

Stručne udruge trebaju utvrditi korpus znanja koji sadrži posebno stručno znanje koje praktičari moraju steći da bi mogli raditi sada i u budućnosti. Korpus znanja definiran ovim dokumentom usvojio je CILIP (*Chartered Institute of Library and Information Professionals*). Njime se ustanovljuje stručno znanje koje razlikuje knjižničare i informacijske stručnjake od stručnjaka iz drugih područja.

CILIP je to znanje nazvao Korpus znanja (*Body of Professional Knowledge - BKP*).

BKP određuje širok okvir područja znanja i prakse karakterističnih za informacijski i knjižničarski posao. Oblikovan je tako da bude fleksibilan i prilagodljiv kako bi mogao odgovoriti promijenjenim potrebama s obzirom na to da će se, s vremenom, obuhvaćena područja mijenjati i razvijati. Prikladan je za knjižničare i informacijske stručnjake u cijeloj struci. No, prisutno je izvjesno preklapanje s korpusom znanja drugih struka, odnosno stručnih udruga, poput *British Computer Society*, *UK Council for Health Information Professionals* i *Records Management Society*, djelatnosti kojih obuhvaćaju i one prisutne u knjižničarskom i informacijskom okružju.

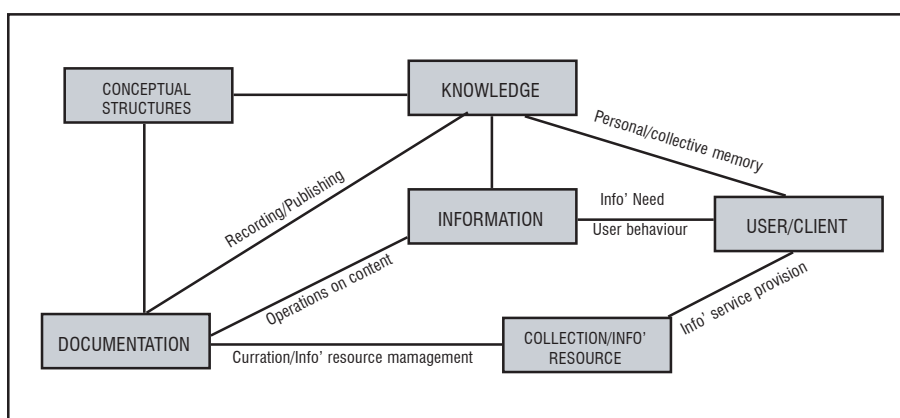
BKP se odnosi na opća područja znanja koja sadrže zaokružene i temeljne koncepte. BKP ne naznačuje stupanj znanja ili vještine koji pojedini

¹ Body of Professional Knowledge / CILIP. URL: <http://www.cilip.org.uk/NR/rdonlyres/3CA8898C-902F-4B1F-AE07-58B0BAE6AEB2/0/BPK.pdf> (02.04.2009.)

praktičar mora postići kako bi ostvario pojedini stupanj i/ili kvalifikaciju. To je opisano u drugim dokumentima, koji zajedno tvore CILIP-ov Kvalifikacijski okvir (*CILIP's Qualifications Framework*). Nije riječ o kurikulu; za sveučilišni program, program trajnog profesionalnog usavršavanja ili studij utemeljen na praksi, moguće je, a i poželjno, da studenti slušaju širi raspon predmeta kako bi stekli dodatna znanja i vještine i unaprijedili osobni profil.

BKP je prikazan dijagramom, čija je jezgra shema koja sadržava najvažnije elemente i poslove vezane uz stručno znanje informacijskih stručnjaka. Ovi su, pak, vezani uz **okružje primjene** (*applications environment*) i nadopunjeni općim i prenosivim vještinama (*generic and transferable skills*).

Slijede definicije navedenih elemenata.



Shema jezgre

Shema jezgre sadrži skup osnovnih elemenata i postupaka kojima su elementi povezani. Elementi su prikazani pravokutnicima u dijagramu, a postupci su označeni nazivima na vezama između pojedinih elemenata. Temeljni element (*root component*) jest **znanje** kojim su obuhvaćena zajednička vjerovanja i razumijevanja pojedinca (osobna memorija) i društva kao cjeline (kolektivna memorija). Znanje je predstavljeno i organizirano kroz konceptualne strukture, ponajprije kroz klasifikacijske sheme, taksonomije i ontologije te kroz kontrolirane rječnike poput tezaurusa. Na taj je način društvu, ili dijelu društva, osigurana semantička karta njihova svijeta.

Dokumenti su dio znanja koje je zabilježeno kao skup podataka na bilo kojem mediju. Nastanak i diseminacija dokumenata obuhvaća postupke, ustanove i infrastrukturu povezanu s nakladništvom. Postupcima predmetne obrade informacijski stručnjaci mogu prikazati i locirati semantički sadržaj bilo kojeg dokumenta u odnosima struktura konceptualnog znanja.

Komunikacija predstavlja postupak kojim znanje može biti preneseno, što omogućuje stvaranje informacija na dobrobit korisnika ili klijenata. Odnos između informacije i njezinih korisnika obogaćuje se razumijevanjem informacijske potrebe i korisničkog ponašanja. Nastanak informacija također podržavaju postupci vezani uz sadržaj dokumenta. Ti postupci obuhvaćaju izradbu metapodataka, analizu sadržaja, izradbu sažetaka, indeksiranje, vrednovanje sadržaja te dodatne postupke poput digitalizacije, strukturiranog označivanja i dodjeljivanja *mark-up* oznaka te izradbu veza u hipertekstu.

U slučaju postojanja organiziranog skupa dokumenata (zbirke), briga oko nje uključuje aspekte upravljanja građom poput odabira, nabave i pohrane jedinice; osiguravanja uvjeta čuvanja/izlaganja; katalogizacije u skladu s međunarodnim i nacionalnim standardima; klasificiranja; izradbe metapodataka; omogućivanja fizičkog i/ili nekog drugog pogodnog načina pristupa sadržaju; zaštite i upravljanja zapisima (*record management*).

Kako bi razne zajednice korisnika ili klijenata pristupale takvim zbirkama te ih koristile, nužno je poznavanje tehnika pružanja informacijskih usluga. One podrazumijevaju načela i praksu koja odražava i promiče informacijsku pismenost, uključujući pretraživanje informacija, *data mining*, informacijsko posredništvo, oblikovanje i održavanje mrežnih mjesta i portala, odnosno općenito informacijsku arhitekturu koja omogućuje okvir unutar kojeg informacijski izvori nastaju, pa se analiziraju, vrednuju, nadziru te se s njima upravlja kako bi se udovoljilo zahtjevima korisnika i klijenata.

Okružje primjene

Informacijski stručnjaci djeluju u specifičnom okružju u kojemu se etička, pravna, politička i organizacijska pitanja trebaju razumjeti na odgovarajućoj razini. Dodatno, zahtijeva se specifično znanje područja kao nadopuna znanju i vještinama upravljanja informacijama određenog pojedinca.

Etički okvir obuhvaća stručne standarde i kodekse prakse; prikladan odnos između pružatelja informacija i njihovih korisnika; priznavanje stručne odgovornosti za stručne postupke; usklađenost sa zakonima, kako općim tako i posebnim; poštivanje ljudskih prava i životnih stilova korisnika i kolega.

Pravna dimenzija obvezuje informacijskog stručnjaka na pridržavanje zakona povezanih sa zaštitom podataka, slobodom informiranja; zatim s pravnom regulativom u području zaštite okoliša, intelektualnog vlasništva; kleveta, opscenosti i objeda; diskriminacije; prava na pristup informacijama; povredama povjerenja; prava na privatnost i zakonima u području zapošljavanja, jednakosti u zapošljavanju, ugovora i licenciranja, zdravlja i sigurnosti, zaštite autorskih prava i ostalih prava intelektualnog vlasništva te računalne zlouporabe.

Informacijska se politika odnosi na one propise i uredbe koje određuju ili ograničuju pristup informacijama ili prijenosu informacija, omogućuju ili sprečavaju širenje informacija i povezane su sa zakonodavstvom koje se odnosi na tu problematiku.

Upravljanje informacijama osigurava donošenje politike, standarda i strategija za etičku uporabu informacija, što jamči poštivanje zakona na razini organizacije.

Komunikacijska perspektiva osigurava pogled na dinamiku informacijskog tijeka u društvu, između pojedinih regija i unutar njih, između naroda, vlada i širokog spektra informacijske industrije.

Opće i prenosive vještine

Kako bi bili u mogućnosti primjenjivati stručno znanje te znanje i vještine posebnih dijelova struke, informacijski stručnjaci trebaju posjedovati cijeli raspon općih i prenosivih vještina, uključujući računalnu i informacijsku pismenost, interpersonalne vještine, upravljačke vještine, posebice one povezane s upravljanjem ljudskim potencijalima i financijama, marketinške sposobnosti te poznavanje istraživačkih metoda.

Trajno profesionalno usavršavanje: načela i primjeri dobre prakse¹

Jana Varlejs, IFLA-ina sekcija za trajno
profesionalno usavršavanje i učenje na radu

Hrvatski prijevod
Dijana Machala

Uvod

Kvaliteta usluge koju društvu osiguravaju knjižnice i informacijske ustanove ovisi o stručnosti njihova osoblja. Stalne promjene u potrebama društva, tehnološki napredak i povećanje stručnog znanja zahtijevaju od informacijskih stručnjaka redovito proširivanje saznanja i osuvremenjivanje vještina. Kao što je navedeno u IFLA/UNESCO-ovu manifestu za narodne knjižnice iz 1994. godine <http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/eng.htm>:

Knjižničar je djelatni posrednik između korisnika i građe. Stručno obrazovanje i trajna izobrazba knjižničara prijeko su potrebni za osiguravanje primjerenih službi.

S obzirom na to da odgovarajuće usluge ovise o dobro obrazovanom osoblju koje je spremno na trajno obrazovanje, kvaliteta ponuđenih obrazovnih mogućnosti od presudne je važnosti. Ovaj dokument postavlja načela za osiguravanje visoke kvalitete programa trajnog profesionalnog usavršavanja knjižničnog osoblja. Dokument je razvijen u ime IFLA-ine sekcije za trajno profesionalno usavršavanje i učenje na radu (CPD-WL), uz sudjelovanje njezinih članova i uz financijsku dotaciju IFLA-e u iznosu koji se dodjeljuje malim projektima.

¹ Varlejs, Jana. Continuing professional development : principles and best practices. / IFLA. URL: <http://ifla.queenslibrary.org/VII/s43/pub/cpdwl-qual-guide.pdf> (02.09.2009.)

Osnovna načela

Odgovornost za trajno obrazovanje i profesionalno usavršavanje dijele pojedinci, njihove radne organizacije, stručne udruge i obrazovani programi knjižnično-informacijskih znanosti. Upravljanje ljudskim potencijalima i stručni etički kodeksi trebaju prepoznati obvezu u osiguravanju pristupa i u korištenju prednosti ponuđenih programa trajnog obrazovanja knjižnično-informacijskih stručnjaka.

Dobra praksa nalaže:

1. sustavno procjenjivanje obrazovnih potreba;
2. omogućivanje širokog raspona obrazovnih mogućnosti, formalnih i informalnih; ponude formalnog obrazovanja u izboru formata, izrađenih temeljem prepoznatih potreba, modularno strukturiranih od početne do napredne razine obuhvata sadržaja;
3. da voditelji upravljanja ljudskim potencijalima i programima trajnog obrazovanja, uz organizacijske i voditeljske sposobnosti, posjeduju i dodatna znanja o obrazovanju odraslih;
4. široko distribuiranje informacija o mogućnostima trajnog obrazovanja i detaljno opisivanje obrazovnih izvora;
5. dizajniranje aktivnosti trajnog obrazovanja: ciljevi učenja kojega su usklađeni s prepoznatim potrebama, koji slijede načela instruktorskog dizajna i teorije obrazovanja, za koje se odabiru predavači tečaja prema stručnom znanju, ali i vještinama poučavanja i koji nastoje primijeniti informacije prikupljene evaluacijom izobrazbe i povratnim informacijama polaznika;
6. dosljedno bilježenje sudjelovanja u obrazovanju i priznavanje trajnog obrazovanja prilikom zapošljavanja i donošenja odluka o napredovanju;
7. izdvajanje od minimalno 0,5 do 1% godišnjeg proračuna za programe usavršavanja, kako je navedeno u publikaciji Narodna knjižnica : IFLA-ine i UNESCO-ve smjernice za razvoj službi i usluga <http://archive.ifla.org/VII/s8/proj/publ97.pdf>.

8. barem 10% radnog vremena potrebno je namijeniti za pohađanje seminara, konferencija, stručne izobrazbe i ostalih obrazovnih aktivnosti, kao i za informalne oblike učenja;

9. evaluaciju ponude programa trajnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja;

10. provođenje istraživanja za procjenu stanja trajnog profesionalnog usavršavanja i ispitivanje djelotvornosti i ishoda trajnog obrazovanja i programa profesionalnog usavršavanja.

Slijede sažeci za sva načela koja su u cjelovitom tekstu popraćena pregledom literature i raspravom.

1. Dobra praksa ... zalaže se za redovito procjenjivanje obrazovnih potreba vezanih uz radne vještine, uključujući propitivanje pojedinačnih zaposlenika i uprave, u skladu s ciljevima i svrhom organizacije. Profesionalno usavršavanje također treba omogućivati osobni ali i širi profesionalni razvoj i napredak, ako se želi postići razvoj potencijala za rad i za društvo. Stoga svi, pojedinci, institucije i stručne udruge podjednako nose težinu odgovornosti za periodičnu procjenu obrazovnih potreba.

2. Dobra praksa nalaže da odgovorni za izvođenje programa trajnog obrazovanja ili izobrazbe i programa profesionalnog usavršavanja izrađuju i/ili omogućuju širok raspon aktivnosti i programa, dizajniranih radi zadovoljenja prepoznatih obrazovnih potreba. Formati i razine složenosti morali bi biti dovoljno raznovrsni kako bi zadovoljavali različite obrazovne stilove te potrebe početnika i naprednih. Kulturalne i jezične različitosti, kao i prostorno-vremenska ograničenja učenja, trebali bi biti uzeti u obzir. Programi obrazovanja – kao što su stručne zbirke, mentorstvo i izobrazba – trebali bi biti dostupni na radu i svi bi trebali imati pristup uputama za planiranje i izradu osobnih planova profesionalnog usavršavanja.

3. Dobra praksa nalaže zalaganje uprave; formalne propise koji propisuju što se očekuje od osoblja i od organizacije u odnosu na trajno profesionalno usavršavanje; koordinate profesionalnog usavršavanja koji imaju potporu uprave i posjeduju znanja za planiranje i razvoj programa.

4. Dobra praksa nalaže da se izrađuju vodiči o obrazovnim portalima, nacionalnim tematskim portalima vezanim uz trajno obrazovanje, elektroničkim diskusijskim listama i ostalim izvorima informacija o seminarima, edukacijskim izvorima, konferencijama i drugim obrazovnim

moogućnostima, koji se mogu lako i široko distribuirati upotrebom mnoštva komunikacijskih kanala. Međunarodna mreža nacionalnih tematskih portala i savjetničkih tijela trebala bi omogućiti spajanje onih koji uče s odgovarajućim izvorima. Obrazovne aktivnosti trebale bi biti točno opisane u odnosu na preduvjete o potrebnom predznanju, pristupu informacijama i komunikacijskim tehnologijama (ako su u primijeni), očekivanim ishodima, cijeni i slično.

5. Dobra praksa nalaže da u programima formalnog trajnog obrazovanja sudjeluju stručnjaci iz tog područja koji su ujedno i dobri predavači. Sustavi trajnog profesionalnog usavršavanja trebaju osigurati programe izobrazbe predavača. Poslodavci bi trebali nastojati oblikovati poticajnu radnu okolinu u kojoj se osoblje potiče na primjenu onog što je naučeno.

6. Dobra praksa osigurava korisnicima formalnog trajnog obrazovanja mogućnost provjere i bilježenja sudjelovanja u obrazovanju (kao što je na primjer IACET bodovni sustav za trajno obrazovanje <http://www.iacet.org>). Pojedinci bi se trebali poticati na stvaranje portfolija s ciljem bilježenja iskustva učenja, formalnog i informalnog. Poslodavci bi prilikom donošenja odluka o zaposlenju ili napredovanju trebali uzimati u obzir spremnost zaposlenika na usavršavanje vještina i znanja.

7. Dobra praksa nalaže da odgovarajući postotak od iznosa za ljudske potencijale u okviru proračuna institucije bude namijenjen za profesionalno usavršavanje. "Odgovarajući postotak" određuje se u odnosu na opseg potreba i okolnosti u danoj situaciji. Izdvajanje dva posto iz proračunskog iznosa za ljudske potencijale čini se razumnim u slučaju kada se troškovi za profesionalno usavršavanje nisu sustavno odvajali.

8. Dobra praksa nalaže da poslodavci omoguće plaćeno slobodno vrijeme za pohađanje konferencija i seminara usko vezanih uz posao zaposlenika, kao i mogućnost da dio radnog vremena bude utrošen na učenje. Minimalno deset posto radnih sati mora biti dodijeljeno za učenje.

9. Dobra praksa nalaže da pružatelji programa trajnog obrazovanja prikupljaju povratne informacije od sudionika programa, ne samo na kraju edukacijskog programa već da poduzimaju makar povremene naknadne evaluacije radi utvrđivanja utjecaja trajnog obrazovanja na praksu. Rezultat evaluacije trebao bi se upotrijebiti za budući razvoj ponude programa trajnog obrazovanja te bi se o njemu trebalo voditi računa i prilikom procjene obrazovnih potreba. U okviru institucija i organizacija u kojima

djeluju programi trajnog profesionalnog usavršavanja također se zahtijeva periodična procjena kvalitete upravljanja i djelotvornosti jedinice za organiziranje programa izobrazbe.

10. Dobra praksa nalaže potrebu izrade redovitih komparativnih istraživanja primjera dobre prakse profesionalnog trajnog usavršavanja i procjene kvalitete samih institucija. Takva istraživanja trebala bi unaprijediti razumijevanje i implementaciju djelotvornog sustava trajnog profesionalnog usavršavanja te bi opravdala uložena sredstva. Istraživanja se temelje na suradnji i potpori međunarodnih institucija, a rezultati moraju biti posve dostupni.

Sekcija za trajno profesionalno usavršavanje i učenje na radu: <http://www.ifla.org/VII/s43/index.htm>



37. EUCEN-ova europska konferencija “Pretvorba sveučilišta u cjeloživotno sveučilište”¹

Katoličko sveučilište Leuven i Katoličko sveučilište Louvain
26.-28. ožujak 2009.

Hrvatski prijevod

Dijana Machala

Kako europska sveučilišta mogu iz perspektive trajnog obrazovanja prijeći u perspektivu cjeloživotnoga obrazovanja? Na koji se način naša sveučilišta mogu razviti i postati cjeloživotna sveučilišta i istodobno zadržati svoju snagu u istraživačkim procesima, procesima poučavanja i javne službe? Kako ovaj izazov pretvoriti u pravedan proces na razini sveučilišta i u demokratski proces na razini društva?

Ciljevi konferencije ogledali su se u oblikovanju budućeg cjeloživotnoga sveučilišta (Lifelong Learning University - LLLU), utvrđivanju očekivanih ishoda, razmjeni mišljenja o strategijama promjena i predstavljanju novouspostavljenih praksa.

Konferencija se uglavnom temeljila na rezultatima projekta BeFlex i preliminarnim rezultatima projekta BeFlexPlus, donoseći pregled stanja cjeloživotnoga obrazovanja na sveučilištima, procjenjujući ulogu Bolonjskog procesa u poticanju i korištenju fleksibilnosti sveučilišnih kurikula i prepoznajući neke primjere dobre prakse u regionalnom partnerstvu između sveučilišta i drugih dionika u procesu obrazovanja.

Konferencija je bila obogaćena različitim radovima sa znanstvenom recenzijom, a sadržaj su dodatno obogatila uvodna izlaganja međunarodnih stručnjaka. Prilozi s okruglog stola i rasprava sudionika tijekom radionica omogućili su usmjerenu raspravu o temi konferencije.

Tijekom tri dana u tim je raspravama sudjelovalo više od 150 ljudi iz 24 zemlje.

¹ 37th EUCEN European conference “Transformin the university into a lifelong learning university”, Katholieke Universiteit Leuven and Université Catholique de Louvain, 26-28 March 2009. URL: http://www.nsk.hr/cuk/dokumenti/Recommendations_FinalVersion170409.pdf (07.10.2009.)

Preporuke

Već se nekoliko godina upravo institucije visokog obrazovanja u najvećoj mjeri bore s izazovom perspektive cjeloživotnoga obrazovanja. Prošlih tjedana na Forumu poslovnog sveučilišta u Briselu, direktor BusinessEurope izjavio je da “sveučilišta moraju uložiti više u cjeloživotno obrazovanje odraslih”; predstavnici EUA dodaju da cjeloživotno obrazovanje mora postati “prepoznatljiva europska odrednica” sveučilišta, a nacrt Deklaracije ministara obrazovanja bilježi da će “perspektiva cjeloživotnog obrazovanja oblikovati institucionalne prakse svake visokoškolske institucije”.

Sudionici EUCEN-ove konferencije uzeli su u razmatranje te nove preporuke i izazove, kako ih utvrđuju autoritativna tijela i dionici. No, kao stručnjaci i sudionici koji se već godinama bave tim područjem, i nadalje prepoznaju razliku koja dijeli dobre namjere od konkretnih načela, retoriku od stvarnosti. Izražavaju žaljenje što se na cjeloživotno obrazovanje i nadalje gleda kao na jedan od ciljeva (nacrt Deklaracije uz ostala ključna pitanja razmatra i pitanje cjeloživotnoga obrazovanja: jednakost pristupa i dovršenje studija, zapošljivost, obrazovanje usmjereno na učenika, mobilnost, međunarodna otvorenost), a ne kao na strukturirani proces. Pozvali su na konkretno djelovanje kako bi se s načela krenulo u provođenje akcijskih planova na nacionalnoj i lokalnoj razini. Zahtijevaju sljedeće konkretne akcije, temeljem kojih bi sveučilišta trebala:

- Na svim razinama institucija visokog obrazovanja intenzivirati promišljanja o tome što znači postati u praksi organizacija cjeloživotnoga obrazovanja. Svaka institucija visokog obrazovanja pozvana je da:

- prepozna i integrira cjeloživotno obrazovanje kao sastavni dio svoje institucijske misije i kulture;
- razradi vlastitu dinamičku definiciju cjeloživotnoga sveučilišta (Lifelong Learning University – LLLU)
- razvija razumljivu i koherentnu strategiju u ponudi mogućnosti obrazovanja koja osigurava vremenski kontinuitet u sve razdijeljenijim osobnim i profesionalnim životima te rastućoj razdijeljenosti društva znanja i društvene okoline
- implementira vlastitu strategiju u participativnom, zajedničkom i kooperativnom smislu

- Sudjelovati u razvoju kulture cjeloživotnoga obrazovanja za sve studente i djelatnike nudeći razumljive matrice za restrukturiranje razdijeljenog znanja, kako bi izradili mostove i promovirali – interno i prema

van – stav prema učenju, ostvarujući posebnu misiju sveučilišta u poticanju refleksije, tradicije i inovacije.

- Razvijati snažna i sveobuhvatna znanstvena istraživanja u području cjeloživotnoga obrazovanja radi potpore, poticanja i vođenja uspostave cjeloživotnoga sveučilišta.

- Izgraditi obrazovni model usmjeren na one koji uče, integrirajući pedagoške, organizacijske i financijske okvire.

- Istražiti mogućnosti koje nudi Bolonjski proces (na primjer, sustav kredita, ishodi učenja, priznavanje prethodno usvojenih znanja i neformalnog i informalnog učenja ...) u omogućivanju fleksibilnih putova učenja i trajnog vodstva za one koji uče, kako bi se izbjegla fragmentacija, dopustila i ohrabrila transdisciplinarnost te osigurao kontinuitet i progresija bez zapreka.

- Povećati ulaganja u usluge namijenjene onima koji uče: vođenje i savjetovanje, potvrđivanje neformalnog i informalnog učenja, programe potpore, e-učenje i sl.

- Ulaganje u usavršavanje djelatnika: voditelja (za vođenje promjena), nastavnika (za razradu usvojenih odredbi) i djelatnika (osobito onih koji su zaduženi za prijam, vođenje i savjetovanje tijekom studija) i ostalih dionika tih aktivnosti.

- Pobriniti se da procedure osiguranja kvalitete uzimaju u obzir različitosti "učenika", pedagoških ciljeva i načina sudjelovanja.

- Komunicirati – interno i prema van – svoje odluke i rezultate.

- Razvijati koncept "umreženog sveučilišta" koji uključuje različite dionike (druga područja obrazovanja, sindikate, stručna tijela, tvrtke i lokalne vlasti) u procesu dijeljenja znanja i poučavanja, u poticajnom pristupu razvoja zajedničkog jezika, koji pripada učenicima nevezano uz postupke usvajanja znanja.

Sudionici EUCEN-ove konferencije, svjesni da provođenje ovih preporuka iziskuje znatna ulaganja visokoškolskih institucija, traže od vlada da pruže potporu, pomoć i financiranje sveučilišta s ciljem uspostave te preobrazbe.



Hodogram projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost (CUK)”

1. listopada 2008. – Službeni početak projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost (CUK)”

28. listopada 2008. – U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici održan je koordinacijski sastanak projektnog tima glede usvajanje plana i programa projektnih aktivnosti.

30. listopada 2008. – U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu uspostavljena je Jedinica za cjeloživotno učenje knjižničara.

18. prosinca 2008. – U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu održano je predstavljanje projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost”. Programu se odazvalo šezdesetak knjižničara iz cijele zemlje. Projektni zadaci predstavljeni su i voditeljima županijskih matičnih knjižnica Republike Hrvatske. U programu su sudjelovali prof. dr. sc. Tihomil Maštrović, prof. dr. sc. Vlasta Vizek Vidović, prof. dr. sc. Aleksandra Horvat. Marion Huckle, voditeljica za stručne kvalifikacije i usavršavanje iz Chartered Institut for Library and Information Professionals – CILIP, iz Velike Britanije, obratila se skupu multimedijalnom *powerpoint* prezentacijom.

21. siječnja 2009. – članovi tima sudjelovali na radionici “Razvoj kurikuluma usmjerenog na kompetencije učitelja i nastavnika” na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Stručnoj izobrazbi pribivale su prof. dr. sc. Aleksandra Horvat, dr. sc. Ana Barbarić i Dijana Machala.

19.-21. veljače 2009. – Članovi projektnog tima sudjelovali su u programu stručnog usavršavanja II. radionice projekta IUOUN, voditeljice prof. dr. sc. Vlaste Vizek Vidović. Seminar se održao na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

4. ožujka 2009. – Na skupu Informativna srijeda u Gradskoj knjižnici Zagreb održano je predstavljanje ciljeva projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost”. Na predstavljanje se odazvalo više od 30 informatora i knjižničara iz narodnih knjižnica iz Zagreba i Zagrebačke županije. Presentaciju su održale Tatjana Nebesny, prof. dr. sc. Aleksandra Horvat i Dijana Machala.

25. ožujka 2009. – U okviru Županijskog stručnog vijeća srednjoškolskih knjižničara za I., II. i XXI. županiju u Željezničkoj tehničkoj školi u Zagrebu održano je predstavljanje ciljeva projekta “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost”. Predstavljanje je održala Dijana Machala.

26.-28. ožujka 2009. – Članovi tima sudjelovali na 37. EUCEN-ovoj europskoj konferenciji “Pretvorba sveučilišta u cjeloživotno sveučilište”, Leuven i Louvain-la-Neuve, Belgija. Na stručnoj edukaciji bili su prof. dr. s. Aleksandra Horvat, dr. sc. Ana Barbarić i Dijana Machala.

30. ožujka 2009. – Stručna voditeljica projekta CUK, prof. dr. sc. Aleksandra Horvat i članica projekta, prof. dr. sc. Daniela Živković prisustvovala su stručnoj radionici projekta “Ishodi učenja na preddiplomskim i diplomskim studijima na Sveučilištu u Zagrebu – SveZaIU”, održanoj na Stomatološkom fakultetu u Zagrebu.

6. travnja 2009. – U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu održana je I. radionica o kompetencijama i ishodima učenja u programima izobrazbe knjižničara. U programu su sudjelovali prof. dr. sc. Tihomil Maštrović, prof. dr. sc. Aleksandra Horvat, Sonja Šegvić i Jelena Matković (Agencija za obrazovanje odraslih), Maja Mušnjak (Agencija za mobilnost i programe Europske unije), Zrinka Hrupelj (Creativa), dr. sc. Ana Barbarić i Dijana Machala. Na radionici je prisustvovalo 50 knjižničara, većinom predavača Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara.

svibanj 2009. – U stručnom časopisu “Svezak: časopis Društva knjižničara Bilogore, Podravine i Kalničkog prigorja” (11, 2009, 10-11) objavljen je članak “Projekt “Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost” Dijane Machala.

22. svibnja 2009. – U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu održana je dodatna radionica o kompetencijama i ishodima učenja za predavače Centra za stalno stručno usavršavanje knjižničara u RH. Sudjelovalo je 10 predavača Centra, a cilj radionice bio je oblikovanje nacionalnog programa trajne izobrazbe knjižničara izraženog u ishodima učenja.

14. svibnja 2009. – u sklopu godišnje konferencije IFLA-ine Sekcije knjižnica velikih gradova (IFLA Metropolitan libraries section) održane u Brisbaneu (Australija) od 10. do 15. svibnja 2009. pod nazivom *Embracing the future*, održano je izlaganje Davorke Bastić i Tatjane Nebesny *Project Lifelong Learning of Librarians in Croatia* u kojem je, među ostalima, prikazan i projekt CUK.

15. svibnja do 15. srpnja 2009. – Provedeno je istraživanje o mišljenju ravnatelja/voditelja knjižnica i knjižničara o kompetencijama i trajnoj izobrazbi knjižničara. Na anketu je odgovorilo 260 knjižničara i 130 ravnatelja, odnosno voditelja knjižnica.

28.-31. svibnja 2009. – IV. međunarodna konferencija Hrvatskog andragoškog društva održala se u Šibeniku. Na konferenciji je izložen rad prof. dr. sc. Aleksandre Horvat i Dijane Machala, "Nacionalni program trajne izobrazbe knjižničara utemeljen na ishodima učenja: prema priznavanju neformalnih oblika učenja".

19. lipnja 2009. – U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu odražana je II. radionica o vrednovanju i priznavanju neformalnih oblika učenja knjižničara. U programu su sudjelovali prof. dr. sc. Tihomil Maštrović, Marion Huckle, vanjska suradnica projekta (Velika Britanija), Sandra Kučina Softić (Srce), prof. dr. sc. Aleksandra Horvat. Na radionici je sudjelovalo 35 polaznika.

8. rujna 2009. – Međunarodni stručni skup pod naslovom *Knjižnica – partner u obrazovanju: cjeloživotno učenje*, održan je 8. rujna 2009. u organizaciji Goethe-Instituta u Zagrebu u povodu Međunarodnog dana pismenosti. Izlaganja na skupu bavila su se temom cjeloživotnoga učenja koje organiziraju ili koje podupiru knjižnice. Predavač na skupu bila je i prof. dr. sc. Aleksandra Horvat, koja je održala izlaganje: *Knjižničari kao predavači – trebaju li im nove kompetencije?* U sklopu predavanja izložen je i projekt Cjeloživotno učenje knjižničara.

1. listopada 2009. – Službeno završava projekt "Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost".

studeni 2009. – 9. seminar za knjižnice u sustavu znanosti i visokog obrazovanja SZI organizira seminar posvećen knjižničarskim kompetencijama i trajnom profesionalnom usavršavanju knjižničara. U programu će se predstaviti rezultati projekta "Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i

fleksibilnost” izlaganjem Dijane Machala pod naslovom *Cjeloživotno učenje knjižničara: što i zašto učimo i nakon diplome*.

4.-6. studeni 2009. – Odsjek za informacijske studije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu organizira međunarodnu konferenciju “InFuture: the future of information sciences”. Međunarodno uredništvo konferencije prihvatilo je za objavljivanje i ocijenilo kategorijom izvorni znanstveni rad članak *E-portfolio for Recognition of Prior Learning Assessment in Continuing Education for Librarians in Croatia* Dijane Machala.

ožujak 2010. – Komisija za obrazovanje i stručno usavršavanje Hrvatskoga knjižničarskog društva planira organizaciju okruglog stola o programima obrazovanja knjižničara i trajnom profesionalnom usavršavanju. Članovi projekta sudjelovat će na okruglom stolu te predstaviti rezultate projekta CUK.



Cjeloživotno učenje knjižničara

ishodi učenja i fleksibilnost

Nakladnik

Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu
Hrvatske bratske zajednice 4
10000 Zagreb
www.nsk.hr

Za nakladnika

Prof. dr. sc. Tihomil Maštrović

Lektura

Mirna Vaupotić-Murati, prof.

Priprema za tisak

Studio Moderna, Zagreb

Tisak

Studio Moderna, Zagreb

Tiskano u listopadu 2009.

Naklada

300 primjeraka

Copyright © Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu