

Cjeloživotno učenje: put ka budućnosti

Jelačić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:951250>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Maja Jelačić

CJELOŽIVOTNO UČENJE: PUT KA BUDUĆNOSTI

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Maja Jelačić

CJELOŽIVOTNO UČENJE: PUT KA BUDUĆNOSTI

DIPLOMSKI RAD

Supervisor:

prof.dr.sc. Anita Zovko

Rijeka, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Maja Jelačić

LIFELONG LEARNING: A PATH TO THE FUTURE

MASTER THESIS

Supervisor:

prof.dr.sc. Anita Zovko

Rijeka, 2021.

Izjava o autorstvu

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: Cjeloživotno učenje: put ka budućnosti te da sam njegova autorica. Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Maja Jelačić

Datum: 5.7.2021.

Vlastoručni potis:

Maja Jelačić

SAŽETAK

Cjeloživotno učenje u današnje suvremeno doba predstavlja inherentan dio života svakog pojedinca i zajednice, te osigurava napredak društva. S obzirom na njegovu raširenost, osnovna zadaća ovog rada je kroz teorijski prikaz ocrtati njegov razvoj te važnost cjeloživotnog učenja u životu pojedinca. Nadalje, provedenim kvalitativnim istraživanjem nastojalo se ispitati mišljenja studenata diplomskog izvanrednog studija o cjeloživotnom učenju.

Rezultati istraživanja ukazuju kako ispitanici posjeduju i intrinzične i ekstrinzične motive za cjeloživotno učenje. Kao najizraženiji intrinzični motivi pokazali su se stjecanje novih znanja te zanimanje za područje, dok su najdominantniji ekstrinzični motivi veća plaća te bolja pozicija na poslu. Ostali motivi ispitanika jesu želja za dovršavanjem obrazovanja, veća mogućnost savladavanja izazova na poslu, bolje mogućnosti zapošljavanja te rad u visokom obrazovanju.

Brojni ispitanici posjeduju obrazovne idole, osobe koje im predstavljaju inspiraciju za daljnje učenje. Njihovi obrazovni idoli su osobe koje su stekle visok stupanj obrazovanja ili su uspješni stručnjaci u svome poslu. Obrazovni idoli najvećeg broja ispitanika su osobe iz njihove obitelji: majka, otac, braća, bratći i sestrične. Ostali obrazovni idoli ispitanika su kolege s fakulteta i bračni partneri. U procesu cjeloživotnog učenja, ispitanici kao najčešće poteškoće navode organizaciju, putovanje koje im predstavlja napor te manjak slobodnog vremena.

Važne osobe tijekom cjeloživotnog učenja su i edukatori (nastavnici, profesori) koji rade s odraslima. Po mišljenju ispitanika, edukatori većinom koriste primjerene metode rada u radu s odraslima. Također, ispitanici smatraju kako edukatore trebaju odlikovati sljedeće osobine: empatija, komunikativnost, stručnost i poštovanje, prilagodljivost, kreativnost, humor i marljivost. Također, kako bi zadržali emocionalnu stabilnost, ispitanicima je važna podrška okoline, te podršku nalaze u svojoj obitelji, na radnom mjestu, u prijateljima, partnerima i kolegama na studiju.

Istraživanje je također ukazalo kako su ispitanici upoznati s konceptom cjeloživotnog učenja te se većina planira uključivati u daljnje učenje i u budućnosti.

Može se zaključiti kako se koncept cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj počinje afirmirati, te odrasli prepoznaju kako proaktivan odnos životu uključuje cjeloživotno učenje.

Ključne riječi: učenje, cjeloživotno učenje, obrazovanje

SUMMARY

Nowadays, lifelong learning represents an inherent part of everyday lives of an individual and the community. It also ensures progress for the society. Considering the wide application of lifelong learning, the primary purpose of this thesis is to delineate the evolution of lifelong learning through theoretical framework, as well as its importance for the life of the individual. Furthermore, a qualitative research was conducted in order to examine opinions of graduate part-time students about lifelong learning.

Results of the research suggest that participants possess intrinsic and extrinsic motives for lifelong learning. The most salient intrinsic motives were acquiring new knowledge and an interest for the field, while the most dominant extrinsic motives were a bigger salary and a better position at work. Other participants' motives were the desire to finish their education, higher possibility of handling challenges at their workplace, increasing employment possibilities and working in higher education.

Many participants have idols in education, i.e. persons who inspire them to engage in further learning. Their educational idols are either persons who obtained a high level of education or persons who are experts in their field. Educational idols for the majority of the participants are persons from their family: mother, father, brothers, and cousins. Other educational idols for the participants are colleagues from their university or their spouse. In the process of lifelong learning, the biggest obstacles for the participants are as follows: organization, travelling that can be exhausting and the lack of free time.

Important figures in the process of lifelong learning are also educators (teachers, professors) who work with the adults. The participants deem that educators mostly employ proper methods while working with adult students. Moreover, they think that educators need to possess the following qualities: empathy, communication skills, expertise and respect, flexibility, creativity, humour and diligence. Also, the participants find social support important in order to maintain emotional stability. People who support them are their family, people in their workplace, friends, partners and colleagues from the university.

This research has also shown that the participants are acquainted with the concept of lifelong learning and that the majority of them intend to continue learning in the future.

In conclusion, the concept of lifelong learning in Croatia has started to gain recognition, and adults are able to recognize that a proactive attitude to life includes lifelong learning.

Key words: learning, lifelong learning, education

ZAHVALA

Zahvaljujem se prof.dr.sc. Aniti Zovko na vodstvu te svim savjetima i znanju koje je podijelila samnom tijekom studija i pisanja ovog rada, kao i na zalaganju i beskonačnom strpljenju. Vaše iskustvo, podrška i poznavanje materije bili su mi neizmjereno vrijedni.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Nastanak i razvoj ideje cjeloživotnog učenja	2
3. Razvoj ideje cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj	6
5. Oblici cjeloživotnog učenja.....	12
5.1. Formalno obrazovanje	12
5.2. Neformalno obrazovanje	14
5.3. Informalno obrazovanje	14
5.4. Iskustveno (nenamjerno) učenje.....	15
5.5. Samousmjereno učenje.....	15
6. Kompetencije za cjeloživotno učenje.....	16
7. Međunarodni dokumenti o cjeloživotnom učenju	23
7.1. Bijeli dokument o obrazovanju.....	23
7.2. Lisabonska strategija	25
7.3. Memorandum o cjeloživotnom učenju.....	27
8. Provođenje cjeloživotnog učenja u Europi.....	30
8.1. Comenius program.....	31
8.2. Erasmus program.....	31
8.3. Leonardo da Vinci program	32
8.4. Grundtvig program.....	33
8.5. Erasmus+ progam.....	34
9. Uključenost u cjeloživotno učenje u Europi i Republici Hrvatskoj	35
10. Provođenje cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj.....	38
11. Edukatori u procesu cjeloživotnog učenja.....	42
12. Pregled istraživanja o cjeloživotnom učenju.....	53
13. Metodologija istraživanja	61
13.1. Predmet	61
13.2. Cilj.....	61
13.3. Uzorak	62
13.4. Metode i instrumenti.....	62
13.5. Postupak istraživanja i obrada podataka.....	63
14. Analiza i interpretacija	63
15. Zaključak.....	84
16. Literatura	87
17. PRILOZI.....	102
Prilog 1. Anketni upitnik	102

17.1.	POPIS SLIKA	104
17.2.	POPIS TABLICA.....	104

1. Uvod

Cjeloživotno učenje danas predstavlja *conditio sine qua non* napretka svakog pojedinca, zajednice, društva i države. Konceptija cjeloživotnog učenja nastala je upravo zato što suvremeni način života podrazumijeva konstantni napredak tehnologije i sve veće zahtjeve od strane poslodavaca. Štoviše, današnje tržište rada zahtijeva kontinuirano usavršavanje vještina, stjecanje kvalifikacije i iskustva jer se količina novog znanja sve više povećava, a postojeće znanje brzo zastarijeva (Mršić, 2018). Navedeno rezultira imperativom permanentnog učenja i usavršavanja individue, odnosno cjeloživotnog učenja, jer se dolazi do spoznaje kako formalno obrazovanje više nije dovoljno za kompetentno snalaženje pojedinca u znanstvenim, tehnološkim i društvenim kretanjima suvremenog društva (Vekić, 2015). Kako bi bili u korak s vremenom, važno je učiti tijekom cijelog života. Time cjeloživotno učenje predstavlja inherentan dio društva znanja, društva u kojem su ljudska znanja, vještine i sposobnosti pokretač društvenih i gospodarskih promjena i osnova napretka (Barić i Raguž, 2010). Suvremeni koncept cjeloživotnog učenja nastaje 70-ih godina 20. stoljeća te predstavlja polazište politika cjeloživotnog učenja u okvirima društva koje uči, nastalih u 90-im godinama (Žiljak, 2005).

Cjeloživotno učenje kao vodeće načelo apostrofirano je u brojnim strateškim dokumentima europskih obrazovnih politika (Bijeli dokument Europske komisije (1995), Lisabonska strategija (2000), Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000)). Važno je istaknuti kako i Hrvatska prati suvremene trendove te je uključila potonji koncept u brojne dokumente iz područja obrazovanja (Deklaracija o znanju HAZU-a, Bijeli dokument o Hrvatskom obrazovanju, Strategija obrazovanja odraslih, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.).¹

Iz navedenog je vidljivo kako cjeloživotno učenje zauzima istaknuto mjesto u obrazovnim politikama europskih zemalja. Sama važnost cjeloživotnog učenja je neupitna, jer ono nudi mogućnost integracije različitih metoda učenja te u sklopu sustava cjeloživotnog obrazovanja zadovoljava potrebe pojedinaca koji više nisu pasivni primatelji znanja, već aktivni sudionici procesa učenja (Jelić, Kuran i Bosnić, 2012). Ipak, uvidom u stope uključenosti u programe

¹ Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. Cjeloživotno učenje. Preuzeto s <http://www.cjelozivno-ucenje.hr/cjelozivno-ucenje/>, pristupljeno 15.11.2020.

cjeloživotnog učenja primjećuje se kako Hrvatska zaostaje u primjeni koncepcije cjeloživotnog učenja (Jukić i Ringel, 2013). Stoga je cilj ovog diplomskog rada teorijski obrazložiti važnost cjeloživotnog učenja te ispitati mišljenja i stavove studenata diplomskog izvanrednog studija o cjeloživotnom učenju. Osnovna zadaća teorijskog prikaza jest ocrtati njegov razvoj i ukazati na raširenost i nužnost cjeloživotnog učenja u životu čovjeka, dok pregled rezultata kvalitativnog istraživanja ima za cilj prikazati mišljenja studenata diplomskog izvanrednog studija (osoba koje se obrazuju i rade) o cjeloživotnom učenju (što ih je motiviralo na daljnje obrazovanje, teškoće s kojima se susreću, koje su po njihovom mišljenju osobine nastavnika koji sudjeluju u procesu cjeloživotnog učenja i sl.).

2. Nastanak i razvoj ideje cjeloživotnog učenja

„Učenje je cjeloživotni proces i mi smo rezultat vlastitog učenja“ (Kušić, 2001, str. 89). U svome kontinuitetu, učenje je bilo prisutno u svim porama društva i puno prije pojave samog pojma cjeloživotnog učenja. Ideja cjeloživotnog učenja pojavljuje se već u staroj Grčkoj, Indiji i Kini (Suchodolski, 1976) te je utkana u svete spise poput Talmuda, Kurana i Starog zavjeta (Kallen, 1996, prema Lukenda, 2017). Osim istaknutih, i spartanska kultura je prepoznala važnost cjeloživotnog učenja i obrazovanja kroz program učenja i treninga pod imenom „Agoge“. Navedeni program omogućio im je stvaranje nezaustavljive vojne mašinerije koja se temeljila na učenju, treninzima i edukacijama od najranije dobi, a trajala je tijekom čitavog života.²

Kao koncept, cjeloživotno učenje spominje se već u Platonovom djelu „Republika“, a njen potpuni opis donosi Basil A. Yeakslee, mentor i predavač na Odsjeku za edukaciju na Oxfordu, koji je ponudio polazište za shvaćanje obrazovanja kao neprekidan aspekt svakodnevice (Jelić, Kuran i Bosnić, 2012).

Sam naziv (lifelong learning) razvijen je u Engleskoj 20-ih godina prošlog stoljeća (Pastuović, 2008). Njegova konceptualizacija potekla je iz industrijski razvijenih zemalja sjeverne i zapadne Europe kao posljedica implementacije ideje obrazovanja odraslih (Pastuović, 2008). Štoviše, autori poput Kidda i Titmusa (1989) te Suchodolskog (1976) nalažu kako je ideja cjeloživotnog učenja potekla iz potrebe obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih javlja se i

² Mentorica.biz. (2021). Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno? Preuzeto s <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjelozivotno-obrazovanje-92/>, pristupljeno 16.3.2021.

kao pokret u SAD-u 1826. pod vodstvom Josiaha Holbrooka, putujućeg predavača koji je širio svijest o potrebi cjeloživotnog učenja (Zovko, 2016).

Budući da fokus tradicionalne pedagogije leži na problematici osnovnoškolskog obrazovanja kao obrazovanja djece, te andragogije u sklopu obrazovanja odraslih, nedostajao je teorijski okvir koji bi integrirao učenje individue u svim životnim razdobljima.³ Koncept cjeloživotnog učenja javlja se kao rješenje za diskrepanciju između obrazovanja mladih i odraslih (Pastuović, 1999). Naime, mladi bi se trebali osposobiti za određeno zanimanje te što prije započeti s radom, dok bi ostale potrebne kompetencije trebali stjecati uz rad, čime se vrši transformacija tradicionalnog školskog obrazovanja u društvo koje njeguje permanentno stručno usavršavanje, dokvalifikacije i prekvalifikacije (Andrilović i sur., 1985).

Lukenda (2017) ističe kako se razvoj koncepta cjeloživotnog učenja može podijeliti u dvije faze. Prva faza započinje šezdesetih godina 20. stoljeća kada je UNESCO-v Međunarodni odbor za unaprjeđenje obrazovanja pregledao dokument Paula Lengarda o kontinuiranom obrazovanju te je predložio UNESC-u da navedeni koncept usvoji kao načelo (Lukenda, 2017). Pojam cjeloživotnog učenja uzlet je doživio nakon 2. svjetskog rata, a sam je naziv službeno usvojen na međunarodnim konferencijama o obrazovanju pod vodstvom UNESCO-a održanim 1960. i 1965. godine (Skrledar Ćorluka, Deželić i Štimac, 2016).

Presudne aktivnosti u svezi s definiranjem cjeloživotnog učenja zbile su se 70-ih godina 20. stoljeća (Lukenda, 2017). Vijeće Europe je 1971. razradilo je pojam permanentnog obrazovanja u dokumentu „Permanentno obrazovanje: temelji integrirane obrazovne politike“ (Lukenda, 2017). Prekretnicu u definiranju cjeloživotnog učenja predstavlja UNESCO-ov izvještaj o cjeloživotnom učenju „Learning To Be“ (1972.) čiji je autor Edgar Faur (Zovko, 2016). Navedeni izvještaj polazi od pretpostavke da se znanje pojedinca u kratkim vremenskim intervalima valja konstantno mijenjati – naime, da bi bili uspješni dionici društva, pojedinci se trebaju kontinuirano usavršavati (Rogić, 2014). Koncept cjeloživotnog obrazovanja iznesen u publikaciji podrazumijeva primjenu inventivnih strategija u obrazovanju djece i mladih, te vođenje odraslih prema osjećaju za socijalnu pravdu, autonomiji i slobodi (Barros, 2012).

1973. godine OECD po prvi puta adresira koncept cjeloživotnog učenja u izvješću „Recurrent Education – A strategy for Lifelong Learning“ (Dehmel, 2006). Navedeno

³ Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. Cjeloživotno učenje. Preuzeto s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/cjelozivotno-ucenje/>, pristupljeno 15.11.2020.

izvješće polazi od ideje povratnog obrazovanja koje se ističe kao temeljni čimbenik socijalnog prosperiteta te se predlaže da se obrazovna razdoblja rasporede tijekom čitavog života kako bi se održala poveznica s tržištem rada (Rogić, 2014).

Paralelno sa cjeloživotnim učenjem javlja se i koncept društva koje uči. Torsten Husen je 70-ih godina 20. stoljeća formulirao potrebne uvjete kako bi se takvo društvo izgradilo: građanima je potrebno omogućiti cjeloživotno učenje; svi građani su dužni proći obavezno formalno školovanje (nema obrazovnog isključivanja); naglasak se stavlja na informalno učenje te je građane potrebno poticati na samoobrazovanje; ostale neformalne organizacije trebaju ohrabrivati obrazovanje (Husein, 1974, prema Pastuović, 2006). Navedeno ukazuje na isprepletenost pojmova: na cjeloživotno učenje gleda se kao preduvjet stvaranja društva koje uči.

Druga faza razvoja koncepta cjeloživotnog učenja odvijala se sredinom 90-ih godina 20. stoljeća (Lukenda, 2017). Faureov rad slijedila je i unaprijedila radna skupina pod vodstvom Delorsa (Rogić, 2014). Njihovo izvješće „Učenje- blago u nama (Learning- Treasure Within)“ iz 1996. promiče viziju učenja u svakoj životnoj dobi pod sljedećim obrazloženjem: prijelaz u 21. stoljeće obilježava obrazovanje u različitim oblicima i s raznovrsnim zadacima, a u sebi integrira četiri vrste učenja: učiti znati, učiti djelovati, učiti živjeti zajedno i učiti za život (Rogić, 2014). Štoviše, termin „cjeloživotno učenje“ istaknut je na sastanku u Parizu 1996. godine kojem su prisustvovala dvadeset i pet ministara obrazovanja srednje i zapadne Europe, Meksika, Japana, Australije, Novog Zelanda i SAD-a, na kojem je donesen zaključak kako društvo prolazi paradigmatki preokret od „obrazovanja ka učenju“ koji se nameće kao glavni cilj svjetske obrazovne reforme (Pastuović, 2008). Može se zaključiti kako drugu fazu obilježava preokret s termina cjeloživotnog obrazovanja na cjeloživotno učenje kao i izrazitiji utjecaj europskih i međunarodnih organizacija u tom području (Field, 2001).

Nakon 2000. godine uspostavljaju se konkretne strategije i programi za provedbu cjeloživotnog učenja (Lukenda, 2017). Osim toga, cjeloživotno učenje afirmiralo se kao koncept unutar društva znanja. Jelić, Kuran i Bosnić (2012) navode kako je na sastanku Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj- OECD (2004) koncept cjeloživotnog učenja određen sljedećim karakteristikama:

- (1) Cjeloživotno učenje promatra ponudu i potražnju obrazovnih aktivnosti kao koherentan sustav koji se sastoji od svih oblika formalnog i neformalnog učenja u svim životnim razdobljima.

- (2) Pažnja više nije usmjerena ka ponudi edukativnih aktivnosti, već se naglasak stavlja na zadovoljavanje potreba osobe koja uči.
- (3) Za cjeloživotno učenje neophodna je motivacija i razvoj koncepta „učenje kako učiti“.
- (4) Osobni razvoj te razvoj znanja i vještina pojedinca kao sastavni dio obrazovne politike podrazumijevaju promjenu ciljeva i prioriteta individue tijekom njenog životnog vijeka.

Nadalje, Perin (2014) ističe kako je koncept cjeloživotnog učenja poglavito povezan s ciljevima ekonomske prirode. Četiri su osnovna cilja koja proizlaze iz cjeloživotnog učenja: aktivno građanstvo, društvena uključenost, zapošljivost te razvoj i zadovoljstvo pojedinca (Perin, 2014).

Iz svega navedenog proizlazi kako se pojam cjeloživotnog učenja odnosi na „svaku aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca.“⁴ Dakle, učenje i obrazovanje više nisu ograničeni na jedan period života, već se proteže na neodređeno i promjenjivo mjesto i vrijeme (Šutalo, 2006). Radoznalost, radost otkrivanja novog te motivacija i navike učenja formiraju se u mlađoj dobi te predstavljaju osnovu za učenje i usavršavanje tijekom cijelog života (Skrledar Ćorluka, Deželić, Štimac, 2016).

Suvremeni koncept cjeloživotnog učenja nije jednoznačan, već se ocrta kroz četiri modela. Prema Hansu G. Schuetzu i Catherine Casey (2006), navedeni su modeli cjeloživotnog učenja:

- (1) emancipatorski model- model koji promiče obrazovanje za sve, te jednakost mogućnosti i životnih šansi svih građana
- (2) kulturalni model- model koji promiče učenje sa svrhom samoispunjenja
- (3) model otvorenog društva- model koji promiče učenje za sve građane; sve koji žele u njemu sudjelovati
- (4) model ljudskog kapitala- model koji gleda na cjeloživotno učenje kao polazište razvoja radne snage, cjeloživotno učenje predstavlja mehanizam profesionalnog razvoja.

Zaključno, koncept cjeloživotnog učenja obilježen je sljedećim načelima:

⁴ Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2021). Cjeloživotno učenje. Preuzeto s <https://www.asoo.hr/obrazovanje/obrazovanje-odraslih/cjelozivotno-ucenje/>, pristupljeno 24.11.2020.

- ekonomski napredak i razvoj
- osobni razvoj i ispunjenje
- socijalna inkluzivnost te demokratska aktivnost (Aspin i Chapman, 2000).

U proteklih četrdeset godina cjeloživotno učenje se afirmiralo kao vodeće načelo i orijentacija mnogih nacionalnih obrazovnih sustava, koje se naglašava u raznim međunarodnim deklaracijama, dokumentima, akcijskim planovima i konferencijama (primjerice, Memorandum Europske komisije o cjeloživotnom učenju, Deklaracija UNESCO-ove konferencije: Poziv na akciju Sofija te dokument Europske komisije pod nazivom Stvaranje jedinstvenog europskog prostora cjeloživotnog učenja i sl. (Marcetić, Krstanović i Uzelac, 2010). Cjeloživotno učenje postaje pedagoška paradigma koja ne predstavlja samo pripremu za život, već njegov neizostavan dio (Óhidy, 2008). Europske politike cjeloživotnog učenja postaju utkane u sve domene ljudskoga života, uključujući jezike, okoliš i političko odlučivanje, a sve su stavljene u kontekst ekonomskog prosperiteta i socijalne uključenosti (Žiljak, 2005).

3. Razvoj ideje cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj

Prateći svjetske trendove i Republika Hrvatska je posvetila pozornost cjeloživotnom učenju te je koncept cjeloživotnog učenja implementirala u vlastite dokumente iz područja obrazovanja. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti objavila je 2002. godine Deklaraciju o HAZU-a o znanju te, dvije godine kasnije, dokument Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (Žiljak, 2005). Kako navodi Žiljak (2005) oba dokumenta polaze od znanja kao osnovne proizvodne snage, odnosno temeljnog preduvjeta unaprjeđenja hrvatskog društva, a njegov učinkovit prijenos osigurat će se učenjem koje se ne odvija isključivo u okvirima škole, već se proteže kroz cijeli život: "Obrazovanje... postaje cjeloživotna aktivnost koja je jedina u stanju održati korak sa širenjem znanja" (Deklaracija, 2004, str. 9, prema Žiljak, 2005). Deklaracija naznačuje promjene koje je potrebno izvršiti kako bi se društvo razvijalo, a navedene uključuju izradu novih kurikuluma predvisokoškolskog obrazovanja koji će osigurati da učenici nakon osnovnog obrazovanja posjeduju osnovne sposobnosti za cjeloživotno učenje te uspješnu adaptaciju na iznimno fluidno tržište rada (HAZU, 2011). Osim toga, ističe kako osnovni uvjet konkurentnog i inovativnog gospodarstva predstavljaju kvalitetno osmišljene institucije za cjeloživotno učenje.

Cjeloživotno učenje kao vizija društva znanja te pravo i obaveza svih Hrvatskih građana prihvaća se 2004. godine dokumentom Strategija i prijedlog akcijskog plana obrazovanja odraslih, a poseban naglasak je stavljen na zapošljivost i efikasniji prijenos znanja (Žiljak, 2005).

Hrvatska je vlada 2007. godine iznijela nacionalnu Strategiju obrazovanja odraslih kao još jedan instrument orijentiran ka cjeloživotnom učenju. Ciljevi su navedene strategije osnažiti cjeloživotno učenje u Republici Hrvatskoj sljedeći način:

- kreirati zakonske i stručne pretpostavke kako bi obrazovanje odraslih postalo jednako važan i sveobuhvatan dio odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj
- unaprijediti kadrovske, financijske i organizacijske uvjete kako bi cjeloživotno učenje postalo dostupno svim građanima Republike Hrvatske; uskladiti obrazovnu ponudu sa potrebama/ zahtjevima za učenjem
- promicati uporabu suvremene informacijske i komunikacijske tehnologije tijekom cjeloživotnog učenja
- osnažiti integraciju učenja i rada umjesto tradicionalne separacije učenja i rada
- prilagoditi odgojno-obrazovne programe suvremenim zahtjevima rada i okruženja
- ohrabrivati i obučavati građane za sudjelovanje u svim porama suvremenog društva, posebice u društvenom i političkom životu
- usuglasiti djelovanje mjerodavnih ministarstava, obrazovnih ustanova i socijalnih partnera.⁵

Nadalje, Republika Hrvatska je 17. listopada 2014. godine usvojila Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije. Strategija se temelji na ideji da razvojne prioritete u Hrvatskoj čine znanost i obrazovanje koji su nosioci ekonomskog blagostanja, društvene stabilnosti te održavanje kulturnog identiteta. Suočena sa izazovima suvremenog društva, te kako bi Hrvatska postala mobilno, otvoreno i dinamično društvo, Hrvatska će obnoviti koncept cjeloživotnog učenja koji će svima omogućiti pristup učenju, neovisno o dobi.⁶ Država osigurava uvjete za optimalno funkcioniranje implementacijom trokuta znanja koji se sastoji od znanosti, inovacija i cjeloživotnog učenja.

⁵ European Commission. (2021). Lifelong Learning Strategy. Preuzeto s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-14_hr, pristupljeno 11.4.2021.

⁶ European Commission. (2021). Lifelong Learning Strategy. Preuzeto s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-14_hr, pristupljeno 11.4.2021.

Sukladno navedenoj strategiji, kreiran je projekt pod nazivom Nove boje znanja. Potonji projekt bazira se na cjeloživotnom učenju kao temelju daljnjeg napretka. Vizija na kojoj se temelji ovaj projekt jest uspostavljanje društva u kojem se kvalitetno obrazovanje reflektira na život svakog pojedinca te na napredak u gospodarstvu i društvene odnose (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015). Shodno tome, hrvatski će građani uživati inovativno, demokratsko i tolerantno društvo u kojem osobnost svakog pojedinca dolazi do izražaja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015).

Ciljevi navedeni u strategiji su sljedeći:

„1. cilj: izgraditi sustav za identificiranje, poticanje i razvoj sposobnosti i potencijala pojedinaca te ojačati službe za cjeloživotno osobno i profesionalno usmjeravanje

2. cilj: unaprijediti kvalitetu i uspostaviti sustav osiguranja kvalitete

3. cilj: razviti procese i sustav priznavanja neformalno i formalno stečenih znanja i vještina

4. cilj: unaprijediti sustav trajnoga profesionalnog obrazovanja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika

5. cilj: proširiti i unaprijediti primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u učenju i obrazovanju (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015, str. 30-38).“

Prvi cilj strategije odnosi se na prepoznavanje i poticanje sposobnosti i individualnih potencijala pojedinaca od rane i predškolske dobi pa sve do visokog obrazovanja, pritom ih usklađujući s vizijom društvenog razvoja.⁷ Na taj način će se razvijati modeli profesionalnog i e-savjetovanja koji će pridonijeti lakšem informiranju, usmjeravanju te nalaženju informacija o formalnim programima. Drugi je cilj usmjeren osiguravanju kvalitete obrazovnih sustava koja će se provoditi unutarnjim vrednovanjem (samovrednovanjem) te vanjskim vrednovanjem od strane agencija nadležnih za kvalitetu poput AZOO, MZOS te NCVVO-a (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015). Treći cilj podrazumijeva stvaranje sustava koji će omogućiti transparentnost, prenosivost i usporedbu stečenih kvalifikacija te priznavanje kompetencija postignutih formalnim i informalnim putem (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015). Navedeno će se postići definiranjem radnog opterećenja za ostvarivanje ishoda učenja na akademskoj razini (ECTS bodovima), sustavom

⁷ Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2015). Cjeloživotno učenje. Preuzeto s <http://www.novebojeznanja.hr/strategija/cjelozivotno-ucenje/14>, pristupljeno 14.3.2021.

kreditnih bodova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (ECVET) te instrumentima koji vrednuju provođenje cjeloživotnog učenja poput Europassa i Youthpassa (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015).

Četvrti cilj obuhvaća kontinuirano profesionalno usavršavanje odgojno-obrazovnih stručnjaka, posebice u okviru korištenja novih tehnologija te edukacije iz metodike, dok se kod visokoškolskih nastavnika u središte stavlja razvoj andragoških kompetencija (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015). Posljednji cilj usmjeren je ka kreiranju fleksibilnog prostora za e-učenje koji će učenicima osigurati pristup suvremenim interaktivnim i multimedijalnim nastavnim materijalima i pomagala, time ih stavljajući u središte procesa poučavanja na način da učenik preuzima odgovornost za provođenje vlastitog učenja (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015).

2018. godine Hrvatska iznijela Prijedlog Akcijskog plana provedbe Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije. Navedeni Prijedlog je u skladu s politikama Europske Unije te teži izvršavanju Ciljeva održivog razvoja koji polazi iz okvira Agende 2030 Ujedinjenih naroda s glavnim fokusom na pravedno, kvalitetno, inkluzivno te cjeloživotno obrazovanje (Vlada RH, 2018).

Cjeloživotno učenje u Hrvatskoj promiče se s ciljem anuliranja obrazovnih razlika svih građana Republike Hrvatske, uključujući studente, učenike, zaposlene i nezaposlene osobe, žene u području poduzetničkog obrazovanja, aktivno i neaktivno stanovništvo, zatim osobe s invaliditetom, socijalno marginalizirane i isključene osobe, useljenike, osobe treće životne dobi, zatvorenike i druge skupine (Vlada RH, 2018).

Program cjeloživotnog učenja usmjeren je razvoju suvremene funkcionalne pismenosti, očuvanju prirodnih resursa i okoliša te lokalne i nacionalne kulturne baštine (Vlada RH, 2018). Navedeni prijedlog prati ciljeve Strategije, fokusirajući se na njenu implementaciju.

Cjeloživotno učenje kao holistički pristup kojim će se ostvariti veće zapošljavanje, konkurentnost gospodarstva i socijalna kohezija se ne prestaje promovirati, stoga je ovaj koncept prepoznat u najnovijem Strateškom okviru promocije cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj 2017.–2021 (Pauković i Bačić, 2018). Temeljem analize sudjelovanja u cjeloživotnom učenju u Hrvatskoj definirane su ključne strateške smjernice koje su usmjerene na dva temeljna područja (Pauković i Bačić, 2018). Prvo područje obuhvaća povećanje konkurentnosti na tržištu rada, pri čemu se naglašava sustavno obnavljanje znanja i usvajanje novih vještina s ciljem bolje zapošljivosti te izgradnju uvjerenja o važnosti istog (Alfirević i

sur., 2017). Nadalje, cjeloživotno učenje ima ulogu promicanja osobnog i društvenog rasta što podrazumijeva sustavno informiranje svih građana o dobrobitima učenja te nužnosti stjecanja ključnih kompetencija suvremenog društva, s posebnim naglaskom na digitalne kompetencije (Alfirević i sur., 2017). Sukladno navedenom Strateškom okviru, aktivnosti promocije cjeloživotnog učenja usmjerene su na određene ciljane skupine, koje osim dionika formalnog sustava odgoja i obrazovanja obuhvaćaju i odrasle osobe, poslodavce, pružatelje usluga cjeloživotnog obrazovanja, donositelje odluka u obrazovnoj politici te ranjive društvene skupine (Alfirević i sur., 2017). Zaključno, koncept cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj razvija se sve od početka 21. stoljeća te je prepoznat u brojnim strategijama, dokumentima i programima koji nastavljaju njegovo promicanje kako bi svim građanima osigurali pretpostavke za kvalitetno obrazovanje i usavršavanje tijekom čitavog životnog vijeka.

4. Cjeloživotno učenje vs. cjeloživotno obrazovanje

S obzirom na široku primjenu koncepta cjeloživotnog učenja te njegovu integraciju u brojnim dokumentima iz područja obrazovanja, postoji niz definicija cjeloživotnog učenja. Neke od njih su sljedeće:

- Cjeloživotno učenje jest „aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive“ (Maravić, 2003).
- Cjeloživotno učenje je „zapravo fleksibilni sustav oblika učenja koji omogućuje cjeloživotno stjecanje i razvijanje kompetencija koje su ljudima potrebne za život u odrasloj dobi“ (Rajić i Lapat, 2010, str. 58).
- Cjeloživotno učenje jest učenje koje obuhvaća „svako moguće učenje od formalnog obrazovanja do učenja u svim životnim razdobljima i u svim oblicima u kojima se može ostvarivati“ (Salić i Lučić, 2016, str. 387).

Osim navedenog koncepta, kao posljedica obrazovne krize koja se očitovala u diskrepanciji ljudskih i materijalnih ulaza (inputa) u školovanje te ostvarenih efekata na razvoj društva javlja se i pojam cjeloživotnog obrazovanja (Pastuović, 2008). Rigidni obrazovni sustav postao je neprikladan za adresiranje obrazovnih potreba koje nastaju u dinamičnoj radnoj okolini, stoga se izlaz nalazi kako u neformalnom obrazovanju, tako i u informalnom obrazovanju te učenju iz iskustva (Pastuović, 2008).

Cjeloživotno učenje često se poistovjećuje s pojmom cjeloživotno obrazovanje, no navedeni termini nisu istoznačnice. Dok obrazovanje podrazumijeva državnu obvezu i kolektivni entitet, učenje predstavlja entitet pojedinca i njegovu vlastitu dužnost (Rogić, 2014). Za razliku od cjeloživotnog učenja, cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva samo organizirane oblike učenja, dok je pojam cjeloživotnog učenja širi te osim organiziranog, obuhvaća i spontano, neorganizirano i nenamjerno stjecanje znanja.⁸ Još u knjizi koju je 1973. godine izdao OECD čija je tema bila povratno obrazovanje, obrazovanje se prikazuje kao proces koji podrazumijeva svrhovit, organiziran napor pojedinca te implicira određeni odmak od ostalih aktivnosti u tom vremenskom periodu, za razliku od učenja koje predstavlja neprestani proces (Rogić, 2014). Kako ističe Vekić (2015), cjeloživotim učenjem stavlja se naglasak na važnost neorganiziranog učenja za čovjekov rast i napredak, te se u tom smislu apostrofiraju samoobrazovanje i nenamjerno učenje. Sukladno tome, težište se premješta s učitelja i obrazovnih procesa na učenika (osobu koja uči) i samostalnost u procesu učenja (Pastuović, 2008). Pastuović (2006) navodi kako se velike neiskorištene rezerve nalaze upravo u području neorganiziranog, odnosno prirodnog ili iskustvenog (informalnog) učenja, te se njegovom aktivnom provedbom može rasteretiti obrazovanje, poglavito formalno. Kao i kod cjeloživotnog učenja, postoje brojne definicije za termin cjeloživotnog obrazovanja:

- Cjeloživotno obrazovanje „označava koncepciju koja obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces, a počinje obveznim školovanjem i (formalnim) obrazovanjem te traje cijeli život“ (Bratković, 2019, str. 285).
- Cjeloživotno obrazovanje jest „cjeloživotni proces razvoja znanja i vještina“ (Vekić, 2015, str. 7)
- Cjeloživotno obrazovanje je „najmoćnije sredstvo za donošenje promjena koje su hitne i nužne u današnjem svijetu“ (Jukić i Ringel, 2013, str. 27).

Cjeloživotno obrazovanje može se provoditi u formalnom i neformalnom obliku. Formalno cjeloživotno obrazovanje obuhvaća učenje u organiziranom i strukturiranom kontekstu koje rezultira formalnim priznanjem (diplomom, certifikatom) (Colardyn, 2001). Neformalno cjeloživotno obrazovanje orijentirano je obučavanju odraslih osoba za rad, osobni razvoj te

⁸ Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. Pojmovnik. Preuzeto s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/>, pristupljeno 6.3.2021.

pojedine socijalne aktivnosti te se njegova provedba vrši prema obrazovnom programu koji nije verificiran.⁹

Može se zaključiti kako pojam cjeloživotnog učenja predstavlja širu koncepciju, jer osim formalnog školovanja koje je karakteristično za cjeloživotno obrazovanje, poprima i brojne druge forme: može biti nenamjerno, spontano, „prirodno“ učenje (Rogić, 2014).

Ono što oba termina imaju zajedničko jest promjena uvriježenog mišljenja da je obrazovanje i učenje potrebno samo djeci i mladima (Pastuović, 2008). Sukladno navedenom, učenje i obrazovanje predstavljaju aktivnosti koje se protežu i u odrasloj dobi, te se odvijaju tijekom čitavog života.

5. Oblici cjeloživotnog učenja

Cjeloživotno učenje odvija se u različitim oblicima pa tako prema Pastuoviću (2008), njegove forme razlikujemo prema sljedećim kriterijima: prema stupnju certificiranosti obrazovnih ishoda, prema stupnju organiziranosti (namjernosti) te prema strukturiranosti uvjeta u kojem se učenje provodi (prostor, oprema, kvalifikacije nastavnika, metode poučavanja/učenja, udžbenici, neposredna primjenjivost (funkcionalnost) znanja, vještina i stavova. Sukladno navedenim kriterijima, u Memorandumu o cjeloživotnom učenju (2000) navedena su tri oblika svrhovitog učenja: formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Prema Pastuoviću (2008), cjeloživotno učenje obuhvaća također i iskustveno (nenamjerno) učenje. Osim toga, sukladno Zakonu o obrazovanju odraslih¹⁰, samousmjereno učenje također se ubraja u vrste cjeloživotnog učenja.

5.1. Formalno obrazovanje

Formalno obrazovanje odnosi se na institucionalno obrazovanje, a podrazumijeva „proces koji se događa unutar jasno definiranog i određenog formalnoobrazovnog sustava, zakonski je legitimirano, a krajnji mu je rezultat stjecanje određenih znanja i sposobnosti“ (Kuka, 2012, str. 198). Programi koji se provode unutar formalnog obrazovanja moraju biti odobreni od

⁹ Veleučilište Baltazar Zaprešić. n.d. Preuzeto s <https://www.bak.hr/hr/cjelozivotno-obrazovanje/o-cjelozivotnom-obrazovanju-i-ucenju>, pristupljeno 15.3.2021.

¹⁰ Zakon o obrazovanju odraslih. Narodne novine br. 17/07, 107/07, 24/10. Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/384/Zakon-o-obrazovanju-odraslih>, pristupljeno 3.12.2021.

strane nadležnih tijela te njihovi polaznici nakon završetka programa stječu diplomu ili određenu obrazovnu kvalifikaciju.¹¹

Formalno obrazovanje u Hrvatskoj uređeno je prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO). Prema HKO-u osam je razina kvalifikacija¹²:

- (1) kvalifikacija stečena završetkom osnovnog obrazovanja
- (2) kvalifikacije stečene završetkom strukovnoga i umjetničkog obrazovanja
- (3) kvalifikacije stečene završetkom srednjoškolskog obrazovanja u trajanju kraćem od tri godine
- (4) 4.1 kvalifikacije stečene završetkom srednjoškolskog obrazovanja u trajanju tri ili dužem od tri, a kraćem od četiri godine
4.2 kvalifikacije stečene završetkom srednjoškolskog obrazovanja u trajanju četiri ili više godina
- (5) kvalifikacije stečene završetkom stručnih studija kojima se stječe manje od 180 ECTS bodova
- (6) kvalifikacije stečene završetkom preddiplomskih stručnih ili sveučilišnih studija
- (7) 7.1 kvalifikacije stečene završetkom specijalističkih diplomskih stručnih studija
7.1 kvalifikacije stečene završetkom sveučilišnih diplomskih studija te integriranih preddiplomskih i diplomskih sveučilišnih studija
7.2 kvalifikacije stečene završetkom poslijediplomskih specijalističkih studija
- (8) 8.1 kvalifikacije stečene završetkom poslijediplomskih znanstvenih magistarskih studija
8.2 kvalifikacije stečene završetkom poslijediplomskih sveučilišnih (doktorskih) studija.

Zaključno, formalno obrazovanje obuhvaća sve oblike obrazovanja koji se odvijaju unutar formalnog obrazovnog sustava, a završavaju stjecanjem formalne kvalifikacije.

¹¹ Visoka poslovna škola Par. (2019). Neformalno vs. formalno obrazovanje. Preuzeto s <http://par.hr/neformalno-vs-formalno-obrazovanje/>, pristupljeno 27.11.2020.

¹² Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Narodne novine br. 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21. Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>, pristupljeno 27.11.2020.

5.2. *Neformalno obrazovanje*

Neformalno obrazovanje podrazumijeva „organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje odraslih osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj“ (Zakon o obrazovanju odraslih, 2010). Ono se javlja kao odgovor na tranziciju iz pedagoške paradigme orijentirane prema znanju ka paradigmi čije je središte pojedinac, odnosno osobni razvoj (Ivanova, 2017), s obzirom da tradicionalno formalno obrazovanje više ne predstavlja dovoljan uvjet za samoaktualizaciju pojedinca. Neformalno obrazovanje se provodi u institucijama kao što su politički centri, trgovačka društva, udruge, sindikati, ustanove za obrazovanje odraslih i slično (Kitić, Miljak i Lozić, 2012).

Koncept neformalnog obrazovanja određuje nekoliko temeljnih odrednica (Marković, 2005. prema Kuka, 2012):

- obrazovne aktivnosti su organizirane i planirane, a odvijaju se izvan sustava formalnog obrazovanja
- sudjelovanje u navedenim aktivnostima je dobrovoljno te one potiču razvoj vrijednosti i stavova i usvajanje raznih znanja i vještina.

Završen program neformalnog obrazovanja može rezultirati potvrdom o uspješnom završetku, ali se njime ne stječe određena razina stručne spreme (Pastuović, 2008). Važno je naglasiti kako neformalno obrazovanje u suvremenom društvu sve više dobiva na značaju. Na neformalno obrazovanje se gleda kao na preduvjet opstanka i daljnjeg napretka modernog društva (Kuka, 2012). Ono predstavlja neizbježno ulaganje u ljudski kapital, jer zadovoljava potrebe individue koje su povezane s životnim i profesionalnim ciljevima (Ivanova, 2017). Osim toga, omogućuje kvalitetno provođenje slobodnog vremena uz stjecanje dodatnih kvalifikacija koje su nužne na suvremenom tržištu rada, sukladno brzim znanstvenim i tehnološkim napretkom (Ivanova, 2017). Neformalno obrazovanje tako postaje neizostavan alat stjecanja različitih znanja i vještina izvan sustava formalnog obrazovanja koji osigurava napredak pojedinca kako u osobnom, tako i u profesionalnom smislu.

5.3. *Informalno obrazovanje*

Informalno obrazovanje je intencionalno učenje bez izvanjske potpore, a odnosi se na samoobrazovanje (Pastuović, 2008). Prema Zakonu o obrazovanju odraslih (2010), informalno učenje obuhvaća aktivnosti u kojima osoba usvaja vještine i znanja iz

svakodnevnog iskustva unutar svoje okoline. Ono se nužno ne odvija na svjesnoj razini-znanje koje rezultira informalnim učenjem vidljivo je u rješavanju određenog problema kao rezultat iščitavanja, promatranja, isprobavanja, konzultiranja i usvajanja određenih tehnika ili navika koje se protežu kroz dnevne aktivnosti (Pervan, 2019). Time se informalno učenje može opisati kao učenje bez instruiranja koje je individualno i ovisno o osobi (Loewen, 2011).

Informalno učenje u okviru obrazovanja odraslih obuhvaća, osim navedenog, nesvjesnog učenja, i svjesne oblike učenja. U kontekstu radnog mjesta, kako bi pojedinci pratili trendove i nove spoznaje u vlastitoj struci, suradnici/ce se koriste stručnim publikacijama, surađuju s kolegama, posjećuju seminare i sl. (Loewen, 2011). Prema tome, informalno učenje, osim učenja koji je rezultat svakodnevnih aktivnosti, obuhvaća i refleksiju pojedinca.

5.4. *Iskustveno (nenamjerno) učenje*

Prema Pastuoviću (2010), nenamjerno učenje se provodi spontano te u različitim životnim situacijama: školskim, obiteljskim, ratnim, rekreativnim, turističkim, političkim i sl. Aktivnosti koje se odvijaju u sklopu nenamjernog učenja nisu motivirane usvajanjem znanja, već za cilj imaju ostvarivanje raznih ekonomskih, društvenih ili osobnih ciljeva (primjerice, osoba obavlja posao radi zarade ili se bavi sportom kako bi se zabavila) (Pastuović, 2010). Vekić (2015) naglašava kako je tijekom nenamjernog učenja proces stjecanja znanja neorganiziran te se većinom odvija nesvjesno. S obzirom da je oblikovan svakodnevnim iskustvom, navedeni oblik učenja naziva se još i spontano učenje (Vekić, 2015). Zaključno, iskustveno učenje postalo je dominantno obilježje modela učenja odraslih (Zepke i Leach, 2002) te se ono provodi tijekom obavljanja čitavog različitih aktivnosti.

5.5. *Samousmjereno učenje*

Samousmjereno učenje predstavlja samostalan oblik učenja u kojem nastavnik ne zauzima ulogu predavača, već facilitatora. Inicijalno, ovaj je oblik učenja uspostavljen kako bi pojedinci osvijestili vlastite mogućnosti, mane, prednosti i sposobnosti te razvili kompetencije vrednovanja vlastitog učenja (Koludrović, 2018). Praksa samousmjerenog učenja razvila se kao efikasan model učenja odraslih u okviru cjeloživotnog učenja kako bi učenik uspješno učio uz rad, obitelj i ostale obaveze (Sandars i Walsh, 2016). Provođenjem samousmjerenog učenja, pojedinac je odgovoran za proces, rezultate i kvalitetu vlastitog učenja (Barrows, 1996; Steinemann, 2003; Tan, 2009; prema Koludrović, 2018), pa tako odrasli mogu kreirati i

uspostaviti vlastiti tempo učenja. Može se zaključiti kako samousmjerenom učenje predstavlja oblik učenja u kojem učenik preuzima odgovornost za proces i produkt vlastitog učenja te time pojedincu omogućuje visok stupanj samostalnosti i autonomije.

6. Kompetencije za cjeloživotno učenje

Cjeloživotno učenje podrazumijeva stjecanje određenog seta ključnih kompetencija. Prema Miljković Krečar (2010, str. 418) ključne kompetencije definiraju se kao „prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakoj osobi za njezino osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje.“ U procesu usvajanja, zadržavanja i usavršavanja kompetencija mnogi su čimbenici u međusobnoj interakciji, uključujući pružatelja programa obrazovanja, radne okoline, sustava napredovanja te intrinzične motivacije pojedinca u preuzimanju odgovornosti za planiranje vlastite karijere. Implementacija koncepta cjeloživotnog učenja upravo omogućava sinergiju navedenih čimbenika te pojedincima omogućuje glatki prijelaz iz područja obrazovanja u područje rada.

Europska komisija je 2006. godine iznjedrila preporuku koja sadrži osam kompetencija za cjeloživotno učenje (Jelić, Kuran, Bosnić, 2012):

- (1) komunikacija na materinjem jeziku- obuhvaća uspješnu usmenu i pisanu komunikaciju, razumijevanje poruka, tumačenje stavova, koncepata i ideja, jezično djelovanje
- (2) komunikacija na stranim jezicima- za ovu kompetenciju važna je vještina međukulturalnog razumijevanja, a podrazumijeva uspješno izražavanje i tumačenje misli, koncepata i osjećaja u pisanom i usmenom obliku na stranim jezicima
- (3) matematička kompetencija i temeljne kompetencije u znanosti i tehnologiji- matematička kompetencija se odnosi na učinkovitu primjenu matematičkog mišljenja u rješavanju svakodnevnih problema, uključujući vješto logičko i prostorno rezoniranje; tehnološka kompetencija je efikasna primjena znanja kao odgovor na ljudske potrebe
- (4) digitalna kompetencija- odnosi se na sigurnu primjenu informatičke tehnologije na poslu i u slobodno vrijeme, kritičko i vješto upravljanje informacijama
- (5) učiti kako učiti- podrazumijeva učinkovito upravljanje vlastitim procesom učenja

- (6) socijalna i građanska kompetencija- predstavlja osposobljenost za međuljudsku suradnju te učinkovito funkcioniranje u socijalnim okvirima, efikasno rješavanje sukoba
- (7) poduzetnost i inicijativa- obuhvaća stvaralaštvo, motivaciju i proaktivno djelovanje
- (8) kulturna svijest i izražavanje- osvještavanje važnosti kreativne ekspresije, poznavanje lokalne, europske i nacionalne kulturne baštine.

Ciljevi ove preporuke su razvitak učinkovitog obrazovanja i osposobljavanja orijentiranog prema budućnosti te u skladu s potrebama modernog europskog društva.¹³ Na taj način želi se postići veća fleksibilnost na tržištu rada te adaptacija odraslih na konstantne promjene u društvu znanja (Gedvilienė i Bortkevičienė, 2013). Navedene kompetencije predstavljaju jedan od glavnih ciljeva europske obrazovne politike, što sa sobom povlači nužnost investiranja u ljudske resurse kao polazište rasta i razvoja europskih država (Jelić, Kuran, Bosnić, 2012).

Izuzev imperativa učenja pojedinca, poželjno je da neprestano uče i organizacije, čiji je zadatak da podupiru učeću klimu u društvu- unutar javne, državne, lokalne uprave i unutar gospodarstva.¹⁴

Navedena Preporuka zamijenjena je Preporukom Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, s obzirom da su u skladu s tehnološkim zahtjevima novog doba tražene kompetencije sklone promjenama. Štoviše, socijalne, poduzetničke i građanske kompetencije su više dobile na važnosti u svrhu osiguravanja otpornosti i vještine prilagođavanja promjenama (Vijeće Europske Unije, 2018). Istovremeno, internacionalna istraživanja poput Programa za međunarodnu procjenu učenika (PISA) ukazuju na visok postotak adolescenata i odraslih osoba s nedovoljno razvijenim osnovnim vještinama.¹⁵ Konkretno, svaki 5. učenik je manifestirao teškoće u razvoju vještina u

¹³ Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006), *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20): 169-173.

¹⁴ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2013). *Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu*. Zagreb.

¹⁵ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

matematici, čitanju i prirodoslovlju (NCVVO, 2015). Osim navedenog, veća se pozornost treba posvetiti njegovanju digitalne pismenosti, koja je u Uniji i dalje na niskoj razini.¹⁶

Nova Preporuka sadržava sljedeću listu kompetencija¹⁷:

- (1) kompetencija pismenosti
- (2) kompetencija višejezičnosti
- (3) matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu
- (4) digitalna kompetencija
- (5) osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti
- (6) kompetencija građanstva
- (7) poduzetnička kompetencija
- (8) kompetencija kulturne svijesti i izražavanja

Kompetencija pismenosti

Kompetencija pismenosti odnosi se na sposobnost uočavanja, razumijevanja, ekspresije, kreiranja i objašnjavanja pojmova, činjenica, mišljenja i osjećaja bilo u usmenom bilo u pisanom obliku, pritom koristeći razne zvučne, vizualne i digitalne materijale; podrazumijeva efikasnu i primjerenu komunikaciju s drugim ljudima.¹⁸ Razvoj pismenosti predstavlja temeljni preduvjet za daljnje učenje i interakciju s drugim ljudima.

Znanja, vještine i stavovi u okviru kompetencije pismenosti

Kompetencija pismenosti obuhvaća znanje čitanja i pisanja te razumijevanje pisanih informacija.¹⁹ Navedeno podrazumijeva sljedeća znanja i vještine: upoznatost s glavnim vrstama govorne interakcije, raznih književnih i neknjiževnih tekstova, ključnih obilježja raznih književnih stilova/registara, sposobnost formiranja i prenošenja argumenata primjerenih socijalnom kontekstu.

¹⁶ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021

¹⁷ Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006), *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20): 169-173.

¹⁸ Vijeće Europske unije. (2018). Prilog prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf>, pristupljeno 24.3.2021

¹⁹ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

Pozitivan stav prema pismenosti implicira afinitete ka konstruktivnom i kritičnom dijalogu, zainteresiranost za interakciju s drugim ljudima te želju za upotrebom jezika na društveno koristan način.

Kompetencija višejezičnosti

Kompetencija višejezičnosti jest sposobnost vladanja različitim jezicima kako bi se ostvarila komunikacija.²⁰

Znanje, vještine i stavovi u okviru kompetencije višejezičnosti

Potrebna znanja i vještine u okvirima višejezičnosti jesu: vladanje vokabularom i gramatikom različitih jezika, poznavanje osnovnih vrsta jezičnih registara, društvenih konvencija te kulturoloških aspekata jezika; sposobnost shvaćanja izgovorenih poruka, održavanja razgovora, čitanja i sastavljanja tekstova.

Pozitivan stav prema višejezičnosti podrazumijeva uvažavanje jezičnog profila svake osobe, poštovanje različitih kultura te interes za različite jezike u svrhu internacionalne komunikacije.

Matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu

Matematička kompetencija odnosi se na sposobnost unaprjeđivanja i primjene matematičkog mišljenja u svakodnevnim situacijama, dok se kompetencija u prirodoslovlju odražava u uspješnoj primjeni znanja i metodologije u objašnjavanju prirodnog svijeta.²¹ Kompetencija u tehnologiji i inženjerstvu se ogleda u primjeni tog znanja i metodologije kako bi se ostvarile ljudske želje ili zadovoljile potrebe.²²

Znanje, vještine i stavovi u okviru matematičke kompetencije

Potrebna znanja i vještine u okvirima matematičke kompetencije jesu: dobro poznavanje brojeva, struktura i mjera, vladanje temeljnim matematičkim operacijama i razumijevanje

²⁰ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

²¹ Vijeće Europske unije. (2018). Prilog prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf>, pristupljeno 24.3.2021

²² Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

osnovnih pojmova u matematici, vještine primjene matematičkog mišljenja u svakodnevnim situacijama.²³

Positivan stav prema matematici temelji se na „poštovanju istine te na spremnosti na traženje razloga i procjenu njihove valjanosti.“²⁴

Ključna znanja i vještine u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu jesu: poznavanje osnovnih načela prirode, razumijevanja utjecaja znanosti i tehnologije na prirodni svijet, razumijevanje osnovnih znanstvenih pojmova, metoda i načela te tehnoloških procesa; vještine provođenja kontroliranih eksperimenata i sl.

Positivan stav odražava pozitivne etičke vrijednosti te brigu pojedinca za moralna pitanja, također i potporu ekologiji.

Digitalna kompetencija

Digitalna kompetencija podrazumijeva informatičku pismenost te sigurno i efikasno služenje digitalnim tehnologijama.²⁵

Nužna znanja i vještine u okvirima digitalne kompetencije jesu korištenje digitalnih tehnologija na kreativan i inovativan način, efikasno korištenje tehnologije u svrhu podupiranja komunikacije, pristup digitalnom sadržaju u svrhu kreiranja, filtriranja, dijeljenja, programiranja, upravljanja sadržajem i informacijama.

Stav koji valja njegovati sukladno digitalnoj kompetenciji je misaon i kritički stav prema upotrebi tehnologija, ali i stav usmjeren prema njihovom razvoju u budućnosti.

Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti

Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti odnosi se na sposobnost promišljanja o sebi, efikasnim raspolaganjem vremenom i informacijama, ostvarivanje

²³ Vijeće Europske unije. (2018). Prilog prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf>, pristupljeno 24.3.2021

²⁴ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje., str.3. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

²⁵ Vijeće Europske unije. (2018). Prilog prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf>, pristupljeno 24.3.2021

suradnje s drugima na produktivan način te uspješnog upravljanja vlastitim učenjem i karijerom, što u sebi podrazumijeva sposobnost učenja kako učiti.²⁶

Znanje, vještine i stavovi u okviru osobne i socijalne kompetencije/ kompetencije učenja kako učiti

Ključna znanja i vještine u okviru navedene kompetencije podrazumijevaju: razumijevanje općeprihvaćenih pravila komunikacije i kodeksa ponašanja, razumijevanja faktora zdravog tijela, uma i načina života; prepoznavanje vlastitih učinkovitih strategija učenja.²⁷ Osim navedenog, važne su i vještine nošenja s kompleksnim pitanjima, odlučivanja, kritičkog promišljanja, planiranja vlastitog učenja, otpornosti na neizvjesnost i stres te sposobnost ostvarivanja uspješne suradnje u timu.

Temelj ove kompetencije predstavlja radoznalost i pozitivan stav prema učenju kroz cijeli život te željom za primjenom stečenih iskustava. To obuhvaća stav čije su odlike asertivnost, suradnja i integritet.

Kompetencija građanstva

Kompetencija građanstva jest sposobnost razumijevanja gospodarskih, društvenih, političkih i pravnih koncepata, globalnih promjena i održivosti u cilju postupanja kao odgovornog građanina.²⁸

Znanje, vještine i stavovi u okviru kompetencije građanstva

Znanja i vještine unutar kompetencije građanstva jesu: razumijevanje zajedničkih europskih vrijednosti, sposobnost kritičke refleksije glavnih događa u europskoj, nacionalnoj i svjetskoj povijesti, informiranost o klimatskim i demografskim promjenama na svjetskoj razini, sposobnost efikasne suradnje s drugim ljudima u cilju društvenog razvoja.

Pozitivan stav kompetencije građanstva se temelji na poštivanju ljudskih prava kao osnove za demokratsko društvo.

²⁶ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

²⁷ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

²⁸ Vijeće Europske unije. (2018). Prilog prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf>, pristupljeno 24.3.2021

Poduzetnička kompetencija

Poduzetnička se kompetencija odnosi na sposobnost društveno korisnog djelovanja temeljem ideja i mogućnosti.²⁹

Znanje, vještine i stavovi u okviru poduzetničke kompetencije

U temeljna znanja i vještine poduzetničke kompetencije ubrajaju se: razumijevanje različitih osobnih, profesionalnih i društvenih situacija koje pružaju priliku za provođenje ideje u djelo. Navedeno u sebi podrazumijeva sposobnost samostalnog ali i rada u timu, sposobnost donošenja odluka, maštu, kreativnost u rješavanju problema, razumijevanje društvenih i ekonomskih prilika, sposobnost mobilizacije resursa u svrhu rješavanja problema.³⁰

Poduzetnički stav odnosi se na proaktivnost, hrabrost i upornost u ostvarenju ciljeva, inicijativu te orijentiranost ka budućnosti.

Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja

Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja obuhvaća razumijevanje i prihvaćanje načina izražavanja i prenošenja ideja u različitim društvima i kulturama korištenjem umjetničkih i drugih formi.³¹

Znanje, vještine i stavovi u okviru kompetencije kulturne svijesti i izražavanja

Temeljna znanja i vještine navedene kompetencije jesu: upoznatost s lokalnim, nacionalnim, europskim i svjetskim kulturama, uključujući njihove jezike, tradiciju i kulturnu baštinu; sposobnost participiranja u kreativnim procesima i tumačenja ideja koje se prenose putem umjetnosti i drugih kulturnih formi.

Pozitivan stav uključuje poštovanje drugih kultura i volju za prisustvovanjem u raznim kulturalnim iskustvima.

U odnosu na Preporuku iznesenu 2006. godine, uočavaju se neke ključne razlike. *Komunikacija na materinjem jeziku* zamijenjena je terminom *komunikacija pismenosti* te je

²⁹ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

³⁰ Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

³¹ Vijeće Europske unije. (2018). Prilog prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf>, pristupljeno 24.3.2021

komunikacija na stranim jezicima zamijenjena komunikacijom višejezičnosti. Nadalje, *kompetencije u znanosti i tehnologiji* sada su proširene te se odnose na *kompetencije u prirodoslovlju, tehnologiji i inženjerstvu.* Što se tiče preostalih kompetencija, nazivi su također malo izmijenjeni te se u novijoj Preporuci više pažnje posvećuje razvijanju digitalne kompetencije i njegovanje višejezičnosti. Naime, dok se u Preporuci iz 2006. ističe kako pojedinac treba učiti jezike informalno, novija Preporuka nalaže kako se jezici trebaju učiti formalno, informalno i neformalno cijeli život. Što se tiče digitalne kompetencije, sukladno tehnološkom napretku, veća se važnost pridaje korištenju tehnologija za kreiranje sadržaja te kompetencije povezane s kibersigurnošću, kao i odgovorno korištenje umjetne inteligencije i robota.³² U novom dokumentu se također više apostrofira briga za okoliš te poduzetništvo koje podrazumijeva donošenje financijskih odluka. Navedeno se često poistovjećuje sa neizvjesnošću pa se tako u novije vrijeme više naglašava otpornost pojedinca na stres.

Sukladno svemu navedenom, može se zaključiti kako obje Preporuke stavljaju naglasak na višejezičnost i kulturalnu osjetljivost, kao i njegovanje kulture aktivnog građanstva i inovacije te poštovanje drugih kultura i pojedinaca. Također, cilj Preporuka jest veća fleksibilnost na tržištu rada i spremnost pojedinca na učenje. Ono što razlikuje Preporuku Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. i Preporuku Vijeća od 22. svibnja 2018. jest činjenica da novija Preporuka veći naglasak stavlja na digitalne kompetencije, brigu za okoliš te višejezičnost, što je u skladu s brzim tehnološkim promjenama suvremenog doba.

7. Međunarodni dokumenti o cjeloživotnom učenju

U skladu s imperativima modernog društva koji uključuju neprestano učenje i usavršavanje, koncept cjeloživotnog učenja apostrofirano je u brojnim međunarodnim dokumentima koji ocrtavaju njegovu važnost te iznose ciljeve i preporuke za njegovu implementaciju.

7.1. Bijeli dokument o obrazovanju

Jedan od najvažnijih međunarodnih dokumenata o cjeloživotnom učenju jest Bijeli dokument o obrazovanju (Prema društvu koje uči- poučavanje i učenje) kojeg je donijela Europska komisija 1995. godine. U njemu se iznosi vizija društva budućnosti koje će biti „društvo koje uči“, a proizlazi iz potreba europskih građana za prilagodbom u novim uvjetima pronalaza

³² Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.

posla i suvremenim uvjetima na poslu (Pivac, 1997). Navedene promjene u društvu uzrokovane su trima faktorima: utjecaj informatičkog društva, utjecaj internacionalizacije te utjecaj znanstvenih i tehnoloških znanja (Žiljak, 2005).

Kako bismo ostvarili viziju društva koje uči, postavljeni su sljedeći ciljevi³³: „poticanje usvajanja novog znanja, uže povezivanje škole i poslovnog područja, suzbijanje socijalnog isključivanja, razvijanje sposobnosti služenja triju jezicima (Zajednice), razmatranje na jednakoj osnovi kapitalnog ulaganja i ulaganja u izobrazbu.“ Posebno se ističe potreba inovacija u obrazovanju i fleksibilnost u stjecanju znanja koje će izazvati široki dijapazon inovacija u različitim kontekstima, obučavajući radnika za individualan rad, rad u timu, sudjelovanje u istraživanjima i sl. (Pivac, 1997). Važno je naglasiti kako Bijeli dokument o obrazovanju ne dovodi u pitanje vrijednost tradicionalnog školovanja koje nam omogućuje stjecanje potvrde o potrebnim kvalifikacijama, već zauzima fleksibilniji pristup u kojem pojedinac postaje glavni kreator vlastitih sposobnosti te je voljan kombinirati vještine stečene u tradicionalnim obrazovnim institucijama sa onima stečenima radnim iskustvom i naporom vlastite izobrazbe (Hake, 1999). Na taj se način povećava zapošljivost pojedinca.

Republika Hrvatska je također iznjedrila vlastiti Bijeli dokument o obrazovanju u sklopu projekta „Strategija razvitka Republike Hrvatske Hrvatska u 21. stoljeću.“ Cilj je potonjeg dokumenta proklamirati koncept cjeloživotnog učenja kao osnovu nacionalnog razvoja Hrvatske u nadolazećim desetljećima tijekom kojih bi Hrvatska trebala konsolidirati vlastitu ekonomsku, socijalnu i kulturalnu tranziciju te dovršiti europsku integraciju (Samadržija i Dukes, 2008). U Bijelom dokumentu, ljudski kapital predstavlja temelj „društva koje uči“, te se, osim školskog obrazovanja, naglašava važnost neformalnog i informalnog učenja te samoobrazovanja (Pastuović, 2001).

Kako je navedeno u Bijelom dokumentu o hrvatskom obrazovanju, potrebna je reforma ne samo obrazovanja namijenjenog djeci i mladima, već cijelog obrazovnog sustava (Pastuović, 2001). Shodno tome, iznesene su sljedeće preporuke za poboljšanje školskog i neškolskog obrazovanja u Hrvatskoj:

- osnovno i obavezno obrazovanje potrebno je strukturno i sadržajno uskladiti s obrazovanjem u razvijenim zemljama Europe

³³ Povjerenstvo Europske zajednice Prema društvu koje uči - poučavanje i učenje (Bijeli dokument o obrazovanju), Osvrti, prikazi, recenzije, Polit. misao, Vol XXXIV, 1997., str. 178.

- upisne postupke na više stupnjeve obrazovanja potrebno je temeljiti na rezultatima dobivenim eksternom valorizacijom
- obrazovanje nastavnika razredne i predmetne nastave treba uskladiti s europskim obrazovanjem
- visoko obrazovanje treba učiniti kompatibilnim s europskim
- potrebno je obrazovanje odraslih učiniti inherentnim dijelom obrazovne politike te u njegovo kreiranje uključiti ministarstva
- nužno je osnažiti postojeći obrazovni sustav za strukturne promjene i poboljšanje odgojno-obrazovne kvalitete (Pastuović, 2001).

Istaknute će promjene osnažiti postojeći sustav obrazovanja i olakšati implementaciju koncepta cjeloživotnog učenja. Time će građani biti u korak s novim znanjima i postignućima te će realizirati prijelaz prema „društvu koje uči.“

7.2. *Lisabonska strategija*

Temeljem spomenutog Bijelog dokumenta, u Lisabonskom procesu 2000. kreiran je detaljan plan ostvarivanja obrazovnih ciljeva u društvu znanja (Žiljak, 2005). Lisabonski proces, čiji je početak obilježila sjednica Europskog vijeća, odredio je ulogu cjeloživotnog učenja u europskim obrazovnim politikama (Žiljak, 2005). Navedeno je pet prijepornih područja s odgovarajućim zadacima (Žiljak, 2005, str. 228):

- (1) kvaliteta obrazovanja (kvaliteta poučavanja, didaktičkog materijala itd.)
- (2) dostupnost učenja za sve društvene skupine u svim životnim razdobljima
- (3) sadržaj (zastupljenost novih tehnologija, stalno redefiniranje osnovnih vještina te uloga obrazovanja u prenošenju društvenih vrijednosti)
- (4) otvorenost institucija prema lokalnoj zajednici, europskim i ostalim zemljama
- (5) učinkovitost i razrada sustava edukacije kako bi se ljudski i financijski resursi optimalno koristili.

Zaključak je Europskog vijeća u Lisabonu da su ljudski resursi najveće bogatstvo Europe te bi se stoga trebali nalaziti u fokusu politike (Šutalo, 2006). Također, obrazovni bi se sustavi trebali prilagoditi zahtjevima 21. stoljeća te se cjeloživotno učenje ističe kao glavni mehanizam postizanja građanstva, zapošljivosti i socijalne povezanosti (Šutalo, 2006).

U okviru Lisabonskog procesa, Europsko je Vijeće izdalo Lisabonsku strategiju u ožujku 2003. godine. Navedena Strategija predstavlja elaboraciju Europske strategije koja za cilj ima ekonomski i socijalni razvitak Europe u skladu sa suvremenim izazovima globalizacije i brzih tehnoloških promjena (Rodrigues, 2005). Sama strategija sadrži ekonomski, socijalni i ekološki segment: ekonomskim segmentom priprema se prijelaz prema profitabilnom, dinamičnom gospodarstvu koje se temelji na znanju; socijalni segment podrazumijeva ulaganje u ljudske resurse te eliminaciju socijalne isključivosti kako bi se otvorio put prema gospodarstvu temeljenom na znanju (Kesner-Škreb, 2007). Nadalje, ekološki segment postavlja imperativ usklađivanja gospodarskog rasta s razboritom upotrebom prirodnih resursa (Kesner-Škreb, 2007). Konkretno, Lisabonska Strategija nalaže osnaživanje konkurentnosti Europske Unije temeljem sedam ciljeva:

- (1) šira i efikasnija upotreba obrazovnih tehnologija
- (2) otvaranje europskog prostora za inovacije i istraživanje
- (3) stvaranje jedinstvenog unutarnjeg tržišta Europske Unije
- (4) jačanje poduzetništva
- (5) uspostavljanje socijalne kohezije temeljem povećanja stope zaposlenosti
- (6) stvaranje efikasnih financijskih tržišta
- (7) održivi razvoj koji bi poboljšao kvalitetu života
- (8) modernizacija sustava socijalne zaštite (Kesner-Škreb, 2007).

Osim navedenih ciljeva, Lisabonskom strategijom su određeni politički prioriteti Europe: znanje, inovacija, otvaranje boljih i brojnijih radnih mjesta, te transformacija Europe u atraktivno mjesto za rad i ulaganje (Castells i Cardoso, 2005). Spomenuti ciljevi/ prioriteti upućuju na potrebu realizacije djelotvornijeg prijenosa znanja, odnosno implementacije politike cjeloživotnog učenja koja će rezultirati razvitkom europskog gospodarstva u najkompetentnije, najdinamičnije gospodarstvo koje se u potpunosti temelji na znanju (Žiljak, 2005).

Brojne međunarodne organizacije (Svjetska banka, Međunarodna organizacija rada, UN, UNESCO, OECD) i institucije Europske Unije, djelujući u skladu s Lisabonskom Strategijom još od 2000. godine kontinuirano promoviraju i naglašavaju važnost cjeloživotnog učenja kao koncept prema kojem bi svaki pojedinac trebao težiti kako bi ostao konkurentan na tržištu

rada.³⁴ Pri tome neprekidno učenje, naročito odraslih, omogućuje opstanak na tržištu rada budući da osigurava brzo stjecanje željenih vještina i znanja, odnosno kompetencija.³⁵

Izvješće bivšeg nizozemskog premijera Wima Koka, koje je uključivalo analizu rezultata Lisabonske strategije, upućivalo je na slabe rezultate njene provedbe. Navedeno se smatralo posljedicom preširoko definiranih ciljeva, preambicioznog programa te nedostatne koordinacije u njegovoj provedbi. Sukladno tome, nametnula se potreba njene revizije. Revidirana Lisabonska strategija izdana je 2005. godine. U cilju postizanja smanjenja kompleksnosti ciljeva, nova Strategija više se usmjerila na rast i zapošljavanje, a manje na postizanje socijalne kohezije (Lundvall i Lorentz, 2011). Strategija je definirala akcije koje bi se trebale provesti u okviru tri područja:

1. popularizirati Europu kao atraktivno mjesto za rad i ulaganje: unaprijediti europsku i nacionalnu regulativu, ojačati i unaprijediti europsku infrastrukturu, produbiti i unaprijediti unutarnje tržište, omogućiti otvorena i konkurentna tržišta u Europi i van nje
2. omogućiti znanje i novitete za rast: pokrenuti inovacije, koristiti ICT i održivo upotrebljavati resurse, uvećati ulaganja u razvoj i istraživanja, pridonijeti čvrstoj europskoj industrijskoj bazi
3. kreirati veća i bolja radna mjesta: pridobiti veći broj ljudi na tržište rada te poboljšati njihovu prilagodljivost, povećati fleksibilnost tržišta rada te povećati ulaganja u ljudske resurse kvalitetnijim obrazovanjem (Kesner-Škreb, 2007).

Obje su strategije usmjerene ka poboljšavanju kvalitete cjeloživotnog učenja pa tako novija Lisabonska strategija i dalje zadržava prioritete koji se odnose na kreiranje inovacija, korištenje tehnologije i povećavanje zaposlenosti, što predstavlja njegov temelj.

7.3. Memorandum o cjeloživotnom učenju

Sljedeći dokument koji predstavlja prekretnicu u definiranju i implementaciji cjeloživotnog učenja jest Memorandum o cjeloživotnom učenju. Sjednica Europskog vijeća 2000. godine predstavlja bila je izuzetno važna za utvrđivanje koncepta cjeloživotnog učenja u okviru društva znanja. U ožujku 2000. godine, Lisabonsko Europsko vijeće postavilo je sljedeći cilj:

³⁴ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2013). *Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu*. Zagreb.

³⁵ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2013). *Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu*. Zagreb.

Europska unija će postati najkompetitivnije društvo u svijetu te društvo koje se bazira na znanju (Borg i Mayo, 2006). Strategija koja prati navedeni cilj sadrži elemente poput: adaptacija obrazovanja na način da nudi priliku za učenje za sve građane tijekom čitavog života, promocija zapošljivosti i socijalne uključenosti kroz ulaganje u znanje i kompetencije građana, stvaranje informatičkog društva, te njegovanje mobilnosti (Borg i Mayo, 2006).

Osam mjeseci kasnije, Europska komisija nastavlja pratiti navedene strategije te izdaje Memorandum o cjeloživotnom učenju kojim kao glavne produkte cjeloživotnog učenja ističe aktivno građanstvo i zapošljivost (Žiljak, 2005). Svrha Memoranduma bila je opremiti ljude sa neophodnim vještinama koje su potrebne za funkcioniranje u modernom društvu (Preece, 2006). Navedeno je pitanje primarni prioritet Europske Unije jer se kreće prema ekonomiji i društvu znanja, a i postalo je, više nego ikada ranije, važno odgovoriti na izazove koje nose kulturalna, etnička i jezična raznolikost (Rogić, 2014).

U okvirima primjene koncepta cjeloživotnog učenja u Memorandumu (2000) se ističu sljedeći ciljevi:

1. cilj: osiguravanje cjelovitog i konstantnog pristupa učenju s ciljem usvajanja i nadograđivanja vještina potrebnih u društvu znanja.

Polazišnu točku Memoranduma predstavljaju nove temeljne vještine koje pojedinac mora usvojiti kako bi opstao u društvu znanja: kompjuterska pismenost, znanje stranih jezika te individualne kvalitete poput samopouzdanja, spremnosti na rizik i samousmjerenja (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). Može se zaključiti kako su navedene vještine u skladu s Preporukom Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018) te je za svakoga nužno da navedene vještine usvoji i da mu se tijekom života pružaju mogućnosti da ih neprestano usavršava.

2. cilj: pojačano ulaganje u ljudske resurse s ciljem zadovoljavanja potreba Europskih građana (Schuetze, 2006)

Navedeni cilj se odnosi na pronalaženje novih i kreativnih načina za ulaganje u ljudske resurse, koji mogu podrazumijevati: programe poduzeća koji zaposlenicima osiguravaju sredstava za stručno usavršavanje ili nastavak školovanja, poduzeća koja zaposlenicima na roditeljskom dopustu omogućuju stručno usavršavanje, ulaganje u zaposlenike starije od 35 godina- sukladno demografskim trendovima (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000).

3. cilj: razvijanje efikasnih metoda učenja i podučavanja te konteksta za kontinuum cjeloživotnog učenja (Commission of the European Communities, 2000)

Inovacije u obrazovanju podrazumijevaju usmjeravanje obrazovnih sustava prema potrebama korisnika te iskorištavanje mogućnosti koje pruža ICT tehnologija. Učitelji i pedagozi preuzimaju ulogu mentora, vođe i posrednika te u proces učenja uključuju heterogene grupe koje obuhvaćaju i invalide te starije i nemoćne, pritom posvećujući posebnu pozornost motivaciji i poticanju kritičkog mišljenja (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000).

4. cilj: unaprjeđivanje razumijevanja i vrednovanja kvalificiranog rada i dobivenih rezultata s posebnim naglaskom na neformalno i informalno stjecanje znanja (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000)

U Memorandumu se naročito ističe kako u informalnim kontekstima leže golemi potencijali za učenje te oni predstavljaju važan izvor inovacija u području poučavanja i metoda učenja (Tuschling i Engemann, 2013). S obzirom da je potrebno posvetiti više pažnje učeniku te manje učitelju, valja osigurati da svako učenje rezultira odgovarajućim priznanjem, stoga akreditacija prijašnjeg i iskustvenog učenja postaje važnija nego ikad prije (Smith, 2002). Na taj način povećala bi se motivacija za cjeloživotnim učenjem te bi se stečene diplome/ potvrde/ certifikati nametnule kao važna smjernica potencijalnim poslodavcima.

5. cilj: učiniti dostupnim kvalitetne informacije i smjernice o učenju diljem Europe tijekom čitavog životnog vijeka (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000)

S obzirom da današnji zahtjevi tržišta rada zahtijevaju neprestano usavršavanje, usluge informiranja o mogućnostima stručnog usavršavanja moraju postati holističke i lokalno dostupne. Pritom se nameće imperativ pomoći stručnjaka- savjetničkog posrednika, koji će ljudima olakšati pronalaženje informacija koje najbolje zadovoljavaju njihove potrebe i ambicije (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000).

6. cilj: cjeloživotno obrazovanje omogućiti svim građanima u vidu približavanja obrazovanja mjestu stanovanja (Commission of the European Communities, 2000)

Mnogi su ljudi odvraceni od učenja ili ga odgađaju zbog njegove nedostupnosti, stoga je potrebno ne samo koristiti nove informacijske tehnologije kako bi učenje bilo dostupno svima, već i razviti lokalne i regionalne centre učenja kako bi osigurali da ljudi vide učenje kao neizostavan dio njihovog svakodnevnog života u lokalnoj zajednici (Smith, 2002).

Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000) ističe potrebu cjeloživotnog učenja kao najsigurniji put prema prosperitetu:

- stvaranju društva koje svim pojedincima omogućuje jednaki pristup obrazovanju tijekom čitavog života te društvu kojem je obrazovanje primarna potreba pojedinca
- prilagođavanju pružanja usluga obrazovanja i usavršavanja na način da svaki pojedinac može kontinuirano sudjelovati u procesu učenja te uspješno kombinirati rad, učenje i privatni život
- dosezanju ukupne više razine obrazovanja i kvalifikacija unutar svih sektora na način da znanja i vještine pojedinca budu u skladu sa zahtjevima na radnom mjestu te organizaciji i metodama rada
- ohrabrirvanju i pripremanju ljudi za aktivno sudjelovanje pojedinca u svim sferama javnog života, naročito u političkom i društvenom životu.

Uzimajući u obzir njegove ciljeve, može se zaključiti da Memorandum sadržava temeljne smjernice koje pojedinca potiču na daljnje obrazovanje i usavršavanje te ga opremaju za opstanak u društvu znanja.

8. Provođenje cjeloživotnog učenja u Europi

Osim u što se javlja u brojnim dokumentima, jačanje implementacije koncepta cjeloživotnog učenja u Europi ostvareno je Programom za aktivnosti Europske unije u području cjeloživotnog učenja. Navedeni Program namijenjen je svima uključenima u obrazovanje i osposobljavanje. Trajao je 7 godina (2007.- 2013.) a njegov cilj bio je ostvarenje „razmjene, suradnje i mobilnosti između sustava obrazovanja i osposobljavanja unutar EU kako bi postali uzorom kvalitete na svjetskoj razini.“³⁶ Struktura Programa za cjeloživotno učenje obuhvaća 4 sektorska programa: Comenius (predškolski odgoj i školsko obrazovanje), Erasmus (visokoškolsko obrazovanje), Leonardo da Vinci (strukovno obrazovanje i osposobljavanje) te Grundtvig (obrazovanje odraslih). Osim navedenih programa, nakon 2013. godine cjeloživotno učenje u Europi provodi se unutar programa Erasmus+.

³⁶ Europski fondovi. n.d. Program za cjeloživotno učenje (Lifelong learning programme- LLP). Preuzeto s <http://europski-fondovi.eu/sites/default/files/Program%20za%20cjelo%20C5%BEivotno%20obrazovanje.pdf>, pristupljeno 6.3.2021.

8.1. *Comenius program*

Prvi program unutar Programa za cjeloživotno učenje jest Comenius, a namijenjen je reformi predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Program stavlja naglasak na školska partnerstva, projekte u cilju obrazovanja školskog osoblja, razvijanje europske dimenzije obrazovanja te učenje stranih jezika (Kirkwood-Tucker, 2004).

Ciljevi Comenius programa, prema AMPEU (2012), su sljedeći:

- razvijanje svijesti o raznovrsnosti europskih kultura koja se postiže suradnjom vrtića i škola (dionika Programa za cjeloživotno učenje)
- unapređivanje kompetencija i vještina sudionika te razvoj ideje europskog građanstva
- osobni razvoj sudionika.

Navedeni program sastoji se od brojnih aktivnosti. Neke od njih jesu (Blajda, 2014):

- školska partnerstva među vrtićima i školama koja mogu biti bilateralna (suradnja između 2 vrtića/škole) i multilateralna (suradnja između 3 vrtića/škole iz 3 različite europske države)
- pripremni posjeti možebitnoj partnerskoj ustanovi
- stručno usavršavanje namijenjeno nastavnom i nenastavnom osoblju u razdoblju do 6 tjedana u formi tečaja/ seminara/ opservacije kolege na radu
- Comenius asistenti za buduće nastavnike ili nastavnike bez radnog iskustva koji pomažu u odgojno-obrazovnom procesu
- individualna mobilnost učenika koji mogu boraviti od 3 do 10 mjeseci u partnerskoj školi
- internetski portal koji omogućuje i promiče suradnju među školama.

Može se zaključiti kako Comenius program svojim ciljevima i aktivnostima omogućava suradnju te osobno i profesionalno usavršavanje svim dionicima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja.

8.2. *Erasmus program*

Erasmus program, sljedeći unutar Programa za cjeloživotno učenje, namijenjen je visokom obrazovanju u sklopu akademske mobilnosti, a namijenjen ne samo studentima, već i visokoškolskim nastavnicima koji žele predavati u inozemstvu te neneastavnom osoblju koji

su zainteresirani za rad u drugim europskim zemljama. Temelji se na Erasmus sveučilišnoj povelji koja sadrži temeljne postulate programa (AMPEU, 2012).

Ciljevi Erasmus programa su sljedeći (prema AMPEU, 2012):

- ostvarivanje suradnje između visokih učilišta i njihova internacionalizacija
- stjecanje dodatnih iskustava u području jezika, kulture i obrazovanja
- uspostava stručnog, visokokvalificiranog kadra koji posjeduje međunarodno iskustvo u obrazovanju
- omogućavanje jednostavnog priznavanja ECTS bodova u okvirima programa mobilnosti.

Sukladno ciljevima programa, Erasmus omogućuje studentima i edukatorima ostvarivanje dijaloga između kultura te oživljavanje koncepta građanstva Europske Unije (Aktan, Sari i Kaymak, 2010). Iz svega navedenog proizlazi kako je Erasmus program usklađen s vizijom cjeloživotnog učenja koja naglasak stavlja na stjecanje novih iskustava, višejezičnost, mobilnost te iskustveno učenje.

8.3. *Leonardo da Vinci program*

Leonardo da Vinci predstavlja program u okviru Programa za cjeloživotno učenje namijenjen poboljšavanju statusa strukovnog obrazovanja kroz internacionalizaciju navedene ciljne skupine (Vabø, 2007). U programu sudjeluju ponajprije učenici srednjih strukovnih škola, odrasli polaznici strukovnih programa, nastavnici strukovnih programa, nezaposleni, osobe koje su nedavno diplomirale i drugi (Blajda, 2014).

Ciljevi su programa Leonardo da Vinci (AMPEU, 2012):

- poboljšati kvalitetu i inovacije u domeni strukovnog obrazovanja
- popularizirati strukovno obrazovanje te osigurati mobilnost sudionika strukovnog obrazovanja
- promicati suradnju između gospodarskog sektora i institucija za strukovno obrazovanje
- promicati stjecanje znanja, vještina i kompetencija sudionika strukovnog obrazovanja
- poboljšati razinu i prijenos inovacija u strukovnom području
- promicati učenje stranih jezika
- ostvariti bolju razinu preglednosti i kompatibilnosti vještina i kvalifikacija
- poduprijeti razvoj informacijsko-komunikacijskih vještina unutar strukovnog sektora.

Leonardo da Vinci program u skladu je sa zahtjevima suvremenog društva i stoga sudionicima omogućuje razmjenu dobre prakse i gospodarskih inovacija te također ujednačavanje obrazovnog sustava za izazovima koje nameće tržište rada i napredak tehnologije.³⁷

8.4. Grundtvig program

Grundtvig program dio je Programa za cjeloživotno učenje namijenjen odraslim osobama. U njemu prvenstveno sudjeluju diplomirani stručnjaci kvalificirani za obrazovanje odraslih, nenastavno osoblje te budući nastavnici na području obrazovanja odraslih, osobe uključene u stručno usavršavanje nastavnika iz područja obrazovanja odraslih, onima koji se ponovno zapošljavaju na područje obrazovanja odraslih nakon razdoblja izbivanja te nezaposlenim nastavnicima (AMPEU, 2012).

Fokus programa leži na poboljšavanju pedagoških praksi i menadžmenta organizacija koji se bave obrazovanjem odraslih na način da se olakšava razvoj i transfer inovativnih praksi u obrazovanju odraslih (Athanasiou i Anagnostopoulou, 2013). Uzimajući u obzir kontinuiran tehnološki napredak te globalizacijske procese, Grundtvig je jedan od programa koje odraslima omogućuje konstantan pristup obrazovnom sustavu, a time i tržištu rada (AMPEU, 2012).

Sam program u sebi sadržava više aktivnosti koji se odvijaju pod vodstvom nacionalne agencije (prema Pavlović Bolf, 2012):

- stručno usavršavanje
- Grundtvig partnerstva
- Grundtvig asistenti
- posjeti i razmjene
- centralizirane aktivnosti
- volonterski projekti za starije
- radionice
- pripremi posjeti i kontakti seminari.

³⁷ Europski fondovi. n.d. Leonardo Da Vinci. Preuzeto s <http://europski-fondovi.eu/content/leonardo-da-vinci-5>, pristupljeno 7.3.2021.

Sudjelovanjem u Grundtvigu, osobama se kroz razne edukacije i u kasnijoj životnoj dobi omogućuje daljnje učenje i usavršavanje kako bi se lakše suočili s organizacijskim i poslovnim izazovima.

8.5. *Erasmus+ program*

Prethodno spomenuta četiri programa 2014. godine su zamijenjena programom Erasmus+. Erasmus+ predstavlja najveći program Europske unije usmjeren unaprjeđivanju vještina, znanja i zapošljivosti europskih građana, kao i povezivanja poslovnog sektora s sektorom obrazovanja i osposobljavanja mladih (AMPEU, 2018). Navedeni program provodio se do 2020. godine, a predstavlja stimulus za internacionalnu suradnju i razvijanje kulturalne svijesti (Pokasić, Zegollern-Miletić i Nemet, 2019).

Erasmus+ pojedincima nudi međunarodnu mobilnost te internacionalnu suradnju što u sebi uključuje:

- volontiranja
- razmjene mladih
- studiranje u inozemstvu
- stručna osposobljavanja i usavršavanja
- izvršavanje stručne prakse
- sudjelovanje u internacionalnim projektima koji za cilj imaju moderniziranje i internacionalizaciju sektora obrazovanja, osposobljavanja, sporta i mladih (AMPEU, 2018).

Noviji program u sebi sadrži novine koje uključuju snažniju povezanost politika Europske unije te programa koji osiguravaju financijsku potporu, pojednostavljivanje provedbe i strukture: podjela aktivnosti po područjima, težište na kvaliteti projekta (sadržaju mobilnosti, rezultatu), veća povezanost sa rezultatima tržišta rada, snažnija diseminacija i bolja iskorištenost rezultata projekta (Pokasić, Zegollern-Miletić i Nemet, 2019).

Erasmus+ svoju provedbu nastavlja i u razdoblju od 2021.-2027. Ciljevi programa su sljedeći: promoviranje mobilnosti s ciljem učenja za pojedince i skupine te suradnje, pravednosti, uključivosti, kreativnosti, izvrsnosti i inovativnosti na razini politika i organizacija u domeni obrazovanja i osposobljavanja; promoviranje mobilnosti s ciljem informalnog i neformalnog učenja, aktivnog uključivanja mladih te suradnje pravednosti, uključivosti, kreativnosti, izvrsnosti i inovativnosti u domeni politika i organizacija u području mladih; promoviranje

mobilnosti s ciljem učenja za sportsko osoblje te suradnje, pravednosti, uključivosti, kreativnosti, izvrsnosti i inovativnosti u domeni sportskih organizacija i politika u domeni sporta (Europska komisija, 2019). Najnoviji program naglasak stavlja na uključivanje većeg broja sudionika te ostvarivanje povezanijeg, digitalnijeg i zelenijeg društva (Europska komisija, 2019).

Program se provodi unutar tri ključne aktivnosti:

- (1) mobilnost s ciljem učenja za pojedince: podrazumijeva mobilnost studenata u svim studijskim područjima i ciklusima te mobilnost nastavnog i administrativnog osoblja s ciljem stručnog usavršavanja u inozemstvu
- (2) suradnja institucija i organizacija: obuhvaća podupiranje partnerstva za suradnju, izvrsnost i inovacije, projekte osnaživanja kapaciteta u domeni mladih te neprofitna europska sportska događanja
- (3) podrška razvijanju politike i suradnji: podrazumijeva podupiranje aktivnosti u području politike na nivou Europske unije kojim se može inicirati modernizacija i reforme u domeni obrazovanja, osposobljavanja, mladih i sporta (Europska komisija, 2019).

Može se zaključiti kako Erasmus+ svojim aktivnostima pridonosi modernizaciji Europskog društva kroz temeljne postulate cjeloživotnog učenja: internacionalno iskustvo, kontinuirano usavršavanje, reforme i inovacije.

9. Uključenost u cjeloživotno učenje u Europi i Republici Hrvatskoj

Prateći društvene promjene, Republika Hrvatska i zemlje u Europi fokusirale su se na provođenje cjeloživotnog učenja, stoga je važno pratiti stope uključenosti stanovnika u programe cjeloživotnog učenja. Dokument pod nazivom „Strategic framework for European cooperation in education and training“ usmjeren je ka poticanju europskih država u razvijanju sustava obrazovanja i osposobljavanja koji promiče cjeloživotno učenje kako bi svi pripadnici društva mogli ostvariti svoje potencijale. U dokumentu je navedena i ciljna vrijednost: do 2020. godine očekuje se da 15% osoba u dobi od 25 do 64 godina sudjeluje u nekom obliku cjeloživotnog obrazovanja (Eutostat, 2015).

Tablica 1. prikazuje Sudjelovanje stanovništva u dobi od 25 do 64 godine u programima cjeloživotnog obrazovanja za 2011. i 2016. godinu (Pauković i Bačić, 2018, str. 124-125).

	Ukupno		Muškarci		Žene	
	2011	2016	2011	2016	2011	2016
Belgija	7,40	7,00	7,00	6,50	7,80	7,50
Bugarska	1,60	2,20	1,50	2,10	1,60	2,30
Češka	11,60	8,80	11,40	8,60	11,90	9,00
Danska	32,30	27,70	25,60	22,80	39,00	32,70
Njemačka	7,90	8,50	7,90	8,70	7,80	8,30
Estonija	11,90	15,70	9,20	12,90	14,50	18,40
Irska	7,10	6,40	6,70	6,10	7,50	6,70
Grčka	2,80	4,00	2,90	4,00	2,60	4,00
Španjolska	11,20	9,40	10,30	8,60	12,10	10,20
Francuska	5,50	18,80	5,10	16,30	5,90	21,20
Hrvatska	3,10	3,00	2,90	3,10	3,30	2,90
Italija	5,70	8,30	5,30	7,80	6,10	8,70
Cipar	7,80	6,90	7,70	6,70	7,90	7,10
Latvija	5,40	7,30	4,10	6,10	6,50	8,50

Iz **Tablice 1.** vidljivo je kako Bugarska, Grčka, Latvija, Francuska, Italija bilježe rastući trend u sudjelovanju u programima cjeloživotnog obrazovanja i osposobljavanja, dok je u ostalim zemljama, uključujući i Hrvatsku, prisutan trend pada. Najveću stopu sudjelovanja u programima cjeloživotnog učenja bilježe Danske regije. Francuska je pak, ostvarila najveći porast postotka sudjelovanja u programima cjeloživotnog obrazovanja ostvarila, i to u iznosu od 13.30% (Pauković i Bačić, 2018).

Prema podacima Eurostata za 2018. godinu, zabilježen je rast sudjelovanja odraslih u cjeloživotnom učenju: stopa sudjelovanja bila je 11.1% u odnosu na 2015. godinu kada je stopa iznosila 10.7% (Eurostat, 2019). Najveće stope sudjelovanja u programima cjeloživotnog učenja imale su Švedska (29.2 %), Finska (28.5%) i Danska (23.5%), dok je Hrvatska spadala u zemlje s najnižom stopom sudjelovanja (2.9 %) (Eurostat, 2019). Iz navedenog je vidljivo kako je u Hrvatskoj i dalje prisutan trend pada.

U Republici Hrvatskoj, najveći problem obrazovnog sustava predstavlja diskrepancija između kompetencija polaznika i potreba tržišta rada, što je najbolje ilustrirano činjenicom da stope sudjelovanja u srednjoškolskom obrazovanju i osposobljavanju iznose 71.3%, dok kasnije stope zaposlenosti učenika nakon završenog obrazovanja iznose tek 46.1% (Pauković i Bačić, 2018). Također je važno naglasiti kako učenici i studenti nakon završenog školovanja nisu dovoljno osposobljeni kako bi pratili zahtjeve poduzeća koji se s vremenom uvećavaju s

ciljem postizanja konkurentnosti na tržištu (Marušić, 2007). Navedeno nameće potrebu stjecanja kompetencija u okviru cjeloživotnog obrazovanja, no stope sudjelovanja u takvim programima su i dalje razmjerno niske, što ukazuje na razmjerno nepovoljan stav Hrvata prema obrazovanju. Raspodjela osoba koje sudjeluju u programima cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj prema životnoj dobi je sljedeća: 10.2% osoba od 25 do 34 godine, 2% osoba od 35 do 44 godine, 0.7% osoba od 45 do 54 godine te 0.3% osoba od 55 do 64 godina (Pauković i Bačić, 2018). U neformalnim oblicima obrazovanja u organizaciji poslodavaca sudjeluje tek 23.8% zaposlenih Hrvata (Alfirević i sur., 2017). Za usporedbu, Europski prosjek iznosi 34.1%. što Hrvatsku ubraja u šest najlošijih zemalja po navedenim podacima (Alfirević i sur., 2017).

Najrašireniji oblici neformalnog obrazovanja u Hrvatskoj su seminari ili radionice na radnome mjestu ili u slobodno vrijeme (24%), praktično osposobljavanje na poslu (18%), tečajevi na radnome mjestu ili u slobodno vrijeme (17%) te privatna poduka kod tutora ili učitelja (4%).³⁸

Marušić (2007) navodi kako, sukladno materijalima seminara Udruženja andragoga, Hrvati još nisu razvili motivaciju za permanentnim usavršavanjem: oni završe srednje ili visoko obrazovanje te im je primarni cilj raditi, bez da netko od njih zahtijeva daljnje usavršavanje.

Prema Desjardins, Rubenson i Milana (2006), u cjeloživotnom obrazovanju sudjeluju više muškarci, te također manje obrazovani građani, s manje vještina, građani s lošijim socioekonomskim statusom, nezaposleni i imigranti. Navedeni obrazac sudionika je nešto drukčiji u Republici Hrvatskoj te ukazuje da žene više sudjeluju te imaju volju za sudjelovanjem u programima cjeloživotnog učenja (Pauković i Bačić, 2018). Osim toga, u cjeloživotno učenje više su uključene osobe boljeg obrazovanja (6.6% osoba s visokim obrazovanjem nasuprot 0.3% stanovnika s nezavršenom osnovnom školom), zaposlene osobe te osobe koje žive u urbanim područjima (5.4% nasuprot 1.9% osoba iz ruralnih područja) (Pauković i Bačić, 2018).

Prema najnovijim rezultatima Eurostata iz 2020. godine, stopa sudjelovanja u programima cjeloživotnog učenja iznosi 9.2% (Eurostat, 2021). Zemlje s najvećom stopom sudjelovanja u programima cjeloživotnog učenja su i dalje Švedska (28.6%), Finska (27.3%) i Danska (20%) (Eurostat, 2021). Francuska (13%), Italija (7.2%), Latvija (6.6%) i Bugarska (1.6%), zemlje

³⁸ Mentorica.biz. (2021). Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno? <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjelozivotno-obrazovanje-92/>, pristupljeno 16.3.2021.

koje su u prošlosti bilježile porast, sada su zabilježile trend pada, dok je u Republici Hrvatskoj zabilježen blagi porast (3.2%) (Eurostat, 2021).

Prikazani rezultati nastoje se poboljšati sukladno preporukama Europske komisije, koje osim strateških dokumenata, uključuju i brojne međunarodne deklaracije, dokumente i akcijske planove, koji ukazuju na nužnost jačanja i širenja koncepta cjeloživotnog učenja (Pauković i Bačić, 2018).

10. Provođenje cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj

Provođenje cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj seže do otvaranja prve ustanove za cjeloživotno učenje „Info-Experting“, koja svoje djelatnosti provodi na područjima Zagreba, Siska, Petrinje, Slavonskog Broda, Čazme, Kutine i Ivanić Grada (Maravić, 2003). Nakon završene škole polaznik stječe Uvjerenje za upis u radnu knjižicu. Osim navedene, u Hrvatskoj su se afirmirale i mnoge druge ustanove koje uspješno provode cjeloživotno učenje. Neke od njih jesu: Ustanova Magistra, koja pruža programe stručnog osposobljavanja odraslim osobama³⁹; Ustanova za cjeloživotno obrazovanje CTZ, koja odraslim osobama pruža mogućnost završetka srednjoškolskog obrazovanja ili prekvalifikacije⁴⁰; Bernays Akademija, koja za odrasle osigurava programe formalnog i neformalnog cjeloživotnog obrazovanja, in house programe (neformalne programe koji su prilagođeni razvojnim potrebama naručitelja), te poslovne edukacije i otvorene seminare.⁴¹

Ustanove za cjeloživotno učenje/ obrazovanje 2009. su osnovale i vlastitu zajednicu koja promovira koncept cjeloživotnog učenja: Zajednicu ustanova za obrazovanje odraslih (ZUOORH). Zadaci su navedene zajednice: odgoj i obrazovanje; populariziranje i razvoj odgoja i obrazovanja; cjeloživotno obrazovanje i učenje odraslih; unaprjeđivanje, povezivanje i razvijanje teorije i prakse, formalnih, informalnih i neformalnih oblika obrazovanja, usavršavanja i osposobljavanja odraslih; organizacija savjetovanja, studijskih putovanja i stručnih skupova i mnogi drugi.⁴²

³⁹ Magistra: Ustanova za cjeloživotno učenje. n.d. [Preuzeto s http://ustanovamagistra.hr/o-ustanovi](http://ustanovamagistra.hr/o-ustanovi), pristupljeno 27.3.2021.

⁴⁰ Ustanova za cjeloživotno obrazovanje CTZ. (2021). Preuzeto s <https://ustanova-ctz.hr/>, pristupljeno 27.3.2021.

⁴¹ Edward Bernays University College. (2017). O cjeloživotnom obrazovanju.

<https://www.bernays.hr/Home/Page/hr-HR?name=cjelozivotno-obrazovanje>, pristupljeno 27.3.2021.

⁴² Statut zajednice ustanova za obrazovanje odraslih Republike Hrvatske. (2015). <http://www.zuoorh.hr/wp-content/uploads/STATUT.pdf>

Vlada Republike Hrvatske te Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa predstavljaju važne ustanove koje reguliraju odgojno-obrazovnu djelatnost, uključujući i cjeloživotno učenje, stoga su zadužene za projekte koji se bave provedbom istog. Jedan od najistaknutijih projekta koje su proveli jest „Za Hrvatsku pismenosti: put do poželjne budućnosti - Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj 2003. – 2012.“, čiji je cilj bio osnovno završavanje osnovnog obrazovanja osoba starijih od 15 godina.⁴³

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih također ulaže kontinuirane napore u promociju cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj. U razdoblju od 2016. do 2019. godine organizirala je projekt Promocija cjeloživotnog učenja (PCU) u sklopu Operativnog programa Učinkoviti ljudski potencijali 2014-2020.⁴⁴ Projektne aktivnosti bile su raznovrsne te su, osim same promocije i približavanja mogućnosti cjeloživotnog učenja, uključivale i održavanje Međunarodnog andragoškog simpozija te provedbu andragoških radionica koje su omogućavale upoznavanje sudionika s andragoškim trendovima te razmjenu dobre prakse u obrazovanju odraslih.

Najizraženiji produkt njihovog rada, osim spomenutog, ogleda se u uspostavi Tjedna cjeloživotnog učenja, koji je u Hrvatskoj dosad održan deset puta. Tjedan cjeloživotnog učenja je nacionalna obrazovna kampanja čiji je cilj na neformalan način prenijeti građanima poruku o važnosti učenja i obrazovanja.⁴⁵ Osnovu čitavog programa predstavlja educiranje građana o načinima uključivanja u cjeloživotno učenje te ohrabrivanje da se odluče na taj korak (Pervan, 2019). Osim toga, svake se godine organiziraju brojne aktivnosti: izložbe, radionice, predavanja, okrugli stolovi, koncerti, biciklijade, a mnoge institucije organiziraju otvorena vrata kako bi građane upoznale sa svojim radom (Pervan, 2019). Aktivnosti Tjedna započinju dodjelom nagrade Maslačak znanja kojom se pojedincima odaje priznanje za uspjehe u učenju odraslih osoba, a cilj je navede nagrade promocijom životnih priča odraslih osoba (polaznika programa cjeloživotnog učenja) ohrabriti i motivirati ostale građane u RH da se odvaže na upis nekog od programa.

Izuzev promocije cjeloživotnog učenja, napori Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih ogledaju se i u unaprjeđivanju sustava za obrazovanje odraslih u okviru

⁴³ Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). Financiranje osnovnog obrazovanja odraslih. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-odraslih/financiranje-osnovnog-obrazovanja-odraslih/581>, pristupljeno 21.6.2021.

⁴⁴ Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2021). Promocija cjeloživotnog učenja. Preuzeto s <https://www.asoo.hr/projekti-i-suradnja/esf-projekti/promocija-cjelozivotnog-ucenja/>, pristupljeno 20.6.2021.

⁴⁵ Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. 13. Tjedan cjeloživotnog učenja. Preuzeto s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/tjedan-2019/>, pristupljeno 15.12.2020.

cjeloživotnog učenja. Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih nalaže kako je uloga Agencije unaprijeđivanje obrazovanja odraslih u nizu aspekata, koji uključuju: razvojne, analitičke i istraživačke poslove unutar sustava obrazovanja odraslih; savjetodavne i stručne poslove prema ustanovama za obrazovanje odraslih; ujednačavanje prijedloga adekvatnih stručnih i radnih tijela u obrazovanju odraslih; participacija u vrednovanju, vanjskom vrednovanju i samovrednovanju ustanova u obrazovanju odraslih; ohrabrivanje sudjelovanja i suradnje u programima i projektima koji se bave razvojem sustava obrazovanja odraslih te stručno usavršavanje i osposobljavanje zaposlenih u sustavu obrazovanja odraslih.⁴⁶ Agencija organizira i razne edukacije koje su usmjerene na sljedeće aspekte: jačanje specifičnih metodičkih i pedagoških kompetencija nastavnika, osnaživanje stručnih kompetencija nastavnika te partnerstvo s ostalim dionicima tržišta rada, poboljšanje kvalitete i unaprijeđivanje kompetencija za cjeloživotno učenje.⁴⁷ Stručna usavršavanja provode se u različitim sektorima pa tako u njima mogu sudjelovati nastavnici iz brojnih područja, uključujući šumarstvo, preradu i obradu drva; poljoprivredu, prehranu i veterinu; tekstil i kožu; grafičku tehnologiju i audio vizualne tehnologije i mnoge druge.

Kao jedan od ključnih programa Agencije u posljednjih par godina ističe se Curriculum GlobALE. Curriculum GlobALE je program usmjeren na kompetencije te je namijenjen nastavnicima u obrazovanju odraslih. Program polaznicima omogućuje stjecanje kompetencija unutar sljedećih modula: pristup obrazovanju odraslih, držanje nastave odraslim ljudima i učenje odraslih, dinamika grupe i komunikacija u obrazovanju odraslih, metode u obrazovanju odraslih te organizacija, planiranje i vrednovanje obrazovanja odraslih (Dijanošić i Popović, 2013).

Izuzev Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, prigode za cjeloživotno učenje osigurava i Agencija za mobilnost i programe Europske unije (AMPEU). Navedena je Agencija javna ustanova unutar Ministarstva znanosti i obrazovanja, a bavi se provedbom i promocijom programa Europske unije i ostalih internacionalnih programa u domeni obrazovanja, osposobljavanja, znanosti i mladih.⁴⁸ Cilj Agencije je jačanje mobilnosti u smislu usavršavanja i učenja te poboljšavanje kvalitete obrazovnog sustava, koji se postižu,

⁴⁶ Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2021). Opis sustava obrazovanja odraslih. Preuzeto s <https://www.asoo.hr/obrazovanje/obrazovanje-odraslih/opis-sustava-obrazovanja-odraslih/>, pristupljeno 20.6.2021.

⁴⁷ Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. n.d. Katalog edukacija. Preuzeto s <https://edu.asoo.hr/katalog-edukacija/>, pristupljeno 20.6.2021.

⁴⁸ Agencija za mobilnost i programe EU/AMPEU. (2018). O nama. <https://www.mobilnost.hr/hr/sadrzaj/info-kutak/o-nama/>, pristupljeno 21.6.2021.

osim provedbom programa mobilnosti, provedbom javnih natječaja kojima osigurava financijsku potporu za njihovo sudjelovanje te osiguravanjem informativnih i promotivnih aktivnosti kako bi svi građani bili upoznati sa koristima cjeloživotnog učenja.⁴⁹ Neki od recentnijih programa Agencije su: Europske snage solidarnosti (program usmjeren volontiranju i radu koji je od koristi zajednici), Obzor 2020 (program usmjeren ka istraživanju i inovacijama), CEEPUS (Srednjoeuropski program razmjene za sveučilišne studije).

Unaprjeđenjem cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj bavi se i nevladina i neprofitna organizacija pod nazivom Hrvatski institut za razvoj obrazovanja. Institut, osim što se bavi izradom metodologije koja će se moći primjenjivati u sustavu obrazovanja odraslih, organizira različite edukacije (predavanja i radionice) neformalnog i informalnog karaktera namijenjene odraslima.

U Republici Hrvatskoj također su se profilirali obrazovni programi neformalnog karaktera koji pojedincu omogućuju stjecanje licenci i međunarodnih diplomi. Neki od primjera takvih licenci su, kako navodi Pavkov (2016), učitelji joge certificirani od strane međunarodne udruge Yoga Alliance, certifikati CISCO u sektoru informacijskih tehnologija te treneri neurolingvističkog programiranja certificirani od strane udruženja International Association for NLP. Osim toga, na državnoj razini postoje razni programi namijenjeni obrazovanju odraslih koje su odobrile nadležne strukovne organizacije i ministarstva: Hrvatska gospodarska komora provodi edukacije i organizaciju ispita za agente- posrednike u prometu nekretninama, škole stranih jezika organiziraju edukacije te organiziraju ispite za stjecanje titule sudskog tumača u skladu s uvjetima koje je postavilo Ministarstvo pravosuđa (Pavkov, 2016). Također postoje i razne stručne komore koje provode neformalno obrazovanje svojih članova (Hrvatska komora medicinskih sestara, Hrvatska komora dentalne medicine, Hrvatska komora arhitekata, Hrvatska komora inženjera građevinarstva i sl.), a neke od njih svojim dionicima osiguravaju i ostvarivanje bodova koji su bitni za održavanje licence u svojoj struci (Pavkov, 2016). Kao najveće ustanove za učenje i obrazovanje veliku ulogu imaju i Pučka otvorena učilišta koja vrše različite programe obrazovanja, usavršavanja, osposobljavanja namijenjene za djecu i mlade pa sve do osoba treće životne dobi.⁵⁰

Koncept cjeloživotnog učenja su prepoznala i sveučilišta u Republici Hrvatskoj. Stoga Sveučilište u Zagrebu nudi različite forme cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje uključuju

⁴⁹ Agencija za mobilnost i programe EU/AMPEU. (2018). O nama. <https://www.mobilnost.hr/hr/sadrzaj/info-kutak/o-nama/>, pristupljeno 21.6.2021.

⁵⁰ EduCentar. (2021). Pučko otvoreno učilište Zagreb. Preuzeto s <https://www.educentar.net/Institucija/7955/Pucko-otvoreno-uciliste-Zagreb/>, pristupljeno 21.6.2021.

ljetne škole različite tematike (npr. povijest umjetnosti, brodogradnja, hrvatski jezik i kultura, razvoj mobilnih aplikacija) te praktične tečajeve, konferencije i radionice koji su prepoznati na tržištu rada.⁵¹ Sveučilište u Rijeci (Filozofski fakultet) također ima široku ponudu programa za cjeloživotno učenje. Neki od njih jesu: dopunsko pedagoško-psihološko obrazovanje za nastavnike; stručno usavršavanje talijanskog jezika, komunikacije i kulture; tečaj hrvatskog jezika za lektore i prevodioce, učenje hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika, programi usavršavanja nastavnčkih kompetencija.⁵² Sveučilište u Zadru nudi više tečajeva, seminara i programa za cjeloživotno učenje, dok je Sveučilište u Splitu organiziralo vlastiti Centar za cjeloživotno obrazovanje. Centar nudi brojne programe s područja ekonomije koji polaznicima omogućavaju unaprjeđivanje sposobnosti adaptacije i proaktivnog prilagođavanja promjenama, razvijanje postojećih i prenošenje novih znanja u poslovnom sektoru te savjetovanje sa stručnjacima i poslovnim ljudima u procesu kontinuiranog učenja.⁵³

Zaključno, Republika Hrvatska uspješno implementira cjeloživotno učenje kroz djelatnosti navedenih ustanova te kontinuirano radi na njegovoj popularizaciji kroz promotivne aktivnosti i izdane publikacije.

11. Edukatori u procesu cjeloživotnog učenja

Kao posljedica afirmiranja cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj, učinkovito prenošenje znanja odraslim osobama postaje važnije no ikada prije. Odrasli ljudi kao dionici obrazovanja imaju vlastite specifičnosti i potrebe koje prilikom planiranja i provođenja procesa poučavanja valja uzeti u obzir. Za razliku od tradicionalnog pedagoškog pristupa u čijem je središtu nastavnik, andragoški pristup stavlja u fokus učenika te pitanje kako odrasli najbolje uče (Ćalina i sur., 2012). Naravno da je nastavnik (andragog) i dalje prisutan, ali njegova uloga je drugačija: odvijanje procesa učenja pomiče se s edukacije kao striktno planirane i organizirane aktivnosti prijenosa znanja na aktivnost koja nije definirana tradicionalnim podučavanjem i

⁵¹ Sveučilište u Zagrebu. n.d. Cjeloživotno obrazovanje i usavršavanje. <http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/cjelozivotno-obrazovanje-i-usavsavanje/>, pristupljeno 20.6.2021.

⁵² Filozofski fakultet u Rijeci. (2014). Cjeloživotno obrazovanje. Preuzeto s <http://arhiva.ffri.uniri.hr/hr/fakultet-i-studiji/cjelozivotno-obrazovanje.html>, pristupljeno 20.6.2021.

⁵³ Ekonomski fakultet u Splitu. (2021). Centar za cjeloživotno obrazovanje. Preuzeto s <https://www.efst.unist.hr/studiranje/cjelozivotno-obrazovanje/centar-za-cjelozivotno-obrazovanje>, pristupljeno 20.6.2021.

formalnim odnosom učenika i nastavnika, već postaje proces učenja iniciran potrebama individua (Jelenc Krašovec, 2004).

Podučavanje usmjereno ka učeniku povezano je sa personaliziranim poučavanjem, naglaskom na aktivnosti u čijem je središtu učenik, procjenjivanjem potreba učenika, povezivanjem predmeta s iskustvima učenika te zadržavanjem fleksibilnosti u cilju osobnog razvoja (Ross-Gordon, 2003). U skladu s time, prilikom samog planiranja programa obrazovanja odraslih valja odbaciti pretpostavku da odrasli predstavljaju homogenu grupu (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2013). Odrasli se razlikuju po dobi pa tako valja napraviti distinkciju između osoba u dobi 15+ (koje nisu uključene u sekundarno obrazovanje) do osoba treće životne dobi (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2013). Stoga, razvoj strategija i obrazovnih programa odraslih treba uzeti u obzir dob skupine te brojne osobne razlike učenika, kao i spol osobe, što je važno zbog diskriminatornih praksa pri zapošljavanju (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2013).

Obrazovanje odraslih treba biti osjetljivo na kontekst i osobine učenika. Koludrović i sur. (2018) navode deset čimbenika koji karakteriziraju odrasle u nastavnom procesu:

- (1) Motivacija: Odrasla osoba je motivirana kada je upoznata sa svrhom i ciljem učenja. Motivacija odraslih može biti intrinzična (potaknuta osobnim ciljevima) ili ekstrinzična (potaknuta željom za ostvarivanjem ekonomskih ili društvenim motivima).
- (2) Kontrola: Odrasli žele preuzeti kontrolu nad svojim životom te ih je zbog toga poželjno uključiti u procese planiranja poučavanja.
- (3) Iskustvo: Neizbježno je da odrasli nove činjenice i spoznaje povezuju s vlastitim iskustvom.
- (4) Različitost: Odrasli se učenici razlikuju kako po godinama, tako i po iskustvu, stoga je od neizmjerne važnosti poučavanje planirati uzimajući u obzir različite stilove učenja te sam proces unaprijediti s pomoću grupnih diskusija ili zajedničkih dijaloga.
- (5) Godine: Iako se s godinama smanjuje brzina učenja, povećava se opseg razumijevanja. Cjeloživotnim učenjem odrasli održavaju optimalno kognitivno funkcioniranje te osiguravaju veću mogućnost „upijanja“ novih činjenica i informacija.
- (6) Cilj: Odrasli se obrazuju sa svrhom. Sukladno tome, prilikom njihovog poučavanja jedno od najvažnijih postavki jest izravna primjena znanja koja se postiže sistematičnim prenošenjem informacija s jasno definiranim elementima.

- (7) Relevantnost (važnost): Odrasli žele znati zašto nešto uče, stoga je poželjno jasno naznačiti svrhu učenja.
- (8) Navike: Odrasli nerijetko posjeduju ukorijenjene navike koje su u suprotnosti s onima koje žele usvojiti u procesu učenja, stoga se može javiti otpor koji se učinkovito uklanja davanjem do znanja da njihove oblikovane vrijednosti i mišljenja imaju težinu.
- (9) Promjene: S obzirom da učenje nerijetko obuhvaća promjenu uvjerenja, vrijednosti i stavova, neki se odrasli odupiru promjeni. Iz tog razloga neophodno je prilikom poučavanja razjasniti svaki „kako“ i „zašto.“
- (10) Poštovanje: Nepobitna je činjenica da svi zaslužuju poštovanje koje se postiže prihvaćanjem mišljenja i ideja učenika.

Odrasli učenici sa sobom donose veliko iskustvo na kojem se učenje treba temeljiti te sami žele donijeti odluku o ciljevima i ishodima vlastitog učenja (Jovita, 2003). Sukladno tome, odraslima mora biti jasno naznačen cilj učenja te objasniti zašto je nešto važno usvojiti prije nego što krenu s učenjem (Kaurlo Martinić, 2010).

S obzirom da se obrazovanje odraslih u modernom dobu često usmjerava na ekonomski model te je obrazovanje odraslih orijentirano isključivo zahtjevima tržišta rada, prosvjetljujuća uloga obrazovanja odraslih kao proces emancipacije, oslobođenja, kritičkog preispitivanja, te razvoja kompetencija i interesa pojedinca često se zanemaruje (Kušić, Vrcelj i Klapan, 2015). Sukladno navedenom, valja dizajnirati proces poučavanja kako bi odraslima omogućili samoaktualizaciju te im omogućiti kritičko preispitivanje sadržaja. Pritom treba imati na umu da odrasli učinkovito uče kroz iskustvo, stječući znanja u realnim situacijama; vježbanjem naučenog; implementacijom kreativnih razgovora koje ih potiču na kombiniranje i razmatranje novih ideja te osiguravanjem vremena za promišljanje i refleksiju (Juričić, 2016).

Važni postulati u obrazovanju odraslih su također fokus na samousmjeravanju i usmjerenost ka korisnosti. Fokus na samousmjeravanju podrazumijeva samostalno donošenje odluka o vlastitom učenju te sudjelovanje u planiranju i vrednovanju određenog obrazovnog programa pri čemu odrasla osoba preuzima odgovornost što rezultira učinkovitijim učenjem (Franc i Lončar, 2020). Isto tako, usmjerenost ka korisnosti predstavlja podučavanje vještina koje su učenicima uistinu korisne i neposredno primjenjive u radu. Kritička refleksija predstavlja još jedan neizostavan princip poučavanja odraslih jer andragozima omogućava razvijanje

socijalnih kompetencija učenika koje su važne za kolektivno učenje i društveni život (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2020). Ona zauzima važnu ulogu u okviru transformativnog učenja odraslih, koncepta koji je formulirao Freire. Transformativno učenje predstavlja proces koji uzrokuje promjene perspektive, tj. koherentnog iskustva (asocijacija, koncepata, vrijednosti, osjećaja) koji definira svijet odrasle osobe (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2020). U tom kontekstu kritička refleksija omogućuje preispitivanje ukorijenjenih obrazaca i promjenu perspektive. Pritom andragog treba znati potrebe i ciljeve odraslih učenika kako bi ih mogao usmjeriti ka refleksiji i autonomiji koja je važna za prakse koje karakterizira autonomno formiranje osobnosti, sloboda mišljenja, donošenje odluka i akcija (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2020).

Iz navedenog proizlaze sljedeća didaktička načela poučavanja odraslih (prema Brečko, 2018):

- (1) jasnoća: vođenje učenika ka jasnoj i nedvosmislenoj prezentaciji sadržaja
- (2) relevantnost: učenje treba biti primjereno specifičnim karakteristikama, potrebama, i sposobnostima odraslih
- (3) znanstvenost: poučavanje u određenom području struke treba pokrivati relevantna tehnološka i znanstvena dostignuća u disciplini
- (4) edukacija: edukacija treba učenicima također prenijeti i vrijednosti određene struke
- (5) svjesna aktivnost: edukacija nije uspješna bez aktivnog sudjelovanja
- (6) načelo postupnosti i sustavnosti: primjenjuje se poštovanjem principa koji nalažu prijelaze od lakšeg prema težem, nepoznatog prema poznatom, jednostavnog do kompliciranog
- (7) održivost: svako obrazovanje treba sadržavati znanja i vještine koje će učenici trajno usvojiti
- (8) prilagodba razvojnoj fazi sudionika: učenje je prilagođeno stečenom znanju, iskustvu te dobi sudionika.

Postoje različite metode poučavanja odraslih, a temeljna pretpostavka za njihovu uspješnu primjenu je komunikacija koja podrazumijeva slobodan govor i uspostavljanje kontakta s učenicima. Prilikom dizajniranja nastavnih metoda za odrasle važno je poštovati različite stilove učenja učenika te postaviti pitanje odgovara li planirana metoda postavljenim ciljevima (Ćalina i sur., 2012).

Potencijalne metode su brojne, a uključuju debate, projekte, grupne slagalice, te planske igre, igre raspodjele uloga te demonstracije.

Debata omogućuje učenicima da budu aktivni sudionici u procesu traženja rješenja problema. (Kapur, 2018). Sukladno tome, nastavnik primjenjuje debatu kada za cilj ima izgradnju kritičkog mišljenja učenika i donošenje odluka.

Grupne slagalice, planske igre i igre raspodjele uloga primjenjuju se kada je naglasak nastavnog procesa stavljen na jačanje socijalne kompetencije učenika, budući da podrazumijevaju rješavanje problema u grupi.

Grupna slagalica odnosi se na proučavanje materijala u osnovnim grupama te prenošenje znanja ostalim grupama, stoga je efikasna za odrasle učenike jer tijekom grupne slagalice oni posjeduju visoku razinu interakcije sa nastavnim materijalom. Planska igra zahtijeva zastupanje neke institucije ili pozicije vezano uz neki politički problem, dok se u igri raspodjele uloga pojedinci stavljaju u ulogu određenih ljudi (Agencija za obrazovanje odraslih, 2009). Ono što je zajedničko tim dvjema metodama jest simulacija realne situacije i donošenje odluka.

Osim istaknutih, projekt je jedna od metoda koja zahtijeva konkretno djelovanje i snalaženje u situacijama iz svakodnevice (Agencija za obrazovanje odraslih, 2009). Stvarni su projekti uglavnom oni u kojima učenici sami provode veći dio obrazovnog procesa stoga edukator nastoji minimizirati strukturu projektne metode i radije potaknuti učenike da formuliraju pitanja i potraže pomoć profesora kad ne mogu riješiti problem (Mijoč, 2007). Osiguravanje veće neovisnosti u projektnoj metodi znači i veću neovisnost u profesionalnom radu, što također implicira veće samopouzdanje u prvim samostalnim koracima u struci (Mijoč, 2007). Budući da ova metoda osigurava polazak iz šire perspektive te kritičku evaluaciju situacije kako bi se riješio određeni problem, ona omogućuje učenicima sintezu znanja i kreativnosti te direktnu refleksiju i iskustvo koje je nemoguće dobiti korištenjem udžbenika, već isključivo praksom (Loginova, 2013).

Učenje demonstracijom zahtijeva demonstraciju nastavnika te učenicima omogućuje novo iskustvo ili usporedbu s dosad stečenim iskustvom (Morano, 2013). Nakon demonstracije nastavnika slijedi refleksija učenika, apstraktna konceptualizacija te aktivno eksperimentiranje, gdje sami učenici ponavljaju proces ili aktivnost (Morano, 2013).

Opisane metode pomažu učenicima da koriste vlastita iskustva te tako olakšavaju učenje jer učenici rješavaju probleme koji zahtijevaju primjenu znanja u novim situacijama (Bengo, 2020). Primjerenim odabirom andragoških metoda rada ostvaruje se poveznica između nastavnog sadržaja i ishoda učenja, dok nastavnik preuzima ulogu facilitatora te učenika vodi

prema kompetencija pripisanim nastavnim programom (Pavkov i Živčić, 2016). Također, s obzirom da je njihovom uporabom fokus na komunikaciji te interakciji sa samim informacijama, one ne samo da značajno doprinose kasnijem dozivu informacija, već i osobnom razvoju učenika, što bi trebao biti cilj svakog obrazovanja odraslih (Brečko, 1999).

Suvremeni nastavni proces u kojemu je odrasli učenik subjekt nastavnog procesa, u sebi podrazumijeva:

- osiguravanje konteksta u kojem učenik može učiti
- pomaganje učenicima prepoznati i njegovati intrinzičnu informaciju
- istraživanje već postojećih učeničkih znanja i iskustava
- pomaganje učenicima prepoznati vlastite potrebe učenja te njihovu važnost
- osigurati dostupnost relevantnih iskustva učenja koji su prilagođeni dobi učenika
- ohrabrivati refleksiju u procesu učenja (Taylor i Hamdy, 2013). Pritom je važna konstruktivna komunikacija između edukatora i polaznika kao temelj kvalitetnog učenja. Konstruktivna komunikacija je komunikacija čiji je primarni fokus na problemu (sadržaju) pri čemu su svi sudionici opušteni i te svaki od njih uživa slobodu govora, stoga komuniciraju međusobno i s edukatorom (Časar i Guček, 1997).

Nadalje, važno je naglasiti kako se prilikom poučavanja odraslih ne smije zanemariti uporaba vizualnih medija, koji su u suvremenom dobu još više dobili na važnosti. Strateška integracija vizualnih medija prilikom poučavanja postaje neophodna u potvrđivanju, rasvjetljavanju te proširivanju životnog iskustva osoba koji ih upotrebljavaju (Myers, Sykes i Myers, 2008). Osim vizualnih medija, velika se pozornost pridaje različitim oblicima e-učenja koji omogućuju veću fleksibilnost u procesu učenja te brži i interaktivniji pristup znanju iz različitih izvora uz adaptiranje sadržaja i stilova učenja potrebama učenika (Bregar, 2008). U o tom smislu uporaba tehnologije u obrazovanju omogućuje svojim polaznicima, uzimajući u obzir njihovu raznovrsnu i drugačiju spremnost za učenje, realiziranje ideala nastave kao zajedničke aktivnosti edukatora i polaznika (Zovko, Vrcelj i Kušić, 2019). Uporaba obrazovne tehnologije time omogućuje edukatoru realizaciju procesno-razvojne nastavne djelatnosti temeljene na ciljevima polaznika koji se grade na individualnim potrebama polaznika, ali i imperativima digitalnog doba (Zovko, Vrcelj i Kušić, 2019).

U procesu učenja odraslih, nije dovoljno samo da je učenik svjestan vrijednosti nadolazećeg iskustva, već treba imati i povjerenja u svog edukatora (andragoga) kao vjerodostojnog aktera s odgovarajućim kvalifikacijama i iskustvom (Longenecker i Abernathy, 2013). Pregledom

recentne andragoške literature uočava se da andragozi izuzev nastavničke uloge, preuzimaju i ulogu savjetnika, facilitatora, motivatora, voditelja, koordinatora, dijagnostičara, evaluatora, inicijatora promjena, koordinatora, tehnologa, suradnika u učenju, mentora, tutora i mnoge druge (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016). Stoga, kako bi edukator odraslih osoba djelovao u skladu sa postulatima suvremenog nastavnog procesa u okvirima cjeloživotnog učenja, važno je da posjeduje određeni set metodičkih i didaktičkih kompetencija te da primjenjuje inovacije u vlastitom radu (Crnčić Sokol, Vučić i Pokrajčić, 2011). Kompetentnost andragoga predstavlja osnovnu kvalitete sustava obrazovanja odraslih jer je povezana s načinom poučavanja i učinkovitosti procesa učenja (Herceg, Vrcelj i Zovko, 2018).

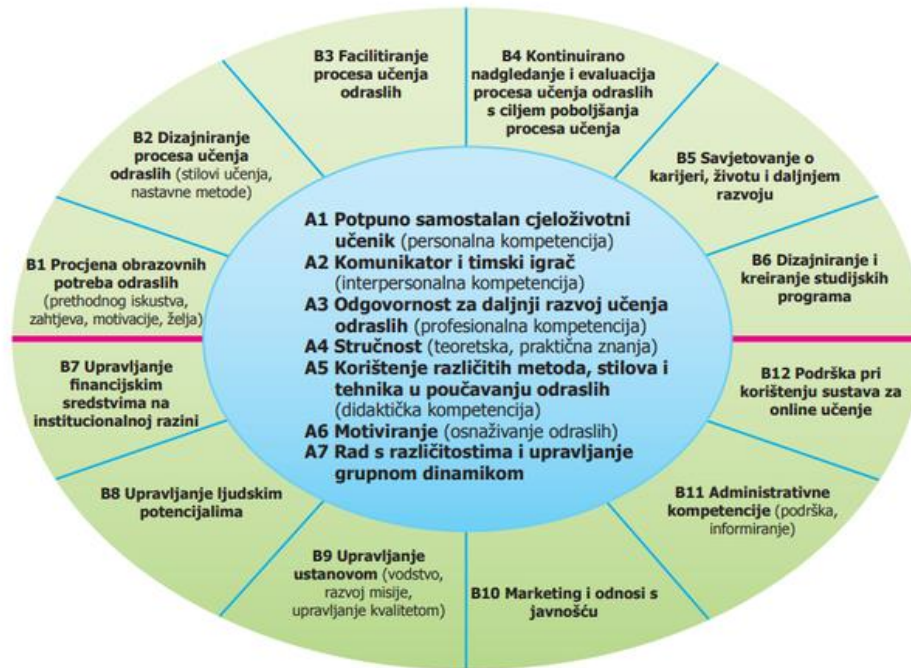
U skladu s navedenom, Možina, Orešnik Cunja i Radojc (2020) andragoške kompetencije opisuju kao skup četiri elemenata: procjena učeničkih potreba, planiranje i organiziranje obrazovanja odraslih, proces obrazovanja (vođenja), menadžment i administracija te evaluacija obrazovanja (vodstva) odraslih. Čepić (1999) ističe kako je uloga uspješnog andragoga da konstantno uči kako bi pratio novitete u struci, ali i da bi vlastitim primjerom utjecao na učenike. Konstantno usavršavanje andragoga bitno je za moral, poboljšavanje vještina, nošenje sa stresom i sprječavanje sagorijevanja na poslu (Jakop, 2000).

Profesionalni profil andragoga može se ocrtati i s obzirom na njihova različita područja rada, stoga **Tablica 2.** nudi prikaz aktivnosti u kojima bi andragozi trebali biti kompetentni (van Dellen i van der Kamp, 2008, prema Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016, str. 34).

Područje rada	Strukovno obrazovanje	Korporativno i funkcionalno obrazovanje	Društveno i moralno obrazovanje	Kulturno i umjetničko obrazovanje
Profesionalni profil	Obrazovanje i osposobljavanje odraslih	Osposobljavanje odraslih	Obrazovanje odraslih	Obrazovanje odraslih
	Procjena profesionalnih potreba učenika	Procjena potreba za osposobljavanjem	Procjena društvenih i učenikovih potreba	Procjena učenikovih potreba
	Razvoj i korištenje nastavničkih tehnika	Osmišljavanje i korištenje tehnika za osposobljavanje i druge situacije učenja	Razvoj i korištenje nastavničkih tehnika	Razvoj i korištenje nastavničkih pomagala
	Planiranje i upravljanje procesom učenja	Planiranje i upravljanje procesom učenja	Planiranje i upravljanje procesom učenja	Planiranje i upravljanje procesom učenja
	Procjenjivanje ishoda učenja u skladu s nacionalnim standardima	Vrednovanje rezultata	Praćenje ishoda učenja	Promicanje rezultata učenja
	Biti stručnjak u svojem specijalističko-predmetnom području	Biti stručnjak u svojem specijalističko-razvojnom području	Biti stručnjak u svojem specijalističko-razvojnom području	Biti stručnjak u svojem specijalističko-razvojnom području
	Promišljanje o vlastitoj stručnosti i kvaliteti	Promišljanje o vlastitoj stručnosti i kvaliteti	Promišljanje o vlastitoj stručnosti i kvaliteti	Promišljanje o vlastitoj stručnosti i kvaliteti

U ovom prikazu profesionalnog profila fokus je na nastavničke aktivnosti andragoga, ali postoje i drugi pristupi koji navedeno proširuju i na ostale aktivnosti koje uključuju menadžment, savjetovanje i administraciju (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016). Na europskoj i nacionalnoj razini javio se problem usustavljanja andragoških kompetencija zbog iznimne heterogenosti u području obrazovanja odraslih (Herceg, Vrcelj i Zovko, 2018). Stoga je tvrtka Research voor Beleid, prateći zahtjeve Europske komisije, iznijela detaljniji prikaz ključnih andragoških kompetencija. U prikazu se nalaze ključne kompetencije andragoških stručnjaka koje se mogu svrstati u generičke i specifične (Buiskool i sur., 2010).

Slika 1. Ključne kompetencije edukatora odraslih osoba (andragoga)



Key competences for adult learning professionals, Research voor Beleid (2010)

Generičke kompetencije su one koje predstavljaju esenciju andragoga te su nužne za obavljanje svih aktivnosti u području obrazovanja odraslih, neovisno radi li se o nastavničkim, menadžerskim, savjetodavnim ili administrativnim djelatnostima (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016). *Slika 1.* nalaže da se u generičke kompetencije ubrajaju one od A1 do A7 te se sastoje od sedam nadležnosti (Ćalina i sur., 2012):

- (1) personalna kompetencija: uključuje poticanje samostalnosti i autonomije odraslog učenika u procesu poučavanja
- (2) interpersonalna kompetencija: podrazumijeva postizanje kvalitetne interakcije i ostvarivanje suradnje s učenicima i kolegama
- (3) profesionalna kompetencija: preuzimanje odgovornosti za provedbu aktivnosti na razini institucije
- (4) kompetencija primjene teoretskog i praktičnog znanja u vlastitom području djelovanja
- (5) didaktička kompetencija: sposobnost primjene različitih metoda, stilova i tehnika u poučavanju uključujući kritičku procjenu njihove efikasnosti
- (6) kompetencija motivacije: odnosi se na učinkovito motiviranje i podupiranje učenika

- (7) kompetencija uspješnog snalaženja s različitostima i upravljanja grupnom dinamikom: podrazumijeva uvažavanje prethodnih iskustava te potreba učenika; autoritativnost u ophođenju s učenicima.

Iz navedenog se može zaključiti kako andragog predstavlja autonomnog učenika koji snosi odgovornost za vlastito učenje i razvoj, no jednako su važne i kompetencije suradnje s kolegama i svim dionicima nastavnog procesa u svrhu razmjene iskustava, znanja i stručnosti kako bi se unaprijedila kvaliteta procesa učenja (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016).

Specifične se kompetencije, pak, odnose na kompetencije potrebne za obavljanje specifičnog skupa aktivnosti te su neophodne za profesionalce koji su odgovorni za specifično područje (npr. facilitaciju učenja, rukovođenje institutom i sl.) (Buiskool i sur., 2010). Direktno su povezane s procesom poučavanja te uključuju kompetencije od B7 do B12:

- (1) uspješna procjena obrazovnih potreba temeljem želje, motivacije i iskustva odraslih učenika
- (2) učinkovito dizajniranje procesa učenja odabirom primjerenih didaktičkih metoda uz uvažavanje različitih stilova učenja
- (3) facilitacija procesa učenja
- (4) kontinuirano praćenje i vrednovanje procesa učenja u svrhu poboljšavanja programa
- (5) obrazovno savjetovanje te savjetovanje o daljnjem razvoju
- (6) dizajniranje i osmišljavanje studijskih programa
- (7) uspješno rukovođenje financijama na razini institucije
- (8) upravljanje ljudskim resursima
- (9) uspješno rukovođenje ustanovom i upravljanje kvalitetom obrazovnih usluga
- (10) kompetencija vezana uz marketing i odnose s javnošću: sposobnost prepoznavanja ciljanih skupina i promocije ustanove
- (11) kompetencija administracije u smislu prenošenja informacija učenicima i kolegama
- (12) kompetencija stvaranja poticajnog okruženja za online učenje (Ćalina i sur., 2010).

Herceg, Vrcelj i Zovko (2018) naglašavaju kako bi potonji kompetencijski okvir trebao obuhvaćati, osim nastavnika koji neposredno rade s učenicima, i kompetencije organizatora sistema obrazovanja odraslih te kompetencije voditelja sistema obrazovanja odraslih.

Baza znanja, vještina i stavova koje andragog treba posjedovati može se također prikazati pomoću tri ključna područja (prema mišljenju P. Jarvisa):

- (1) znanje i razumijevanje: psihomotornih elemenata, moralnih vrijednosti, relevantnih akademskih disciplina, interpersonalnih veza
- (2) vještine: interakcije članovima grupe, izvođenje psihomotornih vještina
- (3) stavovi koji rezultiraju u: volji da se radi profesionalno te odanosti i poznavanju profesionalizma (Čepić, 1999).

Osim istaknutih, neizmjerljivo je važno da andragog ima razvijenu sposobnost empatije. Empatija je važna za svakoga, budući da su ljudi socijalna bića, a pogotovo za profesionalce koji rade s (odraslim) učenicima (Vrečer, 2015). Kako bi andragog utvrdio obrazovne potrebe polaznika programa, mora biti u stanju konstruirati perspektivu sudionika, dakle mora imati razvijenu empatiju prema dionicima učenja (Vrečer, 2015).

S druge strane, unatoč navedenim okvirima andragoških kompetencija, u Hrvatskoj nije razvijen službeni okvir koji bi propisivao nužne kompetencije andragoga (Herceg, Zovko i Vrcelj, 2018). Andragozi koji su zaposleni u sustavu formalnog obrazovanja odraslih (osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja odraslih) moraju posjedovati jednake kompetencije i kvalifikacije koje imaju nastavnici koji rade s djecom u osnovnoj i srednjoj školi (Strugar, Žiljak i Kušić, 2017). Što se tiče andragoga zaposlenih u sustavu neformalnog obrazovanja odraslih, za njih ne postoje propisane kvalifikacija, uvjeti ili kompetencije, te stoga nedostaju i programi za inicijalno obrazovanje andragoga na sveučilišnoj razini (Kušić, Mašić, Vrcelj, 2017). Sukladno tome, andragozi su dužni posjedovati kompetencije relevantne za rad s djecom u osnovnoj i srednjoj školi i to samo unutar formalnog obrazovanja odraslih, a andragoške kompetencije nisu nužne (Strugar, Žiljak i Kušić, 2017). No, prema Herceg, Zovko i Vrcelj (2016), kako bi andragozi ostvarili nužne ishode učenja koji predstavljaju neophodan uvjet za stjecanje kompetencija potrebnih na tržištu rada, valjalo bi izraditi andragoški kompetencijski okvir i u Republici Hrvatskoj. Na taj način bi se doprinijelo povećanju kvalitete sustava obrazovanja odraslih (Herceg, Zovko i Vrcelj, 2016).

Zaključno, andragoške aktivnosti su mnogo šire od rada u tradicionalnim obrazovnim institucijama (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2020). Uloga edukatora u procesu cjeloživotnog obrazovanja je zaista kompleksna te zahtijeva visokorazvijene stručne kompetencije kako u predmetu poučavanja, tako i u adresiranju potreba odraslih učenika, planiranju nastavnog procesa te promociji aktivnosti obrazovne institucije. Osim toga, važne su i osobine samog

edukatora kako bi se uspostavila primjerena komunikacija s učenicima i kolegama te njegovala učenička motivacija. Stoga je Europska komisija prepoznala ulogu edukatora kao pionira i nositelja andragoškog procesa te je u skladu s time i formirala kompetencije nužne za obavljanje andragoških poslova. Republici Hrvatskoj tek predstoji formiranje kvalitetne baze andragoških kompetencija kako bi se poboljšala kvaliteta obrazovanja odraslih, a time i cijeli sustav cjeloživotnog učenja.

12. Pregled istraživanja o cjeloživotnom učenju

Cjeloživotno učenje predstavlja koncept koji je utkan u sve pore društva, pa je tako pobudio interes brojnih nacionalnih i internacionalnih istraživača. Klapan (2004) je istraživala studentsku viziju cjeloživotnog učenja. Uzorak su činili studenti Filozofskog fakulteta u Rijeci različitih smjerova. Istraživanje je pokazalo kako studenti uglavnom cjeloživotno učenje percipiraju kao neophodan uvjet opstanka pojedinca u suvremenom društvu te potonji pojam vežu uz učenje koje se odvija nakon završetka formalnog školovanja. Također, studenti smatraju kako se cjeloživotno učenje ne odvija samo u razdoblju mladenaštva, već i u odrasloj dobi i trećoj životnoj dobi (Klapan, 2004). Prema mišljenju studenata, da bi se moglo govoriti o cjeloživotnom učenju, trebaju se ostvariti sljedeći uvjeti: završetak formalnog obrazovanja na temelju kojeg se grade specijalizirana znanja, motivacija i interes pojedinca za cjeloživotno učenje i usavršavanje te promjena svijesti društva u smislu da osvijeste važnost stjecanja znanja. Istraživanje upućuje kako studenti i dalje ne smatraju da Hrvatska predstavlja društvo koje uči jer ljudi većinom nisu upoznati s različitim oblicima neformalnog obrazovanja ili su opterećeni s egzistencijalnim problemima i slično. Također, studenti smatraju kako će učenje u budućnosti biti kreativno te će se odvijati brže, jednostavnije i uz pomoć raznih tehnika i tehnologija. Velika će se važnost pridavati samoobrazovanju, adresiranju interesa i sposobnosti onoga koji uči i kreiranju vlastitog obrazovnog kurikuluma (Klapan, 2004).

White (2004) je istraživala percepcije i razloge uključivanja odraslih u cjeloživotno učenje. U istraživanju je sudjelovalo 20 osoba uključenih u program cjeloživotnog učenja na Sveučilištu u Canterburyju koji su riješili anketni upitnik. Istraživanje nalaže kako pobudu ispitanika za cjeloživotno učenje predstavljaju osobni benefiti koji uključuju osobni razvoj i satisfakciju te usvajanje znanja i vještina potrebnih na tržištu rada. Cjeloživotno učenje ispitanicima daje svrhu u životu. Također, njihove percepcije o cjeloživotnom učenju mogu se ocrtati riječima poput: „osnažujuće“, „otkrivajuće“, „kontinuirani proces“, „proces koji omogućuje rast“,

„izlazak iz zone komfora“, „regularno usvajanje novih vještina, ideja i metoda“ (White, 2004).

Lamb i Brady (2005) pisali su rad s ciljem utvrđivanja motivacije osoba treće životne dobi za sudjelovanje u institucijama za cjeloživotno učenje. Proveli su šest fokus grupa sa 45 ispitanika te zaključili kako ispitanici imaju generalno pozitivna iskustva te su voljni dijeliti ih, stoga su autori formulirali četiri glavne kategorije dobiti sudjelovanja u institucijama za cjeloživotno učenje: intelektualna stimulacija, sudjelovanje u podržavajućem okruženju, poboljšavanje samopouzdanja te prilike za duhovnu obnovu.

Petković (2006) je u svome istraživanju preispitivala vezu mladih ljudi u Sloveniji između cjeloživotnog učenja te njihovih ciljeva u životu. Prema Petković (2006), posljednjih godina generacija mladih postaje sve aktivnija u oblikovanju vlastitih životnih ciljeva. S obzirom da je generacija mladih koja se priprema za upis u visoko obrazovanje suočena s činjenicom da diploma ne znači istovremeno zapošljavanjem, mladi se prije upisa temeljito pripremaju za formiranje profesionalnog cilja (Petković, 2006). Oni preispituju što je potrebno društvu i gdje svaki pojedinac može ostvariti svoje sposobnosti. Nadalje, istraživanje i analiza autorice ukazuje kako mladi žele mnogo više informacija o ponudi obrazovnih programa i potrebama zapošljavanja te više prakse i korisnog znanja u obrazovnom procesu.

Adams (2007) je proveo istraživanje kako bi razvio konceptualni okvir za cjeloživotno učenje na temelju percepcije srednjoškolskih profesora. U istraživanju je sudjelovalo 34 profesora Australijske srednje škole s kojima se proveo intervju s ciljem provjeravanja koje karakteristike učenika profesori smatraju karakteristikama kvalitetnog cjeloživotnog učenika. Adams je kvalitativnom analizom zaključio kako su karakteristike efikasnog cjeloživotnog učenika sljedeće: svijesnost o vrijednosti učenja i uživanje u znanju, sposobnost efikasne verbalne i pisane komunikacije, sposobnost postavljanje vizija i cilja, dobre numeričke, literarne i socijalne vještine, sposobnost za istraživanja i organizaciju, spremnost na prihvaćanje promjena, te konačno prirodna naklonost ka cjeloživotnom učenju.

Hanson, Bruskiwitz i DeMuth (2007) istraživali su percepciju farmaceuta o cjeloživotnom učenju te olakšavajućim i otežavajućim faktorima prilikom cjeloživotnog učenja. Ispitanici su kao najvažnije olakšavajuće faktore cjeloživotnog učenja prepoznali osobnu želju za učenjem, zahtjeve za zadržavanjem profesionalne dozvole te uživanje u učenju koje proizlazi izlaskom iz ustaljene rutine. S druge strane, najveće prepreke cjeloživotnom učenju, prema mišljenju farmaceuta, su poslovne obaveze, problemi vezani uz raspored aktivnosti cjeloživotnog

učenja (udaljenost lokacije, neodgovarajuće vrijeme) te obiteljske obaveze (bračni partner/ica, djeca, osobne obaveze). Što se tiče njihove percepcije cjeloživotnog učenja, ispitanici su više uvjereni u svoju ulogu cjeloživotnog učenika nego u vlastite sposobnosti za obavljanje cjeloživotnog učenja (npr. prepoznavanje i ispunjavanje ciljeva učenja) (Hanson, Bruskiwitz i DeMuth, 2007).

Borić, Jindra i Škugor (2008) ispitivale su koliko osobe koje su dionici odgoja i obrazovanja (učitelji razredne nastave, sveučilišni profesori, studenti predškolskog odgoja i učiteljskog studija, odgojitelji) shvaćaju i primjenjuju sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Istraživanje je pokazalo kako su odgojitelji najviše upoznati sa sadržajima cjeloživotnog učenja za održivi razvoj te su najiskusniji u njihovu provođenju (Borić, Jindra, Škugor, 2008). Također, važno je istaknuti kako većina studenata ima jasnu percepciju o tome što se očekuje od njih u procesu cjeloživotnog učenja o održivom razvoju, te svi ispitanici kao najveću prepreku navedenom smatraju smanjenu upoznatost sa konceptom.

Studija Brooks i Everett (2008) imala je za cilj istražiti utjecaj visokog obrazovanja na cjeloživotno učenje. Tijekom studije provedeni su dubinski intervjui sa 90 diplomanata iz šest različitih visokoobrazovnih institucija u Ujedinjenom Kraljevstvu, 5 godina nakon što su stekli prvu diplomu. Studija nalaže kako visoko obrazovanje ima utjecaj na cjeloživotno učenje, i to se ogleda na tri razine: proces učenja, konstrukcija učeničkog identiteta te razumijevanje veze između učenja i svijeta i svijeta oko nas (Brooks i Everett, 2008). Mnogi su mladi naveli kako je najpozitivniji ishod visokog obrazovanja bio to što su naučili samostalno učiti. Navedena ih je vještina opremila potrebnom motivacijom i kompetencijama za uključivanje u daljnje učenje. Uključivanje u visoko obrazovanje također je osnažilo kod sudionika vlastitu percepciju učeničkog identiteta, razvijajući intrinzični interes za polje studiranja te povećavanjem pouzdanja u vlastite sposobnosti učenja. Nadalje, dio sudionika navodi kako su njihove odluke o daljnjem obrazovanju bile motivirane željom da „promjene smjer“ iz rute koja je bila utabana završavanjem preddiplomskog studija (neki su se uključili u daljnje strukovno obrazovanje, a neki su se uključili u daljnje učenje koje im omogućuje stjecanje vještina potrebnih za rad u drugom području). S druge strane, dio sudionika navodi da ih je visoko obrazovanje potaknulo na upisivanje postdiplomskog studija kako bi se razlikovali od drugih na tržištu rada. Time ih je visoko obrazovanje potaknulo na preuzimanje odgovornosti za vlastiti uspjeh na tržištu rada.

De Oliveira Pires (2009) istraživala je percepciju odraslih o učenju te dinamiku njihove motivacije prema cjeloživotnom učenju. U istraživanju je sudjelovalo 145 studenata koji su

riješili anketni upitnik. Istraživanje je ukazalo da motivaciju za cjeloživotno učenje studenata predstavlja usvajanje više znanja te intelektualni razvoj. Ostali dominantni razlozi su kvalitetnije obavljanje posla i profesionalni napredak. Učenje na akademskoj razini kod sudionika je doprinijelo stjecanju novih spoznaja i razvoju na osobnoj razini te adresiranju profesionalnih potreba. Kao najveće prepreke učenju navode manjak vremena i teškoće u balansiranju različitih obaveza, primarno profesionalnih, uz financijske poteškoće.

Buza, Buza i Tabaku (2010) u svome istraživanju ispitivali su percepciju cjeloživotnog učenja u visokom obrazovanju. Istraživanjem je obuhvaćeno 450 studenata poslijediplomskog studija i koji su pohađali različite programe na Sveučilištu Tirana te 30 profesora, njihovih predavača. Nakon analize odgovora, utvrđeno je kako cjeloživotno učenje, prema mišljenju ispitanika, obuhvaća sljedeće elemente: (1) vjeru u ljudski potencijal tijekom čitavog života, (2) napore kako bi se dostigla nužna znanja, vještine i stavovi za uspješno življenje, (3) uočavanje da cjeloživotno učenje poprima brojne forme, kako u formalnom tako i u neformalnom okruženju (4) razvoj sustava koji bi se prilagodili individualnim potrebama pojedinca (Buza, Buza i Tabaku, 2010).

Rajić i Lapat (2010) su ispitivali stavove studenata prve godine Odsjeka za primarno obrazovanje o cjeloživotnom učenju te obrazovanju. Uzorak su činili studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Rezultati ukazuju kako studenti prepoznaju važnost učećeg društva te se tijekom svojeg radnog vijeka planiraju uključiti u oblike neformalnog obrazovanja (Rajić i Lapat, 2010). Osim toga, studenti cjeloživotno učenje uglavnom određuju kao kontinuirani proces te polovica smatra kako je ono nužno za njihovu profesiju (Rajić i Lapat, 2010).

Uzunboylu i Hursen (2012) ispitivali su stavove nastavnika prema cjeloživotnom učenju te njihovu percepciju o kompetencijama potrebnim za cjeloživotno učenje. U istraživanju su sudjelovala 614 nastavnika srednje škole u Cipru. Rezultati istraživanja ukazuju kako su nastavnici osviješteni o dobrobitima koje donose obrazovne aktivnosti te se smatraju da su kompetentni za cjeloživotno učenje, ali sami nemaju volju za učenje (Uzunboylu i Hursen, 2012). Također, važno je naglasiti kako rezultati upućuju da se mlađi nastavnici smatraju kompetentnijima u okviru digitalne kompetencije (Uzunboylu i Hursen, 2012).

Ivanković i Romić (2013) provele su istraživanje kako bi ispitale stavove studenata prema cjeloživotnom učenju. Uzorak istraživanja činili su 200 studenata Veleučilišta Lavoslava Ružičke u Vukovaru. Istraživanje je pokazalo kako su studenti osviješteni da provođenje

cjeloživotnog učenja znatno pogoduje razvoju mišljenja, stjecanju znanja te učenju (Ivanković i Romić, 2013).

Escuder-Mollon, Esteller-Curto i Ochoa i Bardus (2014) proveli su kvalitativnu i kvantitativnu analizu kojom su ispitali utjecaj cjeloživotnog učenja na kvalitetu života osobe treće životne dobi. Prema rezultatima istraživanja, cjeloživotno učenje pozitivno utječe na kvalitetu života, a utjecaj se najviše ogleda kroz djelovanje učitelja, koji predstavljaju najvažniji faktor u poboljšavanju kvalitete života. Način na koji učitelj komunicira, prenosi vlastiti predmet, motivira te ohrabruje osobni razvoj učenika predstavlja najvažniji faktor koji podiže kvalitetu osoba treće životne dobi.

Kilicc (2014) je ispitivao stavove studenata predškolskog odgoja o cjeloživotnom učenju. Istraživanje upućuje kako studenti vide potrebu cjeloživotnog učenja te se izrazito slažu sa tvrdnjom da ljudi mogu učiti u bilo kojoj dobi. Osim toga, izrazili su spremnost na učenje novih stvari te daljnje obrazovanje nakon preddiplomskog studija. Također, važno je istaknuti kako su studenti 4. godine studija iskazali pozitivnije stavove prema cjeloživotnom učenju nego studenti 1. godine studija.

Klapan, Rafajac i Rončević (2009) ispitali su stavove studenata o cjeloživotnom učenju. U istraživanju je sudjelovalo 83 studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci. Istraživanje je ukazalo kako studenti prepoznaju da je cjeloživotno učenje neophodno za život pojedinca te povećava njegovu kvalitetu. Generalno najviše podupiru formu cjeloživotnog učenja koja promiče zapošljavanje, osobni razvoj, socijalnu koheziju i aktivno građanstvo (Klapan, Rafajac i Rončević, 2009). Nadalje, studenti su svjesni kako cjeloživotno učenje nije isključivo rezervirano za mlade te ljude srednjih godina, već bi u njemu trebali sudjelovati ljudi svih dobnih skupina. Također, valja istaknuti kako većina studenata (92.6%) procjenjuje da su usvojili nove vještine, sposobnosti i znanja prvenstveno u družeći se s drugim ljudima te se čak četiri petine izjasnilo da žele nastaviti sa samoobrazovanjem.

Holden (2010) je provela istraživanje u kojem su se ispitali stavovi studenata o znanstvenoj pismenosti i cjeloživotnom učenju. Istraživanje je pokazalo kako studenti smatraju da je znanstvena pismenost neizostavan dio građanske pismenosti i odgovornosti te cjeloživotno učenje i praćenje noviteta doprinosi znanstvenoj pismenosti, stoga preuzimanje uloge cjeloživotnog učenika poboljšava znanstvenu pismenost.

Beytekin i Kadı (2014) proveli su studiju s ciljem ispitivanja mišljenja studenata o kvaliteti studentskog života i njihovih tendencija za cjeloživotno učenje. U studiji je sudjelovalo 275

studentata te su izveli sljedeće zaključke: kvaliteta studentskog života je niža kod muških studentata, ali muški studenti imaju veću naklonost ka cjeloživotnom učenju. Nadalje, studenti druge godine imaju veću tendenciju ka cjeloživotnom učenju od studentata četvrte godine. Tendencija ka cjeloživotnom učenju također varira ovisno o studijskom programu pa tako studenti obrazovnih znanosti imaju nižu tendenciju ka cjeloživotnom učenju od studentata informacijske tehnologije (Beytekin i Kadı, 2014).

Klug i sur. (2014) istraživali su kompetencije učitelja u promoviranju aspekata povezanih sa cjeloživotnim učenjem kod učenika. Istraživanje je pokazalo kako učitelji promoviraju cjeloživotno učenje kod učenika pobuđivanjem interesa za nove teme te pružanjem potpore u planiranju njihovog učenja. Što se tiče kompetencija učitelja, u navedenim područjima su se pokazali najkompetentnijima, uz kompetenciju podučavanje strategija učenja.

Klapan, Šaravanja i Mašić (2015) istraživale su studentku samoevaluaciju kompetencija za cjeloživotno učenje kako bi ustanovile postoji li značajna razlika u stavovima prema korištenju i evaluaciji kompetencija za cjeloživotno učenje među studentima različitih studijskih programa. Istraživanje je obuhvaćalo 253 studentata Sveučilišta u Mostaru sljedećih studijskih grupa: ekonomija, engleski jezik, filozofija, građevina, hrvatski jezik, informatika, pedagogija, inženjerstvo i informatika, politologija, socijalni rad, turizam te zaštita okoliša. Istraživanje je pokazalo kako studenti visoko vrednuju kompetencije koje su usko povezane s njihovom budućom profesijom, npr. studenti jezika visoko ocjenjuju vlastitu kompetenciju komunikacije na materinjem jeziku i stranim jezicima, dok matematički orijentirani studenti naglašavaju matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, kao i smisao za inicijativu i poduzetništvo (Klapan, Šaravanja, Mašić, 2015). Također, sve su grupe visoko vrednovale vlastitu digitalnu kompetenciju što upućuje na prevladavanje digitalne tehnologije u svim sferama.

Vuković (2015) je u svome istraživanju provjeravala kako maturanti procjenjuju važnost kompetencija za cjeloživotno učenje za uspjeh u karijeri. U istraživanju je sudjelovalo 230 maturanata te je u svrhu ovog istraživanja konstruirana skala Likertovog tipa. Rezultati istraživanja ukazuju kako maturanti pridaju najveću važnost digitalnoj kompetenciji i kompetenciji komunikacije na stranim jezicima, dok najmanje važnim procjenjuju matematičku kompetenciju te osnove znanosti i tehnologije, kao i kompetenciju kulturne osviještenosti (Vuković, 2015).

Karalis (2016) je proveo istraživanje o stavovima i mišljenjima studenata o konceptu cjeloživotnog učenja. U istraživanju je sudjelovalo 102 studenata Sveučilišta u Patrasu koji su rješavali anketni upitnik s pitanjima zatvorenog tipa. Rezultati istraživanja upućuju da većina studenata ima pozitivan ili jako pozitivan stav prema cjeloživotnom učenju kao konceptu i kao procesu te da ga najviše vezuju uz profesionalni rast i usavršavanje (Karalis, 2016). Studenti cjeloživotno učenje najviše vežu uz neformalne programe obrazovanja, te obrazovanje na sveučilištima (Karalis, 2016). Osim toga, istraživanje nalaže kako je većina studenata izrazila želju za daljnjim učenjem nakon stjecanja titule prvostupnika.

Mašić, Zovko i Samaržija (2016) istraživale su znanje i stavove učenika i studenata o cjeloživotnom učenju. Uzorak istraživanja se sastojao od 100 studenata raznih studentskih grupa na različitim Hrvatskim sveučilištima te 100 učenika srednjih škola u Opatiji. Istraživanje sugerira kako su studenti više upoznati sa konceptom cjeloživotnog obrazovanja nego učenici. Također, više od polovice učenika ne procjenjuje cjeloživotno učenje kao nužnost, dok većina studenata smatra kako je ono bitno za njihovu budućnost (Mašić, Zovko i Samaržija, 2016). Kao najveću prepreku za cjeloživotno učenje studenti su istaknuli slabo razvijenu svijest o cjeloživotnom učenju, dok učenici smatraju da je to manjak motivacije

Kaplan (2017) je kvalitativnim pristupom istraživala koncept cjeloživotnog učenja koristeći različite perspektive koji se temelje na aktualnoj akademskoj literaturi. Istraživanjem je utvrđeno kako je u većini dokumenata cjeloživotno učenje definirano kao fenomen koji počinje rođenjem, a traje cijeli život. Također, u publikacijama postoji konsenzus o temeljnih kompetencijama i vještinama koje cjeloživotno učenje obuhvaća: komunikacijske vještine na materinjem i stranom jeziku, digitalne kompetencije, preuzimanje inicijative i donošenje odluka, kompetencija učiti kako učiti te socijalna i građanska kompetencija (Kaplan, 2017). Istraživanje također nalaže kako su temeljne karakteristike cjeloživotnog učenja njegov kontinuitet, učenje kroz rad i iskustvo te učenje koje nadilazi faktore poput dobi, vremena i socioekonomskog status (Kaplan, 2017).

Pilli, Sönmezler i Göktan (2017) istraživali su tendencije i percepcije studenata nastavnčkog smjera o cjeloživotnom učenju. U istraživanju je korištena kvantitativna metoda te je 250 studenata druge godine Američkog sveučilišta Girne riješilo anketni upitnik o cjeloživotnom učenju. Rezultati istraživanja su pokazali da studenti imaju izraženu tendenciju ka cjeloživotnom učenju te su njihove kompetencije za cjeloživotno učenje također visoke. Također, pronađena je korelacija između ovih obilježja, što znači da, budući da studenti imaju visoko razvijene kompetencije za cjeloživotno učenje, spremni su usvojiti vještine

samoreguliranog učenja te steći znanja i vještine vezane uz cjeloživotno učenje (Pilli, Sönmezler i Göktan, 2017).

Pesen i Epçaçan (2017) istraživali su naklonost srednjoškolaca ka cjeloživotnom učenju. U njihovom je istraživanju sudjelovalo 466 učenika različitih srednjih škola iz provincije Siirt. Sukladno rezultatima istraživanja, tendencija srednjoškolaca ka cjeloživotnom učenju je na srednjoj razini te djevojčice imaju veću motivaciju i ustrajnost u smislu tendencija ka cjeloživotnom učenju nego dječaci.

Gógh i Kóvári (2018) proveli su studiju čiji je cilj bio ispitati motivacijske faktore koji utječu na cjeloživotno učenje. U studiji je sudjelovalo 379 ispitanika, uključujući učenike i studente. Rezultati istraživanja pokazuju da učenje jezika može biti pokretač cjeloživotnog učenja te da bi odrasli željeli nastaviti s učenjem jezika u budućnosti. Navedeno ukazuje da, što je osoba starija, to je zrelija i svjesnija vlastitih deficita u znanju što je potiče na daljnje učenje (Gógh i Kóvári, 2018).

Narushima, Liu i Diestelkamp (2018) fenomenološkim su pristupom istraživali iskustva cjeloživotnog učenja osoba treće životne dobi kako bi saznali što znači cjeloživotno učenje za osobe treće životne dobi. Istraživanje je pokazalo kako cjeloživotno učenje starijima povećava samopouzdanje te ih njihovi strahovi od gubitka fizičkih sposobnosti potiču na učenje. Također s obzirom da se osobe treće životne dobi suočavaju s gubitkom bližnjih, cjeloživotno učenje im omogućava da upoznaju nove ljude. Osim toga, sukladno iskazima ispitanika, cjeloživotno učenje im omogućava proširivanje znanja na način da su u korak s vremenom te poboljšavanje vlastitih vještina.

Tenekeci i Uzunboylu (2020) proveli su istraživanje kako bi ispitali vezu između stavova učitelja koji rade u privatnim školama i njihovih kompetencija za cjeloživotno učenje. Rezultati istraživanja su pokazali da učitelju u privatnim školama imaju pozitivne stavove prema cjeloživotnom učenju te dobre kompetencije za cjeloživotno učenje. Kako su stavovi učitelja prema cjeloživotnom učenju pozitivniji, tako se i povećavaju njihove kompetencije za cjeloživotno učenje. Učitelji koji su pohađali tečaj vezan uz njihovu profesiju u protekloj godini imaju pozitivniji stav prema cjeloživotnom učenju.

Navedena istraživanja upućuju kako ispitanici uglavnom prepoznaju koncept cjeloživotnog učenja i njegove komponente te prema njemu njeguju pozitivan stav.

13. Metodologija istraživanja

13.1. Predmet

Važnost učenja u ljudskom životu je neupitna, jer se osim znanja i vještina učenjem formiraju stavovi te se mijenjaju interesi i vrijednosti što dovodi do čovjekovog napredovanja i usavršavanja u smislu uspješnije prilagodbe zahtjeva životne okoline (Grgin, 2004). Budući da učenje predstavlja sveprisutan fenomen, ono se ne odvija samo u okvirima pripremanja individue za obavljanje životnoga poziva (Grgin, 2004), već se proteže kroz čitav život. Cjeloživotno učenje kao fenomen seže još u antičko doba. Ipak, kao koncept je prepoznato tek u suvremenom dobu, u skladu s napretkom tehnologija, brzim promjenama u znanosti te dinamičnom tržištu rada koje zahtijeva neprestano usavršavanje i unaprjeđivanje vještina. Također, cjeloživotno učenje prepoznato je kao imperativ u brojnim dokumentima iz područja obrazovanja (Bijela knjiga, Lisabonska strategija, Memorandum o cjeloživotnom učenju...) te predstavlja prioritet obrazovnih politika europskih zemalja. Ipak, stope uključenosti u cjeloživotno učenje u Hrvatskoj su razmjerno niske (Jukić i Ringel, 2013) iz čega proizlazi potreba istraživanja na temu percepcije cjeloživotnog učenja.

Uzimajući u obzir koncept cjeloživotnog učenja kao temelj obrazovnog sustava te osnovni preduvjet opstanka u modernom društvu, nameće se važnost ispitivanja mišljenja polaznika programa cjeloživotnog učenja o ovom fenomenu. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati mišljenja studenata diplomskog izvanrednog studija o cjeloživotnom učenju kako bi se utvrdilo što za njih cjeloživotno učenje predstavlja. Središte rada usmjerava se na mišljenje sudionika o cjeloživotnom učenju te njihova iskustva sudjelovanja u cjeloživotnom učenju (motivaciji studenata, podršci i preprekama na koje nailaze, želji za uključivanjem u daljnje oblike učenja). Osim navedenog, glavna svrha rada se ogleda u prikazu njihovih mišljenja o poželjnim osobinama i metodama rada edukatora u procesu cjeloživotnog obrazovanja te definiranju cjeloživotnog učenja od strane studenata.

13.2. Cilj

Opći cilj ovog istraživanja jest ispitati mišljenja i stavove studenata o cjeloživotnom učenju. To je ujedno temeljno istraživačko pitanje ovog istraživanja.

Na osnovi temeljnog istraživačkog pitanja, definirana su specifična istraživačka pitanja:

- Što za studente predstavlja cjeloživotno učenje?

- Koja je bila motivacija studenata za daljnjim obrazovanjem (usavršavanjem)?
- Što studentima predstavlja najveće prepreke u ovom obrazovanju (studiranju)?
- Posjeduju li studenti podršku od nekoga za vrijeme svog obrazovanja (studiranja)?
- Koje su poželjne osobine edukatora (nastavnika) za rad s odraslima po mišljenju studenata?
- Smatraju li studenti da edukatori (nastavnici, profesori) u radu sa odraslima koriste adekvatne načine (metode) rada?
- Tko studentima predstavlja obrazovnog idola?
- Bi li se studenti ponovno uključili u neki oblik obrazovanja u budućnosti?

13.3. Uzorak

Uzorak istraživanja čine 162 studenata diplomskog izvanrednog studija Fakulteta zdravstvenih studija u Rijeci koji pohađaju sljedeće smjerove:

1. Sestrinstvo- smjer zaštita mentalnog zdravlja
2. Sestrinstvo- smjer menadžment u sestrinstvu
3. Fizioterapija
4. Primaljstvo.

13.4. Metode i instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korištena je kvalitativna metodologija. Korišteni instrument jest anketni upitnik sa pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa. Prvi dio anketnog upitnika sastojao se od općih pitanja i podataka o sudionicima (dob, spol, stupanj završenog obrazovanja, mjesto rada i vrsta posla). Drugi dio anketnog upitnika sastojao se od deskriptivnih pitanja koji su se direktno odnosili na mišljenja sudionika o cjeloživotnom učenju (definiranje pojma cjeloživotnog učenja, motivacija za daljnjim obrazovanjem, poteškoće i podrška za vrijeme studiranja, poželjne osobine edukatora i načini rada, obrazovni idol te planovi za budućnost vezano uz cjeloživotno učenje).

13.5. Postupak istraživanja i obrada podataka

Na samom početku sudionicima je objašnjena svrha i cilj istraživanja. Također je naglašeno kako im je zagarantirana anonimnost te da mogu odustati u bilo kojem trenutku istraživanja. Svi su sudionici dali svoj pristanak na sudjelovanje u istraživanju.

Obrada podataka sastojala se od analize na temelju upitnika koji se sastojao od deskriptivnih pitanja.

14. Analiza i interpretacija

Prije same analize rezultata, valja dati kratki prikaz općih podataka o sudionicima istraživanja. Istraživanjem je obuhvaćeno 162 ispitanika u dobi od 22 do 52 godine. Od navedenih, uzorak se sastoji od 135 žena i 27 muškaraca. Svi sudionici su stekli višu stručnu spremu te su studenti diplomskog izvanrednog studija Fakulteta zdravstvenih studija u Rijeci.

Prikaz ispitanika prema mjestu rada i vrsti posla nalazi se u **Tablici 3**.

Broj ispitanika	Mjesto rada	Vrsta posla
66	bolnica	medicinska sestra/ medicinski tehničar
42	bolnica	fizioterapeut
36	bolnica	primalja
6	obrt za masažu	fizioterapeut
5	privatna fizikalna praksa	fizioterapeut
7	/	nezaposlen/a

U skladu s naporima koji se u Hrvatskoj ulažu s ciljem promocije cjeloživotnog učenja (provođenje Tjedna cjeloživotnog učenja, uključivanje koncepta cjeloživotnog učenja u strateške dokumente iz područja obrazovanja, provođenje projekta Nove boje znanja...) prvo pitanje ima za cilj provjeriti koliko su studenti upoznati sa samim konceptom cjeloživotnog učenja. Studenti sestrištva prepoznaju cjeloživotno učenje kao kontinuirani proces stjecanja znanja i vještina, te osim formalnih, naglasak stavljaju i na neformalne oblike učenja:

- „Kontinuirano stjecanje znanja kroz neformalne edukacije i organizirane seminare.“

- „*To je nastavak školovanja nakon formalnog obrazovanja kroz različite oblike edukacija. Ponekad je to vezano isključivo za struku kojom se bavim, ali ne uvijek. Potrebno je širiti vidike.*“

- „*Cjeloživotno učenje je ovo zapravo što mi trenutno radimo, nakon ovolikog stupnja obrazovanja uz želju za znanjem upisujemo više stupnjeve kako bismo širili svoja znanja također sudjelujući na predavanjima razne tematike, sudjelovanje na simpozijima i ostalim oblicima edukacija.*“

Na pitanje što je za njih cjeloživotno učenje, odnosno kako bi ga definirali svojim riječima, studenti fizioterapije također su prepoznali kako je to kontinuirani proces usvajanja novih znanja, činjenica i spoznaja uz praćenje inovacija u znanosti.

Izdvajam neke od odgovora:

- „*Usvajanje novih znanja, činjenica, primjera, novih i boljih procesa.*“

- „*To je kontinuirani proces usvajanja novih teorijskih i praktičnih znanja u svrhu aktualizacije u struci. Npr. medicina napreduje, na tržište pa potom i u bolnice dolaze novi uređaji koji se koriste za liječenje. Zbog toga moramo naučiti karakteristike tog uređaja, kako se koristi i sl. da bismo mogli pacijentu pružiti najbolju moguću zdravstvenu skrb prilikom liječenja.*“

- „*Učenje i usvajanje novih spoznaja, stalno usavršavanje i prihvaćanje novog, a ne ostati zaglavljen u starim navikama za koje postoji bolje rješenje.*“

Kao i prethodne dvije skupine, studenti primaljstva ponudili su uspješne definicije cjeloživotnog učenja, ističući njegove formalne i neformalne oblike, kontinuitet u stjecanju znanja te praćenje noviteta u znanosti.

- „*Cjeloživotno učenje za mene predstavlja obrazovanje (kontinuirano) tokom cijelog života, biti u korak sa novim smjernicama i sadržajem koji je povezan poslovno, ali i privatno.*“

- „*Kada se nešto novo otkrije u medicini bilo bi poželjno da svaki put pročitamo i pokušamo primijeniti u svojem poslu, ali da nas svi podržavaju.*“

- „*Proces koji se odvija od rođenja s ciljem formiranja ličnosti i stjecanja znanja. Može biti putem formalnih oblika i informalnog učenja.*“

Jedno od sljedećih pitanja iz anketnog upitnika odnosilo se na motivaciju ispitanika-studenata za obrazovanjem. Motivaciju možemo definirati kao silu koja pokreće naše ponašanje kako bismo ostvarili vlastite želje i potrebe (Jakšić, 2003). Ona predstavlja pokretač, volju koja usmjerava naša ponašanja te nas dovodi postizanju cilja. Unutar konstrukta cjeloživotnog učenja, motivacija može biti intrinzična i ekstrinzična. Intrinzična motivacija javlja se iz potrebe samoispunjenja te potrebe za kompetentnošću; osoba je intrinzično motivirana kada je savladavanje predmeta proučavanja važnije od izvanjske nagrade (Harrolle i Moretz, 2010). S druge strane, ekstrinzična motivacija implicira da se pokretač ponašanja se ne nalazi unutar osobe (Rheinberg, 2004). Ekstrinzična motivacija za učenje može uključivati dobivanje boljeg radnog mjesta, stjecanje željene titule, stjecanje visokih ocjena, nastavak školovanja bez teškoća i slično (Jakšić, 2003).

Skledar Ćorluka, Deželić i Štimac (2016) ističu kako je motivacija je osnovni preduvjet za uspješno učenje. Motivacija učenja u zrelosti uglavnom se odnosi na materijalnu dobit i profesionalni napredak pojedinca, dok su starije osobe većinom motivirane intrinzično: one uče zbog sebe, da nauče nešto novo, prošire vlastite spoznaje.⁵⁴

U **Tablici 4.** nalazi se raspodjela odgovora ispitanika- studenata sestristva na pitanje što ih je motiviralo na daljnje obrazovanje. Istraživanjem je obuhvaćeno 69 studenata sestristva. Od navedenog uzorak čine 11 muškaraca te 58 žena. Pitanje je bilo otvorenog tipa te su, sukladno tome, studenti naveli više motiva za daljnje obrazovanje.

Tablica 4. Motivacija ispitanika- studenata sestristva

Motivacija	Frekvencija (%)
proširivanje znanja	46
napredovanje u poslu	14
interes za područje	12
plaća (prihodi)	9
dovršiti obrazovanje	9
izazovi na radnom mjestu	4
ostalo	10

⁵⁴ Pragma. (2021). Cjeloživotno učenje: Obrazovanje omogućava da ljudi postanu aktivni građani u vremenu u kojem je promjena svakodnevna pojava. Preuzeto s <https://www.udruga-pragma.hr/cjeloivotno-uenje-obrazovanje-omoguava-da-ljudi-postanu-aktivni-graani-u-vremenu-u-kojem-su-promjena-svakodnevna-pojava/>, pristupljeno 12.4.2021.

Na pitanje koja je bila njihova motivacija za cjeloživotnim učenjem, većina ispitanika-studenata sestriinstva kao glavnu motivaciju prepoznala je stjecanje novih znanja, odnosno nadopunjavanje postojećeg. Naglasak je stavljen na nova saznanja koja će im koristiti u daljnjem radu: „*zbog stjecanja novih znanja, zato jer mislim da će mi koristit` u daljnjem radnom stažu*“, „*da bih svoje znanje podigla na novu razinu iz područja mentalnog zdravlja*“, „*odlučila sam se na ovaj oblik obrazovanja iz razloga što sam uvidjela da moje dosadašnje spoznaje nisu dovoljne*“.

Idući dominantni motiv studenata sestriinstva predstavlja napredovanje ili dobivanje boljeg posla. Bolji posao u tom kontekstu podrazumijeva posao koji je lakše obavljati pa tako neki sudionici naglašavaju kako bi voljeli dobiti posao koji je fizički lakši („*uz želju za napredovanjem, odnosno boljim i fizičkim lakšim radnim mjestom*“). Drugi pak ističu da su se odlučili za daljnje obrazovanje „*zbog toga da nakon 20 godina staža izađem iz noćnog rada i smjena*.“

Također, studenti sestriinstva su izrazili želju za daljnjim studiranjem zbog interesa za područje: „*Moja motivacija je interes za područje mentalnog zdravlja. Motivacija mi je i uvijek je bila isključivo intrinzična.*“, „*Odlučila sam se za ovaj studij prvenstveno zbog sebe, jer me zanima područje koje studiram.*“

Sudionici su također ekstrinzično motivirani, što ilustrira činjenica kako je šest sudionika-studenata sestriinstva izrazilo želju za daljnjim obrazovanjem zbog veće plaće.

Dobivanje diplome, odnosno završavanje fakulteta također se pokazalo važnim faktorom motivacije daljnjeg obrazovanja: „*Završavam doktorski studij u Ljubljani, a u Hrvatskoj sam završila diplomski stručni studij, pa mi fali sveučilišni naziv magistre jer na žalost ne vjerujem Hrvatskom sustavu ili nostrifikaciji*“, „*možda ćemo jednog dana imati i status magistra i na radnom mjestu*“, „*Želio sam nastaviti školovanje budući da sam završio preddiplomski studij.*“

Sukladno razvitku tehnologija i povećanim zahtjevima na radnom mjestu koji postavljaju imperativ konstantnog usavršavanja, studenti sestriinstva uvidjeli su navedeno kao faktor koji ih potiče:

– „*Odlučila sam se na ovaj oblik obrazovanja iz razloga što sam uvidjela da moje dosadašnje spoznaje nisu dovoljne za savladavanje izazova posla kojeg volim (napredak sestriinstva, tehnike i medicine uopće).*“

- „Motivirana sam radnim mjestom i zahtjevima istoga (sve više djece iz pervazivnog spektra; zahtjevnost rada i komunikacija s roditeljima (savjetodavni rad).“

- „Na ponovno obrazovanje odlučila sam se jer sam shvatila da mi ova razina obrazovanja nije dovoljna za buduće izazove u poslu koje sestrinstvo, medicina i zakonodavstvo u zdravstvenim ustanovama nameću.“

Osim istaknutih, pojedini ispitanici iskazali su specifične razloge koji su ih motivirali za daljnje školovanje. Neki studenti sestrinstva su poduzetni, stoga su upisali daljnje obrazovanje zbog vlastitih ambicija: „Odlučio sam se za ovaj studij jer imam ambicije daljnjeg napredovanja u znanstveno-nastavnim znanjima. Želio bih predavati na fakultetu.“, „Upisao sam ovaj studij zbog usavršavanja predavačkih sposobnosti.“, „Ulagati u znanost uvijek se isplati.“ Neki ispitanici vide stjecanje novih znanja kao alat održavanja vlastitog zdravlja („da održim svoj mozak fit“) te vlastite satisfakcije: „Upisala sam ovaj studij kako bih pomagala drugima, to me ispunjava.“, „primarni razlog je moja osobna potreba za učenjem, to me čini sretnom.“

U **Tablici 5.** nalazi se raspodjela odgovora ispitanika- studenata fizioterapije na pitanje što ih je motiviralo na daljnje obrazovanje. U istraživanju je sudjelovalo 57 studenata fizioterapije. Navedeni uzorak čine 9 muškaraca i 48 žena.

Tablica 5. Motivacija ispitanika- studenata fizioterapije

Vrsta motivacije	Frekvencija (%)
proširivanje znanja	35
plaća (prihodi)	30
bolja pozicija na poslu	25
veće mogućnosti zapošljavanja	14
interes	11
rad na fakultetu	9
ljudi iz okruženja	5

Najdominantniji motiv za daljnjim obrazovanjem kod studenata fizioterapije jest želja za znanjem (njih dvadeset ih je istaknulo kako žele proširiti svoje znanje): „Odlučila sam se na ovaj studij jer sam htjela dobiti adekvatno obrazovanje iz područja prehrane. U svom kliničkom iskustvu i radu s djecom sam primijetila utjecaj prehrane kako na razvoj bolesti, tako i na sveukupno psihičko, fizičko i emotivno zdravlje. Povezati pokret (fizioterapija) i

prehranu je također izvrsna metoda prevencije.“ Nadalje, kod studenata fizioterapije izražena je i ekstrinzična motivacija pa ih tako sedamnaest ističe kako su studij upisali zbog bolje plaće. Osim toga, kao važnim faktorom pokazao se i bolji status i pozicija na poslu te veće mogućnosti zapošljavanja.

Studente fizioterapije također odlikuje visok stupanj intrinzične motivacije te su stoga upisali studij iz interesa za to područje: *„interes u području prehrane, želja za stručnim znanjem“*, *„Zanima me ovo područje obrazovanja. Želim znati više o tome kako prehrana utječe na zdravlje i kako prehranom poboljšati zdravlje.“*

Slično kao i studenti sestrinstva, pojedini fizioterapeuti imaju velike ambicije pa su upisali studij zbog želje za radom u akademskom okruženju: *„želim raditi na fakultetu te mi se preddiplomska razina nije činila dovoljna“*, *„stepenica do doktorata“*, *„želja za istraživačkim radom na fakultetu.“*

S druge strane, studenti fizioterapije su, za razliku od studenata sestrinstva, istaknuli kako su ih za daljnje obrazovanje motivirali ljudi iz njihovog okruženja: *„Motivacija za studij su mi moja obitelj.“*, *„studij sam upisala zbog utjecaja okoline.“*

Tablica 6. sadržava raspodjelu odgovora ispitanika- studenata primaljstva na pitanje koja je njihova motivacija za daljnjim obrazovanjem. Istraživanjem je obuhvaćeno 36 studenata primaljstva: 7 muškaraca i 29 žena.

Tablica 6. Motivacija ispitanika- studenata primaljstva

Vrsta motivacije	Frekvencija (%)
proširivanje znanja	56
daljnje usavršavanje	22
doprinos primaljstvu	19
sam/a sebi sam motivacija	17
ljudi iz okoline	17
novac (prihodi)	14
cjeloživotno učenje	14
rad na fakultetu	11
ostalo	8

Ispitanici- studenti primaljstva motivirani su primarno proširivanjem znanja, te je stoga dvadeset studenata istaknulo kako ih je za upis studija motivirala želja za znanjem. Osim toga,

najdominantniji su faktori usavršavanje u struci te doprinos primaljstvu. Studenti primaljstva ponosni su na činjenicu što će biti (prvi) magistri primaljstva te se navedeno pokazalo kao izražen motiv za nastavak školovanja. Izdvajam neke odgovore:

-,Kada je otvoren diplomski studij primaljstva potaklo me da nastavim svoj rad i doprinos za primaljstvo u Republici Hrvatskoj. Biti prva generacija diplomiranih primalja za mene je velika čast.“

-,Upisala sam studij jer mi je to godinama bila želja- motiviralo me to što ću biti jedna od pionirki magisterija primaljstva.

-,Zato što mi se sviđa pomisao da ću biti prva generacija diplomiranih primalja.“

Za razliku od prve dvije grupe ispitanika, čak šest studenata primaljstva navelo je kako su, osim osoba iz vlastite okoline, motivacija sami sebi: *„sama sebe sam motivirala“, „Na obrazovanje me nitko nije motivirao, sama sam odlučila nastaviti studiranje.“* Što se tiče osoba iz neposredne okoline, studente motiviraju obitelj, kolege, prijatelji te njihovi partneri.

Novac, odnosno povećanje prihoda također je potaknulo studente primaljstva za nastavak školovanja. Pet sudionika istaknulo je važnost cjeloživotnog učenja: *„Motivacija je da čovjek mora ulagat` cijeli život u sebe, inače propada.“*, *„Samo cjeloživotnim učenjem mogu rasti.“*, *„Cjeloživotno obrazovanje je naš način života.“*

Ambicioznost je također prisutna i kod ove skupine sudionika, te poneki imaju želju raditi u visokom obrazovanju: *„Želja mi je baviti se istraživanjima i napraviti znanstveni doprinos na području medicine i zdravstva. Također bih voljela biti kompetentna prenositi svoje znanje na buduće generacije. Motivacija mi je intrinzične prirode.“*, *„Možda ću nekada i ja nekoga podučavati na faxu. Nekolicini to radim stalno.“*

Svaki student primaljstva ima, osim navedenih, jedinstveni razlog koji ga je potaknuo za upis primaljstva. Neki od njih jesu: *„Bila mi je dostupna prilika da se dalje obrazujem. Povoljne životne okolnosti su mi motivacija. Dano mi je, pa uzimam!“*, *„Studij sam upisao zbog stava o mentalnom zdravlju koji je bitniji od zbrinjavanja samo fizičkog stanja. Motivirao me preddiplomski studij.“*, *„Ljubav prema primaljstvu me je motivirala na daljnje obrazovanje. Upisala sam ovaj studij jer trenutno imam financijske mogućnosti, dovoljno vremena te trenutno živim u Rijeci.“*

Zaključno, glavni motivi zbog kojih su se ispitanici odlučili dalje obrazovati su kombinacije ekstrinzičnih i intrinzičnih motiva. Od ekstrinzičnih najviše ih motivira bolja plaća te bolja

pozicija na poslu. Što se tiče intrinzičnih motiva, najznačajnijim su se pokazali stjecanje novih znanja i vještina te interes za područje. Nekolicina ispitanika pokazala je interes za nadopunjavanjem znanja u svrhu rada u akademskom okruženju. Navedeni rezultati su u skladu s istraživanjem Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) iz 2017. godine u kojem se pokazalo kako odrasle osobe uglavnom ulaze u obrazovni proces s ciljem povećanja poslovne kompetencije.⁵⁵ Osim istaknutog, motivira ih nadogradnja znanja, stručno usavršavanje u poslu, učenje potaknuto osobnim interesom, usvajanje novih vještina te intelektualni razvoj.⁵⁶

Prema rezultatima istraživanja Ankete o obrazovanju odraslih iz 2016.⁵⁷, odrasli prilikom sudjelovanja u cjeloživotnom učenju doživljavaju određene poteškoće. Kao naizraženije teškoće pokazale su se obiteljske obaveze kod žena te neprikladni programi obrazovanja i osposobljavanja kod muškaraca. Ostale dominantne poteškoće su im predstavljale prethodno negativno obrazovno iskustvo, raspored, nedostatak potpore poslodavca, nemogućnost pristupa računala internetu te previsoki troškovi. Stoga sljedeće pitanje ima za cilj ispitati što ispitanicima predstavlja najveće poteškoće (prepreke) u obrazovanju (studiranju). Ispitanici su mogli navesti više prepreka koje doživljavaju.

Tablica 7. Vrste teškoća/ prepreka u obrazovanju studenata sestrinstva

Vrsta teškoće/ prepreke	Frekvencija (%)
organizacija	39
putovanje u Rijeku	35
nedostatak slobodnog vremena	33
usklađivanje uloga (majka, supruga, učenica...)	20
financije	17
pisanje seminara	7
nerazumijevanje okoline	6
ostalo	6

⁵⁵ Mentorica.biz. (2021). Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno? Preuzeto s <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjelozivotno-obrazovanje-92/>, pristupljeno 16.3.2021.

⁵⁶ Mentorica.biz. (2021). Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno? Preuzeto s <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjelozivotno-obrazovanje-92/>, pristupljeno 16.3.2021.

⁵⁷ Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. (2016). *Anketa o obrazovanju odraslih*.

Iz tablice može se zaključiti kako studenti sestrinstva kao najveću prepreku prepoznaju organizaciju i putovanje u Rijeku, s obzirom da puno studenata nije iz Rijeke, već su primorani putovati iz drugih krajeva: „Uz sve obaveze sam i putnik pa mi organizacija i putovanje predstavljaju najveće poteškoće“, „Živim u Zagrebu pa putovanje i smještaj iziskuje dodatno vrijeme i angažman.“, „najveću poteškoću mi predstavlja daleki put od 8 sati.“

Nadalje, osim manjka slobodnog vremena koje se nameće kao posljedica kombinacije rada i studiranja, problem im predstavlja usklađivanje različitih životnih uloga:

- „...imam dvije kćerkice koje „zakidam“ radi svoga obrazovanja te mi je potrebna jako dobra organizacija“

- „...poteškoću mi predstavlja organizirati posao (smjenski rad), odlazak na fakultet, te druge obaveze vezane za obitelj (imam troje djece)“

- „Najveću poteškoću mi predstavlja raspodjela obaveza: obitelj (kućanski poslovi, obaveze, zajedničko vrijeme...)-> fakultet (vrijeme za učenje, pisanje, radovi, itd.).“

Cjeloživotno učenje predstavlja im izazov zbog skupih školarina. Također su istaknuli kako im je česta prepreka pisanje seminara te nerazumijevanje okoline: „moja radna sredina nema za mene razumijevanja“, „imam ljubomornu kolegicu“, „Imam obitelj koja ne razumije u potpunosti opseg mojih obaveza. Uz sve obaveze na poslu i doma, moram stalno pisati neke seminare koji su jako zamorni.“

Pojedini studenti sestrinstva iznijeli su pojedine prepreke koje su specifične samo za njih. Neke od navedenih prepreka su sljedeće:

- „manjak volje profesora za pokazivanje svoga znanja“
- „poteškoću mi predstavljaju pitanja koliko ovaj smjer ima smisla (možda sam previše očekivala)“
- „najveća poteškoća u studiranju mi je misao da previše vremena odvajam za sebe u smislu učenja, putovanja na fakultet nauštrb svoje obitelji (supruga i dvoje djece)“

Tablica 8. Vrste teškoća/ prepreka u obrazovanju studenata fizioterapije

Vrsta teškoće/prepreke	Frekvencija (%)
nedostatak vremena	23
pisanje seminara	19
putovanje u Rijeku	11
organizacija	9
obavljanje prekovremenih sati na poslu/ noćne smjene	5
nedostatak odmora/ sna	5
financije	4
nemam poteškoća	4
ostalo	7

Navedena tablica upućuje na to da i studenti fizioterapije prepoznaju nedostatak vremena, pisanje seminara i putovanje kao jedne od glavnih prepreka: *„ponekad se desi da istovremeno imamo dva do tri seminara u istom tjednu.“* Za razliku od studenata sestrištva, organizacija predstavlja poteškoću puno manjem broju sudionika. Također, studenti fizioterapije uglavnom nemaju problema u vidu financija (samo dva sudionika istaknulo je problem novčane nesubvencije).

Studenti fizioterapije također ističu kako im je teškoće predstavlja obavljanje prekovremenih sati na poslu, odnosno noćne smjene te su stoga neki naveli kako se ne stignu dovoljno odmoriti: *„patim od nedostatka sna (iz noćnih smjena direktno odlazim na predavanje)“*, *„Situacija na poslu je takva da nas fali i imam puno prekovremenih sati rada što znači da bilo koji slobodan dan provodim na predavanjima i nemam odmora.“*, *„najveće prepreke su kad moram iz noćne smjene koja se radi 12h ići na put za Rijeku i cijeli dan biti na faksu.“*

Ostale poteškoće im predstavlja:

- očekivanje profesora vezano uz izvršavanje obaveza
- nezanimljivi i suhoparni predavači
- poslodavci koji ne izlaze u susret
- dobivanje slobodnih dana na poslu.

Zanimljivo je istaknuti kako dva studenta navodi da nemaju nikakvih poteškoća: „*Za sada nemam poteškoće. Povoljno životno razdoblje!*“, „*Trenutno nemam poteškoća u ovom obrazovanju, a nadam se da neću imati niti nadalje.*“

Tablica 9. Vrste teškoća/ prepreka u obrazovanju studenata primaljstva

Vrsta teškoće/prepreke	Frekvencija (%)
putovanje u Rijeku	36
pisanje seminara	33
organizacija	28
nedostatak slobodnog vremena	11
ostalo	19

Studentima primaljstva kao i prethodne dvije skupine poteškoće prepoznaju u putovanjima u Rijeku, pisanju seminara i organizaciji. Također ih muči nedostatak slobodnog vremena uz još neke razloge: „*Nedostatak vremena za privatne obaveze, smatram da se na puno kolegija do sada često ponavljaju ista predavanja sama kako bi se ispunio neki formalni broj sati, što je potpuno besmisleno.*“, „*Nemam vremena ni za što, a i samo studiranje zna biti jako stresno.*“

Jedno od sljedećih pitanja se odnosi na to imaju li studenti podršku od nekoga za vrijeme obrazovanja (studiranja) te su studenti mogli navesti više osoba. Kako bi sudionici cjeloživotnog obrazovanja uspješno odrađivali svoje obaveze i zadržali emocionalnu stabilnost neizmjereno je važna podrška okoline. Štoviše, istraživanja (Jacobs i Dodd, 2003, prema Čarapina i Šavo, 2017) su pokazala da je socijalna podrška blisko povezana s većim osobnim postignućem te nižim razinama depersonalizacije (negativnog odnosa prema kolegama i radu) i emocionalne iscrpljenosti. Osim toga, podrška okoline može umanjiti djelovanje stresa (Schaufeli i Buunk, 2003, prema Čarapina i Šavo, 2017) te time polaznicima cjeloživotnog obrazovanja omogućiti da se lakše nose sa zahtjevima na poslu i na studiju.

Tablica 10. Vrsta podrške tijekom obrazovanja (studiranja) studenata sestrinstva

Vrsta podrške	Frekvencija (%)
obitelj (uža i šira)	71
radno mjesto	41
prijatelji	32
partner/partnerica	32
kolege na studiju	19

Studente sestrinstva najviše podržava obitelj, od čega je dvanaest sudionika istaknulo kako su to roditelji. Studenti su naveli kako su podržavani u brojnim aspektima, uključujući moralnu, emocionalnu i materijalnu podršku.

Izdvajam neke od odgovora:

-,Obitelj me podržava (moralno i preuzimanjem dijela obaveza kod kuće. Radna sredina (mogućnost dobivanja slobodnih dana za odlazak na predavanja).“

-,Imam podršku za svoje studiranje. Najveća podrška je suprug koji financijski sve omogućava i preuzima svu brigu o djeci- od kuhanja do razvažanja na aktivnosti. Podršku imam i od poslodavca i kolega na poslu koji mi omogućuju redovito sudjelovanje na nastavi.“

-,Podršku imam od obitelji. Muž uskače s obavezama oko djeteta (treninzi, škola i sl. Dijete mi pomaže oko nekih radnih zadataka za fakultet (npr. crtanje, ppt prezentacije i sl.). Roditelji mi pomažu da mi uskoče oko kuhanja- mama, automobila- tata. Kolege s posla- uskaču dok idem na fakultet. Prijatelji- prate moje rezultate i potiču me.“

Tablica 11. Vrsta podrške tijekom obrazovanja (studiranja) studenata fizioterapije

Vrsta podrške	Frekvencija (%)
obitelj	60
partner	46
prijatelji	19
radno mjesto	14
roditelji	11
kolege na studiju	11

Tablica 11. sugerira kako najviše studenata fizioterapije podršku nalazi u obitelji, partnerima i prijateljima koji im pomažu s obavezama: *„Imam podršku svoje obitelji u obliku čuvanja djece i kućanskih poslova koji su spali na njih.“*, *„Moj suprug, moja najveća podrška koji mi puno pomaže s raznim poslovima. Također moja prijateljica koja uskoči s čuvanjem djece.“*

Također ih podržavaju osobe iz radne okoline i kolege na studiju.

Tablica 12. Vrsta podrške tijekom obrazovanja (studiranja) studenata primaljstva

Vrsta podrške	Frekvencija (%)
obitelj	81
radno mjesto	28
prijatelji	22
partner	8
kolege na studiju	2

Studenti primaljstva najveću podršku prepoznaju u svojoj obitelji i na mjestu kojem rade. Osim navedenog, bodre ih prijatelji i partneri. Samo je jedna sudionica navela da je podržavaju kolege na studiju.

U svojim odgovorima, brojni su iskazali kako im je podrška tijekom obrazovanja neizmjenno važna:

-,Imam podršku od svojih roditelja, prijatelja i uže i šire obitelji, i na tom sam im zahvalna.“

-,Imam podršku od strane obitelji i cijelog kolektiva s kojim radim. P.S. Jako sam sretna zbog tog. To mi puno znači.“

-,Najveću podršku imam od svoje obitelji i naravno poslodavca jer mi omogućava slobodne dane i odlazak na fakultet. Hvala im na tome.“

Markuš (2010) navodi kako je pojedinac socijalno kompetentan ukoliko socijalne vještine upotrebljava na primjeren način te u isto vrijeme postiže osobne ciljeve s uspjehom. Važno je naglasiti kako socijalna kompetencija predstavlja jednu od ključnih kompetencija prema Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija. Sukladno tome, edukatori koji rade s odraslim učenicima u procesu cjeloživotnog obrazovanja trebaju njegovati vlastitu socijalnu kompetenciju kako bi ostvarili suradnju s učenicima na produktivan način. Stoga sljedeće pitanje provjerava koje su poželjne osobine edukatora (nastavnika, profesora) koji radi s odraslima prema mišljenju studenata. Na ovo pitanje studenti su mogli ponuditi više odgovora.

Tablica 13. Poželjne osobine edukatora (nastavnika, profesora) koji radi s odraslima prema mišljenju studenata sestrinstva

Poželjne osobine edukatora	Frekvencija (%)
empatija	49
komunikativnost	38
marljivost	25
stručnost	16
humor	12
poštovanje	12
kreativnost	9
ostalo	17

Tablica 13. ukazuje kako najveći broj studenata sestrinstva smatra da edukatori koji rade s odraslima moraju biti empatični i komunikativni. Uz to, kao najvažnije osobine pokazale su se marljivost, stručnost, humor, poštovanje i kreativnost.

Izdavam neke od odgovora: „Moraju imati razumijevanje za radni proces uz edukaciju, poštovanje i prilagodbu studentima po određenim pitanjima organizacije rada.“, „Mora biti komunikativan, kreativan i imati profesionalni pristup.“

Tablica 14. Poželjne osobine edukatora (nastavnika, profesora) koji radi s odraslima prema mišljenju studenata fizioterapije

Poželjne osobine edukatora	Frekvencija (%)
razumijevanje	63
stručnost	32
pristupačnost	25
komunikativnost	18
poštovanje	12
prilagodljivost	11
humor	9
ostalo	12

Studenti fizioterapije primarno ističu kako bi predavač trebao imati razumijevanja budući da su oni izvanredni studenti te uz studiranje moraju raditi: „Razumijevanje (za izostanke, umor, eventualno neizvršavanje zadataka na vrijeme).“ Zatim, kvalitete koje su im važne kod predavača jesu visoko znanje i iskustvo (stručnost), pristupačnost i kvalitetna interakcija, poštovanje studenata i prilagođavanje njihovim potrebama te humor.

Tablica 15. Poželjne osobine edukatora (nastavnika, profesora) koji radi s odraslima prema mišljenju studenata primaljstva

Poželjne osobine edukatora	Frekvencija (%)
empatija	50
kvalitetna interakcija/komunikacija	25
pristupačnost	17
maštovitost, kreativnost	11
korištenje primjera iz prakse	11
duhovitost	11
korištenje različitih metoda rada	11

Studenti primaljstva, kao i studenti fizioterapije, ponajviše smatraju kako edukatori trebaju biti empatični i imati razumijevanje za studente. Izdvajam neke od odgovora:

–, „Trebaju imati razumijevanja za zaposlene osobe kojeg mnogi nemaju. Ne možemo uvijek doći na predavanja i nije pošteno da nam to utječe na ocjenu ili čak prolaznost.“

- „Stvoriti pozitivan i prijateljski odnos u radu s odraslim učenicima i uvažavati njihove potrebe.“

- „Da mi izlazi u susret vezano uz posao, djecu. Da nas razumije, da nam je pristupačan i susretljiv.“

Također, važnim smatraju kvalitetnu komunikaciju, maštovitost i pristupačnost, uz još neke dodatne kvalitete:

- „Strpljivost, sposobnost postizanja dobre interakcije između nastavnika, tj. profesora i učenika/ studenata, dobre komunikacijske vještine, maštovitost i kreativnost u nastavi.“

- „Autentičnost, kreativnost, karizma, entuzijazam, da se nastava ne temelji samo na monologu.“

- „Iste kao i sa mladim učenicima. Autoritet, znati prenijeti znanje, biti zanimljiv, kreativan, strpljiv- biti nastavnik.“

Dvoje studenata primaljstva smatra kako je važno da nastavnik prilagodi svoje metode rada dobroj skupini: „Da se ponaša kao da radi s odraslim ljudima. Ne smije zaboraviti da radi s ljudima koji imaju znanje i iskustvo iza sebe. To su ljudi koji imaju formirane ličnosti i formirane profesionalne identitete.“, „Trebaju poštovati naše vrijeme i imati razumijevanje prilikom mogućih problema, odnosno biti svjesni godina osoba s kojima rade i prilagoditi se tome.“

S obzirom da odrasli učenici posjeduju karakteristike koje ih razlikuju od učenika mlađe životne dobi poput iskustva te izgrađenog seta vrijednosti, nastavnici trebaju primjenjivati nekonvencionalne nastavne metode koje nadilaze puka predavanja. Poželjno je da učenike uključuju u analizu, ispitivanje i donošenja odluka (Agencija za obrazovanje odraslih, 2009) što će im omogućiti veću interakciju sa nastavnim materijalom te neposrednu primjenu naučenog u radu. Sukladno tome, jedno od sljedećih pitanja provjerava koriste li edukatori (nastavnici, profesori) u radu sa odraslima adekvatne načine (metode) rada. Navedeno pitanje također je otvorenog tipa.

Tablica 16. Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora po mišljenju studenata sestristva

Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora	Frekvencija (%)
da	54
ne	25
kako tko	21

Većina studenata sestristva smatra kako edukatori koriste adekvatne načine rada: „*Mislim da da jer nakon provedenog predavanja kroz seminare shvatimo predavanja.*“, „*Koriste adekvatne načine. Mi smo dobro motivirani, nama treba podrška za stvaranje novih znanja, ali ne ignorirajući postojeća.*“ Dio ih smatra kako ne koriste adekvatne načine rada zbog čitanja s prezentacija ili manjka interakcije: „*Neki da, neki ne zbog suhoparnog izlaganja slajdova.*“, „*Ovisi od profesora do profesora. Često se dešava da se dobiju zadatci bez daljnjih uputa. Više bi trebali koristiti interaktivnosti u svom radu.*“

Tablica 17. Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora po mišljenju studenata fizioterapije

Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora po mišljenju studenata sestristva	Frekvencija (%)
da	46
kako tko	28
ne	26

Tablica sugerira da većina studenata fizioterapije smatra da edukatori koriste adekvatne načine rada u smislu da prepoznaju potrebe odraslih učenika:

- „*U većini slučajeva da. Mislim da je ponižavajuće za studente, posebno koji rade, da pišu domaće zadaće.*“

- „*Da, smatram da je nastava prilagođena odraslim osobama. Pošto se radi o odraslim učenicima/studentima, oni sa sobom već nose neko radno/životno iskustvo pa su rasprave tijekom nastave zanimljive, poučne i razumljive. Ima mnogo primjera iz prakse što je odlično kao objašnjenje gradiva.*“

- „*Da, ne ponašaju se kao da smo u srednjoj školi.*“

Ostali studenti fizioterapije također su prepoznali problem suhoparnog čitanja s prezentacijama te u skladu s tim, ističu kako (pojedini) nastavnici ne koriste adekvatne načine rada.

Tablica 18. Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora po mišljenju studenata primaljstva

Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora po mišljenju studenata sestinstva	Frekvencija (%)
da	53
kako tko	36
ne	8
ne mogu procijeniti	3

Studenti primaljstva smatraju kako se adekvatni načini rada ogledaju u prakticanju rasprava, pisanjem seminara te korištenjem informatičke tehnologije: „*Smatram da nastavnici koriste adekvatne načine rada primjenom suvremene informatičke opreme.*“, „*Koriste- predavanja nisu suhoparna, puno se raspravlja o struci!*“, „*Da. Vježbe i seminari su najlakša, ali i najefikasnija metoda uz rad, obaveze, obitelj...*“

Pojedini su ispitanici istaknuli neke prijedloge, odnosno iznijeli nedostatke u načinu rada:

- „*Kako tko. Silni seminari i bodovanja dolazaka na nastavu je besmisleno. Tu smo da nešto naučimo. Tko ne zna pisati seminare nije ni smio doći do diplomskog studija!*“

- „*Trebalo bi imati više rada u grupama kako bismo mogli razmjenjivati iskustva i pomagati si da se razvijamo.*“

Dva su studenta, kao i u prethodne dvije grupe, navela problem čitanja sa prezentacija, što smatraju monotonim i nepoticajnim.

Sljedeće pitanje odnosi se na to imaju li ispitanici svojeg obrazovnog idola. Naime, kako navodi Pastuović (2010), i odrasli usvajaju vrijednosti, stavove i navike te pritom imaju vlastite uzore. Uzore odraslih predstavljaju osobe koje uspješno izvršavaju ciljeve, odnosno zadovoljavaju potrebe do kojih je stalo osobi koja uči u tom periodu (Pastuović, 2010). Odrasli žele biti bolji u datom aspektu profesionalnog života, te u tom smislu što više nalikovati svome uzoru.⁵⁸ Kao odgovor na ovo pitanje bilo je moguće navesti više obrazovnih idola.

⁵⁸ Milivojević, Z. (2015). Uzori odraslih. Preuzeto s <http://milivojevic.info/uzori-odraslih/>, pristupljeno 1.5.2021.

Tablica 19. Obrazovni idoli studenata sestrinstva

Obrazovni idol	Frekvencija (%)
majka	41
otac	28
nemam idola	14
kolega/ica	20
brat/sestra	9
bračni partner	9
bratić/sestrična	6

Najviše studenata sestrinstva ističe svoje roditelje kao obrazovni idol:

„Motivira me moja majka koja je uspješna medicinska sestra te se i dalje ne prestaje obrazovati. Završila je poslijediplomski studij menadžmenta kvalitete u zdravstvu te uz sve to čita stručne knjige i stalno odlazi na neke konferencije.“

„Uzori su mi tata (jer je završio sve stupnjeve obrazovanja koje je mogao) te mama jer je sa četvero djece u 40. godini upisala faks.“

Osim istaknutih, idole im predstavljaju kolege/ice, braća i sestre, bračni partneri te bratići/sestrične. Izdvajam neke od odgovora:

„Idol u obrazovanju mi je kolegica Tea koja je najuzorniji student, stalna mi je podrška, super je osoba te me konstantno tjera da budem bolji. Iskreno, bilo bi me sram kad bih nju razočarao.“

„Suprug, koji je završio dva fakulteta u Americi, sa odličnim uspjehom te godinu ranije prije službenog završetka akademske godine. Osim njega, idol mi je moja sestrična koja je mag. farmacije.“

Tablica 20. Obrazovni idoli studenata fizioterapije

Obrazovni idol	Frekvencija (%)
nemam idola	26
kolega/ kolegica	16
majka	14
otac	12
brat/sestra	12
bratić/sestrična	11
bračni partner	7
šef/ica	4

Studenti fizioterapije kao glavne obrazovne idole navode kolege i roditelje. Osim spomenutih, obrazovne idole im predstavljaju braća i sestre, bratići i sestrične te bračni partneri i šefovi.

Navedene osobe su uglavnom one koje su uspješno završile visoki stupanj obrazovanja ili su uspješni studenti:

-, „Idol mi je mama. Ima sve razine napredovanja u struci, a svejedno pronalazi načine za daljnje napredovanje, i sa svojih 50 i kusur.“

-, „Braća i bratići koji su završili dva fakulteta, tata je završio uz rad.“

-, „Otac i brat koji su dr.sc. iz područja rudarstva (otac), područje računalstva (brat).“

Tablica 21. Obrazovni idoli studenata primaljstva

Obrazovni idol	Frekvencija (%)
majka	39
kolega/kolegica	22
otac	17
nemam idola	14
brat/sestra	11
šef/ica	11
bračni partner	5

Slično kao i prethodne dvije skupine, obrazovne idole studenata primaljstva predstavljaju roditelji, kolege, braća, šefovi i bračni partneri- osobe koje su završile visoki stupanj obrazovanja te su se ostvarile u svome zvanju.

Cjeloživotno je učenje neophodna strategija suočavanja s brzim promjenama te je stoga važno provjeriti stavove odraslih prema uključivanju u daljnje oblike obrazovanja. Istraživanje Jukić i Ringel (2013) ukazuje kako su mlađe osobe, one do 35 godina najsklonije uključivanju u obrazovne programe u budućnosti. S druge strane, prema podacima Eurostata (2016, prema Pauković i Bačić, 2018) samo 10,2% osoba od 25 do 34 godine je uključeno u programe cjeloživotnog učenja. Postotak uključenosti se smanjuje s dobi pa tako u dobi od 35 do 44 godine iznosi samo 2%, zatim slijedi 0.7% osoba u dobi od 45 do 54 godine te 0.3% osoba u dobi od 55 do 64 godine (Pauković i Bačić). Sukladno navedenom, jedno od sljedećih pitanja ima za cilj provjeriti bi li se studenti u budućnosti uključivali u neke programe obrazovanja.

Tablica 22. Mogućnost uključenja u neke oblike obrazovanja u budućnosti studenata sestriinstva

Uključenje u programe obrazovanja u budućnosti	Frekvencija (%)
da	79
ne	13
nisam siguran	5
vjerojatno	3

Tablica 22. upućuje kako najveći broj studenata sestriinstva ima volju za cjeloživotnim obrazovanjem, no pojedini studenti nisu sigurni hoće li imati financijskih mogućnosti za nastavak školovanja. Također, dva su studenta navela kako smatraju da im je ova razina obrazovanja dovoljna.

Kao najčešće razloge za nastavak obrazovanja studenti sestriinstva ističu:

- učenje i edukacija nikad ne prestaje
- volim/želim učiti
- rad na sebi
- upoznavanje novih ljudi/ sklapanje prijateljstva.

Najveći broj studenata sestriinstva prepoznao je važnost cjeloživotnog učenja zbog brzog napretka znanosti te su shodno tome ponudili odgovore koji ističu važnost usavršavanja i učenja kao cjeloživotnog procesa:

- *„U budućnosti bih se vjerojatno odlučila na ovakav oblik obrazovanja iz istih razloga iz kojih sam i sad ovo učinila, odnosno ne želim da me pregazi vrijeme i da živim u prošlosti, ako budem imala mentalnih kapaciteta, naravno.“*
- *„Da, smatram da učenje i edukacija nikad ne prestaje.“*
- *„Da, u medicini ako se ne obrazuješ kontinuirano, onda ne stagniraš, već nazaduješ! Smatram da je cjeloživotno obrazovanje pozitivno i dobro.“*

Također, mnogi su istaknuli volju za učenjem te naveli benefite koje im je cjeloživotno obrazovanje donijelo:

- *„Uključila bih se u obrazovanje u budućnosti jer smatram da je to neophodno u našoj profesiji. Volim izazove, volim učiti, smatram da uvijek imamo mjesta za nadogradnju i učenje i tako podižemo razinu samopouzdanja i vlastite vrijednosti, održavamo profesionalni dignitet i prilagođavamo se potrebama naših korisnika i čitavog društva.“*

- „Da (unatoč trenutima koji budu teški). Ovo iskustvo mi je omogućilo izgrađivanje pozitivne slike sebe same, potvrdu da mogu, donijelo lijepa nova poznanstva i prijateljstva, maknulo me iz kolotečine.“
- „U budućnosti želim nastaviti svoje obrazovanje jer je to prije svega rad na sebi. Širenje svojih vidika. Čovjek se kroz obrazovanje mijenja. Postaje sebi bolji, a time i svojoj okolini.“

Tablica 23. Mogućnost uključenja u neke oblike obrazovanja u budućnosti studenata fizioterapije

Uključenje u programe obrazovanja u budućnosti	Frekvencija (%)
da	72
nisam siguran	14
ne	14

Većina studenata fizioterapije želi nastaviti s obrazovanjem, ali to ne uključuje daljnji studij, već edukacije neformalnog karaktera: „Ne planiram formalno obrazovanje, već edukacije koje će mi koristiti u daljnjem radu.“, „Smatram da ću polaziti dodatne edukacije kroz tečajeve.“, „Da, nastavak obrazovanja u svakom slučaju u vidu tečajeva ili osposobljavanja za neko područje, pa čak i u zemljama Europske Unije ako kod nas u Hrvatskoj nema traženoga.“ Ostali odgovori upućuju na želju za doktoratom, daljnjim usavršavanjem u struci, te ljubavlju za učenjem i cjeloživotnim obrazovanjem.

S druge strane, neki su studenti fizioterapije izrazili nezadovoljstvo s postojećim programom te iz tog razloga se nemaju namjeru uključiti u daljnje školovanje: „Ne, jer ovakva vrsta obrazovanja ne daje praktična iskustva koja su fizioterapeutima potrebna u radu.“, „Ne. Previše bespotrebnim seminara s temama koje nas se uopće ne tiču. Od struke ne učimo gotovo ništa.“

Tablica 24. Mogućnost uključenja u neke oblike obrazovanja u budućnosti studenata primaljstva

Uključenje u programe obrazovanja u budućnosti	Frekvencija (%)
da	53
nisam siguran	25
ne	19
vjerojatno	3

Najveći broj studenata primaljstva, kao i prethodne dvije skupine, želi se uključiti u daljnje obrazovanje. Nekolicina studenata nije sigurna jer smatraju da je rano o tome razmišljati, a sedmero ih odbija zbog manjka novaca ili vremena.

Kao najčešći razlog nastavka obrazovanja pokazao se želja za predavanjem na fakultetu ili prenošenje znanja drugim kolegama:

- *„Da, u obrazovanje kolegica na stručnim kliničkim vježbama.“*
- *„Hoću. Ovo obrazovanje se može iskoristiti za prijenos mladima i neiskusnima.“*
- *„Ne kao student, ali želim se uključiti kao mentor ili predavač.“*
- *„Vjerujem da hoću, volim svoje znanje i vještine prenositi na druge generacije. Smatram da isključivo primalje trebaju obrazovati primalje u područjima primaljske skrbi.“*

Nekolicina ih želi pohađati daljnje edukacije u vlastitoj struci: *„Da, nadam se da hoću u obliku nekih edukacija gdje god će biti moguće na temu mentalnog zdravlja.“*, *„Zasigurno hoću jer mi nikad nije dovoljno edukacija.“*, *„Da, edukacija nikad dosta, a i često sudjelujem na simpozijima i kongresima.“*

Za razliku od prve dvije skupine, studenti primaljstva nisu napomenuli važnost cjeloživotnog učenja, ali su naveli kako žele napredovati i biti u skladu s novim tokovima: *„Da, ako imam prostora za napredak, ne vidim razlog da se dalje ne školujem.“*, *„Nadam se da ću moći jer bih voljela biti u skladu sa novim otkrićima.“*

15. Zaključak

Cjeloživotno učenje je koncept koji je prepoznat još u antičko doba, a s vremenom i promjenama u društvu, prouzrokovanih razvojem tehnologije, inovacijama u obrazovanju te dinamičnim tržištem rada još je više dobio na važnosti te se nameće kao imperativ opstanka u suvremenom društvu. Kako bi se zadovoljile potrebe koje zahtijeva moderno tržište rada, u skladu sa zahtjevima Preporuke Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, cijelo društvo mora napraviti pomak paradigme prema društvu koje uči, te se u svakodnevnom životu kontinuirano usavršavati. U skladu s navedenim potrebama, u ovome se radu nastojalo ispitati mišljenja studenata diplomskog izvarednog studija o cjeloživotnom učenju.

Rezultati istraživanja pokazali su kako ispitanici kao motivaciju za cjeloživotno učenje posjeduju kombinaciju intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva. Najizraženiji intrinzični motivi za cjeloživotno učenje su stjecanje novih znanja te interes za područje, dok ih od ekstrinzičnih najviše motivira bolja plaća te bolja pozicija na poslu. Ostali motivi koji ih pokreću su raznoliki te uključuju potrebu za dovršavanjem obrazovanja, veću mogućnost savladavanja izazova na radnom mjestu, veće mogućnosti zapošljavanja te rad na fakultetu.

Većina ispitanika ima svog obrazovnog idola. Osobe koje ih inspiriraju na daljnje učenje predstavljaju osobe iz njihove obitelji, poglavito majka i otac, ali i njihova braća te bratći i sestrične. Nadalje, pojedini svog obrazovnog idola nalaze u kolegama s fakulteta te bračnim partnerima. Navedene osobe su sve osobe koje su završile visok stupanj obrazovanja ili su uspješni zdravstveni stručnjaci. Kao najveće poteškoće u cjeloživotnom obrazovanju ispitanici izdvajaju organizaciju, putovanje koje im predstavlja napor te nedostatak slobodnog vremena.

U procesu cjeloživotnog učenja važnu ulogu imaju i edukatori (nastavnici, profesori) koji rade s odraslima. Edukatori koji rade s odraslim učenicima, prema mišljenju ispitanika, trebaju posjedovati sljedeće osobine: empatija, komunikativnost, stručnost i poštovanje. Osim navedenih, brojni su ispitanici istaknuli kako edukator treba biti prilagodljiv, kreativan, humorističan i marljiv. Prema mišljenju ispitanika, nastavnici uglavnom koriste adekvatne načine rada u radu s odraslima te prepoznaju njihove potrebe. Kod nastavnika koji ne koriste primjere načine rada, najistaknutiji problem je čitanje nastavnika s prezentacija.

Tijekom daljnjeg učenja, kako bi pojedinac sačuvao emocionalnu stabilnost važna je i podrška okoline pa tako ispitanici navode kako ih tijekom obrazovanja podupiru njihova obitelj, radno mjesto, prijatelji, partneri i kolege na studiju. Istraživanje je također pokazalo kako se većina ispitanika planira u budućnosti uključivati u neke programa obrazovanja zbog brzog napretka znanosti i tehnologije, želje za (kontinuiranim) učenjem te radom na sebi ili se žele ostvariti u ulozi predavača. Usto, prepoznali su kako im je cjeloživotno učenje donijelo i osobnu i profesionalnu korist.

Ispitanici su su upoznati s pojmom cjeloživotnog učenja, te su ga uspješno definirali. Cjeloživotno učenje su prepoznali kao kontinuirani proces usvajanja novih znanja, činjenica i spoznaja uz praćenje inovacija u znanosti.

Sumirajući navedeno, izgleda da se koncept cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj polako, ali sigurno počinje afirmirati. Odrasli ljudi pronalaze motive za daljnje učenje u svojoj

okolini, prepoznaju važnost i ciljeve cjeloživotnog učenja te potrebu proširivanja vlastitih spoznaja za uspješno praćenje zahtjeva posla.

16. Literatura

1. Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: the perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160.
2. Agencija za obrazovanje odraslih. (2009). *Andragoški model poučavanja: Priručnik za rad s odraslim polaznicima*, pristupljeno 11.4.2021.
3. Aktan, E., Sari, B., & Kaymak, I. (2010). An Inquiry on application process of EU Erasmus Programme & students' views regarding Erasmus programme of student exchange. *Exedra: Revista Científica*, (1), 239-268.
4. Alfirević, N., Bošnjak, I., Brusić, A., Buić, N., Pavičić, J., Piljek Žiljak, O.,...Živčić, M. (2017). *Strateški okvir promocije cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj 2017.-2021*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
5. Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of lifelong education*, 19(1), 2-19.
6. Athanasiou, A., & Anagnostopoulou, A. (2013). The Impact of Grundtvig Learning Partnerships on Educating and Training the European Workforce. *English Linguistics Research*, 2(2), 86-95.
7. Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S. & Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Barić, V. i Jeleč Raguž, M. (2010). Hrvatska na putu prema društvu znanja. *Poslovna izvrsnost*, 4 (2), 57-76. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/60699>
9. Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134
10. Beck, Robert C. (2003). *Motivacija: Teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Bengo, Nadia Marilia de Abreu. "Managing Instructional Strategies in Classrooms With Adult Learners." *The Journal of Continuing Higher Education* 68.2 (2020): 71-83.
12. Beytekin, O. F., & Kadi, A. (2014). Quality of Faculty Life and Lifelong Learning Tendencies of University Students. *Higher Education Studies*, 4(5), 28-36.
13. Blajda, S. (2014). Projekti Agencije za mobilnost u srednjim strukovnim školama. Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu, 5 (1), 7-13. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/126974>

14. Borić, E., Jindra, R., & Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti*, 10(2 (16)), 315-327.
15. Bratković, S. (2019). Cjeloživotno obrazovanje policijskih službenika u Republici Hrvatskoj. *Policija i sigurnost*, 28 (3/2019.), 284-307. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/225568>, pristupljeno 6.3.2021.
16. Brečko, D. (1999). Metode izobražavanja odraslih (11.). *Andragoška spoznanja*, 5(1), 64-68.
17. Brečko, D. (2018). Motivacija odraslih za pridobivanje in nadogradnju znanja. *Isio. acs. si. Pridobljeno*, 27(2), 2020.
18. Bregar, L. (2008). Uresničevanje potencialov e-izobražavanja v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 14(3-4), 8-20.
19. Borg, C. i Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?, *Globalisation, Societies and Education*, 3:2, 203-225
20. Brooks, R., & Everett, G. (2008). The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 239-254.
21. Buiskool, B. J.; Broek, S. D.; van Lakerveld, J. A.; Zarifis, G. K.; Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
22. Buza, L., Buza, H. i Tabaku, E. Perception of lifelong learning in higher education. *Problems of Education in the 21st Century* 26 (2010): 42.
23. Castells, M., i Cardoso, G. *The network society: From knowledge to policy*. Washington, DC: Center for Transatlantic Relations, Paul H. Nitze School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University, 2005.
24. Chen, J. C. (2014). Teaching nontraditional adult students: Adult learning theories in practice. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 406-418.
25. Colardyn, D. (Ed.). (2002). *Lifelong Learning: which ways forward?*. Lemma.
26. Commission of the European Communities. (2000). A memorandum on lifelong learning. *SEC (2000)*.
27. Crnčić Sokol, M., Vučić, M., & Pokrajčić, N. (2011). Potrebne kompetencije andragoških djelatnika za primjenu europske obrazovne politike. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 15(2.(27) 1/2).
28. Časar, M., & Guček, M. (1997). Komunikacija v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 3(2), 19-25.

29. Čepić, R. (1999). Osposobljavanje i daljnje obrazovanje andragoga-U potrazi za djelatovnijim rješenjima. *The Teacher as a Contributor to Quality in education*, 426-434.
30. Čalina, N.; Dijanošić, B.; Gefferth, E.; Martinko, J. (2012). *Kako uspješno poučavati odrasle? Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
31. Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative education*, 42(1), 49-62.
32. de Oliveira Pires, A. L. (2009). Higher Education and Adult Motivation towards Lifelong Learning: An Empirical Analysis of University Post-Graduates Perspectives. *European journal of vocational training*, 46(1), 129-150.
33. Desjardins, R., Rubenson, K. i Milana, M. (2006). Unequal Chances to Participate in Adult Learning. *International Perspectives*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
34. Dijanošić, B. i Popović, K. (2013). Curriculum globALE – Program za učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoški glasnik*, 17 (2. (31)), 101-116. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116175>
35. Escuder-Mollon, P., Esteller-Curto, R., Ochoa, L., & Bardus, M. (2014). Impact on senior learners' quality of life through lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 510-516.
36. Europska komisija. (2019). *Erasmus+ Vodič kroz program*. Preuzeto s: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_hr.pdf, pristupljeno 3.7.2021.
37. Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15.
38. Gedvilienė, G., & Bortkevičienė, V. (2013). The importance of key competences in the context of lifelong learning. *Proceedings of ICERI201*, 4646-4653.
39. Gögh, E., & Kövári, A. (2018). Az egész életen át tartó tanulás és a nyelvtanulás kapcsolatának vizsgálata egy szakképzési intézményben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(1), 52-69.
40. Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

41. Hake, Barry J. Lifelong learning policies in the European Union: developments and issues. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 29.1 (1999): 53-69.
42. Hanson, A. L., Bruskiwitz, R. H., & Demuth, J. E. (2007). Pharmacists' perceptions of facilitators and barriers to lifelong learning. *American journal of pharmaceutical education*, 71(4), 67. <https://doi.org/10.5688/aj710467>
43. Harrolle, M. G., & Moretz, J. L. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation: Learning the difference through an online activity. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 25(1), 116-122.
44. Herceg, J., Vrcelj, S., & Zovko, A. (2016). Nacionalni standardi za andragoške radnike u skladu sa zakonodavnim okvirom Republike Hrvatske. *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*, 356.
45. Herceg, J., Zovko, A., & Vrcelj, S. (2016). Nacionalni standardi u andragogiji kao uvjet osiguranja kvalitete cjeloživotnog obrazovanja. *nakladnik/published by*, 75.
46. Holden, I. I. (2010). Science literacy and lifelong learning in the classroom: A measure of attitudes among university students. *Journal of Library Administration*, 50(3), 265-282.
47. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. (2011). Važnost znanja i primjene znanja za izlazak iz krize i razvoj Hrvatske. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
48. Ivanković, D., & Romić, D. Razvoj ljudskih potencijala kroz cjeloživotno učenje–stajališta studenata Veleučilišta Lavoslav Ružička u Vukovaru. *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*, 49.
49. Ivanova, I. V. Non-formal education: Investing in human capital. *Russian Education & Society* 58.11 (2016): 718-731.
50. Jakop, A. (2000). Razvijanje učnega stila v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 6(3), 19-27.
51. Jakšić, J. (2003). Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Kateheza*, 25 (1), 5-16.
Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/113877>
52. Jelenc-Krašovec, S. (2004). Adult education teacher: Facilitator of learning and personal growth. *Andragoške studije*, (1-2), 65-80.

53. Jelić, P., Martić Kuran, L., Bosnić, I. (2012). *Značaj cjeloživotnog učenja s osvrtom na financiranje iz fondova EU*. Praktični menadžment, stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta, Vol. 3 No. 4.
54. Jovita, R.G. (2003). Adult Learners in the Classroom. *New directions for student services*, 102: 43-54.
55. Jukić, R. i Ringel, J. (2013). Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17 (1. (30)), 25-34. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/104941>
56. Juričić, D. (2016). Četiri načina na koja uče odrasli. Preuzeto s <https://www.skolskiportal.hr/kolumne/cetiri-nacina-na-koja-uce-odrasli/>, pristupljeno 8.4.2021.
57. Kaplan, Aylin. (2017). Lifelong learning: conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE) ISSN: 1300-915X*, 5(2)
58. Kapur, Radhika. (2018). The Adult Learner. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/323779605_The_Adult_Learner
59. Klapan, A. (2004). *Teme iz andragogije*. Rijeka: vlastita naklada.
60. Kaurlo Martinić, Đ. (2010). Učenje odraslih. U: Milović, S. (ur). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 35-40.
61. Kidd, J. R.; Titmus, C. J. (1989) Introduction. In: Titmus, C.J. (Ed.) *Lifelong Education for Adults, An International Handbook*, Oxford: Pergamon Press.
62. Kilicc, Cigdem. Lifelong learning perceptions of pre-school pre-service teachers. *Educational Research and Reviews* 9.19 (2014): 780-785.
63. Kirkwood-Tucker, T. F. (2004). Toward a European model of higher Education: Processes, problems, and promises. *European Education*, 36(3), 51-69.
64. Kitić, M., Miljak, T. i Lozić, J. (2012). Cjeloživotno obrazovanje s ciljem postizanja poslovnog napretka i stvaranja financijskih vrijednosti. *Učenje za poduzetništvo*, 2 (1), 53-61. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/130175>
65. Klapan, A., Rafajac, B. and Rončević, N. (2009). Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja. *Andragoški glasnik*, 13(2), 113–131.
66. Klapan, A., Šaravanja, M., & Mašić, M. (2015). Samoocena kompetenc za vseživljenjsko učenje studentov Univerze v Mostarju. *Andragoška Spoznanja*, 21(2), 79–93.
67. Klapan, A., Vrcelj, S., & Kušić, S. (2013). Standardization of adult education in the Republic of Croatia. *Andragoska Spoznanja*, 19(1), 20.

68. Klug, J., Krause, N., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). How do teachers promote their students' lifelong learning in class? Development and first application of the LLL Interview. *Teaching and Teacher Education*, 37, 119-129.
69. Koludrović, M. (2018), Problemsko učenje u obrazovanju odraslih. *Zbornik radova 8. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih: Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih*. Zagreb, 30.11.-2.12.2018. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih i Hrvatsko andragoško društvo, 104-111.
70. Koludrović, M. & Vučić, M. (ur.) (2018). *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
71. Kuka, E. (2012), Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63 (27), 197-203.
72. Kušić, S. (2011). *Teorija Petera Jarvisa o cjeloživotnom učenju*. Andragoški glasnik. Vol. 15., br. 1
73. Kušić, S., Mašić, M. & Vrcelj, S. (2017). The presence of andragogical competencies in graduate study programmes of foreign languages. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 4(4), pp 159-165. Preuzeto s: www.prosoc.eu
74. Kušić, S., Vrcelj, S., & Klapan, A. (2015). Adults and „knowledge society“/Die Erwachsenen und „Wissensgesellschaft“. *The Social Role of Adult Education in Central Europe/Die gesellschaftliche Rolle der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa*, 83.
75. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga - komparativni pristup*. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci.
76. Kušić, S., Vrcelj, S., & Zovko, A. (2020). Sustainability of adult education: Andragogues as change agents. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 443-449.
77. Lamb, R., & Brady, E. M. (2005). Participation in lifelong learning institutes: What turns members on?. *Educational Gerontology*, 31(3), 207-224.
78. Ledić, J., Brajdić Vuković, M. (2017). *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
79. Liodaki, N., Giavassi, A., Papadaki, A., Karalis, T. Students' perceptions and opinions for the concept of lifelong learning. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair* (2016).

80. Loewen, Babette. Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive : esej za raspravu januar/siječanj 2011. godine. Dostupno na: <http://www.mladi.org/phocadownload/informalno%20i%20neformalno%20uenje.pdf>
81. Longenecker, Clinton, and Rob Abernathy. "The eight imperatives of effective adult learning: Designing, implementing and assessing experiences in the modern workplace." *Human Resource Management International Digest* (2013).
82. Longinova, N. (2013). Adult education methods and methodologies. U A.Wie, (Ed). *Improving Adult learning*. (pp. 30-43). Hrgskolen i Nesnas skriftserie
83. Lukenda, A. (2017). Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190039>
84. Lundvall, Bengt-Åke, and Edward Lorenz. From the Lisbon strategy to Europe 2020. *Towards a social investment welfare state* (2011): 333-352.
85. Maravić, Jasminka. (2003). Cjeloživotno učenje. *Edupoint* 3, 17
86. Marcetić, A., Krstanović, I., & Uzelac, Z. (2010). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje–digitalne kompetencije. In *CARNetova korisnička konferencija–CUC*.
87. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151 (3-4), 432-444. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82719>
88. Marušić, S. (2007). Obrazovanje u poduzeću, stav prema učenju i europska konkurentnost. *Ekonomski pregled*, 58 (9-10), 599-617. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/17244>
89. Mašić, M., Zovko, A., & Samaržija, T. K. (2016). Odnos dijakov in študentov do vseživljenjskega učenja. *Andragoška spoznanja*, 22(4), 93-110.
90. Memorandum o cjeloživotnom učenju: Bruxelles, 30.10.2000., SEC(2000) 1832: Radni materijal Europske komisije. (8-10). <http://www.hzpou.hr/stranice/3/21-100.pdf>, pristupljeno 25.11.2020.
91. Mijoč, N. (2007). Projektna metoda v izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 13(3), 19-25.
92. Miljković Krečar, I. (2010). Razvoj poduzetničkih kompetencija u sustavu cjeloživotnog obrazovanja. *Napredak*, 151 (3-4), 417-432. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82718>, pristupljeno 6.3.2021.
93. Morano, M. (2013). Sodobni pristopi, metode in tehnike v izobraževanju odraslih. *Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.*

si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/A

CS_Izobrazevanje/ACSIzobrazevanje_56Sodobni.pdf.

94. Možina, T., Orešnik Cunja, J., Radojc, A. *Usposabljanje in spopolnjevanje izobraževalcev odraslih na Andragoškem centru Slovenije.* (2020). Ljubljana: Andragoški Center Republike Slovenije.
95. Mršić, D. (2018). *Značaj cjeloživotnog učenja.* EPALÉ. Preuzeto s <https://epale.ec.europa.eu/hr/node/48237>, pristupljeno 7.4.2021.
96. Myers, Dennis R., Catherine Sykes, and Scott Myers. Effective learner-centered strategies for teaching adults: using visual media to engage the adult learner. *Gerontology & geriatrics education* 29.3 (2008): 234-238.
97. Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). I learn, therefore I am: A phenomenological analysis of meanings of lifelong learning for vulnerable older adults. *The gerontologist.*
98. Óhidy, A. (2008). *Lifelong learning: Interpretations of an Education Policy in Europe.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
99. Pauković, M. i Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 8 (2), 121-138. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/213873>, pristupljeno 27.11.2020.
100. Pastuović, N. (1999) *Edukologija : integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.* Znamen, Zagreb
101. Pastuović, N. (2001) *Hrvatska u 21. stoljeću: Odgoj i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju.* Zagreb, Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
102. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8 (2 (12)), 421-441. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/22428>, pristupljeno 27.11.2020.
103. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, Vol. 10. No. 2 (16)
104. Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (1. (24)), 7-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/103670>, pristupljeno 5.3.2021.
105. Pavkov, M., & Živčić, M. Obrazovanje odraslih temeljeno na kompetencijama–kompetencijski pristup i andragoški model poučavanja. *Obrazovanje odraslih*, 47.
106. Pavlović Bolf, O. (2012). Promjene u programima EU za obrazovanja odraslih. *Andragoški glasnik*, 16 (2. (29)), 175-180. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/10340>

107. Perin, V. (2014). *Cjeloživotno učenje s aspekta poslodavca*. *Andragoški glasnik*, Vol. 18., br. 2.
108. Pesen, A., & Epçaçan, C. (2017). The analysis of high school students' tendencies about lifelong learning.
109. Petković, M. (2006). Vrednote mladih in vseživljenjsko v izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 12(2), 48-56.
110. Pilli, O., Sönmezler, A., & Göktan, N. (2017). Pre-service teachers' tendencies and perceptions towards lifelong learning. *European Journal of Social Science Education and Research*, 4(4), 326-333.
111. Pivac, J. (1997). Prema društvu koje uči - poučavanje i učenje (Bijeli dokument o obrazovanju). *Politička misao*, 34 (1), 176-179. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/105789>
112. Pokasić, K., Zergollern-Miletić, L. i Nemet, B. (2019). Erasmus+ kao instrument poticanja međunarodne suradnje i razvitka kulturne svjesnosti studenata. *Croatian Journal of Education*, 21 (2), 539-566.
<https://doi.org/10.15516/cje.v21i2.3230>
113. Povjerenstvo Europske zajednice Prema društvu koje uči - poučavanje i učenje (Bijeli dokument o obrazovanju), Osvrti, prikazi, recenzije, Polit. misao, Vol XXXIV, 1997.
114. Preece, J. (2006). Beyond the learning society: the learning world?. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 307-320.
115. Preporuka Europskog parlamenta i savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006). *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20): 169-173.
116. Unije, V. E. (2018). Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. *Službeni list Europske Unije C*, 189.
117. Rajić, V., Lapat, G. (2010), Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14(1): 57-64
118. Rheinberg, F. (2004). *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
119. Rogić, A.M. (2014). Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta Iadertina*, 11 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190118>

120. Ross-Gordon, Jovita M. "Adult learners in the classroom." *New directions for student services* 2003.102 (2003): 43-52.
121. Salić, N., i Lučić, E. Cjeloživotno učenje kao faktor u smanjenju siromaštva. *Društvene i humanističke studije*, 1 (2016), 383-400.
122. Samardžija, V., & Dukes, A. (Eds.). (2008). *Communicating integration impact in Croatia and Ireland*. Institute for International Relations-IMO.
123. Sandars, John, and Kieran Walsh. Self-directed learning. *Education for Primary Care* 27.2 (2016): 151-152.
124. Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. *Compare*, 36(3), 289-306.
125. Schuetze, H. G., & Casey, C. (2006). Models and meanings of lifelong learning: Progress and barriers on the road to a learning society. *Compare*, 36(3), 279-287.
126. Skledar Čorluka, A., Deželić, S. & Štimac, H. (2016) Cjeloživotno učenje i vrijednost obrazovanja. *FBIM Transactions*, 4 (2), 66-72
doi::10.12709/fbim.04.04.02.06.
127. Smith, A. (2002). The EU memorandum on lifelong learning. *UNESCO Institute for Education*, 47.
128. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2013). *Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu*. Zagreb.
129. Strugar, V., Žiljak, T., Kušić, S. (2017). *Smjernice za unaprjeđenje osnovnog obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
130. Suchodolski, B. (1976). Lifelong education-some philosophical aspects. In *Foundations of lifelong education* (pp. 57-96). Pergamon.
131. Šutalo, V. (2006). Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja. *Geodetski list*, 60 (83) (1), 51-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/3066>
132. Taylor, David CM, and Hossam Hamdy. "Adult learning theories: implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83." *Medical teacher* 35.11 (2013): e1561-e1572.
133. Tenekeci, F., & Uzunboylu, H. (2020). Determining the relationship between the attitudes of private teaching institution teachers towards lifelong learning and their competence. *International Journal of Learning and Teaching*, 12(1), 1-16.

134. Tuschling, Anna, and Christoph Engemann. From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational philosophy and theory* 38.4 (2006): 451-469.
135. Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
136. Vabø, A. (2007). *Evaluation of the Leonardo da Vinci and SOCRATES programmes in Norway*. NIFU STEP.
137. Vlada RH. (2018). *Prijedlog Akcijskog plana provedbe Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*.
138. Vuković, M. O. (2015). Kako maturanti procenjuju značaj ključnih kompetencija za celoživotno učenje. *Vrednosti i identitet*, 89.
139. Vrečer, N. (2015). Empathy in adult education. *Andragoška spoznanja*, 21(3), 65-73.
140. White, S. (2004). What motivates them? Some adult learners' perceptions of and reasons for engaging in lifelong learning.
141. Zakon o obrazovanju odraslih (2010). Zagreb: Narodne novine br.24
142. Zepke, N., & Leach, L. (2002). Contextualised meaning making: One way of rethinking experiential learning and self-directed learning?. *Studies in continuing education*, 24(2), 205-217.
143. Zovko, A. (ur.) (2016). *Andragoška propitivanja*. Mostar, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
144. Zovko, A., Vrcelj, S. & Kušić, S. (2019) Digitalna pismenost u obrazovanju odraslih-put ka inovaciji postojećih modela. U: "Inovacije u psihološkoj nauci i praksi".
145. Žiljak, T. (2005), Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*, 1 (1), 67-95.

Mrežni izvori

1. Agencija za mobilnost i programe EU/AMPEU. (2012). Preuzeto s <http://www.mobilnost.hr/index.php?id=11> , pristupljeno 7.3.2021.
2. Agencija za mobilnost i programe EU/AMPEU. (2018). Erasmus+. Preuzeto s <https://www.mobilnost.hr/hr/sadrzaj/programi/erasmus/>, pristupljeno 3.7.2021.

3. Agencija za mobilnost i programe EU/AMPEU. (2018). O nama. <https://www.mobilnost.hr/hr/sadrzaj/info-kutak/o-nama/>, pristupljeno 21.6.2021.
4. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2021). Cjeloživotno učenje. <https://www.asoo.hr/obrazovanje/obrazovanje-odraslih/cjelozivotno-ucenje/>, pristupljeno 24.11.2020.
5. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2021). Opis sustava obrazovanja odraslih. Preuzeto s <https://www.asoo.hr/obrazovanje/obrazovanje-odraslih/opis-sustava-obrazovanja-odraslih/>, pristupljeno 20.6.2021.
6. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2021). Promocija cjeloživotnog učenja. Preuzeto s <https://www.asoo.hr/projekti-i-suradnja/esf-projekti/promocija-cjelozivotnog-ucenja/>, pristupljeno 20.6.2021.
7. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. n.d. Katalog edukacija. Preuzeto s <https://edu.asoo.hr/katalog-edukacija/>, pristupljeno 20.6.2021.
8. Autor nepoznat. (2014). Learning Theories. Preuzeto s https://www.learning-theories.org/doku.php?id=hr:learning_theories:experiential_learning, pristupljeno 6.3.2021.
9. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. (2016). *Anketa o obrazovanju odraslih*. Preuzeto s https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-13_01_2017.htm, pristupljeno 7.4.2021.
10. EduCentar. (2021). Pučko otvoreno učilište Zagreb. Preuzeto s <https://www.educentar.net/Institucija/7955/Pucko-otvoreno-uciliste-Zagreb/>, pristupljeno 21.6.2021.
11. Edward Bernays University College. (2017). O cjeloživotnom obrazovanju. Preuzeto s <https://www.bernays.hr/Home/Page/hr-HR?name=cjelozivotno-obrazovanje>, pristupljeno 27.3.2021.
12. Ekonomski fakultet u Splitu. (2021). Centar za cjeloživotno obrazovanje. Preuzeto s <https://www.efst.unist.hr/studiranje/cjelozivotno-obrazovanje/centar-za-cjelozivotno-obrazovanje>, pristupljeno 20.6.2021.
13. European Commission. (2021). Lifelong Learning Strategy. Preuzeto s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-14_hr, pristupljeno 11.4.2021.
14. Europski fondovi. n.d. Leonardo Da Vinci. Preuzeto s <http://europski-fondovi.eu/content/leonardo-da-vinci-5>, pristupljeno 7.3.2021.

15. Europski fondovi. n.d. Program za cjeloživotno učenje (Lifelong learning programme-LLP). Preuzeto s <http://europski-fondovi.eu/sites/default/files/Program%20za%20cjelo%20C5%BEivotno%20obrazovanje.pdf>, pristupljeno 6.3.2021.
16. Eurostat. (2015). Statistički podaci o obrazovanju i osposobljavanju na regionalnoj razini. Preuzeto s https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statisti%C4%8Dki_podaci_o_obrazovanju_i_osposobljavanju_na_regionalnoj_razini&oldid=249650#Cjelo.C5.BEivotno_u.C4.8Denje, pristupljeno 27.11.2020.
17. Eurostat. (2019). 11.1 % of adults participate in lifelong learning. Preuzeto s <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190517-1>, pristupljeno 37.2021.
18. Eurostat. (2021). Adult learning statistics. Preuzeto s https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics, pristupljeno 3.7.2021.
19. Filozofski fakultet u Rijeci. (2014). Cjeloživotno obrazovanje. Preuzeto s <http://arhiva.ffri.uniri.hr/hr/fakultet-i-studiji/cjelozivotno-obrazovanje.html>, pristupljeno 20.6.2021.
20. Franc, L., Lončar, L. (2020). Učenje odraslih. Preuzeto s <https://rjecnikpsihologijerada.blogspot.com/2020/04/ucenje-odraslih.html>, pristupljeno 11.4.2021.
21. Granić, M. (2019). Intrinzična motivacija – što je i kako je povećati? <https://www.krenizdravo.hr/zdravlje/psihologija/intrinznica-motivacija-sto-je-i-kako-je-povecati>, pristupljeno 12.4.2021.
22. Kesner-Škreb, M. (2007). Lisabonska strategija. *Financijska teorija i praksa*, 31 (4), 441-443. Preuzeto s: <http://www.ijf.hr/pojmovnik/lisabon.htm>, pristupljeno 20.3.2021.
23. Magistra: Ustanova za cjeloživotno učenje. n.d. Preuzeto s <http://ustanovamagistra.hr/o-ustanovi>, pristupljeno 27.3.2021.
24. Mentorica.biz. (2021). Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno? Preuzeto s <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjelozivotno-obrazovanje-92/>, pristupljeno 16.3.2021.
25. Milivojević, Z. (2015). Uzori odraslih. Preuzeto s <http://milivojevic.info/uzori-odraslih/>, pristupljeno 1.5.2021.

26. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). Financiranje osnovnog obrazovanja odraslih. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-odraslih/financiranje-osnovnog-obrazovanja-odraslih/581>, pristupljeno 21.6.2021.
27. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2016). Rezultati OECD-ova istraživanja PISA 2015. Preuzeto s <https://www.ncvvo.hr/objava-rezultata-oecd-ova-medunarodnoga-istrazivanja-pisa-2015/>, pristupljeno 17.3.2021.
28. Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2015). Cjeloživotno učenje. Preuzeto s <http://www.novebojeznanja.hr/strategija/cjelozivotno-ucenje/14>, pristupljeno 14.3.2021.
29. Pavkov, M. (2016). Pregled sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. EPALE. Preuzeto s https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/pregled_sustava_obrazovanja_odraslih_u_republici_hrvatskoj_marija_pavkov.pdf, pristupljeno 20.6.2021.
30. Pervan, M. (2019). Informalno učenje kao učenje budućnosti. EPALE. Preuzeto s <https://epale.ec.europa.eu/hr/blog/informalno-ucenje-kao-ucenje-buducnosti>, pristupljeno 8.4.2021.
31. Pervan, M. (2019). 13. Tjedan cjeloživotnog učenja - poziv na sudjelovanje. EPALE. Preuzeto s <https://epale.ec.europa.eu/hr/content/13-tjedan-cjelozivotnog-ucenja-poziv-na-sudjelovanje>, pristupljeno 8.4.2021.
32. Pragma. (2021). Cjeloživotno učenje: Obrazovanje omogućava da ljudi postanu aktivni građani u vremenu u kojem je promjena svakodnevna pojava. Preuzeto s <https://www.udruga-pragma.hr/cjelozivotno-ucenje-obrazovanje-omoguava-da-ljudi-postanu-aktivni-graani-u-vremenu-u-kojem-su-promjena-svakodnevna-pojava/>, pristupljeno 12.4.2021.
33. Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. 13. Tjedan cjeloživotnog učenja. Preuzeto s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/tjedan-2019/>, pristupljeno 15.12.2020.
34. Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. Cjeloživotno učenje. Preuzeto s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/cjelozivotno-ucenje/>, pristupljeno 15.11.2020.
35. Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. O tjednu cjeloživotnog učenja. Preuzeto s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/o-tjednu-cjelozivotnog-ucenja/>, pristupljeno 20.3.2021.
36. Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. Pojmovnik. Preuzeto s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/>, pristupljeno 6.3.2021.

37. Sveučilište u Zagrebu. n.d. Cjeloživotno obrazovanje i usavršavanje. Preuzeto s <http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/cjelozivotno-obrazovanje-i-usavrsavanje/>, pristupljeno 20.6.2021.
38. Ustanova za cjeloživotno obrazovanje CTZ. (2021). Preuzeto s <https://ustanova-ctz.hr/>, pristupljeno 27.3.2021.
39. Veleučilište Baltazar Zaprešić. n.d. Preuzeto s <https://www.bak.hr/hr/cjelozivotno-obrazovanje/o-cjelozivotnom-obrazovanju-i-ucenju>, pristupljeno 15.3.2021.
40. Visoka poslovna škola Par. (2019). Neformalno vs. formalno obrazovanje. Preuzeto s <http://par.hr/neformalno-vs-formalno-obrazovanje/>, pristupljeno 27.11.2020.
41. Vijeće Europske unije. (2018). Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. O ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG), pristupljeno 8.3.2021.
42. Vijeće Europske unije. (2018). Prilog prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Preuzeto s <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf>, pristupljeno 24.3.2021
43. Zajednica ustanova za obrazovanje odraslih. (2015). Statut zajednice ustanova za obrazovanje odraslih Republike Hrvatske. Preuzeto s <http://www.zuoorh.hr/wp-content/uploads/STATUT.pdf>, pristupljeno 3.7.2021.
44. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Narodne novine br. 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21. Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>, pristupljeno 27.11.2020.
45. Zakon o obrazovanju odraslih. Narodne novine br. 17/07, 107/07, 24/10. Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/384/Zakon-o-obrazovanju-odraslih>, pristupljeno 3.12.2021.

17. PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik

1. DOB:
2. SPOL:
3. Stupanj obrazovanja koji ste završili:
4. Gdje radite i što radite:
5. Što je za Vas cjeloživotno učenje? Kako biste ga opisali svojim riječima?
6. Koja je Vaša motivacija za daljnjim obrazovanjem? Zbog čega ste upisali ovaj studij?
Tko (ili što) Vas je motiviralo da se opet obrazujete?
7. Što Vam predstavlja najveće poteškoće, prepreke u ovom obrazovanju (studiranju)?

8. Imate li podršku od nekoga za vrijeme svog obrazovanja (studiranja)? Ukoliko da, od koga?

9. Po Vašem mišljenju, koje su poželjne osobine edukatora (nastavnika, profesora) koji radi sa odraslim učenicima?

10. Koriste li edukatori (nastavnici, profesori) u radu sa odraslima adekvatne načine (metode) rada? Obrazložite svoj odgovor.

11. Tko je Vaš obrazovni idol?

12. Mislite li da ćete se i u budućnosti uključivati u neke programe obrazovanja? Obrazložite svoj odgovor.

17.1. POPIS SLIKA

	Naziv slike	Stranica
<i>Slika 1.</i>	Ključne kompetencije edukatora odraslih osoba	50

17.2. POPIS TABLICA

	Naziv tablice	Stranica
<i>Tablica 1.</i>	<i>Sudjelovanje stanovništva u dobi od 25 do 64 godine u programima cjeloživotnog obrazovanja za 2011. i 2016. godinu</i>	36
<i>Tablica 2.</i>	<i>Profesionalni profil andragoga s obzirom na različita područja rada</i>	49
<i>Tablica 3.</i>	<i>Prikaz ispitanika prema mjestu rada i vrsti posla</i>	63
<i>Tablica 4.</i>	<i>Motivacija ispitanika-studenata sestrinstva</i>	62
<i>Tablica 5.</i>	<i>Motivacija ispitanika-studenata fizioterapije</i>	65
<i>Tablica 6.</i>	<i>Motivacija ispitanika-studenata primaljstva</i>	68
<i>Tablica 7.</i>	<i>Vrste teškoća/ prepreka u obrazovanju studenata sestrinstva</i>	70
<i>Tablica 8.</i>	<i>Vrste teškoća/ prepreka u obrazovanju studenata fizioterapije</i>	72
<i>Tablica 9.</i>	<i>Vrste teškoća/ prepreka u obrazovanju studenata primaljstva</i>	73

Tablica 10.	<i>Vrsta podrške tijekom obrazovanja (studiranja) studenata sestrinstva</i>	73
Tablica 11.	<i>Vrsta podrške tijekom obrazovanja (studiranja) studenata fizioterapije</i>	74
Tablica 12.	<i>Vrsta podrške tijekom obrazovanja (studiranja) studenata primaljstva</i>	74
Tablica 13.	<i>Poželjne osobine edukatora (nastavnika, profesora) koji radi s odraslima prema mišljenju studenata sestrinstva</i>	75
Tablica 14.	<i>Poželjne osobine edukatora (nastavnika, profesora) koji radi s odraslima prema mišljenju studenata fizioterapije</i>	76
Tablica 15.	<i>Poželjne osobine edukatora (nastavnika, profesora) koji radi s odraslima prema mišljenju studenata primaljstva</i>	76
Tablica 16.	<i>Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora po mišljenju studenata sestrinstva</i>	78
Tablica 17.	<i>Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora po mišljenju studenata fizioterapije</i>	78
Tablica 18.	<i>Korištenje adekvatnih načina rada od strane edukatora po mišljenju studenata primaljstva</i>	79
Tablica 19.	<i>Obrazovni idol studenata sestrinstva</i>	80
Tablica 20.	<i>Obrazovni idol studenata fizioterapije</i>	81

Tablica 21.	<i>Obrazovni idol studenata primaljstva</i>	81
Tablica 22.	<i>Mogućnost uključenja u neke oblike obrazovanja u budućnosti studenata sestriinstva</i>	82
Tablica 23.	<i>Mogućnost uključenja u neke oblike obrazovanja u budućnosti studenata fizioterapije</i>	83
Tablica 24.	<i>Mogućnost uključenja u neke oblike obrazovanja u budućnosti studenata primaljstva</i>	83