

Didaktički modeli i nastavne strategije u obrazovanju odraslih

Bajić, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:186:523548>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Petra Bajić

**DIDAKTIČKI MODELI I NASTAVNE STRATEGIJE
U OBRAZOVANJU ODRASLIH**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Petra Bajić

**DIDAKTIČKI MODELI I NASTAVNE STRATEGIJE
U OBRAZOVANJU ODRASLIH**

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, 2020.

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

Petra Bajić

**DIDACTIC MODELS AND TEACHING STRATEGIES
IN ADULT EDUCATION**

MASTER THESIS

Mentor:

prof. dr. sc. Anita Zovko

(Professor Anita Zovko, PhD)

Rijeka, 2020

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Didaktički modeli i nastavne strategije u obrazovanju odraslih*, te da sam njegoa 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 označene kao takve te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Petra Bajić

Datum: 17.9.2020.

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Kada se govori o obrazovanju, neke od prvih asocijacija na taj pojam su mladi učenici koji sjede u klupama, udžbenici i nastavnik koji predaje s ploče. Međutim, potrebe pojedinca za osobnim razvitkom i potrebe društva za sposobnim radnicima nadilaze ove okvire i zahtijevaju veće znanje od onog koje nudi samo obavezno formalno obrazovanje. Obrazovanje odraslih nastoji odgovoriti na potrebu za odgovornim radnicima i savjesnim građanima koji bi doprinosili izgradnji društva, izgrađujući prvenstveno vlastiti karakter, znanje i vještine. Ovaj diplomski rad nastoji odgovoriti na pitanje kako koristiti didaktičke modele i nastavne strategije u učenju i poučavanju odraslih učenika u korist cjelovitog i skladnog razvoja svih njihovih sposobnosti te pripreme istih za korisnu ulogu u društvu i općenito životu.

Rad započinje razmatranjem obrazovanja odraslih kroz prizmu cjeloživotnog učenja, odnosno sažetim prikazom razvoja ideje o učenju cijeloga života prisutne od davnina pa sve do nastanka obrazovno-političkog konstrukta cjeloživotnog učenja šezdesetih godina dvadesetog stoljeća, pod okriljem obrazovne politike međunarodnih organizacija. Slijedi operacionalizacija samog koncepta obrazovanja odraslih i njegove svrhe. Opisuju se regulative i strategije koje upravljaju obrazovanjem odraslih u Republici Hrvatskoj te načini na koje se ono provodi. U drugom poglavlju pojašnjavaju se osobine, obrazovne potrebe i kapaciteti odraslih koji ih razlikuju od mlađih učenika. U ovom se dijelu nastoji odgovoriti na pitanja tko se sve smatra odraslim učenikom, na koje načine odrasli uče, kakve su njihove kognitivne mogućnosti naspram mlađih učenika i opadaju li kroz vrijeme, što motivira odraslu osobu na uključivanje u neki oblik obrazovanja i učenja te koje su implikacije svih ovih osobina na učenje i poučavanje odraslih. Treće poglavlje ovog rada bavi se didaktičkim modelima i nastavnim strategijama u nastavi usmjerenoj odraslom učeniku, te kako oni utječu na uspješnost odgojno-obrazovnog rada u andragoškom kontekstu. U zadnjem poglavlju zaključuje se da nastavu za odrasle treba oblikovati prema njihovim specifičnim osobinama, uvažiti njihove interese i osobno iskustvo te ih potaknuti na aktivnu ulogu u procesu učenja.

Ključne riječi:

obrazovanje odraslih; cjeloživotno obrazovanje; didaktički modeli; nastavničke strategije; odrasli učenik.

SUMMARY

When it comes to education, some of the first associations that come to mind are young students sitting in their school desks, a couple of textbooks and a teacher teaching from a blackboard. However, an individual's need for personal development and society's demand for capable workers go beyond these limits and require greater knowledge than the one offered by compulsory formal education. Adult education seeks to respond to the need for responsible workers and conscientious citizens who would contribute towards building their own character, knowledge and skills and consequently a better society. This thesis seeks to answer the question of how to use didactic models and teaching strategies in learning and teaching adult students in favor of the full development of all of their abilities and their preparation for a useful role in society and life in general.

The paper begins by considering adult education through the prism of lifelong learning, i.e. a concise overview of the development of the idea of lifelong learning, present from ancient times up until the emergence of the educational-political construct of lifelong learning in the 1960s, under the auspices of the education policy of international organizations. What follows is the operationalization of the very concept of adult education and its purpose. It describes the regulations and strategies that administer adult education in the Republic of Croatia and the ways in which it is implemented. The second chapter explains the characteristics, educational needs and capacities of adults that distinguish them from younger students. This section seeks to answer the questions of who is considered an adult learner, in what ways do they learn, what are their cognitive capabilities compared to younger students and whether they decline over time, what motivates an adult to engage in some form of education and learning and what are the implications of all these features on the learning and teaching of adult learners. The third chapter of this paper deals with didactic models and teaching strategies in teaching aimed at adult learners, and how they affect the success of educational work in the andragogical context. In the last chapter it is concluded that teaching for adults should be shaped according to their specific characteristics, it should respect their interests and personal experience and encourage them to take an active role in the learning process.

Key words:

adult education; lifelong education; didactic models; teaching strategies; adult learner.

PREDGOVOR

Na početku željela bih se zahvaliti svojoj mentorici prof. dr. sc. Aniti Zovko na strpljenju, fleksibilnosti i korisnim smjernicama te na pozitivnom primjeru koji pruža nama studentima svojom vedrinom i upornošću, učeći nas kako da „otrčimo trku“ sve do cilja, unatoč preprekama. Također, zahvalila bih se i prof. ejk/ped. Bojani Vignjević Korotaj, dr. sc. Slavici Žužić, izv. prof. dr. sc. Korneliji Mrnjaus, izv. prof. dr. sc. Siniši Kušiću i doc. dr. sc. Nataši Košuti na prenesenom žaru, stručnosti i praktičnom znanju tijekom studija.

Ovaj diplomski rad nastaje u godini kada se svijet našao pred neočekivanim izazovima, uslijed pandemije koja je u kratkom roku dovela u pitanje brojne čovjekove „sigurnosti“ (financijsku, emocionalnu, poslovnu i zdravstvenu) i oduzela neke njegove slobode (kretanja, pohađanja nastave u učionici, i sl). Dok sam pisala u atmosferi globalne neizvjesnosti i izolacije, bila sam ispunjena zahvalnošću Isusu Kristu koji mi je i do sada pružao najveću sigurnost i najjasnije dokaze svoje blizine, što mi je davao mudrosti i snage da završim ovaj rad i što mi je primjerom pokazao kakav pravi andragog treba biti.

Marjanu, Dinu, Marku i malome Frani sam zahvalna na ljubavi, neumornoj podršci i najslađim osmijesima, Ivani na mudrim savjetima, a Maji, Mihaelu, Kristini, Željani, Vivian, Mariji, Slavici, Zlatici, Sari i Nives te njihovim obiteljima na dragocjenom prijateljstvu i bodrenju – bez vas ne bih uspjela! Hvala i ostalima koji su se radovali trenutku mog diplomiranja, koji su me razumjeli, savjetovali, ispravljali i hrabрили.

U ovom trenutku, dok se nalazim na pragu svijeta rada, kvalifikacija, usavršavanja i samoreguliranog učenja zgusnutog u pauzama između obaveza i odmora - ovaj rad bio mi je od velike koristi u pronalaženju odgovora na pitanja koja ne muče samo širi akademski i andragoški svijet, već svakog tko nastoji izgraditi vlastiti karakter i pronaći svoj put.

SADRŽAJ

UVOD	1
1. OBRAZOVANJE ODRASLIH U OKVIRIMA CJELOŽIVOTNOG UČENJA.....	3
1.1. <i>Cjeloživotno učenje kao ideja</i>	4
1.2. <i>Razvoj koncepta cjeloživotnog učenja u obrazovno-politički konstrukt</i>	6
1.3. <i>Svrha obrazovanja i učenja odraslih</i>	10
1.4. <i>Definiranje obrazovanja odraslih</i>	12
1.5. <i>Zakonodavni i strateški okviri obrazovanja odraslih</i>	14
1.6. <i>Vrste i oblici provođenja obrazovanja odraslih u Hrvatskoj</i>	19
2. OSOBINE, OBRAZOVNE POTREBE I KAPACITETI ODRASLOG UČENIKA	23
2.1. <i>Pojam odraslog učenika</i>	23
2.2. <i>Teorije učenja odraslih</i>	25
2.3. <i>Kognitivne sposobnosti odraslih</i>	27
2.4. <i>Razlike između starih i mladih učenika</i>	30
2.5. <i>Motivacija odraslih za učenje</i>	34
2.6. <i>Implikacije osobina odraslih učenika na učenje i poučavanje</i>	37
3. DIDAKTIČKI OKVIRI ORGANIZIRANJA UČENJA I POUČAVANJA ODRASLIH	40
3.1. <i>Didaktički modeli nastave usmjerene odraslim učenicima</i>	40
3.1.1. Redovna nastava.....	41
3.1.2. Konzultativno-instruktivna nastava.....	44
3.1.3. Učenje na daljinu: Dopisno-konzultativni model nastave.....	45
3.1.1. Učenje na daljinu: Telenastava	46
3.1.1. Učenje na daljinu: E-učenje	47
3.1.2. Učenje na daljinu: Multimedijaska nastava	49
3.2. <i>Nastavne strategije u nastavi usmjerenoj odraslim učenicima</i>	51
3.2.1. Izravno poučavanje	53

3.2.2.	Neizravno poučavanje	54
3.2.3.	Suradničko učenje	56
3.2.4.	Iskustveno i situacijsko učenje.....	59
3.2.5.	Samousmjereno učenje	61
3.3.	<i>Analiza i rasprava</i>	64
4.	ZAKLJUČAK	68
5.	POPIS TABLICA I SLIKA	70
5.1.	<i>Popis slika</i>	70
5.2.	<i>Popis tablica</i>	70
5.3.	<i>Popis grafova</i>	70
6.	POPIS LITERATURE I IZVORA.....	71

UVOD

Suvremeno zapadno društvo postaje sve dinamičnije. Česte i ubrzane promjene na području tehnoloških inovacija, znanstvenih otkrića te u drugim sferama nameću nove izazove vezane uz društveni rast i kompetitivnost na svjetskoj sceni. Promjene utječu i na rađanje novih zanimanja pa ideja fiksnog radnog mjesta pomalo blijedi, te nova fleksibilnost unosi određenu nestabilnost u karijeri i životima ljudi. Te se promjene reflektiraju i u području formalnoga obrazovanja, jer ovisno o njima, organizatori nastave prilagođavaju svoje programe; međutim, čak ni najviše formalno obrazovanje nije dovoljno da bi se odgovorilo na najnovija znanstvena, tehnološka i društvena stremljenja (Vekić, 2015). U ovakvim uvjetima, od pojedinaca se sve više očekuje kontinuirano ažuriranje znanja i vještina da bi bili ukorak s vremenom i zahtjevima posla s kojim se bave. Društvo koje uči, ili tzv. „društvo znanja“ promiče vrijednosti stalnog napretka u znanju, vještinama i kompetencijama, kako bi se omogućilo svakom pojedincu da zauzme korisnu ulogu u društvu, što je u skladu i s čovjekovom težnjom za razvitkom karaktera. Kada se u ovom kontekstu uzme još u obzir i činjenica demografskog starenja stanovništva, sve se više javlja potreba za ulaganjem u obrazovanje odraslih. Obrazovne politike su donedavno najčešće bile usmjerene na obrazovanje djece i općenito mladih, međutim, ako se na učenje gleda kao na cjeloživotni proces, razvitak ljudskog kapitala koji se krije među odraslom populacijom prestaje biti usputno pitanje i postaje prioritetno. U posljednja dva desetljeća iz zakonskih regulativa te strateških okvira koji oblikuju sustav obrazovanja odraslih može se iščitati pojačani fokus na unapređenje obrazovanja odraslih.. S obzirom na karakteristike ove obrazovne skupine, pred andragoške djelatnike postavljaju se ozbiljni izazovi.

Jedan od tih izazova, a koji direktno utječe na kvalitetu obrazovanja odraslih, jest pravilan odabir didaktičkih modela obrazovanja te nastavnih strategija pri osmišljavanju poučavanja odraslih učenika. Naime, često se u radu sa starijim učenicima polazi od didaktičkih modela koji su primjereniji za poučavanje mladih, ili se koriste nastavne strategije i metode koje nevažavaju u dovoljnoj mjeri osobine i obrazovne potrebe odraslih učenika. Tome je djelomice razlog to što u Hrvatskoj nije još došlo do profesionalizacije zanimanja andragoga. Nastavnici u hrvatskom sustavu obrazovanja odraslih nisu imali adekvatno obrazovanje koje bi ih pripremilo na rad s odraslim učenicima, već ih se uglavnom pripremalo za rad s mlađim uzrastom. Također, u nastavnoj praksi s odraslima vidljivo nedostaju suvremeniji didaktički modeli i nastavne strategije te edukacije za prilagodbu polaznika programa na takve suvremene modele i strategije (npr. prilagodba na rad s tehnološkim inovacijama). Ponekad se događa da nastavniku nedostaje kreativnosti, raznolikosti i umješnosti pri odabiru modela, strategija i

materijala učenja, te time nastava postaje suhoparna. Komensky (1954) nam je još davno ostavio važnu poruku: „Da bi se sve lakše pamtilo, osjetila trebaju raditi što mogu više. Na primjer: sluh valja stalno povezivati s vidom, govor s rukom, ne samo tako što ćemo im pričati ono što treba da znaju da bi im ušlo kroz uši, već što ćemo i slikati da bi im se stvari mogle kroz oči utisnuti u pamet” (Komensky, 1954: 127, prema Matijević, 2006). Također, pisao je: „Ljude valja učiti, do najveće moguće mjere, da svoje znanje ne crpu iz knjiga, već da proučavaju nebo i zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja o stvarima“ (Komensky, 1954: 137, prema Matijević, 2006). Kada bi nastavnici uzimali u obzir da odrasli bolje pamte kada uče nešto na temelju praktičnog iskustva (a ne samo kroz frontalna predavanja i knjige, kao u školi) te kad bi se neki od ovih savjeta o iskustvenom učenju primijenili u poučavanju odraslih, polaznici bi lakše zapamtili i iskoristili tako obrađeno gradivo kasnije u praksi.

1. OBRAZOVANJE ODRASLIH U OKVIRIMA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Kada se govori o suvremenom shvaćanju obrazovanja odraslih, nemoguće je izbjeći spominjanje koncepta cjeloživotnog učenja, kao jednog od „najčešće korištenih termina ne samo u teoriji, politici i praksi odgoja i obrazovanja, nego i u svakidašnjem govoru“ (Lukenda, 2017: 131). Unatoč sve većoj raširenosti ovog pojma u društvu znanja, andragozi i dalje tragaju za jednoznačnom, sveobuhvatnom i općeprihvaćenom definicijom cjeloživotnog učenja. Prilikom razjašnjavanja ovog složenog pojma pojavljuje se dodatna zbrka zbog postojanja drugih sličnih, no ne i istoznačnih pojmova, kao što su: *cjeloživotno obrazovanje*, *kontinuirano obrazovanje*, *permanentno obrazovanje*, *povratno obrazovanje* i *obrazovanje odraslih* (Sutton, 1994, prema Pastuović, 2008; Lukenda, 2017). Ovi pojmovi proizlaze iz različitih kultura i obrazovnih sustava, „no svi upućuju na potrebu za daljnjim obrazovanjem nakon završene neke razine formalnog obrazovanja pojedinca“ (Vekić, 2015: 5). Radi nedostatka prostora u ovome radu neće se opširnije pokazati razlike među ovim nazivima. Valja reći da je u hrvatskom obrazovnom prostoru prihvaćen koncept cjeloživotno „učenje“, te je odabran kao „temeljni pojam nadređen svim oblicima učenja u obrazovnom sustavu i izvan njega. To se cjeloživotno učenje sastoji od obrazovanja kao organiziranog i namjernog učenja te nenamjernog učenja kao njegovog potpuno neorganiziranog, najčešće i nesvjesnog oblika“ (Vekić, 2015: 9). Na prvi pogled se značenje pojma „cjeloživotno učenje“ može činiti očitim, pa postoji tendencija da ga se površno definira kao učenje koje traje cijeli život, no takva „cirkularna definicija o značenju pojma cjeloživotnog učenja suštinski ne govori ništa“, jer dovodi do toga da taj pojam različitim ljudima poprima različita značenja (Lukenda, 2017: 131). U ovom radu razmotrit će se dva shvaćanja ovog koncepta: cjeloživotno učenje kao ideja učenja kroz cijeli život, te cjeloživotno učenje kao humanistički obrazovno-politički konstrukt.

Zamisao da se uči „dok si živ stara je gotovo kao i ljudska vrsta, no cjeloživotno učenje kao obrazovno-politički koncept nastao je relativno nedavno, šezdesetih godina dvadesetog stoljeća“, u obrazovnim politikama UNESCO-a, OECD-a i Vijeća Europe (Lukenda, 2017: 131). Razvoj koncepta obrazovanja odraslih utjecao je na pojavu koncepta cjeloživotnog obrazovanja (Jarvis prema Pastuović, 2008), kasnije je pojam cjeloživotnog obrazovanja službeno zamijenjen terminom cjeloživotnog učenja. U nastavku slijedi opis dvaju shvaćanja koncepta cjeloživotnog učenja.

1.1. Cjeloživotno učenje kao ideja

Ideja da čovjek uči otkad je živ i da uči sve dok živi, ukorijenjena je duboko u čovjekovom umu od početka povijesti ljudskog roda. Tome svjedoče i mnogi autoriteti u području cjeloživotnog učenja, slažući se oko toga da „pojava te ideje seže daleko u prošlost do Kine, Indije i Stare Grčke, da je ugrađena u svete knjige poput Starog zavjeta, Kurana, Talmuda i mnogih drugih, da se o njoj pisalo u Srednjem vijeku te da je bila raširena u doba prosvjetiteljstva i u vremenu nastanka moderne“ (Suchodolski, 1976; Kallen, 1996; Lengrand 1989; Rizvi, 2007 prema Lukenda, 2017: 133).

Već u Antičkoj Grčkoj vidljivo je da je obrazovanje shvaćeno kao cjeloživotni proces te da je služilo dvjema ciljevima: osobnom moralnom razvitku pojedinca i pripremi za neku karijeru ili praktičan rad. Pripremanje za neko zanimanje bio je temeljni princip obrazovanja kako za puk tako i za plemstvo, dok je razvitak moralnih osobina bilo nešto ka čemu su uglavnom težili samo plemići. Oni koji nisu morali tjeskobno brinuti o svojoj egzistenciji, a bili su uključeni u neki proces učenja (čitanje, pisanje, vježbanje glazbenih ili fizičkih vještina), nisu to činili samo radi egzistencije ili radi toga da postanu u nečem eksperti, već radi samog tog obrazovno-odgojnog procesa obrazovanja, odnosno mijenjanja i rasta. Slobodno vrijeme su Grci koristili za obrazovanje, samounaprjeđenje i moralni razvitak, što ne čudi jer su upravo njihovi filozofi Platon i Aristotel među prvima razvili ideju da se učenje i sistematični razvitak osobnosti mora nastaviti i nakon završenog formalnog procesa obrazovanja, te da je obrazovanje (gr. paideia) među najizvršnijim darovima kojima je čovjek obdaren, nešto čemu treba težiti „dokle god se živi, svim svojim snagama“ (Vidmar, 2014 :93).

Vodeći se prema filozofiji pragmatizma, Stari Rim je također veliku pozornost obraćao pripremi za život, odnosno za neko zanimanje, a stavljao je to ispred osobnog razvitka (Marrou, 1965 i Reble, 2004 prema Vidmar, 2014). Već je u to doba naglašena važnost neformalnog obrazovanja, jer se smatralo da je slobodno vrijeme jednako tako važno za izgradnju mladića kao i sati provedeni u školi u pratnji pedagoga (Quintilianus, 1922 prema Vidmar).

U Srednjem vijeku cjeloživotno učenje je također bilo prisutno kao ideja, a najčešće su u prednostima učenja nakon završenog formalnog obrazovanja uživali viši staleži (kler i vojska), dok je narod uglavnom primao nižu naobrazbu. Za narod se cjeloživotno obrazovanje odvijalo na takav način da je bilo limitirano na dva osnovna cilja: praktičnu pripremu za život (za što su se trebali pobrinuti roditelji ili tutori) i moralni razvitak pojedinaca (za koju su bili

zaduženi svećenici). Kler je s druge strane mogao uživati prednosti većeg stupnja obrazovanja, kroz oblike učenja koje bismo mogli svrstati u sve kategorije obrazovanja za odrasle (formalno, neformalno i informalno). Iako su učili prvenstveno za potrebe svoga poziva, imali su pristup i općem, generičnom obrazovanju, te su nakon završetka studija nastavljali su zadovoljavati čežnju i potragu za znanjem. Vojnici su nakon završavanja svoje obuke cijeli život, sve do duboko u starost, trebali osvježavati poznavanje tih vještina. (Vidmar, 2014).

Reformacija je dovela do slobodnijeg širenja znanja i učenja izvan formalnih okvira, koje bi bilo namijenjeno ne samo imućnijim i utjecajnim slojevima, već i za narodne mase. Gutenbergov izum stroja za tiskanje knjiga sredinom 15. stoljeća, Lutherov prijevod Biblije na narodni jezik i propovijedanje reformatora dali su veliki doprinos obrazovanju odraslih. Reformacija je bila pokret duboko ukorijenjen na Bibliji pa su njezini pristaše širili ideju da bi svatko trebao posjedovati primjerak te knjige i moći ju čitati i razumjeti na svom jeziku, pa su u vlastite ruke uzimali djelo opismenjavanja kako mladih tako i odraslih. White (2016) opisuje te događaje ovako:

“Lutherovi spisi bili su podjednako prihvaćeni u gradu kao i na selu. Ono što su Luther i njegovi prijatelji sastavili, drugi su širili. Ove spise proučavali su s velikim zanimanjem bogati i siromašni, učeni i neuki. Noću su ih učitelji seoskih škola čitali naglas malim skupinama koje su se okupljale oko ognjišta. Lutherovo propovijedanje kojim je iznosio jasne istine Božje riječi, a zatim i sama Riječ stavljena u ruke običnog naroda, probudili su njegove uspavane snage i ne samo očistili i oplemenili duhovnu narav već pružili umu novu snagu i živost” (White, 2016: 152-153).

U svom neumornom radu prosvjetljavanja naroda, vodili su se stihovima iz Biblije: “Objava riječi tvojih prosvjetljuje, bezazlene urazumljuje” (Psalam 119:130). Na scenu su nastupili i oduševljeni obrazovani pojedinci kojima je smetalo tadašnje zanemarivanje učenja jezika i njegovanja književnosti, jer su i sami bili revni u studiranju te su marljivo proučavali Pismo i čeznuli za tim da se upoznaju s remek-djelima starine, pa su posredstvom djela kojeg su obavljali reformatori “stekli takvo znanje da se dugo vremena nitko nije mogao mjeriti s njima” (White, 2016: 152-153).

Protestanti su ljude učili kritičkom razmišljanju i preispitivanju naučenog kroz Sveto Pismo te su općenito poticali vjernike na cjeloživotno učenje u skladu s biblijskim načelima. Tom je učenju cilj bio kršćansko usavršavanje, odnosno “promjena srca i uma” (White, 2016) i priprema za koristan ovozemaljski život i za vječni život, o čemu se govori u Bibliji, u Mudrim Izrekama: “*Srce razboritog traži znanje; “mudar će slušati i umnožiti znanje, čovjek od razuma će posegnuti za mudrim savjetima “; “uputi mudroga, i bit će još mudriji; pouči pravednoga, i on će postati učeniji“¹. Potvrdu da je Reformacija ostavila veliki utisak na obrazovanje odraslih vidimo također na primjeru Finske, koja se u 16. stoljeću također priključila luteranskoj reformaciji, i prihvatila njezinu ideju o važnosti umijeća čitanja kako bi svi mogli čitati i samostalno proučavati Sveto Pismo. Ovakvi uvjeti stvorili su „temelje za razvoj obrazovanja odraslih do kojeg dolazi u 19. stoljeću, kako u Finskoj, jednako tako i u Hrvatskoj“ (Ilić, 2017: 61).*

1.2. Razvoj koncepta cjeloživotnog učenja u obrazovno-politički konstrukt

Danas se na obrazovanje odraslih gleda kroz prizmu cjeloživotnog učenja, pa je važno razumjeti kako je nastao koncept cjeloživotnog učenja kao obrazovno-politički konstrukt, i što sve ono podrazumijeva. Doba prosvjetiteljstva dovelo je do pojačanog osvješćivanja oko potrebe obrazovanja odraslih, no ciljevi učenja i obrazovanja nisu više bili isti, već su se mijenjali zbog procesa sekularizacije, koji je „vođen razvojem znanosti, novim znanjima nastojao zamijeniti dotadašnja vjerovanja, a kao jedan od načina provedbe takvoga pokreta pojavila se ideja obrazovanja odraslih“, koja se ponovno vratila na scenu u dvadesetom stoljeću, no tada „kao odgovor na demografski problem starenja stanovništva i u novije vrijeme sve veću nezaposlenost“ (Vekić, 2015: 5). Relevantni autori u ovom području potvrđuju da je ideja o cjeloživotnom učenju nastala iz potreba obrazovanja odraslih, te da su već u 19. stoljeću na njen razvoj utjecali “industrijska revolucija, razvoj civilnog društva u smjeru demokratskog sudjelovanja i samo-upravljanja u Danskoj pod vodstvom Grundtviga, pokreti narodnog obrazovanja te radnički pokreti nastali u Skandinaviji, koji su se kasnije proširili Europom“ (Kidd i Titmus 1989; Suchodolski, 1976; Jarvis, 1983; Kallen, 1996; prema Lukenda, 2017: 133). Sredinom prošloga stoljeća Vijeće Europe, UNESCO, OECD i ostale međunarodne organizacije razvijaju obrazovne politike za odrasle u kojima ključnu ulogu počinje imati koncept cjeloživotnog obrazovanja, koje poprima različite nazive i oblike (permanentno obrazovanje, povratno obrazovanje, itd.). Pred kraj prošloga stoljeća, događa se promjena

¹ Varaždinska Biblija, Mudre Izreke 15:14, 1:5, 9:9

paradigme kojom se naglasak premješta s obrazovanja na učenje, što znači da se „odgovornost prebacuje s države na pojedinca“, i u takvim se uvjetima cjeloživotno učenje prihvaća kao obrazovno-politički konstrukt koji „obuhvaća sve aktivnosti učenja tijekom života u svim njegovim oblicima“ (Vekić, 2015: 6).

Iako je ideja o učenju koje traje cijeli život postojala oduvijek, određeni autori danas tumače ovo uvođenje koncepta cjeloživotnog učenja u obrazovne politike kao prirodnu posljedicu tadašnjih potreba za usustavljanjem i organiziranjem obrazovanja odraslih.). Lukenda (2017) tvrdi da su se mnogi relevantni autori složili oko toga da se „svijest o potrebi pružanja organizirane prekvalifikacije radnika te o potrebi izrade nacionalnih i međunarodnih politika cjeloživotnog učenja javila tek u periodu neposredno nakon Drugog svjetskog rata“, i da se najviše očitovala kroz UNESCO-ve međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih (Lukenda, 2017:133). U jednom od najvažnijih dokumenata UNESCO-a o cjeloživotnom učenju, izvješće 'Learning to be' (UNESCO, 1972), nailazimo na shvaćanje da je čovjek oduvijek učio i obrazovao se, svjesno ili ne, kroz svoje okruženje i iskustva, no da „sve do suvremenog doba nisu postojale strukture unutar kojih bi ta prirodna dinamika mogla naći potporu kako bi nadišla slučajnost i postala namjerni projekt“ (UNESCO, 1972, prema Lukenda, 2017: 134). Cropley (1979) je komentirajući novonastale obrazovne politike tvrdio da je „novost bila u tome što se na sustavan i koncentriran način željelo stvoriti uvjete za jačanje i davanje podrške cjeloživotnom učenju“, a Wain (1987) se također priklonio ovakvom shvaćanju doživljavajući tu reorganizaciju obrazovanja u smjeru cjeloživotnog obrazovanja kao pokret, i to je ono što je on smatrao novim, „a ne samu ideju da se na obrazovanje treba gledati kao na cjeloživotni pothvat. Ideje ostaju samo ideje dok god ih se ne pretvori u modele koji će poslužiti kao temelj kreiranja politike“ (Cropley, 1979 i Wain, 1987, prema Lukenda, 2017: 133-134). Wain (2001) je godinama kasnije komentirao da se promjena paradigme očitovala u tome što je društvo učenja zamijenilo školovanje, sveživotno (lifewide) učenje se nadodalo na cjeloživotno (lifelong), a kuća, obitelj, radno mjesto i susjedstvo postaju nova mjesta učenja uz obrazovne ustanove (Wain, 2001, prema Popović, 2014: 23-24).

Termin 'cjeloživotno obrazovanje' počeo se dakle koristiti na međunarodnoj razini uslijed UNESCO-vih konferencija o obrazovanju odraslih koje su se održavale sredinom dvadesetog stoljeća. Službeno je prihvaćen 1996. godine (pod nazivom cjeloživotno „učenje“), nakon sastanka dvadesetpetero europskih ministara obrazovanja u Parizu, koji je označio promjenu paradigme „od obrazovanja k učenju“ (Pastuović, 2008). Pojmovi cjeloživotno učenje i cjeloživotno obrazovanje nisu istoznačnice, već imaju različita određenja:

„obrazovanje obuhvaća samo organizirano učenje, a učenje je širi koncept koji uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja te se može odvijati cijeli život“ (Šušnjara i Kafedžić, 2011: 300). UNESCO-vi teoretičari cjeloživotnog učenja poput Davea, Cropleya, Gelpia, Lengrand, Suchodolskog i Husena su kontinuirano radili na razvijanju i primjenjivanju ovog koncepta i modela obrazovanja, da bi ono postalo ono što je danas (Lukenda, 2017). Dave (1976) dakle nudi jednu od najsveobuhvatnijih humanističkih definicija cjeloživotnog učenja, proizašlih iz shvaćanja tog pojma kao obrazovno-političkog konstrukta:

„Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu; pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljlivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja“ (Dave, 1976, str. 35-36 prema Pastuović, 2008).

Na drugom mjestu, Dave (1973) definira cjeloživotno učenje i kao:

„Organizirajuće načelo cjelokupnog obrazovanja koje obuhvaća sve faze obrazovanja i ono što dolazi nakon njih; može biti planirano i neplanirano; odvija se u obitelji, zajednici, obrazovnim institucijama poput škola, sveučilišta i centara za izobrazbu kao i drugim obrazovnim institucijama u društvu; ono je protiv elitističkog oblika obrazovanja, a za demokratizaciju obrazovanja; obilježja su mu fleksibilnost i raznovrsnost sadržaja, načina i tehnika učenja te vremena učenja kao i dinamički pristup obrazovanju; ima adaptivnu, inovativnu i korektivnu funkciju; konačni mu je cilj poboljšati i očuvati kvalitetu života; tri glavna preduvjeta cjeloživotnog obrazovanja su obrazovne šanse, motivacija i sposobnost za obrazovanje“ (Dave, 1973., prema Lukenda, 2017, str. 132).

Cjeloživotno učenje bi se moglo opisati i kao „fleksibilni sustav oblika učenja koji omogućuje cjeloživotno stjecanje i razvijanje kompetencija koje su ljudima potrebne za život u odrasloj dobi“ i koji obuhvaća „sve vrste učenja tijekom odrasle dobi s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca“ (Pastuović, 2008; Memorandum Europske komisije, 2000. prema Vizek

Vidović, Vlahović Štetić, 2007, str. 284). Također, u OECD-ovom izvješću „Cjeloživotno učenje za sve“ iz 1996. stoji da „iako značenje cjeloživotnog učenja ovisi o političkom i filozofskom opredjeljenju, većina suvremenih interpretacija sadrži sljedeće elemente:

- čvrsto uvjerenje u intrinzične nasuprot instrumentalne vrijednosti obrazovanja i učenja;
- zajednička želja za univerzalnim pristupom obrazovnim prilikama bez obzira na dob, spol, te je li osoba zaposlena ili ne;
- priznanje važnosti neformalnog učenja u različitim okruženjima a ne samo u obrazovnim institucijama;
- opće slaganje da se cjeloživotno učenje razlikuje od konvencionalnih pristupa po raznolikosti sredstava i metoda poučavanja i učenja;
- postojanje osobina koje omogućuju kasnije učenje poput motivacije, sposobnosti uključenja u samo-upravljano i nezavisno učenje“ (Lukenda, 2017: 132-133)

U ovim definicijama jedan od zajedničkih elemenata koji vidljivo karakterizira cjeloživotno učenje jest fleksibilnost, kako mjesta, tako i načina i oblika učenja, no i načina implementacije tog učenja na radnome mjestu.

Ulaženjem u 21. stoljeće cjeloživotno učenje počinje se intenzivnije implementirati diljem država članica Europske Unije i OECD-a kroz razne strategije, odluke i zakone, a s implementacijom javljaju se i kritike. Neki autori prozivaju ovakve obrazovne politike „pukim neoliberalnim konceptom kojim se smisao obrazovanja podređuje tržišnim interesima, povećava socijalno raslojavanje i društvena isključenost svjetskog stanovništva te raste društvena kontrola i prisila“ (Lukenda, 2017: 135). Ono što se zamjera obrazovno-političkom konceptu cjeloživotnog učenja jest činjenica da se stavlja preveliki naglasak na čovjeka kao dio ljudskog kapitala koji čini osnovu gospodarskog razvitka. Analizirajući korporativni kapitalizam, Sennett (1998) tvrdi da je karakteristika fleksibilnosti (koja prožima gotovo sve obrazovne trendove vezane uz cjeloživotno obrazovanje) da je ona i okidač „korozijske karaktera, jer transformira značenje rada“, jer si „sve manje ljudi može zamisliti karijeru koja traje cijeli život“ (Crowther, 2004: 125-126). Neki kritičari cjeloživotnog učenja tvrde da ono „predstavlja kapitalističko rješenje 'investiranja u ljude' – u njihov ljudski, kulturološki i socijalni kapital – kao ključ budućeg zapošljavanja, ekonomskog rasta, mobilnosti i kohezije“, da se nudi kao „univerzalni alat primjenjiv u svim okolnostima i problemima“ (Thompson, 2000: 134, prema Crowther, 2004). Nesigurnost i neizvjesnost koja se stvara s fleksibilnošću u zapošljavanju nazivaju posljedicom 'fleksploatacije radnika' (Bourdieu, 1998, prema Crowther, 2004: 126).

Ovi autori na cjeloživotno učenje gledaju kao na neoliberalno sredstvo kojim se pod krinkom „osnaživanja“ zapravo nudi povećavanje količine rada, pod geslom „zapošljivosti“ smanjuje obaveze isplaćivanja punih plaća, a povećava razdoblja nezaposlenosti, te motom „fleksibilnosti“ prikriva strategije smanjivanja troškova koje uvećavaju nesigurnost u zapošljavanju (Coffield 2002, prema Crowther, 2004: 127). Crowther ističe kako je problem koncepta cjeloživotnog učenja njegova „skrivena agenda stvaranja građana koji se lako daju oblikovati, koji će biti odsutni i disciplinirani“ (Crowther, 2004: 127). K tome, problem je što se prelazak s cjeloživotnog obrazovanja na cjeloživotno učenje želi prikazati kao prirodni nastavak iste linije razmišljanja, jer se tim naglašavanjem obrazovne komponente koncepta cjeloživotnog učenja nastoji prikriti njezin snažni politički aspekt (Griffin, 1999 i Martin, 2003, prema Crowther, 2004). Naime, Europska unija počela se zanimati za cjeloživotno učenje zbog stremljenja ka ekonomskoj kompetitivnosti na svjetskom tržištu pa se zbog toga javila i potreba za fleksibilnom i prilagodljivom radnom snagom, pa da bi se ta potreba zadovoljila, pojedincima se nudi primamljiva opcija učenja izvan formalnog sustava školovanja, ali ona zapravo samo prebacuje teret odgovornosti za učenje s države na pojedinca (Crowther, 2004). Martin (2001) smatra da bi cjeloživotno učenje trebalo poticati „učenje da bi živjelo, a ne učenje da bi se preživjelo“ (Martin, 2001, prema Crowther, 2004: 134).

1.3. Svrha obrazovanja i učenja odraslih

U ovom diplomskom radu pokušava se odgovoriti na pitanje kako koristiti didaktičke modele i nastavne strategije u nastavi da bi odrasli pojedinci postigli cjeloviti i skladni razvoj svih njihovih sposobnosti te pripremili se za korisnu ulogu u društvu tijekom cijelog razdoblja njihova postojanja. Iz samog ovog istraživačkog pitanja vidljivo je da određene nastavne strategije i didaktički modeli samo pokazuju put i korake koji vode do postizanja određenog cilja. A ukoliko didaktičke modele i nastavne strategije promatramo kao sredstvo za postizanje cilja, potrebno je definirati koji jest stvarni cilj obrazovanja i učenja odraslih. Naime, „ciljevi do kojih ne vode nikakvi putevi podjednako su besmisleni“ kao i uporaba nekih didaktičkih rješenja za koje ne znamo što se s njima zapravo želi; „budući da su ciljevi obrazovanja različiti i metode moraju biti različite, jer svatko uči na individualan način“ (Terhart, 2001, prema Lukić, 2014: 19-20).

Prema Petričević (2012), temeljni cilj obrazovanja odraslih osoba jest pružanje mogućnosti svim učenicima, neovisno o spolu i o dobi, da uz jednake uvjete i u skladu s njihovim „sposobnostima, potrebama i zahtjevima tržišta rada, steknu znanja i razviju vještine

i navike koje će zaposlenima omogućiti da zadrže svoje zaposlenje, a nezaposlene učiniti kompetentnima za zapošljavanje i samozapošljavanje“. Također, autor ističe kao cilj obrazovanja to da svi budu u mogućnosti uključiti se u neki oblik cjeloživotnog učenja, samoučenja, timskog rada i rješavanja problemskih situacija (Petričević, 2012: 127). U hrvatskom *Zakonu o obrazovanju odraslih* vidimo da je obrazovanje odraslih namijenjeno: “ostvarivanju prava na slobodan razvoj osobnosti; osposobljavanju za zapošljivost: stjecanju kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikaciji, stjecanju i produbljivanju stručnih znanja, vještina i sposobnosti; osposobljavanju za aktivno građanstvo” (*Zakon o obrazovanju odraslih, 2007*). Svaki pojedinac ima urođenu potrebu za razvitkom svojih sposobnosti, vještina i karaktera, i za zadovoljavanjem vlastitih potreba u privatnom životu. Živimo u “društvu koje uči”, koje napreduje i mijenja se velikom brzinom te postavlja pred andragoge sve veće izazove u domeni osposobljavanja odraslih za tržište rada. Iz cjeloživotne, ekonomske i socijalne perspektive, možemo reći da odrasli uče i sa ciljem da se uklope u društvo i tržište rada. Kulić (2001) spominju četiri uloge obrazovanja odraslih: kompenzacijska, stručna, kulturna i politička. Kompenzacijska funkcija odnosi se na nadoknađivanje obrazovnih propusta iz mladosti, stručna na potrebu odraslih da usavrše profesionalne kompetencije radi unapređenja u poslovnom životu, kulturna na čežnju da razumiju svijet oko sebe i njegovo kulturno naslijeđe radi obogaćivanja vlastitog života te politička funkcija s ciljem sudjelovanja u javnom životu i donošenju odluka (Kulić, 2001, prema Šušnjara i Kafedžić, 2011).

Ciljevi obrazovanja služe za to da obrazovnom procesu daju određeni smjer i imaju i motivacijsku funkciju za pojedinca. Postavlja se pitanje, tko postavlja ciljeve obrazovanja? S obzirom da obrazovanje služi pojedincu i društvenoj zajednici, a pojedinci i zajednica oblikuju obrazovanje, slijedi da bi društvo trebalo postavljati ciljeve obrazovanja. Postoji nekolicina načina putem kojih bi se ti ciljevi mogli odrediti: “historičkom analizom društvenih institucija; sociološkom analizom sadašnjeg života; komparativnom analizom djece i odraslih i uočavanjem teškoća s kojima se djeca susreću da bi onda one ispravile obrazovanjem; analizom raznih zanimanja za koje se pojedinci osposobljavaju; ili psihološkim istraživanjima o čovjekovoj prirodi” (Snorrason, 2005: 178-179). Bez obzira na načine određivanja tih ciljeva, ovakva bi analiza pokazala ono što pojedinci i društvo žele, ali ne nužno i ono što bi bilo najbolje. Sociologija i povijest su discipline koje mogu opisati stanje društva, ali nemogu uvijek i propisati rješenje za probleme na koje nailaze. Države, društva i pojedinci različito gledaju na to što bi trebao biti cilj obrazovanja, a donošenje tih odluka nerijetko se odvija pod utjecajem filozofa, diktatora, globalnih agendi, karizmatičnih vođa, narodnih heroja ili osobnih interesa i

uvjerenja (Snorrason, 2005). Promatrajući ove izazove društva, kršćanstvo odgovara na potrebu za definiranjem svrhe obrazovanja tako što Stvoritelja promatra kao izvora svih obrazovnih ciljeva i nastojanja. Iz ove perspektive, cilj obrazovanja jest reflektiranje Božjeg karaktera ljubavi i pravednosti te fizičko, moralno, psihičko i duhovno usavršavanje kroz cijelo razdoblje ljudskog postojanja. White (2017) to određuje ovako:

“Naše su predodžbe o odgoju i obrazovanju preuske i skućene. Trebamo imati širi pogled i postaviti viši cilj. Pravi je odgoj više od svladavanja određenog nastavnog programa, više od pripremanja za sadašnji život. On se bavi cijelim čovjekovim bićem i odnosi se na cijelo razdoblje njegovog postojanja. Odgoj znači skladno razvijanje tjelesnih, duševnih i duhovnih snaga. On priprema učenika za radosnu službu u ovome svijetu i za uzvišeniju i radosniju službu u svijetu koji će doći” (White, 2017: 11).

White zapravo, kao i drugi kršćanski autori prije nje, izjednačuje djelo otkupljenja čovječanstva s djelom odgoja i obrazovanja, jer smatra da bez obrazovanja uma nema ni promjene srca, a bez promjene pojedinca nema ni promjene društva, što odgovara shvaćanju da se ciljevi obrazovanja odraslih dijele na one usmjerene na razvoj osobe te na ciljeve usmjerene na razvoj društva u cjelini (Pastuović, 2016, prema Lukić, 2014: 7). Bez obrazovanja društvo se ne može niti u kojem smislu razvijati (Vrban, 2014, prema Lukić, 2014), a “svrha društvenog razvoja u suvremenim društvima je unaprjeđenje kvalitete života”, odnosno “zadovoljavanje svih univerzalnih potreba uključujući i čovjekove egzistencijalne, socijalne i samoostvarujuće potrebe kojima čovjek zadovoljava motiv za osobnim razvojem i rastom” (Lukić, 2014: 7).

1.4. Definiranje obrazovanja odraslih

Značenje pojma obrazovanja odraslih razlikuje se od zemlje do zemlje, pa tako primjerice u Engleskoj ono podrazumijeva samo „liberalno obrazovanje“ odraslih, u nekim se zemljama taj pojam odnosi na opismenjavanje odraslih, drugdje se pak tim pojmom obuhvaćaju svi oblici i sadržaji obrazovanja odraslih, dok se u nekim zemljama kao što je Francuska taj pojam uopće ne koristi, već ga zamjenjuju koncepti poput: „kontinuirano osposobljavanje“, „socio-kulturna animacija“ ili „narodno obrazovanje“ (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016). Na generalnoj konferenciji UNESCO-a 1976. godine na međunarodnim i nacionalnim razinama prihvaćena je sljedeća definicija:

Pojam 'obrazovanje odraslih' označava korpus organiziranih obrazovno-odgojnih procesa svih sadržaja, razina i metoda – formalnih ili drugih – bez obzira na to da li osoba koja se smatra odraslom u društvu

kojem pripada, nastavlja ili zamjenjuje naukovanje ili inicijalno obrazovanje u školama i fakultetima, razvija svoje sposobnosti, obogaćuje svoje znanje, poboljšava svoje tehničke ili stručne kvalifikacije ili ih preusmjerava te time mijenja svoje stavove ili ponašanje i u perspektivi potpunog osobnog razvitka i u perspektivi sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju“ (UNESCO, 1977 prema Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016, str. 18).

Autori prepoznaju da ovakva definicija obrazovanja odraslih „u sebi sadrži ciljeve obrazovanja odraslih (doprinos različitim razvojima), sadržaje (strukovni i nestrukovni), oblike (formalni, neformalni, informalni, samousmjereni učenje), stupnjeve (sve razine obrazovanja) te odgojnu dimenziju obrazovanja odraslih (promjena stavova)“ (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016, str. 19). Obrazovanje odraslih možemo shvaćati i kao "znanstveno utemeljenu, doživotnu, organiziranu i fleksibilnu obrazovno-odgojnu djelatnost“, usmjerenu na „zadovoljavanje osobnih obrazovnih potreba odraslih osoba, kao i obrazovnih potreba poduzeća, lokalne zajednice, vjerskih zajednica, političkih stranaka, sindikata i drugih čimbenika" (Petričević, 2011: 21, prema Lukić, 2014: 8). Prema *Zakonu o obrazovanju odraslih* (2007), koncept obrazovanja odraslih obuhvaća „cjelinu procesa učenja odraslih namijenjenih: ostvarivanju prava na slobodan razvoj osobnosti; osposobljavanju za zapošljivost, odnosno stjecanju kvalifikacija za prvo zanimanje; prekvalifikaciji; stjecanju i produbljivanju stručnih znanja, vještina i sposobnosti; te osposobljavanju za aktivno građanstvo“ (Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine, 2007). Iz ovih triju definicija – proizašlih iz perspektive cjeloživotnog učenja kao obrazovno-političkog konstrukta – moguće je iščitati da je cilj obrazovanja odraslih danas osobni razvitak te aktivno sudjelovanje građana u unapređenju društva.

Ciljevi obrazovanja ovise o vrijednostima određenog društva, a unutar društva znanja izdvajaju se tri skupine ciljeva: humanistički, ekonomski i socijalni (Lukić, 2014). Među osnovnim ciljevima obrazovanja odraslih osoba također jest omogućiti svim pojedincima „da pod jednakim uvjetima, ovisno o sposobnostima i osobnim potrebama, te potrebama tržišta rada, stječu znanja i razvijaju vještine i navike koje će zaposlene činiti kompetentnima za zadržavanje zaposlenja, a nezaposlene činiti kompetentnima za zapošljavanje i samozapošljavanje“ (Petričević, 2012 prema Lukić, 2014: 9). Ove je ciljeve moguće ostvariti ako se obrazovanje odraslih rukovodi sljedećim načelima:

- cjeloživotnog učenja;
- racionalnog korištenja obrazovnih mogućnosti;

- teritorijalne blizine i dostupnosti obrazovanja svima pod jednakim uvjetima, u skladu s njihovim sposobnostima;
- slobode i autonomije pri izboru načina, sadržaja, oblika, sredstava i metoda;
- uvažavanja različitosti i uključivanja;
- stručne i moralne odgovornosti andragoških djelatnika;
- jamstva kvalitete obrazovne ponude;
- poštovanja osobnosti i dostojanstva svakoga sudionika (Zakon o obrazovanju odraslih, *Narodne novine*, 2007).

1.5. Zakonodavni i strateški okviri obrazovanja odraslih

Kao što smo vidjeli iz pregleda razvoja cjeloživotnog učenja, sredinom dvadesetog stoljeća obrazovne ustanove su se ozbiljnije počele okretati potrebama odraslih učenika, uslijed naglašavanja i širenja ideja poput „cjeloživotnog učenja“, „društva koje uči“, „društva znanja“, „umreženog društva“, „učeće organizacije“ i „učećega grada“ koje su dale „novi naglasak na važnost znanja i učenja kroz život“, a koje su se odrazile i na obrazovanje odraslih (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016: 6). Utjecaj europskih obrazovnih trendova značajnije se odrazio i na našim prostorima otkako je Hrvatska postala dijelom Europske unije. Europska obrazovna politika je na indirektno načine „tijekom posljednjeg desetljeća kroz mnogobrojne preporuke, priopćenja, odluke, strategije, akcijske planove i druge dokumente naglasila snagu i važnost obrazovanja odraslih, kao ključnog instrumenta za uspješno suočavanje s učestalim i brzim promjenama na lokalnoj, nacionalnoj, regionalnoj i globalnoj razini“ (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016: 8). Također, međunarodne organizacije su svojim konferencijama, publikacijama, izvješćima i dokumentima značajno utjecale na oblikovanje nacionalnih obrazovnih politika, te još uvijek usmjeravaju pravac u kojem se one kreću. Primjerice, UNESCO-ove međunarodne konferencije na temu obrazovanja odraslih (Helsingør, 1949., Montreal 1960., Tokio 1972., Pariz 1985., Hamburg 1997., Belém 2009.), kao jedne od temeljnih aktivnosti UNESCO-a od njegovih početaka, pridonijele su tome da se koncept cjeloživotnog obrazovanja (odnosno učenja) operacionaliziran 1960-ih, implementira u zemljama diljem svijeta (Žiljak, 2010). Već se na „Trećoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih u Tokiju (1972) ističe potreba i važnost stvaranja funkcionalnog sustava cjeloživotnoga obrazovanja“, a ono se provlači kroz sve sljedeće konferencije, posebno u „Okviru za djelovanje iz Beléma (2009), isticanjem da

cjeloživotno učenje ima kritičnu ulogu za odgovor na globalne probleme“ (Puljiz, Šutalo, Živčić, 2010: 153).“

Tablica 1 Ključne teme na UNESCO-vim Međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih (Puljiz, Šutalo i Živčić, 2010)

Mjesto i godina održavanja	Naziv konferencije	Ključne teme, poruke
Helsingør, Danska, 1949.	Obrazovanje odraslih	<ul style="list-style-type: none"> - ukloniti suprotnosti između tzv. masa i tzv. elita - poticati duh demokracije i tolerancije - obnoviti duh zajedništva u ljudima koji „žive u doba specijalizacije i izolacije“ - potaknuti osjećaj pripadnosti „svjetskoj zajednici“
Montreal, Kanada, 1960.	Obrazovanje odraslih u mijenjajućem svijetu	<ul style="list-style-type: none"> - humanizam i tehnologija u obrazovanju odraslih - obrazovanje mora biti realistično, znanstveno i povezano sa životom - obrazovanje odraslih integralni je dio obrazovnog sustava - olakšice za obrazovanje odraslih
Tokio, Japan, 1972.	Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja	<ul style="list-style-type: none"> - definicija pojma funkcionalna pismenost - partnerski odnos učitelj – učenik na suradnji - status obrazovanja odraslih izjednačiti sa statusom formalnog obrazovanja - snaga obrazovanja odraslih je u raznolikosti - omogućiti funkcionalni sustav cjeloživotnog obrazovanja - andragozi trebaju odlučivati o obrazovnoj politici

		<ul style="list-style-type: none"> - proširiti ulogu sveučilišta u obrazovanju odraslih
Pariz, Francuska, 1985.	Razvoj obrazovanja odraslih, aspekti i trendovi	<ul style="list-style-type: none"> - ulogu obrazovanja odraslih definirati u kontekstu potreba pojedinca i društva - aktivnosti obrazovanja odraslih približiti dnevnom, konkretnim potrebama ljudi - mobilizirati ljudske potencijale i podizati kvalifikacije - programi obrazovanja odraslih uključuju, osim teorijskih znanja, sadržaje praktičnih programa - andragozi moraju biti osposobljeni da bi se prilagodili potrebama različitih skupina odraslih
Hamburg, Njemačka, 1997.	Obrazovanje odraslih: ključ za 21. stoljeće	<ul style="list-style-type: none"> - važno je obrazovanje odraslih za aktivno sudjelovanje u državi i društvu - pismenost je temeljno ljudsko pravo - poboljšati kvalitetu obrazovanja odraslih i povezati ga s gospodarstvom i novim tehnologijama - obrazovanje odraslih povezano je sa zdravljem, zaštitom okoliša i kulturom
Belém, Brazil, 2009.	Završni dokument: Okvir za djelovanje iz Beléma: Korištenje moći i potencijala učenja i obrazovanja odraslih za održivu budućnost	<ul style="list-style-type: none"> - pismenost je najznačajniji temelj za izgradnju sveobuhvatnog inkluzivnog i integriranog cjeloživotnog učenja za mlade i odrasle - pismenost je osnova koja omogućuje odraslima uključivanje u učenje na svim razinama - cjeloživotno učenje ključ je odgovora na globalne probleme i izazove u obrazovanju; ono je konceptualni okvir i organizacijsko načelo svih oblika obrazovanj

	<ul style="list-style-type: none"> - obrazovanje odraslih značajna je komponenta procesa cjeloživotnog učenja (formalnog, neformalnog i informalnog) - promicanje kulture kvalitete u učenju odraslih
--	---

Uz spomenuti dokument iz *Beléma* (2009), postoji cijeli niz značajnijih međunarodnih dokumenata i izvješća koji su utjecali na shvaćanje i oblikovanje obrazovanja odraslih na globalnoj razini, a ovo su samo neki od tih:

- Faure, E. (1973). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- EU Commission. (1995). *White Paper on Education and Training: teaching and learning towards the learning society*. Brussels: Commission of the European Communities.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Commission of the European Communities (CEC) (2000). *Commission staff working paper: a memorandum on lifelong learning*. Brussels: European Commission.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). (2010). *Belem Framework for Action*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO i Bokova, I. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?*. Paris: UNESCO Publishing.

Popović (2014) smatra djelovanje međunarodnih organizacija „bogatom riznicom saznanja“, jer „predstavljaju u određenoj mjeri institucionaliziranu međunarodnu moć; one su ne klasično zakonskim instrumentarijumom, ali na drugi način ipak formalni nosioci politike obrazovanja odraslih“, te su „sve glasniji i aktivniji kreatori međunarodne politike obrazovanja, tako da postoji praktična potreba za uvidom u njihove koncepte i pristupe – njihov nastanak, razvoj, funkciju i mijenjanje“ (Fejes, 2008, prema Popović, 2014: 22). Međunarodne organizacije se u kreiranju globalne obrazovne politike služe instrumentima poput definiranja standarda, informiranja i diseminacije informacija, koordinacije i monitoringa, financijske podrške, tehničke pomoći te studijama, istraživanjima i rezultatima. Definiranje standarda, primjerice, se odnosi na pokušaje međunarodnih organizacija da na globalnoj razini - na direktan način, „kroz eksplicitne ciljeve i pravila“ ili indirektan, preko skupova, summita, konferencija i konvencija - oblikuju „svjetsku kulturnu agendu, započinjući široku diskusiju o

pojedinin pitanjima, postavljajući time standarde za političke inicijative“ (Popović, 2014: 30). Svi ovi instrumenti se uglavnom ne koriste pojedinačno, već u kombinaciji s drugima, a države koje su primatelji ovakvih 'usluga' u te procese mogu ući „svijesno i nesvijesno, dobrovoljno i prisilno“ (Popović, 2014: 33). Slaughter (2004) opisuje moć međunarodnih organizacija govoreći da se suvremenim političkim svijetom ne upravlja toliko nacionalnim autoritetima koliko preko „globalnih upravljačkih mreža s 'raspršenim' suverenitetom, što ona definira kao osnovu novog svjetskog poretka“ (Slaughter, 2004, prema Popović, 2014: 25-26). Procesi neoliberalizma, globalizacije i europeizacije obrazovnih politika zajedničkim snagama oblikuju sadržaj nacionalnih obrazovnih politika, stoga je za dublje razumijevanje obrazovanja odraslih u Hrvatskoj potrebno poznavati „ulogu međunarodnih organizacija kao što su UNESCO, OECD, Svjetska banka ili Međunarodna organizacija rada; ... glavnina analitičke podloge za obrazovne promjene nastaje u tim organizacijama, ... pa je tako i posljednja razvojna strategija obrazovanja u Hrvatskoj dobila potporu Svjetske banke“. (Bečić, Ciglenečki, Čavar, Čulo, Klapan, Leko, i sur., 2010: 8)

Osim prethodno spomenutim globalnim dokumentima koji doprinose oblikovanju ideje o cjeloživotnom obrazovanju u Hrvatskoj, hrvatski sustav obrazovanja odraslih reguliran je brojnim zakonima, pravilnicima i strateškim dokumentima, a među najvažnijima se ističu:

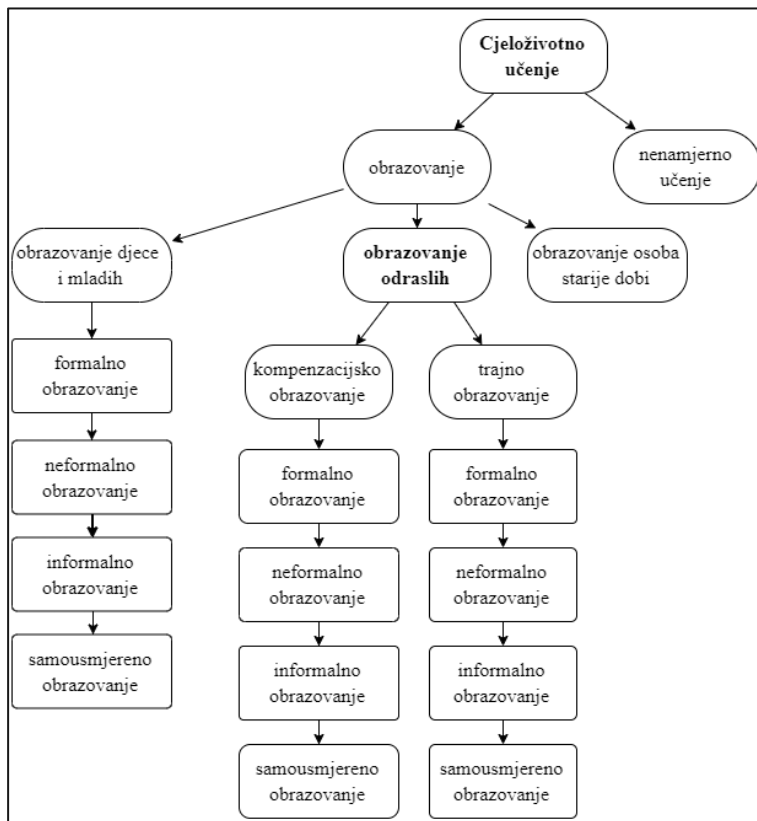
- *Strategija obrazovanja odraslih*, MZOŠ (2004), Zagreb;
- *Akcijski plan za provedbu Strategije obrazovanja odraslih* (2004);
- *Zakon o obrazovanju odraslih*, Narodne novine, 17/07 (2007);
- Četiri Pravilnika koji pobliže uređuju obrazovanje odraslih u praksi (2008);
- *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Narodne novine, 87/08 (2008), 86/09 (2009), 92/10 (2010), 105/10 (2010), 90/11 (2011) i 16/12 (2012);
- *Zakon o strukovnom obrazovanju*, Narodne novine, 30/09 (2009);
- *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u RH* (2008. - 2013.);
- *Zakon o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih*, Narodne novine, 24/10 (2010);
- *Smjernice za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije*, Povjerenstvo Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta u suradnji s Hrvatskom akademijom znanosti i umjetnosti (2012);
- *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, Narodne novine, 22/13 (2013).

U *Strategiji obrazovanja odraslih* (2004) stoji da Hrvatska cjeloživotno učenje postavlja kao temelj svojeg cjelokupnog sustava obrazovanja, sa željom da se:

- izgradi „sustav obrazovanja/učenja odraslih, koji će svima pružiti jednake mogućnosti za uključenost u kvalitetno učenje tijekom čitavoga života, i u kojemu se obrazovna ponuda temelji i proizlazi iz zahtjeva i potreba za učenjem“;
- stvore „zakonske i stručne pretpostavke, kako bi sveobuhvatno obrazovanje odraslih bilo jednako važan, sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske“;
- prilagodi „odgojno-obrazovno planiranje i programiranje, strategije i oblike poučavanja i učenja, kako bi znanja i vještine odgovarali mogućnostima i potrebama pojedinca, zahtjevima rada i posla, te radnom i društvenom okruženju“;
- potakne „korištenje nove informacijske i komunikacijske tehnologije u cjeloživotnom učenju i obrazovanju odraslih, jer to, između ostalog omogućava individualizirani pristup učenju, prikladan odraslima, izbor najpogodnijega vremena za učenje te druge pogodnosti“;
- pospješi „integraciju rada i učenja – zbog OECD ekonomija – jer promjene idu za tim da se obrazovanje i rad zbivaju cijelo vrijeme, umjesto tradicionalne odvojenosti studiranja i cjeloživotnog rada“ (*Strategija obrazovanja odraslih*, 2004: 19-20).

1.6. Vrste i oblici provođenja obrazovanja odraslih u Hrvatskoj

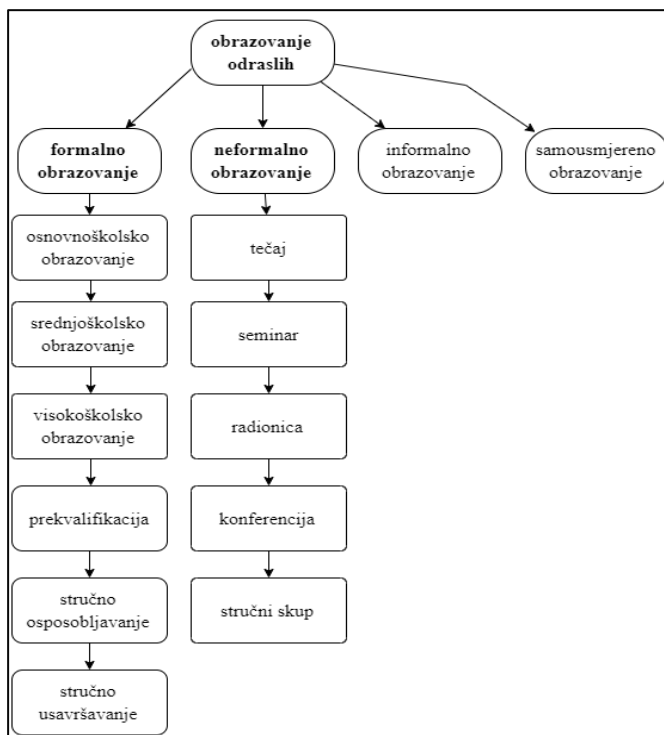
Ako gledamo na obrazovanje odraslih kao na „proces organiziranoga i namjernoga proširivanja znanja i vještina te stjecanja kvalifikacija odraslih osoba“, možemo ga svrstati u isti red s obrazovanjem djece i mladih, jer se može „zasnivati na općeobrazovnim odnosno stručnoobrazovnim sadržajima“ te se i ono ostvaruje kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje i samoobrazovanje (Vekić, 2015: 5), što je vidljivo na idućem dijagramu (Slika 1):



Slika 1 Hijerarhijski prikaz cjeloživotnog učenja u RH (Vekić², 2015: 9)

Nenamjerno učenje predstavlja učenje koje se odvija slučajno, neplanski. Što se tiče obrazovanja odraslih, ono se djeli na kompenzacijsko obrazovanje (kojim se nadoknađuje neki obrazovni zaostatak) i trajno obrazovanje (koje se nastavlja kroz život, nakon završenog obveznog obrazovanja). Oboje se mogu izvoditi u oblicima

formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, ili kroz samousmjereno učenje. Na idućem dijagramu (Slika 2) vidimo prikaz izvedbenih oblika obrazovanja odraslih:



Slika 2 Prikaz izvedbenih oblika obrazovanja odraslih (Vekić³, 2015: 11)

U cjeloživotnom obrazovanju aktivnosti učenja mogu biti svrstane u kategorije formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja te samousmjerenog učenja. Među njima, formalno obrazovanje je najorganiziraniji oblik učenja, koje započinje u dobi od pet do sedam godina i obično traje do dobi od 20 ili 25 godina. Ono podrazumjeva strukturirano učenje

² Preuzeto i prilagođeno

³ Preuzeto i prilagođeno

koje je organizirano od strane neke obrazovne institucije i nakon kojeg se dobiva diploma koja svjedoči o stečenoj kvalifikaciji – koje se uređuju prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Vekić, 2015: 10). Izvodi se u službenim ustanovama poput „škola, sveučilišta i koledža, koje obično čine neprekinutu ljestvicu obrazovnih stupnjeva, a viši stupnjevi obrazovanja mogu se izvoditi i kao obrazovanje uz rad“ (Obrazovanje odraslih, *EACEA Europa*, 2018; Pastuović, 2008; Lazić, 2015). Prema *Zakonu o obrazovanju odraslih* (2007) formalno obrazovanje odraslih „označava djelatnost koja se izvodi u institucionalnim i javno verificiranim oblicima obrazovanja radi stjecanja stručnog znanja, vještina i sposobnosti“. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta mora odobriti nastavne planove i programe za svaki oblik formalnog obrazovanja: osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje, prekvalifikaciju ili stručno osposobljavanje i usavršavanje.

Program **osnovnog obrazovanja** za odrasle uređen je nastavnim planom i programom za osnovno školovanje odraslih. **Srednjoškolsko obrazovanje** odraslih provodi se prema propisanim nastavnim planovima za redovito obrazovanje (kojima se stječe srednja školska sprema, srednja stručna sprema ili niža stručna sprema). Odrasli polaznik programa za srednjoškolsko obrazovanje treba pohađati minimalno 50% od ukupnog broja nastavnih sati prema redovnom programu, neovisno o obliku izvođenja nastave. Pod programom **prekvalifikacije** podrazumijeva se ponovno upisivanje nekog programa, drugačije vrste, na istoj razini obrazovanja. Da bi se stekla tzv. „prekvalifikacija“, potrebno je odslušati minimalno 50% od ukupnog broja nastavnih sati propisanih nastavnim planom za redovito obrazovanje. Klasični programi **stručnog osposobljavanja** - putem kojih se stječe znanje za obavljanje jednostavnijih poslova prvog stupnja prema Nacionalnoj klasifikaciji zanimanja - moraju trajati minimalno 120 nastavnih sati, dok oni koji kroz individualnu nastavu osposobljavaju polaznika za jednu ili manji broj radnih operacija nesmiju biti kraći od 60 nastavnih sati. (Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, *Narodne novine*, 17/07, 2007; Obrazovanje odraslih, *EACEA Europa*, 2018). Programom stručnoga osposobljavanja stječe se kvalifikacija druge razine Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (Vekić, 2015). Programi **usavršavanja** služe polaznicima sa završenom srednjom školom da bi nadopunili stečeno stručno znanje radi zahtjeva tržišta rada. Njihovo trajanje ovisi o vrsti usavršavanja: u slučaju obnove i dopune prethodno stečenog znanja i vještina te stjecanja novog znanja u struci iste razine složenosti, broj nastavnih sati ne bi smio biti manji od 150 nastavnih sati, dok za poslove višeg stupnja složenosti broj sati ne bi smio biti manji od 500 sati, osim za programe obrazovanja za računalstvo. (Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje

odraslih, *Narodne novine*, 17/07, 2007; *Obrazovanje odraslih, EACEA Europa*, 2018). Stručnim usavršavanjem stječe se kvalifikacija na razini 5.1 Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (HKO). Zbog mnogobrojnih obrazovnih programa u ponudi, često se nazivi stručno osposobljavanje i usavršavanje dodjeljuju raznim neformalnim oblicima obrazovanja, no radi se o pogrešci, jer se programima neformalnog obrazovanja (za razliku od formalnih) ne stječe određena kvalifikacije unutar razina HKO-a (Vekić, 2015). Prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike **programi za učenje stranih jezika** dijele se na stupnjeve, koji označavaju stečenu razinu znanja: A1, A2, B1, B2, C1 i C2. Svaki stupanj može još dodatno biti podjeljen na module, a propisano je da trajanje jednog modula ne bi smjelo biti kraće od 70 nastavnih sati (Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, *Narodne novine*, 17/07, 2007; *Obrazovanje odraslih, EACEA Europa*, 2018).

S obzirom da formalno obrazovanje samo po sebi ne može zadovoljiti zahtjeve tržišta rada za obrazovanim odraslim pojedincima, niti ispuniti potrebe svih odraslih osoba u procesu razvoja, kroz vrijeme su se su postepeno osnivali razni obrazovni programi, u drugačijem obliku, koji su nastojali odgovoriti na nove tržišne potrebe i potrebe građana za osobnim razvojem (Vekić, 2015). Pa tako se javlja i neformalno obrazovanje odraslih, koji obuhvaća „organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje odraslih osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj“, a koji ne vode „priznatom certifikatu, odnosno diplomi kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja“ (*Zakon o obrazovanju odraslih*, 2007; Pastuović, 2008). Neformalno obrazovanje je fleksibilnije od formalnog, po tome što se može odvijati kako u školama tako i u neškolskim organizacijama, mogu mu se priključiti osobe različite dobi (od djece do osoba treće životne dobi) te se nakon njega može dobiti potvrda o uspješno završenom obliku neformalnog obrazovanja, međutim njome se ne stječe nikakva kvalifikacija, odnosno ne izdaje se javna potvrda koja bi svjedočila o nekom stečenom stupnju stručne spreme. Neki od neformalnih oblika obrazovanja su: seminar, tečaj, radionica, stručni skup, savjetovanje, simpozij, konferencija, itd. (*Obrazovanje odraslih, EACEA Europa*, 2018; Pastuović, 2008; Lazić, 2015). Prema *Zakonu o obrazovanju odraslih* (2007) te *Strategiji obrazovanja odraslih* (2004) andragoški djelatnici - nastavnici, učitelji, profesori, stručni suradnici, predavači, treneri, itd. - mogu provoditi formalne i neformalne obrazovne programe za odrasle u slijedećim ustanovama, institucijama i organizacijama:

Tablica 2 Ustanove, institucije i organizacije u kojima se provode obrazovni programi za odrasle

Ustanove i organizacije u kojima se provode obrazovni programi za odrasle	
- javnim i privatnim pučkim otvorenim učilištima	- strukovnim i nevladinim udrugama ili organizacijama
- osnovnim i srednjim školama	- političkim strankama
- visokim učilištima	- vjerskim institucijama
- centrima za obrazovanje u gospodarskim tvrtkama	- penološkim ustanovama i zavodima
- školama stranih jezika	- udrugama poslodavaca
- privatnim školama	- sindikatima
- auto-školama	- učilištima za treću životnu dob
- ustanovama za smještaj i skrb osoba s posebnim potrebama	- te stranim ustanovama, školama i organizacijama.

Informalno obrazovanje s druge strane odnosi se na samoinicijativno učenje koje si pojedinac sam organizira, kroz aktivnosti u svakodnevnom životu, bez izvanjske pomoći nastavnika, i koje nema neki organizirani oblik. Značajno je jer može nadopuniti nedostatke koji „nastaju tamo gdje formalno obrazovanje ne može pružiti širi uvid“ (Pastuović, 2008; Lazić, 2015). Također, odnosi se na one aktivnosti „u kojima odrasla osoba prihvaća stajališta i pozitivne vrednote te vještine i znanja iz svakodnevnog iskustva i raznolikih drugih utjecaja i izvora iz svoje okoline“ (*Zakon o obrazovanju odraslih, 2007*). Samousmjereno učenje odraslih podrazumijeva da odrasla osoba samostalno kontrolira vlastiti proces učenja te preuzima odgovornost za rezultate toga učenja (*Zakon o obrazovanju odraslih, 2007*; *Obrazovanje odraslih, EACEA Europa, 2018*; Pastuović, 2008; Lazić, 2015).

2. OSOBINE, OBRAZOVNE POTREBE I KAPACITETI ODRASLOG UČENIKA

2.1. Pojam odraslog učenika

U ovom se radu polazi od pretpostavke da bi se pristup poučavanju odraslima trebao razlikovati od pristupa poučavanju mlađih učenika. Stoga, potrebno je prije svega odgovoriti na sljedeća pitanja: Tko se sve smatra odraslim učenikom? Gdje treba postaviti granicu koja dijeli mladog učenika od odraslog? U andragogoškoj literaturi još uvijek ne postoji konsenzus oko definicije pojma odraslog učenika, a i sam termin "odrasli učenik" nailazi na brojne

varijante. Da bi opisali odraslu osobu koja se uključuje u neki oblik obrazovanja za odrasle, neki se autori uz pojam 'odrasli učenik' opredjeljuju i za pojmove poput 'student', 'odrasli polaznik', 'polaznik' ili 'sudionik' programa obrazovanja odraslih, itd. Nedostatak globalno prihvaćene definicije pojma odraslog učenika moguće je objasniti raznim faktorima. Jedan od tih je da se često svaku odraslu osobu svrstava pod kategoriju odraslog učenika, samim time što je 'odrasla', i što na neke načine, sve do starosti, „uči“. Također, neodređenost pri definiranju ovog pojma objašnjiva je i drugačijim shvaćanjem pojma 'odraslosti' u različitim kulturama te strukturnim razlikama obrazovnih sustava u zemljama diljem svijeta.

Mnogi autori koncept 'odraslosti' ne povezuju samo s dobi odnosno biološkom zrelošću već i sa socijalnom, psihološkom i profesionalnom zrelošću (Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis i Osborne, 2010, prema Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016; Andrilović, 1976). Pojam odraslosti nije u svemu istovjetan s pojmom zrelosti. Andrilović (1976) zrelu osobu opisuje kao onu koja ima širok pojam o sebi; zna se ponašati srdačno s drugima i u prisnim i u drugim susretima; posjeduje emocionalnu sigurnost i prihvaća sebe; opaža, misli, djeluje s radošću u skladu s vanjskom realnošću; sposobna je sebe objektivizirati; živi u skladu s jedinstvenom životnom filozofijom. Odraslu osobu se ponekad naziva i zreloom, jer je za razliku od mlade osobe već dosegla razvitak vlastitih osobina ličnosti, odnosno 'sazrijela je', ne samo u biološkom već i u socijalnom, psihološkom i profesionalnom smislu. Andrilović (1985) smatra da ono što čini odraslu osobu 'odraslom' jest završetak procesa njenog biološkog rasta - što ne znači da se biološke promjene kod osobe ne nastavljaju sve do starosti, već da one ne podrazumijevaju više rast, kao u mlađoj dobi. U našoj kulturi se odraslost smatra onim razdobljem koje slijedi nakon adolescencije i prethodi starijoj dobi. Proteže se otprilike od dvadesete do pedesete ili šezdesete godine, tijekom kojih se najčešće donose najvažnije odluke koje usmjeravaju daljnji tijek čovjekovog života: sklapanje braka, odabir profesije te stjecanje samostalnosti i odgovornosti u svim životnim područjima (Bečić i sur., 2009).

Premda bi se svaku odraslu osobu moglo definirati odraslim učenikom samim time što ne prestajemo učiti cijeli život, nije svaka odrasla osoba uključena u neki ciljani, organizirani proces učenja, niti u neki određeni obrazovni program, stoga je potrebno utvrditi što to znači biti odraslim učenikom unutar obrazovnog konteksta na našim prostorima. Ako se u gledanju na obrazovanje odraslih polazi iz perspektive cjeloživotnog učenja, „odrasle učenike može se definirati kao „biološki, psihološki, socijalno i profesionalno zrele osobe koje uče kroz formalne, neformalne i informalne oblike obrazovanja i učenja“, te ih se može smatrati „raznolikom i složenom grupom pojedinaca koji se međusobno razlikuju prema vrsti aspiracija,

razini predznanja, spremnosti na rizik, socio-ekonomskom statusu, razini obrazovanja, itd.“ (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016: 15). Ovo je jedna od najsveobuhvatnijih definicija ovog pojma, a koja proizlazi iz perspektive cjeloživotnog učenja. Odrasle učenike se također opisuje kao osobe starije od 25 godina koje su imale neki prekid u formalnom obrazovanju te su se nakon dulje stanke ponovno uključile u obrazovni proces (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). *Zakon o obrazovanju odraslih* (2007) utvrđuje da se status polaznika obrazovanja odraslih može steći i s navršениh 15 godina, ukoliko osoba ispunjava druge uvjete utvrđene programom; no prilikom organizacije odgoja i obrazovanja, u definiranju nečije „odraslosti“ gleda se i na kronološki uzrast, na to je li osoba punoljetna, je li prestala pohađati nastavu prije nego što je predviđeno zakonom da to učini te je li se umjesto nastavljanja s obrazovanjem u jednom trenutku uključila na tržište rada. Bečić i sur. (2009) shvaćaju odraslog učenika ili studenta kao osobu „koja sustavno pohađa školu, odnosno studij nakon završetka inicijalnog ciklusa obrazovanja. Ako je riječ o redovnom učeniku, tada je ta osoba imala stalno zaposlenje prije nego se vratila u obrazovanje, a ako je riječ o izvanrednom učeniku, tada će ta osoba biti zaposlena i za vrijeme obrazovanja“ (Bečić i sur., 2009: 13). Uglavnom se definicije pojma odraslog učenika kreću unutar okvira formalnog obrazovanja, a zanemaruje se shvaćanje odraslog učenika kao pojedinca okrenutog i neformalnim te informalnim oblicima učenja. To iznenađuje, s obzirom da se radi o oblicima specifičnima upravo za obrazovanje odraslih, za razliku od obrazovanja mladih o kojemu se gotovo uvijek govori s aspekta formalnog obrazovanja.

2.2. Teorije učenja odraslih

Odrasli uče na različite načine naspram mladih učenika. Postoje brojne teorije koje opisuju načine na koji ljudski mozak uči, skladišti i primjenjuje zapamćene informacije ili radnje. U nastavku slijedi kratki pregled nekih od najvažnijih teorija učenja odraslih. Prema Baltesovoj teoriji životnog raspona (1987), čovjekov razvoj odvija se tijekom cijelog njegovog postojanja, te uključuje procese rasta (odnosno proces selekcije), održavanja stanja (ili proces optimizacije) te gubitka određenih kognitivnih mogućnosti (uslijed čega dolazi do procesa kompenzacije) (Baltes, 1987, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Proces selekcije vodi čovjeka ka biranju onih ciljeva u kojima će najbolje moći izraziti svoje potencijale, odnosno iskoristiti svoje resurse i izbjeći njihovo rasipanje. Primjeri toga su odabir smjera obrazovanja na temelju mogućnosti i sposobnosti koje pojedinac prepoznaje kod sebe, ili odabir sporta kojim će se baviti ovisno o vlastitoj fizičkoj predispoziciji. Optimizacija podrazumijeva proces „stjecanja, usavršavanja, koordiniranja i primjene resursa u određenom području“, da bi

čovjek u odrasloj dobi unaprijedio svoje kompetencije u područjima „u kojima postoji nedostatak ili smanjivanje resursa“ (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007: 285). Ovisno o zanimanju kojeg je izabrao, pojedinac će tijekom svoje karijere na razne načine raditi na unapređenju vlastitih sposobnosti te izgrađivanju kompetencija koje mu nedostaju, a to će raditi npr. pohađanjem stručnog usavršavanja ili raznih specijalizacija. Kompenzacija je proces koji se javlja kada kod osobe dođe do opadanja prethodnih mogućnosti adaptacije (putem procesa selekcije i optimizacije). Kompenzacija se sastoji od „pronalaženja novih resursa ili ulaganja većih napora kako bi se opadanje funkcija zaustavilo, odnosno održalo na željenoj razini“ (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007: 286). Kada, primjerice, zbog produljenog stresa u privatnom životu, kod radnika opadne sposobnost pamćenja većeg broja zadataka, poslodavac može predložiti uvođenje dnevnog rasporeda na zidu ureda, ili uvesti pomoć asistenta, kako bi se opadanje te funkcije zaustavilo.

Jedna od teorija učenja koja je danas naširoko korištena u poučavanju odraslih jest teorija konstruktivizma. Budući da stvarnost ne može biti odvojena od iskustva, prema konstruktivističkom pristupu novo znanje se nadograđuje na učenikova prijašnja iskustva, što povećava učenikovu motivaciju da to znanje usvoji i kasnije i koristi. Vodeći računa o karakteristikama učenja svakog učenika, konstruktivistički nastavnik poučavat će svoje učenike tako da im znanje postane osobno, nešto što su samostalno konstruirali (uz mentorstvo nastavnika) tj. da je ono rezultat aktivne mentalne konstrukcije. Učenik u konstruktivističkoj nastavi može učiti i pritom učiti kako učiti. Na razvoj konstruktivističke pedagogije uvelike su utjecale teorije Johna Deweyja i Lava Vigotskog. John Dewey bio je američki psiholog i filozof koji je shvaćao važnost učenja putem djelatnosti (eng. *learning by doing*). Svaki pojedinac ima urođenu težnju istraživati, rukovati alatima i materijalima te konstruirati. Bio je zastupnik pragmatizma u filozofiji (grč. *pragma* – rad, djelovanje) prema kojem je praktična korist predispozicija za djelovanje i mišljenje. Svako znanje koje čovjek stekne treba biti primjenjivo na praktični život. Učenje opisuje kao djelatni proces u kojem se polazi od iskustva i sposobnosti učenika i priprema mnogo izvora koji koriste učeniku na način da mu pomognu u rješavanju problema. Učenici nikad nisu toliko motivirani kad samo promatraju, jer žele nešto sami činiti i stvarati pa tu njihovu karakteristiku treba iskoristiti (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). Lav Vigotski bio je ruski psiholog i predstavnik kognitivističke teorije učenja. Prema njegovoj teoriji kognitivnog razvoja kultura utječe na čovjekovu spoznaju. Kognitivizam se bavi promatranjem pozornosti, sjećanja, razmišljanja i drugih procesa kojima čovjek

spoznaje. Čovjek je društveno biće, socijalne interakcije vode ga ka učenju, a bolji se rezultati postižu kooperativnim učenjem nego samostalnim (Klarić, 2018).

Ako želimo stvoriti okruženje u kojima će ljudi učiti, potrebno je poznavati i njihove karakteristike s obzirom na učenje, a zbog toga se definiraju stilovi učenja. U tome nam može pomoći VAK upitnik te Kolbovi stilovi učenja. Prema VAK upitniku razlikujemo osobe s vizualnim, auditivnim i kinestetičkim stilom učenja. Vizualni stil označava učenje pomoću gledanja, korištenjem vizualnih sredstava poput prezentacija, grafova, slika i filmova. Osobe s auditivnim stilom učenja obraćat će pozornost na ono što čuju, i najbolje uče slušajući. Osobe čiji je stil učenja kinestetički uče kroz dodir i praktično iskustvo (Dijanošić, 2009).

David Kolb je jedan od predstavnika teorije o iskustvenom učenju, i u tom modelu definirao je četiri faze iskustvenog učenja (konkretno iskustvo, reflektivno promatranje, apstraktno razmišljanje i aktivno eksperimentiranje) iz kojih proizlaze četiri stila/tipa učenja: aktivisti, mislioci, teoretičari i pragmatičari. Osobe koje se usmjeravaju na nova iskustva i vole iznova pokušavati, provjeravati različite stvari i sudjelovati spadaju u aktiviste. Mislioci vole detaljno razmisliti prije bilo kakve odluke, a pri učenju čitaju i ponavljaju ono što su naučili. Teoretičari sagledavaju stvari u cjelini i pristupaju im sustavno, a učenju pristupaju deduktivno. One osobe koje vole vidjeti kako stvari funkcioniraju u praksi te vole eksperimentirati s novim idejama nazivamo pragmatičarima (Vizek - Vidović, Vlahović - Štetić, 2007).

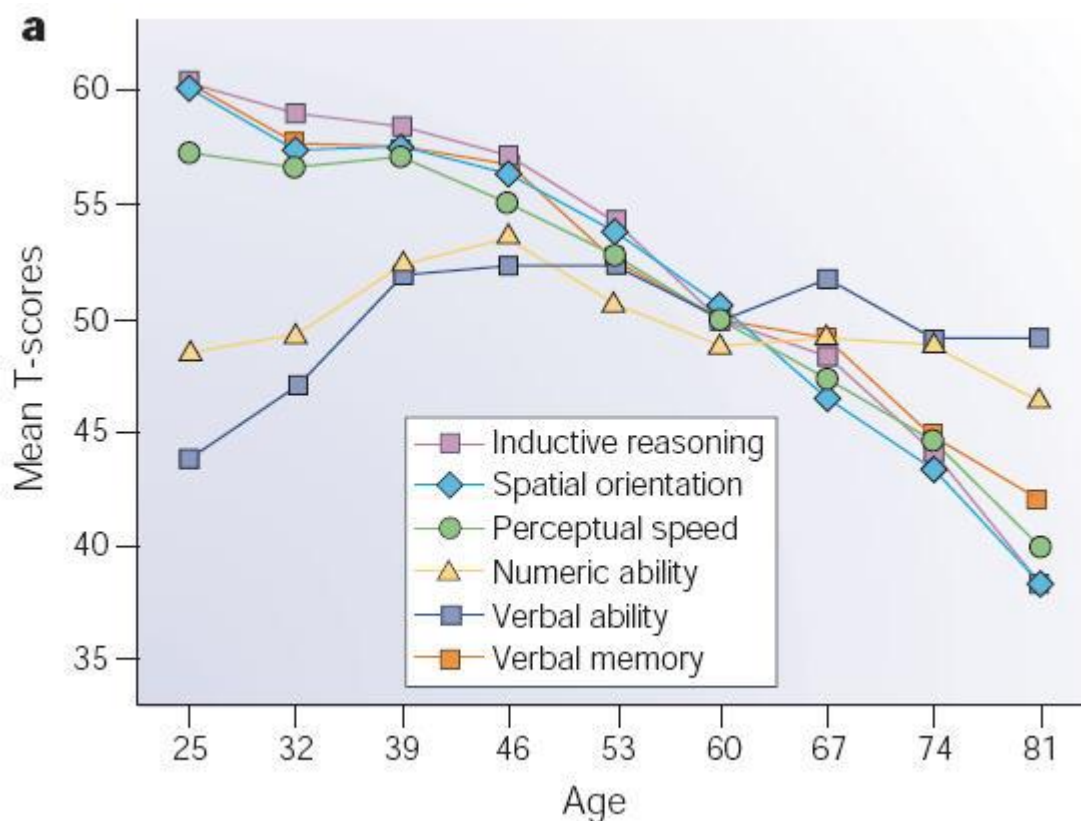
Ovaj kratki pregled prikazuje razne teorije o tome kako odrasli učenici uče, i ne može se reći da je ijedna od tih teorija ispravnija, već bi trebalo sagledavati proces učenja iz više aspekata i kroz razne teorije, da se dobije potpunija slika. Važno je znati da će osoba prije naučiti nešto ako je metoda prilagođena njegovom stilu učenja, no prilikom oblikovanja nastave nije uvijek moguće personalizirati nastavne metode i strategije tako da odgovaraju svakom učeniku, jer se o njima odlučuje i na temelju ciljeva programa.

2.3. Kognitivne sposobnosti odraslih

Kako je već poznato, starenjem čovjeka prirodno dolazi do postepenog opadanja njegovih tjelesnih funkcija, a događaju se i promijene na razini kognitivnih sposobnosti. Naravno, to ne vrijedi za patološke promjene uslijed kojih dolazi do progresivnog i značajnog opadanja kognitivnih i tjelesnih sposobnosti, razvoja depresivnih, anksioznih i dementnih poremećaja, kao i promjena ličnosti, no radi potreba ovoga rada govorit će se samo o normalnom, prosječnom iskustvu starenja i opadanja sposobnosti. Iako se većina autora slaže s činjenicom

da se starenjem nepovratno gube kako osjetilne sposobnosti (primjerice, slabljenje vida i sluha) tako i kognitivne (od kojih se prvo gube izvršne sposobnosti), zbog preklapanja i međudjelovanja različitih funkcija teško je točno utvrditi individualne razlike te objasniti zbog čega neki odrasli starije dobi imaju razvijenije kognitivne funkcije i još uvijek dobro pamte i zadržavaju fokus pažnje, naspram mlađih odraslih. Kako bismo to mogli utvrditi, potrebno je prije svega klasificirati pripadnike odrasle životne dobi prema dobnim skupinama. Odrasle osobe može dijeliti u tri različite dobne skupine: osobe mlađe odrasle dobi (između 18 i 40 godina starosti), osobe srednje odrasle dobi (od 40 do 60 godina) i osobe starije odrasle dobi (od 60 i više godina starosti) (Zadro i sur., 2016).

Prema Zadro i sur. (2016), kognitivne su funkcije mentalni procesi koji nam omogućuju percipiranje stvarnosti oko sebe i putem kojih obrađujemo informacije. One obuhvaćaju šest različitih područja kognicije: pažnju, pamćenje, jezik, percepciju, donošenje odluka i rješavanje problema (Zadro i sur., 2016). Kognitivne funkcije dijele se na osnovne i više; osnovne kognitivne funkcije su pažnja, percepcija i dugoročno pamćenje, a više kognitivne funkcije su govor, jezik, donošenje odluka i izvršne funkcije (Glisky, 2007). Niže kognitivne funkcije su automatizirane i ne zahtijevaju dodatne napore, dok više kognitivne funkcije zahtijevaju svjesni trud (Frith i Dolan, 1996). Dokazano je da brojne kognitivne funkcije opadaju starenjem, a posebno one vezane uz „pažnju, epizodičko pamćenje, orijentaciju u prostoru, vidnu percepciju, brzinu obrade informacija te izvršne funkcije i verbalno pamćenje“ (Glisky, 2007; Glisky i Kong, 2008; Schaie 1994; Souchay, Isingrini i Espagnet, 2000; West, 1996, prema Zadro i sur., 2016). Opadanje kognitivnih funkcija je neizbježno, ali se njegov opseg i intenzitet razlikuju od osobe do osobe, i ovisi o zdravlju i ličnosti pojedinca te okolini kojom je okružen. Pa ipak, unatoč razlikama, neke simptome gubitka kognitivnih sposobnosti možemo svesti pod zajednički nazivnik, kao što su: sporije induktivno zaključivanje i rješavanje problema, smanjena prostorna orijentacija, brzina opažanja, numerička sposobnost, niža razina učinkovitosti verbalne memorije i neznatne promjene u verbalnoj sposobnosti. U jednom istraživanju (Rocca, Petersen, i sur., 2011) pratile su se kognitivne sposobnosti ispitanika i koje se promjene događaju starenjem, odnosno koje funkcije opadaju s vremenom. U Grafu 1. (Boston University School of Public Health, 2013) prikazane su navedene sposobnosti i njihovo mijenjanje kako čovjek stari. Induktivno razmišljanje najviše opada u dobi od 60 do 80 godina, slično kao i prostorna orijentacija, brzina percepcije i verbalna memorija, dok se u verbalnim sposobnostima čak i postiže daljnji razvoj i napredak.



Graf 1 Promjene u kognitivnim sposobnostima kako čovjek stari (Izvor: *Cognitive Changes with Aging*, Boston University School of Public Health, 2013, prema Rocca, Petersen i sur., 2013; preuzeto 14.09.2020. sa Internet stranice: https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/MPH-Modules/PH/Aging/mobile_pages/Aging5.html)

Ljudski mozak postiže svoj maksimum u tridesetim godinama života, a nakon toga njegove funkcije polako, ali trajno opadaju. Do četrdesete godine života nije zabilježeno opadanje kognitivnih sposobnosti kod pojedinaca, a kognitivne sposobnosti opadaju nakon četrdesete godine starosti brzinom od 1% godišnje kod zdravih osoba, što svakako nije razlog za brigu (Andrilović, 1985). Značajnije opadanje kognitivnih sposobnosti zabilježeno je tek nakon osamdesete godine života. Kao što je već spomenuto, izvršne funkcije prve su koje se gube kako odrasli ljudi stare. Međutim, autori (Šimleša i Capanec, 2008; Luria, 1969; Stuss i Benson, 1986 i Spreen, Risser i Edgell, 1985, prema Zadro i sur., 2016) se nerijetko razilaze u onome što se smatra izvršnim funkcijama. Jedno shvaćanje jest da izvršne funkcije obuhvaćaju niz povezanih procesa, potrebnih za provedbu aktivnosti orijentiranih ka cilju: „planiranje, anticipacija cilja, započinjanje i nadgledanje aktivnosti te inhibiranje, odgađanje i evaluacija istih“. Važno je napomenuti da izvršne funkcije, posebno jezične sposobnosti i socijalna kognicija, imaju ključnu ulogu u učenju i obrazovanju, jer one upravljaju ostalim kognitivnim funkcijama (Zadro i sur., 2016: 54).

U društvima koja se brzo mijenjaju i rastu odrasle se osobe moraju uključivati u različite oblike formalnog obrazovanja i osposobljavanja kako bi se mogle prilagoditi promjenama u profesionalnim standardima, prilagoditi umirovljenju te životu u drugoj dobnoj fazi. Često se susreću sa strahom od novoga i nepoznatoga, među kojima je najizraženiji strah od novih tehnologija, dok je mlađim generacijama želja za istraživanjem i znanjem u području novih tehnologija potpuno prirodna, gotovo da bi se moglo reći da im je urođena, zbog uvjeta u kojima su odrasli i dodira s modernom tehnologijom u svim područjima njihova života. Tijekom odrasle dobi, više se traži i očekuje primjena iskustva, a određena znanja te tzv. „životna mudrost“ su rezultat stečenih iskustava tokom životnog razdoblja, pri čemu individualni kognitivni stil obrade informacija kod starijih osoba postaje sve više refleksivan, umjesto impulzivan te omogućava odraslim osobama da što bolje iskoriste stečena znanja i iskustva u svakodnevnom životu i rješavanju svakodnevnih životnih zadataka i problema (Pastuović, 1999).

2.4. Razlike između starih i mladih učenika

Generalno se smatra da s opadanjem kronološke dobi dolazi i do opadanja sposobnosti učenja ili pamćenja. Iako istraživanja potvrđuju da razlika između mladih i starih učenika jest vidljiva u raznim segmentima, brojna istraživanja ipak razbijaju negativne stereotipe o obrazovnim kapacitetima odraslih učenika. Baltesovo (1987.) shvaćanje o „plastičnosti“ ljudskih sposobnosti, odnosno shvaćanje da one „nisu čvrsto predodređene niti su granice rasta fiksirane u mlađoj dobi“, što znači da se one mogu „unaprjeđivati uvježbavanjem tijekom cijelog života“, doprinosi rušenju negativnih stereotipa o kognitivnim mogućnostima odraslih (Baltes, 1987, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007: 285). Kada se ispituju razlike u kognitivnim sposobnostima, pokazalo se u jednom istraživanju da mlađi ispitanici bolje rješavaju zadatke od starijih, međutim, razlike nisu bile velikog razmjera. Važno je da se u takvim istraživanjima kontroliraju sljedeće varijable - duljina trajanja obrazovanja i iskustva u rješavanju različitih testova kognitivnih vještina - jer su mlađi učenici već navikli na takve uvjete prilikom provjera znanja pa su po tom pitanju u prednosti (Cavanaugh i Blanchard-Fields, 2006, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007).

U svojoj longitudinalnoj studiji Schaie (1996) ispitivao je razvojni trend kognitivnih sposobnosti istih ispitanika tijekom 40 godina, mjereći u šest navrata poznavanje vokabulara, prostornu orijentaciju, induktivno rezoniranje, verbalnu fluentnost i numeričko rezoniranje. Rezultati su pokazali da sve ove sposobnosti svoj vrhunac dosežu u četrdesetim godinama, do

šezdesetih se stabiliziraju, a nakon toga dolazi do laganog opadanja sve do osamdesetih, kada dolazi do značajnijeg pada sposobnosti, ali ne podjednako svih, nego uglavnom u jednoj ili dvije mjerene sposobnosti. Nakon šezdesetih dolazi do opadanja one intelektualne dimenzije koja služi za suočavanje s novim zadacima ili problemima, dok stečena znanja i vještine kao što su bogatstvo rječnika ili verbalna fluentnost ostaju stabilne sve do visoke starosti (Schaie, 1996, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007).

Salthouse (1993, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007) smatra da je usporavanje obrade informacija u kasnijoj dobi povezano s fiziološkim promjenama u mozgu, kao što su smanjene količine neurotransmitera ili sinaptičkih receptora i stupnja mijelizacije aksona, što objašnjava oko 80% varijance rezultata na testovima dosjećanja ispitanika starijih od 70 godina, dok Dittman-Kohli i Baltes (1990, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007) smatraju da intelektualne sposobnosti opadaju zbog socijalnog preusmjeravanja do kojeg dolazi kod starije populacije, odnosno kada se zbog gubitka interesa odmiču od intelektualno zahtjevnijih aktivnosti koje uključuju kompeticiju, rješavanje profesionalnih problema i profesionalno dokazivanje. Drugo područje istraživanja intelektualnog razvoja usmjerilo se na proučavanje kvalitativnih razlika u kognitivnom funkcioniranju u formalnom i postformalnom razdoblju.

Istraživanja utemeljena na teoriji obrade informacija su pokazala da starenjem kapacitet kratkoročnog pamćenja ne opada u značajnijoj mjeri, osim u mogućnosti neposrednog baratanja s informacijama i brzini dozivanja informacija iz kratkoročnog pamćenja. Suvremena psihologijska istraživanja sve više podržavaju tezu da i odrasli, ako se zadovolje neki uvjeti, uče znanja podjednako učinkovito kao mladi, a u nekim okolnostima čak brže i kvalitetnije (Knox, 1977 prema Pastuović, 2010). Što se tiče dugoročnog pamćenja, kojega čine nenamjerno, semantičko i epizodičko pamćenje, pokazalo se da starenje najviše oslabljuje nenamjerni dio pamćenja, koje je zaslužno za dosjećanje onih informacija koje se pasivno memoriraju. Semantičko pamćenje (pamćenje pojmova i njihovih značenja) s druge strane je mnogo otpornije na starenje, čak se i poboljšava sve do kasne odrasle dobi. Iako su starije osobe sporije u dosjećanju informacija u dugoročnom pamćenju, nisu utvrđene značajne razlike između starih i mladih ispitanika na području prepoznavanja, pogotovo ako se radilo o slikama. Epizodičko pamćenje s dobi slabi pri čemu rezultat ovisi o vrsti zadatka: u dosjećanju su stariji ispitanici lošiji nego u prepoznavanju (Wingfield i Kahana, 2002, Smith i Reio, 2006 prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007).

Jedan od značajnih rezultata istraživanja o pamćenju koje su proveli Brigham i Pressley (1988) jest onaj o metamemoriji, odnosno o svjesnosti pojedinca o vlastitoj sposobnosti i strategijama pamćenja. Pokazalo se da stariji imaju slabiji uvid o svojoj metamemoriji, i da su manje skloni učenju novih strategija pamćenja i složenijih mnemotehnika, no autori istraživanja smatraju da je takav rezultat moguće objasniti time što starije osobe općenito imaju manje iskustva sa situacijama koje asociraju na laboratorijske uvjete istraživanja pamćenja i metamemorije, posebice ako se za ispitivanje koriste zadaci na računalu (Brigham i Pressley, 1988, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). Još jedna razlika između mladih i odraslih učenika jest da mlađi sporije obrađuju informacije u senzornom pamćenju i uspijevaju manje informacija prebaciti iz senzornog u kratkoročno pamćenje; vrhunac u toj sposobnosti se postiže u mlađoj odrasloj dobi i zadržava se na toj razini sve do pedesete godine života, kada kreće pomalo opadati (Zarevski, 2002, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). Po pitanju pažnje odrasli nadmašuju mlađe jer uspješnije usmjeravaju i zadržavaju pažnju te imaju razvijenije strategije pohrane i dozivanja informacija; ipak, postoji i prepreka tomu, jer starijim ispitanicima često nedostaju metakognitivne vještine, jer ih tomu nitko nije poučavao u školi (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007).

Odrasli učenici imaju kratkoročne i dugoročne ciljeve za njihovo obrazovanje koji se odnose na stjecanje ili unaprjeđenje radnih vještina i sposobnosti. Često se susreću s problemom balansiranja obiteljskog i studentskog ili poslovnog života, jer se uloga supružnika i roditelja nameće kao prioritet u odnosu na ulogu učenika. Učenje i obrazovanje stoga im često ide sporije jer se uvijek iznova susreću sa situacijama koje su im u tom trenutku važnije i veći prioritet, iako je njihova želja za učenjem i motivacija često puno veća od mlađih učenika upravo zbog važnosti njihova obrazovanja i uloge u prehranjivanju obitelji i pružanju boljih uvjeta života kako sebi, tako i članovima svoje obitelji. Razlika između mlađih i starijih učenika očituje se kroz četiri bitna obilježja (Smith 1982, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007: 292-293):

1. odrasle osobe imaju brojne životne uloge i odgovornosti, posebno kada dođu djeca, te se teže odlučuju za postupak obrazovanja, posebice ukoliko se radi o samohranim roditeljima s malom djecom koja još uvijek nisu dovoljno samostalna. U tom slučaju, roditelji su u strahu da neće moći do kraja dovršiti obrazovni proces ili da ga neće moći izvršiti onoliko kvalitetno koliko žele. S druge strane, kada prihvate i konačno se odluče za obrazovanje, svjesniji su obveza i ozbiljnije se odnose prema svojim obvezama od

onih mlađih, a posebna su im motivacija njihova djeca i članovi obitelji koji o njima ovise, kako financijski, tako i u drugim područjima života i skrbi.

2. odrasle osobe imaju cijeli niz različitih životnih iskustava koja su stekli i koja su im omogućila da razviju neke životne osobine i navike koje se u odrasloj dobi već teško ili nikako ne mijenjaju. Navedene su osobine i navike presudan čimbenik u određivanju metoda poučavanja, strategija i stilova učenja, kao i načinu unosa i obrade informacija
3. prošli su kroz više različitih životnih faza od mlađih ljudi i koriste svoja prethodna iskustva za promatranje i evaluaciju metoda i načina poučavanja kojem su izloženi i kojeg su odabrali te aktivno sudjeluju u oblikovanju metodologije, načina izlaganja i izboru tematike nastavnog materijala koji im je namijenjen kako bi uvježbali predviđeno gradivo
4. prilikom učenja, odrasli su učenici puno više izloženi stresu i stresnim situacijama jer su svjesni da nemaju puno prilika za ispravljanje neuspjeha i korektivno učenje, koje je mnogo zahtjevnije od uobičajenog učenja.

Razlike u učenju između adolescenata i odraslih osoba očituje se u načinu i brzini usvajanja novih sadržaja, posebice onih motoričke i verbalne prirode, jer njih stariji uče sporije. Pod motoričkim sadržajima misli se na brzinu kojom naš središnji živčani sustav obrađuje potrebne informacije, a takva se brzina sa starošću kontinuirano smanjuje (Schaie, 2000). Učenje treba organizirati na način da se u početnoj fazi učenja dogodi što manje grešaka zbog toga što se one teško uklanjaju. Sama pripremna faza učenja kod odraslih treba trajati što dulje. Odrasle je, kao i mlađe učenike, potrebno poučiti odgovarajućim načinima i pravilima učenja, jer pogrešno naučeni načini i strategije učenja puno se teže uklanjaju i ispravljaju, stoga ih je potrebno usvojiti na vrijeme i na pravilan način. Odrasli imaju još jedan dodatan problem za razliku od njihovih mlađih kolega, a to je da im je potrebno mnogo više vremena kako bi se prilagodili uvjetima, principima i načinima učenja te se nerijetko odlučuju odustati od učenja već na samom početku, vjerujući da neće uspjeti. S obzirom na to da se kod odraslih sa starošću smanjuju i osjetilne sposobnosti, primjerice sposobnost vida i sluha, preporučuje se: koristiti glasnjiji govor, omogućiti učeniku čovjeku da predvidi nove uvjete u kojima će se naći, dopustiti mu da sam izabere brzinu svoga učenja, pružiti mu povratne informacije, odstraniti utjecaje koji izazivaju neugodu, umor i stres, hrabriti ga da sve više upravlja samim sobom te potkrepiti njegova uspješna ponašanja (Schaie, 2000). U obrazovanju odraslih vrijedi da novo učenje može pomoći da se savladaju krize starenja, ali s druge strane može doći do novih kriza što se tiče učenja jer osoba preispituje svoje sposobnosti i motivaciju za učenje i obrazovanje te se

uspoređuje s mlađim učenicima. Kao i vježbanje, često se zna reći da je i za učenje potrebno imati dobru kondiciju, a to znači da se i ono može uvježbati kao i nogomet, sviranje klavira ili bilo koja druga aktivnost. Stoga je vrlo važno svakodnevno trenirati učenje te osvježavati unutarnju motivaciju koja će osobu tjerati naprijed i pomoći joj u svladavanju onoga što uči.

2.5. Motivacija odraslih za učenje

Motivaciju općenito možemo definirati kao „silu“ koja pokreće ljude na ostvarivanje nekog cilja u životu, pa tako kada je riječ o obrazovanju odraslih, motivacija je ono što odraslu osobu tjera da se uključi u neki obrazovni proces radi postizanja nekog osobnog cilja. Čimbenici koji „pokreću motivaciju su: stavovi, potrebe, stimulacija, emocija, kompetencija i učvršćivanje“ (Wlodkowski, 1985 prema Jarvis, 2004). Motivacija može doći kao poticaj iznutra (primjerice kada učenik želi učiti strani jezik radi osobnog zadovoljstva) ili izvana, (npr. kada se učenik ponaša na određeni način da bi zadobio pohvalu ili izbjegao prijekor). Ovo prvo nazivom intrinzičnom, a ovo drugo ekstrinzičnom motivacijom. Ekstrinzična motivacija traje kraće, dok intrinzična motivacija čini da se naučeno dulje pamti. Ono što čini razliku između visoko i nisko motiviranih polaznika jest da ovi posljednji lakše zaboravljaju naučeno, sporije čitaju i shvaćaju pročitano, te u manje koncentrirani na predmet kojeg proučavaju (Andrilović, 1985).

Houle (1961) je intervjuirajući polaznike različitih oblika obrazovanja odraslih došao do zaključka da postoje tri motivacijska tipa, odnosno tri osnovne orijentacije u učenju: orijentacija na cilj, na aktivnost te na proces učenja (Houle, 1961, prema Kulić i Despotović, 2001). Pojedinci orijentirani na cilj služe se obrazovanjem kako bi ostvarili ciljeve koji su si sami zadali, i „njihovo kontinuirano obrazovanje teče u epizodama, od kojih svaka počinje zadovoljenjem potreba ili identifikacijom interesa“, npr. kroz pohađanje nekog tečaja (Kulić i Despotović, 2001: 156). Učenici orijentirani na aktivnost učenja ne mare toliko za sadržaj ili cilj učenja koliko za njegovu socijalnu komponentu, želeći zadovoljiti svoju potrebu za društvom i širenjem kruga poznanstava i prijateljstava. Osobe koje spadaju pod treću kategoriju uče radi samog učenja, jer imaju istančanu potrebu za stjecanjem znanja te su od malena bili okruženi knjigama. Sheffield je na temelju Houlove podjele istražio i otkrio pet naznačajnijih motivacijskih čimbenika: orijentacija na proces učenja, orijentacija na socijaliziranje, orijentacija ka osobnom cilju, orijentacija ka društvenom cilju i orijentacija na aktivnost vezanu za određenu potrebu (Kulić i Despotović, 2001). Boshier i Collins (1983) su na uzorku od

12.000 odraslih učenika otkrili da ovi čimbenici najbolje obuhvaćaju razloge sudjelovanja odraslih u nekom obrazovnom procesu:

Tablica 3 Faktori participacije obrazovanju odraslih (Tablica izrađena na temelju istraživanja: Boshier i Collins, 1983, prema Kulić i Despotović, 2001:157)

<p>ČIMBENIK SUDJELOVANJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH</p>	<p>ODRASLI UČENIK UČI, JER ŽELI...</p>
<p>Socijalni kontakt</p>	<p>... sklopiti nova prijateljstva, biti prihvaćen od drugih, biti pronicljiv u rješavanju osobnih problema, poboljšati odnose te svoj socijalni status u atmosferi bliskosti i sličnosti u mišljenju i sposobnostima drugima</p>
<p>Socijalna stimulacija</p>	<p>... pobjeći od dosade i frustracije svakodnevnog života i provesti neko vrijeme izvan svojih uobičajenih odgovornosti</p>
<p>Profesionalno unaprijeđenje</p>	<p>... si osigurati profesionalno napredovanje i viši status u profesiji</p>
<p>Služenje zajednici</p>	<p>... biti efikasniji građanin, pripremiti se za služenje zajednici ili postići viši stupanj razumijevanja u međuljudskim odnosima</p>

Vanjska očekivanja	... odgovoriti na očekivanja poslodavca, prijatelja, socijalnog radnika, savjetnika, profesionalne asocijacije ili autoriteta koji izdaje dozvole
Kognitivni interes	... uživati u učenju i obrazovanju

Utjecaj motivacije na učenje je velik, stoga bi se nastavnici u poučavanju odraslih trebali upoznati s razlozima zbog kojih su se polaznici uključili u obrazovanje te prilagoditi nastavu njihovim potrebama i interesima. Jedan od najboljih načina motiviranja učenika jest objasniti im kako će moći primjeniti stečeno znanje (ili u najmanju ruku, diplomu) u privatnom i poslovnom planu. Iako su često odrasli pokrenuti na učenje zbog nečeg u čemu profitiraju (primjerice veća plaća), uspjeh u tom procesu ovisi o intenzitetu motiva za osobnim razvojem i usavršavanjem (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). Na motivaciju za učenjem može utjecati i nastavna klima te sama obilježja nastavnika. Anketa „Izobrazba odraslih kao ključni čimbenik zapošljivosti i profesionalnog razvoja” otkrila je visoka očekivanja koja polaznici imaju od nastavnih sadržaja i od samih predavača pa bi organizatori nastave trebali stvoriti ozračje koje će ići u prilog razvijanju pozitivnih odnosa na relaciji polaznik-polaznik i polaznik-nastavnik (Matijević, Žiljak, Šutalo, 2011).

Kada je riječ o razlozima uključivanja u obrazovne programe, vrijedi spomenuti jedno domaće istraživanje (Kiss, 2011) u kojemu su se ispitala „stajališta ispitanika vezano uz okolnosti koje su ih dovele do odluke o nastavku obrazovanja te uz njihova očekivanja, zatim stajališta o isplativosti obrazovanja o radu bez prijave, o zaposlenju izvan prebivališta ili u inozemstvu“. Rezultati su pokazali da se odrasli učenici opredjeljuju više za programe prekvalifikacije i doškoloavanja (ukupno 82,3%), znatno manji broj njih bira programe informatike (8,9%), a nekolicina ih se okreće stranim jezicima (4,7%), dok profesionalno neformalno obrazovanje biraju rijetki (3,7%) (Kiss, 2012). Iz ovih podataka možemo pretpostaviti da među ispitanicima vlada okrenutost prema profesionalnom unaprjđenju te vanjskim očekivanjima pri donošenju odluke o vlastitom obrazovanju. Ono što je iz ovog istraživanja zanimljivo jest da „svi segmenti, osim osoba niže stručne spreme, smatraju da je pri formiranju skupina u obrazovanju odraslih najvažnije obratiti pozornost na njihovu

usklađenost prema stupnju i vrsti ranije stečene stručne spreme. Sve kategorije ispitanika smatraju radno iskustvo stručnih suradnika u nastavi vrlo bitnim, a predavanja u klasičnoj redovitoj nastavi najmanje učinkovitim“ (Kiss, 2011, str. 150-151). To je na tragu idućih podataka, iz kojih saznajemo da kada se od odraslih ispitanika traži refleksija na stvari koje su u životu dobro naučili, 80% njih opisuje stvari koje su naučili izvan sustava formalnog obrazovanja, putem iskustvenog učenja; pokazalo se da taj način potiče razvijanje njihove svjesnosti o svrsi i praktičnoj primjeni onoga što uče, a to zauzvrat utječe na njihovu motivaciju (Cambourne, 2002, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007).

Razna istraživanja (McGivney, 1990; Jarvis, 2004) pokušala su sagledati razloge neuključivanja odraslih u obrazovne programe, i pronašli su sljedeće: nedostatak vremena ili financija, negativno prethodno obrazovno iskustvo, manjak samopouzdanja, prevelika udaljenost od obrazovnog centra, nemogućnost pohađanja nastave prijevodne, nepovjerenje u obrazovni sustav ili indiferentnost spram obrazovanja, strah od neuspjeha, teškoće s prijevozom te nevoljkost izlazaka navečer (McGivney, 1990; Jarvis, 2004, prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007: 291-292). To je svakako povezano s tvrdnjama Malcolma Knowlesa (Knowles i sur., 1998.), jednog od najutjecajnijih teoretičara obrazovanja odraslih, koji smatra da je problem neuključivanja u programe obrazovanja odraslih povezan s tradicionalnim pristupom poučavanja usmjerenog na nastavnika, koji još uvijek vlada u mnogim učionicama. Taj pristup gleda na odrasle učenike kao na pojedince još uvijek u svemu zavisne od nastavnika. Često se zanemaruje njihovo osobno iskustvo jer se ono kosi ciljevima plana i programa, motivira ih se pohvalama ili kaznama, traži se od njih bespogovorno prihvaćanje autoriteta nastavnika te reproduciranje naučenog bez ostavljanja dovoljnog prostora za razvijanje kritičkog stava prema gradivu. Stoga ne treba čuditi da ovakvi uvjeti izazivaju kod učenika „emocionalni otpor pri pomisli da bi ponovno u odrasloj dobi mogli biti izloženi pristupu koji ne uvažava njihove potrebe i osobni integritet“; zato, potrebno je da se nastavnici dobro upoznaju s karakteristikama odraslih učenika i uvažavaju te specifičnosti pri planiranju nastave (Knowles i sur., 1998; Jarvis, 2006. prema Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007, str. 292-293).

2.6. Implikacije osobina odraslih učenika na učenje i poučavanje

Kao što je već prethodno istaknuto, da bi razumijeli kako poučavati odrasle učenike, andragozi se prvenstveno moraju upoznati s osobinama istih. Odraslu osobu se često poistovjećuje sa zreloom osobom. „Biološki, psihološki, socijalno i profesionalno zrela osoba koja se uključuje u neki oblik formalnog, neformalnog ili informalnog oblika obrazovanja“ jest

i osoba koja ima dovoljno razvijenu emocionalnu inteligenciju da razumije i prihvaća sebe i druge, ponaša se srdačno prema drugima, svjesna je i djeluje u skladu s vanjskom stvarnošću i određenim životnim principima koje slijedi (Kušić, Vrclj i Zovko, 2016: 15, Andrilović, 1976). Promatrajući ove definicije može se reći da nisu svi odrasli učenici nužno i zrele odrasle osobe u svakom od ovih aspekata – psihološkom, socijalnom, profesionalnom i emocionalnom. Odrasli koji formiraju neku prosječnu obrazovnu skupinu se među sobom mogu jako razlikovati po dobi, spolu, ambicijama, socijalnom statusu, afinitetima, ciljevima, potrebama te kognitivnim, socijalnim i afektivnim sposobnostima. U takvim okolnostima nastavnik se suočava s brojnim izazovima prilikom planiranja poučavanja i učenja. Mora imati na umu i načine i razloge zbog kojih odrasli uče, što ih na te korake motivira.

Kvalitetan andragog će znati pružiti dovoljno opcija tijekom poučavanja da odrasli učenici mogu izabrati one ciljeve kojima će najbolje moći izraziti svoje potencijale, iskoristiti vlastite resurse i spriječiti njihovo rasipanje. Strpljivo će ih voditi i kroz procese optimizacije – odnosno usavršavanja i primjene tih resursi u određenom području kako bi unaprijedili svoje kompetencije – a pomoći će im i u procesima kompenzacije, u slučaju da žele nadomjestiti obrazovne propuste iz mladosti naknadnim obrazovanjem i nadogradnjom svoga znanja (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Neki su se odrasli učenici priključili obrazovanju odraslih imajući još uvijek sjećanje na stare, tradicionalne načine poučavanja u kojima je nastavnik imao glavnu ulogu, a učenik pasivnu. Međutim, prateći suvremene trendove obrazovanja odraslih i savjete na koje upućuju rezultati brojnih istraživanja, u radu s odraslima nastavnik treba biti spreman prepustiti učeniku centralnu ulogu obrazovnog procesa. Od samog početka nastavnik bi trebao osluškivati iskustva koja su oblikovala njegove učenike, jer se nadograđivanjem znanja na ta iskustva najbolje uči, kažu teoretičari konstruktivizma. Svako učenje je u službi rješavanja nekog problema, kažu pak pragmatisti, pa bi svako znanje koje čovjek stekne trebalo biti primjenjivo na praktičan život (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). To znači da bi poučavanje trebalo tako organizirati da odgovara na stvarne potrebe polaznika. Iz ovih razloga vrlo je važno da se nastavnik na samom početku obrazovnog ciklusa upozna s ciljevima, interesima, ambicijama i iskustvom učenika, kako bi uvidio s kakvim ljudskim kapitalom raspolaže te u kojem pravcu krenuti. Promatrajući razne učenike unutar razreda, a svjestan kognitivističke postavke da na čovjekovu spoznaju utječe i kultura (Klarić, 2018), nastavnik će se nastojati upoznati s informacijama o kulturi koja je oblikovala pojedinačna iskustva njegovih polaznika i iskoristiti te podatke da na njih nadogradi nove spoznaje. Također, poslužit će se i utjecajem koji učenici mogu imati jedni na druge u tom procesu učenja i poučavanja, jer je

odrasla osoba društveno biće koji uči i kroz socijalne interakcije, i čak postiže bolje rezultate učeći u skupini nego što bi postigao da uči individualno (Klarić, 2018).

U dizajniranju nastave odraslih mora se voditi računa da se starenjem povećava mogućnost opadanja kognitivnih funkcija, pa će učenici starije dobi imati više teškoća od mlađih odraslih osoba na području pažnje, pamćenja, jezika, percepcije, donošenja odluka i rješavanja problema (Zadro i sur., 2016). Sposobnosti koje su najviše pogođene su pažnja, pamćenje, prostorna orijentacija i brzina obrade informacija. Ipak, zanimljivo je se na neke sposobnosti i dalje može utjecati unatoč starijoj životnoj dobi. Sjedilački način života nepovoljno utječe na razvoj današnjeg čovjeka, kako starih tako i mladih, i neaktivnost često ubrzava proces starenja i opadanja kognitivnih funkcija. Redovita tjelovježba savjetuje se pojedincima svih životnih dobi, sukladno s njihovom fizičkom spremnošću i sposobnostima, jer dokazano usporava gubitak mentalnih sposobnosti i pospješuje pamćenje, pa nastavnik može ukazati i na to prednosti takozvanog aktivnog starenja u svome radu s učenicima.

Odrasli učenici prije ulaganja bilo kakvog napora, vremena i novaca u proces učenja žele znati i razumjeti svrhu učenja. Odrasli su najčešće visoko motivirani za stjecanje diplome neke obrazovne ustanove za odrasle koja će im pomoći u unapređenju poslovnog života, pa žrtvuju svoje slobodno vrijeme s obitelji i prijateljima te izdvajaju ponekad i izdašna sredstva da bi je stekli. Da bi se odvažili na korak upisivanja nekog obrazovnog programa za odrasle, bitno im je da su sigurni u to da će moći preuzeti na sebe odgovornost za vlastito učenje te da će biti sposobni samostalno usmjeravati vlastito učenje i motivirati se bez pomoći drugih. Po pitanju spremnosti za učenje i izobrazbu, za razliku od mladih ljudi koje nove životne situacije plaše, a često i demotiviraju, odrasli su najspremniji prihvatiti nove okolnosti života i rada i naučiti nove stvari upravo kada se nađu u nepredvidljivim situacijama (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007). Unatoč izraženoj motivaciji koju odrasli pokazuju za upisivanje i završavanje obrazovnog programa, postoje problemi o kojima nastavnik treba voditi brigu. Naime, u nastavi za odrasle nastavnik ima manju kontrolu nad procesom učenja svojih učenika nego što je to slučaj kod poučavanja učenika mlađih uzrasta, posebice ako je riječ o nastavi na daljinu. Bilo da se radi o nastavi u živo ili preko ekrana, na edukatorima leži velika odgovornost motiviranja svojih polaznika, da ne bi zbog nedostatka poticaja odustali. U svrhu motiviranja odraslih na učenje nastavnik se ne bi trebao koristiti metodama kazne i pohvale (jer oni potiču izvanjsku motivaciju), već poticanjem unutrašnje motivacije. To može ostvariti objašnjavanjem točno onoga što se od polaznika očekuje, najavljujući teme o kojima će biti riječ, i povezujući ih neprestano sa svakodnevicom učenika i njima poznatim primjerima iz života.

3. DIDAKTIČKI OKVIRI ORGANIZIRANJA UČENJA I POUČAVANJA ODRASLIH

3.1. Didaktički modeli nastave usmjerene odraslim učenicima

Prilikom dizajniranja nastave, jedna od prvih odluka s kojima se andragog suočava jest izbor didaktičkog modela nastave. Pod didaktički „model“ misli se na „znanstveno uopćavanje na temelju proučavanja općih i zajedničkih obilježja didaktičkih rješenja za nastavu koja je namijenjena odraslim polaznicima“ (Matijević, 2000: 61). Kao što odrasli učenici posjeduju specifične osobine po kojima se razlikuju od mlađih učenika, unutar grupe odraslih polaznika nekog programa također postoji mnogo veća heterogenost nego u prosječnom razredu osnovne ili srednje škole. Odrasli učenici se osim po spolu, dobi, društvenom statusu, stilu učenja, ciljevima, potrebama i mogućnostima, razlikuju i po (ne)zaposlenosti, količini slobodnog vremena, prehodnom (obrazovnom i općenito životnom) iskustvu, vremenu provedenom bez uključivanja u neki organizirani oblik učenja, mentalnoj kondiciji, motivaciji, osposobljenosti za samostalno učenje, itd. Ovakve individualne razlike zahtijevaju prilagođeni pristup organiziranju učenja i poučavanja odraslih. A opet, teško je ponuditi jedinstven model nastave za odrasle koji bi zadovoljio očekivanja svih očekivanja polaznika; na odabir didaktičkog modela najviše utječu ciljevi obrazovanja koje treba ostvariti (Matijević, 2000), te kadrovske, tehnološke, organizacijske i druge mogućnosti ustanove (Popović, Štrkalj, Kovčalića, Ivanović, Galeković, Matković, Gabršček, 2012).

Osim po prirodi obrazovnih ciljeva i sadržaja učenja, didaktički modeli za odrasle se međusobno razlikuju po stupnju i vrsti pomoći u vidu poučavanja koju polaznici dobivaju od obrazovne ustanove te po opsegu i vrsti aktivnosti koje polaznici obavljaju samostalno. Raspon se kreće od modela nastave u kojima se odigrava „svakodnevna izravna komunikacija nastavnika i polaznika u obrazovnoj ustanovi“ do onih „u kojima se polaznici nikada izravno ne susreću s nastavnicima, osim na ispitu ako se radi o nekom programu koji omogućuje stjecanje neke priznate stručne kvalifikacije“ (Matijević, 2000: 61) Ovisno o omjeru nastavnikovog poučavanja naspram samostalnog učenja polaznika, Matijević (2000) razlikuje pet didaktičkih modela nastave, točnije: izravnu (redovnu) nastavu, konzultativno-instruktivnu nastavu, dopisno-konzultativnu nastavu, multimedijску nastavu na daljinu, te dopisnu nastavu. U strateškim i zakonodavnim dokumentima koji uređuju obrazovanje odraslih u Hrvatskoj, točnije u *Strategiji obrazovanja odraslih* (2004) i *Zakonu o obrazovanju odraslih* (2007), lista didaktičkih modela nastave se proširuje, ubrajajući redovitu, konzultativno-instruktivnu,

dopisno-konzultativnu i otvorenu nastavu, telenastavu, nastavu na daljinu, multimedijску nastavu i druge oblike nastave koje nije moguće uvrstiti u ove kategorije. Neki autori (Popović, Štrkalj, Kovčalića, Ivanović, Galeković, Matković, Gabršček, 2012) smatraju da je u programima osposobljavanja i usavršavanja najzastupljenija redovita i konzultativno-instruktivna nastava, da se dopisno-konzultativna nastava uglavnom koristi kod programa za stjecanje srednje stručne spreme i prekvalifikacije, a da su ostali modeli nastave rijeđi, te da služe više za podizanje kvalitete nastave (npr. primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi). U nastavku slijedi opis nekih od najkorištenijih didaktičkih modela.

3.1.1. Redovna nastava

Redovna nastava u literaturi se naziva još i 'klasična', 'direktna', 'sistematska', 'eksplicitna' i 'aktivna' nastava (Kulić i Despotović, 2001), a podrazumijeva odgojno-obrazovni rad s grupom odraslih učenika, na određeno vremensko razdoblje i na fiksnom mjestu, uključujući obaveznu prisutnost nastavnika i redovito pohađanje nastave od strane polaznika određenog programa, čije se prisustvo bilježi u dnevniku rada s imenikom (Šušnjara, Kafedžić, 2011; Popović i sur., 2012). Ovaj didaktički model zahtjeva od polaznika svakodnevno sudjelovanje na nastavi u trajanju oko četiri do pet nastavnih sati, kroz aktivnosti koje mogu biti organizirane ujutro, poslijepodne ili navečer. Kako su polaznici uglavnom odrasle zaposlene osobe koje su u nekim slučajevima već osnovale vlastitu obitelj, potrebno je prilagoditi pojedincima vrijeme održavanja nastave (u večernjim satima, vikendom, ili u obliku intenzivne svakodnevne nastave), prilagođavajući je također prema radu u smjenama, dobu godine u kojemu se izvode specifične aktivnosti poput građevinskih radova ili poslova u poljoprivrednom i turističkom sektoru, itd. (Matijević, 2000).

Od svih didaktičkih modela nastave, redovna nastava uključuje najviše neposrednog kontakta i izravne komunikacije polaznika s nastavnikom, a uglavnom se izvodi kroz frontalni oblik rada, prateći razredno-nastavni sistem. Nastavnik poučava na temelju predodređenog nastavnog plana i programa, rasporeda sati i planiranih dnevnih, mjesečnih i godišnjih obrazovnih sadržaja (Kulić i Despotović, 2001). Ocjenjivanje se odvija tijekom tih zajedničkih nastavnih aktivnosti, tako što učitelji prate učenje i napredovanje svakog polaznika, što uglavnom isključuje potrebu za polaganjem ispita na kraju obrazovnog ciklusa (Matijević, 2003). Na ovako organiziranoj nastavi moguće je vidjeti polaznike koji „formalno imaju isti nivo obrazovanja, ali se veoma razlikuju po uzrastu, nivou predznanja, prethodnom iskustvu, motivima učenja, profesiji (kvalifikaciji), uvjetima rada i obiteljskom statusu, što čini tijekom

nastavnog procesa složenijim, bez obzira na to što učenici svakodnevno dolaze u obrazovnu ustanovu“ (Kulić i Despotović, 2001: 196).

U redovnoj nastavi nastavnik ima vodeću ulogu jer on, kao osnovni izvor znanja, svojim predavanjem na satu obrađuje veliku većinu sadržaja programa te tako poučava, usmjerava i vodi odrasle u njihovom procesu učenja. Udžbenici i posebne publikacije zauzimaju tek drugo mjesto u nastavi, a na trećem su izvanškolska sredstva informacije (Kulić i Despotović, 2001). Glavni adut redovne nastave za odrasle – neposredna komunikacija između nastavnika i učenika – omogućava davanje povratne informacije na licu mjesta i ispravljanje učenika u svim fazama učenja. Također, omogućava „sistematičniju obradu nastavnih sadržaja, njihovo svladavanje i primjenu u praksi, što u uvjetima pojačanih zahtjeva o potrebi njihove funkcionalizacije ima poseban značaj i važnost“ (Kulić i Despotović, 2001: 196-197). U ovako osmišljenoj nastavi, nastavnik može zauzimati aktivnu ulogu u razvijanju radnih navika učenika i njihovom pripremanju za samostalno učenje, a postoji i prostor za razvijanje zdrave doze kompeticijskog duha među učenicima. Frontalni oblik rada treba svakako nadopuniti individualnim ili grupnim konzultacijama i „uputstvima nastavnika za korištenje udžbenika i drugog štampanog materijala, što je u funkciji neposrednog uvođenja učenika u samostalni rad“ (Kulić i Despotović, 2001: 197).

Što se tiče strukture redovne nastave, neki autori uočavaju tri osnovne faze – dogovor, realizaciju i evaluaciju – koje prožimaju svaku zajedničku nastavnu aktivnost (Bognar i Matijević, 2002, prema Kulić i Despotović, 2001), dok drugi (Darinskij, 1978, prema Kulić i Despotović, 2001) izdvajaju četiri etape nastave za odrasle: uvođenje učitelja i upoznavanje učenika sa zadacima nastave; uvođenje sudionika u nove sadržaje; utvrđivanje i usavršavanje znanja te stjecanje vještina i navika; i analiza nastavnika o postignuću učenika u nastavi.

Svaki nastavni proces u okviru modela redovne nastave započinje predstavljanjem nastavnika i upoznavanjem učenika s onim što će se od njih očekivati, i što bi sve trebali usvojiti. Ova početna faza služi za pobuđivanje motivacije na učenje kod odraslih polaznika, da bi već od početka znali što će učiti pa mogu i mogli procjeniti kako će im stečeno znanje i vještine praktično koristiti za ostvarivanje vlastitih ciljeva, te koji su sve koraci koji ih vode do toga. Za ovu pripremnu etapu prikladna je riječ „dogovor“, jer se tokom nje nastavnik i učenici dogovaraju oko sadržaja i aktivnosti (dijelom propisane programom) te oblika nastave, nastavnih strategija, metoda i postupaka kojima će se oni izvoditi, usklađujući ih s u mjeri do

koje je to moguće s interesima, mogućnostima i potrebama učenika (Bognar i Matijević, 2002, prema Kulić i Despotović, 2001).

Druga etapa podrazumijeva obradu novih nastavnih sadržaja kroz analizu činjenica, pojmova, zakonitosti i pravila koja opisuju i upravljaju određenim područjem o kojemu se uči, vodeći prema usvajanju novih znanja i vještina. U ovoj fazi nastavnik pokušava potaknuti interes učenika za razumijevanje „suštine izučavanih pojava u prirodi i društvenom životu“ (Darinskij, 1978: 71, prema Kulić i Despotović, 2001), kroz postavljanje pitanja i rješavanje problema, da bi to znanje mogli upotrijebiti kasnije u praksi.

Treća etapa je najznačajnija kako za rad nastavnika, tako i za uspješno utvrđivanje i usavršavanja znanja i stjecanje vještina kod učenika. Naime, nastavnikovo umijeće organiziranja nastave ovdje posebno dolazi do izražaja, jer treba osmisliti ponavljanje i utvrđivanje obrađenog gradiva na zanimljiv način, pritom pazeći na individualne razlike u kognitivnim sposobnostima i stilu učenja među učenicima. Tijekom ove faze, zahvaljujući „primjerima i ilustracijama“, „instrukciji i demonstraciji“, stvara se „dublja podloga za nova uopćavanja i generalizacije“ koja priprema učenike za praktičan rad (Kulić i Despotović, 2001: 198). Da bi nastavnik uspješno ostvario nastavne ciljeve u ovom modelu, ne treba samo održavati frontalna predavanja već treba odabrati strategije kojima će polaznika staviti „u ulogu aktivnog subjekta koji stalno nešto čita, piše, rješava probleme, proučava, diskutira u grupi, sudjeluje u simuliranim situacijama ili vježba“ (Matijević, 2000: 62).

Posljednja etapa uključuje praćenje odgojno-obrazovnog rada i vrednovanje učenikovih postignuća u nastavi. Postignuće polaznika programa promatra se kroz stupanj dosegnutog napredovanja i zbroj stečenih znanja, vještina i navika. Nastavnik obznanjuje učeniku njegove rezultate uspjeha u nastavi, a tamo gdje postoji potreba i mogućnost, kroz povratne informacije ukazuje učeniku na područja u kojima je pokazao kao slabiji uspjeh, pomažući mu da ispravi greške (Kulić i Despotović, 2001). Nastava za odrasle razlikuje se od one namijenjene mlađim učenicima po tome što provjeravanje i ocjenjivanje nisu tako česti, te se vrijeme ispita dogovara s nastavnicima. U radu s odraslima naime, polazi se od pretpostavke da većina polaznika sudjeluje u programu dobrovoljno, s ciljem stjecanja novih znanja i usvajanja novih vještina i ponašanja da bi bolje obavljali svoj posao, unaprijedili kvalitetu vlastitog života ili učinkovitije doprinosili zajednici u kojoj djeluju (Matijević, 2000) stoga nema potrebe za „školskom“ stegom. Nastavnik može „i u nekim nastavnim epizodama zajedničke nastave ponuditi

kontrolne zadatke za samoprovjeravanje radi usputne kontrole napredovanja, ali samo ako je to prethodno dogovoreno sa svim sudionicima i ako oni to žele“ (Matijević, 2000: 62).

3.1.2. Konzultativno-instruktivna nastava

Konzultativno-instruktivni model nastave prilagodljiviji je od modela redovne nastave, jer omogućava odraslim polaznicima fleksibilnost pri sudjelovanju u nastavnim aktivnostima (Matijević, 2003). Nastava je organizirana na način da odgovori na potrebe odraslih polaznika koji ne mogu svakodnevno pohađati nastavu u učionici, a koji su „sposobni i spremni dio sadržaja učiti samostalno izvan ustanove, u odgovarajućem vremenu“ (Popović i sur., 2012: 34). U nazivu ovog modela prepoznajemo osnovne zadaće nastavnika u takvoj nastavi - konzultiranje i instruiranje. Nastavnici otprilike dva do tri puta tjedno, u dogovoreno vrijeme, organiziraju zajedničke nastavne aktivnosti tijekom kojih objašnjavaju neke sadržaje ili obučavaju polaznike vršenju određenih radnji potrebnih za struku. Od učenika se pak očekuje puno više samostalnosti u učenju nego kod redovne nastave, jer su manje u kontaktu s nastavnikom. Ne moraju prisustvovati svim zajedničkim nastavnim aktivnostima, ali su obvezni položiti razredni ispit na kraju ciklusa (Matijević, 2003).

Odgojno-obrazovni rad provodi se u obliku praktičnih vježbi te skupnih i individualnih konzultacija. Praktičnu nastavu polaznici programa moraju pohađati u cijelosti, u punom fondu sati određenih programom. Broj sati skupnih konzultacija mora iznositi minimalno dvije trećine ukupnog broja sati za nastavu svake cjeline ili predmeta propisanih u programu kojeg je izradila ustanova. Individualne konzultacije iznose jednu trećinu od tog ukupnog fonda sati, i održavaju se po potrebi - neposredno u ustanovi, putem e-maila, telefona, itd., a nastavnik pritom mora osigurati didaktičke materijale za samostalan rad odraslih učenika, dostupne u digitalnom, papirnatom ili nekom drugom obliku. Također, od nastavnika se očekuje da unaprijed isplanira koje će gradivo obraditi na skupnim konzultacijama, a koje će odrediti za samostalno učenje. Kao i kod redovne nastave, i u konzultativno-instruktivnoj potrebno je voditi evidenciju u dnevniku rada s imenikom o prisutnosti polaznika na praktičnim vježbama, skupnim i individualnim konzultacijama, s tim da se kod individualnih konzultacija dodatno upisuje i zabilješka o susretu. Konzultativno-instruktivni model nastave najčešće je prisutan u programima usavršavanja s većim fondom nastavnih sati i u propisanim srednjoškolskim programima (Popović i sur. , 2012).

3.1.3. Učenje na daljinu: Dopisno-konzultativni model nastave

Dopisno obrazovanje kao alternativa redovnoj nastavi ima dugu tradiciju u obrazovanju odraslih. Javlja se već sredinom 19. stoljeća u Engleskoj, nastavlja se u Njemačkoj i Rusiji, a već početkom 20. stoljeća - u vremenu eksponencijalnog rasta stanovništva i znanja te tehnološkog razvitka - diljem svijeta formiraju se dopisne škole, koje su značajno olakšavale pristup obrazovanju odraslih, jer su odgovarale na zahtjeve na koje redovna nastava nije u potpunosti mogla odgovoriti. Ovaj didaktički model počeo se više širiti i na našim prostorima uslijed II. Svjetskog rata (Kulić i Despotović, 2001).

Dopisno-konzultativni model nastave, često prisutan u hrvatskim obrazovnim programima za odrasle, predstavlja „prvi formalizirani sustav nezavisnog učenja i dvofazni obrazovni proces“, gdje u prvoj fazi „sudjeluju stručnjaci koji pripremaju nastavni materijal i važne izvore, a u drugoj se fazi obrazovnoga procesa vrjednuju uspjeh i postignuća odraslih učenika“ (Šušnjara, Kafedžić, 2011: 303). Kao što i sam naziv nalaže, ovaj didaktički model podrazumijeva dopisnu, pismenu komunikaciju između odraslog učenika i obrazovne ustanove, u kojoj se ostavlja i prostor za konzultacije. Odgovara onim pojedincima koji, iz bilo kojeg razloga, nisu u mogućnosti pohađati redovitu nastavu pa im je potrebna „fleksibilnost u procesu učenja s obzirom na vrijeme, mjesto, tempo, načine i stilove učenja“ (Popović i sur., 2012: 35).

Programi u kojima se izvodi dopisno-konzultativna nastava se provode putem skupnih i individualnih dopisnih konzultacija. Skupne konzultacije moraju sačinjavati minimalno 10% „od ukupnog broja nastavnih sati propisanih nastavnim planom i programom za redovitu nastavu“, dok se individualne konzultacije ostvaruju dopisnim putem, „uz pomoć posebnih didaktičkih izvora znanja za samoučenje, koje je dužna osigurati ustanova. Praćenje uspješnosti i ocjenjivanje obavlja se tijekom nastave i prilikom polaganja ispita za svaki pojedini predmet“ (Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, *Narodne novine*, 17/07, 2007: 8). Nastavnik i u ovom obliku rada mora voditi evidenciju u dnevniku rada s imenikom o prisustvu polaznika kako na skupnim tako i na individualnim konzultacijama, uz zabilješku za individualne susrete (Popović i sur., 2012).

Na prvim konzultacijama polaznicima se dodjeljuju upute vezane uz „realizaciju programa, organizaciju nastave, sadržaj predmeta, raspored konzultacija, samoučenje i nastavna pisma koja im se dodjeljuju“; skupne konzultacije će ubuduće biti „ciklički

raspoređene“, i na njih „polaznici donose riješene zadatke u nastavnim pismima i dobivaju povratne informacije o uspješnosti usvojenog dijela nastavnih sadržaja“ (Popović i sur., 2012: 46). Skupne konzultacije služe i za obradu i pojašnjavanje gradiva koje je ostalo nejasno, no mora postojati dogovor između nastavnika i polaznika, i odluka mora biti u skladu sa stvarnim potrebama polaznika i mogućnostima te planu i programu nastavnika. Individualne konzultacije odvijaju se „dopisnim putem, uz pomoć posebnih didaktičkih izvora znanja za samoučenje, primjerice, nastavna pisma u pisanom obliku, na CD-u i na internetskim stranicama, koje je ustanova dužna osigurati te uskladiti s razrađenom metodologijom“, i mogu se provoditi „elektroničkom poštom, telefonom, telefaksom, na forumima i ostalim načinima, a prema potrebama i mogućnostima polaznika“ (Popović i sur., 2012: 46).

Učenici su kod ovako organizirane nastave samostaliji u pripremi za polaganje razrednog ispita, pa je ona prikladnija za programe prekvalifikacije ili stjecanja srednje stručne spreme (Popović i sur., 2012). Uloga nastavnika u dopisno-konzultativnom modelu se razlikuje od konzultativno-instruktivnog modela po “nastavnim materijalima i prirodi odgojno-obrazovne komunikacije (dopisivanje, samostalno učenje te korištenje drugih medija za komuniciranje i poučavanje na daljinu)” (Matijević, 2003: 10). Također, za razliku od redovne nastave, ovdje nisu toliko u fokusu nastavnikove predavačke sposobnosti i načini na koje ostvaruje komunikaciju s razredom i među pojedincima u razredu, jer više vremena posvećuje pripremi materijala za učenje nego pripremi predavanja. Kod dopisne nastave naglasak je stavljen na nastavnikovo umijeće sastavljanja prikladnog radnog materijala (nastavnog pisma) i mentoriranje na daljinu. Onaj koji poučava na daljinu treba znati poticati zadovoljavajuće interakcije s polaznicima i kontinuirano pobuđivati njihov interes kako oni ne bi odustali od programa. Vrlo je važno stoga na početku upoznati se s karakteristikama učenika, uspostaviti ugodnu atmosferu suradnje i postepeno graditi kvalitetnu komunikaciju na daljinu, da bi program tekao na obostrano zadovoljstvo.

3.1.1. Učenje na daljinu: Telenastava

Još jedan od oblika učenja daljinu primjenjiv u obrazovanju odraslih jest model telenastave. Označava nastavu koja se prenosi televizijskim i radijskim putem, ili na sličan način. Ove godine (2020.), s obzirom da je pandemija koronavirusa onemogućila fizičko prisustvovanje nastavi, ovaj se model nastave pokazao korisnim i efikasnim ne samo u andragoškom već i u pedagoškom svijetu, u kojemu nije toliko uobičajen. Učenje na daljinu dio je našeg obrazovnog sustava već dulje vrijeme i manifestira se na različite načine, kroz

dopisivanje, televiziju i radiotečajeve (Mitrović, 2009). Bakić- Tomić i Dumančić (2012) izdvojili su niz termina koji se koriste kao sinonimi učenja na daljinu, a telenastava se nalazi među njima: *e-learning*, *web based education*, *online learning*, *distance learning*, *distance education*, *distance teaching*, *teleeducation*, *cybereducation*, *online education*, *virtual learning*, *virtual school*, *virtual college*, *web school*, *e-school*, *e-education* (Bakić-Tomić i Dumančić, 2012, prema Vasilj, Zovko i Vukobratović, 2017: 85).

Već početkom 20. stoljeća se za mnoge odrasle pojedince proces učenja iz učionica premješta u udobnost vlastitoga doma i kauča, zahvaljujući pojavi radio-emisija, filmskih medija, javne televizije, videofonije, gramofonskih ploča, audio-kaseta i video-kaseta (Vasilj, Zovko, Vukobratović, 2017). Tu je i primjer talijanske radio-emisije 'Telescuola', koja je sredinom prošloga stoljeća tri godine zaredom emitirala radioemisije pod geslom 'Nikad nije prekasno' u trajanju od pola sata, radi opismenjivanja stanovništva. (Huzjak, 2010: 9, prema Vasilj, Zovko, Vukobratović, 2017). Kako se i u redovnoj nastavi koriste suvremeni mediji radi upotpunjavanja rada nastavnika, treba razlikovati nastavu u kojoj mediji zamjenjuju nastavnika (telenastava) od one nastave u kojoj ti mediji (televizori, grafoskopi, itd.) samo obogaćuju njegovo djelovanje kao predavača, što znači da je nastavnik i dalje u aktivnoj ulozi, a učenici u pasivnoj (Matijević, 2014). Kod telenastave naime izvor učenja više nije direktno nastavnik, već video ili audio materijal prenesen putem televizije, radia, kompjutera itd.

3.1.1. Učenje na daljinu: E-učenje

E-učenje je naziv za elektronsko učenje (eng. *E-learning*), koje je potpomognuto internetom i multimedijom. Didaktički model e-učenja podrazumijeva da su učenik i nastavnik kao sudionici u procesu učenja fizički odvojeni jedno od drugoga, ali povezani putem digitalnih medija preko kojih se ovakvo poučavanje i učenje odvija. E-učenje označava formalno i neformalno učenje, tečajeve i treninge za koje su nužni mediji informacijsko-komunikacijske tehnologije (eng. ICT), računalo (ili neki drugi uređaj poput mobitela, PDA, tableta, prijenosnog računala, itd.) te Internet. Priprema i distribuiranje nastavnog sadržaja odvija se elektronski, isto kao i realizacija učenja i njegovo ocjenjivanje. Komunikacija između sudionika je dvosmjerna, za razliku od frontalne nastave u kojoj dominira jednosmjerna komunikacija.

Učenje na daljinu se pojavilo još sredinom 19. stoljeća i nije novo, ali Huzjak (2010) opisuje pojavu prvog i drugog vala e-učenja tijekom kojih je ovaj didaktički model doživio revoluciju: prvi val e-učenja kreće 1994. godine kroz e-poštu, web preglednike (programi za gledanje, navigavanje i korištenje web-a), HTML (hipertekst, jezik koji koriste preglednici),

media playere (programi koji prezentiraju audiovizualne sadržaje u posebnim formatima), low-fidelity streamed audio i video sadržaje (mogućnost stavljanja sadržaja na web i skidanja s njega, a i tzv. streaminga audiovizualnih sadržaja) te JAVA programski jezik. Od 2000. godine govorimo o drugom valu e-učenja kad se pojavila “širokopojasna internetska veza, koja omogućava skidanje sadržaja visoke kvalitete u realnom vremenu (streamanje u real-timeu), što je sve dovelo do novih standarda u e-učenju“ (Huzjak, 2010: 9-10 i Bakić-Tomić, Dumančić, 2012, prema Vasilj, Zovko, Vukobratović, 2017).

Zahvaljujući napretku u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, e-učenje ima velike potencijale da olakša poučavanje nastavniku i učenje učeniku. Internet preglednik postaje jednim od najkorisnijih alata za učenike jer preko njega se lako i brzo dolazi do izvora znanja. Uz pomoć internetske mreže učenici imaju brzu i laku komunikaciju sa nastavnikom i drugim učenicima. (Mitrović, 2009). Putem tih kanala moguće je individualno i grupno korištenje aplikacija i brza razmjena informacija kroz tekstualno dopisivanje, audio poruke, video komunikaciju ili komunikaciju na forumu. Jedan od najčešće korištenih oblika e-učenja na daljinu su videokonferencije, uz pomoć kojih je moguće ostvariti razgovor uživo, premda su učenik i nastavnik ili učenici među sobom lokacijski udaljeni jedni od drugih. Pomoću ove tehnologije, nastavnik može poučavati učenike s bilo kojeg dijela svijeta po klasičnoj metodi “ploče i krede” (Huzjak, 2010, prema Vasilj, Zovko i Vukobratović, 2017.) Osim navedenog, autorice Bakić-Tomić i Dumančić navode i druge načine realizacije e-učenja: “web-materijale za učenje, web-stranice, e-mail, simulacije, virtualne učionice, e-mape, MP3, screencast-ove, web whiteboardinge, multimedijalne CD-ROM-ove, online grupe za diskusiju, blogove, wikipediju, chat grupe i igre” (Bakić-Tomić, Dumančić, 2012, prema Vasilj, Zovko, Vukobratović, 2017).

Učenje putem mobilnih uređaja je još jedan suvremen način učenja u kojem učenik ima izvor informacija uvijek sa sobom, lako dostupnim za korištenje u bilo koje doba. Učenik na taj način uživa prednost brzo dostupnih informacija za učenje jer putem mobilnih uređaja može se povezati sa internetom te koristiti razne pomoćne aplikacije u procesu e-učenja. Nastavnik se u ovakvom vidu nastave susreće s većim izazovima nego kod klasične nastave licem-u-lice. Treba biti spreman trenirati i učiti, kontinuirano ažurirajući svoja znanja i prateći napredak komunikacijskih tehnologija, a ujedno i pripremati digitalne nastavne materijale te učiniti ih dostupnima i raumljivima polaznicima. Budući da se u e-učenje uglavnom uključuje heterogena skupina pojedinaca koji posjeduju različite sposobnosti, iskustvima, potrebe i razinu motivacije,

nastavnik treba biti spreman na prilagodbu nastavnog sadržaja (Balaži i Vrban, 2011). Potrebno je da pristupi učenicima individualno, pomažući im sa savjetima i smjernicama da bolje uče i napreduju. Od nastavnika se također očekuje visoki stupanj organiziranosti da bi mogao redovito i na vrijeme održavati virtualnu nastavu. Organiziranost je vještina koja je potrebna i polazniku programa koji se izvodi putem e-učenja, zbog toga što mora moći dobro upravljati svojim slobodnim vremenom kako bi odgovorio na zahtjeve studija. U procesu e-učenja učenik treba biti spreman na samostalno učenje i disciplinirati se na način da promišlja i bude svjestan svog slobodnog vremena, ne dozvoljavajući sebi da ga povede sklonost dokolici. On mora preuzeti odgovornost za svoje učenje i biti aktivno uključen ukoliko želi postići uspjeh i napredovati u znanju i vještinama. Treba biti sposoban i spreman koristiti IKT za svoje učenje, te biti spreman na suradnju sa drugim učenicima i nastavnikom, održavajući kvalitetnu interakciju.

Istraživanje koje se provelo na 1104 studenata i učitelja Učiteljskog fakulteta u Beogradu 2003. godine, pokazalo je da bi učenici i učitelji voljeli kad bi se nastava ne samo licem-u-lice već i na daljinu. Postavljeno je pitanje: „Kada biste imali mogućnost, izabrali biste: tradicionalni način učenja, obrazovanje na daljinu ili kombinaciju tradicionalnog obrazovanja i obrazovanja na daljinu?“, a velika većina ispitanika (sveukupno njih 849, odnosno 76,9% od ukupnog broja ispitanika) odgovorila je da bi izabrala ovaj posljednji, hibridni oblik. Ohrabrujuće je da interes za ovakvim tipom nastave postoji, a najveći interes se pokazuje baš za onaj oblik obrazovanja na daljinu koji u svijetu trenutno bilježi najviše uspjeha – za takozvanu distribuiranu nastavu, koja podrazumijeva kombinaciju elemenata iz tradicionalnog obrazovanja i iz obrazovanja na daljinu (Nadrljanski, M., Nadrljanski, Đ. i Bilić, 2007).

E-učenje kao model poučavanja odraslih za sobom povlači brojne prednosti; omogućuje prilagodbu nastave raznolikoj skupini učenika, obuhvaća veći broj učenika nego u klasičnoj nastavi, smanjuje troškove putovanja do obrazovnog središta i kupovanja knjiga i udžbenika, jer in nastavnik često nudi online. Takvo učenje vodi učenike do toga da više cijene cjeloživotno obrazovanje jer imaju bolje mogućnosti za unapređivanje znanja i usavršavanje te stjecanje izvrsnosti (Mitrović, 2009, prema Vasilj, Zovko i Vukobratović, 2017).

3.1.2. Učenje na daljinu: Multimedijaska nastava

Tehnološke inovacije i fenomen digitalizacije postavljaju sve veće zahtjeve pred pojedinca koji ulazi u tržište rada, a da bi mogao biti ukorak s vremenom, potrebno je da se i tradicionalne koncepcije obrazovanja nadopune suvremenijim pristupima. Multimedijaska didaktika

pobrinula se za to, ponudivši multimedijalnost u nastavi kao „osmišljeno dopunjavanje i obogaćivanje (nastave) u komunikacijskom djelovanju dvaju ili više medija“ (Matijević, 1999), odnosno kada se na nekom nastavnom satu ili obrazovnom programu pojavljuju dva ili više medija koja se međusobno dopunjuju i obogaćuju, i kada to nije slučajna već didaktički osmišljena kombinacija, tada se to naziva multimedijским obrazovanjem (Matijević, 2000). Kulić (2001) navodi multimedijalnu nastavu kao jednu od tri optimalnih nastavnih modela za odrasle (Kulić, 2001 prema Šušnjara i Kadedžić, 2011), a jedan od važnih faktora koji ju čine takvom jest njena fleksibilnost.

Radi se o sasvim novom gledanju na učenje koje se temelji na multimediji i Internetu odnosno služi se „suvremenim sredstvima masovne komunikacije (engl. *mass media*)“ kao izvorima znanja i informacija (Matasić i Dumić, 2012; Šušnjara, Kafedžić, 2011: 303). Medijski sadržaji općenito mogu biti vizualni, auditivni, audiovizualni i multimedijalni. Neki primjeri vizualnih sadržaja su tekstovi, crteži, slike, grafički prikazi, modeli ili makete, a među auditivnima nalazimo usmeno izlaganje, glazbenu pratnju i razne tipove zvukova. Kombinacija vizualnih i auditivnih sadržaja čini audiovizualne sadržaje (televizijske emisije, filmove ili videozapise). Na koncu, multimedijalni sadržaji „kombiniraju tekst, sliku, zvuk, animaciju i videozapise, a za njihovu reprodukciju se koriste vrlo različita sredstva“ poput multimedijalnog računala, a za pohranu podataka CD-ROM, Internet, USB, vanjski hard-diskovi, cloud, itd. (Matasić i Dumić, 2012: 145).

Ono što razlikuje multimedijску nastavu od redovne jest promjenjeni položaj nastavnika u nastavi - stavljen je u drugi plan, jer primarni izvor učenja postaju multimedijски sadržaji. Stoga, zahtjeva se od nastavnika razvijanje vještina u pripremi multimedijских materijala koje će učenici koristiti individualno ili zajedno s nastavnikom i dručim učenicima tijekom same nastave. Izostaje mogućnost nastavnika da ima neposrednu kontrolu nad obrazovno-odgojnim procesom u nastavi i da dobiva povratne informacije od odraslih učenika. Nastavnik se također mora povezivati s drugim stručnjacima (dizajnerima, producentima, izdavačima) u pripremi nastavnih materijala (Kaye, 1989, prema Kulić i Despotović, 2001). U ovom modelu nastave najvažniji korak dakle jest osmišljavanje multimedijskog sadržaja za nastavu, a Matijević (2000) savjetuje da se pristupi oblikovanju tih materijala odgovarajući na sljedeća pitanja:

- „Koristi li se medij bez instruktivne pomoći nastavnika ili uz određenu (i koliku?) instruktivnu pomoć?
- Za koji je stupanj školovanja medij predviđen?

- Koje zadatke nastave treba ostvariti uz pomoć medija?
- Kakva je mentalna kondicija subjekata kojima je mediji namijenjen?
- Kakva su relevantna iskustva potencijalnih korisnika?“ (Matijević, 2000: 28).

Uloga odraslog učenika u ovakvim didaktičkim okvirima je također drugačija. Ne radi se samo o fleksibilnosti u vremenu, tempu, sadržaju i mjestu učenja, već i o biranju načina kako žele učiti, primajući podršku od nastavnika ovisno o potrebi. Učenici u multimedijalnoj nastavi doživljavaju veći stupanj nezavisnosti u učenju, a među ostalim prednostima ubraja se informatičko opismenjavanje, prilagodba na mjenjajuće uvjete te napredovanje u komunikaciji sa različitim društvenim skupinama.

Multimedijsko obrazovanje ima moć privući više pozornosti i razviti veći “interes, motivaciju i zadovoljstvo polaznika“, pojasniti polaznicima teže djelove gradiva s lakoćom, i osigurati im „razumijevanje sadržaja, djelotvornije stjecanje novih pojmova, bolje pamćenje sadržaja te mogućnost primjene znanja u novim situacijama” (Matasić i Dumić, 2012: 146). Virtualne videokonferencije primjerice omogućavaju dvosmjernu multimedijalnu komunikaciju između nastavnika i polaznika, što znači da nastavnik može pojasniti gradivo i prenijeti važne informacije učenicima, a učenici mogu i dalje postavljati pitanja nastavniku te čuti jedni druge unatoč velikoj udaljenosti među njima (Mitrović, 2009). Nastavnici se mogu poslužiti mnogobrojnim jednostavnim alatima u kreiranju različitih multimedijalnih sadržaja koji se kasnije mogu uklopiti „u materijale za e-učenje ili koristiti u svrhu obrazovanja, bez obzira o kojoj se metodi radilo (udaljeno učenje, tradicionalne metode, samostalno učenje, itd.)“ (Matasić i Dumić, 2012: 144-145).

3.2. Nastavne strategije u nastavi usmjerenoj odraslim učenicima

Prema Matijević (2000), nastavne strategije su „skup postupaka u nastavi kojima se žele ostvariti osnovni zadaci nastave, odnosno ciljevi učenja“ (Matijević, 2000: 127). U prethodno spomenutim didaktičkim modelima obrazovanja odraslih mogu biti korištene nastavne strategije koje variraju od visokog stupnja nastavnikove kontrole (i niskog stupnja učenikove kontrole) do niskog stupnja nastavnikove kontrole (dakle visokog stupnja učenikove kontrole) (Nikolić i Taradi, 2012). Ovdje su navedene neke od najčešće korištenih nastavnih strategija u nastavi s odraslim učenicima:

1. Izravno poučavanje
2. Neizravno poučavanje
3. Suradničko učenje

4. Iskustveno i situacijsko učenje
5. Samousmjerenost učenje

Zašto je važno dobro poznavati svaku od ovih nastavnih strategija? Iako sve ove nastavne strategije imaju svojih prednosti, koje će se vidjeti u dijelovima koji slijede, pokazalo se da u nekim situacijama, kada je potrebno zapamtiti više informacija, ili naučiti neku radnju, bolje koristiti 'aktivnije' strategije - koje zahtijevaju viši stupanj učenikove kontrole, odnosno da se učenik aktivno uključi tijekom nastave - jer one pridonose boljem učenju informacija, i korištenju istih kasnije u praksi. Sličnu liniju razmišljanja slijedio je i Edgar Dale, američki pedagog 20. stoljeća, poznat po teoriji koju je razvio pod nazivom „Cone of Experience theory“, ili teorija o stošcu iskustva. On je unutar trokuta odnosno „stošca“ rasporedio didaktičke medije i strategije, od najmanje djelotvornih prema onima koje su se pokazale najefikasnije u poučavanju, po sljedećem redoslijedu: čitanje, slušanje predavanja, gledanje slika ili filma, promatranje izložbe, pokusa ili rada na terenu, sudjelovanje u diskusiji, učenik objašnjava, dramatizacija kroz socijalne igre, simulacija stvarnih događaja, te neposredno planirana iskustva rada u stvarnosti.



Slika 3 Daleov stožac iskustva. Prilagodio: Matijević, 2006. Preuzeto 21.6.2020. s

https://bib.irb.hr/datoteka/284657.Edgar_Dale.doc

Po ovome se vidi da je američki pedagog prepoznao prednosti iskustvenog učenja i aktivne uloge učenika, koje su često primjerenije za odrasle naspram nastave koja je koncipirana tako da se provodi isključivo putem izravnog poučavanja i pasivne uloge polaznika programa (Matijević, 2006). U nastavku slijedi opis nabrojanih nastavnih strategija.

3.2.1. Izravno poučavanje

Izravno poučavanje kao nastavnu strategiju možemo zamišljati kroz didaktički trokut, kojega čine tri elementa koji su međusobno linearno i uzajamno povezani: učenik, nastavnik i nastavni sadržaj. Riječ je o tradicionalnom modelu nastave prisutnom od davnina, u kojemu se nastavnik nalazi u posredničkoj ulozi između učenika i nastavnog sadržaja, a učenik njeguje aktivan odnos kako s nastavnikom tako s nastavnim sadržajima (Jandrić i Livazović, 2013). U ovakvom načinu poučavanja nastavnikova uloga je u fokusu naspram učenikove, odnosno aktivnost nastavnika je visoka, a učenikova niska (Vizek Vidović i sur., 2003, prema Diković, 2016). Tipične nastavne metode za ovu strategiju su usmeno izlaganje, razgovor, frontalno predavanje, diktat, čitanje, predavačka nastava, itd. .

Osim što treba dobro poznavati stručne sadržaje predmeta kojeg poučava i metodočki-didaktičkih principe kojima oblikovati nastavu, nastavnik treba pripaziti da stavovi koje iznosi ne budu nametajući, treba moći iskazivati poštovanje polaznicima i poštivati njihovo iskustvo te verbalnom i neverbalnom komunikacijom stvoriti ugodno ozračje, jer sve to utječe na učenikovu motivaciju. Na nastavniku leži gotovo sva odgovornost u osmišljanju procesa učenja, da ono odgovara različitim profilima odraslih učenika koji pohađaju nastavu, i glavni izvor učenja je on sam. Prednost ovakve nastave jest što učenik može profitirati od direktne komunikacije s nastavnikom i kontakta s drugim odraslim učenicima s kojima dijeli slične interes (ili barem ambicije).

Jedan od nedostataka ovog modela u poučavanju odraslih učenika jest nedostatak aktivne uloge polaznika obrazovnog programa, što nije toliko u skladu s potrebom odraslih učenika da uče na temelju vlastitog iskustva i aktivno sudjeljujući u procesu učenja. Također, puno puta se čak i korištenje najsuvremenije digitalne tehnologije u nastavi svodi na nadopunjavanje nastavnikove predavačke nastave, dok učenici samo pasivno sjede, slušaju i gledaju u nastavnika, što otežava aktivno učenje (Gazibara, 2018). Matijević (2014) tvrdi da te „atraktivne prezentacije uz pomoć namodernijih vizualnih projektorâ“ zapravo ne rade ništa drugo nego što „oponašaju tradicionalnu frontalnu nastavu kakvu smo imali u devetnaestom ili dvadesetom stoljeću, s mnogo diktiranja i učenja napamet“, a opremi je prepušteno

„obavljanje onih didaktičkih funkcija koje su nastavnicima oduvijek predstavljale stanovit problem: prikazati i objasniti sadržaje učenja“ (Matijević, 2014: 133).

Kako kod djece tako i kod odraslih, andragozi sve više naglašavaju prednosti nastave usmjerene na polaznika, nastave tijekom koje su studenti jednako aktivni kao i njihovi učitelji. Izravno poučavanje bi stoga trebalo kombinirati s nastavnim strategijama u kojima pojedinci uče radeći, istražujući i otkrivajući. Prema *Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (2013), ključne kompetencije za cjeloživotno učenje podrazumijevaju „komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranim jezicima, matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju učiti kako učiti, socijalnu i građansku kompetenciju, inicijativnost i poduzetnost te kulturnu svijest i izražavanje“. Ove kompetencije nije moguće steći samo pasivnom ulogom slušaoca i promatrača na nastavi, jer se moraju učiti aktivnim i iskustvenim učenjem. Stoga, izravno poučavanje trebalo bi kombinirati s drugim nastavnim strategijama radi postizanja boljih rezultata. Pred andragoge se postavljaju sljedeća pitanja:

- *„Zašto pored prethodno izloženih didaktičkih i andragoških spoznaja, i dalje mnogi organizatori obrazovanja odraslih pribjegavaju predavačko-prikazivačkoj nastavi kao rješenju za ostvarivanje i razvijanje (ovih) kompetencija?“*
- *Zašto je još uvijek mnogo onih koji misle da se spomenute kompetencije mogu razvijati čitanjem napisanih tekstova (u tiskanom ili digitalnom obliku) ili slušanjem zanimljivih priča iskusnih predavača? (Matijević, 2014: 135)*

Često se na ova pitanja odgovaralo time da je izravno poučavanje jednostavnija i jeftinija varijanta, no na kraju se ovaj „vid ‘štednje’ ipak pokazuje kao velik gubitak vremena i novaca i zavaravanje svih koji su uključeni u različite obrazovne projekte, jednako naručitelji, organizatori i polaznici.“ (Matijević, 2014).

3.2.2. Neizravno poučavanje

Neizravno poučavanje je poučavanje u kojem nastavnik ne vodi i ne poučava učenike direktno, već koristi pitanja, predstavlja pred njih probleme koji se trebaju riješiti, te projekte koje treba ostvariti i na taj način potiče učenike na razmišljanja višega reda. Neizravno poučavanje se može odvijati dopisnim putem ili putem multimedija koristeći informacijsko-komunikacijske tehnologije, a kombinirano je sa konzultativnim i instruktivnim poučavanjem

(Lukić, 2014). U ovoj strategiji učitelj nije dominantan nego je prije voditelj i moderator, a učenici su ti koji su angažirani u glavnoj aktivnoj ulozi ovoga procesa. Na učenike je položen teret odgovornosti i ovakav vid poučavanja je najefikasniji sa učenicima koji su uključeni i aktivni jer su intrinzično motivirani na učenje. U ovom procesu učenikova znatiželja treba biti probuđena i treba ga se potaknuti da stvara rješenja i izlaze za probleme na koje nailazi. Od učenika se zahtijeva da istražuje, razmatra, oblikuje pretpostavke, dolazi do zaključaka na temelju dobivenih informacija, itd.

Predstavljajući učenicima određeni problem, eksperiment ili istraživanje, nastavniku je cilj učenike naučiti da prepoznaju principe i nauče obrasce rješavanja problema da bi, kada na njih naiđu u budućnosti, mogli primijeniti slični princip u njihovom rješavanju. U tome im se može pomoći ili ih ostaviti da oni sami otkriju ono što traže (Rüütman i Kipper, 2011). Dok su učenici uključeni u te mentalne napore, stvara im se želja da saznaju više o principu, postupku, pravilima i činjenicama kako bi lakše i brže došli do rješenja i razumjevanja, tako da se može reći da neizravno poučavanje uspješno pobuđuje interes i motivaciju učenika. Iz prve učenici obično daju neprecizna, a možda i netočna rješenja, ali putem indukcije i oduzimanja ona se postepeno profinjuju i postaju preciznija, a učenicima ostaju generalni principi otkriveni u naučenom koje mogu uspoređivati sa prethodnim i budućim iskustvima (Rüütman i Kipper, 2011). Svrha postavljanja pitanja učenicima je da ih se vodi u otkrivanje novih načina da se problem riješi, kao i želja da se potakne na dublje razmišljanje, ukaže na nedosljednosti, prošire vidici u vezi problema pozivajući učenike da preuzmu odgovornost i bolje se koncentriraju. Na ovaj način se postiže cilj učenja – temeljito poznavanje i adekvatna primjena znanja i vještina. Najčešće korištene neizravne strategije su:

1. “Rasprave - Korištenje rasprava u velikoj grupi i rasprava u malim skupinama potiče aktivniju interakciju učenika jer odrasli najbolje uče kada sudjeluju, razmišljajući naglas o konceptima. Najbolja strategija u diskusijama u malim grupama je korištenje metode razmjene parova (učitelj postavlja pitanje; studenti razmišljaju pojedinačno; svaki student raspravlja o svom odgovoru sa svojim kolegom; učenici dijele svoje odgovore s cijelim razredom), jer učenici uče jedan od drugoga;
2. Samovrednovanje učenika - uključivanje učenika u kritičko vrednovanje vlastitih odgovora i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje;
3. Kooperativno učenje - uključuje učenike u zajedničko rješavanje određenih nastavnih zadataka, tijekom kojeg pomažu i podržavaju jedni druge;

4. Simulacije - aktivnost u kojoj studenti moraju modelirati neku situaciju iz stvarnog života, uživljavajući se u ulogu, učeći donositi odluke i suočavati se s eventualnim posljedicama” (Rüütman i Kipper, 2011: 66).

Uspješnost nečijeg obrazovanja ogleda se u tome koliko je sposoban naučeno objasniti, obrazložiti, navesti primjere te primjeniti to znanje u nastavi i životu, a ovakav aktivni način učenja doprinosi tome cilju (Gazibara, 2018). U neizravnom poučavanju, nastavnik mora moći predstaviti učenicima jednostavnije pojmove koje onda zajedno nadograđuju i koje treba dodatno istražiti kroz induktivne i deduktivne procese, da bi se došlo do dubljeg zaključka. Nastavnik mora moći kreativno se služiti primjerima iz života učenika i generaliziranim primjerima da bi približio gradivo učenicima (Rüütman i Kipper, 2011). Neizravno poučavanje se treba kombinirati sa izravnim jer je kombinacija tih nastavnih strategija korisnije i plodonosnije za usvajanje znanja nego što je to kad ih se koristi pojedinačno. Učitelj u ovom obliku treba pripremiti nastavni plan prilagođen profilu učenika koje ima pred sobom te njihovim sposobnostima, jer jedino na takav način može ohrabriti učenike u preuzimanju odgovornosti za učenje i usmjeriti ih u pravcu uspjeha. Učenike se aktivno uključuje u učenje kroz pitanja koja im se postavljaju i projektne zadatke koje trebaju izvesti; time se potiče odgovornost i disciplina učenika. Neke od prednosti neizravnog poučavanja se sastoje u tome što učenik ima veći udio aktivnosti u učenju jer na njemu počiva odgovornost za učenje kroz rješavanje problema i ostvarivanje projekata u suradnji sa drugim učenicima. Na ovaj način on postiže veći uspjeh u učenju, a ujedno razvija i socijalni aspekt svoje ličnosti kroz interakciju sa drugim polaznicima, te postiže veće samopouzdanje u tom procesu (Gazibara, 2018). Ukoliko se neizravno poučavanje odvija dopisnim putem ili preko IKT-a, troškovi su smanjeni, vrijeme je uštedeno, iskustvo učenja je obogaćeno, a kvaliteta nastave je bolja (Mitrović, 2009). Dok učenici zajedno grade znanje, nastavnik treba pripaziti da ispravlja greške, jer bi učenici, slušajući jedni druge tijekom interakcije, mogli prihvatiti iskrivljenu informaciju kao istinitu.

3.2.3. *Suradničko učenje*

Jedna od suvremenijih nastavnih strategija za odrasle je suradničko učenje, i sam naziv otkriva da je za ovaj oblik učenja karakteristično da učenici rade surađujući jedni s drugima i istovremeno postižući ciljeve skupine kao i ciljeve svakog pojedinca (Johnson i Johnson, 1978, prema Jackman, 2014). Tradicionalnu nastavu sve češće nadomješćuje individualizirano i suradničko učenje, jer ti pristupi „otvaraju put projektним i problemski orijentiranim pristupima

kao novim metodičkim i didaktičkim rješenjima“ (Diković, 2016: 547). Veće naglašavanje potrebe za suradničkim učenjem dolazi i kao odgovor na međunarodne obrazovne politike koje ističu da bi kroz cjeloživotno učenje trebalo odrasle učenike osposobiti za društveno koristan rad odnosno stvarati osnažene, informirane i aktivne pojedince, spremne da aktivno doprinosu u aktivnostima društva u korist lokalne i globalne zajednice (Diković, 2016). Kod takvog učenja u središtu nije samo pojedinac već napredak cijele skupine, iako se pritom razvijaju i svi pojedinci, koji uče jedni od drugih pa se smanjuje kompetitivnost i obogaćuje se osobno iskustvo (Clark, 2010, prema Jackman, 2014). Suradničko učenje kao oblik aktivnog učenja potiče „aktivnost učenika, stjecanje vještina i vrijednosti za život u demokratskome društvu, metoda kojima će učenici usvajati samostalnost, odgovornost i argumentirano mišljenje kako bi se stvorila zajednica koja uči“ (Spajić- Vrkaš i sur., 2004: 156, prema Diković, 2016: 546).

Najčešće se suradničko učenje u nastavi za odrasle ostvaruje kroz rad na projektima i kroz timski rad, ostvaren u određeno vrijeme, na određenu temu, s ciljem rješavanja određenog problema. Ostvaruje se kroz rad u paru ili grupni rad u skupinama od optimalno tri do pet sudionika. To je proces koji podrazumijeva zajedničku odgovornost i omogućava socijalno učenje i razvijanje snažnih interakcija, osjećaja pripadnosti i prijateljstva (Markić, 2014, prema Gazibara, 2018). Kako bi timsko učenje bilo uspješno, bitno je učenike poučiti kako da primjete, prate i unaprijede vlastito ponašanje, učinkovito komuniciraju s drugima, i daju povratne informacije drugim učenicima, koje će biti u isto vrijeme iskrene i dobronamjerne (Cindrić, 2010, prema Gazibara, 2018). Markić (2014, prema Gazibara, 2018: 130) tvrdi da kroz timski rad učenici „radeći zajedno izrastaju u organiziranu i usustavljenu jedinicu u kojoj vladaju gotovo prijateljski odnosi“.

Kako bi se postiglo ozračje u kojem je moguće ostvariti takvo učenje, potrebno je motivirati i osposobiti nastavnike da promiču kreativnost, spontanost, inicijativnost, rast i razvoj svakog pojedino učenika. Nastavnik koji ima demokratski stil vođenja više će poticati socijalno učenje jer će razvijati svijest o zajedničkoj odgovornosti učenika i nastavnika te suradničke odnose među učenicima (Bognar i Matijević, 2005, prema Gazibara, 2018). Kvalitetan nastavnik poticat će talentiranije učenike da potpomažu one slabije, te će organizirati nastavu tako da tijekom nje učenici nauče surađivati s drugima, da bi se izbjegla boljka kompetitivnog obrazovnog sustava u kojem učenici postaju sasvim okrenuti sebi (White, 1903, prema Jackman, 2014). O promijenjenoj ulozi nastavnika prilikom aktivnog učenja u razredu pišu Stern i Huber (1997) koji se pozivaju na studije slučaja o projektu aktivnoga učenja koje

je OECD proveo u osam različitih zemalja. Oni nastavnici koji su prihvatili ideju o aktivnom učenju time su učenicima olakšali učenje, ali i dali im veću odgovornost; ti su nastavnici imali demokratičniji pristup te su više pregovarali s učenicima oko ciljeva, metoda i kontrole njihova učenja, uvodili su neovisnije učenje, a često i sami bili partneri u timu učenja. Na ovakav način nastavnik postaje stručnjak koji daje prostora svojim učenicima i uči zajedno s njima, usmjerava učenje, a to je u skladu s principom koji danas stručnjaci podržavaju, da „nastavniku nije mjesto ispred razreda niti u središtu njega, već kao ekspert kruži razredom, učeći zajedno s učenicima i pokušavajući im dati što više prostora“ (Sekulić-Majurec, 2007, Gazibara, 2018).

Osim nastavnikove uloge, nastavna strategija suradničkog učenja mijenja i ulogu učenika, koji je npr. u nastavi izravnog poučavanja bio pasivniji, a sada zauzima aktivnu ulogu. Posebnost suradničkog učenja jest što u fokusu nije samo učenik kao pojedinac, već cijela skupina učenika koja zajednički djeluje u okviru zajedničkog cilja, pa je temelj ovakvog tipa učenja međusobna interakcija (Jurčić, 2012, prema Gazibara, 2018). Kroz međusobne razgovore i zajedničke aktivnosti razred se povezuje, prijateljstva se sklapaju, počinje suradnja i povjerenje, a na nastavniku je onda da ih uključi u „kritičko razmišljanje i raspravu o pitanjima, kako bi informacije bile preispitivane, a ne samo prihvaćene i zapamćene“ (O’Grady i sur., 2014: 36, prema Gazibara, 2018: 26).

Suradničko učenje donosi brojne prednosti u nastavi s odraslim učenicima. Meyers i Jones (1993) suradničkom učenju pripisuju „sve elemente aktivnoga učenja (govorenje i slušanje, čitanje, pisanje, refleksija)“, i smatraju ga efikasnom strategijom za produbljivanje znanja o nekom predmetu jer kroz adekvatno „strukturiranje učeničkih interakcija (analiziranje, evaluacija, kritičko promišljanje)“ potiče se i mišljenje višega reda“ (Meyers i Jones, 1993, prema Gazibara, 2018: 127). Prednost rada u skupinama naspram drugih oblika rada očituje se kroz to da svi polaznici mogu doći do izražaja i dati svoj doprinos. Nastavnik može potaknuti učenike na suradnju kroz dva vida rada: neformalne male skupine ili suradničke projekte. Kada nastavnik formira neformalne male skupine, to čini s ciljem da učenici surađuju tijekom jednog nastavnog sata, radeći zajedno na jednostavnim zadacima poput „sažimanja glavnih odrednica sadržaja, otkrivanja učeničkih interesa i pitanja, stvaranja ideja u pripremanju za lekciju, pregleda ili ponavljanja zadataka, procjene razine vještina i razumijevanja, oluje ideja, primjene teorije na svakodnevni život, itd.“ (Meyers i Jones, 1993, prema Gazibara: 127). S druge strane, rad na projektu nastavnik bira tek kada zna da može uključiti učenike u rad koji je teži i dugotrajniji (može trajati čak cijelo polugodište) i u kojemu uspjeh pojedinca ovisi o uspjehu

skupine, pa je pristup učenju nešto ozbiljniji. Rad na onim jednostavnim zadacima u malim skupinama uči polaznike kako izraziti svoja mišljenja, ali i prihvaćati tuđa, pa služi kao dobra priprema učenicima za uspješno surađivanje u zahtjevnijem obliku rada - projektnoj nastavi (Meyers i Jones, 1993, prema Gazibara, 2018). Iako se uglavnom ističu prednosti ovakve vrste rada, postoje i nedostaci ovakvog oblika rada. Neke od mogućih prepreka ostvarivanju suradničkog učenja u nastavi mogu biti: materijalni uvjeti rada i osposobljenost učitelja za izvođenje ovakve nastave (Reić Ercegovac, Jukić, 2008, prema Diković, 2016), postavljanje preambicioznih ciljeva programa koji onemogućuju izdvajanje izdašnije količine vremena za provođenje timskih aktivnosti, duh netrpeljivosti, nezainteresiranosti i/ili pretjeranog individualizma među sudionicima obrazovanja.

3.2.4. Iskustveno i situacijsko učenje

Iskustveno učenje je nastavna strategija koja učenika stavlja u središte nastavnog procesa i podrazumijeva njegovo prilagođavanje i oblikovanje tako što se do spoznaja dolazi putem osobnog iskustva. Mezirov (1997), jedan od suvremenijih teoretičara nastave, smatra da učenje treba biti transformacijsko, odnosno da treba “uvijek imati obilježje promjena, mijenjanja, aktivnim sudjelovanjem subjekta koji uči i koji samostalno konstruira (konstruktivizam) vlastiti sustav znanja”(Mezirov, 1997, prema Matijević, 2013).

Jedan od autora koji je snažno naglasio važnost učenja na temelju iskustva je David A. Kolb, američki psiholog. U svom modelu iskustvenog učenja on definira učenje kao stvaranje znanja transformacijom iskustva, u kojemu je naglasak na “procesu prilagodbe i učenja u suprotnosti sa sadržajem ili ishodom, znanje se promatra kao transformacijski proces koji se kontinuirano kreira i rekreira, a ne kao odvojena cjelina koja se stječe ili prenosi” (Kolb, 1984, prema Gazibara, 2018). Kolb je gradio na temeljima cijenjenih znanstvenika (to se osobito odnosi na W. Jamesa, J. Deweyja, K. Lewina, J. Piageta, L. Vygotskog, C. Junga, P. Freirea i C. Rogersa koji su iskustveno učenje postavili na istaknuto mjesto među nastavnim strategijama, mjesto koje mu zbog svih prednosti takvog učenja s pravom i pripada (Kolb i Kolb, 2012 i Engeström i Sannino, 2012, prema Gazibara, 2018). Njegova teorija učenja temelji se na šest postavki:

- “učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva;
- svako je učenje ujedno i preispitivanje već naučenog;

- učenje je stalno osciliranje između polova dimenzija: doživljavanja i razmišljanja, refleksije i akcije;
- učenje je holistički adaptivni proces koji uključuje cijelu osobu;
- učenje je transakcijski proces između osobe i okoline;
- ishod učenja su konstrukcije osobne spoznaje u svijetu.“ (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007: 299).

Prema Kolbovom iskustvenom modelu učenja, pojedinac uči kroz ciklus od četiri koraka, koji sadrže sljedeće aktivnosti:

1. “Konkretno iskustvo u kojemu učenik nešto radi eksperimentirajući i doživljavajući proces na svakom koraku te osjećajući rezultate tog eksperimenta počevši od njegovog uzroka. Učenik je fizički i mentalno aktivan.
2. Na temelju tog iskustva učenik nadalje analizira i interpretira dojmove u tom iskustvu, promišljajući o doživljenome kroz refleksiju, uzimajući u obzir uzročno-posljedični tijek događaja. Na taj je način osposobljen dati precizna predviđanja rezultata kada bi se eksperiment ponovio.
3. Učenik uviđa i razumije općenite koncepte i zakonitosti koji su se otkrili u tom eksperimentu. Prepoznaje na koje načine bi mogao ta pravila primjeniti u budućim iskustvima u životu.
4. Potaknut i vođen novim saznanjima, učenik u novim eksperimentima primjenjuje naučene zakonitosti u praksi i životu te stječe nova iskustva i saznanja” (Livazović i Jandrić, 2013:21-22).

Tijekom procesa iskustvenog učenja, jednom će učeniku biti važnija jedna faza, a drugom neka druga faza u ovome ciklusu, ovisno o individualnim karakteristikama učenika, njegovog dotadašnjeg iskustva, sklonostima i prirodi eksperimenta. Premda je u ovom ciklusu učenje učenika najdjelotvornije ako započne s prvom fazom, odnosno osobnim iskustvom u kojem je učenik aktivno fizički i mentalno sudjelovao, učenje može započeti tijekom bilo koje faze i ne mora ići točno ovim redoslijedom. Sve su faze važne i ne može se istaknuti jedna faza kao važnija u usporedbi s drugom. Kada učenik dođe do razine da može upravljati svim fazama i dovesti ih u ravnotežu, tada je postigao najvišu razinu učenosti.

Učeničova uloga u ovoj nastavnoj strategiji je aktivna, jer je učenik taj koji sam gradi svoje znanje. Zbog toga, vjeruje se da ovakav tip učenja donosi dalekosežnije promjene kod polaznika naspram drugih vrsta učenja, a neke od strategija koji omogućuju tu promjenu su igre, simulacije, didaktičke radionice, projekti, istraživanja, studije slučaja, učenje zalaganjem u zajednici i sl. (Mezirov, 1997, prema Matijević, 2003). Primjerice, igranje uloga je odlična metoda učenja kroz osobno iskustvo (odnosno simulaciju stvarnoga događaja) jer učenici mogu rimati refleksiju nad vlastitim iskustvom, uočiti gdje su pogriješili, i ispraviti to (Đurić, 2009, prema Diković, 2016: 553). Učenjem kroz metodu zalaganja u zajednici, koja kombinira učenje u učionici sa zalaganjem u zajednici, učenici imaju priliku primjeniti u praksi ono što su u teoriji učili na nastavi, uhvatiti se ukoštac sa stvarnim problemima i samostalno iznaći neko rješenje.

Da bi se iskustveno učenje uspješno ostvarilo, nastavnik se treba lišiti svoje dominantne uloge i dati prostora za sudjelovanje učenika u procesu učenja na takav način da učenik preuzme na sebe veću odgovornost za svoje obrazovanje. U nastojanju da se ovo postigne, nastavnik treba stvoriti uvjete za ovakvo učenje pružajući dovoljno podrške učeniku da bi se on osjećao sigurnim i slobodnim, i potičući učenika da preuzme odgovornost za svoje učenje. Nastavnik treba uzeti u obzir učenikovo iskustvo u procesu učenja te poštivati osobne učenikove vrijednosti. Uz to je potrebno učenicima davati dovoljno vremena da ponove iskustvo eksperimenta ili projekta i tako postanu stručnjaci u znanju. U takvim uvjetima učenik aktivno gradi svoje znanje, sudjelujući u socijalnoj interakciji s nastavnikom i drugim učenicima. Nastavnik u procesu treba pomoći učeniku da stečeno iskustvo poveže sa znanstvenim načelima, a učenik će najveći napredak tada doživjeti kada se ono naučeno iz iskustva poveže sa principima koji upravljaju životom. Ovaj oblik rada zahtjeva da se nastava oblikuje na temelju interesa, prethodnih iskustava i stvarne svakodnevnice učenika, jer će time učenici biti motiviraniji da aktivno sudjeluju u obrazovnom procesu.

3.2.5. Samousmjereno učenje

Iako je ljudima jedna od prvih asocijacija na riječ ‘učenje’ nekakva obrazovna ustanova uz knjige, udžbenike i nastavnike, ima autora (Tough, 1979) koji smatraju da se većina učenja odraslih odvija izvan institucijskih i formalnih okvira, u obliku projekata učenja u kojima učenik ulaže “visoko promišljen napor” da stekne određena “znanja, razumijevanja i vještine te promijeni stavove, emocionalne reakcije, ponašanje i neke navike” (Tough, 1979, prema Kulić i Despotović, 2001: 100). Taj proces učenja se odvija u svačijoj svakodnevnici, samo što ga nisu uvijek nužno svi svjesni. Također, uglavnom se kurikulumi osmišljaju tako da pružaju

osnovna znanja da bi se nakon diplome pojedinac mogao okrenuti samousmjerenom učenju (Fink, 2003, prema Gazibara, 2018). Dok traje formalno obrazovanje, ono treba učenicima dati znanje i sposobnost za samostalno učenje nakon završetka kurikuluma. Učenik bi do tada trebao naučiti kako učiti, da bi nakon školovanja bio sposoban brinuti se sam o svome učenju. Tako će učenik biti u stanju proširiti znanje iz svog područja, povezati ga sa novim saznanjima, razumijeti međusobnu povezanost i primjenu istih na svakodnevnicu te biti sposoban svoje znanje prenositi i drugima.

Definicija samousmjerenog učenja, u kojemu je učenik glavni aktivni čimbenik u učenju, obuhvaća učenikove samostalne odabire u vezi sadržaja, mjesta i vremena učenja, te odabir strategija kojima će taj sadržaj usvojiti i naučiti (Van Hout-Wolters i sur., 2000, prema Gazibara, 2018.). Takvo učenje je još jedan vid aktivnog učenja, vjerojatno i najaktivniji, u kojemu je fokus na samostalnosti i nezavisnosti učenika u procesu učenja. Samousmjerenom učenju obuhvaća kako individualni tako i socijalni aspekt, među kojima postoji interakcija i suradnja. Premda su oba aspekta uključena, istaknut je individualni dio, u smislu razvitka učenikovog samostalnog učenja, neovisnog razmišljanja te kritičkog rasuđivanja u čemu do izražaja dolazi i učenikova odgovornost za proces učenja i njegove rezultate (Gazibara, 2018). Samo iskustvo samostalnog učenja i rezultat tog aktivnog napora je za učenika od velike vrijednosti. Prije nego li učenik postane zreo za samousmjerenom učenje, on je u svojim počecima ovisan o drugima te prima njihovu podršku, savjete, smjernice i konstruktivne kritike. Razvitak njegove sposobnosti za samostalno učenje ovisi i o razvitku njegovog samopouzdanja i intenzitetu njegove motivacije, kojom nadvladava nesigurnosti i strahove. U tom procesu učenik uči iz svojih iskustava po metodi pokušaj-promašaj pomoću čega i razvija sposobnost metakognicije. Uspjevajući i napredujući, njegova motivacija raste te učenik sazrijeva za samousmjerenom učenje, odnosno postaje “metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivan sudionik u vlastitom procesu učenja” (Sorić, 2014, prema Gazibara, 2018: 117).

Penland (1981) je proveo istraživanje vezano uz razloge samousmjerenog učenja, a rezultati su pokazali da kao razlog za samousmjerenom učenje odrasli stavljaju na prvo mjesto mogućnost određivanja vlastitog tempa učenja (46,8%), na drugo mjesto želju da koriste vlastiti stil učenja (37,4%), a na trećem mjestu fleksibilnost u korištenju strategija učenja (31%). Ostali razlozi bili su: “potreba da se nešto nauči odmah, bez čekanja na ostale (36,2%), nepoznavanje nijednog drugog oblika obrazovanja koji bi učenika poučilo tomu što želi naučiti (29,8%) želja da se oblikuje vlastita struktura učenja (27,8%), želja za izbjegavanjem formalne razredne

situacije sa nastavnikom (14%), nedostatak vremena za angažiranje u grupnim programima učenja (17.9%), skup ili otežan prijevoz do neke institucije formalnog obrazovanja (5,3%) ili nedostatak novaca za tečaj (5,2%)” (Kulić i Despotović, 2001: 101). Iz prijašnjih tvrdnji mogu se iščitati brojne prednosti samousmjerenog učenja, a jedna koja ih na neki način sve objedinjuje i koja je odraslama posebno značajna, jest mogućnost kontrole nad vlastitim procesom učenja.

Nastavnik u samousmjerenom učenju i dalje ima određenu ulogu, a ona se očituje u pomaganju učenicima da postanu samousmjereni učenici; o nastavnikovoj angažiranosti može ovisiti brzina i efikasnost učenikovog napredovanja u ovom važnom vidu učenja. Dok nastavnik poučava, a učenik uči, među njima treba postojati takva interakcija u kojoj nastavnik postavlja pitanja učenicima poput toga što misle o gradivu kojeg uče, traži od njih da opišu probleme na koje nailaze tijekom učenja, kako s njima izlaze na kraj, što znaju o drugim načinima učenja i isprobavaju li neke od njih prilikom usvajanja gradiva, te imaju li kakve ideje o tome kako mogu unaprijediti svoje učenje. Dok se učenike pitanjima i prijedlozima usmjerava da sami promisle o načinima učenja, i procjene razinu vlastite uspješnosti, treba ih se ohrabrivati dajući im prijedloge koji bi im mogli dati napredak u njihovim naporima za usvajanje gradiva i vještina. Na ovaj način nastavnik pomaže učenicima da razvijaju sposobnost metakognicije i tako se osposobe za kritičko razmišljanje (Gazibara, 2018).

U samoreguliranom učenju učenik razumije kako doći do izvora znanja, kako će te informacije iskoristiti te kako će to isto znanje moći prenijeti i na druge. Aktivni učenik je intrinzično motiviran i razumije kako će učiti da bi se to znanje u njemu duboko usadilo i sačuvalo. Organizirajući učenje i rad, uzima u obzir i vremenske okvire. Sposoban je razabrati važne informacije i razlikovati ih od manje važnih. Učenik sam procjenjuje i izabire strategije učenja za koje procjenjuje da će biti najbolje za ostvarivanje ciljeva. Takva znanja on može povezati sa drugim znanjima koja je stekao do sada. U ovom učenju učenik mora biti sposoban aktivno nadzirati proces, prepoznavati izvore znanja, samoevaluirati sebe i svoje napore i organizaciju, imati postojanu želju za postizanjem cilja učenja i održati taj cilj kontrolirajući sam sebe u procesu. Knowles (1990) tvrdi da bi samousmjereni učenik trebao posjedovati sposobnost:

- „da bude radoznao, odnosno, sposobnost za divergentno mišljenje.
- da se vlastita ličnost opazi objektivno i prihvati povratna informacija o vlastitim osobinama.

- za dijagnozu vlastitih potreba učenja u svijetlu modela kompetencija koji se zahtjeva za izvršenje odgovarajućih životnih uloga.
- da se formuliraju ciljevi učenja u terminima karakteristika rezultata,
- da se identificiraju odgovarajući resursi za različite ciljeve učenja,
- da se oblikuje strategija efikasne upotrebe adekvatnih resursa učenja,
- da se plan učenja realizuje sistematično i sekvencijalno,
- da se prikupe podaci o postignuću ciljeva učenja“ (Knowles, 1990, prema Kulić i Despotović, 2001).

3.3. Analiza i rasprava

Brojni andragozi su se bavili procjenjivanjem didaktičkih modela nastave za odrasle tražeći najbolje rješenje za poučavanje odraslih učenika, koji za razliku od mlađih učenika čine heterogenu skupinu pojedinaca koji se među sobom razlikuju po mnogočemu. Iako svaki od njih ima svojih prednosti, autori izdvajaju tri modela nastave koji su se pokazali optimalnima za hrvatski kontekst obrazovanja odraslih: redovna nastava, dopisno-konzultativna i multimedijaska (Kulić, 2001, prema Šušnjara i Kafedžić, 2011). U praksi se do sada pokazalo da su najčešći didaktički modeli korišteni za programe osposobljavanja i usavršavanja odraslih redoviti i konzultativno-instruktivni, a dopisno-konzultativna nastava za programe stjecanja srednje stručne sprema i prekvalifikacije. Drugi su modeli manje zastupljeni jer se koriste najčešće za podizanje kvalitete nastave, a ne toliko kao primarni načini izvođenja iste (Popović, A. i sur., 2012). Didaktički modeli korišteni u formalnom obrazovanju odraslih fleksibilniji su od onih koji se koriste u redovnom sustavu po tome što su prilagođeni potrebama, mogućnostima i prethodnom iskustvu polaznika (Lugarić, 2012). Jedan od problema na kojeg nailazimo u našim obrazovnim programima jest neprikladno korištenje didaktičkih modela i nastavnih strategija za učenje određenih sadržaja koji bi se trebali učiti na drugačiji, najčešće aktivniji način. Za ilustraciju toga problema uzet će se istraživanje koje su 2011. godine provele Purković i Klapan (2011). Autorice su uočile da se u našim visokoškolskim obrazovnim institucijama predmeti radno-tehničkog područja (RTP-a) predaju kroz redovnu nastavu, na predavački način, i povremeno preko konzultacija, a vrlo rijetko u vježbaonicama, što se suprotno praktičnoj prirodi tog skupa predmeta, koja zahtjeva da učenici uvježbavaju određene vještine i učenje na iskustveni način. Autorice su pronašle da se više od 60% nastave RTP-a izvodi u uobičajenim učionicama, što znači da se većina suvremene tehničko-tehnološke spoznaje uči izvan doticaja s realnom stvarnošću (Purković i Klapan, 2011). Ovaj primjer pokazuje koliko

je bitno da se koriste adekvatni didaktički modeli ovisno o sadržaju kojeg se poučava i ciljevima koji se žele postići.

Ukoliko se uzme za cilj obrazovanja odraslih samo poslovni aspekt, odnosno da pojedinci „steknu znanja i razviju vještine i navike koje će zaposlenima omogućiti da zadrže svoje zaposlenje, a nezaposlene učiniti kompetentnima za zapošljavanje i samozapošljavanje“ (Petričević, 2013), istaknuta je potreba pravilnoga stjecanja znanja i razvijanja vještina da bi pojedinci bili osposobljeni za tržište rada. Razna zanimanja zahtjevaju razne pripreme, pa je gotovo nemoguće i besmisleno govoriti o idealnom didaktičkom modelu koji bi vrijedio za sve i omogućio adkvatnu pripremu za rad. Ipak, ono o čemu je moguće govoriti jest u generičkom smislu o načinima na koje određene prednosti ili nedostaci pojedinog didaktičkog modela mogu utjecati na ostvarivanje ciljeva obrazovanja odraslih, odnosno cjelovit i skladan razvoj svih čovjekovih sposobnosti i priprema pojedinca za korisnu ulogu u društvu i općenito životu.

Govoreći o modelu redovne nastave usmjerene na odrasle, njezina najistaknutija kvaliteta jest direktna komunikacija između učenika i nastavnika, te s ostalim sudionicima obrazovanja. Nastavnik viđa svoje učenike na redovitoj bazi i ima priliku davati im povratne informacije na licu mjesta i pratiti te korigirati učenike na svakom koraku njihovog obrazovnog procesa. Iako u doba digitalizacije i modernizacije obrazovanja redovna nastava poprima sve više negativne konotacije jer ju se smatra „zastarjelom“, ovaj model ima brojne kvalitete zbog kojih „ostaje neophodan oblik organizacije nastave i u suvremenim uvjetima života i rada“ (Kulić i Despotović, 2001: 198), što ga čini još uvijek jednom od najzastupljenijih načina izvođenja obrazovnih programa za odrasle (Popović i sur., 2012). Mogućnost međusobne suradnje i neposredni kontakt s nastavnikom su dvije od najvećih prednosti ovog modela rada. O korisnosti učenja kroz neposredni kontakt s nastavnikom je već bilo govora u ovom tekstu; s druge strane, ta razmjena iskustava među polaznicima programa za odraslog učenika je također velika prednost, jer pokazalo se da odrasli bolje pamte gradivo i lakše ga primjenjuju kasnije u praksi ako ga već prilikom učenja povezuju s vlastitim ili tuđim iskustvom.

Modeli konzultativno-instruktivne i dopisno-konzultativne nastave omogućavaju veću fleksibilnost kako za nastavnika tako i za učenika, jer se nastava ne održava samo na predavački način, već i u obliku vježbi, individualnih i skupnih konzultacija na kojima učenik dobiva potrebne informacije i materijale za učenje te dopisnim putem. Individualne konzultacije se mogu održavati i van ustanove, što olakšava troškove dolaženja na posao / nastavu. Ono što je ovdje drugačije jest da nastavnik mora znati pripremati dobre i adekvatne didaktičke materijale

za samostalan rad odraslih učenika, te ih često puta mora učiniti dostupnima u digitalnom obliku, što zahtjeva od nastavnika veći trud i rad. Od njega se zahtjeva da unaprijed isplanira konzultacije, a od učenika da poštuju rokove i termine. Za učenika su ovi didaktički modeli pogodni onda kada nije u mogućnosti redovito pohađati nastavu zbog poslovnih i obiteljskih obveza, a potrebna mu je prekvalifikacija radi unapređenja na poslu ili iz nekog drugog razloga. Nedostatak ovih modela jest što izostaje direktna komunikacija i trenutačna povratna informacija, pa se ponekad učenje svodi na rješavanje zadataka bez stvarnog usavršavanja.

Modeli učenja na daljinu, telenastavom ili multimedijском nastavom ili putem e-učenja, omogućavaju pojedincu da doživi vizualno, auditivno i sadržajno slične doživljaje kao da je na „običnoj“ nastavi, zahvaljujući medijima i videokonferencijama, webinarima, online predavanjima, Internetu, edukativnim platformama za učenje, brbljaonicama (eng. *chat rooms*), forumima i sl. Zahvaljujući komunikaciji s drugim učenicima i nastavnikom učenje na daljinu dovodi učenika do više razine aktivnosti od samousmjerenog učenja, jer je učenik bez vanjske strukture i pomoći nastavnika često sklon dekoncentraciji i gubljenju vremena zbog slabe discipline i zainteresiranosti za učenje. Prednost ovih modela obrazovanja jest što daju jednostavniji i privlačniji pristup znanju te smanjuju troškove putovanja, omogućujući kontakt i razmjenu audio i video materijala u stvarnom vremenu između prostorno udaljenih nastavnika i učenika, na relaciji nastavnik - učenik i učenik – učenik (Mitrović, 2009). To što se učenik upušta u interakcije na daljinu s drugim sudionicima obrazovanja te surađuje s istima i sa nastavnikom, omogućuje podizanje kvalitete njegovog učenja, zbog lakoće pristupa izvorima znanja. E-učenjem se primjerice omogućuje drugačija vrsta obrazovanja, koja se služi dostupnim alatima na internetu da postigne iste ili slične ciljeve kao redovna nastava. Dodatne prednosti su te što učenik može birati svoj tempo, mjesto i način učenja, ima pristup udaljenim korisnicima pa razvija široku mrežu poznanstava ljudi s kojima dijeli slične interese, samostalno uči te aktivno radi sa tehnologijama. Kada se govori o kontekstu e-učenja, valja napomenuti da nastavnik treba sam poznavati pravila medijske pismenosti, i moći poučiti svoje učenike istima. M-učenje (mobilno učenje odnosno učenje putem mobitela, smartphona, itd.) ima prednost naspram e-učenja u tome što je pokretno i neovisno o lokaciji, te pruža obrazovanje doslovno „na dlanu“, brzo i lako. Nedostaci modela učenja na daljinu očituju se u tome što nema fizičkog kontakta, što polaznici često odustaju od ovakve vrste obrazovanja jer se ponekad osjećaju prepušteni samima sebi, te što rukovanje tehnologijom nije uvijek lako izvedivo (Kafedžić i Šušnjara, 2009, prema Balaži i Vrban, 2011). Za razliku od prethodnih didaktičkih modela, samousmjerenom učenje omogućava pojedincu da rukovođen svojim potrebama i interesima, sam odlučuje o ciljevima, zadacima, metodama i sadržaju obrazovanja,

te sam vrednuje svoj napredak (Šušnjara i Kafedžić, 2011). Ovaj je model učenja najpogodniji za one sadržaje za koje ne postoji drugi prikladan model učenja. Također, financijski je i vremenski najmanje zahtjevan, pa omogućava pojedincu da se uključi u više takvih „projekata“.

U nastavi organiziranoj kroz neke od ovih didaktičkih modela, isprepliću se slijedeće nastavne strategije: izravno poučavanje, neizravno poučavanje, suradničko učenje, iskustveno i situacijsko učenje i samousmjerenom učenje. Karakteristike izravnog poučavanja najviše se vežu za redovnu nastavu, jer je u njoj najčešće da nastavnik nešto frontalno predaje učenicima. Kao što se vidi iz *Zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (2013), ključne kompetencije za cjeloživotno učenje su takve da ih se ne može steći samo pasivnom ulogom promatrača na nastavi, već ih se mora učiti kroz aktivne i iskustvene strategije. učenjem. Neka od pitanja koje se postavljaju andragozima još uvijek ostaju neodgovorena: *„Zašto pored prethodno izloženih didaktičkih i andragoških spoznaja, i dalje mnogi organizatori obrazovanja odraslih pribjegavaju predavačko-prikazivačkoj nastavi kao rješenju za ostvarivanje i razvijanje (ovih) kompetencija? Zašto je još uvijek mnogo onih koji misle da se spomenute kompetencije mogu razvijati čitanjem napisanih tekstova (u tiskanom ili digitalnom obliku) ili slušanjem zanimljivih priča iskusnih predavača? (Matijević, 2014: 135).*

U ostalim strategijama poučavanja (neizravno poučavanje, suradničko, iskustveno i situacijsko i samousmjerenom učenje), postoji jedan element koji ih sve objedinjuje: aktivna uloga učenika. Upravo zbog te aktivne uloge učenika, brojna istraživanja hvale suradničko učenje kao strategiju kojom se najlakše stječe znanje, uvježbavaju vještine, izgrađuju emocije te formiraju i brane stavovi (Morgan, Streb, 2001; Devjak i sur., 2009; Koludrović, Reić, 2008, prema Diković, 2016: 551). Nastavnici bi trebali imati na umu da su često odrasli učenici pojedinci koji su se nakon dužeg vremena priključili obrazovanju zaboravili kako to izgleda biti uključen u neki proces obrazovanja, te gledaju na nastavnika iz jednake pozicije kao kad su bili u poziciji učenika u srednjoj školi. Nastavnik se treba truditi razbiti ovakvo gledište i potaknuti učenike da se identificiraju kao pojedinci koji su ponovno uključeni u proces učenja. Kako su učenici ovdje aktivni graditelji svoga znanja, treba im omogućiti da formuliraju svoje ciljeve učenja, dajući im veću kontrolu nad svojim učenjem, a i za edukatora je važno otkriti što sudionici trebaju ili žele naučiti. Iako se od odraslih učenika očekuje da već imaju razvijene vještine kritičkog mišljenja, u praksi se pokazalo da je ipak potrebno poučiti ih vještinama postavljanja pitanja, donošenja odluka, osobnog razvoja i samoevaluacije rada. Ako se učenike uključuje u neku diskusijsku grupu, radi poticanja suradničkog učenika, potrebno je učenike uvjeriti da se njihovo mišljenje cijeni i da se potiče uključivanje svakoga u raspravi, jer se često odrasli ustručavaju podijeliti svoje ideje zbog straha od neprihvatanja. Kako živimo u svijetu

koji se brzo mijenja, važno je zahtijevati od učenika aktivan pristup učenju koji ga priprema da i u svom osobnom životu, a i u društvu može kreativno raditi na rješavanju problema na koje nailazi.

4. ZAKLJUČAK

„Čovjek uči dok je živ“ jest činjenica koju nitko neće dovesti u pitanje, jer ideja o učenju tijekom cjeloga života postoji od kad postoji ljudska vrsta. Provlačila se kroz antičke kulture, poprimala je određene oblike u Srednjem vijeku, posebno se razvijala za vrijeme Reformacije, i onda uslijed prosvjetiteljstva i sekularizacije društva šezdesetih godina prošloga stoljeća se pretvorila u obrazovno-politički konstrukt cjeloživotnog učenja, koji odražava obrazovne politike za odrasle nastale pod okriljem UNESCO-a, OECD-a i sličnih organizacija (Lukenda, 2017: 131). U svakoj kulturi i povijesnim razdobljima su se ciljevi obrazovanja odraslih oblikovali ovisno o tadašnjim trendovima i promicanim vrijednostima, pa je tako trenutno obrazovanje odraslih na našem području najviše pod utjecajem sekularnog obrazovno-političkog konstrukta cjeloživotnog učenja, koji je učinjen temeljem obrazovanja odraslih zemalja Europske unije, i uveden je u najznačajnije hrvatske strateške i zakonske dokumente. U kontekstu ovoga odraslog učenika se promatra kao pojedinca koji se ističe i razlikuje od ostalih u nekoj obrazovnoj skupini po ambicijama, socijalnom statusu, afinitetima, ciljevima, potrebama te kognitivnim, socijalnim i afektivnim sposobnostima. Zbog ovih karakteristika, koji čine grupu odraslih učenika vrlo heterogenom, nastavnik koji poučava odrasle je suočen s ozbiljnim izazovima i mora premostiti brojne teškoće prilikom planiranja nastave. Mora imati na umu načine i razloge zbog kojih odrasli uče, što ih motivira da se uključe u neki obrazovni proces, koje su njihove kognitivne mogućnosti i koliko brzo opadaju, što ih sve čini različitima od mlađih učenika te kako se sve to skupa reflektira na pripremu nastave.

Svaki pojedinac, kako sazrijeva, prije ili kasnije mora se suočiti sa životnom stvarnošću i preuzeti na sebe različite odgovornosti. Hoće li se kroz život pokazati uspješnim ili će doživljavati poraze, ovisi u velikoj mjeri o njegovoj pripremi za život. Odgoj i obrazovanje čine veliki dio te pripreme, no možemo reći i da se ta priprema zapravo odvija tijekom cijeloga života, jer čovjek u odrasloj dobi na poseban način teži za razvitkom svoga karaktera. Ovaj rad nastojao je odgovoriti na pitanje kako koristiti didaktičke modele i nastavne strategije u učenju i poučavanju odraslih učenika u korist cjelovitog i skladnog razvoja svih njihovih sposobnosti te pripreme istih za korisnu ulogu u društvu i općenito životu. Jedna od prvih odluka koje andragog mora donijeti kada dizajnira nastavu jest upravo odabir didaktički modela i nastavnih

strategija kojima će učenicima prezentirati određeno gradivo. Na odabir najviše utječu ciljevi obrazovnog programa, ali postoji i prostor da se odaberu prikladni modeli i strategije ovisno o različitim osobinama i potrebama odraslih učenika. Često se u radu sa starijim učenicima polazi od didaktičkih modela i strategija koji nisu prikladni za ostvarivanje željenih ishoda i stvaranje kompetentnih pojedinaca koji se priključuju tržištu rada, a poznato je da bez kvalitetnog obrazovanja društvo stagnira i nemože ići naprijed. S obzirom na zahtjeve društva za kompetentnim pojedincima koji znaju i mogu aktivno raditi na rješavanju problema na koje nailaze, a uzimajući u obzir i potrebe odrasle osobe za osiguravanjem egzistencije, osobnim razvitkom i korisnom ulogom u životu, didaktički modeli i nastavne strategije bi trebali omogućiti aktivniju ulogu učenika u nastavi, tijekom koje učenik uči, a nastavnik nadgleda i potpomaže taj proces njegovog rasta. Nastavni proces u okviru obrazovanja odraslih bi stoga trebalo oblikovati prema specifičnim osobinama osobe koja se sprema za aktivnu ulogu u društvu, učeći ih da već tijekom procesa učenja rješavanju problema pristupaju aktivno.

5. POPIS TABLICA I SLIKA

5.1. Popis slika

- Slika 1: Hijerarhijski prikaz cjeloživotnog učenja u RH (Vekić , 2015: 9) str. 20
- Slika 2: Prikaz izvedbenih oblika obrazovanja odraslih (Vekić , 2015: 11) str. 20
- Slika 3: Daleov stožac iskustva. Prilagodio: Matijević, 2006. Preuzeto 21.6.2020. s https://bib.irb.hr/datoteka/284657.Edgar_Dale.doc str. 53

5.2. Popis tablica

- Tablica 1: Ključne teme na UNESCO-vim Međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih (Puljiz, Šutalo i Živčić, 2010) str. 15-17
- Tablica 2: Ustanove, institucije i organizacije u kojima se provode obrazovni programi za odrasle - str. 23
- Tablica 3: Faktori participacije obrazovanju odraslih (Tablica izrađena na temelju istraživanja: Boshier i Collins, 1983, prema Kulić i Despotović, 2001:157) str. 35-36

5.3. Popis grafova

- Graf 1: Promjene u kognitivnim sposobnostima kako čovjek stari (Izvor: Cognitive Changes with Aging, Boston University School of Public Health, 2013, prema Rocca, Petersen i sur., 2013; preuzeto 14.09.2020. sa Internet stranice: https://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/MPH-Modules/PH/Aging/mobile_pages/Aging5.html) str. 29

6. POPIS LITERATURE I IZVORA

1. Andrić, V. (1976). *Kako odrastao čovjek uči*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Andrić, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S. i Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Balaži, S. i Vrban, S. (2011). Prepreke uvođenju e-učenja u obrazovanje odraslih. U M. Matijević i T. Žiljak (Ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (str. 47-57). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s Hrvatskim andragoškim društvom
4. Bečić E., Ciglencečki N., Čavar J., Čulo I., Klapan A., Leko A. i sur. (2009). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih - Prvi dio*. Zagreb: Biro tisak.
5. Bečić, E., Ciglencečki, N., Čavar, J., Čulo, I., Klapan, A., Leko, A. i sur. (2010). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih*, Drugi dio. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
6. Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125–136.
7. Dijanošić, B. (2009). *Andragoški modeli poučavanja, priručnik za rad s odraslim polaznicima*. Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
8. Diković, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(4), 539-557.
9. Frith, C. i Dolan, R. (1996). The role of the prefrontal cortex in higher cognitive functions. *Cognitive Brain Research*, 5(1), 175-181.
10. Gazibara, S. (2018): *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilšta u Zagrebu.
11. Glisky, E. L. (2007). Changes in Cognitive Function in Human Aging. U: D. R. Riddle (Ur.), *Brain Aging: Models, Methods, and Mechanisms* (str. 3-20). Boca Raton: CRC Press.
12. Hrvatski Sabor. (2014). *Strategija odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb, Croatia: Vlada Republike Hrvatske.

13. Ilić, M. (2017). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj i Finskoj*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
14. Jackman, W., M.(2014). *Assessing the Practicality and Relevance of Adventist Educational Philosophy in a Contemporary Education Paradigm*, 6.
15. Jandrić, P. i Livazović, G. (2013). *Priručnik iz e-obrazovanja za osobe treće životne dobi*. Osijek: Medicinska škola Osijek.
16. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning*, 30.
17. Kiss, I. (2011). Očekivanja polaznika izobrazbe odraslih usmjerena kompetencijama andragoga. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 15(2(27) 1/2).
18. Klarić, M. (2018). *Edukacijski programi u baštinskim institucijama*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
19. Kulić, R. i Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
20. Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga-komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
21. Lazić, S. i Saveski, Z. (2015). Savjetovalište za obitelj kao put do kvalitetnog roditeljstva u kontekstu informalnoga i neformalnoga obrazovanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 135-142.
22. Lugarić, M. (2012). Važnost razvoja politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 16(2(29)), 95-98.
23. Lukenda, A. (2017). Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14(1), 131-147.
24. Lukić, A. (2014). *Metode poučavanja odraslih*. Doktorski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
25. Luria, A.R. (1969). Frontal lobe syndromes. U P.J. Vinken, G.W. Bruyn (Ur.), *Handbook of clinical neurology* (str. 725-757.). Amsterdam: North Holland.
26. Matasić, I. i Dumić, S. (2012). Multimedijske tehnologije u obrazovanju. *Medijska istraživanja*, 18(1), 143-151.

27. Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru*. Zagreb: Centar za dopisno obrazovanje, Birotehnika.
28. Matijević, M. (2003). *Hrvatska bez nepismenih – Desetljeće pismenosti u Hrvatskoj (2003.-2012.)* – Radni materijal
29. Matijević, M. (2006). *Izbor medija i didaktičkih strategija u svjetlu Daleova stošca iskustva*. Preuzeto 21.6.2020. s https://bib.irb.hr/datoteka/284657.Edgar_Dale.doc
30. Matijević, M., Žiljak, T. (2011). *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih, 144*.
31. Matijević, M. (2014). Didaktičke strategije za stjecanje nekih ključnih kompetencija u obrazovanju odraslih. U M. Matijević, T. Žiljak (Ur.), *Zbornik radova: Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih* (str. 127-137). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo
32. Mitrović, F. (2009). Model učenja na daljinu u funkciji razvoja menadžerskog obrazovanja na pomorskim fakultetima. *Naše more, 56*(1/2), 42-48.
33. Nadrljanski, M., Nadrljanski, Đ. i Bilić, M. (2007). Digitalni mediji u obrazovanju. *Digital Information and Heritage, 34*, 527-537.
34. Nikolić, V. i Taradi, J. (2012, rujan). Selection of teaching strategies and methods for e-learning: a case study. *The Third International Conference on e-Learning (eLearning-2012), 27-28 September 2012, Belgrade, Serbia*. Preuzeto 21.6.2020. s <https://econference.metropolitan.ac.rs/files/pdf/2012/28-vesna-nikolic-josip-taradi-selection-of-teaching-strategies-and-methods-for-e-learning-a-case-study.pdf>
35. Obrazovanje odraslih. (2018, siječanj). *Portal EACEA Europa*. Preuzeto 16.01.2020. s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-14_hr
36. Pastuović, N. (1999). *Edukologija-integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja, 42-54*.
37. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti, 10*(2), 253-267.
38. Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik, 14*(1), 7-20.
39. Petričević, D. (2012). *Obrazovanje odraslih*. Zagreb: IPROZ.

40. Popović, A. M., Štrkalj, D., Kovčalića, D., Ivanović, D., Galeković, F., Matković, J., Miklaužić Černicki, K., Pavkov, M., Crnčić Sokol, M., Živčić, M., Gabršček, S. i Kotlar Dadić, S. (2012). *Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih - od ideje do javne isprave*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
41. Popović, K. (2014). *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih*.
42. Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, *Narodne novine*, 17/07 (2007).
43. Puljiz, I., Šutalo, I. i Živčić, M. (2010). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih* (2). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
44. Purković, D. i Klapan, A. (2011). Neprimjerenost obrazovnih institucija kao osnovna prepreka uspješnom obrazovanju odraslih u radno-tehničkom području. U M. Matijević, T. Žiljak (Ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (157-169). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s Hrvatskim andragoškim društvom
45. Rocca, W. A., Petersen, R. C. i sur. (2011). Trends in the incidence and prevalence of Alzheimer's disease, dementia, and cognitive impairment in the United States. *Alzheimer Dement*, 7(1):80-93.
46. Schaie, K. W. (2000). The impact of longitudinal studies on understanding development from young adulthood to old age. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 257-266.
47. Smoljić, M. i Milanović Litre, I. (2004). *Strategija obrazovanja odraslih*. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.
48. Snorrason, E. B. (2005). *Aims of education in the writings of Ellen White*. Doctoral dissertation. Andrew University.
49. Šimleša, S. i Cepenec, M. (2008). Razvoj izvršnih funkcija i njihovih neuroloških korelata. *Suvremena psihologija*, 11(1), 55-72.
50. Šušnjara, S. i Kafedžić, L. (2011). Cjeloživotno učenje: obuka SOS-mama. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 15(2(27) 2/2).

51. Vasilj, M., Zovko, A. i Vukobratović, J. (2017). Potencijali e-učenja za unapređenje modela poučavanja odraslih. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 30(2), 82-97.
52. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika*, 2(3), 5-14.
53. Vidmar, T. (2014). New Dimensions of Understanding of Lifelong Learning from Antiquity to Comenius. *Review of European Studies*, 6(3), 91-101.
54. Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 283-310.
55. White, E. G. (2016). *Veliki sukob*. Zagreb: Znaci vremena.
56. White, E. G. (2017). *Odgoj*. Zagreb: Znaci vremena.
57. Zadro, P., Šimleša, S., Olujić, M. i Kuvač Kraljević, J. (2016). Promjene kognitivnih funkcija u odrasloj dobi. *Logopedija*, 6(2), 53-61.
58. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, *Narodne novine*, 22, (2013).
59. Zakon o obrazovanju odraslih, *Narodne novine*, 17/07 (2007).
60. Žiljak, O. (2010). Od Helsingøra do Beléma: UNESCO-ove međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 14(2(25)), 111-121.