NOTITIA
Notitia – journal for economic, business and social issues

ISSN: 1849-9066 (electronic)

Izvorni znanstveni rad
UDK: 378.046-021.68:374.7-057.875(497.5)
DOI: https://doi.org/10.32676/n.12.1.10

NAMJERE UPISA U PROGRAME FORMALNOGA CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA U HRVATSKOJ: REZULTATI ANKETNOG ISTRAŽIVANJA DIPLOMIRANIH STUDENATA EKONOMIJE I POSLOVNE EKONOMIJE

Dr. sc. Ivana Vrdoljak[1]

SAŽETAK
Cilj rada je analizirati namjere upisa u formalne poslijediplomske programe cjeloživotnog obrazovanja među diplomiranim studentima ekonomije i poslovne ekonomije u Hrvatskoj te ih razmotriti u odnosu na prethodno studijsko iskustvo, samoodređenje i raspoložive resurse. Anketno istraživanje provedeno je na neprobabilističkom uzorku od 307 diplomanata ekonomskih fakulteta u Zagrebu, Osijeku, Rijeci i Splitu. Primijenjene su deskriptivna statistika, frekvencijske distribucije i Cronbachov alfa koeficijent. Rezultati: Ispitanici visoko vrednuju osobni razvoj, kvalitetu prethodnog studijskog iskustva, zadovoljstvo studijem i samoodređenje. Interes za poslijediplomsko obrazovanje i privlačnost upisa umjereno su izraženi, dok je konkretna namjera budućeg upisa niža (M = 3,64). Povoljne procjene vremena iskazuje 55,4 %, a financijskih sredstava 53,1 % ispitanika. Nalazi razlikuju opći interes od konkretne namjere upisa i pokazuju da pozitivno studijsko iskustvo samo po sebi ne jamči povratak u formalno obrazovanje. Praktične implikacije upućuju na fleksibilnije, modularne i radnim obvezama prilagođene programe.

KLJUČNE RIJEČI: cjeloživotno obrazovanje, anketno istraživanje, poslijediplomsko obrazovanje, namjera upisa, Hrvatska

JEL KLASIFIKACIJA: I23, I26, J24, M53

1. Uvod

Cjeloživotno obrazovanje zauzima sve važnije mjesto u suvremenim obrazovnim, gospodarskim i politikama tržišta rada. Digitalna i zelena tranzicija, promjene poslovnih modela, automatizacija radnih procesa i ubrzano zastarijevanje stručnih znanja povećavaju potrebu za kontinuiranim razvojem kompetencija tijekom cijeloga radnog vijeka. Zbog toga se završetak diplomskog studija više ne može promatrati kao završna točka obrazovne putanje, nego kao osnova za daljnje formalno, neformalno i informalno učenje. Europske politike cjeloživotno obrazovanje pritom povezuju s prilagodljivošću zaposlenika, konkurentnošću gospodarstva, socijalnom uključenošću i sposobnošću pojedinca da odgovori na tehnološke i organizacijske promjene (Europska komisija, 2020.; Vijeće Europske unije, 2021.).

[1] Zdravstveno veleučilište Zagreb, e-mail: ivana.vrdoljak@zvu.hr.
© 2026 Ivana Vrdoljak. This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). For more information, see https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

ISSN: 1849-9066 (electronic)

Visoka učilišta u takvom okruženju više nisu odgovorna samo za početno obrazovanje tradicionalne studentske populacije, nego i za stvaranje obrazovnih mogućnosti namijenjenih diplomiranim osobama i drugim skupinama odraslih polaznika. Međutim, međunarodna istraživanja pokazuju da potencijal visokih učilišta za pružanje cjeloživotnog obrazovanja još nije u potpunosti iskorišten te da su za povećavanje sudjelovanja posebno važni fleksibilni obrazovni putovi, modularna struktura programa, kombinirani oblici izvođenja nastave i jasna povezanost programa s profesionalnim potrebama polaznika (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022.; OECD, 2023a). U hrvatskom kontekstu digitalizacija se također promatra kao sredstvo povećavanja dostupnosti i privlačnosti visokog obrazovanja (OECD, 2023b).

Potrebu za sustavnijim pristupom cjeloživotnom obrazovanju potvrđuju i podaci za Hrvatsku. Prema Anketi o obrazovanju odraslih, 38,8 % ispitanika sudjelovalo je tijekom prethodnih 12 mjeseci u nekom obliku formalnog ili neformalnog obrazovanja, dok 61,2 % nije sudjelovalo ni u jednom od tih oblika obrazovanja. Sudjelovanje u formalnom obrazovanju bilo je nešto manje zastupljeno od sudjelovanja u neformalnom obrazovanju. Navedeni podaci pokazuju da opće prepoznavanje potrebe za daljnjim učenjem ne rezultira nužno uključivanjem u institucionalno organizirane programe obrazovanja (Državni zavod za statistiku, 2024.).

U području ekonomije i poslovne ekonomije potreba za nastavkom obrazovanja posebno je izražena. Diplomirani studenti ulaze u poslovno okruženje u kojem se kontinuirano mijenjaju zahtjevi za analitičkim, digitalnim, upravljačkim, komunikacijskim i poduzetničkim kompetencijama. Istraživanja pokazuju da su visokoobrazovane osobe sklonije uključivanju u daljnje obrazovne aktivnosti, ali i da njihovo sudjelovanje ovisi o prethodnom obrazovnom iskustvu, profesionalnom položaju, motivaciji i dostupnosti odgovarajućih programa (Brooks i Everett, 2008.; Støren, 2013.). Poslijediplomski specijalistički i doktorski studiji mogu se promatrati kao formalni oblik cjeloživotnog obrazovanja jer omogućuju sustavno produbljivanje stručnih i istraživačkih kompetencija nakon završetka diplomskog ili integriranog studija.

Međutim, pozitivno vrednovanje obrazovanja i načelni interes za daljnje školovanje ne moraju se pretvoriti u konkretnu odluku o upisu. Odrasli polaznici istodobno procjenjuju očekivanu korist programa, njegovu kvalitetu i institucionalnu reputaciju, ali i troškove, raspoloživo vrijeme, mogućnost usklađivanja obrazovanja s radnim i obiteljskim obvezama te fleksibilnost organizacije nastave. Komparativna istraživanja upozoravaju da neprilagođen raspored, nedovoljna dostupnost, cijena programa i ograničena fleksibilnost visokih učilišta predstavljaju važne prepreke uključivanju odraslih u visoko obrazovanje (Broek i Hake, 2012.; Saar, Täht i Roosalu, 2014.).

Istraživački jaz proizlazi iz nekoliko međusobno povezanih ograničenja dosadašnjih istraživanja. Prvo, velik dio literature cjeloživotno obrazovanje analizira na razini ukupne odrasle populacije ili se usmjerava na neformalno i radno povezano usavršavanje, dok su namjere diplomiranih osoba za uključivanje u formalne poslijediplomske programe manje zastupljene. Drugo, prethodna istraživanja uglavnom odvojeno analiziraju motivaciju za nastavak obrazovanja, kvalitetu obrazovne ustanove ili prepreke sudjelovanju. Manje je istraživanja koja istodobno povezuju percepciju važnosti visokog obrazovanja, kvalitetu prethodnog studijskog iskustva, zadovoljstvo studijem, samoodređenje te vremenske i financijske mogućnosti s konkretnom namjerom upisa. Treće, opći interes za nastavak obrazovanja često se ne razlikuje dovoljno jasno od stvarne namjere upisa, iako ta dva pokazatelja ne moraju biti jednako izražena. Dosadašnja literatura o učenju nakon završetka studija također upozorava da su diplomirane osobe kao posebna skupina nedovoljno detaljno istražene te da institucionalna predanost cjeloživotnom obrazovanju ne mora automatski

ISSN: 1849-9066 (electronic)

rezultirati dostupnim i privlačnim programima za odrasle polaznike (Brooks i Everett, 2008.; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022.).

Ovaj rad navedeni jaz razmatra u hrvatskom kontekstu, usmjeravajući se na diplomirane studente ekonomije i poslovne ekonomije s četiriju najvećih ekonomskih fakulteta. Predmet rada jesu anketno utvrđene namjere upisa u formalne programe cjeloživotnog obrazovanja, uz istodobno razmatranje percepcije važnosti visokog obrazovanja, percepcije kvalitete matičnog visokog učilišta, zadovoljstva prethodnim studijem, samoodređenja u obrazovnom procesu te raspoloživosti vremena i financijskih sredstava. Poseban doprinos rada sastoji se u razlikovanju općeg interesa i privlačnosti ideje o nastavku obrazovanja od konkretnije namjere budućeg upisa.

Cilj rada jest opisati profil potencijalnih polaznika formalnih programa cjeloživotnog obrazovanja i analizirati njihove stavove o nastavku obrazovanja na poslijediplomskoj razini. U skladu s deskriptivnom prirodom istraživanja, rad polazi od dviju istraživačkih pretpostavki. Prva pretpostavka glasi da diplomirani studenti ekonomije i poslovne ekonomije u Hrvatskoj pozitivno vrednuju visoko obrazovanje i prethodno studijsko iskustvo, ali je njihova konkretna namjera upisa formalnog programa cjeloživotnog obrazovanja slabije izražena od općih stavova o vrijednosti i kvaliteti visokog obrazovanja. Druga pretpostavka glasi da raspoloživost vremena i financijskih sredstava predstavlja važan praktični okvir za pretvaranje općeg interesa u konkretnu namjeru nastavka studija.

Rad je strukturiran u pet poglavlja. Nakon uvoda slijedi pregled literature o cjeloživotnom obrazovanju, namjeri nastavka obrazovanja i ulozi kvalitete prethodnog studijskog iskustva. Treće poglavlje opisuje metodologiju istraživanja, uključujući populaciju, uzorkovanje, istraživački instrument i karakteristike uzorka. U četvrtom poglavlju prikazuju se rezultati istraživanja i rasprava o nalazima, dok završno, peto poglavlje donosi zaključke, teorijski i praktični doprinos, ograničenja i preporuke za buduća istraživanja.

2. Pregled literature

2.1. Cjeloživotno obrazovanje i formalni nastavak obrazovanja

Pojmovi cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja u literaturi se često upotrebljavaju povezano, a katkad i kao sinonimi, premda ne označavaju potpuno istovjetne pojave. Cjeloživotno učenje širi je koncept koji obuhvaća stjecanje i razvoj znanja, vještina, kompetencija i stavova tijekom cijeloga života, neovisno o tome odvija li se u formalnim, neformalnim ili informalnim okolnostima. Ono uključuje organizirano obrazovanje, ali i samostalno, iskustveno, spontano i radno povezano učenje. Cjeloživotno obrazovanje odnosi se ponajprije na institucionalno organizirane i strukturirane obrazovne aktivnosti koje imaju definirane sadržaje, ishode, metode izvođenja i određeni oblik vrednovanja (Hager, 2011.; Billett, 2018.). Billett (2018.) navedenu razliku objašnjava razlikovanjem individualne i institucionalne dimenzije. Cjeloživotno učenje temelji se na osobnim sposobnostima, interesima, iskustvima i namjerama pojedinca, dok se cjeloživotno obrazovanje odnosi na obrazovne mogućnosti koje stvaraju obrazovne institucije, radne organizacije i druge društvene strukture. U tom smislu cjeloživotno obrazovanje predstavlja institucionalni okvir unutar kojega pojedinac može ostvarivati svoje potrebe za daljnjim učenjem i profesionalnim razvojem. Kvaliteta, dostupnost i prilagođenost takvih obrazovnih mogućnosti stoga mogu utjecati na spremnost pojedinca da se u njih uključi. Razliku između individualnog procesa učenja i institucionalno organiziranog obrazovanja posebno naglašavaju Hager i Billett.

ISSN: 1849-9066 (electronic)

Formalno obrazovanje podrazumijeva organizirane programe koji se izvode unutar priznatih obrazovnih institucija i završavaju formalno priznatim ishodom ili kvalifikacijom. Neformalno obrazovanje također je organizirano i svrhovito, ali najčešće ne vodi stjecanju formalne akademske kvalifikacije, dok se informalno učenje odvija kroz svakodnevne, profesionalne i društvene aktivnosti. Za potrebe ovoga rada poslijediplomski specijalistički i doktorski studiji promatraju se kao formalni programi cjeloživotnog obrazovanja jer se izvode nakon završetka diplomskog ili integriranog studija, imaju jasno utvrđenu institucionalnu strukturu i vode stjecanju formalne kvalifikacije.

Aspin i Chapman (2000.) navode da cjeloživotno obrazovanje obuhvaća najmanje četiri međusobno povezane funkcije: pripremu pojedinca za upravljanje odraslim životom, raspodjelu obrazovanja tijekom životnog vijeka, obrazovnu vrijednost cjelokupnoga životnog iskustva i povezivanje obrazovanja sa životom u cjelini. Takvo razumijevanje nadilazi usko shvaćeno stručno usavršavanje. Cjeloživotno obrazovanje povezano je s osobnim razvojem, društvenom uključenošću, aktivnim građanstvom, profesionalnom prilagodljivošću i sposobnošću pojedinca da odgovori na promjene u okruženju.

U gospodarskom kontekstu cjeloživotno obrazovanje posebno se povezuje s razvojem ljudskog kapitala, zapošljivošću, mobilnošću na tržištu rada i prilagodbom tehnološkim i organizacijskim promjenama. Dorsett i suradnici (2010.) naglašavaju njegove moguće ekonomske koristi, dok Knapper i Cropley (2000.) ističu da bi visoko obrazovanje trebalo razvijati sposobnost samousmjerenog učenja i spremnost studenata za buduće obrazovanje. Visoko učilište stoga ne bi trebalo pružati samo znanja potrebna za stjecanje kvalifikacije, nego i razvijati motivaciju, kompetencije i obrazovne navike potrebne za nastavak učenja nakon završetka studija.

Međutim, pozitivno vrednovanje obrazovanja nije dovoljno da bi se osoba doista uključila u određeni program. Sudjelovanje odraslih u obrazovanju rezultat je međudjelovanja motivacijskih, institucionalnih i praktičnih čimbenika. Cross (1981.) razlikuje dispozicijske, situacijske i institucionalne prepreke. Dispozicijske prepreke odnose se na stavove pojedinca prema učenju, procjenu vlastitih sposobnosti, očekivanu korist od obrazovanja i uvjerenje da daljnje obrazovanje ima smisla. Situacijske prepreke uključuju nedostatak vremena i financijskih sredstava, radne i obiteljske obveze, zdravstveno stanje i druge životne okolnosti. Institucionalne prepreke proizlaze iz cijene programa, rasporeda nastave, lokacije, dostupnosti informacija, načina izvođenja i složenosti administrativnih postupaka.

Navedene kategorije nisu međusobno neovisne. Osoba može biti visoko motivirana za nastavak obrazovanja, ali odustati zbog radnih obveza, nepovoljnog rasporeda ili troška studija. Jednako tako, program može biti financijski i vremenski dostupan, ali neće privući potencijalnog polaznika koji ne prepoznaje njegovu profesionalnu ili osobnu vrijednost. U istraživanjima nastavka obrazovanja nakon završenog studija kao relevantni čimbenici pojavljuju se prethodno akademsko iskustvo, obrazovne aspiracije, obiteljsko i socijalno okruženje te raspoloživi vremenski i financijski resursi (Mullen i suradnici, 2003.; Li i suradnici, 2007.).

U kontekstu poslijediplomskog obrazovanja navedena su ograničenja posebno važna jer se potencijalni polaznici često nalaze u razdoblju intenzivnih profesionalnih i obiteljskih obveza. Zbog toga se interes za nastavak obrazovanja ne može izjednačiti s konkretnom namjerom upisa. Interes pokazuje načelnu otvorenost prema programu, dok konkretna namjera pretpostavlja da pojedinac program smatra dovoljno vrijednim, dostupnim i izvedivim u odnosu na svoje životne okolnosti.

ISSN: 1849-9066 (electronic)

2.2. Kvaliteta studijskog iskustva, zadovoljstvo i obrazovne namjere

Istraživanja poslijediplomskog obrazovanja pokazuju da su odluke o upisu rezultat kombinacije intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva. Intrinzični motivi uključuju interes za određeno područje, želju za stjecanjem znanja, osobni razvoj i akademsko napredovanje. Ekstrinzični motivi odnose se na profesionalno napredovanje, veću zapošljivost, povećanje prihoda, stjecanje formalne kvalifikacije i poboljšanje položaja na tržištu rada.

Ho i suradnici (2012.) utvrdili su da se među važnim motivima za upis izvanrednih poslijediplomskih programa pojavljuju želja za daljnjim razvojem, profesionalno napredovanje i unutarnja motivacija. Saiti i suradnici (2017.) pokazali su da studenti poslijediplomskih programa u području poslovne ekonomije pri izboru programa uzimaju u obzir osobni napredak, očekivanu kvalitetu, obilježja programa i institucionalnu reputaciju. Meginnis i Campbell (2017.) dodatno su pokazali da studenti poslijediplomskih programa iz ekonomije vrednuju konkretne karakteristike pojedinih modula i načina njihova izvođenja. Potencijalni polaznici stoga ne donose odluku samo na temelju općeg interesa za nastavak obrazovanja, nego uspoređuju sadržaj, strukturu, cijenu, fleksibilnost i očekivanu korist različitih programa.

Navedeni nalazi imaju važne implikacije za visoka učilišta. Ona teško mogu izravno utjecati na sve osobne i profesionalne motive pojedinca, ali mogu utjecati na kvalitetu programa, organizaciju nastave, administrativnu podršku, komunikaciju s potencijalnim polaznicima i ukupno obrazovno iskustvo. Posebno je važna percepcija prethodnog iskustva na matičnom fakultetu jer diplomirani studenti odluku o povratku na istu ustanovu mogu temeljiti na iskustvima stečenima tijekom ranijeg studija.

Kvaliteta visokog obrazovanja višedimenzionalan je konstrukt. Studenti je ne procjenjuju samo prema nastavnom sadržaju, nego i prema stručnosti i dostupnosti nastavnika, administrativnoj podršci, infrastrukturi, organizaciji nastave, mogućnostima razvoja dodatnih kompetencija te ukupnom transformacijskom učinku studija. Model HESQUAL obuhvaća upravo takve akademske, administrativne i infrastrukturne dimenzije kvalitete visokog obrazovanja (Teeroovengadum i suradnici, 2016.). U kontekstu poslijediplomskog obrazovanja El Alfy i Abukari (2020.) također naglašavaju potrebu za prilagodbom dimenzija kvalitete posebnostima poslijediplomskih studenata, koji često imaju drukčija očekivanja i životne okolnosti od studenata na nižim razinama studija.

Odnos očekivanja, percipirane kvalitete, zadovoljstva i namjere nastavka može se objasniti teorijom potvrde očekivanja. Prema toj teoriji, pojedinac prije korištenja određene usluge oblikuje očekivanja o njezinoj kvaliteti i korisnosti. Nakon stečenog iskustva uspoređuje percipirani učinak usluge s početnim očekivanjima. Ako su očekivanja ispunjena ili premašena, povećava se zadovoljstvo, dok neispunjena očekivanja dovode do nezadovoljstva i smanjene spremnosti za ponovno korištenje usluge (Oliver, 1977.; Oliver, 1980.).

U visokom obrazovanju početna očekivanja mogu se odnositi na vrijednost obrazovanja, kvalitetu nastave, podršku institucije i doprinos studija ostvarenju profesionalnih i osobnih ciljeva. Zadovoljstvo studijem predstavlja naknadnu procjenu stupnja u kojemu je fakultet ispunio očekivanja, potrebe, ciljeve i težnje studenta. Istraživanja pokazuju da je zadovoljstvo prethodnim obrazovnim iskustvom povezano s lojalnošću ustanovi, spremnošću na preporučivanje institucije i namjerom nastavka obrazovanja (Elsharnouby, 2015.; Reio i Crim, 2013.). Teorija potvrde očekivanja u radu je upravo primijenjena radi povezivanja percipirane važnosti obrazovanja, kvalitete visokog učilišta, zadovoljstva i namjere nastavka obrazovanja.

U kontekstu ovoga rada percipirana važnost visokog obrazovanja može se promatrati kao pokazatelj vrijednosti koju ispitanik pripisuje visokom obrazovanju, dok percipirana kvaliteta

ISSN: 1849-9066 (electronic)

visokog učilišta predstavlja njegovu procjenu prethodno pružene obrazovne usluge. Zadovoljstvo studijem izražava ukupnu evaluaciju prethodnog iskustva, a namjera cjeloživotnog obrazovanja spremnost na ponovni ulazak u formalni obrazovni odnos s matičnim fakultetom. Iako se u radu ne ispituju uzročne veze među tim konstruktima, teorija potvrde očekivanja pruža konceptualno opravdanje za njihovo zajedničko razmatranje.

Drugu relevantnu teorijsku perspektivu predstavlja teorija samoodređenja. Ona razlikuje različite razine i oblike motivacije te pretpostavlja da kvalitetno i održivo motivirano ponašanje ovisi o zadovoljavanju triju osnovnih psiholoških potreba: autonomije, kompetencije i povezanosti (Ryan i Deci, 2000.; Ryan i Deci, 2017.). Autonomija se odnosi na osjećaj da osoba samostalno donosi odluke i upravlja vlastitim ponašanjem. Kompetencija označava osjećaj sposobnosti za uspješno svladavanje zahtjeva, dok se povezanost odnosi na osjećaj pripadnosti i prihvaćenosti u određenom društvenom ili obrazovnom okruženju.

U obrazovnom kontekstu zadovoljenje ovih potreba povezano je s većom unutarnjom motivacijom, angažmanom, ustrajnošću i dubljim pristupom učenju. Studenti koji osjećaju da mogu samostalno usmjeravati svoje obrazovne aktivnosti, koji se smatraju sposobnima za svladavanje akademskih zahtjeva i koji se osjećaju uključenima u akademsku zajednicu imaju povoljnije pretpostavke za nastavak obrazovanja (Reeve, 2012.; Roca i Gagné, 2008.). Teorija samoodređenja pritom ne pretpostavlja da su vanjski motivi nevažni, nego da je održivost obrazovne namjere veća kada je odluka internalizirana i usklađena s osobnim vrijednostima i ciljevima pojedinca. Tri temeljne potrebe i njihova važnost za obrazovnu motivaciju razrađene su i u teorijskom okviru priloženog istraživanja.

Teorija potvrde očekivanja i teorija samoodređenja pružaju komplementarna objašnjenja obrazovne namjere. Teorija potvrde očekivanja usmjerena je na procjenu prethodnog iskustva s obrazovnom institucijom i na odnos kvalitete, zadovoljstva i namjere ponovnog korištenja obrazovne usluge. Teorija samoodređenja usmjerena je na unutarnju kvalitetu motivacije i osjećaj autonomije, kompetencije i pripadnosti. Međutim, pozitivno iskustvo i visoka razina samoodređenja ne moraju biti dovoljni za konkretan upis ako osoba nema vremena, financijskih sredstava ili mogućnosti usklađivanja studija s radnim i obiteljskim obvezama.

Dosadašnja istraživanja uglavnom zasebno proučavaju motive za upis, kvalitetu programa, zadovoljstvo studenata, obrazovnu motivaciju ili praktične prepreke sudjelovanju. Manje je istraživanja koja navedene elemente istodobno razmatraju kod osoba koje su već završile studij, osobito u kontekstu njihove namjere povratka na matično visoko učilište. Dodatno, relativno su rijetka istraživanja koja razlikuju opći interes i privlačnost ideje o poslijediplomskom obrazovanju od konkretne namjere budućeg upisa.

Ovaj rad doprinosi popunjavanju navedenoga jaza zajedničkim razmatranjem percipirane važnosti visokog obrazovanja, kvalitete matičnog visokog učilišta, zadovoljstva prethodnim studijem, samoodređenja u obrazovnom procesu te vremenskih i financijskih mogućnosti. Posebnost istraživanja proizlazi i iz usmjerenosti na diplomirane studente ekonomije i poslovne ekonomije u Hrvatskoj te na njihove namjere upisa formalnih poslijediplomskih programa na matičnom fakultetu.

3. Metodologija

3.1. Populacija i uzorkovanje

Za potrebe ostvarenja ciljeva ovog rada, provedeno je primarno empirijsko istraživanje. Ciljna populacija obuhvaćala je osobe koje su diplomirale na sveučilišnim studijima ekonomije i poslovne ekonomije u Republici Hrvatskoj, s naglaskom na četiri najveća ekonomska fakulteta:

ISSN: 1849-9066 (electronic)

Ekonomski fakultet u Zagrebu, Ekonomski fakultet u Osijeku, Ekonomski fakultet u Rijeci i Ekonomski fakultet u Splitu. Vremenski okvir populacije bio je povezan s osobama koje su diplomirale u razdoblju od 2015. do 2021. godine, pri čemu je istraživanje provedeno u studenome i prosincu 2021. godine.

Budući da nije bilo moguće pribaviti cjelovit okvir uzorka, primijenjeno je ne probabilističko uzorkovanje metodom snježne kugle. Inicijalni ispitanici identificirani su putem društvenih i profesionalnih mreža, a zatim su anketu prosljeđivali osobama sličnih obilježja. Takav je pristup metodološki prihvatljiv u istraživanjima teško dostupnih populacija, osobito kada se ne može uspostaviti cjelovit popis jedinica populacije (Dusek i suradnici, 2015.). Veličina uzorka planirana je prema pristupu za istraživanja koja koriste Likertove ljestvice (Bartlett i suradnici, 2001.), a nakon čišćenja baze podataka u analizu je uključeno 307 valjanih odgovora.

Tablica 1. Konstrukti, ljestvice i pouzdanost mjernog instrumenta

Oznaka	Konstrukt	Broj čestica	Ljestvica	Cronbach alfa	Prosjek
PVVO	Percipirana važnost visokog obrazovanja	3	1–7	0,779	4,95
PKVU	Percipirana kvaliteta visokog učilišta	5	1–7	0,848	5,01
ZS	Zadovoljstvo studijem	4	1–7	0,936	5,15
NCO	Namjera cjeloživotnog obrazovanja na matičnom fakultetu	3	1–7	0,942	4,15
SSUOP	Samoodređenje studenta u obrazovnom procesu	3	1–7	0,855	5,44

Izvor: Autorski rad prema rezultatima anketnog istraživanja provedenog u studenome i prosincu 2021. godine.

3.2. Istraživački instrument i statistička analiza

Upitnik je uključivao mjerenje pet tematskih skupina. Prva skupina odnosila se na percipiranu važnost visokog obrazovanja. Druga skupina obuhvatila je percipiranu kvalitetu visokog učilišta, uključujući administrativnu podršku, infrastrukturu, obrazovni proces, izvannastavne sadržaje i razvoj izvannastavnih vještina. Treća skupina mjerila je zadovoljstvo prethodnim studijem. Četvrta skupina odnosila se na namjeru cjeloživotnog obrazovanja na matičnom fakultetu, odnosno interes, privlačnost ideje i konkretnu namjeru upisa poslijediplomskog specijalističkog ili doktorskog studija. Peta skupina odnosila se na samoodređenje studenta u obrazovnom procesu, kroz kompetenciju, autonomiju i pripadnost. Sve čestice mjerene su Likertovom ljestvicom od 1 do 7, pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 7 potpuno slaganje.

U obradi podataka korištena je deskriptivna statistika, frekvencijska distribucija i analiza unutarnje pouzdanosti mjernih ljestvica putem Cronbachova alfa koeficijenta. Budući da je svrha ovoga rada prikazati anketni profil i deskriptivni obrazac namjera, rezultati se ne interpretiraju kao uzročno objašnjenje, nego kao empirijska osnova za razumijevanje potražnje za formalnim programima cjeloživotnog obrazovanja.

3.3. Karakteristike uzorka

Empirijsku osnovu rada čini 307 valjanih odgovora ispitanika. S obzirom na matični fakultet, najviše ispitanika diplomiralo je na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu, njih 157 odnosno 51,1 %. Slijede Ekonomski fakultet u Osijeku sa 62 ispitanika odnosno 20,2 %, Ekonomski fakultet u Rijeci s 47 ispitanika odnosno 15,3 % te Ekonomski fakultet u Splitu s 41 ispitanikom odnosno 13,4 %. Takva struktura približno odražava veću veličinu zagrebačkog fakulteta u promatranoj populaciji.

ISSN: 1849-9066 (electronic)

Struktura prema godini diplomiranja pokazuje da je najveći udio ispitanika diplomirao 2021. godine (24,8 %), zatim 2018. godine (18,9 %), 2019. godine (16,3 %) i 2020. godine (14,7 %). U uzorku nema ispitanika koji su u trenutku istraživanja već upisali ili završili poslijediplomski specijalistički ili doktorski studij, što je važno jer su odgovori usmjereni na namjeru budućeg upisa, a ne na retrospektivnu evaluaciju već upisanog poslijediplomskog programa.

Prema uspjehu na prethodnom studiju, većina ispitanika imala je prosjek ocjena između 3,5 i 4,0 (35,8 %) ili između 4,1 i 4,5 (33,6 %). Manji udio ispitanika imao je prosjek do 3,5 (15,6 %) ili viši od 4,5 (15,0 %). Radni status pokazuje da je 56,7 % ispitanika zaposleno i ne planira tražiti novo radno mjesto u narednih godinu dana, 26,7 % zaposleno je ali planira tražiti novo radno mjesto, dok 16,6 % nije zaposleno. Budući da je većina ispitanika već uključena u tržište rada, njihova namjera nastavka obrazovanja nužno se treba promatrati zajedno s vremenskim i organizacijskim ograničenjima.

Obiteljske i životne okolnosti dodatno određuju potencijalnu dostupnost programa. Većina ispitanika nema djecu (82,4 %), 52,4 % živi s partnerom ili supružnikom, 27,7 % živi samostalno, a 19,9 % s roditeljima. S obzirom na mjesto stanovanja, 54,7 % ispitanika živi u mjestima s više od 100.001 stanovnika, 28,0 % u mjestima od 10.001 do 100.000 stanovnika, a 17,3 % u mjestima do 10.000 stanovnika. Najviše ispitanika živi u Gradu Zagrebu (38,8 %), zatim u Osječko-baranjskoj (11,7 %), Splitsko-dalmatinskoj (9,4 %) i Primorsko-goranskoj županiji (8,1 %).

Tablica 2. Odabrane karakteristike uzorka

Varijabla	Kategorija	n	%
Fakultet diplomiranja	Ekonomski fakultet Zagreb	157	51,1
	Ekonomski fakultet Osijek	62	20,2
	Ekonomski fakultet Rijeka	47	15,3
	Ekonomski fakultet Split	41	13,4
Godina diplomiranja	2021	76	24,8
	2018	58	18,9
	2019	50	16,3
	2020	45	14,7
	2016.-2017.	67	21,8
	2015	11	3,6
Prosjek ocjena	Do 3,5	48	15,6
	Od 3,5 do 4,0	110	35,8
	Od 4,1 do 4,5	103	33,6
	Više od 4,5	46	15,0
Radni status	Nije zaposlen/a	51	16,6
	Zaposlen/a, ne planira tražiti novi posao	174	56,7
	Zaposlen/a, planira tražiti novi posao	82	26,7

Izvor: Autorski rad prema rezultatima anketnog istraživanja provedenog u studenome i prosincu 2021. godine.

4. Rezultati istraživanja

Deskriptivni pokazatelji prikazani u Tablici 3 pokazuju da su gotovo sve promatrane tvrdnje ocijenjene iznad sredine sedmostupanjske ljestvice. Ipak, među pojedinim konstruktima i česticama postoje uočljive razlike, osobito između pozitivne procjene prethodnog studijskog iskustva i konkretnije namjere nastavka obrazovanja.

ISSN: 1849-9066 (electronic)

Unutar konstrukta percipirane važnosti visokog obrazovanja najvišu prosječnu ocjenu ima tvrdnja da je visoko obrazovanje važno za osobni razvoj (5,58). Nešto je niže ocijenjen doprinos studiranja stjecanju znanja i vještina važnih u poslovanju (4,84), dok je najniže ocijenjena tvrdnja da je visoko obrazovanje presudno za dobro zaposlenje (4,43). Rezultati pokazuju da ispitanici najizraženije prepoznaju razvojnu vrijednost visokog obrazovanja, dok je procjena njegove izravne povezanosti sa zapošljavanjem umjerenija. Standardne devijacije od 1,447 do 1,720 pokazuju da među ispitanicima postoji određena raznolikost u procjenama važnosti pojedinih koristi visokog obrazovanja.

Procjene kvalitete matičnog visokog učilišta relativno su ujednačene. Prosječne ocjene kreću se od 4,76 za spremnost administrativnog osoblja na pružanje pomoći do 5,27 za dostupnost infrastrukture potrebne za studiranje. Relativno visoko ocijenjeni su i razvoj izvannastavnih vještina (5,14), posvećenost nastavnika studentima i prenošenju znanja (4,97) te dostupnost izvannastavnih sadržaja (4,93). Raspon između najviše i najniže prosječne ocjene iznosi samo 0,51, što pokazuje da ispitanici nisu izdvojili izrazito problematičnu dimenziju kvalitete, iako je administrativna podrška ocijenjena nešto slabije od ostalih elemenata studijskog iskustva.

Rezultati koji se odnose na zadovoljstvo studijem također su stabilni i pretežno pozitivni. Prosječne ocjene svih četiriju čestica kreću se od 5,01 do 5,30. Najvišu ocjenu ima tvrdnja da je fakultet zadovoljio potrebe ispitanika kao studenta ili studentice (5,30), nakon čega slijedi sveukupno zadovoljstvo uslugama fakulteta (5,27). Nešto niže, ali i dalje pozitivno, ocijenjeno je ispunjavanje osobnih težnji i ciljeva (5,02) te početnih očekivanja od fakulteta (5,01). Relativno uzak raspon prosječnih ocjena i standardne devijacije između 1,336 i 1,488 pokazuju razmjerno konzistentnu procjenu zadovoljstva prethodnim studijem.

Najviše prosječne vrijednosti zabilježene su kod samoodređenja studenta u obrazovnom procesu. Najviša je procjena autonomije tijekom studiranja (5,56), nakon koje slijedi osjećaj kompetentnosti (5,49) i pripadnosti fakultetskom kolektivu (5,28). Prosjek cijeloga konstrukta iznosi 5,44. Rezultati pokazuju da većina ispitanika svoje prethodno obrazovno iskustvo povezuje s osjećajem sposobnosti, samostalnosti i uključenosti u akademsku zajednicu. Nešto niža ocjena pripadnosti, uz veću standardnu devijaciju od 1,566, pokazuje da su iskustva povezanosti s fakultetskim kolektivom bila raznovrsnija od iskustava autonomije i kompetentnosti.

Za razliku od procjene kvalitete, zadovoljstva i samoodređenja, namjera cjeloživotnog obrazovanja na matičnom fakultetu ocijenjena je umjerenije. Ispitanici pokazuju interes za mogućnosti poslijediplomskog specijalističkog ili doktorskog obrazovanja (4,41), a sličnu prosječnu vrijednost ima i privlačnost ideje o upisu takvog programa (4,40). Međutim, konkretna namjera upisa programa u budućnosti ocijenjena je s 3,64, što je niže od sredine ljestvice. Prosjek konstrukta namjere cjeloživotnog obrazovanja iznosi 4,15.

Kod čestica koje mjere namjeru nastavka obrazovanja zabilježene su i najviše standardne devijacije u Tablici 3, od 1,934 do 2,136. To pokazuje da odgovori ispitanika nisu homogeni: dio ispitanika iskazuje izražen interes i namjeru upisa, dok drugi dio pokazuje znatno manju spremnost za nastavak formalnog obrazovanja. Razlika između interesa i privlačnosti programa, s jedne strane, te konkretne namjere upisa, s druge strane, predstavlja najizraženiji obrazac utvrđen deskriptivnom analizom.

Tablica 3. Deskriptivna statistika odabranih čestica mjernog instrumenta

Oznaka	Čestica	Prosjek	Std. devijacija
PVVO1	Visoko obrazovanje presudno je za dobro zaposlenje	4,43	1,720
PVVO2	Visoko obrazovanje važno je za osobni razvoj	5,58	1,447

ISSN: 1849-9066 (electronic)

PVVO3	Studiranjem se stječu znanja i vještine važne u poslovanju	4,84	1,629
PKVU1	Administrativno osoblje bilo je spremno pomoći	4,76	1,687
PKVU2	Fakultet je pružio potrebnu infrastrukturu	5,27	1,498
PKVU3	Nastavnici su bili posvećeni studentima i prenošenju znanja	4,97	1,522
PKVU4	Fakultet je osiguravao izvannastavne sadržaje	4,93	1,571
PKVU5	Studijem su razvijane izvannastavne vještine	5,14	1,510
ZS1	Sveukupno zadovoljstvo uslugama fakulteta	5,27	1,336
ZS2	Fakultet je ispunio očekivanja	5,01	1,451
ZS3	Fakultet je pomogao ispuniti težnje i ciljeve	5,02	1,488
ZS4	Fakultet je zadovoljio potrebe studenta/ice	5,30	1,394
NCO1	Zanimaju me mogućnosti poslijediplomskog obrazovanja	4,41	2,057
NCO2	Privlačna mi je ideja upisa	4,40	2,136
NCO3	Imam namjeru upisati program u budućnosti	3,64	1,934
SSUOP1	Osjećaj kompetentnosti tijekom studija	5,49	1,370
SSUOP2	Osjećaj autonomije tijekom studija	5,56	1,328
SSUOP3	Osjećaj pripadnosti fakultetskom kolektivu	5,28	1,566

Izvor: Autorski rad prema rezultatima anketnog istraživanja provedenog u studenome i prosincu 2021. godine.

U Tablici 4 prikazane su procjene raspoloživosti vremena i financijskih sredstava za nastavak studija te grupirani podatci o obrazovanju roditelja. Kod raspoloživog vremena 170 ispitanika, odnosno 55,4 %, nalazi se u kategoriji viših procjena, dok je 137 ispitanika, odnosno 44,6 %, iskazalo nižu ili neutralnu procjenu. Raspodjela odgovora pokazuje da nešto više od polovice ispitanika procjenjuje da bi imalo dovoljno vremena za nastavak studija, ali je udio ispitanika koji nisu sigurni ili ne procjenjuju svoje vremenske mogućnosti povoljno također relativno visok.

Sličan je obrazac zabilježen kod financijskih sredstava. Višu procjenu raspoloživosti financijskih sredstava iskazala su 163 ispitanika, odnosno 53,1 %, dok su 144 ispitanika, odnosno 46,9 %, svrstana u kategoriju nižih ili neutralnih procjena. Razlika između dviju kategorija iznosi samo 6,2 postotna boda. Prema tome, ni kod vremena ni kod financijskih sredstava ne postoji izrazita prevlast povoljnih procjena, nego su odgovori raspoređeni relativno ravnomjerno između dviju kategorija.

Podatci o obrazovanju roditelja pokazuju da je, prema primijenjenom grupiranju, 72,3 % očeva imalo višu stručnu spremu ili nižu razinu obrazovanja, dok je 27,7 % imalo visoku stručnu spremu ili višu razinu obrazovanja. Kod majki je udio osoba s višom stručnom spremom ili nižom razinom obrazovanja iznosio 78,8 %, a udio osoba s visokom stručnom spremom ili višom razinom obrazovanja 21,2 %. Tablica time daje opis obrazovne strukture obitelji ispitanika, ali se na temelju samih frekvencija ne može zaključivati o povezanosti obrazovanja roditelja s namjerom nastavka studija.

Tablica 4. Resursi za nastavak studija i obrazovanje roditelja

Varijabla	Kategorija	n	%
Raspoloživo vrijeme za nastavak studija	1-4 (uopće se ne slažem, niti se slažem, niti ne slažem)	137	44,6
	5-7 (slažem se, u poputnosti se slažem)	170	55,4
Raspoloživa financijska sredstva za nastavak studija	1-4 (uopće se ne slažem, niti se slažem, niti ne slažem)	144	46,9
	5-7 (slažem se, u poputnosti se slažem)	163	53,1
Obrazovanje oca	VŠS i niža razina obrazovanja	222	72,3
	VSS i viša razina obrazovanja	85	27,7

ISSN: 1849-9066 (electronic)

Obrazovanje majke	VŠS i niža razina obrazovanja	242	78,8
	VSS i viša razina obrazovanja	65	21,2

Izvor: Autorski rad prema rezultatima anketnog istraživanja provedenog u studenome i prosincu 2021. godine.
Napomena: Raspoloživo vrijeme i raspoloživa financijska sredstva izvorno su mjereni sedmostupanjskom Likertovom ljestvicom, pri čemu je vrijednost 1 označavala potpuno neslaganje, a vrijednost 7 potpuno slaganje s tvrdnjom da će ispitanik imati dovoljno vremena, odnosno financijskih sredstava za nastavak studija. Za potrebe tabličnog prikaza odgovori su prekodirani u dvije kategorije. Kategorija 1–4 obuhvaća odgovore od potpunog neslaganja do neutralne procjene, dok kategorija 5–7 obuhvaća odgovore koji izražavaju slaganje, odnosno višu procjenu raspoloživosti vremena ili financijskih sredstava. Budući da kategorija 1–4 uključuje i neutralnu vrijednost 4, ona se treba tumačiti kao niža ili neodređena procjena raspoloživosti resursa, a ne isključivo kao njihov nedostatak.

Može se zaključiti kako rezultati tablica 3 i 4 pokazuju tri osnovna deskriptivna obrasca. Prvo, ispitanici pozitivno procjenjuju važnost visokog obrazovanja, kvalitetu matičnog fakulteta, zadovoljstvo prethodnim studijem i vlastito samoodređenje. Drugo, opći interes i privlačnost poslijediplomskog obrazovanja izraženiji su od konkretne namjere budućeg upisa. Treće, procjene raspoloživog vremena i financijskih sredstava podijeljene su gotovo ravnomjerno, pri čemu samo nešto više od polovice ispitanika iskazuje jasno povoljne procjene tih resursa.

Na deskriptivnoj razini rezultati su u skladu s prvom polaznom pretpostavkom rada jer su procjene visokog obrazovanja i prethodnog studijskog iskustva više od konkretne namjere upisa. Tablica 4 pokazuje da praktični uvjeti za nastavak studija nisu jednako povoljni kod svih ispitanika. Međutim, na temelju prikazanih frekvencija ne može se zaključiti utječu li vrijeme i financijska sredstva statistički značajno na namjeru upisa, nego se može samo opisati njihova raspodjela u uzorku.

4.1. Rasprava

Najvažniji obrazac istraživanja jest razlika između pozitivne evaluacije prethodnog obrazovnog iskustva i konkretnije namjere budućeg upisa. Ispitanici relativno visoko procjenjuju važnost visokog obrazovanja, kvalitetu matičnog fakulteta, zadovoljstvo studijem te vlastitu autonomiju i kompetentnost, dok je konkretna namjera upisa poslijediplomskog programa niža. Takav nalaz nadovezuje se na istraživanja koja pokazuju da prethodno akademsko iskustvo i obrazovne aspiracije stvaraju povoljan okvir za nastavak obrazovanja, ali sami po sebi nisu dovoljni za donošenje odluke o upisu (Brooks i Everett, 2008.; Mullen i suradnici, 2003.; Li i suradnici, 2007.). Poseban doprinos ovoga rada jest u tome što jasno razlikuje opći interes i privlačnost ideje o nastavku obrazovanja od konkretne namjere budućeg upisa.

Visoke procjene kvalitete prethodnog studija i zadovoljstva mogu se interpretirati u skladu s teorijom potvrde očekivanja, prema kojoj pozitivna evaluacija prethodno korištene usluge stvara povoljniju osnovu za njezino ponovno korištenje. Istodobno, visoke procjene autonomije, kompetentnosti i pripadnosti podudaraju se s teorijom samoodređenja, koja naglašava važnost unutarnje kvalitete motivacije. Međutim, budući da je analiza deskriptivna, ti se odnosi ne mogu tumačiti uzročno. Nalazi prije pokazuju da povoljno prethodno iskustvo i osjećaj samoodređenja mogu postojati istodobno s umjerenom namjerom povratka na matični fakultet, pa objašnjenje formalnog nastavka obrazovanja mora uključiti i praktičnu izvedivost odluke.

Raspoloživost vremena i financijskih sredstava dodatno pojašnjava tu razliku. Samo nešto više od polovice ispitanika iskazuje jasno povoljne procjene tih resursa, što je u skladu s razlikovanjem situacijskih i institucionalnih prepreka u obrazovanju odraslih (Cross, 1981.) te s nalazima o važnosti cijene, rasporeda i fleksibilnosti programa za sudjelovanje odraslih u visokom obrazovanju (Broek i Hake, 2012.; Saar, Täht i Roosalu, 2014.). Teorijski doprinos

ISSN: 1849-9066 (electronic)

rada stoga je u zajedničkom razmatranju retrospektivne procjene studijskog iskustva, samoodređenja i praktičnih resursa, a praktični doprinos u upućivanju visokih učilišta na potrebu za modularnim, hibridnim i vremenski prilagođenim programima, fleksibilnijim modelima plaćanja te jasnijom komunikacijom profesionalnih ishoda programa.

5. Zaključak

Rad je analizirao namjere upisa u formalne programe cjeloživotnog obrazovanja među diplomiranim studentima ekonomije i poslovne ekonomije u Hrvatskoj. Empirijska analiza provedena je na uzorku od 307 ispitanika koji su završili studij na ekonomskim fakultetima u Zagrebu, Osijeku, Rijeci i Splitu. Promatrane su percepcija važnosti visokog obrazovanja, kvaliteta matičnog visokog učilišta, zadovoljstvo prethodnim studijem, samoodređenje studenta u obrazovnom procesu, namjera nastavka obrazovanja te procjene raspoloživog vremena i financijskih sredstava. Rezultati pokazuju da ispitanici pozitivno vrednuju visoko obrazovanje i prethodno studijsko iskustvo. Posebno visoko procijenjena je važnost visokog obrazovanja za osobni razvoj, dok su kvaliteta visokog učilišta i zadovoljstvo studijem ocijenjeni stabilno pozitivno. Visoke vrijednosti zabilježene su i kod osjećaja autonomije, kompetentnosti i pripadnosti tijekom studiranja. Nasuprot tome, namjera upisa poslijediplomskog specijalističkog ili doktorskog studija na matičnom fakultetu izražena je umjerenije. Ispitanici pokazuju interes za mogućnosti poslijediplomskog obrazovanja i ideju upisa uglavnom smatraju privlačnom, ali je konkretna namjera budućeg upisa niža. Nalazi tako na deskriptivnoj razini podupiru pretpostavku da pozitivno vrednovanje visokog obrazovanja i zadovoljstvo prethodnim studijem ne znače nužno i jednako izraženu spremnost za ponovno uključivanje u formalno obrazovanje. Procjene raspoloživog vremena i financijskih sredstava dodatno pokazuju da praktični uvjeti za nastavak studija nisu jednako povoljni kod svih potencijalnih polaznika. Tek nešto više od polovice ispitanika iskazuje više procjene raspoloživosti tih resursa, dok se znatan dio nalazi u kategoriji nižih ili neodređenih procjena. Na temelju deskriptivnih rezultata ne može se zaključiti da vrijeme i financijska sredstva uzrokuju nižu namjeru upisa, ali njihova raspodjela pokazuje da odluku o nastavku obrazovanja treba promatrati i u kontekstu radnih, financijskih i životnih okolnosti diplomiranih osoba. U odnosu na postojeću literaturu, središnji doprinos istraživanja jest razlikovanje triju razina odluke diplomiranih osoba: pozitivne evaluacije prethodnog obrazovnog iskustva, općeg interesa za nastavak obrazovanja i konkretne namjere upisa. Teorijski, rad te razine povezuje s elementima teorije potvrde očekivanja, teorije samoodređenja i praktične dostupnosti vremena i financijskih sredstava. Praktično, nalazi pokazuju da zadovoljstvo alumnija i dobra institucionalna reputacija nisu dovoljni ako program nije vremenski, organizacijski i financijski izvediv za zaposlene diplomirane osobe. Teorijski doprinos rada proizlazi iz povezivanja nekoliko skupina čimbenika koje su prethodna istraživanja uglavnom razmatrala odvojeno. Istraživanja poslijediplomskog obrazovanja najčešće su bila usmjerena na motive kandidata, obilježja programa i kriterije izbora. Ho i suradnici (2012.) istaknuli su važnost profesionalnog razvoja i intrinzične motivacije za upis poslijediplomskih programa, Saiti i suradnici (2017.) analizirali su očekivanja i čimbenike izbora programa, dok su Meginnis i Campbell (2017.) pokazali da studenti ekonomije vrednuju konkretna obilježja poslijediplomskih modula. S druge strane, ovaj rad nadopunjuje navedeni smjer istraživanja tako što interes za poslijediplomsko obrazovanje ne promatra samo kroz motive i karakteristike programa, nego ga povezuje s procjenom prethodnog studijskog iskustva i s raspoloživim osobnim resursima. Drugi dio teorijskog doprinosa odnosi se na primjenu logike teorije potvrde očekivanja u kontekstu formalnog nastavka obrazovanja na matičnom fakultetu. Prethodna istraživanja pokazala su da percipirana kvaliteta obrazovne usluge i zadovoljstvo studijskim iskustvom mogu biti

ISSN: 1849-9066 (electronic)

povezani s budućim ponašanjem studenata. El Alfy i Abukari (2020.) identificirali su specifične dimenzije kvalitete važne studentima poslijediplomskih programa, Elsharnouby (2015.) povezao je zadovoljstvo sveučilišnim iskustvom s ponašanjem studenata, dok su Reio i Crim (2013.) pokazali da zadovoljstvo može biti relevantno za namjeru budućeg upisa. U ovom se radu navedena logika prenosi na diplomirane studente koji procjenjuju mogućnost ponovnog uključivanja u obrazovanje na instituciji na kojoj su već studirali. Treći element doprinosa odnosi se na uključivanje teorije samoodređenja. Ryan i Deci naglašavaju da su autonomija, kompetencija i povezanost temeljne psihološke potrebe relevantne za kvalitetu motivacije, dok Roca i Gagné primjenjuju teoriju samoodređenja na namjeru nastavka korištenja obrazovnih sustava. Ovaj rad proširuje takvu perspektivu na formalno poslijediplomsko obrazovanje, razmatrajući samoodređenje zajedno s procjenom kvalitete prethodnog studija, zadovoljstvom i konkretnom namjerom upisa. Posebno je važno što rezultati razlikuju opći interes i privlačnost ideje o nastavku obrazovanja od izražene namjere budućeg upisa. Doprinos rada stoga nije u uzročnom testiranju teorije potvrde očekivanja ili teorije samoodređenja, jer je provedena analiza pretežno deskriptivna, nego u njihovoj zajedničkoj operacionalizaciji u specifičnom kontekstu diplomiranih studenata ekonomije i poslovne ekonomije u Hrvatskoj. Rad istodobno uključuje psihološko-percepcijske čimbenike i praktične resurse, poput vremena i financijskih mogućnosti. Takav pristup nadovezuje se na istraživanja koja obrazovni nastavak povezuju s akademskim iskustvom, obrazovnim aspiracijama i dostupnim resursima pojedinca (Mullen i suradnici, 2003.; Li i suradnici, 2007.). Praktične implikacije odnose se ponajprije na oblikovanje i komunikaciju poslijediplomskih programa. Visoka učilišta ne bi trebala pretpostaviti da će zadovoljni diplomirani studenti automatski postati polaznici novih programa. Akademsku kvalitetu potrebno je povezati s jasnim profesionalnim ishodima, konkretnim kompetencijama i mogućnostima osobnog razvoja. Budući da potencijalni polaznici često istodobno imaju radne i obiteljske obveze, raspored nastave, trajanje programa i način izvođenja trebaju biti prilagođeni zaposlenim osobama. Fleksibilni, modularni, hibridni i djelomično mrežni oblici izvođenja mogu smanjiti vremenske i organizacijske prepreke. Potrebno je razmotriti i fleksibilnije modele plaćanja, dostupnost stipendija te mogućnost postupnog uključivanja u program kroz kraće obrazovne cjeline koje se mogu povezivati u cjelovitu kvalifikaciju. Komunikacija programa trebala bi jasno pokazati kako se akademski sadržaj povezuje s razvojem karijere, stručnog identiteta, autonomije i sposobnosti odgovora na promjene u poslovnom okruženju. Ograničenja istraživanja proizlaze iz primjene neprobabilističkog uzorkovanja metodom snježne kugle, zbog čega uzorak nije moguće smatrati reprezentativnim za sve diplomirane studente ekonomije i poslovne ekonomije u Hrvatskoj. Podatci su prikupljeni samoprocjenom ispitanika, pa mogu sadržavati učinke subjektivne procjene, društveno poželjnog odgovaranja i pogreške prisjećanja. Istraživanje je provedeno u jednom vremenskom trenutku, zbog čega nije moguće pratiti promjene namjera niti utvrditi pretvara li se iskazana namjera u stvarni upis. Dodatno, analiza je usmjerena na diplomirane studente četiriju ekonomskih fakulteta i na namjeru povratka na matičnu ustanovu, pa rezultate ne treba izravno generalizirati na diplomirane osobe iz drugih područja, druge vrste visokih učilišta ili odluke o upisu programa na drugim institucijama. Budući da je analiza pretežno deskriptivna, nalazi ne omogućuju izvođenje zaključaka o uzročnim odnosima među promatranim konstruktima. Buduća istraživanja trebala bi primijeniti probabilističke ili stratificirane uzorke te uključiti diplomirane osobe iz različitih znanstvenih i stručnih područja. Longitudinalna istraživanja omogućila bi praćenje promjena namjere tijekom vremena i usporedbu iskazane namjere sa stvarnim ponašanjem pri upisu. Dodatne analize mogle bi ispitati razlike prema dobi, spolu, radnom statusu, radnom iskustvu, obiteljskim obvezama, mjestu stanovanja i regionalnoj dostupnosti programa. Korisno bi bilo analizirati i ulogu cijene programa, podrške poslodavca, očekivanoga povrata ulaganja, načina izvođenja nastave i

ISSN: 1849-9066 (electronic)

mogućnosti priznavanja prethodno stečenih kompetencija. Primjena regresijskih modela ili strukturnih jednadžbi omogućila bi preciznije ispitivanje odnosa između kvalitete studijskog iskustva, zadovoljstva, samoodređenja, raspoloživih resursa i namjere upisa. Time bi se potpunije objasnilo zbog čega se pozitivan stav prema cjeloživotnom obrazovanju kod dijela diplomiranih osoba ne pretvara u konkretnu odluku o nastavku studija.

Literatura

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education, 19*(1), 2–19. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6193-6_1
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 19*(1), 43–50. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/200824035_Organizational_Research_Determining_Appropriate_Sample_Size_in_Survey_Research
- Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation, 2*(1), 1–7. https://doi.org/10.1556/2059.01.2017.3
- Broek, S., & Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: Factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education, 31*(4), 397–417. https://doi.org/10.1080/02601370.2012.663801
- Brooks, R., & Everett, G. (2008). The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education, 27*(3), 239–254. https://doi.org/10.1080/02601370802047759
- Cross, K. P. (1981). Adults as learners. Ujedinjeno Kraljevstvo: Jossey-Bass. Dostupno na: https://www.google.hr/books/edition/Adults_as_Learners/Ia8OAQAAMAAJ?hl=hr&gbpv=0&bsq=inauthor:%22Kathryn%20Patricia%20Cross%22
- Dorsett, R., Lui, S., & Weale, M. (2010). *Economic benefits of lifelong learning*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. Dostupno na: https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/513528
- Državni zavod za statistiku. (2024). *Anketa o obrazovanju odraslih u 2022.* (Priopćenje OBR-2024-5-2). Državni zavod za statistiku. Dostupno na: https://podaci.dzs.hr/2024/hr/77475 https://podaci.dzs.hr/2024/hr/77475
- Dusek, G. A., Yurova, Y. V., & Ruppel, C. P. (2015). Using social media and targeted snowball sampling to survey a hard-to-reach population: A case study. *International Journal of Doctoral Studies, 10*(1), 279–299. https://doi.org/10.28945/2296
- El Alfy, S., & Abukari, A. (2020). Revisiting perceived service quality in higher education: Uncovering service quality dimensions for postgraduate students. *Journal of Marketing for Higher Education, 30*(1), 1–25. https://doi.org/10.1080/08841241.2019.1648360
-
- Elsharnouby, T. H. (2015). Student co-creation behavior in higher education: The role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education, 25*(2), 238–262. https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1059919
- Europska komisija. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (COM(2020) 274 final). Europska komisija. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52020DC0274

ISSN: 1849-9066 (electronic)

- Hager, P. J. (2011). Concepts and definitions of lifelong learning. U M. London (ur.), *The Oxford handbook of lifelong learning* (str. 11–25). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195390483.013.0015
- Ho, A., Kember, D., & Hong, C. (2012). What motivates an ever increasing number of students to enroll in part-time taught postgraduate awards? *Studies in Continuing Education, 34*(3), 319–338. https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.646979
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203969281
- Li, P. S., Li, L., & Zong, L. (2007). Postgraduate educational aspirations and policy implications: A case study of university students in western China. *Journal of Higher Education Policy and Management, 29*(2), 143–158. https://doi.org/10.1080/13600800701351736
- Meginnis, K., & Campbell, D. (2017). Students' preferences for attributes of postgraduate economics modules: Evidence from a multi-profile best-worst scaling survey. *International Review of Economics Education, 24*, 18–27. https://doi.org/10.1016/j.iree.2016.11.001
- Mullen, A. L., Goyette, K. A., & Soares, J. A. (2003). Who goes to graduate school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education, 76*(2), 143–169. https://doi.org/10.2307/3090274
- OECD. (2023a). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities* (OECD Education Policy Perspectives No. 66). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en
- OECD. (2023b). *Advancing digital maturity in Croatia's higher education system*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c3c8d452-en
- Oliver, R. L. (1977). Effect of expectation and disconfirmation on postexposure product evaluations: An alternative interpretation. *Journal of Applied Psychology, 62*(4), 480–486. https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.4.480
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research, 17*(4), 460–469. https://doi.org/10.1177/002224378001700405
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. U S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (ur.), *Handbook of research on student engagement* (str. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reio, T. G., Jr., & Crim, S. J. (2013). Social presence and student satisfaction as predictors of online enrollment intent. *American Journal of Distance Education, 27*(2), 122–133. https://doi.org/10.1080/08923647.2013.775801
- Roca, J. C., & Gagné, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior, 24*(4), 1585–1604. https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.001
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806
- Saar, E., Täht, K., & Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education, 68*(5), 691–710. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9739-8

ISSN: 1849-9066 (electronic)

- Saiti, A., Papa, R., & Brown, R. (2017). Postgraduate students' factors on program choice and expectation. *Journal of Applied Research in Higher Education, 9*(3), 407–423. https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2016-0040
- Støren, L. A. (2013). Who attends work-related training five years after graduation? A comparison across European countries. *International Journal of Lifelong Education, 32*(2), 165–189. https://doi.org/10.1080/02601370.2012.733972
- Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education, 24*(2), 244–258. https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *The contribution of higher education institutions to lifelong learning: Global survey report presented to the UNESCO World Higher Education Conference (WHEC2022)*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostupno na: https://www.uil.unesco.org/en/publication/contribution-higher-education-institutions-lifelong-learning-global-survey-report-presented-unesco
- Vijeće Europske unije. (2021). Rezolucija Vijeća o novom europskom programu za obrazovanje odraslih za razdoblje 2021.–2030. *Službeni list Europske unije, C 504*, 9–20. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G1214(01)

NOTITIA
Notitia – journal for economic, business and social issues

ISSN: 1849-9066 (electronic)

Original scientific paper
UDC: 378.046-021.68:374.7-057.875(497.5)
DOI: https://doi.org/10.32676/n.12.1.10

INTENTIONS TO ENROL IN FORMAL LIFELONG LEARNING PROGRAMMES IN CROATIA: RESULTS OF A SURVEY OF ECONOMICS AND BUSINESS ECONOMICS GRADUATES

Ivana Vrdoljak, PhD[2]

ABSTRACT
This study analyses intentions to enrol in formal postgraduate lifelong-learning programmes among graduates of economics and business economics in Croatia, considering previous study experience, self-determination, and available resources. A survey was conducted on a non-probability sample of 307 graduates from faculties of economics in Zagreb, Osijek, Rijeka, and Split. Descriptive statistics, frequency distributions, and Cronbach's alpha were used. Respondents highly value personal development, previous study quality, study satisfaction, and self-determination. Interest in postgraduate education and the attractiveness of enrolment are moderate, whereas concrete future enrolment intention is lower (M = 3.64). Favourable time availability is reported by 55.4% and favourable financial availability by 53.1%. The findings distinguish general interest from concrete enrolment intention and indicate that a positive previous study experience alone does not ensure a return to formal education. Practical implications point to more flexible, modular, and work-compatible programmes.

KEY WORDS: lifelong learning, survey research, postgraduate education, enrolment intention, Croatia

JEL CLASSIFICATION: I23, I26, J24, M53

[2] University of Applied Health Sciences, e-mail: ivana.vrdoljak@zvu.hr.
© 2026 Ivana Vrdoljak. This is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). For more information, see https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.